

Язык и культура

№ 52

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>Александров О.А.</i> Актуальное состояние традиционной лингвокультуры немцев Томской области	6
<i>Богословская З.М., Новикова В.С., Пилипенко С.А.</i> Типы формальных вариантов слов и их особенности: на материале лексики современного немецкого литературного языка	19
<i>Котюрова И.А.</i> Корпусные исследования с помощью сервиса Antconc в условиях работы в вузе	36
<i>Леонтович О.А.</i> Brexit: жизнь слова в политическом дискурсе	51
<i>Сосунова Г.А., Епифанцева Н.Г., Болотина Н.И., Авдеева Н.А.</i> Особенности передачи антропонимов в таможенном дискурсе (на материале текстов франкоязычной прессы)	66
<i>Тюнтешева Е.В., Озорова А.А., Шагдурова О.Ю., Байыр-оол А.В.</i> Лексика, репрезентирующая понятие «душа» в южносибирских тюркских языках	85
<i>Фомин А.Г., Карачева Н.С.</i> Стилистические характеристики лингвосемиотической модели пророческого текста на примере Синодального перевода Библии	110

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Вербицкий А.А., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.</i> Профессионально-предметное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии	123
<i>Гришаева Е.Б.</i> Прагматико-функциональный подход в обучении профессионально ориентированному иностранному языку	140
<i>Гураль С.К., Головкин О.С., Гиллеспи Д.</i> Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку	158
<i>Егоров К.Б., Захарова В.А.</i> Стратегии обеспечения качества обучения русскому языку и культуре иностранных студентов	170
<i>Лазарева А.С.</i> Синергетический подход в обеспечении качества корпоративного обучения иностранным языкам (дополнительное образование взрослых)	188
<i>Нагель О.В., Темникова И.Г., Буб А.С., Душейко А.С.</i> Психолингвистическое, языковое и социолингвистическое портретирование / профилизация функциональных билингвов	198
<i>Прохорова А.А., Безукладников К.Э.</i> Мультилингвальное обучение студентов технического вуза: рациональные аргументы	215
<i>Серова Т.С., Коваленко М.П., Смокотин В.М.</i> Проблемно обусловленное предметное содержание дискурсивных речевых материалов в интегративном обучении переводческому аудированию	232
<i>Шемчук Ю.М., Гусева М.Д.</i> Полипарадигмальный подход к обучению иностранному языку студентов нелингвистических специальностей	246
<i>Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Мухина Т.Г.</i> Использование психолингвистического анализа медиаресурсов при обучении студентов просоциальным практикам	257

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Aleksandrov O.A.</i> Current State of Traditional Linguoculture of the Germans of Tomsk Region	6
<i>Bogoslovskaya Z.M., Novikova V.S., Pilipenko S.A.</i> Types of Formal Variants of Words and its Features: on Vocabulary Material of Modern German Literary Language	19
<i>Kotiurova I.A.</i> Corpus-based Studies with Antconc Service at the University	36
<i>Leontovich O.A.</i> Brexit: Life of the Word in Political Discourse	51
<i>Sosunova G.A., Epifantseva N.G., Bolotina N.I., Avdeeva N.A.</i> The Peculiarities of the Usage of Anthroponyms in the Customs Discourse (by the Material of the Texts in French Press)	66
<i>Tunesia E.V., Ozonova A.A., Shagdurova O.Yu., Bayyr-ool A.V.</i> Words Representing the Concept of 'Soul' in Southern Siberian Turkic Languages	85
<i>Fomin A.G., Karacheva N.S.</i> Stylistic Characteristics of the Linguosemiotic Model of the Prophetic Text in Synodal Bible	110

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Verbitskiy A.A., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S.</i> Professional-subject Development of a Teacher Based on Context-network Technology	123
<i>Grishaeva E.B.</i> Pragmatic and Functional Approaches in Teaching / Learning of a Professionally-oriented Foreign Language	140
<i>Gural S.K., Golovko O.S., Gillespie D.Ch.</i> Discourse and Discourse – Analysis as a Super-complex Self-development System	158
<i>Egorov K.B., Zakharova V.A.</i> Quality Assurance Strategies of Teaching Russian Language and Culture for Foreign Students	170
<i>Lazareva A.S.</i> Synergetic Approach to Ensuring the Quality of Corporate Foreign Language Training (Additional Adult Education)	188
<i>Nagel O.V., Temnikova I.G., Bub A.S., Dusheiko A.S.</i> Psycholinguistic, Language and Sociolinguistic Portraiting / Profilization of Functional Bilinguals	198
<i>Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E.</i> Multilingual Training of Technical University Students: Sound Arguments	215
<i>Serova T.S., Kovalenko M.P., Smokotin V.M.</i> Problematically Conditioned Subject Content of Discursive Speech Materials in the Integrative Approach to Teaching Interpreters Listening Comprehension	232
<i>Shemchuk Yu.M., Guseva M.D.</i> A Polyparadigm Approach in Teaching the Foreign Language in non-linguistic Specialties	246
<i>Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Sorokoumova S.N., Mukhina T.G.</i> Use of Psycholinguistic Analysis of Media Resources in Teaching Students Prosocial Practices	257

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.112.2'282 (571)
DOI: 10.17223/19996195/52/1

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ НЕМЦЕВ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

О.А. Александров

Аннотация. Представлено актуальное состояние традиционной лингвокультуры немцев Томской области через описание коммуникативной мощности составляющих ее языковых образований. Под коммуникативной мощностью (функциональностью) понимается «вес» языка в социальной структуре, определяемый разнообразием его возможностей выступать инструментом общения в рамках данной структуры. Работа выполнена в русле отечественной немецкой диалектологии, ее методологическая база совмещает подходы полевой лингвистики, социолингвистики и дискурсивной лингвистики. Впервые сконструирована модель социально-коммуникативной системы немцев региона, в рамках которой продемонстрированы функциональные пределы, определяемые дискурсами и типичными речеповеденческими ситуациями каждого из компонентов системы. Фактологические данные исследования собраны автором в полевых условиях преимущественно в сельских районах Томской области. Опрошено 123 носителя традиционных для рассматриваемой лингвокультуры языковых образований – немецких диалектов. В референтную группу также вошли немцы региона, полностью утратившие субэтнические лингвокультурные свойства. Установлено, что вследствие доминантного положения русских ассимиляция является перманентным свойством немцев региона: лингвокультурный континуум подвергнут постепенному сужению и нивелированию под влиянием русского языка. Однако моногlossenность распространяется не на всю социально-коммуникативную систему рассматриваемой этнотерриториальной группы. Выступая наиболее функционально активным языком системы на отдельных уровнях ее дискурсивной иерархии, он делит общий объем коммуникативной нагрузки с другими языковыми образованиями как мажоритарного, так и миноритарного статусов. К числу миноритарных относятся немецкий диалектно окрашенный литературный язык и немецкие диалекты преимущественно среднезападного типа. Сферу бытования диалектно окрашенного варианта немецкого литературного языка образуют преимущественно прецедентные тексты религиозного, фольклорно-песенного и фольклорно-комического дискурсов. Коммуникативная мощность немецких диалектов ограничена рамками бытового дискурса, особо функциональны они при этом на микроуровне общественного устройства – во внутрисемейном общении. Немецкие диалекты софункционируют в бытовом дискурсе наряду с русским языком, поэтому переменные, которые задают ситуативную структуру использования диалектов (интенции говорящего, тип адресата, его кодовый репертуар, характер ситуации и т.п.), обладают большим весом, чем социаль-

ные. Описание сдвигаемых языков с позиций дискурсивного анализа дает наиболее полную и детальную картину этого состояния.

Ключевые слова: российские немцы; диалектология; языковой сдвиг; «малая» лингвокультура; коммуникативная мощность; дискурс.

Введение

История российских немцев – это история интенсивного взаимодействия с контактирующими этносами, она вбирает в себя последовательные и резкие трансформации собственной культуры при сохранении в ней одних элементов и формировании новых. Поэтому в специальной литературе российские немцы нередко метафорически именуются «народом в пути» [1]. В силу насыщенного миграционного опыта культура российских немцев вызывает высокий исследовательский интерес. Особого внимания заслуживает тот ее пласт, который образован и выражен бытующими в ней языковыми образованиями. По отношению к этой части культуры, в которой ценности, традиции, фоновые знания российских немцев закреплены средствами языка, специалисты употребляют такие атрибуты, как «сложный» [2. С. 33], «экзотичный» [3. С. 41], «своеобразный» [4. С. 37]. «Своеобразием» и «экзотичностью» обладают немецкие диалекты, которые В.М. Жирмунский назвал родным языком российских немцев [5. С. 180]. «Сложность» определяется сдвигом традиционных (исконных) для рассматриваемой культуры языковых образований, который от места к месту расселения российских немцев разнится по характеру и интенсивности, но в то же время наблюдается на всем континууме пространства общности [6–9].

Обобщающие исследования состояния языка российских немцев остаются малопредставленными в специальной литературе. Вместе с тем данные вопросы требуют системного уточнения, детализации, постоянной актуализации. Изыскания в этом направлении позволяют дополнять достоверными данными актуальную общемировую карту малых и исчезающих языков, судить о лингвистических траекториях развития как миноритарных, так и мажоритарных этносов.

Цель данного исследования состоит в изучении актуального состояния традиционных для российских немцев языковых образований на территории Томской области. В фокусе предлагаемой работы из всего возможного спектра свойств языковых ситуаций [10. С. 101–102; 11] и признаков языкового сдвига [12; 13; 14. С. 83–84] находится прежде всего коммуникативная мощность территориальных форм немецкого языка, бытующих в среде российских немцев. Под коммуникативной (функциональной) мощностью далее понимается «вес» языка в социальной структуре, определяемый разнообразием его возможностей выступать инструментом общения в рамках данной структуры [15. С. 236].

При этом сегрегация коммуникативного пространства, обслуживаемого языком, осуществляется в работе в перспективе дискурсивного анализа.

В.И. Карасик пишет: «С позиций социолингвистики дискурс – это общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации...» [16. С. 41]. Основываясь на этом утверждении, представляется, что апелляция к понятию «дискурс» позволяет сконцентрировать далее излагаемый анализ не на сферах, а на типичных ситуациях использования изучаемых форм немецкого языка, что оказывается более выгодной перспективой при обращении к идиомам, стремительно утрачивающим свои социальные позиции.

Таким образом, новизна предлагаемого исследования задается актуальностью представляемых здесь данных, обобщающим характером работы (охватывается языковая ситуация всего региона) и в то же время детализирующим (ситуативно-ориентированным) подходом реализуемого анализа.

Методология

Согласно последней Всероссийской переписи населения, в Томской области проживает более 13 тыс. немцев, или 1,29% от общего числа жителей. Фактологическая база исследования собиралась автором статьи в ходе полевых работ в районах обсуждаемого региона с наибольшей численностью немецкого населения. В их число вошли Александровский, Каргосокский, Колпашевский, Парабельский и Кожевниковский районы. Полевые работы проводились с 2005 по 2016 г. Приобретенный в полевых условиях практический материал отражает состояние немецких диалектов Томской области и их роль в региональной системе социально-коммуникативных отношений. Значительная доля аудио- и видеозаписей, которые вошли в практическую базу исследования, выложены в сеть Интернет и доступны для общего пользования на сайте Томского областного Российско-немецкого Дома (<https://www.tomdeutsche.ru/dialects/>).

В ходе работ использовались первичные методы сбора данных (наблюдение, интервьюирование, анкетирование). По завершению экспедиционных работ собранный материал анализировался с помощью общелингвистических методов описания. Всего опрошено 123 носителя диалекта, владеющих территориальными формами немецкого языка как в пассивной, так и активной формах. Однако для выявления наиболее полной картины состояния традиционной лингвокультуры немцев Томской области кроме диалектоносителей в исследовании также были задействованы немцы, ассимилированные в языковом плане.

Подавляющая часть немцев с высокой диалектной компетенцией – это люди пожилого и старческого возраста. Они демонстрируют

характерные социально-демографические показатели жителей, ведущих традиционный сельский уклад жизни – профессиональная вовлеченность в соответствующие отрасли хозяйства, невысокий уровень образования, низкая мобильность, религиозность и т.д.

В число немцев, владеющих диалектами в рецептивной форме или вообще ими не владеющие, вошли люди, чьи социальные свойства отклоняются от представленного лингвистического портрета. Среди них представители средней и более младших возрастных групп, образованные люди, занятые не только в сельскохозяйственных сферах (например, школьные учителя), достаточно мобильные (в том числе регулярно выезжающие за рубеж), сторонники атеистических взглядов. Подавляющее большинство опрошенных немцев являются непосредственными переселенцами с Поволжья или родились в Сибири в семьях выходцев из бывшей АССР Немцев Поволжья.

Исследование и результаты

В рассматриваемой этнотерриториальной общности наиболее коммуникативно мощным и функционально активным языком является **русский язык**. Русский язык покрывает оба типа дискурса, дихотомически противопоставляемые в специальной литературе, – бытовой и институциональный. Другими словами, немцы региона прибегают к русскому языку не только в ситуациях статусно-ориентированного общения, но и в быту. Однако при определенных ситуативных условиях русский язык оказывается в положении конкуренции с другими языками и их формами как на институциональном, так и бытовом уровнях.

Одним из таких «конкурентов» русского языка в пределах статусно-ориентированного общения, однако гораздо менее коммуникативно мощным идиомом, является **литературная форма немецкого языка**. Так, часть представителей обсуждаемой территориальности общности изучают его в образовательных учреждениях, некоторые из опрошенных работают преподавателями немецкого языка. Таким образом, данный идиом представлен в педагогическом дискурсе немцев Томской области. Коммуникативная мощь немецкого литературного языка подкрепляется религиозным дискурсом. Так, в евангелическо-лютеранской церкви Святой Марии, расположенной в Томске, религиозные обряды осуществляются с использованием двух языков: проповеди всегда читаются на русском языке, а религиозные песни поются как на русском языке, так и на немецком литературном языке. Часть немцев Томской области достаточно мобильна – выезжает за пределы региона и даже посещает Германию. В речеповеденческих ситуациях как бытового, так и институционального дискурсов эти немцы применяют немецкий литературный язык.

В компонентную структуру языковой ситуации немцев Томской входит **немецкий диалектно окрашенный язык**. Немецкий диалектно окрашенный литературный язык – это промежуточное, неоднородное языковое образование, обладающее свойствами интердиалекта. Так, на уровне спонтанных, неклишированных образцов речи рассматриваемый идиом – это продукт контактного взаимодействия общепринятого стандарта немецкого языка и субстандратов, используемых российскими немцами. Например, в ходе реализации интервью опрашиваемые нередко уподобляли свою немецкую диалектную речь немецкой литературной речи интервьюера-исследователя. В лингвистике такие явления, вызванные «парадоксом наблюдателя» (см. об этом подробнее [17]), именуются аккомодацией или синохронизацией [18. S. 41]. Данное наддиалектное образование также иногда актуализируется российскими немцами как язык-посредник между носителями разных, но близкородственных диалектов.

Вместе с тем немецкий диалектно окрашенный литературный язык – это по большей части не язык обмена информацией российских немцев, а язык их прецедентных текстов. В частности, средствами этой формы немецкого языка оформлены ритуальные вербальные действия немцев Томской области, относящих себя к лютеранам. Многие немцы отправляют религиозные культы как в институциональных рамках (на собрании религиозной общины), так и за их пределами (чтение молитв дома) именно с использованием немецкого диалектно окрашенного литературного языка. Основываясь на исследованиях, посвященных истории формирования современного немецкого литературного языка в Германии (см., например, [19]), можно утверждать, что религиозные тексты российских немцев, оформленные средствами диалектно окрашенного варианта литературного языка, – это реликтовые формы, отражающие процессы выравнивания территориальных форм немецкого языка, имеющие место быть в Германии еще в XVIII в. Приведем пример молитвы, материализованной средствами обсуждаемого идиома:

An Gebed kann arch gut. Jetzt, ja, häre, wie ich es verzähle:

Vater unser, der Du bist im Himmel.

Gehejligt werd Dein Name.

Zu uns komme Dein Reich.

Dein Will geschehe, wie im Himmel, als auch auf Erden.

Unser täglich Brot gib uns heite.

Und vergeb uns unser Schuld, wie mir unsere Schuldicher vergebbe.

Und fihre uns nicht in Versuchung,

Sondern erles uns von dem Bäese.

Weil Dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit.

Amen.

Кроме того, диалектно окрашенный немецкий литературный язык – это распространенное средство материализации традиционного

песенного дискурса российских немцев. По всей видимости, проникновение этого кода в песенный дискурс имеет прагматическую основу – его интердиалектные свойства обеспечивают данному дискурсу большее демографическое покрытие в среде, где бытует широкий спектр локальных языковых форм. Приведем в качестве примера несколько куплетов песни, записанной в Колпашевском районе Томской области:

1. *Wer ein faules Gretje hat,
Der kann lustig sein!
Sie schläft alle Morchens, Morchens
Bis dass die Sunn ufging
Und der Hert zum Dorf naustrieb.*
2. *Als der Vater in das Backhaus kam,
Das Gretje schläft mal noch.
«Schlafst du an alle Teifel, Teifel!
Unser Kuh, die steht in Stall,
Unser Kuh, Fuder ist all.»*
3. *Das Gretje sprang mol aus dem Bett.
Ihr Recklje in der Hand.
Sie wollte das Kihche melgen, melgen
Mit der ungewaschenen Hand.
Es ist keine Weibslaitsschand!*
4. *Als das Kihche gemolken war,
Das Wasser war dazu.
Sie zeigt dem Vater
«Vader, Vater, so viel Milch gibt unser Kuh!
Ai, das macht die Morjenruh.»*

Использовать немецкий диалектно окрашенный литературный язык с целью обмена информацией могут лишь единицы опрошенных. И это немцы из числа тех, кто владеет диалектами в активной форме. В этом смысле диглосные отношения подсистем немецкого языка на личностно-языковом уровне складываются так, что немецкий диалектно окрашенный литературный язык по отношению к немецким диалектам представляет собой соподчинительный феномен. Однако как средство оформления прецедентного текста он выходит за пределы того демографического слоя, в котором непосредственно бытуют немецкие диалекты, и распространяется на демографические зоны, в которых немецкий язык вообще не функционален или малофункционален. Так, около 40% респондентов продемонстрировали знание тех или иных прецедентных текстов (молитв, песен, детских считалок и т.п.) традиционной лингвокультуры российских немцев. Среди таковых оказались и практически полностью ассимилированные в языковом плане немцы – они могут общаться только на русском языке, однако при этом знают наизусть некоторые немецкоязычные тексты обсуждаемого характера.

Немецкий язык функционирует в среде немцев Томской области также и непосредственно в диалектных формах. Палитра *немецких*

диалектов достаточно гетерогенна. Преимущественно немцы региона владеют западносреднемецкими диалектами. Отдельные опрошенные информанты продемонстрировали знания нижненемецких диалектов. Данное языковое разнообразие определяется тем, что диалекты «прибыли» в Россию вместе с первыми немецкими колонистами. Немецкие переселенцы, осваивавшие земли Российской империи, были родом из самых разных частей современной Германии и Австрии, и потому практически весь спектр диалектных форм немецкого языка, свойственный метрополии, представлен и в современной России [3. S. 41; 4. S. 29].

Немецкие диалекты характеризуются слабой коммуникативной мощностью. Однако если немецкий диалектно окрашенный литературный язык выступает в основном средством материального выражения прецедентного текста, то функциональная нагрузка диалектов более значима – они обслуживают информативное общение. Вместе с тем использование средств немецких диалектов распространяется не на все речеповеденческие ситуации бытового информативного дискурса. Обмен информацией между коммуникантами на том или ином немецком диалекте требует определенного условия: все участники интеракции должны знать этот диалект. Если же один из них не владеет немецким диалектом, который должен выступать в качестве общего средства общения, то речевое взаимодействие оформляется с помощью другого языкового образования: русского или немецкого диалектно окрашенного литературного языка. Возможна ситуация, когда один участник интеракции владеет соответствующим диалектом только в пассивной форме. В таком случае общение диалектосителей-билингвов осуществляется по смешанному типу: активно владеющий диалектом говорит на диалекте, а собеседник с низкой диалектной компетенцией воспринимает его речь и отвечает на русском языке.

Обмениваясь информацией с использованием немецких диалектов, немцы Томской области обсуждают такие темы, как здоровье человека, благополучие семьи, климат, работа по дому и в огороде, рождение и воспитание детей, успехи детей и внуков в образовательной и профессиональных сферах, религиозные убеждения, местные события и происшествия, текущая политическая и экономическая ситуация и пр.

В зависимости от коммуникативных условий немецкие диалектосители могут выходить за пределы привычных повседневных тем. Так, в ходе полевых интервью информанты охотно высказывались о языках и их вариантах, т.е. комментировали салиентные особенности их функционирования и устройства. Приведем примеры подобных метаязыковых высказываний, оформленных средствами западносредне-немецкого диалекта с пфальцской основой, с целью демонстрации типичных особенностей немецкой речи опрошенных:

Mir sinn onfach Leid, mir lewe in Dorf, mir hen... университеты не заканчивали, ich hen nur drei Klassa gelernt. Ich kann net uf Deutsch schreiwe! Unt mir plaudere onfach Deutsch. Awer in Deutschland, awer tie sinn kluch, die kenn schreiwe, die hen in der Schul gelernt, ja... und die sprech Schulspraak, die plaudere wie ihr.

Hy, Literatirisch ich waas net, ich kann net schreiwe, awer des is aach die Spraaach der Deutsche. Hy, правильно говорю? Тоже наш язык! Bom, meine Kinder die spreche uf richdig Deutsch. Dialekta und Literaturisch ja des sinn doch, des sinn die Spraaach von unser Leid.

Бытовой дискурс информативного жанра с использованием немецких диалектов реализуется, как правило, с участием двух и более коммуникантов, т.е. для него характерен диалогический характер. Хронотопами подобных диалогов выступают домашняя обстановка, случайные встречи немцев-односельчан на улице, в магазине, собраниях религиозной общины или местного центра немецкой культуры.

Однако не во всех речеповеденческих ситуациях бытового дискурса знание немецких диалектов является определяющим для их речевого использования. Так, тексты этикетного жанра – приветствие, прощание, выражения благодарности, извинения – оформляются средствами немецких диалектов даже теми немцами, которые плохо знают или почти не знают данный диалект. Более значимыми факторами в подобных речеповеденческих ситуациях являются следующие: первое – говорящий находится среди «своих», т.е. среди немцев, второе – его понимают, т.е. участники интеракции воспринимают выраженные говорящим на диалекте этикетные речевые формулы.

Также в речеповеденческих ситуациях, требующих экспликации одобрения, похвалы, порицания, недовольства и прочих оценочно и экспрессивно направленных речевых действий, наиболее часто отмечается использование диалектоносителями средств территориальных форм немецкого языка независимо от уровня их диалектной компетенции.

Для речевого использования средств немецких диалектов уровень диалектной компетенции является менее значимым и в юмористическом дискурсе. Так, немцы Томской области, не владеющие диалектами в активной форме, часто делятся друг с другом анекдотами, шванками и другими юмористическими текстами, репрезентирующими народную лингвокультуру. При этом текст воспроизводится средствами немецкого диалекта, а обсуждение, выражение эмоций по поводу сказанного и услышанного может осуществляться и на русском языке. В качестве иллюстрации приведем пример шванка, записанного в Александровском районе Томской области:

Da, uf der Wolga war an Mann. Er hat in sei Jugendjohr einen Kamerad, awer hot den lang nit gesehe. Und ein Tag geht der Mann in die Stadt und trefft sein

Kamerad. Der Kamerad wor uf den Kopp gonz waas, gonz waas, awer der Bard, der Bard wor noch schwarz. «Wie bischt du dazu komme, dass der Kopp is gonz waas und der Bart is noch schwarz?». – «Gonz anfach. Die Haar uf den Kopp sinn zwanzig Johr älder als der Bard».

Verstehst? Ja, di hun sich nit gesehe zwanzig Johr und der Mann fracht «Der Kopp is gonz waas und der Bart is noch schwarz?». Der Kamerad: «Die Haar uf den Kopp sinn zwanzig Johr älder als der Bard» (смеется).

Языковая ситуация немцев Томской области демонстрирует достаточно высокую плотность. Ее компонентами выступают помимо названных *прочие языки*. Такие языки, как украинский, польский, мордовский, казахский, селькупский и другие, приобрели свою функциональность среди немецкого населения в силу насыщенного миграционного опыта (частой сменой места жительства), разнообразия национального состава Западной Сибири (в ней проживает свыше 100 этносов), широкой распространенности межэтнических браков (супругами этнических немцев являются не только русские, но и украинцы, поляки, евреи, латыши и т.д.). Однако уровень владения данными языками, как правило, низкий – он носит пассивный характер, а в продуктивной форме часто ограничивается лишь знанием прецедентных текстов контактирующих культур – песен, частушек, речевых формул этикетного дискурса. Низкий уровень владения данными языками обуславливает и их низкую коммуникативную мощь. Типичные речеповеденческие ситуации, оформленные средствами этих языков, относятся преимущественно к этикетному, песенному, комическому и другим типам дискурса, базирующихся на прецедентных феноменах и клишированных речевых действиях. Использовать данные языки более функционально, например обмениваться информацией, немцы, как правило, не способны.

Заключение

Немцы Томской области – это этническое меньшинство. Вследствие доминантного положения русских ассимиляция является их перманентным свойством. Так, кодовый репертуар большинства этнических немцев ограничен русским языком. Однако моногlossenность распространяется не на всю социально-коммуникативную систему рассматриваемой этнотерриториальной группы. В ней выделяется социолема, в которой наблюдается относительный баланс лингвокультурных ресурсов: переняв образ жизни доминирующего в регионе этноса, представители социолемы российских немцев сохранили наиболее яркие черты субэтнической специфики. В структуре социолемы представлены разные формы бытования немецкого языка – немецкий литературный язык, немецкий диалектно окрашенный язык, немецкие

диалекты верхне- и нижненемецкого типов. Вместе с тем перечисленные языковые образования обладают статусом дополнительных по отношению к основному языку – русскому. Таким образом, компоненты исследуемой языковой ситуации находятся в функционально неравновесных отношениях.

Исследование показало, что коммуникативная мощь немецких диалектов значительно уступает мощи наиболее функционально развитого языка – русскому, однако они превосходят по этому показателю диалектно окрашенную форму немецкого литературного языка. Хотя немецкий диалектно окрашенный литературный язык представлен на основных дискурсивных уровнях – бытовом и институциональном, а диалекты – только в бытовом общении, их функциональная нагрузка значительно выше, чем у промежуточной формы немецкого языка. Использование диалектов не ограничивается дискурсами, основой которых выступают прецедентные феномены и клишированные речевые действия, а распространяется на повседневное информативное речевое взаимодействие, что требует определенных ситуативных условий.

Проведенное исследование также демонстрирует, что описание социально-коммуникативной действительности через матрицу типичных речеповеденческих ситуаций дает наиболее детальную картину состояния сдвигаемой лингвокультуры.

Литература

1. **Барбашина Э.Р.** Исторический феномен «народа в пути»: новые вопросы и контексты – новые ответы // Этнические немцы России: Исторический феномен «народа в пути»: материалы XII Междунар. науч. конф. / науч. ред. А.А. Герман. М.: МСНК-пресс, 2009. С. 10–18.
2. **Berend N., Riehl C.M.** Russland // Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa / L.M. Eichinger, A. Plewnia, C.M. Riehl. Tübingen: Narr, 2008. S. 17–82.
3. **Berend N.** Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. Halle: Cornélius, 2011. 229 S.
4. **Дятлова В.А.** Некоторые вопросы отечественной немецкой диалектологии. Материалы для работы с диалектами российских немцев в клубах, центрах встреч, языковых лагерях, языковых курсах. М.: МСНК-пресс, 2011. 112 с.
5. **Жирмунский В.М.** Проблемы колониальной диалектологии // Язык и литература. Л., 1929. С. 179–220.
6. **Бетхер А.Р.** Этноязыковая ситуация у немецкого населения в Западной Сибири в конце 1980-х – начале 1990-х гг. // Немецкое население в постсталинском СССР, в странах СНГ и Балтии (1956–2000). М.: МСНК-пресс, 2003. С. 357–382.
7. **Labuda O.** Russlanddeutsche Sprachvarietäten des Mittleren Ural: morphosyntaktische Phänomene. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 2009. 290 S.
8. **Сержанова Ж.А.** Языковая ситуация и языковая компетенция как детерминанты речевого поведения немцев Красноярского края // Исследования немецких диалектов в России: прошлое, настоящее и будущее отечественной островной диалектологии российских немцев. М.: МСНК-пресс, 2011. С. 108–110.

9. *Москалюк Л.И.* Немецкие «языковые острова» в Алтайском крае // Вопросы языкознания. 2014. № 3. С. 55–67.
10. *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. Пособие для студентов и учащихся лицеев. М. : Аспект Пресс, 1996. 207 с.
11. *Scharnhorst J.* Sprachsituation und Sprachkultur in internationalen Vergleich: aktuelle Sprachprobleme im Europa. Frankfurt am Mein : Lang, 1995. 291 S.
12. *Вахтин Н.Б.* Условия языкового сдвига (К описанию современной языковой ситуации на Крайнем Севере) // Вестник молодых ученых. Серия: Филологические науки. 2001. № 1. С. 11–16.
13. *Агранат Т.Б.* Миноритарные языки и письменность в эпоху глобализации // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. М., 2014. С. 403–409.
14. *Всемирный доклад ЮНЕСКО.* Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами. [Б. м.], 2010. 427 с.
15. *Словарь* социолингвистических терминов. М. : Ин-т языкознания РАН, 2006. 312 с.
16. *Карасик В.И.* Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности : сб. обзоров. М. : ИНИОН РАН, 2000. С. 33–58.
17. *Labov W.* Sociolinguistic Patterns. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. P. xiii–xviii.
18. *Katerbow M.* Individuelle Varietätenkompetenz und kommunikative Anforderungen. Sprachliche Synchronisierung und Binnenmigration zwischen Schwäbisch und Moselfränkisch // Moderne Regionalsprachen als multidimensionales Forschungsfeld / Hrsg. M. Katerbow, A. Werth. Hildesheim : Olms, 2010. 208 S.
19. *Schmidt J.E.* Vom traditionellen Dialekt zu den modernen deutschen Regionalsprachen // Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen : Stauffenburg, 2017. S. 105–143.

Сведения об авторе:

Александров Олег Анатольевич – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск, Россия). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

Поступила в редакцию 21 октября 2020 г.

CURRENT STATE OF TRADITIONAL LINGUOCULTURE OF THE GERMANS OF TOMSK REGION

Aleksandrov O.A., Ph.D., Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/52/1

Abstract. This article is devoted to the language of Russian Germans – a subethnos embraced by the processes of linguistic and cultural shift. The work was carried out in the mainstream of Russian German dialectology, its methodological base combines the approaches of field linguistics, sociolinguistics and discursive linguistics. The purpose of the work is to present the current state of the traditional linguoculture of the Germans of Tomsk region through a description of the communicative power of its constituent language formations. Communicative (functionality) power is further understood as the “weight” of the language in the social structure, determined by the variety of its possibilities to act as a communication tool within this structure. As a result of the study, for the first time, a model of the socio-communicative system of the Germans in the region is constructed. within the model are demonstrated the functional limits determined by discourses and typical speech-behavioral situations of each of the components of the system. The factual data of the study were collected by the author of the article in the field, mainly in rural areas of Tomsk region. 123 speakers

of the linguistic formations traditional for the considered linguoculture – German dialects were interviewed. The reference group also includes the Germans of the region who have completely lost their sub-ethnic linguocultural properties. As a result of the study, it was established that, due to the dominant position of Russians, assimilation is a permanent property of the Germans in the region: the linguocultural continuum is subjected to gradual narrowing and leveling under the influence of the Russian language. However, monoglossity does not apply to the entire socio-communicative system of the considered ethno-territorial group. Acting as the most functionally active language of the system at individual levels of its discursive hierarchy, it shares the total volume of the communicative load with other linguistic formations of both majoritarian and minority statuses. Minority includes German dialect-colored literary language and German dialects of a predominantly Midwestern type. The sphere of existence of the dialect-colored version of the German literary language is formed mainly by precedent texts of religious, folklore-song and folklore-comic discourses. The communicative power of German dialects is limited by the framework of everyday discourse, they are especially functional at the micro level of the social structure – in intrafamily communication. German dialects co-function in everyday discourse along with the Russian language, therefore, the variables that determine the situational structure of the dialect use (the speaker's intentions, the type of addressee, his code repertoire, the nature of the situation, etc.) have greater weight than social ones. From a methodological perspective, the study demonstrates that the description of the state of shifted languages from the standpoint of discourse analysis gives the most complete and detailed picture of this state.

Keywords: Russian Germans; dialectology; linguistic shift; "small" linguoculture; communicative power; discourse.

References

1. Barbashina E.R. (2009) Istoricheskij fenomen «naroda v puti»: novye voprosy i konteksty – novye otvety [The historical phenomenon of "people on the way": new questions and contexts – new answers]. In.: Etnicheskie nemcy Rossii: Istoricheskij fenomen «naroda v puti». [Ethnic Germans of Russia: The Historical Phenomenon of the "People on the Way"]. M.: «MSNK-press». Pp. 10–18.
2. Berend N., Riehl C.M. Russland. (2008) In.: Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa / Eichinger L. M., Plewnia A., Riehl. C. M. Tübingen: Narr. S. 17–82.
3. Berend N. (2011) Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. Halle: Cornelius., 229 S.
4. Dyatlova V.A. (2011) Nekotorye voprosy otechestvennoj nemeckoj dialektologii. Materialy dlya raboty s dialektami rossijskich nemcev v klubah, centrakh vstrech, yazykovyh lageryah, yazykovyh kursah [Some issues of Russian German dialectology. Materials for working with dialects of Russian Germans in clubs, meeting centers, language camps, language courses]. Moskva: MSNK-press. 112 p.
5. Zhirmunskij V.M. (1929) Problemy kolonial'noj dialektologii [Problems of Colonial Dialectology]. In.: Yazyk i literature [Problems of Colonial Dialectology // Language and Literature]. L. Pp. 179–220.
6. Bether A.R. (2003) Etnoyazykovaya situaciya u nemeckogo naseleniya v Zapadnoj Sibiri v konce 1980-h – nachale 1990-h gg. [Ethno-linguistic situation among the German population in Western Siberia in the late 1980s – early 1990s.]. In.: Nemeckoe naselenie v post-stalinskom SSSR, v stranah SNG i Baltii (1956–2000) [German population in the post-Stalin USSR, in the CIS and Baltic countries (1956–2000)]. M.: MSNK-press. Pp. 357–382.
7. Labuda O. (2009) Russlanddeutsche Sprachvarietäten des Mittleren Ural: morphosyntaktische Phänomene. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 2009. 290 S.

8. Serzhanova Zh. A. (2011) Yazykovaya situatsiya i yazykovaya kompetentsiya kak determinanty rechevogo povedeniya nemcev Krasnoyarskogo kraja [Linguistic situation and linguistic competence as determinants of the verbal behavior of the Germans of the Krasnoyarsk Territory]. In.: Issledovaniya nemeckih dialektov v Rossii: proshloe, nastoyashchee i budushchee otechestvennoj ostrovnogo dialektologii rossijskih nemcev [Studies of German dialects in Russia: the past, present and future of the domestic insular dialectology of the Russian Germans]. M.: MSNK-press. Pp. 108–110.
9. Moskalyuk L.I. (2014) Nemeckie «yazykovye ostrova» v Altajskom krae [German "language islands" in the Altai Territory]. In.: Voprosy yazykoznaniya [Linguistics issues]. M., № 3. Pp. 55–67.
10. Mechkovskaya N.B. (1996) Social'naya lingvistika [Social linguistics]. M.: ASPEKT PRESS. 207 p.
11. Scharnhorst J. (1995) Sprachsituation und Sprachkultur in internationalen Vergleich: aktuelle Sprachprobleme im Europa. Frankfurt am Main: Lang. 291 S.
12. Vahtin N. B. (2001) Usloviya yazykovogo sdviga [Language shift conditions] // Vestnik molodyh uchonyh. Seriya: Filologicheskie nauki. № 1. SPb. Pp. 11–16.
13. Agranat T.B. (2014) Minoritarnye yazyki i pis'mennost' v epohu globalizatsii [Minority languages and writing in the era of globalization] // Yazykovaya politika i yazykovye konflikty v sovremennom mire [Language policy and language conflicts in the modern world]. M. Pp. 403–409.
14. Vsemirnyj doklad YUNESKO [The UNESCO World Report]. (2010) Investirovanie v kul'turnoe raznoobrazie i dialog mezhdru kul'turami [Investing in cultural diversity and intercultural dialogue]. Izd-vo YUNESKO, 2010. 427 p.
15. Slovar' sociolingvisticheskikh terminov [Dictionary of sociolinguistic terms] (2006). M.: Institut yazykoznaniya RAN. 312 p.
16. Karasik V.I. (2000) Etnokul'turnye tipy institucional'nogo diskursa [Ethnocultural types of institutional discourse] / Etnokul'turnaya specifika rechevoj deyatel'nosti: sb. obzorov [Ethnocultural specificity of speech activity: a collection of reviews]. M.: INION RAN, 2000. Pp. 33–58.
17. Labov W. (1972) Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Pp. xiii – xviii
18. Katerbow M. (2010) Individuelle Varietätenkompetenz und kommunikative Anforderungen. Sprachliche Synchronisierung und Binnenmigration zwischen Schwäbisch und Moselfränkisch. In.: Moderne Regionalsprachen als multidimensionales Forschungsfeld / Katerbow M., Werth A. (Hrsg.). Hildesheim: Olms. 208 S.
19. Schmidt J. E. (2017) Vom traditionellen Dialekt zu den modernen deutschen Regionalsprachen. In.: Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen: Stauffenburg. S. 105–143.

Received 21 October 2020

ТИПЫ ФОРМАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ СЛОВ И ИХ ОСОБЕННОСТИ: НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

З.М. Богословская, В.С. Новикова, С.А. Пилипенко

Аннотация. Анализируются формальные (внешние) варианты слова, т.е. одновременно бытующие в одной разновидности того или иного языка лексические формы слова, которые имеют идентичную семантику и небольшие отличия друг от друга в материальной оболочке. Объектом изучения является нестабильная лексика современного немецкого литературного языка, зафиксированная в печатных и электронных словарях Германии. Актуальность работы обусловлена необходимостью преодолеть фрагментарность в описании переменных единиц, характерную для специальной литературы, избежать противоречия в решении классификационных задач при их систематизации, а также потребностью в обобщающих исследованиях в области формального варьирования слова в немецком языке. На основе полевого подхода к анализу формального варьирования слова рассмотрен данный феномен как проявление дискретности и континуальности в немецком языке, очерчены контуры ядра и периферии, показана его переходность. Путем сплошной выборки на базе словаря DUDEN и других источников выявлено около 10 тыс. лексических единиц, находящихся в отношении формального варьирования слова. Установлены подвижные участки формы слова и репертуар ее колеблющихся элементов, зарегистрирована амплитуда материального колебания слова, определены наиболее объемные группы нестабильной лексики в пределах каждой части речи. Проведен многоступенчатый анализ формально варьирующихся слов, свойственных современному немецкому литературному языку: выделены 1) равнозначные двучленные оппозиции (пары) с учетом а) главных внешних различий и б) всех внешних различий их компонентов; 2) двучленные и многочленные оппозиции, демонстрирующие всю амплитуду колебания вариантных образований, с учетом а) одного общего для них лексического значения (ряды, цепочки), б) всей лексико-семантической структуры слова (ряды-блоки). Это дало возможность впервые показать сложную организацию формального варьирования слова в современном немецком литературном языке, увидеть взаимосвязь формального и семантического варьирования слова, определить специфику колебания слова в указанном языке.

Ключевые слова: формальные варианты слова; многоступенчатая типология; особенности разных типов переменных единиц лексики; современный немецкий литературный язык.

Введение

Формальная (материальная, внешняя) модификация слова как абсолютная лингвистическая универсалия характерна для всех языков в разные периоды их истории. Она является имманентным свойством

любой разновидности языка, в том числе литературной формы языка с ее письменными традициями, кодифицированными нормами.

В лингвистике интерес к отдельным группам языковых средств, имеющих материальную общность и выражающих одно и то же значение, возник давно: в XVIII в. или в начале XIX в. Он был обусловлен в разных странах решением задач нормативного и прикладного языкознания.

Объектом же лексикологии формальные варианты слова объявлены только с 1940–1950-х гг., т.е. после утверждения инвариантно-вариантной трактовки явлений языка / речи в фонологии. Вначале эти единицы стали изучаться в рамках теории тождества слова, сформулированной в трудах В.В. Виноградова [1], О.С. Ахмановой [2], А.И. Смирницкого [3], значительно позднее – в рамках теории, до сих пор не имеющей общепринятого обозначения и названной нами «вариантология».

Обобщив опыт исследования лексических форм слова на базе различных языков в течение второй половины прошлого века, мы пришли к выводу: вариантология шире теории тождества слова, так как предполагает освоение не одной проблемы (определение границ слова), а совокупности проблем: формальное варьирование слова как социолингвистическая переменная, взаимообусловленность нормы и модификации слова, варьирование слова как узел связи синхронии и диахронии в истории языка, особенности лексикографической объективации внешней вариантности слова, распределение и функционирование вариантных образований в разных формах языка, в узуальных и индивидуальных стилях, жанрах и т.д. [4. С. 229].

Вариантология является частью более общей дисциплины, именуемой в отечественной науке о языке вариалогией [5], в зарубежной – вариативной лингвистикой [6–9], которая посвящена изучению варьирования форм существования конкретных языков и их разновидностей, варьирования всех единиц и образований в том или ином языке, включая текст.

К настоящему моменту в германистике формальные модификации слова более детально изучены на базе английского языка (см., например, [10–16]). Исследовались также разноуровневые вариантные образования, функционирующие в немецком литературном языке конца XIX в. – начала XX в. [17], отдельные виды или группы формальных вариантов слова в разном терминологическом обозначении, характерные для указанного языка последней трети прошлого века [18–22].

Для немецкой лингвистики характерна полиаспектность исследования вариантных образований, традиционными же аспектами являются социолингвистический, исторический, кодификационный [23–28]. Одним из достижений лингвистики ФРГ, на наш взгляд, является проведение связи между варьированием форм существования немецкого языка и варьированием языковых единиц.

И все же, несмотря на явные успехи в развитии вариалогии вообще и вариантологии в частности, многие онтологические вопросы явления варьирования остаются либо нерешенными, либо неоднозначно трактуемыми в специальной литературе. К ним относится, например, вопрос о границах слова, типах и видах вариантности слова и их наименовании. Языковеды ФРГ относительно формальных вариантов слова употребляют термины «Variante» / «варианты», «Zwillingswörter» / «дублеты», «Dop-pelform» / «двойная форма», «Streitmoment» / «спорные моменты» [17].

При широкой трактовке явления вариативности, которая имеет место и в историческом, и современном языкознании, критерии определения границ между единицами-тождествами и единицами-нетождествами часто становятся расплывчатыми, теряется специфика переменных единиц разных уровней языка. При узкой трактовке, например явления варьирования слова в лексике, для большинства исследований на материале немецкого языка характерна неполнота описания: изучаются отдельные типы, виды или группы вариантности слова, некоторые части речи и т.п. Кроме того, рассмотрение исследователями, как правило, лишь вариантной пары, а не всей амплитуды внешнего колебания слова, ведет к «усеченному» представлению об этом феномене языка. Как правило, формальное варьирование слова рассматривается учеными в отрыве от лексико-семантического варьирования.

Следует также подчеркнуть, что многие предложенные в специальной литературе типологии формальных вариантов слова носят умозрительный характер, не учитывающий реальный языковой материал. Для преодоления перечисленных недостатков необходима прежде всего полная инвентаризация вариантной лексики на базе современных источников.

Цель представленного исследования состоит в создании многоаспектной типологии формальных модификаций слов, характерных для всех частей речи современного немецкого литературного языка (СНЛЯ), и в обобщении полученных результатов.

Методология

Основные способы исследования в настоящей работе – приемы описательного метода: наблюдение, сплошная выборка, сравнение, классификация, обобщение. Для установления формальной вариантности лексических единиц выбран лексикографический метод, учитывающий особенности интерпретации вариантных образований в современных словарях СНЛЯ, и оппозитивный метод, основанный на выявлении интегральных и дифференциальных признаков вариантов одного и того же слова.

В качестве главных ориентиров идентификации формальных вариантов слова являются следующие критерии: 1) равнозначность, т.е. совпадение логико-предметного содержания, эмотивно-экспрессивных компонентов семантики; 2) незначительность внешних различий, сохранение материальной общности корневой морфемы; 3) колебание в исходной форме слова; 4) безусловность варьирования действующими фонетическими и морфологическими законами и тенденциями.

Формальные варианты слова включают собственно варианты слова и вариантоиды. Первые относятся к ядру формальной модификации слова, вторые располагаются от околядерного пространства до дальней периферии одного и того же слова. Вариантоиды в отличие от собственно вариантов слова, как правило, имеют значительные материальные различия и (или) стилистические особенности, совпадают в семантике лишь частично, однако отвечают критерию регулярности в СНЛЯ, что сближает их с фонетическими и морфологическими вариантами слова. Таким образом, в данной работе показывается отсутствие четких границ между единицами-тождествами и единицами-нетождествами, наличие переходных случаев между вариантами одного и того же слова и разными словами.

Эмпирическим материалом проведенного исследования послужили формальные варианты слов разной частеречной принадлежности, обнаруженные при помощи приема сплошной выборки из основного источника: универсального словаря редакции DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch [29–33]. В некоторых случаях в целях уточнения использовались и другие современные словари немецкого языка в качестве дополнительных источников.

Опора на основной источник материала, каковым является DUDEN, объясняется а) типом словаря (общезыковым, полным, нормированным, алфавитным прямым); б) наличием у авторов словаря четкой концепции отражения и интерпретации вариантных образований; в) незастывшим характером корпуса словаря: непрерывным пополнением его новыми словами и выражениями.

После выборки вариантных образований из указанного словаря и их идентификации согласно вышеприведенным критериям следующий шаг в их исследовании – это типологизация, при осуществлении которой использован метод уровневого и многоступенчатого анализа вариантных образований, разработанный З.М. Богословской [4, 34].

В данной работе выделены прежде всего различные структурно-субстанциональные типы формальных вариантов слова: 1) простые парадигмы, т.е. пары: а) по основному материальному различию компонентов (элементарные оппозиции); б) по всем материальным различиям компонентов (комплексные оппозиции); 2) сложные парадигмы: а) двучленные или многочленные оппозиции – вариантные ряды (цепочки)

однозначного слова или лексико-семантического варианта многозначного слова; б) двучленные или многочленные оппозиции – варианты ряды (блоки) многозначного слова.

При рассмотрении формально варьирующихся пар по основным внешним различиям их компонентов разграничиваем письменные (графические, орфографические, графико-орфографические), звуковые (акцентные), письменно-звуковые типы, каждый из которых подразделяется на количественные (отличаются наличием / отсутствием тех или иных элементов слова), качественные, количественно-качественные субтипы.

Среди письменно-звуковых типов выделяем корневые (фонематические), лексико-морфологические, «словообразовательные» варианты слова. Корневые варианты слова могут быть вокалическими, консонантными и вокально-консонантными, а «словообразовательные» варианты слова – интерфиксальными, суффиксальными, префиксальными.

При учете не только основных, но и других материальных различий формальных вариантов слова выделяем простые комплексные оппозиции, т.е. пары по всем внешним различиям их компонентов: 1) акцентно-лексико-морфологические; 2) графико-лексико-морфологические; 3) орфографически-лексико-морфологические; 4) орфографически)-«словообразовательные»; 5) аффиксальные (лексико-морфологически-«словообразовательные»; 6) фонематически-лексико-морфологические; 7) графико-орфографические. В рассматриваемом языке возможны и другие совмещения отличительных черт в формальных модификациях слова.

Следующей ступенью анализа нестабильной лексики СНЛЯ является переход к рассмотрению всей амплитуды формального (внешнего) и семантического (внутреннего) колебания слова.

Поскольку длина вариантного ряда может быть различной, на уровне лексемы (моносеманта) дифференцируются двучленные (простые) и многочленные (сложные) оппозиции. В зависимости от того, являются ли члены многокомпонентной оппозиции вариантами одного структурно-субстанционального типа или разных структурно-субстанциональных типов, выделяются, соответственно, однородные или неоднородные вариантные ряды.

Далее анализируются случаи формального варьирования полисеманта. В зависимости от степени совпадения лексических значений выделяются два типа модификации слова: 1) эквивалентный, или равнообъемный: его составляют переменные единицы, имеющие одинаковую лексико-семантическую структуру; 2) неэквивалентный, или неравнообъемный: его составляют переменные единицы, имеющие различия в лексико-семантической структуре.

В настоящей работе, кроме вышеперечисленных структурно-субстанциональных типов, на основании многочисленных помет в сло-

варных статьях DUDEN рассматриваются также функционально-стилистические типы формальных вариантов слова. В этой типологии наличествуют два разновидности вариантных оппозиций: 1) члены оппозиции имеют функционально-стилистические различия; 2) члены оппозиции не имеют функционально-стилистических различий. Среди первых выделяются формальные варианты слова, различающиеся: а) степенью употребительности; б) территориальной закреплённостью; в) временной окраской; г) стилевой приуроченностью и другими характеристиками.

В проведенном изыскании, помимо названных методов и приемов, дополнительно нашло применение методов количественной лингвистики: использование числовых данных и стандартизированных методов обработки корпуса неустойчивой лексики.

Исследование и результаты

В представленной работе решена прежде всего задача определения степени насыщенности лексикона немецкого языка словами, неустойчивыми в материальном отношении. Предварительные итоги такие: избранный нами основной источник фактического материала – корпус DUDEN – включает 250 тыс. лексических единиц, формальному же варьированию слова подвергаются порядка 10 тыс. слов, которые составляют 3 623 пары (оппозиции). Учитывая наличие в СНЛЯ фонетических (произносительных), морфологических (колеблющихся словоформ), синтаксических и фразеологических вариантов слова, необходимо признать, что формальное варьирование слова занимает важное место в системе конкретного языка, являясь показателем его динамики.

По нашим наблюдениям, сделанным на основе лексикографических источников, внешнее колебание охватывает слова разных пластов лексики СНЛЯ: активного (3 355 варьирующихся слов) и пассивного (140 варьирующихся слов относятся к устаревшей, устаревающей или вышедшей из употребления лексике; 128 – к новой лексике), исконного (1 651 варьирующееся слово) и заимствованного в разные отрезки истории СНЛЯ (1 972 варьирующихся слова), общеупотребительного (3 247 варьирующихся слов) и территориально закрепленного (376 варьирующихся слов), межстилевого и стилистически маркированного (66 варьирующихся слов), ограниченного в профессионально-тематическом отношении (189 варьирующихся слов).

Кроме того, формальному варьированию подвергаются слова как знаменательных, так и незначительных частей речи. Как известно, «удельный вес» существительных в базовом лексиконе СНЛЯ составляет примерно 50–60%, глаголов – около 25%, прилагательных – примерно 15% [35. S. 158–160]. Формальному варьированию подвергаются

2 720 слов (75%), относящихся к субстантивной лексике, 605 слов (17%) – к адъективной лексике, 122 слова (3%) – к вербальной лексике, 141 слово (4%) – к адвербиальной лексике и 35 слов (1%), относящихся к незначительным частям речи (междометиям, предлогам, союзам, артиклям). В связи с этим можно утверждать, что соотношение варьирующихся слов разной частеречной принадлежности в определенной мере отражает соотношение разных частей речи в СНЛЯ. Наличие большого количества нестабильных субстантивов объясняется не только богатым арсеналом формообразовательных и «словообразовательных» средств имени существительного, но и тем, что практически все заимствования, испытывающие колебание в процессе адаптации в чужом языке, являются существительными. И все же есть части речи, которые не подчиняются этой закономерности, например глаголы, представляющие собой обычно семантический стержень (предикат) в составе более крупных единиц языка / речи. Поэтому, очевидно, в немецком языке существуют механизмы, ограничивающие вариантность глаголов, которая может привести к семантическим искажениям, двусмысленности, неправильному пониманию письменного текста или устной речи (выводы о вербальной лексике см. ниже).

На основе разных частей речи в проведенном исследовании представлена типология формально варьирующихся слов, учитывающая вначале лишь основные внешние, затем все внешние различия модификации слова, рассматривающая на первом этапе только двучленные оппозиции, затем всю длину вариантного ряда, обращая внимание на особенности материального варьирования однозначного и многозначного слова и, наконец, классифицирующая переменное слово с точки зрения функционально-стилистических признаков и других особенностей.

С учетом того, что слово может иметь неустойчивый письменный облик, нами проанализированы прежде всего письменные варианты слова. Письменное варьирование слова превалирует в сфере существительных (709 орфографических, графических, графико-орфографических вариантных пар), менее характерно оно для прилагательных (59 орфографических и графических вариантных пар), глаголов (22 орфографических и графических вариантных пары) и редко встречается среди незначительных частей речи (11 орфографических и графических вариантных пар).

В слове колеблется от одной до четырех букв, передающих на письме одну фонему, чаще всего согласную: РН / F (например, Delphin – Delfin «дельфин», fotogen – photogen «фотогенический, фотогеничный»), Z / C (например, Prozedere – Procedere «процедура»), Z / T (например, Preziosen – Pretiosen «драгоценности», essenziell – essentiell «существенный»), C / K (например, Code – Kode «код», «кодекс законов», cremig – kremig «кремообразный»), I / Y (например, Troyer –

Troier «шерстяная тельняшка моряка», oxidieren – oxydieren «окислять»), SCH / CH, SH, S (например, Sekel – Schekel «шекель») и др.

Самые объемные группы образуют графические варианты слова, отличающиеся друг от друга слитным написанием или через дефис (например, Boarding-School – Boardingschool «школа-пансионат», plumpvertraulich – plump-vertraulich «бестактный», emailen – e-mailen «отправлять письмо по электронной почте»). Письменное варьирование наблюдается в корне, суффиксе слова, между элементами слова, как правило, сложного. Именно этот тип модификации слова достигает наибольшую амплитуду колебания – семь членов.

Звуковое (акцентное) варьирование охватывает в СНЛЯ, по нашим подсчетам, 458 производных и непроизводных слов. Оно характерно для существительных (195 вариантных пар), прилагательных (144 вариантные пары), наречий (104 вариантные пары) и малохарактерно для глаголов (15 вариантных пар). Амплитуда акцентного варьирования слова – от одного до двух ударений.

В зоне акцентного варьирования слова выделяются разные типы. Так, в зависимости от количества ударения отмечаются следующие разновидности слова: одноакцентные – одноакцентные (например, 'Absichtlichkeit – Ab'sichtlichkeit «преднамеренность», 'unbegrenzt – unbeg'renzt «неограниченный, безграничный, беспредельный», 'koexistieren – koexis'tieren «сосуществовать»); одноакцентные – двуакцентные (например: 'Siebzigerjahre – 'Siebziger'jahre «семидесятые», 'ausgezeichnet – 'ausge'zeichnet «отличный», gleich'auf – 'gleich'auf «на одном уровне»). В зависимости от места смещения ударения в слове, степени регулярности таких смещений и родовой принадлежности существительных выделяются также разнообразные типы формальных вариантов слова. 90% всех отраженных в проанализированном словаре единиц, варьирующихся в акцентном отношении, – это слова, имеющие трехчленное и более строение, а также сложные составные существительные, которые могут сохранять двухместное ударение.

В СНЛЯ корневому (фонематическому) варьированию подвергаются 533 слова: существительные (222 пары), прилагательные (250 пар), глаголы (50 пар), междометия (11 пар). Обычный репертуар варьирующихся элементов в корне слова – ударные и безударные фонемы (монофтонги и дифтонги). Колебание чаще всего касается одной фонемы, реже – двух фонем, в некоторых случаях составляющих слог (см.: Hell-Dunkel-Adaptation – Hell-Dunkel-Adaption «процесс привыкания глаза к изменению освещения»). Объемные группы образует вариантная лексика с эпентезой -E (например, fickerig – fickrig «беспокойный»), а также с меной U / Ü (например, Fortune – Fortüne «удача, счастье», unbenutzt – unbenützt «неиспользуемый»), O / Ö (например, Postler – Pöstler «работник почты», übersommern – übersömmern «прово-

дить лето где-то»), A / Ä (например, Freistatt – Freistätte «убежище»), AU / ÄU (например, Mausefalle – Mäusefalle «мышеловка», «перен. западня, ловушка») и др.

«Словообразовательное» варьирование охватывает в СНЛЯ 979 слов: среди них существительные – 749 пар, прилагательные – 145, наречия – 36, глаголы – 35, предлоги и союзы – 14 пар. В немецком языке встречаются в основном суффиксальные и интерфиксальные модификации слова (последние характерны только для имен существительных и прилагательных); префиксальные модификации слова единичны.

Наиболее распространены в исследованном корпусе вариантные пары количественного вида с «наращением» суффикса -E: (например, zäh – zähe «жесткий, твердый», lange – lang «долго, долгое время»), а также качественного вида с меной суффиксов -EN / -IG у прилагательного (rosenfarben – rosenfarbig «розовый, цвета розы»). В сфере интерфиксальной модификации слова объемные группы образуют варианты слова количественного вида с устранением / приобретением -E, -[E]S-, -[E]N- (например, Fegefeuer – Fegfeuer «чистилище», Schiffbau – Schiffsbau «судостроение, кораблестроение», Palmenart – Palmart «вид пальмы», sternlos – sternenlos «беззвездный»).

Лексико-морфологическое варьирование слова характерно лишь для субстантивной лексики (611 пар), в сфере которой самую большую группу составляют имена существительные, различающиеся родовой характеристикой (366 пар). Около половины этого количества вариантных образований представлена парами «мужской – средний род» (например, der Ort – das Ort «местность; местечко, городок, деревня, населенный пункт»).

Указанные колеблющиеся элементы могут сочетаться в одном слове, и это позволяет выделить в СНЛЯ комбинированные типы формальных вариантов слова, свойственные преимущественно субстантивной лексике. Объемные группы образуют аффиксальные (лексико-морфологически-«словообразовательные») и орфографически-«словообразовательные» варианты слова, например der Plast – die Plaste «пластмасса»; Bulgarisch – das Bulgarische «болгарский язык».

Нами установлено, что в состав вариантного ряда могут входить как модификации слова одного вида (однородные вариантные ряды, например Gettofaust – Getto-Faust – Ghettofaust – Ghetto-Faust – Ghetto Faust «приветствие»), так и модификации слова разных видов (неоднородные вариантные ряды, например der Yogi – der Jogi – der Yogin – der Jogin «йог», unab'dinglich – 'unabdinglich – unab'dingbar – 'unabdingbar «обязательный»). У последних, как правило, длинных вариантных рядов больше. Для слова как основной единицы языка в значительной степени свойственна модификация одного «профиля». Неоднородные вариантные ряды по сравнению с однородными занимают сравнительно небольшое место в лексике СНЛЯ.

Формальному варьированию подвергаются в изучаемом языке как однозначные, так и многозначные слова (в СНЛЯ первых примерно в 2 раза больше, чем вторых). См., например, вариантный ряд полисеманта 'passiv – pas'siv:

1) 'passiv – pas'siv: «а) не принимать самостоятельно инициативу и занимать выжидательную позицию, ожидать самостоятельного решения дел; б) позволять действовать на себя; в) озаменованный влиянием из вне»;

2) 'passiv – pas'siv «в качестве члена спортивной организации не принимать активного участия в мероприятиях, проводимых организацией»;

3) 'passiv – pas'siv «находиться в состоянии пассивности».

Таким образом, прежде всего на уровне слова-комплекса, объединяющего разные лексико-семантические и формальные варианты, существует формально-семантическое варьирование слова. Думается также, что формально-семантическое варьирование может наблюдаться среди однозначных слов или одного лексико-семантического варианта многозначного слова (лексемы) в том случае, если варианты единицы имеют различия в семантических оттенках (подзначениях) или какие-либо особенности в сочетаемости, употреблении во фразеологизмах.

Необходимо также отметить, что неравнообъемные в семантическом плане варианты ряды, относящиеся в лингвистике к одному из спорных видов модификации слова, наличествуют в небольшом количестве: 110 таких рядов обнаружено нами лишь в сфере субстантивной лексики, например *das Gloria / die Gloria*:

1) *das Gloria* «слава, блеск, величие»;

2) *die Gloria* «хвалебная песнь на христианской литургии»;

3) *das Gloria / der Gloria* «сладкий, крепкий кофе с ложкой рома».

Изучение формального варьирования в соотнесенности с семантическим варьированием слова позволяет утверждать, что в немецком языке есть факторы, сдерживающие одновременное варьирование плана выражения и плана содержания. Чем больше лексико-семантических вариантов у слова, тем меньше амплитуда его внешнего колебания.

В проделанной работе, кроме различий в плане выражения и в плане содержания, нами рассмотрены также функциональные различия формального варьирования слова. Это позволило в дополнение к структурно-субстанциональным типам выделить функционально-стилистические типы модификаций слова, охватывающие 479 цепочек: 1) оппозиции, члены которых противопоставлены по степени употребительности (368 вариантных рядов); 2) оппозиции, члены которых противопоставлены по территориальной закреплённости (82 вариантных ряда); 3) оппозиции, члены которых противопоставлены по временной шкале (28 вариантных рядов); 4) оппозиции, члены которых противопоставлены по стилевой приуроченности (1 вариантный ряд).

Как видим, самая многочисленная группа вариантных рядов, компоненты которых противопоставлены по степени употребительности. Одна из лексических единиц в таких цепочках имеет в DUDEN помету «selten / редко» или «seltener / реже», например *metamorph* – [selten:] *metamorphisch* «изменяющий свое состояние, форму»; *außerstand*, [auch:] *außer Stand* – [seltener] *außerstande*, [auch:] *außer Stande* «быть не в состоянии».

Члены некоторых вариантных рядов могут быть территориально ограниченными. См.: *brummeln* – [landsch.] *brümmeln* «тихо гудеть, жужжать»; *ungrad* – [landsch.] *ungrade* «непрямой, неровный»; *der Sakko* – [öster.] *das Sakko* «пиджак». Они принадлежат к субстантивной, адвербиальной, вербальной и адъективной лексике.

Один член ряда может характеризоваться темпоральной маркированностью (устаревшей или устаревающей окраской) и тем самым противопоставляться другому члену / другим членам ряда по данному признаку, например *schlupfen* [veraltet] – *schlüpfen* «вылупляться»; *vielerorten* [veraltet] – *vielerorts* – *vielenorts* «во многих местах»; *derweil* [veraltet] – *derweilen* «между тем».

Таким образом, члены большинства выявленных вариантных рядов (приблизительно 87%) в функционально-стилистическом отношении являются равноправными.

Проанализированный материал позволяет сделать определенные выводы относительно границ формальной модификации слова.

СНЛЯ как саморазвивающаяся система не допускает значительных материальных колебаний и большой амплитуды видоизменения в облике слова. Так, об этом свидетельствуют следующие факты: 1) в рамках корневого (фонематического) вида модификации слова доминирование вокалических вариантов слова (444 пары) над консонантными (58 пар); как известно, согласные обладают большей различительной силой, чем гласные; наличие небольшого числа формально варьирующихся слов с различиями гласной и согласной фонем одновременно (20 пар) и формально варьирующихся слов качественно-количественного типа (1 пара); 2) в рамках акцентного вида модификации слова превалирование вариантов слова с компонентами «одноакцентные–одноакцентные» (369 пар) над вариантами слова с компонентами «одноакцентные–дваакцентные» (74 пары); 3) существование небольшого количества комбинированных типов, сочетающих несколько внешних различий вариантов слова (241 пара), причем в некоторых случаях одно видоизменение в слове ведет за собой другое видоизменение, например мена аффикса может быть причиной видоизменения родовой характеристики слова; 4) небольшая амплитуда внешнего колебания слова: подавляющее количество вариантных рядов составляют двучленные ряды (3 539), нами установлено всего 84 многочленных

вариантных ряда, среди которых самый длинный ряд – семичленный – образуют модификации неологизма.

Очевидно, необходимость опознания слова в устной речи ставит определенные ограничения в материальном видоизменении начала лексической единицы. Интересно отметить, что в СНЛЯ колеблются преимущественно середина и конец слова. Варьирование в начале слова отмечается лишь у орфографических вариантов слова.

Обнаруживаются особенности формальной модификации слова в сфере глаголов, несущих основную смысловую нагрузку в языке / речи: глаголы вариабельны менее всех знаменательных частей речи; для них характерен лишь один акцентный тип («одноакцентный – одноакцентный»); в сфере «словообразовательного» варьирования слова встречаются только суффиксальные виды; среди глаголов не выявлены комплексные и сложные парадигмы.

Проведенное исследование нестабильной лексики в СНЛЯ позволяет также наметить контуры ядра и периферии модификации слова.

Большая часть проанализированных нестабильных слов, сохраняя семантическую идентичность (совпадение предметно-понятийного компонента значения) и имея незначительные колебания в материальной оболочке слова, занимает ядерную часть явления варьирования слова, т.е. является собственно вариантами слова. К его периферийной части, т.е. к вариантоидам, относятся: а) «словообразовательные» модификации слова качественного типа, различающиеся разными в материальном плане суффиксами, мена которых имеет в данном языке регулярный характер (*verachtenswert – verachtenswertig* «достойный презрения», *Pummel – Pummelchen* «пышечка [о пухленькой девушке]»); б) некоторые комплексные формальные варианты слова с одновременными различиями в корне и суффиксе (*molsch – mulschig* «переспевший; мягкий»); в) неравнообъемные формально-семантические варианты слова; г) лексические формы слова, принадлежащие разным стилевым слоям языка (*prosit [ugs. / разговорное] – prost* «ваше здоровье!»).

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют определить специфику формального варьирования слова в СНЛЯ и открывают перспективы для сравнительных работ по вариантологии. В частности, уже на данном этапе исследования можно назвать такие особенности немецкого языка по сравнению с русским языком: наличие большого количества рядов, содержащих письменные варианты слова (903 ряда); превалирование интерфиксальных вариантов слова (413 рядов), преимущественно в сфере субстантивной лексики (388 рядов); варьирование артикля как показателя рода существительных; присутствие не-

большого количества префиксальных вариантов слова (14 пар), главным образом среди субстантивов и не в начале слова (усечение префикса GE- у сложных имен во втором элементе); самостоятельный, а не производный (не вторичный) характер варьирующихся прилагательных; варьирование не только монофтонгов, но и дифтонгов, передающих одну фонему в корне слова, и др.

Таким образом, опора на основной источник эмпирического материала – современный словарь DUDEN, пребывающий в режиме непрерывного обновления, – позволила выявить и систематизировать вариантную лексику, характерную для СНЛЯ, а также обобщить разнообразную информацию о специфических чертах лексических единиц, находящихся в вариантных отношениях.

Иные перспективы данной работы видятся в расширении источниковой базы исследования для более глубоких социолингвистических и функциональных изысканий в области вариантологии, в обобщении факторов и причин нестабильности лексики на современном этапе развития немецкого языка.

Литература

1. **Виноградов В.В.** О формах слова // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. М. : Изд-во АН СССР, 1944. Т. III, вып. 1. С. 31–44.
2. **Ахманова О.С.** Очерки по общей и русской лексикологии. 3-е изд. М. : Книжный дом «Либроком», 2009. 296 с.
3. **Смирницкий А.И.** К вопросу о слове (проблема «тождества слова») // Труды Института языкознания АН СССР. М., 1954. Т. 4. С. 4–49.
4. **Богословская З.М.** Диалектная вариантология. Томск : Изд-во ТПУ, 2005. 271 с.
5. **Гак В.Г.** Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
6. **Schönfeld H.** Varianten, Varietäten und Sprachvariation // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. Berlin : de Gruyter, 1985. № 38. S. 207.
7. **Klein W.** Prologomena zu einer Theorie des sprachlichen Zweifelsfalls. Mit einem fremdsprachendidaktischen Ausblick // Text, Thesen und Projekte zur deutschen Sprache und Litheratur. Tallinn : TPU Kirjastus, 2000. S. 60–83.
8. **Mattheier Klaus J.** Sprachvarietäten // Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Frankfurt [Main] : de Gruyter, 2001. S. 351–363.
9. **Besch W., Wolf N.R.** Geschichte der deutschen Sprache. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2009. 347 S.
10. **Смирницкий А.И.** Лексикология английского языка. М. : Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1956. 260 с.
11. **Мальковский Г.Е.** Вариантность материального аспекта терминологического словосочетания в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1966. 15 с.
12. **Мальковский Г.Е.** Вариантность означающего в свете общелингвистической теории Ф. де Соссюра // Норма реализации. Горький : Изд-во Горьковского ГПИ, 1980. Вып. 6. С. 11–20.
13. **Расторгуева Т.А.** Варьирование и изменение языка // Лингвистика и методика в высшей школе. М. : Изд-во МГПИИЯ, 1978. Вып. VIII. С. 61–73.

14. **Шиошвили Т.Г.** Опыт синхронного и диахронного исследования словообразовательного варьирования в английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1978. 24 с.
15. **Травкина А.Д.** Реновационная функция конкурирующих элементов в фоноформе английского слова // *Англистика*. Тверь : Изд-во ТвГУ, 1999. С. 121–126.
16. **Безрукая А.Н.** Лексико-семантические и фонетические манифестации языковой вариативности: на материале английского языка Великобритании, США и Канады : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2009. 19 с.
17. **Muthmann G.** Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart // *Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1994. 487 S.
18. **Ознева Г.Г.** Проблемы варьирования словообразовательной структуры слова на материале современного немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. : Наука, 1970. 20 с.
19. **Воронов А.Л.** Варианты слов в немецком языке : учеб. пособие по стилистике и теоретической грамматике. Горький : Изд-во ГПИИЯ им. Н. Добролюбова, 1973. 217 с.
20. **Дробышева И.М.** Варьирование акцентной структуры слов в современном немецком языке // *Вопросы теории и методики преподавания немецкого языка*. М. : Изд-во МГПИ, 1978. С. 42–49.
21. **Юханова А.В.** Эволюция однокорневых синонимов в немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калинин, 1983. 16 с.
22. **Ивлева Г.Г.** Тенденции развития слова и словарного состава: на материале немецкого языка. М. : Наука, 1986. 135 с.
23. **Klein W.** Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand // *Linguistik online*. Tallinn : TPU Kirjastus, 2003. S. 5–33.
24. **Löffler H.** Germanistische Soziolinguistik – 4, neu bearb. Aufl. Berlin : Schmidt Verlag, 2010. 306 S.
25. **Henn-Memmesheimer B.** Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld // *Der Deutschunterricht*. Berlin : Hueber, 2004. № 56. S. 26–40.
26. **Henne H.** Semantik und Lexikographie. Berlin; New York : de Gruyter, 1972. 137 S.
27. **Gallmann P.** Varianten, Normen und Normvarianten // *Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Berlin : de Gruyter Mouton, 2015. S. 175–204.
28. **Lemke I., Schuttkowski C.** Orthographische Regeln und variante Formen: Zur Reichweite sprachlicher Normen im Sprachbewusstsein am Beispiel von Variantenentscheidungen bei orthographischen Zweifelsfällen // *Linguistische Berichte*. Berlin : de Gruyter Mouton, 2017. № 249. S. 49–94.
29. **Duden** – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 5 Aufl. Mannheim, 2003. 1759 S. URL: <http://www.duden.de/>.
30. **Duden** – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 6 Aufl. Mannheim, 2006. 1892 S. URL: <http://www.duden.de/>.
31. **Duden** – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 7 Aufl. Mannheim, 2011. 1892 S. URL: <http://www.duden.de/>.
32. **Duden** – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 8 Aufl. Mannheim, 2015. 1954 S. URL: <http://www.duden.de/>.
33. **Duden** – Online-Wörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. URL: <http://www.duden.de/>.
34. **Богословская З.М.** Диалектная вариантология: лексикологический и лексикографический аспекты : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Томск, 2006. 39 с.
35. **Erben J.** Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. Berlin : New Zork, 2000. 227 S.

Сведения об авторах:

Богословская Зоя Матиновна – доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Россия, Томск). E-mail: zefarija@mail.ru

Новикова Вера Станиславовна – старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Россия, Томск). E-mail: novikovavs@tpu.ru

Пилипенко Светлана Анатольевна – старший преподаватель, Брестский государственный университет (Беларусь, Брест); инженер-исследователь, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Россия, Томск). E-mail: weta1706@gmail.com

Поступила в редакцию 5 ноября 2020 г.

TYPES OF FORMAL VARIANTS OF WORDS AND ITS FEATURES:

ON VOCABULARY MATERIAL OF MODERN GERMAN LITERARY LANGUAGE

Bogoslovskaya Z.M., D.Sc. (Philology), Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Russia, Tomsk). E-mail: zefarija@mail.ru

Novikova V.S., Senior lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (Russia, Tomsk). E-mail: novikovavs@tpu.ru

Pilipenko S.A., Senior Lecturer, Brest State University (Belarus, Brest); Research Engineer, National Research Tomsk Polytechnic University. E-mail: weta1706@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/52/2

Abstract. The research analyzes formal (external) variants of the word, i.e. lexical forms of a word that have identical semantics and slight differences from each other in the material shell, which simultaneously exist in one variety of a particular language. Object of study is unstable vocabulary of modern German literary language, recorded in printed and electronic dictionaries of Germany. Relevance of this work is due to the need to overcome the fragmentation of description of variable units in the specialized literature, contradictions in solving classification problems during its systematization, as well as the aim to conduct a generalizing study in the field of formal variation of the word in German language. A field approach to analysis of formal variation of a word is implemented in the work here. The approach makes it possible to consider this phenomenon as a display of discreteness and continuity in German language, to outline the contours of core and periphery, and to show its transience. By means of continuous sampling on the basis of DUDEN dictionary and other sources, about 10,000 lexical units which are in relation to formal variation of the word were identified. Consequently, the movable parts of the word form and the repertoire of its oscillating elements were established, the amplitude of material fluctuation of the word was recorded, the most voluminous groups of unstable vocabulary within each part of speech were determined. The work carried out a multistage analysis of the formally varying words, which are characteristic of modern German literary language: 1) equivalent two-term oppositions (pairs), taking into account a) main external differences and b) all external differences of its components; 2) two-term and polynomial oppositions, demonstrating entire amplitude of oscillation of variant formations, taking into account a) one common for them lexical meaning (rows, chains), b) entire lexical-semantic structure of a word (rows-blocks). This made it possible for the first time to show the complex organization of formal variation of a word in modern German literary language, to see relationship between formal and semantic variation of a word, to determine specifics of the fluctuation of a word in specified language.

Keywords: formal variants of a word, multistage typology, features of different types of variable lexicon units, modern German literary language.

References

1. Vinogradov V.V. O formakh slova // *Izvestiya Akademii nauk SSSR. Otdelenie literatury i yazyka*. M.: Izd-vo AN SSSR, 1944. T. III. Vyp. 1. S. 31–44.
2. Akhmanova O.S. *Ocherki po obshchey i russkoy leksikologii*. 3-e izd. M.: Knizhnyi dom «Librokom», 2009. 296 s.
3. Smirnitkiy A.I. K voprosu o slove (problema «tozhdestva slova») / *Trudy Instituta yazykoznaniya AN SSSR*. T. 4. M., 1954. C. 4–49.
4. Bogoslovskaya Z.M. *Dialektnaya variantologiya*. Tomsk: Izd-vo TPU, 2005. 271 s.
5. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. M.: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury», 1998. 768 s.
6. Schönfeld H. Varianten, Varietäten und Sprachvariation // *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. Berlin: de Gruyter, 1985. № 38. S. 207.
7. Klein W. Prologomena zu einer Theorie des sprachlichen Zweifelsfalls. Mit einem fremdsprachendidaktischen Ausblick // *Text, Thesen und Projekte zur deutschen Sprache und Litheratur*. Tallinn: TPU Kirjastus, 2000. S. 60–83.
8. Mattheier Klaus J. *Sprachvarietäten // Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. – Frankfurt [Main]: de Gruyter, 2001. S. 351–363.
9. Besch W., Wolf N.R. *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2009. 347 S.
10. Smirnitkiy A.I. *Leksikologiya angliiskogo yazyka*. M.: Izd-vo lit-ry na inostr. yaz., 1956. 260 s.
11. Mal'kovskiy G.E. Variantnost' material'nogo aspekta terminologicheskogo slovosochetaniya v sovremennom angliiskom yazyke: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1966. 15 s.
12. Mal'kovskiy G.E. Variantnost' oznachayushchego v svete obshchelingvisticheskoy teorii F. de Sossyura // *Norma realizatsii*. Gor'kii: Izd-vo Gor'k. GPI, 1980. Vyp. 6. S. 11–20.
13. Rastorgueva T.A. Var'irovanie i izmenenie yazyka // *Lingvistika i metodika v vysshey shkole*. Vyp. VIII. M.: Izd-vo MGPIYa, 1978. S. 61–73.
14. Shioshvili T.G. Opyt sinkhronnogo i diakhronnogo issledovaniya slovoobrazovatel'nogo var'irovaniya v angliiskom yazyke: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1978. 24 s.
15. Travkina A.D. Renovatsionnaya funktsiya konkuriruyushchikh elementov v fonoforme angliiskogo slova // *Anglistika*. Tver': Izd-vo TvGU, 1999. S. 121–126.
16. Bezrukaya A.N. Leksiko-semanticheskie i foneticheskie manifestatsii yazykovoy variativnosti: na materiale angliiskogo yazyka Velikobritanii, SSHa i Kanady: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2009. 19 s.
17. Muthmann G. Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart // *Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1994. 487 S.
18. Ogneva G.G. Problemy var'irovaniya slovoobrazovatel'noi struktury slova: na materiale sovremennogo nemetskogo yazyka: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M.: Nauka, 1970. 20 s.
19. Voronov A.L. *Varianty slov v nemetskom yazyke: Ucheb. posobie po stilistike i teoreticheskoy grammatike*. Gor'kii: Izd-vo GPIYa im. N. Dobrolyubova, 1973. 217 s.
20. Drobysheva I.M. Var'irovanie aktsentnoi struktury slov v sovremennom nemetskom yazyke // *Voprosy teorii i metodiki prepodavaniya nemetskogo yazyka*. M.: Izd-vo MGPI, 1978. S. 42–49.
21. Yukhanova A.V. *Evolutsiya odnokornevykh sinonimov v nemetskom yazyke: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk*. Kalinin, 1983. 16 s.
22. Ivleva G.G. Tendentsii razvitiya slova i slovarnogo sostava: na materiale nemetskogo yazyka. M.: Nauka, 1986. 135 s.
23. Klein W. Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand // *Linguistik online*. Tallinn: TPU Kirjastus, 2003. S. 5–33.

24. Löffler H. Germanistische Soziolinguistik–4., neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt Verlag, 2010. 306 S.
25. Henn-Memmesheimer B. Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld // Der Deutschunterricht. Berlin: Hueber, 2004. № 56. S. 26–40.
26. Henne H. Semantik und Lexikographie. Berlin; New York: de Gruyter, 1972. 137 S.
27. Gallmann P. Varianten, Normen und Normvarianten // Positionsbestimmungen und Perspektiven. Berlin: de Gruyter Mouton, 2015. S. 175–204.
28. Lemke I. Orthographische Regeln und variante Formen: Zur Reichweite sprachlicher Normen im Sprachbewusstsein am Beispiel von Variantenentscheidungen bei orthographischen Zweifelsfällen / I. Lemke, C. Schuttkowski // Linguistische Berichte. № 249. Berlin: de Gruyter Mouton, 2017. S. 49–94.
29. Duden – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache [Elektronnyi resurs]. 5-e izd. Mannheim, 2003. 1759 s. Rezhim dostupa: <http://www.duden.de/>.
30. Duden – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache [Elektronnyi resurs]. 6-e izd. Mannheim, 2006. 1892 s. Rezhim dostupa: <http://www.duden.de/>.
31. Duden – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache [Elektronnyi resurs]. 7-e izd. Mannheim, 2011. 1892 s. Rezhim dostupa: <http://www.duden.de/>.
32. Duden – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache [Elektronnyi resurs]. 8-e izd. Mannheim, 2015. 1954 s. Rezhim dostupa: <http://www.duden.de/>.
33. Duden – Online-Wörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.duden.de/>.
34. Bogoslovskaya Z.M. Dialektnaya variantologiya: leksikologicheskii i leksikograficheskii aspekty: Avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Tomsk, 2006. 39 c.
35. Erben J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. Berlin: New Zork, 2000. 227 s.

Received 5 November 2020

КОРПУСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ СЕРВИСА ANTCONC В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ В ВУЗЕ

И.А. Котюрова

Аннотация. Описывается один из инструментов корпусных исследований – программа AntConc, которая успешно может быть использована как в учебной, так и в научно-исследовательской работе студентов. Перечислены основные принципы работы с программой, ее функциональные возможности, при этом для лучшего понимания описание подкрепляется скриншотами окна программы. Затем приводится ряд конкретных заданий, которые могут быть предложены студентам в курсе истории немецкого языка как на очном практическом занятии, так и в режиме дистанционной работы. Пример способов решений этих заданий со скриншотами демонстрирует возможности работы с программой и призван также мотивировать к составлению любых других подобных заданий. Приводятся задания, наглядно демонстрирующие лексические, грамматические, фонетические и синтаксические особенности древневерхне-немецкого языка. Поскольку программа позволяет работать с документами на любом языке, данные задания могут быть адаптированы и к другим языкам. Делается анализ преимуществ AntConc для использования в вузе. Во-первых, он бесплатный и не требует регистрации, что делает сервис доступным как для работы непосредственно на практическом занятии, так и в режиме дистанционной / самостоятельной работы. Во-вторых, программа AntConc имеет интуитивно понятный интерфейс и очень проста в использовании. Это позволяет в ходе даже одного занятия провести небольшое исследование по изучаемой теме и научить студентов проводить собственные исследования с помощью AntConc. В-третьих, данная программа дает возможность работать с любым текстовым файлом txt любого объема на любом языке, что позволяет выполнить статистический анализ практически любого материала. В-четвертых, сервис дает возможность анализировать несколько файлов или целиком, как единый корпус, или параллельно, как отдельные файлы, в результате чего можно провести сравнительный анализ количественных показателей в разных текстах. Все это делает сервис AntConc почти идеальным инструментом для исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: корпусные исследования; AntConc; история немецкого языка.

Введение

Корпусная лингвистика – очень динамично развивающееся направление, за которым стоит будущее. Значимость корпусных исследований для современной лингвистики сегодня не ставится под сомнение (см., в частности, [1]). В работах современных отечественных и зарубежных лингвистов анализ как отдельных языковых единиц, так и

целых дискурсов, подтверждаемый корпусными данными, встречается в последнее время все чаще [1–7]. Очевидно, что в ближайшие годы лекции и практические занятия по корпусной лингвистике станут обязательными при обучении бакалавров различных направлений и профилей подготовки. Все больше появляется статей по теме включения корпусных технологий в обучение [8–10].

Первые массивы репрезентативных аннотированных текстов появились в США, поэтому самые обширные и наиболее функциональные корпуса представлены англоязычными материалами. Очень хорошие по качеству, т.е. по объему и репрезентативности языка, корпуса есть и в других языках. Например, для русского языка это НКРЯ, а для немецкого – Cosmas II. На сегодня разработанный и развиваемый в Мангеймском университете корпус Cosmas II заслуженно считается наиболее полным и по объему, и по функциям.

Однако работа с Cosmas II со студентами на занятиях в российский вузах затрудняется тем, что программа эта насколько богата в своих возможностях, настолько и трудна в пользовании. Требуется долгое погружение в то, как устроен проект и каким образом нужно строить запросы поиска. Это безусловно важно и нужно для специалистов, занимающихся лингвистическими исследованиями немецкого языка. Но в условиях подготовки бакалавров и очень ограниченного времени на знакомство обучающихся с современными технологиями исследований, в частности с возможностями корпусной лингвистики, в некоторых случаях более подходящим, на наш взгляд, может оказаться сервис AntConc.

Antconc – это бесплатная, мультиплатформенная программа, представляющая собой инструмент для статистических исследований текстов. Она была разработана профессором Лоуренсом Антони (Laurence Anthony), директором Центра обучения английскому языку в науке и технике Школы науки и техники университета Васеда (Япония). Для масштабных глубоких исследований немецкого языка эта программа вряд ли составит конкуренцию Cosmas II. Но для лингвистов, только начинающих свое знакомство с корпусными технологиями, Antconc – один из самых популярных на сегодняшний день сервисов.

Методология

Кратко опишем основные принципы работы с AntConc, приведем конкретные примеры использования ее функций и сделаем выводы относительно целесообразности применения сервиса в условиях высшей школы.

Итак, AntConc запускается открытием файла .exe, загружаемого с официального сайта разработчика программы Лоуренса Антони: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html> [11]. Открывшееся окно программы содержит семь вкладок, соответствующих семи инструмен-

там анализа, которые могут быть актуализированы как кликом на ту или иную вкладку, так и функциональными клавишами от F1 до F7.

1. Concordance – конкорданс, инструмент, позволяющий найти все контексты слова или словосочетания в указанном тексте (KWIC – Key Words in Context) (рис. 1).

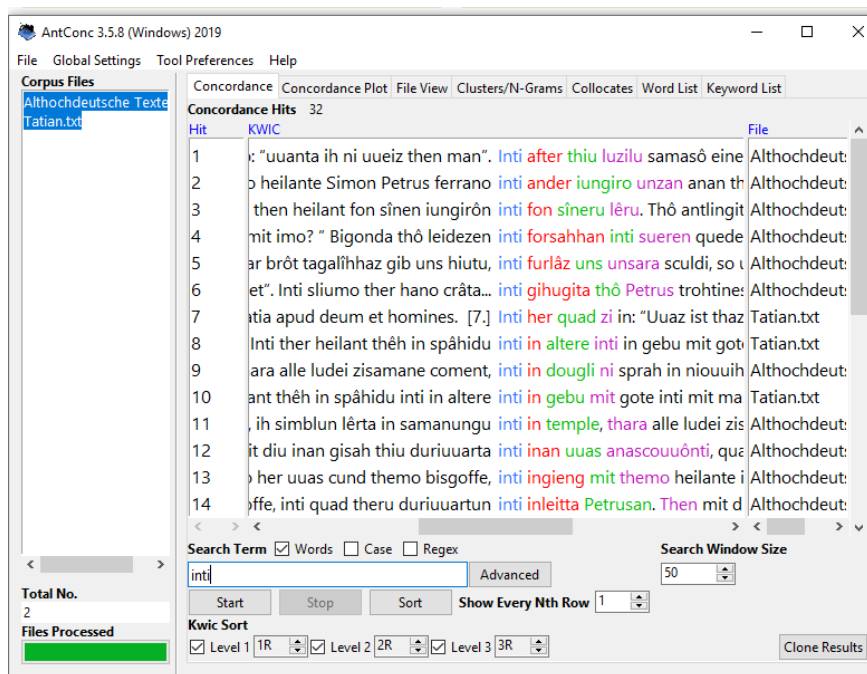


Рис. 1. Конкорданс для слова *inti* в текстах древневерхненемецкого языка

2. Concordance plot отображает наличие исследуемых слов или словосочетаний в тексте в виде штрих-кода, что делает возможным визуально оценить, как часто в какой части текста встречается искомый объект. Например, на рис. 2 показано, где в загруженном файле встречается слово *inti*. Отчетливо видно, что *inti* используется только в текстах одного источника (файл *Althochdeutsche Texte* содержит несколько разных текстов VIII–X вв.). В других источниках это слово будет выглядеть как *enti*, *endi*.

3. File View отображает текст выбранного файла в начальном виде. При этом цветом маркируются элементы, указанные в поле поиска (рис. 3).

4. Функция Words Clusters представляет собой инструмент отбора группы слов с заданным количеством элементов слева и справа от заданного слова.

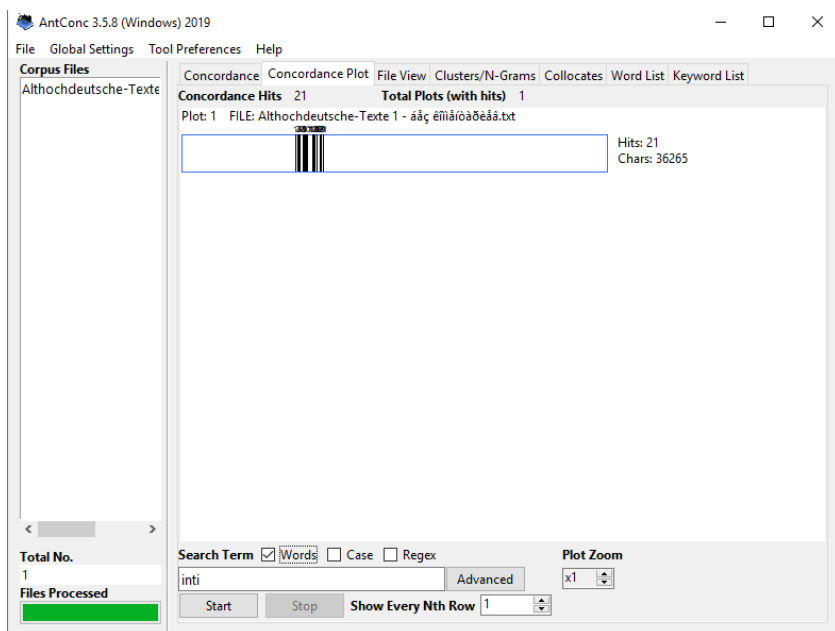


Рис. 2. Конкорданс в виде штрих-кода для слова *inti* в текстах древневерхненемецкого языка

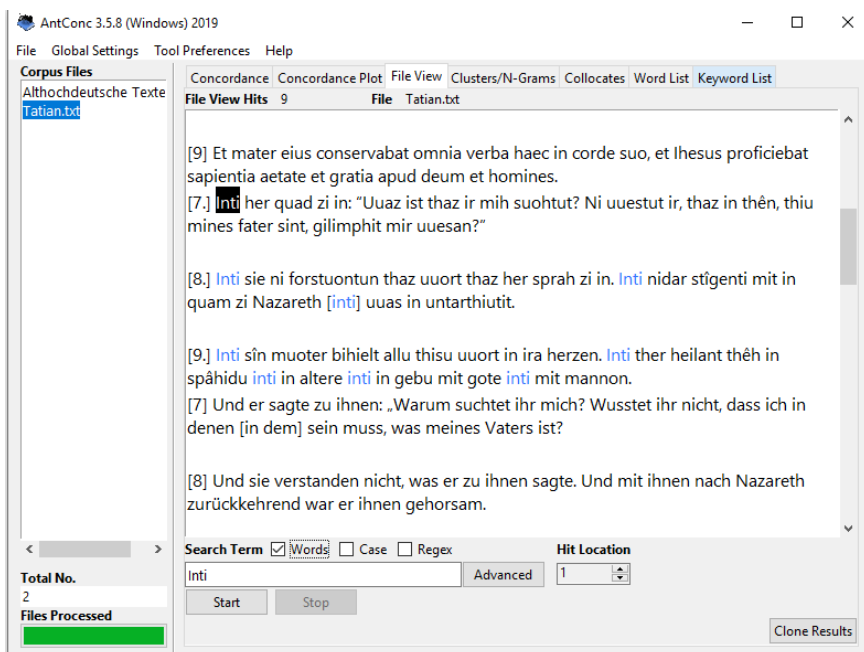


Рис. 3. Отображение искомого элемента *inti* в исходном файле

Это бывает нужно, например, чтобы проверить, с артиклем какого падежа используется тот или иной предлог (например, предлог *trotz*) в текстах разных стилей или разных периодов развития языка (рис. 4). Сортировка при этом может быть как по количеству, так и по первой или последней букве в кластере, а также по степени вероятности, что первое слово в кластере предшествует остальным. Для этого инструмента есть дополнительные опции, подробно о которых можно прочитать в инструкции разработчика на сайте [11].

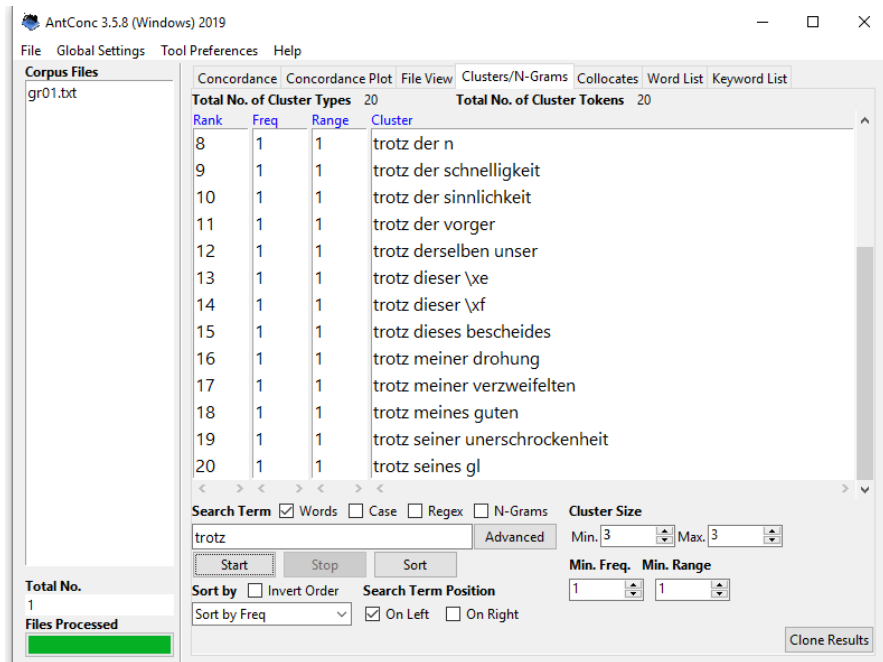


Рис. 4. Отбор групп слов с тремя элементами, начинающихся с предлога *trotz*, в романе К. Майя «Через пустыню»

Функция N-Grams также связана с поиском в загруженных файлах групп слов (кластеров) заданной длины, но в отличие от Clusters речь идет не о поиске групп слов вокруг ключевого элемента, а о любых сочетаниях стоящих рядом слов. Это позволяет найти наиболее распространенные в тексте словосочетания. Например, в предложении *Das ist meine Pflicht* программа выдаст три кластера с двумя элементами: *Das ist*, *ist meine*, *meine Pflicht*. Так, на рис. 5 видно, что наиболее употребимым сочетанием из трех слов в романе В. Херндорфа «Чик» является выражение *die ganze Zeit*, встретившееся в тексте 29 раз.

Для того чтобы переключиться с функции Words Clusters на N-Grams, нужно, открыв вкладку Clusters / N-Grams, выбрать ниже поля результатов в условиях поиска Words или N-Grams соответственно.

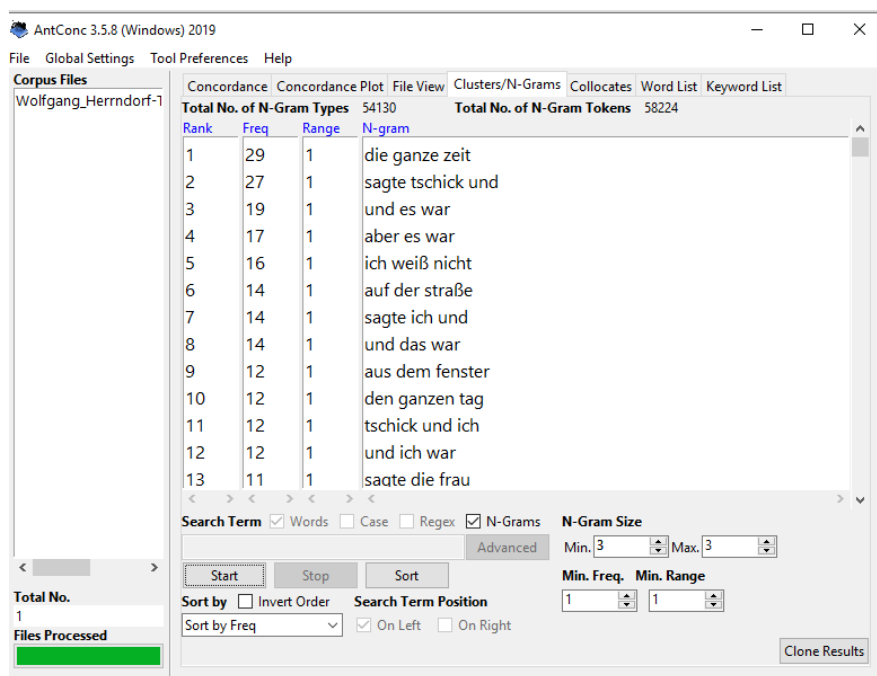


Рис. 5. Результат поиска кластеров из трех элементов в романе В. Херндорфа «Чик»

5. Функция Collocates дает возможность сделать мгновенный статистический анализ по словам, стоящим слева и справа от искомого элемента. Так, чтобы посмотреть, с какими словами используются например, словоформы существительного Gott в романе В. Херндорфа «Чик», достаточно вписать это слово в строку поиска, выставить параметр количества элементов слева и справа, а также способ представления результата: по общей частотности употребления, по частотности употребления слов слева или справа, по алфавиту или по конечной букве в слове. На рис. 6 показано, что статистически после слова zweifeln вероятнее других слов будет стоять gott, в отличие, например, от слова mein, которое хоть и встречается со словом Gott чаще, чем zweifeln, но сила его коллокации со словом Gott значительно меньше, поскольку mein в исследуемом тексте встречается и с другими словами, а не только с Gott. Также видно, что наиболее частотными коллокациями слова gott в диапазоне четырех слов слева и справа являются элементы mein и o.

6. Word List – инструмент для подсчета и представления всех словоупотреблений, встречающихся в корпусе, в виде упорядоченного списка. Другими словами, это инструмент для составления частотного словаря конкретного корпуса (рис. 7).

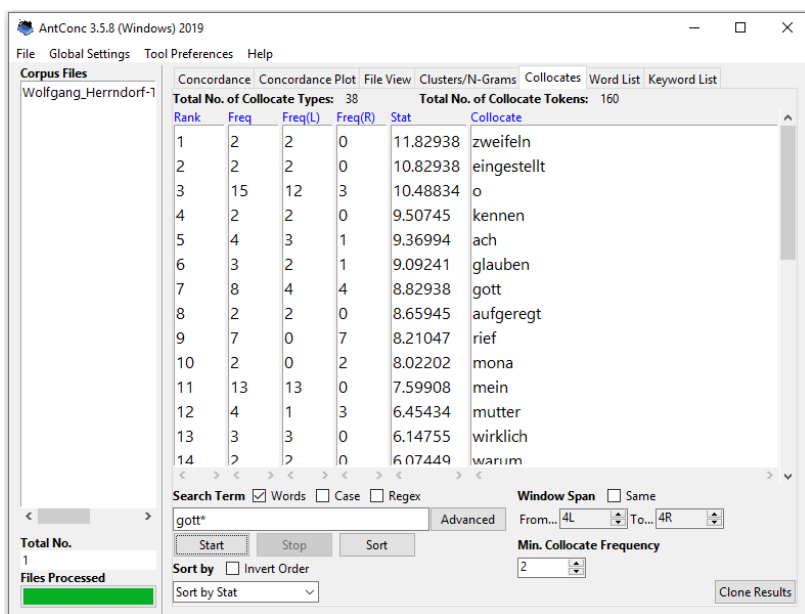


Рис. 6. Результат поиска коллокаций словоформ gott* в романе В. Херндорфа «Чик», где сортировка результатов представлена по силе коллокации

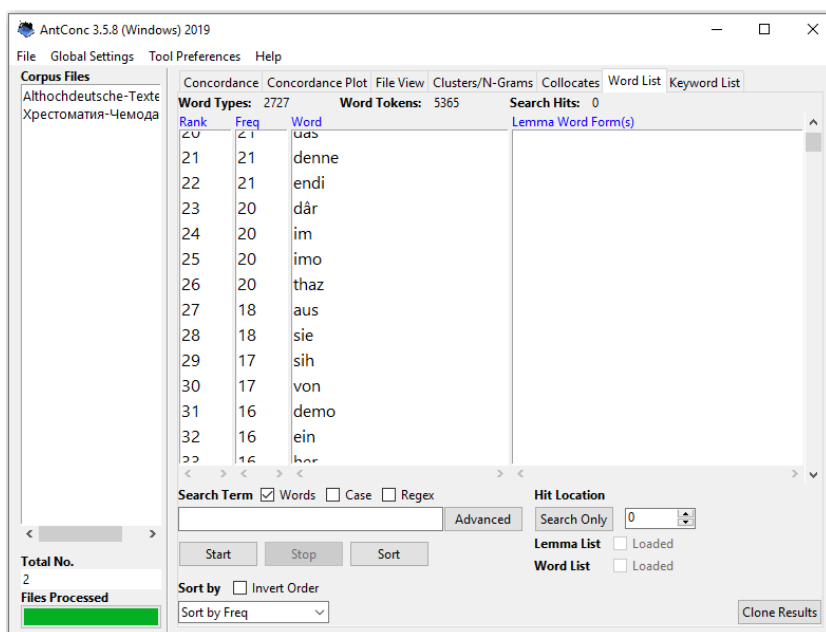


Рис. 7. Перечень всех словоформ, встретившихся в загруженных для анализа древненемецких текстах

7. Key Word List – инструмент, рассчитывающий, какие слова в корпусе являются необычно высокочастотными или необычно низкочастотными по сравнению с эталонным корпусом. Например, если в качестве эталона использовать текст классического художественного произведения, то в исследуемом тексте газеты или политической речи необычно высокочастотные единицы могут быть охарактеризованы как маркеры публичного стиля соответствующего жанра (разумеется, для определения таких характерных особенностей потребуется целый ряд подобных сравнительных исследований).

Приведем примеры заданий, которые можно предложить обучающимся в качестве пробной работы с сервисом AntConc. Эти примеры могут быть использованы на занятии по истории немецкого языка или по современным технологиям научных исследований. С помощью приложения AntConc проследим некоторые характеристики древневерхне-немецкого языка.

Древневерхненемецкие тексты VIII–X в. можно взять в открытом доступе на различных отечественных и зарубежных порталах, например на портале <http://www.mediaevum.de/texte/ahd.htm>. Необходимо заранее подготовить файл для работы с приложением (или файлы, если планируется сопоставление статистических данных по разным текстам этого периода).

Большинство общедоступных материалов в интернете представлены в формате pdf или html. С вышеуказанного сайта можно скопировать материалы непосредственно в Word, а затем сохранить файл в формате txt, используя кодировку Unicode 8. Файлы в формате pdf требуют предварительной конвертации в txt.

Исследование и результаты

Студенты загружают подготовленный заранее файл / файлы, используя функцию Open File, и выполняют на его основе задания, предложенные ниже.

Задание 1. Определите по два наиболее часто встречающихся в текстах древневерхнего периода имени существительных, местоимения, глагола и служебных слова. Прокомментируйте полученные данные.

Решение: задание выполняется с помощью функции Word List. Полученные данные служат основанием для дискуссии (существительные: man, gottes; местоимения: er (her), ih; глаголы: ist (is), scul; служебные слова: in, so) (рис. 7).

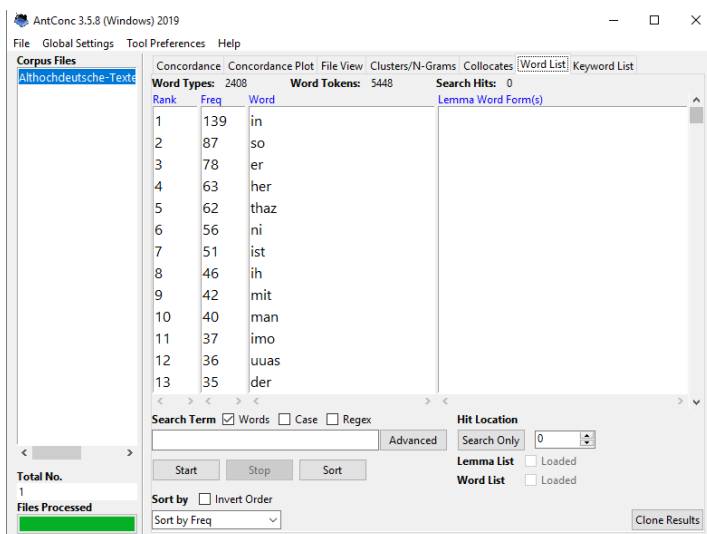


Рис. 7. Пример полученных данных по поиску наиболее частотных слов в древневерхненемецких текстах

Задание 2. Определите, является ли *ein* в древневерхненемецких текстах числительным или артиклем.

Решение: задание выполняется с помощью функции Concordance. Вводим в качестве искомого элемента *ein** (звездочка (*) делает возможным поиск других форм этого слова) и определяем по контексту однозначность отнесения слова к той или иной части речи (рис. 8).

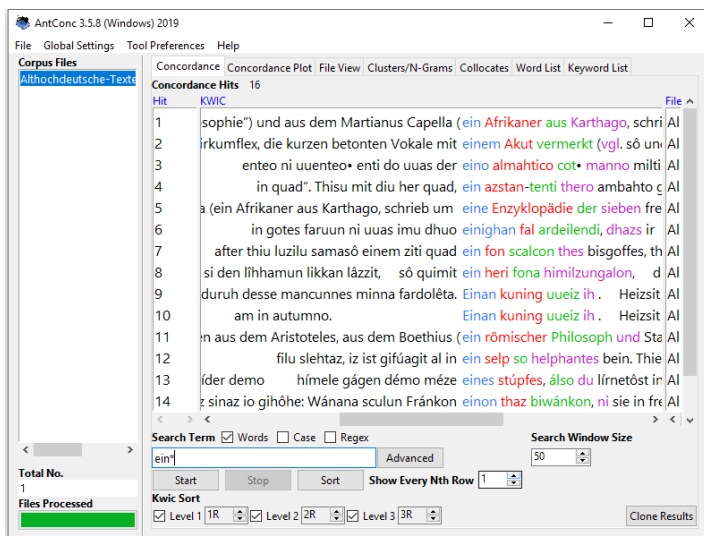


Рис. 8. Пример полученных данных по поиску контекстов употребления *ein** в древневерхненемецких текстах

Задание 3. Найдите в текстах древневерхненемецкого периода формы генитива и дайте количественную и качественную оценку этих форм.

Решение: задание выполняется с помощью функций Concordance и Concordance Plot (рис. 9). Для количественной оценки необходимо подготовить еще два файла с современными текстами такого же объема – один религиозной тематики, а другой – содержащий разговорную речь. В поиск по древним текстам вводится форма *thes*, с помощью Concordance определяется общее количество использований, а с помощью Concordance Plot – равномерность употребления форм генитива по разным текстам этого периода. То же самое проводится с современными текстами и формой *des*. Затем делается сравнительный анализ количественных показателей и равномерности распределения форм по тексту. Для представления результатов полезной является возможность «клонировать результат» с помощью кнопки в правом нижнем углу Clone Results (в нашем примере в древних текстах объемом 35 500 знаков встретилось 24 формы генитива *thes*, в современных религиозных проповедях того же объема – 38 форм, а в отрывке из романа «Чик» – всего 3 формы).

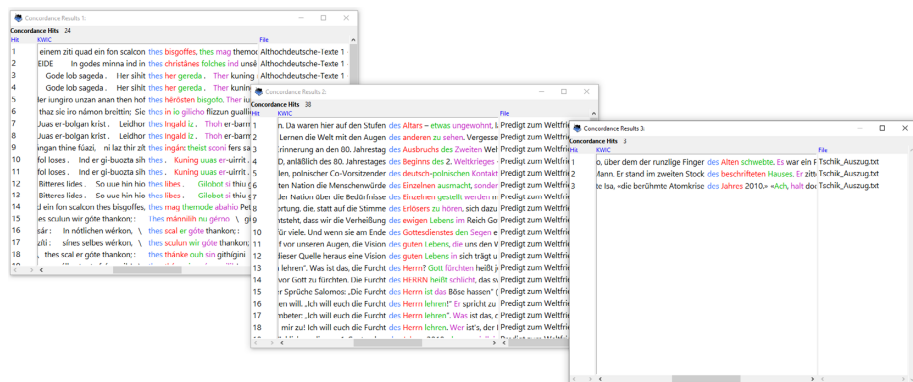


Рис. 9. Пример полученных данных по поиску генитивных форм в древневерхненемецких и современных текстах

Для качественной оценки необходимо определить функции генитива в каждом конкретном употреблении, посмотрев в Concordance контекст и осуществив перевод релевантных форм в контексте.

Задание 4. Определите наиболее употребимые выражения в древневерхненемецких текстах и дайте свой комментарий полученному результату.

Решение: задание выполняется с помощью функции Cluster / N-Grams. Возможно варьировать количество элементов в кластере. Наиболее целесообразным представляется выставление параметров количества элементов от 2 до 4 (рис. 10).

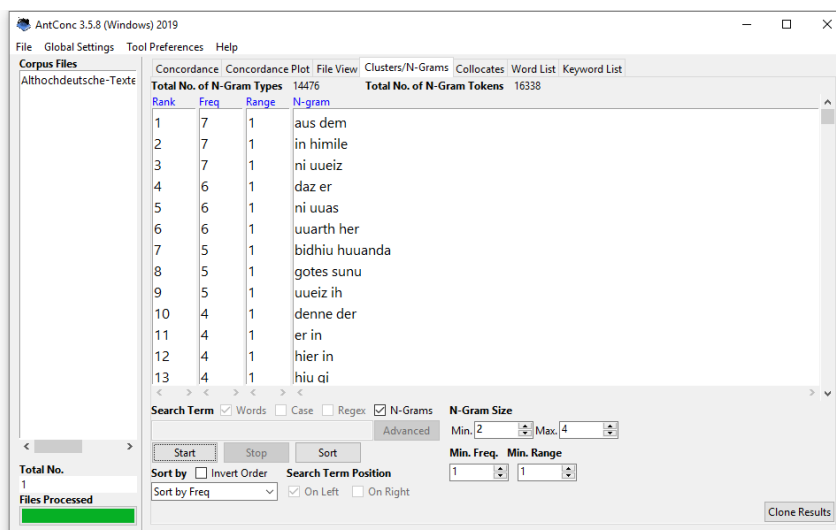


Рис. 10. Пример полученных данных по поиску наиболее частотных коллокаций слов в древневерхненемецких текстах

Задание 5. Найдите все формы глагола *stantan* и определите их функцию в каждом конкретном случае.

Решение: чтобы найти разные формы одного слова, в котором могут меняться как конечные звуки, так и корневые гласные и согласные, необходимо варьируемую часть слова заменить на звездочку (*). Таким образом, используем Concordance и вводим в поиск *st*n** (рис. 11).

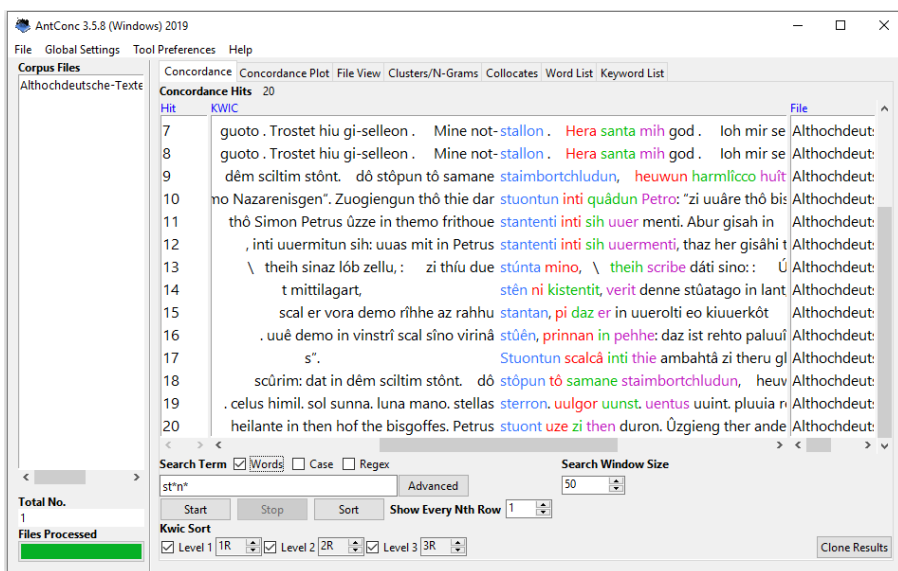


Рис. 11. Пример полученных данных по поиску форм глагола *stantan* в древневерхненемецких текстах

В перечне отобранных программой словоформ, очевидно, окажутся и формы других слов, которые следует отсортировать самостоятельно. В комментарии результата необходимо обратить внимание на то, какие формы используются и почему. То, что не вся парадигма спряжения представлена в текстах, является нормой (см. современные корпусные исследования на эту тему, в частности [6]).

Задание 6. Продемонстрируйте отсутствие качественной редукции конечных гласных в древневерхненемецком языке.

Решение: задав в поиск формулы «*i» «*u» «*o», можно вывести списки слов, оканчивающиеся на эти гласные, и сопоставить их с современными соответствующими словоформами (рис. 12).

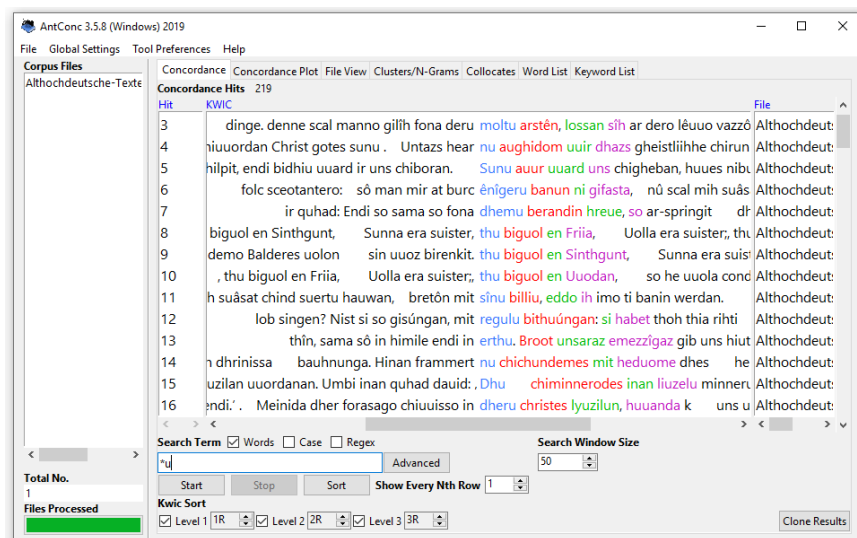


Рис. 12. Пример полученных данных по поиску слов, оканчивающихся на -u в древневерхненемецких текстах

Заключение

Таким образом, приложение AntConc позволяет легко и быстро проводить корпусные исследования в рамках занятий в вузе – как очных, так и дистанционных. Для работы в условиях высшей школы у этого ресурса есть ряд преимуществ.

Во-первых, он бесплатный и не требует регистрации, что крайне важно для вузов, работающих только с официально приобретенным лицензионным продуктом.

Во-вторых, эта программа очень проста и понятна в использовании, чего нельзя сказать про Cosmas II – программы более функциональной, но требующей длительного обучения по работе с ней. Для то-

го, чтобы начать работать с Antconc, не требуется долгого изучения интерфейса программы, формул запросов и т.п. Это позволяет в ходе даже одного занятия в вузе провести небольшое исследование, которое, с одной стороны, продемонстрирует принципы работы с корпусами, в частности создание конкорданса, с другой – создаст у обучающихся ситуацию успеха, мотивирующую на дальнейшие собственные исследования.

В-третьих, данная программа позволяет работать с любым текстовым файлом txt, а не только с аннотированными текстами, включенными в традиционные корпуса, такие как Cosmas II, DWDS, DDD, Zeitungstextkorpora и др. Корпус для анализа с помощью AntConc составляется самим пользователем и может быть любого объема, на любом языке и включать любое количество файлов, предварительно собранных в формате txt в одну общую папку. Это оказывается очень удобным, так как дает возможность выполнить статистический анализ практически любого материала, как цифрового (т.е. файлов с текстом), так и не цифрового (т.е. тексты на бумаге). Конечно, во втором случае текст нужно будет сначала оцифровать (например, отсканировать и распознать).

В-четвертых, сервис позволяет анализировать несколько файлов или целиком, как единый корпус, или параллельно, как отдельные файлы. Это делает возможным сравнительный анализ количественных показателей в разных текстах.

Резюмируя, следует сказать, что сервис AntConc может быть для начинающего исследователя-лингвиста очень полезным и несложным в использовании инструментом, легко и быстро осуществляющим статистический анализ текстового материала. Однако интерпретация полученных с его помощью результатов все равно остается за человеком.

Литература

1. **Плунгян В.А.** Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов. URL: <https://polit.ru/article/2009/10/23/corpus/> (дата обращения: 09.08.2019).
2. **Баранов М.М., Вознесенская А.Н., Добровольский О.Г., Киселева К.Л., Козеренко А.Д.** Корпусное обеспечение исследований в области фразеологии и фразеологии // Русская лексикография XXI века: проблемы и способы их решения. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 14–15.
3. **Баркович А.А.** Корпусная лингвистика: специфика современных метаописаний языка // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 406. С. 5–13.
4. **Laura A. Janda.** Aspectual clusters of Russian verbs // Studies in Language. 2007. Vol. 31 (3). P. 607–648.
5. **Lüdeling A., Walter M.** Korpuslinguistik // Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35. De Gruyter, 2010. S. 315–322.
6. **Wallner F.** Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13, Nr. número especial – Actas de Congreso (2013).
7. **Dobrovolsky O.** Constructions in Parallel Corpora: a Quantitative Approach // Computational and Corpus-Based Phraseology (Second International Conference,

- Europhras 2017. London, UK, November 13–14, 2017. Proceedings) / ed. by Ruslan Mitkov. Berlin : Springer, 2017. P. 41–53.
8. **Горина О.А.** Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке : дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 321 с
 9. **Станкевич А.Ю.** Поиск контекстов и оценка их типичности средствами AntConc (Laurence Anthony) // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития : материалы V Междунар. науч.-метод. конф. / редкол.: С.И. Лебединский (гл. ред.) и др. Минск : Изд. Центр БГУ, 2011. С. 210–213.
 10. **Ahrenholz B., Wallner F.** Digitale Korpora und Deutsch als Fremdsprache // Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis / hrsg. Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke. Schneider Verlag Hohengehren, 2013. Bd. 10. S. 261–272.
 11. **Страница** разработчика приложения AntConc Атонио Лоуренса. URL: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/index.html> (дата обращения: 09.08.2019).

Сведения об авторе:

Котюрова Ирина Аврамовна — кандидат филологических наук, доцент, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия). E-mail: koturova@petrsu.ru

Поступила в редакцию 28 октября 2020 г.

CORPUS-BASED STUDIES WITH ANTCONC SERVICE AT THE UNIVERSITY

Koturova I.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: koturova@petrsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/3

Abstract. The article describes one of the tools of corpus-based studies – the AntConc program, which can be successfully used in both educational and research work of students. The article describes the basic principles of working with the program, its functionality. For a better understanding the description is supported by screenshots of the program window. Then, a number of specific tasks are given that can be offered to students in the course of the history of the German language both in full-time practical training and in remote work mode. An example of ways to solve these tasks with screenshots demonstrates the possibilities of working with the program and is also intended to motivate to draw up any other similar tasks. The article provides tasks that clearly demonstrate the lexical, grammatical, phonetic and syntactic features of the Old High German language. Since the program allows you to work with documents in any language, these tasks can be adapted to other languages. In conclusion, an analysis of the attractions of AntConc for use in the university is made. Firstly, it is free and does not require registration, which makes the service available both for working directly in a practical lesson and in remote / independent work mode. Secondly, AntConc has an intuitive interface and is very easy to use. This allows even a single lesson at the university to conduct a small study on the topic being studied and teach students to conduct their own research using AntConc. Thirdly, this program allows you to work with any txt file of any size, in any language, which allows you to perform statistical analysis of almost any material. Fourth, the service allows you to analyze several files either as a whole corpus, or as separate files, which allows a comparative analysis of quantitative indicators in different texts. All this makes the AntConc service an almost perfect tool for student research.

Keywords: corpus studies; AntConc; history of the German language.

References

1. Plungyan V.A. Why modern linguistics should be linguistics of corps. Access Mode: <https://polit.ru/article/2009/10/23/corpus/> (Date of access 09.08.2019).
2. Baranov MM, Voznesenskaya AN, Dobrovolsky OG, Kiseleva KL, Kozerenko AD. Case support for research in the field of phraseology and phraseography // Russian lexicography of the XXI century: problems and methods their decisions. M., St. Petersburg: Nestor-History 2016, p. 14–15.
3. Barkovich A.A. Corpus linguistics: the specifics of modern meta-descriptions of language // Bulletin of Tomsk State University. 2016. No 406. P. 5-13.
4. Laura a. Janda Aspectual clusters of Russian verbs / Studies in Language, Vol. 31: 3. 2007 Pp. 607–648.
5. Lüdeling, Anke; Walter, Maik: Korpuslinguistik. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, HSK 35, S. 315-322, De Gruyter, 2010.
6. Wallner, Franziska: Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13, Nr. número especial – Actas de Congreso (2013).
7. Dobrovolsky O. Constructions in Parallel Corpora: a Quantitative Approach // Computational and Corpus-Based Phraseology (Second International Conference, Europhras 2017. London, UK, November 13-14, 2017. Proceedings) / Ruslan Mitkov (Ed.). Berlin etc.: Springer, 2017. Pp. 41–53.
8. Gorina O.A. The use of corpus linguistics technologies for the development of lexical skills of regional students in professionally oriented communication in English: dis. ... cand. teacher. sciences. M., 2014. 332 p.
9. Stankevich, A.Yu. Search for contexts and assessment of their typicality by means of AntConc (Laurence Anthony) / A.Yu. Stankevich // Theory and practice of teaching Russian as a foreign language: achievements, problems and development prospects: materials of the V Intern. scientific method. conf. Minsk / Editorial: S.I. Lebedinsky, (Ch. Ed.) [et al.]. Minsk: Publishing House. BSU Center, 2011. Pp. 210–213.
10. Ahrenholz, Bernt; Wallner, Franziska: Digitale Korpora und Deutsch als Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10), Pp. 261–272. Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
11. URL: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/index.html> (access date: 09.08.2019).

Received 28 October 2020

BREXIT: ЖИЗНЬ СЛОВА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

О.А. Леонтович

Аннотация. Исследование слова *Brexit*, обозначающего выход Великобритании из Евросоюза, позволяет проследить эволюцию данного понятия в современном политическом дискурсе, что особенно актуально в условиях повышенного внимания к деталям языкового выражения, которые становятся средством манипуляции. Высказывается мнение о том, что для лингвистов эти перемены знаменуют собой потребность в новых подходах к интерпретации текстов. Анализируется происхождение слова *Brexit*, его производные и закрепившиеся за ними коннотации. «Война слов» выступает как источник словесных манипуляций, одним из проявлений которых стало возникновение многочисленных неологизмов, отражающих позиции сторонников и противников Брекзита. Рассматриваются языковые выразительные средства и визуальная семиотика Брекзита, а также его влияние на европейскую лингвокультуру, которое выразилось в появлении новых торговых марок, сценических постановок, настольных игр и т.д. В настоящее время в лингвистических кругах обсуждается воздействие Брекзита на дальнейшую судьбу английского языка, который с выходом из Евросоюза теряет статус официального и остается лишь рабочим языком европейского экономического пространства.

Ключевые слова: *Brexit*; политический дискурс; семантическое поле; неологизмы; коннотация; семиотика.

Введение

Анализ слова *Brexit*, обозначающего выход Великобритании из Евросоюза, позволяет проследить жизненный цикл языковой единицы в политическом дискурсе – от момента возникновения до неминуемо приближающегося заката. Это слово, вобравшее в себя огромное количество смысловых нюансов, стало своего рода семантическим стимулом – тем, что англоязычные лингвисты называют *trigger word*, вызывающим целый букет эмоций, ассоциаций и коннотаций. За ним стоят разные политические позиции и непримиримые противоречия, разделившие Великобританию на два лагеря. В российской лингвистике имеется ряд интересных публикаций, посвященных понятию *Brexit* [1–6]. Однако, на наш взгляд, проблема нуждается в более детальном анализе, с учетом широкого политического контекста, пресуппозиций и импликаций.

Цель настоящей статьи – рассмотреть происхождение и эволюцию слова *Brexit* и его производных, а также особенности его функционирования в политическом дискурсе.

Методология

Материалом исследования послужили словарные статьи, публикации и телевизионные передачи в англоязычных и русскоязычных СМИ, а также комиксы, карикатуры, фотографии и иные иллюстрации, связанные с изучаемой проблемой и собранные в период с 2016 по 2020 г.

В качестве ведущего метода исследования используется критический дискурс-анализ, с помощью которого не только описываются функции языка как социального инструмента, но также дается моральная и политическая оценка происходящих в обществе процессов. При этом предполагается, что проводимое исследование внесет посильный вклад в современные социальные практики. В качестве вспомогательных применяются этнографический и семиотический методы, а также контент-анализ. Этнографический метод включает ряд методологических и интерпретативных процедур, предполагающих исследование коммуникативного поведения в контексте изучаемой культуры (в нашем случае – британской). Семиотический метод, в свою очередь, предполагает анализ контекстуализации знаков различной природы, связанных с Брекзитом, в интересующих нас социальных системах. Цель контент-анализа в контексте данного исследования – собрать и систематизировать в численном выражении качественные текстовые данные о Брекзите.

Оговорим, что в русском языке существует два варианта обозначения понятия *Brexit* – «Брекзит» и «Брексит»; оба они правильные, поскольку передают два варианта произношения слова в английском языке. Проведенный нами 25 января 2020 г. контент-анализ с помощью поисковика *Google* показал следующие результаты: «Брекзит» (как с прописной, так и строчной буквы) – 4 250 000 употреблений, Брексит (как с заглавной, так и строчной буквы) – 1 020 000 результатов. В нашей работе мы отдаем предпочтение более частотному варианту «Брекзит».

Исследование и результаты

В последние годы понятие *Brexit* играет огромную роль в жизни Западной Европы и занимает важное место в картине мира британцев, определяя их мировоззрение, оценку текущей политической ситуации и отношение к дальнейшей судьбе страны.

С 1973 г. Великобритания входила в состав Европейского союза. Начиная с 1990-х гг. стали все чаще высказываться мнения, связанные с так называемым евроскептицизмом – сомнением в том, что пребывание в составе Евросоюза полезно для страны с экономической и политической точки зрения. В ходе референдума, прошедшего в Великобритании в

июне 2016 г., 52% населения проголосовало за то, чтобы страна вышла из Евросоюза (*exit*), 48% – чтобы она осталась в его составе (*remain*). Впоследствии сами слова *exit* и *remain* сохранили тесную связь с понятием Брекзита, таким образом расширив свою семантику и обретя дополнительные коннотации и добавочные смыслы в результате инференции.

Хотя перевес сторонников выхода Великобритании из Евросоюза был незначителен, итоги референдума означали их победу. Страна фактически раскололась пополам. По мере того, как стали детально обсуждаться негативные перспективы отделения страны от Евросоюза, все громче начали звучать голоса тех, кто во время голосования не разобрался в возможных последствиях и мог бы обеспечить перевес противников Брекзита в случае повторного референдума. С 2017 г. опросы общественного мнения показывали, что желающих остаться в составе Евросоюза больше, нежели их оппонентов, и что многие считают Брекзит политической ошибкой.

В марте 2017 г. было заявлено о начале процесса отделения, тем не менее кризис в британском парламенте, связанный с Брекзитом, непротистительно затянулся и продолжался еще три года. После ряда неудачных попыток ратифицировать договор в парламенте, в июле 2019 г. премьер-министр Тереза Мэй была вынуждена уйти в отставку. На смену ей пришел Борис Джонсон, которому, наконец, удалось «продать» ратификацию договора. 20 декабря 2019 г. закон о выходе Великобритании из Евросоюза был принят парламентом и вступил в силу 23 января 2020 г. Членство Великобритании в Евросоюзе завершилось 31 января 2020 г. Через 11 месяцев переходного периода, т.е. 31 декабря 2020 г., должен произойти окончательный разрыв Великобритании с Евросоюзом.

Каким бы ни был конечный итог этого политического акта, страна в любом случае оказывается в тисках противоречий, оставляя неудовлетворенной половину населения Великобритании. Политические разногласия стали причиной разводов и разрывов родственных связей, подобно тому, как американское общество разделилось пополам из-за отношения к Трампу.

Анализ семантики лексем и контекстов их употребления в политическом дискурсе представляется чрезвычайно важным, так как настали времена, когда участники политических дискуссий уходят все дальше от обсуждения главной идеи и углубляются в детали языкового выражения, делая их средством манипуляции. Возможно, что для лингвистов эти перемены знаменуют собой потребность в новых подходах к интерпретации текстов. Возникают беспрецедентные ситуации, когда копание в словах, каждая мелочь и запятая в текстах, таких как договор по Брекзиту или доклад Мюллера «о российском вмешательстве» (*Mueller report*), становятся объектом скрупулезного анализа политиков, придерживающихся противоположных точек зрения, что требует

особого внимания к тончайшим нюансам политического дискурса. Именно этим и обусловлена актуальность данного исследования.

В о з н и к н о в е н и е с л о в а . Лексема *Brexit* была образована по аналогии с *Grexit* – намерением Греции покинуть Евросоюз. Лингвисты не вполне уверены, какое именно словосочетание легло в основу нового слова – *British exit* или *Britain's exit* (см., например, [7. Р. 5]). Автором слова *Brexit* считается Питер Уилдинг (*Peter Wilding*), который употребил его в блоге *BlogActiv* 15 мая 2012 г., более чем за четыре года до референдума.

Альтернативой лексеме *Brexit* были *Brixit* (слово, появившееся в некоторых изданиях в августе 2012 г.: *Bring on the 'Brixit'* [8]), а также менее распространенное *UKexit*. Однако именно слово *Brexit* было принято языковым сообществом, хотя оно реально распространилось только три года спустя.

Питер Уилдинг впоследствии стал руководителем исследовательского центра *British Influence* и активным участником движения против выхода Великобритании из Евросоюза. Он пишет, что совершенно забыл о том, что создал слово; об этом ему напомнили, когда вскоре после референдума позвонили из редакции Оксфордского словаря, сообщив, что *Brexit* стало словом 2016 г. Уилдинг утверждает, что эта новость не принесла ему особой радости. Будучи ярким противником Брексита, он отмечает: «<...> как эти ни грустно, Брексит может стать эпитафией, знаменующей собой упадок и, возможно, гибель нации» [9] (здесь и далее перевод наш. – О.Л.).

В Оксфордском словаре слову *Brexit* дается следующее определение: *the (proposed) withdrawal of the United Kingdom from the European Union, and the political process associated with it* (предполагаемый выход Великобритании из Европейского союза и ассоциируемый с ним политический процесс). Значимость понятия обусловила его быструю «конвенционализацию, лексикализацию и институционализацию в английском языке» [7. Р. 7].

Ч а с т е р е ч н а я п р и н а д л е ж н о с т ь . Слово *Brexit* вошло в Оксфордский словарь как существительное. Однако в дальнейшем оно стало широко употребляется как глагол: *Brexit now. Don't Brexit – fix it! To Brexit or not to Brexit? Brexit! Not to Brexit! The UK will Brexit in 2019. If you Brexit, your car won't start in the morning.*

Оно также часто используется как прилагательное: *The Brexit referendum. The Brexit drama. Brexit countdown. Stop the Brexit Mess! Very Brexit problems. Brexit twitter. Brexit meme. Anti Brexit meme.* В соцсетях нередко встречается употребление его в сокращенной форме: *B. cartoons (Pro B. cartoons, Leave B. cartoons, Post B. cartoons, B. Funny cartoons), B. comic, B. satire, b. map* и т.д. Мы также обнаружили использование слова в качестве герундия: *The UK Brexiting.*

Семантическое поле *Brexit*. Череда политических событий, история противостояния и народные протесты породили широкое семантическое поле, связанное с понятием *Brexit*. Его неотъемлемой частью являются имена собственные: *EU (European Union)*, *Theresa May*, *Boris Johnson* и др.

11 июля 2016 г., еще будучи кандидатом в лидеры Консервативной партии, Т. Мэй произнесла знаменитую фразу: *Brexit Means Brexit*, которая в дальнейшем стала ее слоганом и предметом многочисленных обсуждений: что именно она имела в виду? Вступив в должность премьер-министра, Т. Мэй пояснила, что «не будет попыток остаться в Евросоюзе, присоединиться к нему через заднюю дверь и не будет второго референдума» (цит. по: [10]). Эта же идея была неоднократно повторена ею в многочисленных высказываниях. В связи с этим Т. Мэй называют *the «Brexit Means Brexit» prime minister* [11].

В данное семантическое поле также входят наименования сторонников Брекзита, а именно *Brexiter* и *Brexitteer*. Хотя в ряде словарей эти два существительных рассматриваются как абсолютные синонимы, в статье *The Language of Brexit* подчеркивается семантическое различие между ними: если *Brexiter* – это человек, просто поддерживающий Брекзит, то *Brexitteer* – лицо, поддерживающее его с энтузиазмом (курсив наш. – О.Л.).

Важное место в семантическом поле занимают уже упомянутые выше глаголы *leave* vs *remain* и их производные: *leaver* / *Leaver* – сторонник выхода Великобритании из Евросоюза vs *remainer* / *Remainer* – противник выхода; *Vote Leave* vs *Vote Remain*; *Leave voters* vs *Remain voters*. Некоторые лингвисты полагают, что сторонники Брекзита в ходе кампании более эффективно использовали язык, нежели его противники. В частности, в качестве упрека высказывается выбор неэмоционального (*'passion-free'*) глагола *remain* вместо *stay* [12].

В семантическое поле также попадают лексемы: *Hard Brexit* – жесткий Брекзит, предполагающий разрыв всех связей между Великобританией и ЕС; *Soft Brexit* – мягкий Брекзит, допускающий сохранение экономических связей с ЕС; *No Deal Brexit* – Брекзит без заключения соглашения и др.

Рождение неологизмов. «Война слов» между сторонниками и противниками Брекзита не могла не породить словесных манипуляций, одним из проявлений которых стал «взрыв лингвистической креативности» [7]. Он, в частности, проявился в возникновении многочисленных неологизмов, что отмечено рядом исследователей [4, 7, 13].

Д. Кристал отмечает, что с лингвистической точки зрения слово *Brexit* – это «просто еще одно слово», однако обращает внимание на продуктивность компонента *exit*, который стал выступать в качестве суффикса (цит. по: [14]). В политическом дискурсе слова с этим эле-

ментом стали средством околлингвистических спекуляций. Как будет обозначаться в языке возможный выход стран из Европейского союза? Предлагаются разные гипотетические варианты: *Auxit* (*Austria* + *exit*), *Frexit* (*France* + *exit*), *Italexit* / *Itexit* (*Italy* + *exit*), *Spexit* (*Spain* + *exit*), *Pexit* / *Portexit* / *Portugexit* (*Portugal* + *exit*) и т.д. [7, 8].

Но этим словотворчество не ограничилось – оно расширилось на другие сферы политического дискурса, например: *Clexit* (*climate* + *exit*) – выход стран из соглашений по проблемам изменения климата; *Trexit* (*Trump* + *exit*) – слово, созданное противниками Трампа для обозначения причин, по которым он может быть изгнан из Белого дома [12].

Хотя модель с элементом *exit* оказалась наиболее продуктивной, возникли и иные креативные образования: *breferendum* (*Brexit* + *referendum*), *Bregret* (*Brexit* + *regret*), *debression* (*depression* + *Brexit*), *Byegium* (*bye* + *Belgium*), *Caleavefornia* (*California* + *leave*), *Czechout* (*Czech* + *checkout*), *Departugal* (*depart* + *Portugal*) [7], *brextension* (*Brexit* + *extension*), *brexhaustion* (*Brexit* + *exhaustion*) [13] и др.

К о н н о т а ц и и . То обстоятельство, что Великобритания разделилась на два лагеря – сторонников и противников Брекзита, обусловило семантическую поляризацию лексем, отмеченных почти безвариативной положительной или отрицательной оценочностью, в зависимости от политической позиции говорящего: с одной стороны, *Brexiter*, *Brexiteer*, *Leaver*, с другой – *Remainer*. Кроме того, в ходе дискуссий были созданы неодобрительные, а порой даже уничижительные и оскорбительные прозвища для оппонентов: *Remoaner* (*remain* + *moan*), *Remainiac* (*remain* + *maniac*), *Brextremist* (*Brexit* + *extremist*).

Надписи на плакатах во время демонстраций, которые происходили как в процессе политических баталий вокруг Брекзита, так и после принятия решения об отделении, также однозначно выражают позицию участников политического дискурса:

а) со стороны сторонников Брекзита: *We voted leave. I got Brexit done. Make this nation glorious again. Independence Day. Happy Brexit Day!*

б) со стороны противников Брекзита: *Brexit: is it worth it? Stronger together. Stop Brexit. Brexit will hurt. Brexit reality: we've lost. The best deal is with EU. Brexit: what next? Brexit: what now? Brexit: so what happens next?*

В ы р а з и т е л ь н ы е с р е д с т в а п р и о б с у ж д е н и и Брекзита в политическом дискурсе. Безусловный интерес представляют стилистические средства, которые использовались в политическом дискурсе, связанном с Брекзитом.

Так, например, чтобы показать свое негативное отношение к непростительно затянувшемуся кризису в британском парламенте, на американском телевизионном канале *CNN* в 2018–2019 гг. были использованы фоностилистические средства: сюжеты про Брекзит начинались с заставки, где звучали многочисленные голоса, с разной интонацией произносящие

фразы со словом *Brexit*, а затем трижды повторялось эхом: '*Brexit, Brexit, Brexit*'. Эта заставка неслучайна – бесконечные дискуссии стали вызывать бурю различных эмоций (негодование, смех, возмущение, отчаяние). Все эти эмоции наслоились на семантику слова в качестве коннотаций.

Одной из особенностей английского общения является постоянное присутствие юмора, о чем, в частности, пишет К. Фокс в своей широко известной книге *Watching the English*: «Юмор рулит. Юмор правит. Юмор всеобъемлющ и всемогущ» [15. Р. 61]. Она отмечает, что в коммуникации англичан всегда присутствует некий юмористический подтекст (*undercurrent of humor*). Во время кампании, связанной с Брекзитом, также не обошлось без юмора как в самом политическом дискурсе, так и в соцсетях и межличностном общении.

Проанализировав ряд контекстов, мы обнаружили использование следующих стилистических приемов, лежащих в основе игры слов, продуцирующей юмористический эффект:

- а) собственно омонимы:
 - *With Britain leaving the EU how much space was created?*
 - *Exactly 1GB* (GB расшифровывается как *Great Britain* и *gigabyte*);
 - *I'm going to go on a Brexit diet. The pounds will drop fast* (*pound* – фунт как мера веса и *pound* – фунт стерлингов как денежная единица);
- б) омографы:
 - *Why does Britain like tea so much?*
 - *Because tea leaves* (*leaves* как существительное и глагол);
- в) омофоны:
 - *What does Britain say to its trade partners?*
 - *See EU later* (созвучие *U* и *you*);
- г) полисемия:
 - *How will Christmas Dinner be different after Brexit?*
 - *No Brussels* (*Brussels* – Брюссель и *Brussels* = *Brussel sprouts* – брюссельская капуста);
- д) паронимия:
 - *A Dog's Brexit* (название спектакля в Бристольском театре, основанное на сходстве звучания слов *Brexit* и *breakfast*);
 - *full English Brexit* (также игра слов *Brexit* и *breakfast*);
- е) аллюзия:
 - *Leave means leave* (аллюзия к слогану Т. Мэй *Brexit Means Brexit*);
 - *Make love. Not Brexit* (аллюзия к слогану представителей американской контркультуры 1960-х гг., выступавших против войны во Вьетнаме: *Make love, not war*).

Интересна также созданная англичанами шутивая фраза *Je ne Bregret rien*, основанная на межъязыковой паронимии и являющаяся аллюзией к знаменитой французской песне, прославившейся благодаря исполнению Эдит Пиаф, *Je ne regrette rien!* («Я ни о чем не жалею»).

Отражение Брекзита в других языках. За короткое время слово *Brexit* стало достоянием практически всех европейских и ряда азиатских языков. В 2016 г., согласно опросу интернет-пользователей, оно стало русским словом года [2]. Слово «брекзит» стали шутливо употреблять в значении «прощаться, но не уходить»: «я брекжу, ты брекзишь, он брекзит... брекзила, брекзю».

В процессе исследования мы также проанализировали разного рода визуальные образы, которые имели вербальное сопровождение и использовались в ходе кампании. Анализ позволил выявить наиболее типичные семиотические знаки.

1. Европейский союз как корабль; Великобритания и Евросоюз как две половинки корабля, плывущие в разные стороны; крысы с символикой Великобритании, прыгающие с корабля; корабль в виде британского флага, уплывающий от звездного флага Евросоюза; Великобритания как тонущий корабль или утлая лодочка на бурных волнах. Надписи, сопровождающие изображения, гласят: *Abandon SHIP* (аллюзия к компьютерной игре), *Titanic* и т.д.

2. Разваливающийся мост через Ла-Манш, связывающий Великобританию и Евросоюз.

3. Британская культурная символика: британский флаг; слово *Brexit* (первые три буквы – цвета британского флага, вторые три – флага Евросоюза); флажки Великобритании и Евросоюза, указывающие в разные стороны; люди, обернутые в британские флаги, повернувшиеся спиной к зрителям и уходящие со словом *Bye*; слова *Independence Day* на фоне британского флага; лондонский красный автобус (часто перевернутый, падающий с обрыва или летящий в пропасть); Биг Бен; знак фунта стерлингов (£); карта Великобритании; после принятия решения о выходе – Британия, очеркнутая красным карандашом на карте от Евросоюза.

4. Символам Брекзита также стали ключевые политические фигуры, главным образом Тереза Мэй и Борис Джонсон: Т. Мэй распиливает мостик, на котором стоит; идет по канату над пропастью с крокодилами, надпись гласит: *Snap elections... for a snappy Brexit* (игра слов, основанная на полисемии: *snap* – хватать, огрызаться; *snap election* – досрочные выборы; *snappy Brexit* – быстрый Брекзит); Борис Джонсон, повернувшийся спиной к Европе, и т.д.

Четыре года кампании не могли не оказать значительного влияния на культуру Великобритании и других европейских стран. Приведем лишь несколько примеров.

Немецкая фирма создала торговую марку чая *English Brexit tea* (по созвучию с *English breakfast tea*).

В 2017 г. лондонская компания *GM Boyer of Camberwell* презентовала сыр под названием *Brexit Blue cheese* и предложила отведать его Терезе Мэй, присутствовавшей на выставке. Попробовав сыр, Мэй

спросила: *How long has this been in the making?* («Сколько его уже производят?»). Остроумные англичане ответили: *I think you'll find it's been since the 23rd June 2016* (т.е. с момента, когда Т. Мэй провозгласила начало кампании по отделению от Евросоюза). Впоследствии в г. Брайтон разразился скандал, когда жители стали возражать против продажи этого сыра, так как большинство из них (68,6%) голосовали против Брексита [16].

Реклама печенья под названием *Brexit biscuits* – это образец чисто английского юмора с аллюзией к результатам референдума:

Introducing Brexit Biscuit

Whether you firmly have an opinion on Brexit or even if you are one of the rare few still sat on the fence, the Brexit Biscuit is for you! Designed with a beautiful split down the middle the biscuit offers one side emblazoned with the proud chant of LEAVE, while the other sports the counterargument of REMAIN. Eat the one you believe in or chew off the side you'd rather never hear about again – it's up to you!*

** due to the slightly imprecise nature of biscuit creation, we cannot guarantee an exact 50/50 split down the centre of the biscuit and a margin of error may mean some are as much as 48% on one side of the argument, with 52% on the other. We apologise for this lack of precision [17].*

(Независимо от того, есть ли у вас четкое мнение в отношении Брексита или вы один из тех немногих, кто еще не определился, печенье *Brexit Biscuit* для вас! Одна сторона печенья с прослойкой посредине украшена гордой надписью: *LEAVE*, а вторая – контраргументом: *REMAIN*. Ешьте с той стороны, которая отражает вашу позицию, или наоборот – это ваш выбор!

*В связи с небольшим несовершенством выпечки мы не можем гарантировать, что печенье разделено точно посредине, допустимое отклонение может означать, что 48% относится к одной стороне дискуссии, а 52% – к другой. Просим прощения за эту неточность).

В 2016 г. польские бизнесмены, проживающие в Манчестере, попытались зарегистрировать торговую марку энергетического напитка *Brexit*, однако получили отказ от Бюро по вопросам интеллектуальной собственности ЕЭС, посчитавшего название «оскорбительным». При повторном обращении им также было отказано, однако комментарий был уже несколько иной: «Термин “*Brexit*” обозначает суверенное политическое решение, принятое законно, и не имеет негативных моральных коннотаций; это не провокация и не призыв к преступлению или беспорядкам. Это также не символ терроризма, угнетения или дискриминации. Это не синоним социальной нестабильности. “*Brexit*” – это не крылатая фраза для обозначения ненависти, сексизма, расизма или чего-либо в этом роде. Это слово не непристойно и не вульгарно». Тем не менее торговую марку не разрешили зарегистрировать на основании того, что название «недостаточно самобытно» (*not distinctive enough*) [18].

В 2017 г. англо-польская компания выпустила водку *Brexitovka* (также известную как *Brexit Vodka*) с шутливым комментарием: *Cele-*

brate Brexit in style or drown your sorrows with Brexitovka («Отпразднуйте Брекзит на широкую ногу или залейте горе “Брекзитовкой”»).

В 2017 г. в Эдинбурге был поставлен мюзикл *Brexit*.

Существует также настольная игра *Brexit*, в которой обыгрываются референдум, вовлеченные в кампанию политические фигуры и факты, связанные с Брекзитом.

Политическая кампания оказала влияние и на другие культуры. Например, во французском городе Бокер (*Beaucaire*) появилась улица Брекзита (*rue de Brexit*), которая, как это ни парадоксально, находится поблизости от улицы Роберта Шумана (*rue Robert Schuman*) и авеню Жана Монне (*avenue Jean Monnet*), названных в честь двоих из основателей Евросоюза.

В настоящее время появились сообщения о том, что *B-word* (Слово «Б») становится табуированным. Борис Джонсон убирает элемент *Brexit* из названия целевой группы, которая будет обсуждать будущие взаимоотношения с Евросоюзом – она будет называться *Taskforce Europe* [19]. В официальных кругах также рекомендовано ограничить употребление слова *Brexit* [20].

В целом лингвисты не без тревоги обсуждают вопрос о том, каким образом свершившееся событие повлияет на статус английского языка. До сих пор он являлся официальным языком Европейского экономического сообщества именно из-за членства в нем Великобритании. Остаются две страны, обозначившие себя в Евросоюзе как англоговорящие – Ирландия и Мальта, однако их национальными языками являются, соответственно, ирландский и мальтийский. Так, Д. Хюбнер, официальный представитель Европейского экономического сообщества, заявила: «Если у нас не будет Великобритании, то не будет и английского языка» [21].

Парадокс заключается в том, что языком бизнеса, науки и международных отношений, т.е. *lingua franca*, в Европе является английский, однако существует разница между статусом «официального» и «рабочего» языка. С выходом из Евросоюза английский язык теряет статус официального и остается только рабочим.

В свое время Д. Кристал писал о том, что одной из опасностей использования английского языка как глобального может стать возникновение лингвистической элиты – тех, для кого этот язык является родным, которая сможет использовать его в корыстных целях и манипулировать другими людьми [22. Р. 12, 17]. Сегодня один из шведских членов Европарламента утверждает, что использование английского языка европейцами (без Великобритании) будет способствовать справедливости, так как все говорящие будут неносителями языка, что поставит их в равное положение [23].

Пока трудно определить, какие из высказываний о судьбе английского языка носят умозрительный либо сенсационный характер, а какие действительно выражают озабоченность его будущим развитием или реалистично оценивают его современный статус. Думается, однако, что в настоящее время позиции английского языка в мире очень сильны и он еще надолго останется языком международного общения.

Заключение

В настоящее время, когда политические тексты становятся объектом пристального внимания со стороны государственных деятелей и широкой общественности, возникает потребность в новых подходах к их лингвистической интерпретации, предполагающих детальный анализ тончайших нюансов языкового выражения. Исследование слова *Brexit*, обозначающего выход Великобритании из Евросоюза, позволяет проследить эволюцию данного понятия в современном политическом дискурсе. Вокруг этого слова, автором которого является П. Уилдинг, образовалось широкое семантическое поле, включающее имена собственные, названия сторонников и противников Брекзита и различные способы его осуществления.

«Война слов» выступает как источник словесных манипуляций, одним из проявлений которых стало возникновение многочисленных неологизмов, связанных с понятием *Brexit*. Разделение Великобритании на два лагеря – сторонников и противников Брекзита – обусловило семантическую поляризацию лексем, отмеченных почти безвариативной положительной или отрицательной оценочностью, в зависимости от политической позиции говорящего. При обсуждении Брекзита в политическом дискурсе использовались многочисленные выразительные средства, главным образом направленные на формирование юмористического эффекта (собственно омонимы, омофоны, омографы, полисемия, паронимия, аллюзии и т.д.).

Анализ семиотики Брекзита показывает, что визуальные образы в основном включают изображения тонущего корабля, разваливающегося моста через Ла-Манш, культурной символики Великобритании и Евросоюза, а также Т. Мэй и Б. Джонсона как ключевых политических фигур Брекзита. Брекзит оказал существенное влияние на европейскую лингвокультуру, что выразилось в появлении новых торговых марок, сценических постановок, настольных игр и т.д., а также номинаций Брекзита в разных языках. В лингвистических кругах обсуждается воздействие Брекзита на дальнейшую судьбу английского языка, который с выходом из Евросоюза теряет статус официального и остается только рабочим языком европейского экономического пространства. Однако позиции английского языка по-

прежнему сильны, и можно утверждать, что он еще надолго останется языком международного общения.

Литература

1. **Алиева Т.В.** Референдум Брексит: языковые средства актуализации оппозиции «свой – чужой» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2017. № 3. С. 8–13.
2. **В России** термин «brexit» стал словом года по итогам интернет-голосования // РИА Новости. 21.12.2016. URL: <https://ria.ru/20161221/1484220486.html> (дата обращения: 15.02.2020).
3. **Дьякова Е.Ю.** Использование социально-политического феномена Brexit в создании имиджа британских университетов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 28–33.
4. **Катермина В.В., Соловьева Н.С.** Аксиология неологизма Brexit в англоязычном массмедийном дискурсе // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. № 3. С. 103–111.
5. **Кауштанова И.И., Бирюкова О.А., Давыдова Е.А.** Концепт Brexit в современном англоязычном медиадискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 10, ч. 2. С. 295–299.
6. **Кропотухина П.В.** Концептуальные метафоры кризисного дискурса Великобритании // Политическая лингвистика. 2017. № 2 (62). С. 94–99.
7. **Lalić-Krstin G., Silaški N.** From Brexit to Bregret. An account of some Brexit-induced neologisms in English // English Today 134. June 2018. Vol. 34, № 2. URL: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0266078417000530> (дата обращения: 14.10.2019).
8. **The Language** of Brexit. Dr Graeme Davis discusses the etymology of the word 'Brexit' // OpenLearn. 2017. 5th January. URL: <https://www.open.edu/openlearn/languages/english-language/the-language-brexit> (дата обращения: 14.10.2019).
9. **Brexit's** my fault: How the word I invented could be an epitaph for the nation's decline // Sky News. Thursday. 13 December. URL: <https://news.sky.com/story/brexits-my-fault-how-the-word-i-invented-could-be-an-epitaph-for-the-nations-decline-11576816> (дата обращения: 15.12.2019).
10. **Mardell M.** What does 'Brexit means Brexit' mean? // BBC News. 2016. 14 July. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-36782922> (дата обращения: 23.11.2019).
11. **3 years** of Brexit promises in Theresa May's own words – from 'Brexit means Brexit' to 'I won't stand in the way' // Business Insider. The Associated Press. 2019. Mar 30. URL: <https://www.businessinsider.com/theresa-may-in-quotes-from-brexit-means-brexit-to-i-quit-2019-3> (дата обращения: 10.02.2020).
12. **Werber C.** How Brexit is changing the English language // QUARTZ. 2019. October 29. URL: <https://qz.com/1737484/brexit-is-changing-the-english-language/> (дата обращения: 24.11.2019).
13. **From backstop** to Brino, AP translates the language of Brexit // The Associated Press. 2019. April 9. URL: <https://apnews.com/c563032864514bc9932a390bfac49c4b> (дата обращения: 12.11.2019).
14. **Moseley T.** The rise of the word Brexit // BBC News. 2016. 25 December. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-37896977> (дата обращения: 14.01.2020).
15. **Fox K.** Watching the English. London : Hodder, 2004.
16. **Browne V.** Brighton shoppers outraged by cheesemonger selling 'Brexit Blue' // The inews UK. 2017. 5th October. URL: <https://inews.co.uk/inews-lifestyle/food-and-drink/shop-stocking-brexit-blue-cheese-outrages-customers-519441> (дата обращения: 25.01.2020).

17. **Brexit** Biscuit Today. URL: <https://www.brexit-biscuit.co.uk/> (дата обращения: 22.02.2020).
18. **Nsubuga J.** EU rejects trademark for ‘offensive’ Brexit energy drink // Metro. 2019. 16 May. URL: <https://metro.co.uk/2019/05/16/eu-rejects-trademark-offensive-brexit-energy-drink-9563721/> (дата обращения: 24.02.2020).
19. **Brexit-exit:** B-word banned from No 10 // The Sunday Times. 2019. December 29. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/brexit-exit-b-word-banned-from-no-10-vhbtbp3rr> (дата обращения: 15.01.2020).
20. **Don't** mention the B-word! Britain makes 'Brexit' taboo // The Straits Times. 2020. JAN 7. URL: <https://www.straitstimes.com/world/europe/dont-mention-the-b-word-britain-makes-brexit-taboo> (дата обращения: 05.02.2020).
21. **Brexit:** the demise of English as an international language? // Pangeanic. URL: https://www.pangeanic.com/knowledge_center/brexit-the-demise-of-english-as-an-international-language/ (дата обращения: 11.02.2020).
22. **Crystal D.** English as a Global Language. Cambridge [England] ; N.Y. : Cambridge University Press, 1997.
23. **Setter J.** Will Brexit spell the end of English as an official EU language? // The Guardian. 2019. Fri. 27 Dec. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/dec/27/brexit-end-english-official-eu-language-uk-brussels> (дата обращения: 10.02.2020).

Сведения об авторе:

Леонтович Ольга Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия); профессор, Тяньцзиньский университет иностранных языков (Тяньцзинь, Китай). E-mail: olgaleo@list.ru

Поступила в редакцию 6 ноября 2020 г.

BREXIT: LIFE OF THE WORD IN POLITICAL DISCOURSE

Leontovich O.A., D.Sc. (Philology), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia); Professor, Tianjin Foreign Studies University (Tianjin, China). E-mail: olgaleo@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/4

Abstract. The study of the word *Brexit* denoting the withdrawal of the United Kingdom from the European Union showcases the evolution of this notion in modern political discourse when the tiniest details of linguistic expression are used as means of manipulation. For linguists, these changes in political discourse call for new approaches to in-depth text interpretation. The paper analyses the origin of the word *Brexit*, its derivatives and their connotations, as well as numerous neologisms produced by “the war of words” and reflecting the attitude of Brexit supporters and opponents. The investigation also deals with the stylistic means and visual semiotics of Brexit and its influence on European cultures in the form of new trademarks, theatre performances, board games, street names, etc. The final part of the paper is devoted to the impact of Brexit on the further development of English which, on exit from the EU, loses the status of its official language and retains the position of a working language.

Keywords: *Brexit*; political discourse; semantic field; neologisms; connotation; semiotics.

References

1. Alieva T.V. Referendum Breksit: jazykovye sredstva aktualizacii oppozicii «svoj – chuzhoj» (Brexit referendum: linguistic means of the actualization of the “we – us” opposition) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Linguistics series. 2017. Issue 3. P. 8–13.

2. V Rossii termin "brexit" stal slovom goda po itogam internet-golosovaniya (In Russia the term "Brexit" has become word of the year according to an Internet vote) // RIA Novosti 21.12.2016. URL: <https://ria.ru/20161221/1484220486.html> (accessed 15.02.2020).
3. D'jakova E. Ju. Ispol'zovanie social'no-politicheskogo fenomena Brexit v sozdanii imidzha britanskih universitetov (The use of the sociopolitical phenomenon *Brexit* in the creation of a British university's image) // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Linguistics and Intercultural Communication Series. 2019. Issue 2. P. 28–33.
4. Katermina V.V., Solov'eva N.S. Aksiologija neologizma Brexit v anglojazychnom mass-medijnom diskurse (The axiology of the neologism *Brexit* in English-language mass media discourse) // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki (Vital problems of Philology and pedagogical linguistics). 2019. Issue 3. P. 103–111.
5. Kashtanova I.I., Birjukova O.A., Davydova E.A. Koncept Brexit v sovremennom anglojazychnom mediadiskurse (Concept *Brexit* in modern English-language media discourse) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philology: Theoretical and Practical Problems). Tambov: Gramota, 2018. Issue 10. Part 2. P. 295–299.
6. Kropotuhina P.V. Konceptual'nye metafory krizisnogo diskursa Velikobritanii (Conceptual metaphors of the UK crisis discourse) // Politicheskaja lingvistika. 2017. Issue 2 (62). P. 94–99.
7. Lalić-Krstin, G. & Silaški, N. From Brexit to Bregret. An account of some Brexit-induced neologisms in English // English Today 134, Vol. 34, No. 2 (June 2018). URL: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0266078417000530> (Accessed: 14.10.2019).
8. The Language of Brexit. Dr Graeme Davis discusses the etymology of the word 'Brexit' // OpenLearn. 5th January 2017. URL: <https://www.open.edu/openlearn/languages/english-language/the-language-brexit> (Accessed: 14.10.2019).
9. Brexit's my fault: How the word I invented could be an epitaph for the nation's decline // Sky News. Thursday 13 December 2018. URL: <https://news.sky.com/story/brexits-my-fault-how-the-word-i-invented-could-be-an-epitaph-for-the-nations-decline-11576816> (Accessed: 15.12.2019).
10. Mardell M. What does 'Brexit means Brexit' mean? // BBC News. 14 July 2016. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-36782922> (Accessed: 23.11.2019).
11. 3 years of Brexit promises in Theresa May's own words – from 'Brexit means Brexit' to 'I won't stand in the way' // Business Insider. The Associated Press. Mar 30, 2019. URL: <https://www.businessinsider.com/theresa-may-in-quotes-from-brexit-means-brexit-to-i-quit-2019-3> (Accessed: 10.02.2020).
12. Werber C. How Brexit is changing the English language // QUARTZ, October 29, 2019. URL: <https://qz.com/1737484/brexit-is-changing-the-english-language/> (Accessed: 24.11.2019).
13. From backstop to Brino, AP translates the language of Brexit // The Associated Press. April 9, 2019. URL: <https://apnews.com/c563032864514bc9932a390bfac49c4b> (Accessed: 12.11.2019).
14. Moseley T. The rise of the word Brexit // BBC News. 25 December 2016. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-37896977> (Accessed: 14.01.2020).
15. Fox K. Watching the English. London: Hodder, 2004.
16. Browne V. Brighton shoppers outraged by cheesemonger selling 'Brexit Blue' // The inews UK. 5th October 2017. URL: <https://inews.co.uk/inews-lifestyle/food-and-drink/shop-stocking-brexit-blue-cheese-outrages-customers-519441> (Accessed: 25.01.2020).
17. Brexit Biscuit Today. URL: <https://www.brexit-biscuit.co.uk/> (Accessed: 22.02.2020).
18. Nsubuga J. EU rejects trademark for 'offensive' Brexit energy drink // Metro, 16 May 2019. URL: <https://metro.co.uk/2019/05/16/eu-rejects-trademark-offensive-brexit-energy-drink-9563721/> (Accessed: 24.02.2020).

19. Brexit-exit: B-word banned from No 10 // The Sunday Times, December 29 2019. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/brexit-exit-b-word-banned-from-no-10-vhbtpb3rr> (Accessed: 15.01.2020).
20. Don't mention the B-word! Britain makes 'Brexit' taboo // The Straits Times. JAN 7, 2020. URL: <https://www.straitstimes.com/world/europe/dont-mention-the-b-word-britain-makes-brexit-taboo>(дата обращения 05.02.2020).
21. Brexit: the demise of English as an international language? // Pangeanic. URL: https://www.pangeanic.com/knowledge_center/brexit-the-demise-of-english-as-an-international-language/ (Accessed: 11.02.2020).
22. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge [England]; NY: Cambridge University Press, 1997.
23. Setter J. Will Brexit spell the end of English as an official EU language? // The Guardian. Fri 27 Dec 2019 URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/dec/27/brexit-end-english-official-eu-language-uk-brussels> (Accessed: 10.02.2020).

Received 6 November 2020

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ АНТРОПОНИМОВ В ТАМОЖЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

Г.А. Сосунова, Н.Г. Елифанцева, Н.И. Болотина, Н.А. Авдеева

Аннотация. Исследуются характеристики антропонимов, функционирующих во франкоязычных текстах таможенной тематики, формирующих современный таможенный дискурс. Анализируются определения антропонимов, представленных в трудах лингвистов, отмечена их важная роль в иноязычных профессиональных коммуникациях. Рассмотрена частота употребления иноязычных личных имен в текстах франкоязычного издания таможенной тематики и отмечены способы их перевода на русский язык. Наличие личных имен таможенных служащих различных государств мира с указанием их должностей и сферы деятельности относится к одной из характерных особенностей исследуемого франкоязычного издания *OMD Actualités*, предназначенного для таможенных служащих различных стран мира. Антропонимы в таможенном дискурсе трактуются как языковое средство с аттрактивной функцией, при помощи которого адресант акцентирует внимание читателя на роли персонала в развитии таможенной службы, дает читателю возможность сравнить аспекты и результаты таможенной деятельности в мировом масштабе. Представлена классификация конструкций с антропонимами, информационное поле которых отражает структуру таможенных служб государств – управления, отделы, ассоциации, агентства, администрации, департаменты, подразделения, а также виды деятельности современной таможенной службы. К одной из характеристик антропонимов относятся сопровождающие их приложения, нарицательные существительные как дискурсивные факторы текстов, обозначающие организационную систему, топонимы, кадровые аспекты. Выявлены основные способы размещения антропонимов в исследуемых текстах: в препозиции по отношению к тексту с употреблением предлога *par*, имени сотрудника таможенной службы и названия страны; в постпозиции по отношению к тексту с указанием имени сотрудника и краткой информации о нем; в препозиции по отношению к тексту с указанием имени сотрудника и расширенной информации о нем. Отмечено, что данная информация как приложение при антропонимах, выполняя аттрактивную функцию, не имеет определенных рамок и может варьироваться от краткой до расширенной. Особенность передачи антропонимов в исследуемых текстах заключается в отражении социально-экономической, социально-правовой картины мира через таможенный дискурс.

Ключевые слова: франкоязычная пресса; профессиональный таможенный дискурс; антропонимы; особенности передачи личных имен.

Введение

В лингвистике традиционно выделяется важная роль имен собственных, отмечается, что они «становятся как бы опорными точками в

межъязыковой коммуникации и, тем самым, в изучении иностранного языка исполняют функцию межъязыкового, межкультурного мостика» [1. С. 3].

Существует несколько определений антропонима. Так, В.А. Никонов отмечает, что «впервые этот термин <...> употребил, по-видимому, Ж. Лейте Васконсельва, португальский лингвист в работе *Revista Lusitana*» [2. С. 3]. Антропонимы рассматриваются как «наиболее явная индикация статуса человека» [3. С. 29], как «ядерные конституенты в ономастическом поле любого языка» [4. С. 96], понятие «антропонимия» трактуется как «вся совокупность личных имен во всех их видах и формах» [5. С. 6].

Исследователи анализируют антропонимы как лексическое явление, тесно связанное с жизнью человека и общества и занимающее центральное место в ономастическом пространстве [6. С. 144–146; 7–9]. Лингвисты отмечают уникальную природу антропонимов: «Имена собственные как особый класс слов не существуют изолированно от лексической системы в целом» [10. С. 1017–1021], выделяют отличия антропонимов от других онимов, их индивидуальный характер [11. С. 36]. В отдельных работах антропоним трактуется как «имя собственное (или набор имен, включая все возможные варианты), официально присвоенное отдельному человеку как его опознавательный знак» [12. С. 30], а также как «особый класс слов, как с семасиологической, так и с грамматической точки зрения» [13. С. 66; 14], как «один из ключевых фрагментов языковой картины мира» [15. С. 19].

Таким образом, неугасающий интерес к антропониму со стороны исследователей позволяет говорить о важной роли данного языкового средства в системе языка и перспективе исследования его характеристик, в нашем случае – на примере франкоязычной таможенной прессы.

Методология

Методология исследования основана на дискурсивно-текстовом анализе, отражающем движение от категорийного понятия к языковой области его представления, от языковых средств к смысловому компоненту с целью выявления концептуальных, формально-структурных, прагматических особенностей таможенных текстов. В состав комплексной методики также вошли методы сплошной выборки, лингвокультурологического комментирования, дефиниционного и интерпретативного анализа для обнаружения языковых средств реализации жанровой специфики исследуемого объекта.

Фактический материал исследования был получен методом сплошной выборки из текстов франкоязычного журнала таможенной тематики *OMD Actualités* (Новости Всемирной таможенной организа-

ции)¹ [16], в которых антропонимы обладают отличительными характеристиками, лежащими в основе таможенного дискурса. Издание *OMD Actualités* предназначено для таможенных служащих разных стран мира, издается на двух официальных языках Всемирной таможенной организации (ВТамО), французском и английском.

Вопросы прессы и отраслевых изданий как части современных СМИ лежат в центре интересов лингвистов, исследующих функции современной прессы [17], функционирование ненормализованных топонимов [18. С. 23–40], терминологические аспекты [19. С. 138–140; 20. С. 269–274], лексико-семантические аспекты [21, 22], лингвокультурологические характеристики [23. С. 13–21]. Особенности функционирования антропонимов в медиатекстах исследуются на примере различных языков: немецкого [13. С. 66–74], испанского [24], французского [25]. Акцентируется внимание, что «имена собственные и антропонимы в частности являются неотъемлемой частью большинства современных медиатекстов» [26].

Проблема передачи иноязычных личных имен на другие языки представляет интерес для лингвистов, исследующих лексикологический и исторический аспекты перевода имен собственных [27–29], их характеристики на примере греческой и римской культур [30, 31], французского языка [32], румынского и французского языков [33]. При несомненном интересе лингвистов к проблемам прессы и отраслевых изданий, функционирования личных имен в языковом пространстве на примере различных иностранных языков, вопросы передачи антропонимов на материале текстов франкоязычной прессы таможенной тематики не представлены в современных трудах исследователей, что легло в основу написания настоящей статьи.

Исследование и результаты

В настоящем исследовании важное значение имеет, прежде всего, межъязыковая передача на русский язык имен собственных, встречающихся в исследуемых франкоязычных текстах. Отмечены следующие способы перевода иностранных антропонимов:

- традиционный: «чаще всего ориентируются на фонетику имени» [34];
- трансплантация: прямой графический перенос имен собственных, который используется при передаче на язык, имеющий тот же алфавит [Там же];
- транслитерация: побуквенный перевод согласно таблице соответствий символов [Там же]; в другой трактовке – «передача текста,

¹ Здесь и далее перевод выполнен авторами данной статьи.

написанного при помощи одной алфавитной системы, средствами другой алфавитной системы» [35. С. 479];

– экспликация: уточнение в тексте или переводческом комментарии, в контексте передачи имен собственных, особенно малоизвестных носителям принимающего языка [34];

– транскрипция: принцип фонетического подобия, когда звучание иноязычного имени передается средствами принимающего языка [Там же].

В данной статье использовался принцип практической транскрипции личных имен как наиболее значимый в современной практике перевода [1. С. 20], выражающийся в передаче их звучания с учетом произношения на исходном языке, но с элементами транслитерации, в частности: *Kunio Mikuriya, secrétaire général* (Кунио Мукуриа, генеральный секретарь) [16. № 62. С. 5], *Richard Ots* (Ричард Отс) [Там же. С. 32].

Как было отмечено выше, исследуемые тексты сопровождаются одновременно информацией об их авторе. Приведем в качестве примеров следующие конструкции с антропонимами с учетом официального языка страны:

– *Jean-Robert Gisler* (Жан-Робер Жизле), французский язык: *Par le Professeur Jean-Robert Gisler, office fédéral de la police, Suisse* (автор текста: Жан-Робер Жизле, Федеральное полицейское управление, Швейцария) [Там же. № 80. С. 16];

– *Verónica Gómez* (Вероника Гомес), испанский язык: *Verónica Gómez, directrice de l'Unité audit des procédures, douane de l'Uruguay* (Вероника Гомес, директор отдела аудита процедур, таможня Уругвая) [Там же. № 83. С. 15];

– *Guy Fong* (Ги Фонг), китайский язык: *Par Guy Fong, chef du groupe d'enquêtes sur la propriété intellectuelle (opérations), douane de Hong Kong* (автор текста: Ги Фонг, руководитель следственной группы по интеллектуальной собственности (операции), таможня Гонконга) [Там же. № 80. С. 20];

– *H. van Diesen* (Х. ван Дьесен), нидерландский язык: *Par M.H. van Diesen, inspecteur principal, agence pour la sécurité des produits et des aliments, Pays-Bas* (автор текста: г-н Х. ван Дьесен, старший инспектор, агентство по безопасности товаров и продуктов питания, Нидерланды) [Там же. С. 22].

Исследование позволило выделить особенности размещения антропонимов в анализируемых таможенных текстах:

– в препозиции по отношению к тексту с употреблением предлога *par*, указанием именем автора текста, сотрудника таможенной службы, названием страны: *Par Werner Ovalle, directeur de la douane du Guatemala, et María Lucía Soto, Conseil Guatémaltèque des usagers des transports internationaux* (авторы: Вернер Овалье, директор таможни

Гватемалы, и Мария Лусия Сото, сотрудник гватемальского Совета пользователей международных перевозок) [16. № 83. С. 23];

– в постпозиции по отношению к тексту с указанием имени автора текста и размещением краткой информация о нем: *Mme Nazeera Ebrahim Responsable de la Division de la Communication interne et des Relations publiques Singapore Immigration & Check points Authority* (Г-жа Назира Эбрахим, руководитель Отдела внутренних коммуникаций и связей с общественностью Сингапурского иммиграционного и Контрольного управления) [Там же № 60. С. 19]; *Minette Libom Li Likeng Directeur général des Douanes [le Cameroun]* (Минетт Либом Ли Ликенг, Генеральный директор таможни [Камерун]) [Там же. С. 28];

– в препозиции по отношению к тексту с размещением имени автора и расширенной информация о нем: *Doron Shalom est président-directeur général de MS Tech, un des leaders mondiaux de la conception et de la fabrication de systèmes avancés de détection par capteurs appliqués à la surveillance et la sécurité des personnes, à l'inspection des produits agroalimentaires, aux diagnostics biomédicaux non invasifs et au secteur aérospatial* (Дорон Шалом – президент и генеральный директор компании MS Tech, один из мировых лидеров в области разработки и производства передовых систем обнаружения с помощью датчиков, применяемых для мониторинга и обеспечения безопасности людей, проверки продуктов питания, неинвазивной биомедицинской диагностики и аэрокосмической промышленности) [Там же. С. 32].

Как видно из приведенных выше примеров, объем информации, размещенной непосредственно рядом с именами собственными авторов текстов или, другими словами, как приложение при антропонимах, не имеет определенных рамок и может варьироваться от краткой до расширенной.

Употребление антропонимов осуществляется, таким образом, в рамках предоставления информации об авторе текста как сотрудника таможенной службы его государства. При этом антропонимы также используются и в контексте общей информации о деятельности таможенной службы отдельного государства. Так, в тексте под заголовком *L'Administration des douanes et accises de Trinité-et-Tobago* (Таможенное и акцизное управление Тринидада и Тобаго) содержатся следующие рубрики: *Introduction* (Введение). *Vision* (Обзор). *Mission* (Функция). *Objectifs stratégiques* (Стратегические цели). *Modernisation* (Модернизация). *Effectifs 700* (Численность персонала 700). Далее приводятся сведения о сотруднике с указанием его имени, должности: *Information générale: Contrôleur des douanes et accises (par intérim) Ammar Samaroo* (Общая информация. Таможенный и акцизный контролер (временно исполняющий обязанности) Аммар Самару). В тексте размещена фотография с надписью, содержащей имена и информацию о других со-

трудниках таможни Тринидада и Тобаго: *Le Directeur adjoint de la lutte contre la fraude (par intérim) Glen Singh et le douanier Clinton Warner répondent aux questions du public lors du Congrès annuel de Trinité-et-Tobago sur le commerce et l'investissement* (Заместитель директора по борьбе с контрабандой (временно исполняющий обязанности) Глен Сингх и таможенник Клинтон Уорнер отвечают на вопросы ответственности по торговле и инвестиции на ежегодном конгрессе Тринидада и Тобаго) [16. № 73. С. 37].

Отдельные тексты отличаются большим количеством имен собственных, сопровождающихся информацией о должностях сотрудников таможни. В частности, текст [Там же. С. 14–17] содержит девять антропонимов: *Marcy Mason, journaliste* (Марси Мейсон, журналист) [Там же. С. 14]; *Dan Baldwin, Directeur exécutif de la sécurité du fret et des moyens de transport* (Дэн Болдуин, исполнительный директор по безопасности грузов и транспорта) [Там же]; *Chris Maston, Directeur exécutif des opérations de terrain* (Крис Мэстон, исполнительный директор по вопросам землепользования) [Там же]; *Christopher Perry, Directeur des opérations de terrain à Detroit* (Кристофер Перри, директор по операциям землепользования в Детройте) [Там же. С. 15]; *Bill Ferguson, vice-Président des services de sécurité* (Билл Фергюсон, вице-президент Службы безопасности) [Там же]; *Paul Vandever, avocat international spécialisé dans le droit du commerce* (Поль Вандеверт, международный адвокат по торговому праву) [Там же]; *Jonathan Gold, vice-Président de la chaîne logistique et de la politique douanière* (Джонатан Голд, вице-президент по цепочке поставок и таможенной политике) [Там же]; *Dario Lugo, Directeur de la gestion des incidents* (Дарио Луго, директор по управлению инцидентами) [Там же. С. 16]; *Frank Russo, Coordinateur de la sécurité aux frontières* (Фрэнк Руссо, координатор пограничной безопасности) [Там же].

Конструкции с антропонимами как отражение структурно-кадровой информации и картина «географической паутины»

К одной из характерных особенностей антропонимов относятся, как было указано выше, сопровождающие их приложения, нарицательные существительные, обозначающие организационную структуру, топонимы, кадровые аспекты как дискурсивные факторы исследуемых франкоязычных текстов. В выявленных конструкциях с антропонимами представлены элементы организационной структуры таможенных служб различных государств, управленческие задачи таможни. В приложениях, сопровождающих антропонимы, отражены виды профессиональной деятельности таможенной сферы, полномочия руководителей

и должностных лиц. Значимой характеристикой исследуемых конструкций с антропонимами является употребление топонимов – названий стран мира, о деятельности таможен которых излагается информация в тексте. Отмечено, что выявленные конструкции с антропонимами, находящиеся в препозиции по отношению к прилагаемой информации, имеют определенную структуру: имя собственное, должность, название государства: *Mika Poutiainen, chef du service douanier de Vaalimaa, Finlande* (Мика Путиайнен, начальник таможенной службы Ваалимаа, Финляндия) [16. № 76. С. 12]. Редкими являются конструкции, где употребление антропонима сопровождается только названием государства: *Jørn Hindsdal, Danemark* (Йорн Хиндсдал, Дания) [Там же. № 86. С. 14].

Антропонимы в конструкциях с информацией об организационной структуре таможенной службы

Информационное поле конструкций с используемыми антропонимами отражает структуру таможенных служб отдельных государств – управления, отделы, ассоциации, агентства, администрации, департаменты, подразделения. Была составлена следующая классификация.

1. Управления:

– управление по тарифам и торговле: *Gael Grooby, directrice adjointe, direction des questions tarifaires et commerciales de l'OMD* (Гель Гроби, заместитель директора, управление по тарифам и торговле ВТамО) [Там же. С. 17];

– управление по наращиванию потенциала: *Johanna Törnström, chargée de projet, direction du renforcement des capacités de l'OMD* (Джоханна Тернстрем, руководитель проекта, управление по наращиванию потенциала ВТамО) [Там же. С. 6];

– налоговое и таможенное управление: *David Hesketh, senior manager, administration fiscale et douanière du Royaume-Uni* (Дэвид Хескет, старший менеджер, налоговое и таможенное управление, Соединенное Королевство) [Там же. № 73. С. 29];

– управление по чрезвычайным ситуациям: *Sylvain Leclerc, responsable par intérim de la gestion des urgences* (Сильвен Леклерк, исполняющий обязанности руководителя управления чрезвычайными ситуациями) [Там же. С. 17].

2. Отделы:

– отдел грузовых перевозок: *Craig Clark, chef de division, programmes des données préalables et initiatives relatives au fret, service de la douane et de la protection des frontières des ÉTATS-UNIS, et Asha Menon, administratrice technique principale, OMD* (Крейг Кларк, руководитель отдела программы подготовки данных и инициативы в обла-

сти грузовых перевозок, служба таможенной и пограничной охраны США и Аша Менон, старший технический администратор, ВТамО) [16. № 84. С. 4];

– отдел внутренних коммуникаций и связей с общественностью: *Mme Nazeera Ebrahim Responsable de la Division de la Communication interne et des Relations publiques Singapore Immigration & Check points Authority* (Г-жа Назира Эбрахим, руководитель отдела внутренних коммуникаций и связей с общественностью Сингапурского иммиграционного и контрольного управления) [Там же. № 60. С. 19];

– отдел по борьбе с незаконными перевозками: *Steven Goldfarb de la Division de lutte contre les trafics illicites* (Стивен Голдфарб из отдела по борьбе с незаконными перевозками) [Там же. № 80. С. 38].

3. Ассоциации:

– ассоциации таможенных брокеров: *Alfonso Rojas, président de l'association des courtiers en douane des Amériques* (Альфонсо Рохас, президент Ассоциации американских таможенных брокеров) [Там же. № 73. С. 20];

– ассоциации воздушных перевозок: *John Raven, représentant de l'Association internationale du fret aérien* (Джон Рэйвен, представитель Международной ассоциации воздушных перевозок) [Там же. № 63. С. 21].

4. Другие структурные подразделения:

– администрации: *Raksha Moodley, Administration fiscale d'Afrique du Sud* (Ракша Мудли, налоговая администрация Южной Африки) [Там же. С. 39];

– департаменты: *Bart Van Mol, responsable du département chargé de la facilitation des échanges, autorité portuaire d'Anvers* (Барт Ван Моль, руководитель департамента по упрощению процедур торговли, Управление портов Антверпена) [Там же. № 73. С. 34];

– агентства: *Paul Botwev Orhii, directeur général de l'Agence nationale nigériane pour l'administration et le contrôle des produits alimentaires et pharmaceutiques* (Пол Ботвев Орхии, генеральный директор нигерийского Национального агентства по администрированию и контролю пищевых и фармацевтических продуктов) [Там же. № 71. С. 34].

– подразделения: *Marcel Neggers, unité de lutte contre la fraude, direction nationale des douanes néerlandaises* (Марсель Неггерс, подразделение по борьбе с контрабандой, национальное таможенное управление Нидерландов) [Там же. № 73. С. 26].

В конструкциях с антропонимами информация о структуре таможенных служб дополняется сведениями о должностных обязанностях сотрудников, результаты исследования представлены ниже.

**Названия должностей таможенной организации в конструкциях
с антропонимами как отражение организационной структуры
таможенной службы**

Тексты исследуемого издания отличаются частотой употребления имен собственных старших руководящих должностных лиц Всемирной таможенной организации, генеральных секретарей ВТамО – Мишеля Дане, Кунио Микурия: *le Secrétaire général de l'OMD, M. Michel Danet* (генеральный секретарь ВТамО, г-н Мишель Дане) [16. № 54. С. 9]; *Kunio Mikuriya, secrétaire général de l'organisation mondiale des douanes* (Кунио Микурия, генеральный секретарь Всемирной таможенной организации [Там же. № 80. С. 6]. Имя генерального секретаря ВТамО может употребляться в предложении вместе с именем другого сотрудника этой международной организации: *Des délégués des administrations membres et des observateurs d'autres organisations, y compris M. Martyn Dunne, Président du Conseil et M. Kunio Mikuriya, Secrétaire général, ont assisté à la cérémonie de signature* (На церемонии подписания документа присутствовали делегаты от администраций-членов и наблюдателей от других организаций, в том числе председатель Совета, г-н Мартин Данн и генеральный секретарь, г-н Кунио Микурия) [Там же. № 60. С. 41].

Журнал *OMD Actualités* как издание Всемирной таможенной организации содержит сведения о других сотрудниках ВТамО с указанием их должностей и сферы деятельности, например, координатор: *Nathan Taylor, manager, et Johanna Tornstrom, coordinatrice, programme Mercator, direction du renforcement des capacités, OMD* (Нейтан Тейлор, менеджер и Джоанна Торнстром, координатор, программа Меркатор, Управление по наращиванию потенциала, ВТамО) [Там же. № 83. С. 26]. При этом в конструкциях с антропонимами отмечена частота употребления названий должностей *сотрудников ВТамО*, включающих понятие директор:

– генеральный директор: *M. Enrique Canon, directeur général de la douane de l'Uruguay, a été élu à la Présidence du Conseil* (На пост председателя Совета был избран генеральный директор таможни Уругвая г-н Энрике Канон) [Там же. № 84. С. 33]; *Charles Slowey, directeur général, direction de la gestion mondiale de la frontière et de l'analytique des données, Agence des services frontaliers du Canada* (Чарльз Слоуи, генеральный директор, Управление по глобальному управлению границей и аналитике данных, агентство пограничных служб Канады) [Там же. № 82. С. 10];

– директор: *Christine Macqueen, directrice des affaires publiques* (Кристина Маккуин, директор по связям с общественностью) [Там же. № 80. С. 42]; *Max de Graaff, directeur des ressources, direction générale fiscalité et union douanière de la commission européenne* (Макс де Граафф,

директор по ресурсам, Главное управление по налогообложению и Таможенный союз Европейской комиссии) [16. № 73. С. 24]; *Jeffrey Hardy, directeur, Chambre de commerce internationale / action contre la contrefaçon et le piratage* (Джеффри Харди, директор Международной торговой палаты / действия по борьбе с контрафакцией и пиратством) [Там же. № 71. С. 40];

– заместитель директора: *Shoichi Sudo, directeur adjoint, département douanier et tarifaire, ministère des finances, Japon* (Шойчи Судо, заместитель директора, таможенное и тарифное управление, министерство финансов, Япония) [Там же. № 81. С. 44];

– директор, заместитель директора: *Tim S. Norton, directeur des marchés mondiaux, ports & frontières, stratégie & marketing d'entreprise et Asha Menon, sous-direction procédures et facilitation, OMD* (Тим С. Нортон, директор по глобальным рынкам, портам и границам, корпоративной стратегии и маркетингу, и Аша Менон, заместитель директора по процедурам и содействию, ВТамО) [Там же. № 83. С. 4];

– временно исполняющий обязанности директора: *Patricia Coleman, directrice par intérim du Bureau du renseignement de la CBP* [Customs and Border Protection] (Патриция Коулмэн, временно исполняющая обязанности директора разведывательного управления таможенной и пограничной охраны) [Там же. № 80. С. 38].

Отмечена частота употребления и других названий должностей сотрудников ВТамО в конструкциях с антропонимами, в частности:

– руководитель: *Marcellin Djeuwo, chef de la cellule de gestion des risques, douane camerounaise* (Марселлин Джево, руководитель группы по управлению рисками, камерунская таможня) [Там же. № 83. С. 52]; *Virginie Bohl, chef de projet secours d'urgence au bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies* (Вирджиния Бол, руководитель проекта по чрезвычайным ситуациям в Управлении координации гуманитарной деятельности Организации Объединенных Наций) [Там же. № 82. С. 4]; *Robert Ireland, chef de l'unité recherche de l'OMD* (Роберт Ирландия, руководитель отдела исследований ВТамО) [Там же. № 81. С. 75];

– сотрудник: *J.R. Shook, agent de la patrouille des frontières au sein de l'Unité du renseignement* (Дж.Р. Шук, сотрудник пограничной службы разведывательного отдела) [Там же. № 80. С. 39]; *L'agent J.R. Shook examine un ballot de drogue rejeté sur une plage des Keys de Floride* (Сотрудник таможни Дж. Р. Шук осматривает пачку наркотиков, брошенную на пляж Флорида-Кис) [Там же. С. 38];

– таможенный атташе: *Philippe Haan, attaché douanier régional, ambassade de France à Dakar, Sénégal* (Филипп Хаан, региональный таможенный атташе, посольство Франции в Дакаре, Сенегал) [16. № 83. С. 32].

Отдельные тексты отличаются обилием антропонимов как функциональных приложений, указывающих профессии лиц, не являющихся сотрудниками таможни, но сотрудничающих с этой сферой, оказывающих ей содействие в определенных видах деятельности. Отметим следующие профессии:

– журналист: *Marcy Mason, journaliste couvrant les questions relatives au commerce pour le service de la douane et de la protection des frontières des États-Unis* (Марси Мейсон, журналист, занимающийся вопросами торговли для таможенной службы и охраны границ Соединенных Штатов) [16. № 80. С. 36];

– журналист-расследователь: *Cette photo a été prise au Sénégal par Kukka Ranta, une journaliste d'investigation, photographe et auteure qui a documenté et analysé les conséquences de la surpêche en Afrique de l'Ouest* (Эта фотография была сделана в Сенегале Kukka Ranta, журналистом-расследователем, фотографом и автором, который документировал и проанализировал последствия чрезмерного вылова рыбы в Западной Африке) [Там же. С. 27];

– эксперт-криминалист: *Andrew Laurence. Expert médico-légal spécialisé dans le pollen travaillant au sein de la Customs and Border Protection* (Эндрю Лоуренс. Эндрю, эксперт-криминалист по пыльце, работающий в таможне и пограничной службе) [Там же. С. 36];

– палинолог: *Le palynologue Andrew Laurence en plein travail au laboratoire situé à Houston, Texas* (Пинолог Эндрю Лоуренс работает в лаборатории, расположенной в Хьюстоне, штат Техас) [Там же. С. 38].

Как было указано выше, в конструкциях с антропонимами отражена информация о названиях государств мира, что дает возможность сравнить аспекты и результаты таможенной деятельности в мировом масштабе. Подобный способ предоставления информации позволяет адресанту акцентировать внимание адресата на значимости функции, выполняемой указанным сотрудником в таможенной службе данного государства, важность его роли в обозначенном отделе, управлении:

– *Roel van 't Veld, conseiller spécialisé, affaires de l'UE, administration des douanes des Pays-Bas* (Рул ван Тельд, специальный советник, дела ЕС, таможенные органы Нидерландов) [Там же. № 81. С. 67];

– *Annikka Elonen, Département du commerce extérieur et de la taxation, douane finlandaise* (Аннукка Елонен, отдел внешней торговли и налогообложения, финская таможня) [Там же. № 83. С. 29];

– *Unnur Ýr Kristjánsdóttir, directrice des ressources humaines, douanes islandaises* (Unnur Ýr Kristjánsdóttir, директор по вопросам людских ресурсов, таможня Исландии) [Там же. С. 36];

– *Alfitiani – Directeur des Télé-communications et du Contrôle Douanes jordaniennes* (Ариф Альфитиани – директор по телекоммуникациям и контролю иорданской таможни) [16. № 60. С. 31];

– *Doron Arbely, ancien directeur général de la douane israélienne* (Дорон Арбели, бывший генеральный директор израильской таможни) [Там же. № 73. С. 18].

Англицизмы в конструкциях с антропонимами во франкоязычных таможенных текстах

В основе употребления англицизмов во французских таможенных текстах лежат социокультурные, экстралингвистические факторы – английская лексика употребляется в издании ВТамО *OMD Actualités*, предназначенном для многоязычной читательской аудитории, в этой связи наиболее важная информация публикуется на английском языке как универсальном лингвистическом средстве профессиональной коммуникации [36].

Во франкоязычных таможенных текстах английская лексика в конструкциях с антропонимами функционирует следующим образом.

1. Употребление антропонима в препозиции по отношению к информации о сотруднике, при этом возможна языковая коммуникативно-нерелевантная интерференция: функциональные приложения представлены на различных языках – название профессии сотрудника употреблено на французском языке, а наименование место его работы – на английском: *Gemma Aiolfi, directrice, international Centre for collective action, basel institute on governance* (Джемма Айольфи, директор международного Центра коллективных действий, Базельский институт управления) [16. № 83. С. 12].

2. Употребление французского предлога *par* в препозиции по отношению к последующей информации на английском языке: *Par Mike Lewis, conflict armament research* (Майк Льюис, исследование конфликтного вооружения) [Там же. № 80. С. 32].

3. Употребление конструкций с антропонимами полностью на английском языке: *By Dr. Waiel Said, e-government portfolio director, qatar customs* (Д-р Вайель Саид, директор по электронному правительству, таможня Катара) [Там же. № 73. С. 32].

4. Франкоязычные конструкции с антропонимами содержат аббревиатуру на английском языке: *Martin Benderson, associé, BSR [Baltic Sea Region] (Copenhagen)* (Мартин Бендерсон, партнер программы «BSR» [Регион Балтийского моря] (Копенгаген)) [Там же. № 83. С. 20].

Выявлено, что отличается частотой употребления английское выражение *Customs and border protection* (Таможня и охрана границ) и его аббревиатура *CBP*: *Par Marcy Mason, journaliste et couvre les questions*

relatives au commerce pour la customs and border protection (CBP) (Марси Мейсон, журналист, освещающий вопросы торговли для организации *Таможня и защита границ* (CBP)) [16. № 73. С. 14]; *la Customs and Border Protection – Helen Sterling, directrice gestion des incidents pour l'unité de la CBP (la Customs and Border Protection) responsable des opérations de terrain* (Хелен Стерлинг, директор управления инцидентами для блока СВР (Таможня и охрана границ), ответственный по вопросам землепользования) [Там же. № 73. С. 17].

Как видно из приведенных выше примеров, данная конструкция имеет грамматическое оформление французского языка: английское существительное *Customs*, а также аббревиатура *CBP* представляются во французском языке как существительные женского рода (употребляются с определенным артиклем женского рода *la* соответственно французскому существительному женского рода *la douane* [таможня]): *la customs and border protection*; *la CBP (la Customs and Border Protection)* [Там же].

Заключение

Антропонимы, будучи значимым языковым средством, тесно связанным с жизнью индивида и социума и занимающим центральное место в ономастическом пространстве, отличаются особенностями функционирования в различных видах дискурсах, в том числе отраслевом. Специфика передачи имен собственных в таможенном дискурсе выражается в репрезентации социально-экономических, социально-правовых аспектов деятельности таможенной сферы через призму антропонимики.

Важную роль во франкоязычных текстах таможенной тематики играют приложения при антропонимах, выполняющие аттрактивную функцию, так как обладают способностью эксплицитно фокусировать внимание адресата на аспектах деятельности таможенной сферы.

В таможенном дискурсе имена собственные непосредственно отражают коммуникативную интенцию адресанта, установка которой направлена на признание адресатом значимой социально-экономической, правоохранительной роли таможенной службы на современном этапе.

Основные итоги исследования выражаются в выявлении аттрактивной функции антропонимов во франкоязычном таможенном дискурсе, установлении их коммуникативных характеристик, составлении их классификации с учетом социально-экономических, социально-правовых аспектов деятельности и, как следствие, осознании важного социального значения таможенной отрасли. В выявленных в процессе исследования конструкциях с антропонимами к наиболее значимым аспектам франкоязычной профессиональной коммуникации таможен-

ной сферы относятся организационные механизмы, структурно-кадровая система, англицизмы как универсальное лингвистическое средство для осуществления профессиональных коммуникаций.

Вышеизложенное позволяет трактовать антропонимы как значимое языковое средство современного франкоязычного таможенного дискурса.

Литература

1. **Ермолович Д.И.** Имена собственные на стыке языков и культур. М. : Изд-во Р. Валент, 2001. 200 с.
2. **Никонов В.А.** Имя и общество. М. : Наука, 1974. 278 с.
3. **Карасик В.И.** Язык социального статуса. М. : Ин-т языкознания РАН ; Волгоград. гос. пед. ин-т, 1992. 330 с.
4. **Мадиева Г.Б., Супрун В.И.** Антропонимы как средство выражения национальной культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки. 2010. № 6 (50). С. 96–102.
5. **Крюков М.В.** Системы личных имен у народов мира. М. : Наука, 1989. 383 с.
6. **Насакина С.В.** Виды антропонимов в рекламных текстах фармацевтических препаратов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 2. С. 144–146.
7. **Gallèpe T.** Anthroponymes en textes de théâtre : drôles de noms propres // Un article de la revue Meta // La traduction des noms propres (1) et Langue, traduction et mondialisation : interactions d'hier, interactions d'aujourd'hui. 2006. Vol. 51, № 4. P. 651–659.
8. **Jonasson K.** Le nom propre. Constructions et interprétations, Louvain, Duculot, 1994.
9. **Lay T.** La dynamique des anthroponymes chez les Ding de la république démocratique du Congo (1885–1960): Thèse présentée à la Faculté des Lettres et Sciences humaines. Institut d'ethnologie. Université de Neuchâtel. Pour l'obtention du grade de docteur ès lettres. Université de Neuchâtel, 2011. 510 p.
10. **Мурясов Р.З., Газизов Р.А.** Антропонимы в системе языка // Вестник Башкирского университета. 2015. № 3, т. 20. С. 1017–1021.
11. **Ярцева В.Н.** Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 709 с.
12. **Подольская Н.В.** Словарь русской ономастической терминологии. М. : Наука, 1978. С. 30.
13. **Артемова Л.А.** Особенности функционирования антропонимов в газетных текстах различных жанров (на примере немецкой прессы) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2 (ч. 2). С. 66–74.
14. **Gary-Prieur Marie-Noëlle** Grammaire du nom propre, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
15. **Шарифуллин Б.Я.** «Hey, what's your name?»: антропонимика в языковой картине мира Джима Моррисона // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 90–104.
16. **OMD Actualités.** URL: <http://www.wcoomd.org/fr/media/wco-news-magazine.aspx>. / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
17. **Азафонов Л.С.** Корпоративная пресса: определения и функции // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 5 (43). С. 77.
18. **Дамбуев И.А.** Топонимическое варьирование и вопросы нормализации топонимов в Республике Хакасия // Язык и культура. 2017. № 38. С. 23–40.

19. **Пашинина Ю.С.** Современная строительная терминология (на материале французской строительной прессы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-2 (60). С. 138–140.
20. **Сосунова Г.А.** Профессиональный таможенный тезаурус в коммуникативно-прагматическом аспекте (на примере французского языка) // Кирсановские чтения : сб. науч. ст. Казань : КНИТУ, 2013. С. 269–274.
21. **Bodinier Cl.** La presse et la langue française // Vie et langage. 1966. № 169. P. 190–192.
22. **Чекалина Е.М.** Язык современной французской прессы (лексико-семантические аспекты). Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. 167 с.
23. **Бойко Л.Б.** К вопросу о роли антропонима в лингвокультуре // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2013. № 2. С. 13–21.
24. **Шеминова Н.В.** Особенности функционирования антропонимов в современной испанской прессе : дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006. 226 с.
25. **Боровикова Н.В.** Артикль имени собственного-антропонима при вторичном семиозисе во французском языке // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 11. С. 142–144.
26. **Соловьева А.А.** Особенности передачи антропонимов с приложениями при переводе медиатекстов // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования : сб. ст. по материалам XXXIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. «Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования», Новосибирск, 16 ноября 2017 г. URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/22\(33\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/22(33).pdf) (дата обращения: 01.02.2020).
27. **Lungu-Badea G.** «Quelques questions concernant la traduction des noms propres: application au roumain» // La Traduction: philosophie, linguistique et didactique. Tatiana Miliaressi (dir.). Lille, Université Charles de Gaulle – Lille3. Collection UL3 «Travaux et Recherches». 2009. P. 249–252.
28. **Rus G.** Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie Regards sur la traduction des anthroponymes: fonctionnement, représentations discursives et non uniformisation contextuelle. Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie. P. 184–205.
29. **Vaxelaire J.-L.** Les noms propres – une analyse lexicologique et historique. Paris : Honoré Champion, 2005.
30. **Ghiron-Bistagne P.** Nom et surnom dans la prosopographie grecque, Sens et pouvoir de la nomination dans les cultures hellénique et romaine // Actes du colloque de Montpellier 23, 24 mai 1987 / éd. S. Gély. Montpellier : Publication de la recherche, Université Paul Valéry, 1988.
31. **Réveilhac F.** Les anthroponymes grecs en -iov: étude morphologique et sémantique // Actes du colloque international de Lyon «La suffixation des anthroponymes grecs antiques (Saga)». 17–19 septembre 2015. Université Jean-Moulin–Lyon 3. P. 379–419.
32. **Leroy S.** Le nom propre en français. Paris : Editions Ophrys, 2004.
33. **Linguisticus.** URL: http://linguisticus.com/ru/TranslationTheory/OpenFolder/PERE-DACHI_IMJON_SOBSTVENNYH.
34. **Lungu-Badea G.** «Un panorama de la traduction roumaine des noms propres (roumain-français)» // De la linguistique à la traductologie. Presses Universitaires du Septentrion, collection «Philosophie & linguistique», 2011. P. 161–177.
35. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотип. М. : Едиториал УРСС, 2004.
36. **Сосунова Г.А.** Классификация и функциональная характеристика англицизов в профессионально ориентированных таможенных текстах на французском языке // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия: Филологические науки. 2014. № 3. С. 211–216.

Сведения об авторах:

Сосунова Галина Александровна – доктор филологических наук, профессор, Российская таможенная академия (Люберцы, Россия); профессор, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (Москва, Россия); профессор, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет (Москва, Россия). E-mail: galinarta@mail.ru

Епифанцева Наталия Глебовна – доктор филологических наук, профессор, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет (Москва, Россия). E-mail: kaf-roman@mgou.ru

Болотина Наталья Ивановна – старший преподаватель, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: bolotina_ni@pfur.ru

Авдеева Надежда Алексеевна – старший преподаватель, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: avdeeva_na@pfur.ru

Поступила в редакцию 27 октября 2020 г.

THE PECULIARITIES OF THE USAGE OF ANTHROPONYMS IN THE CUSTOMS DISCOURSE (BY THE MATERIAL OF THE TEXTS IN FRENCH PRESS)

Sosunova G.A., D.Sc. (Philology), Professor, Russian Customs Academy (Moscow, Russia); National University of Science and Technology «MISIS» (Moscow, Russia); Institute of Linguistics and Intercultural Communication (Moscow, Russia). E-mail: galinarta@mail.ru

Epifantseva N.G., D.Sc. (Philology), Professor, Institute of Linguistics and Intercultural Communication (Moscow, Russia). E-mail: kaf-roman@mgou.ru

Bolotina N.I., Senior Lecturer, Faculty of Humanities and Social Sciences, Russian University of Friendship of Peoples (Moscow, Russia). E-mail: bolotina_ni@pfur.ru

Avdeeva N.A., Senior Lecturer, Faculty of Humanities and Social Sciences, Russian University of Friendship of Peoples (Moscow, Russia). E-mail: avdeeva_na@pfur.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/5

Abstract. The article focuses on characteristics of anthroponyms that function in French-language texts on customs topics that form the modern customs discourse. The definitions of anthroponyms presented in the works of linguists are analyzed, their important role in foreign professional communications is noted. The frequency of the use of foreign-language personal names in the customs texts of the French-language edition is examined and ways of their translation into Russian are noted. The presence of personal names of customs officers of various countries of the world, indicating their positions and field of activity, is one of the characteristic features of the studied French-language edition *OMD Actualités*, intended for customs officers of various countries of the world. Anthroponyms in the customs discourse are interpreted as a language tool with an attractive function, with the help of which the addressee focuses the attention of the reader on the role of personnel in the development of the customs service, provides the reader with the opportunity to compare aspects and results of customs activity on a global scale. The article presents a classification of constructions with anthroponyms, the information field of which reflects the structure of customs services of states – administrations, departments, associations, agencies, administrations, departments, divisions, as well as types of activities of the modern customs service. One of the characteristics of anthroponyms includes the applications accompanying them, common nouns as discursive factors of texts denoting the organizational system, toponyms, personnel aspects. The main ways of placing anthroponyms in the studied texts are revealed. They may be found in a pre-position in relation to the text with the use of the preposition *par*, the name of the customs officer and the name of the country. They may also be identified in a post position in relation

to the text indicating the name of the employee and brief information about him; in the preposition in relation to the text indicating the name of the employee and extended information about him. It is noted that this information as an application with anthroponyms, performing an attractive function, does not have a certain framework and can vary from brief to extended. The peculiarity of the transmission of anthroponyms in the texts studied is the reflection of the social, economic, legal picture of the world through customs discourse.

Keywords: French-language press; professional customs discourse; anthroponyms; transfer of personal names.

References

1. Ermolovich D.I. (2001) *Imena sobstvennyye na styke yazykov i kul'tur* [Proper names at the junction of languages and cultures] (200 p.) M.: Izdatel'stvo R. Valent.
2. Nikonov V.A. (1974) *Imya i obshchestvo* [Name and Society]. 278 p. M.: Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury izdatel'stva «Nauka».
3. Karasik V.I. (1992) *Yazyk sotsial'nogo statusa* [Language social status]. 330 p. M.: RAN. Volgogr. gos. ped. in-t.
4. Madiyeva G.B., Suprun V.I. (2010) *Antroponimy kak sredstvo vyrazheniya natsional'noy kul'tury* [Anthroponyms as a means of expressing national culture]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Filologicheskiye nauki»* [News of the Volgograd State Pedagogical University. Series "Philological Sciences"]. pp. 96–102. Volgograd: Izdatel'stvo Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.
5. Kryukov M.V. (1989) *Sistemy lichnykh imen u narodov mira* [Personal name systems of the nations of the world]. 383 p. M.: Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury izdatel'stva «Nauka».
6. Nasakina S.V. (2013) *Vidy antroponimov v reklamnykh tekstakh farmatsevticheskikh preparatov* [Types of anthroponyms in advertising texts of pharmaceutical preparations]. In *Vestnik TvGU. Seriya: Filologiya* [TvGU Bulletin. Series: Philology]. pp. 144–146. Tver: TvGU publishing house.
7. Gallèpe T. (2006) *Anthroponymes en textes de théâtre : drôles de noms propres // Un article de la revue Meta. La traduction des noms propres (1) et Langue, traduction et mondialisation : interactions d'hier, interactions d'aujourd'hui. Volume 51, Numéro 4.* p. 651–659.
8. Jonasson K. *Le nom propre.* (1994) *Constructions et interprétations*, Louvain, Duculot.
9. Lay T. (2011) *La dynamique des anthroponymes chez les Ding de la république démocratique du Congo (1885 –1960): Thèse présentée à la Faculté des Lettres et Sciences humaines. Institut d'ethnologie. Université de Neuchâtel. Pour l'obtention du grade de docteur ès lettres. Université de Neuchâtel.* 510 p.
10. Muryasov R.Z., Gazizov R.A. (2015) *Antroponimy v sisteme yazyka.* [Anthroponyms in the language system]. In *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University]. pp. 1017–1021. Izdatel'stvo Bashkirskogo universiteta.
11. Yartseva V.N. (1990) *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. V.N. Yartseva. 2-ye izd., dop.* [Linguistic Encyclopedic Dictionary / ch. ed. V.N. Yartseva. 2nd ed., Ext.]. 709 p. M.: Most grew. Encycl.
12. Podol'skaya N.V. (1978) *Slovar' russkoy onomasticheskoy terminologii* [Dictionary of Russian onomastic terminology]. 192 p. M.: Nauka.
13. Artyomova L.A. (2007) *Osobennosti funktsionirovaniya antroponimov v gazetnykh tekstakh razlichnykh zhanrov (na primere nemetskoy pressy)* [Features of the functioning of anthroponyms in newspaper texts of various genres (on the example of the German press)]. In *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Voronezh State University Bulletin. Series: Linguistics

- and Intercultural Communication]. pp. 66–74. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.
14. Gary-Prieur, Marie-Noëlle (1994) *Grammaire du nom propre*, Paris, Presses Universitaires de France.
 15. Sharifullin B.YA. (2016) «Hey, what's your name?»: antroponimika v yazykovoy kartine mira Dzhima Morrisona [“Hey, what's your name?”: Anthroponymy in the linguistic picture of the world of Jim Morrison]. In *Yazyk i kul'tura* [Language and Culture]. pp. 90–104. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.
 16. OMD Actualités №№ 54, 56, 62, 63, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87. [Electronic resource]. URL: [Available at]: <http://www.wcoomd.org/fr/media/wco-news-magazine.aspx>. / Editeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
 17. Agafonov L.S. (2008) Korporativnaya pressa: opredeleniya i funktsii [Corporate Press: Definitions and Functions]. In *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education]. p. 77. M.: Izdatel'stvo Universiteta RAO.
 18. Dambuyev I.A. (2017) Toponimicheskoye var'irovaniye i voprosy normalizatsii toponimov v Respublike Khakasiya [Toponymic variation and the normalization of place names in the Republic of Khakassia]. In *Yazyk i kul'tura* [Language and Culture]. pp. 23–40. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.
 19. Pashinina YU.S. (2016) Sovremennaya stroitel'naya terminologiya (na materiale frantsuzskoy stroitel'noy pressy) [Modern construction terminology (on the material of the French construction press)]. In *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice]. 2016. № 6–2 (60). pp. 138–140. Tombov: GRAMOTA Publishers.
 20. Sosunova G.A. (2013) Professional'nyy tamozhenny tezaurus v kommunikativno-pragmaticheskom aspekte (na primere frantsuzskogo yazyka) [Professional customs thesaurus in the communicative-pragmatic aspect (for example, French)]. In *Kirsanovskiyе chteniya: sb. nauch. st.* [Kirsanov readings: Sat. scientific Art.]. pp. 269–274. Kazan': KNITU.
 21. Bodinier Cl. (1966) La presse et la langue française // Vie et langage. № 169. pp. 190–192.
 22. Chekalina Ye.M. (1991) Yazyk sovremennoy frantsuzskoy pressy (leksiko-semanticheckkiye aspekty) [The language of the modern French press (lexico-semantic aspects)]. 167 p. Izd-vo LGU.
 23. Boyko L.B. (2013) K voprosu o roli antroponima v lingvokul'ture [On the question of the role of anthroponym in linguoculture]. In *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya* [Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology]. pp. 13–21. Kaliningrad: Izdatel'stvo Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.
 24. Sheminova N.V. (2006) Osobennosti funktsionirovaniya antroponimov v sovremennoy ispanskoy presse diss. ... kand. filol. nauk. [Features of the functioning of anthroponym in the modern Spanish press diss. ... Cand. filol. sciences]. 226 p. Voronezh.
 25. Borovikova N.V. (2010) Artikl' imeni sobstvennogo-antroponima pri vtorichnom semi-ozise vo frantsuzskom yazyke [The article of the name of its own-anthroponym with secondary semiosis in French]. In *Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki»* [Bulletin of the Pomeranian University. Series "Humanities and Social Sciences"]. pp. 142–144. Arkhangelsk: Izdatel'stvo Pomorskogo universiteta.
 26. Solov'yeva A.A. (2017) Osobennosti peredachi antroponimov s prilozheniyami pri perevode mediatekstov [Features of the transfer of anthroponym with applications when translating media texts]. In *Nauchnoye soobshchestvo studentov: mezhdistsiplinarnyye issledovaniya: sb. st. po mat. XXXIII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. XXXIII* [Scientific community of students: interdisciplinary research: Sat. Art. according to mat. XXXIII

- Intern. stud scientific-practical conf. XXXIII International scientific-practical conference "Scientific community of students: Interdisciplinary research" Novosibirsk, November 16, 2017 URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/22\(33\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/22(33).pdf) (appeal date: 01/02/2020)].
27. Lungu-Badea G. (2009) «Quelques questions concernant la traduction des noms propres: application au roumain», in: *La Traduction: philosophie, linguistique et didactique*. Tatiana Miliaressi (dir.). Lille, Université Charles de Gaulle – Lille3, collection UL3 «Travaux et Recherches». pp. 249–252.
 28. Rus G. (2014) Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie Regards sur la traduction des anthroponymes: fonctionnement, représentations discursives et non uniformisation contextuelle. Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie. pp. 184–205.
 29. Vaxelaire J.-L. (2005) Les noms propres – une analyse lexicologique et historique, Paris, Honoré Champion.
 30. Ghiron-Bistagne P. (1988) Nom et surnom dans la prosopographie grecque, Sens et pouvoir de la nomination dans les cultures hellénique et romaine. Actes du colloque de Montpellier 23, 24 mai 1987, éd. S. Gély, Montpellier, Publication de la recherche, Université Paul Valéry.
 31. Réveillac F. (2015) Les anthroponymes grecs en -iov: étude morphologique et sémantique // Actes du colloque international de Lyon «La suffixation des anthroponymes grecs antiques (Saga)». Université Jean-Moulin–Lyon 3. pp. 379–419.
 32. Leroy S. (2004) Le nom propre en français, Paris, Editions Ophrys.
 33. Lungu-Badea G. (2011) «Un panorama de la traduction roumaine des noms propres (roumain-français)», in: De la linguistique à la traductologie. Tatiana Miliaressi (dir.). Presses Universitaires du Septentrion, collection «Philosophie & linguistique». pp. 161–177.
 34. Linguisticus. URL: http://linguisticus.com/ru/TranslationTheory/OpenFolder/PERE-DACHI_IMJON_SOBSTVENNYH.
 35. Akhmanova O.S. (2004) Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. M.: Yeditorial URSS, 2-ye izd., ster. 571 c.
 36. Sosunova G.A. (2014) Klassifikatsiya i funktsional'naya kharakteristika anglitsizmov v professional'no oriyentirovannykh tamozhennykh tekstakh na frantsuzskom yazyke [Classification and functional characteristics of anglicisms in professionally oriented customs texts in French]. In *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologicheskiye nauki* [Bulletin of Dagestan State University. Series: Philology]. pp. 211–216. Dagestan: DGU publishing house.

Received 27 October 2020

ЛЕКСИКА, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩАЯ ПОНЯТИЕ «ДУША» В ЮЖНОСИБИРСКИХ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

Исследование выполнено в рамках проекта Института филологии СО РАН «Культурные универсалии вербальных традиций народов Сибири и Дальнего Востока: фольклор, литература, язык» по гранту Правительства РФ для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых (соглашение № 075-15-2019-1884).

Е.В. Тюнтешева, А.А. Озонова, О.Ю. Шагдурова, А.В. Байыр-оол

Аннотация. Приводится сравнительное исследование названий «душ» в тюркских языках Сибири с точки зрения особенностей их употребления в фольклорных произведениях, переводных христианских и современных художественных текстах. Уделяется внимание возможностям передачи русского понятия «душа» в тех или иных контекстах в рассматриваемых языках, в этом состоит новизна исследования и его актуальность в связи с новым витком развития переводной литературы. В отличие от русского понятия «душа», совмещающего в себе обширный спектр смыслов, в картине мира сибирских тюрков существует множество субстанций, связанных с различными проявлениями человеческой природы. Часть из них связана с физической сферой (отражением ее являются названия «душ», относящиеся к традиционным верованиям), а часть – с ментальной и психической деятельностью человека. Последнюю часто репрезентируют также такие соматические термины, как живот, сердце, печень. Анализ показал, что из всех терминов, обозначающих «души» в традиционных религиозных представлениях, в рассматриваемых текстах преимущественно используются три: *кут*, *сүне* ~ *сүнезин*, *тын*, реже *јула* ~ *чула*. Традиционные названия «душ» встречаются в основном в фольклоре (*тын*, *кут* ~ *хут*, *јула* ~ *чула*) или в определенном контексте, связанном с традиционными верованиями. Некоторые названия «душ» выступают как компоненты устойчивых сочетаний, большинство которых структурно и семантически одинаковы и находят соответствия в тюркских языках других регионов. Названия «душ», связанные с шаманизмом, также были использованы в ранних и современных переводных христианских текстах на алтайском и хакасском языках (*тын*, *кут* ~ *хут*, *јула*, *сүне*). В современном тувинском языке монгольское заимствование *сеткил* заняло центральное место как обозначение понятия 'душа', в том числе и в христианских текстах, а также при описании психической деятельности человека. Традиционные названия «душ», кроме упомянутого выше тувинского *сеткил*, в силу своей специфики для описания эмоциональной сферы не используются. В современных художественных текстах внутренний, духовный мир человека выражается посредством других лексем, значение которых можно определить как 'душа, духовный мир человека'. При этом для данных лексем значение 'душа' не является основным. Основное же их значение относится к интеллекту, желаниям и физиологии человека. Исключение составляет хакасское заимствование *чан* с основным значением 'душа', которое в этом отношении,

а также по употреблению в функции обращения близко к аналогичному заимствованию в несибирских тюркских языках, где данное слово получило широкое распространение. Остальные наименования в сибирских тюркских языках, которые соотносятся с русским понятием *душа* как «средоточие внутреннего мира человека», условно можно разделить на три группы: 1) лексемы, основное значение которых ‘ум’, ‘мысль’: тув. *сагыш* с основным значением ‘память, сохранение в сознании происходящего’; тув. *сеткил* ‘мысль, дума’; 2) слова с основным значением ‘желание’, ‘настроение’: алт. *күүн* ~ хак. *көңнi* ‘желание’ ~ тув. *хөңнү* ‘настроение’; 3) лексемы, общее значение которых можно обозначить как ‘нутро’ (область, которая находится внутри): алт. *ич* ~ хак. *істі* ~ тув. *ижин* ‘нутро, живот’; алт. *өзөк* ‘нутро, живот’. Важными центрами эмоциональной жизни человека в языковой картине мира тюркских народов Сибири являются также *буур* ~ *баар* ~ *паар* ‘печень’ и *јүрек* ~ *чүрек* ~ *чурек* ‘сердце’. Печень чаще всего выступает как средоточие добрых чувств, в представлениях данных языковых коллективов связывается с родством, детьми. На русский язык это слово в некоторых контекстах можно перевести как ‘душа’. Исследование показало, что четко прослеживается связь душевного состояния с ментальной сферой, особенно в тувинском, что не так ярко выражено в тюркских языках за пределами Сибири. Возможно, это влияние на сибирские языки монгольских языков, для которых неразрывный комплекс интеллектуальной и психической деятельности человека является характерной чертой.

Ключевые слова: тюркские языки Сибири; традиционное мировоззрение; лексика духовной культуры; понятие «душа»; языковая картина мира; переводные христианские тексты.

Введение

Представление о душе как о бессмертной нематериальной части человека характерно для христианских европейских народов. Применительно к традиционному мировоззрению коренных народов Сибири, как отмечают этнографы, термин «душа» условен. В русской картине мира душа связывает человека с высшим духовным началом и противопоставляется грешному телу. В то же время «душа в наивно-языковом представлении воспринимается как своего рода невидимый орган, локализованный где-то в груди и “заведующий” внутренней жизнью человека» [1, С. 137].

По представлениям сибирских народов в одном человеке несколько душ, имеющих свои характеристики и выполняющих определенные функции. Они могут временно (например, во время сна) или навсегда покидать тело человека, некоторые из них могут быть видны. Они возвращаются в тело самостоятельно либо при помощи шамана. Тем самым души являются материальными субстанциями и не противопоставляются телу [2–5]. Одни исследователи называют их двойниками человека [3. С. 27–28], другие же отмечают, что и данное понятие может относиться не ко всем «душам». Так, Л.П. Потапов считает, что *тын* «не обозначает ни понятия “душа” в христианском смысле, ни

понятия “двойник” в шаманистском значении» [3. С. 32]. В.А. Муйтуева, возражая против использования понятия «двойник», указывает на несоответствие большинства «душ» облику человека [6. С. 10]. Соглашаясь с мнением В.А. Муйтуевой и других исследователей о неприменимости терминов *душа* и *двойник* к духовным субстанциям в традиционном мировоззрении тюркских народов Сибири, мы в своей работе все же оставляем более привычный термин «душа».

Названия и свойства «душ» у тюркских народов Сибири получили освещение в этнографической литературе, начиная с конца XIX в. [2–4, 7–13]. Насчитывают до восьми названий душ: алт., хак. *сүне* / тув. *сүнезин* / тоф. *сүнэ* / *сүнэсин*; алт., кум., чалк., тоф. *кут* / хак. *хут*; алт., хак., кум., чалк. *тын*; алт., чалк. *сүр*, хак. *сүр* / *сүрүн*; алт., кум., чалк., хак. *үзүт* / тоф. *үзүт*; алт. *жула* / хак. *чула*; алт., хак. *сус*; алт. *жел-салкын*. Все они имеют разные свойства и функции.

С лингвистической точки зрения эта тема разработана недостаточно. Первое серьезное исследование по названию «душ», объединяющее этнографические и языковые данные, принадлежит Н.А. Баскакову и Н.А. Яимовой. Они представили систему таких обозначений в алтайском языке. Как обобщающее понятие души человека авторы выделяли лексему *сүне*, так как «это обозначение в одинаковой степени применимо к душе и живого и умершего человека» [14. С. 9], и считали, что «все остальные названия для души... обозначают ее конкретные преобразования» [Там же]. Эти термины исследователи подразделяют на обозначения душ прижизненных (*тын*, *гут*, *джула*, *сүр*) и посмертных (*аруу көрмös*, *джаман көрмös*, *джел-салгын*, *үзүт*); отторгаемых (*джула*, *сүр*), обладающих возможностью покинуть человека при его жизни, и неотторгаемых, уход которых сопровождается немедленной смертью (*тын*, *гут*); материальных (*гут*, *сүр*; *джел-салгын*, *үзүт*) и нематериальных субстанций (*тын*, *джула*; *аруу көрмös*, *джаман көрмös*), а также определяют такие свойства посмертных душ, как «добродетельность» (*аруу көрмös*, *джел-салгын*) и «порочность» (*джаман көрмös*, *үзүт*). В результате этимологического анализа Н.А. Баскаков и Н.А. Яимова приходят к выводу, что «различные наименования души возникли в связи с различного рода запретами, табу, например, в женском языке», так как корневые основы названий «душ», восходят, по их мнению, к *тын*- ‘умирать’, *сүн*- ‘гаснуть’, ‘гибнуть’, *үүс*- ‘гаснуть, потухать’ [Там же. С. 14].

В силу специфики традиционных названий «душ» миссионеры столкнулись с проблемой обозначения христианского понятия души как бессмертной субстанции в человеке, которая имеет божественную природу. В переводной христианской литературе русское понятие «душа» переводится несколькими лексемами, разными в различных языках.

Анализ фольклорных, переводных религиозных текстов, художественных произведений показал преимущественное употребление в

рассматриваемых языках трех терминов, относящихся к традиционным религиозным представлениям тюркских народов Южной Сибири: *кут*, *сўне* ~ *сунезин*, *тын*, реже *јула* ~ *чула*. Некоторые названия «душ» используются в устойчивых сочетаниях, большинство которых структурно и семантически одинаковы и находят соответствия в тюркских языках других регионов. Что же касается внутреннего, духовного мира человека, его *душевного склада*, с ним в рассматриваемых языках соотносены другие названия «душ», связанные с мыслительной деятельностью человека, его настроением и желанием. В современных художественных текстах это понятие часто также передается словами со значением 'сердце', 'жизнь', 'желание', 'мысль, разум' и др.

В данной статье рассматривается функционирование лексем *кут*, *сўне* ~ *сунезин*, *тын*, *јула* ~ *чула* в фольклорных, переводных христианских и современных художественных текстах на алтайском, хакасском и тувинском языках. Уделяется внимание возможностям передачи русского понятия «душа» в тех или иных контекстах в рассматриваемых языках. В этом состоит новизна исследования и его актуальность в связи с новым витком развития переводной литературы.

Для нашего исследования были применены описательный и сравнительный методы, метод контекстуального анализа.

Методология

В русском языкознании существует множество исследований, посвященных раскрытию понятия «душа» как важнейшего элемента языковой картины мира русского этноса [1, 15–17]. В этих работах описаны особенности употребления данной лексемы в фольклорных текстах, в древнерусских летописях, на материале современного языка, в том числе в сравнении с другими языками, в произведениях художественной литературы. *Душа* и такие компоненты языковой модели человека, как *сердце*, *ум*, рассматриваются в рамках когнитивной лингвистики как базовые концепты, выявляются их характеристики через парадигматические и синтагматические отношения в различных стратах культуры [16, 17].

В монографии Е.В. Урысон [15], представителя московской семантической школы, также исследуются понятия *душа*, *дух*, *сердце*, *ум* и некоторые другие: *совесть*, *память*, *воображение*, *воля*, *слух*, *зрения* и др. В языковой картине мира, которая отличается от научной и может отличаться от обыденной, все они предстают и как способности-функции, и как невидимые органы. Автор относит рассматриваемые ею лексемы именно к названиям органов в силу их «анатомической» сочетаемости, хотя уточняет, что такой сочетаемостью они обладают в разной степени. Так, *душа*, не являясь материальным орга-

ном, может все же *болеть* (душа болит), по аналогии с обычным материальным органом.

А.Д. Шмелёв, анализирует лексемы *душа*, *дух* как ключевые слова русской языковой картины мира, лингвоспецифичные лексические единицы. При этом он исследует нетривиальные «семантические конфигурации», смыслы, относящиеся, прежде всего, к неассертивным компонентам высказывания. Такие высказывания отражают фоновые знания говорящих, уже известную им информацию и не требуют утверждения, т.е. воспринимаются носителями языка как само собой разумеющееся [1. С. 23]. А.Д. Шмелёв рассматривает лексическое окружение слов *душа*, *дух*, свободные и устойчивые сочетания с этими компонентами. Он отмечает, что, «если для христианской антропологии человек имеет тройственное значение (дух–душа–тело), то для наивно-языкового сознания указанную триаду скорее заменяют две оппозиции: *дух–плоть* и *душа–тело*», причем различия между понятиями *душа* и *дух* в языке настолько существенны, что «практически нет контекстов, в которых дух и душа были бы взаимозаменяемы» [Там же. С. 137].

В тюркологии названия «душ» описаны в большей степени в культурологическом аспекте [18, 19], малоисследованным остается аспект лингвистический. Практически отсутствуют работы, в которых выявляются особенности употребления названий «душ» в современных сибирских тюркских языках. В «Сравнительно-исторической грамматике тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка» [20] с лингвистической и лингвокультурологической точки зрения рассматривается только *qut* как общетюркское слово. Приводятся гипотезы его происхождения, проводится анализ значений этого слова в древнетюркских письменных памятниках и современных языках.

Описание названий «душ» в алтайском и тувинском языках содержится в статьях Т.А. Голиковой [21], Ч.Ч. Ондар [22], в которых рассматриваются как сами лексемы, так и фразеологизмы с этими компонентами. В статье Ч.Ч. Ондар рассматриваются следующие обозначения «душ» в тувинском языке: *тын*, *сагыш*, *сеткил*, *сүнезин*, – *кижи-ниң сүнезини* (букв.: человека душа) ‘главная душа человека’ и *кижи-ниң бора сүнезини* (букв. человека серая душа, «которая оставалась в юрте, после того, как в ней умер человек, потерявший главную душу») [22. С. 55]. Нам примеры с названиями разновидностей *сүнезин* не встретились. Автор отмечает восприятие тувинцами дыхания (*тын*), говорения (голоса), звучания (слуха) как взаимосвязанных явлений, прямо соотносимых с мышлением, и приходит к заключению о том, что «в живом человеке дыхание–душа – *тын* и мысль – *сагыш* неразрывно связаны между собой, хотя и не составляют единого целого» [Там же]. Ч.Ч. Ондар указывает на то, что наиболее широкую сочетаемость из

всех этих слов имеет лексема *сеткил*, связанная с описанием внутреннего мира человека, и анализирует сочетания ее с прилагательными, участие этого термина в характеристике внутренних качеств человека.

Небольшой параграф в монографии Е.В. Тюттешевой посвящен названиям «душ» как компонентам фразеологизмов в тюркских языках Сибири в сравнении с казахским и киргизским языками. Выявлено, что названия «душ» входят в состав фразеологических единиц, описывающих преимущественно физическое состояние и эмоциональные состояния, осознаваемые как близкие к смерти (сильный страх, ужас) [23. С. 58]. Определены также некоторые другие лексемы, проявляющие аналогичную сочетаемость. Автор указывает на разный «набор душ» во фразеологизмах, характеризующих физическое и эмоциональное состояние человека.

Ряд статей посвящен анализу названий «душ» и слов с ментальными и совмещенными (ум-душа) значениями в монгольских языках [24–27]. В них исследуется этимология, семантическая структура, сочетаемость данных наименований, отражающие особенности категоризации реальности и представления данных языковых коллективов о человеке, его строении, эмоционально-ментальном, духовном мире. В сибирских тюркских языках также встречаются некоторые из этих слов, заимствованных из монгольских языков. Названные работы показывают явное монгольское влияние на формирование тенденции превалирования ментальной, интеллектуальной составляющей в понятии «душа какместилище внутренней жизни человека» в тувинской языковой картине мира.

Перечисленные работы в той или иной степени послужили методологической базой для написания данной статьи.

Исследование и результаты

Традиционные названия «душ» в фольклорных и современных текстах. В фольклоре традиционные названия «душ» встречаются, прежде всего, в шаманских песнопениях и в героическом эпосе. В героическом эпосе тюркских народов Южной Сибири, как правило, встречаются только некоторые из лексем, обозначающих «души»: *тын*, *кут*, *сўне* ~ *сўнезин*, реже *јула* ~ *чула*. Два первых названия – общетюркские, тюркские по происхождению; третье и, скорее всего, четвертое – монгольские заимствования, распространенные только в тюркских языках Южной Сибири.

Кут ‘жизненная сила, душа; зародыш, эмбрион; счастье, удача; оберег, амулет’ в разных фонетических вариантах встречается в большинстве тюркских языков и древнетюркских памятниках: др.-т. *qut*, алт., каз., ккал., кирг., кум., ног., тоф., тув., чалк., шор., як. *кут*, башк.

кот, тат. *кот*, хак. *хут*. Это слово зафиксировано не только в тюркских, но также в монгольских, тунгусо-маньчжурских языках: монг. *хутаг* 'счастье, благополучие, благоденствие, святость' [28. С. 174], тунг. *kutu* 'счастье', маньчж. *xutu* 'душа умершего, дух' [20. С. 592]. Например, Г. Рамстедт, Г. Дерфер, авторы «Этимологического словаря тюркских языков...», относят монгольское *xutag* к тюркским заимствованиям [29. С. 176].

В древнетюркских памятниках лексема *кут* зафиксирована в следующих значениях: *qut* I 1) душа; жизненная сила, дух; 2) календ. элемент; *qut* II 1) счастье, благо, благодать, благополучие; удача, успех; счастливый удел; 2) *перен.* достоинство, величие; 3) *рел.* состояние истинного бытия, блаженства (*обычно о будде, архате*), блаженство [30. С. 471].

В сибирских тюркских языках сохранилось *кут* I (кроме второго значения – календ. элемент), в алтайском языке также выделяется значение 'зародыш, эмбрион'. Из трех рассматриваемых сибирских тюркских языков только в хакасском *хут* стал основным, общим термином для души. В алтайском и тувинском, как и во многих других современных тюркских языках, лексема *кут* как название души (или двойника человека) практически не употребляется. Она встречается только в этнографических работах, словарях и в составе устойчивых сочетаний, выражающих в основном сильный страх: душа-*кут* покидает тело при сильном испуге. Это фразеологизмы с глаголами алт. *чык*= ~ хак. *сых*=, тув. *ун*= 'выходить', хак. *чачыра*= 'отскакивать', тув. *чайла*= 'отходить': алт. *куды чык*=, хак. *худы сых*=, *куду ун*= (букв.: *кут*=его выйти) 'сильно испугаться'; ср. также як. *кута ыстанна* (букв.: душа его выскочила) 'душа ушла в пятки'; *куду чайла*= (букв.: *кут*=его отойти); ср. монг. с тем же глаголом, хотя и с другим названием души: *сүнс зайлах* (букв.: *сүнс*=его отойти) [31. С. 143].

В тюркских языках за пределами Сибири также встречаются фразеологизмы с такой структурой, включающие компонент *қут*= в древнем значении 'душа'. Но в них используются другие глаголы, обозначающие «уход» души: каз. *қуты кет*= (букв.: *кут*=его уйти) 'сильно пугаться'; *құты қаш*= (букв.: *кут*=его убежать) 1) лица [на нем] нет, сам не свой; 2) терять душевное равновесие; *құт=ы ұш*= (букв.: *кут*=его улететь) 'приходить в замешательство' [32. С. 571]; башк. *кот ос*= (букв.: *кот* улететь) 'сильно испугаться' [33. С. 374]. В тувинском языке в таких сочетаниях употребляются также глаголы *ышкын*= 'ронять', *чайыл*= 'сваливаться': *куду чайыл*= (букв.: *кут*=его свалиться), *кудун ышкын*= (букв.: *кут*=свой ронять) 'терять голову, впадать в панику'. Глагол со значением 'ронять' как компонент фразеологизмов не характерен для тюркских языков, зато встречается в монгольском, например: *зүрх алдах* (букв.: сердце ронять) 'робеть, трусить, терять присутствие духа'. Таким образом, возможно, в тувинском языке в этом случае проявилось монголь-

ское влияние. Хакасский фразеологизм *худы чарыл* = (букв.: *хут* = его лопнуть) ‘сильно испугаться’ возник, видимо, уже по аналогии с *чүрек чарыл* = (букв.: сердце лопнуть) ‘жутко, боязно’ [34. С. 949].

В хакасском и тувинском *хут* ~ *кут* встречается в составе парных слов: хак. *ис-хут* ‘рассудок-душа’, тув. *угаан-кут* ‘рассудок-душа’.

Тын также является общетюркским словом, зафиксированным в древнетюркских памятниках в значениях ‘дыхание’, ‘дух’ [30. С. 567]. Н.А. Баскаков и Н.А. Якимова указывают, что его этимология «тесно связана с понятием “дух, дышать, дыхание, душа”, т.е. это слово является прямым аналогом русского слова “душа”», производного от корня *дых* =, *дух* = [14. С. 10]. В монгольских языках лексема *амь* (*амин*) также обозначает 1) жизнь, жизненная сила, душа; сердце, дух; 2) дыхание [35. С. 95–98]. «Сближение души и дыхания или их тождество сохранилось во многих языках (в лат. яз. связано с понятием *ветра, воздуха...*)» [22. С. 53]. По верованиям хакасов душу *тын* передал людям творец *Ах Худай* «от дуновения ветерка (*тан*)» [13. С. 102].

В отличие от *кут*, *тын* встречается только в тюркских языках (алт., хак., шор., тув., як., сиб. тат., кирг., башк., тат., чув., уйг.; каз. *тыныс*), оно употребляется в значениях ‘дыхание’, ‘душа’, ‘жизнь’, ‘тишина, спокойствие’. Из тюркских языков слово было заимствовано в марийский и удмуртский [36. С. 333].

Значение ‘душа’ у лексемы *тын* остается преимущественно в тюркских языках Сибири в силу сохранения у их носителей традиционного мировоззрения. *Тын* – душа человека и животного, проявляющаяся в их способности дышать, это «жизненность, присущая как животному, так и растению» [37. С. 2948]. В алтайском языке *тынду* (букв.: с дыханием / с душой-тын) 1. *прил.* ‘живой’; 2. *сущ.* ‘животное’: *Ийт – иркит улуска агару тынду* ‘Собака для ирkitов священное **животное**’ (ТА, 190). В современных алтайском, хакасском языках *тын* часто используется в значениях ‘жизнь’, ‘дыхание’. Иногда бывает сложно точно определить значение этой лексемы, например: хак. «*Нёёс ол тірілбес?*» – *сагыссыраан Сергей, кўчўгеске тын кирерге кўстеніп* (КНХ, 154) ‘– «Неужели он не оживет?» – переживал Сергей, стараясь вернуть **дыхание (жизнь)** (букв.: *тын* ввести) щенку’; тув. *Көрөм, чуну-даа болза ооң тыны дээш алыңар, бээр бис* (ЧИ, НТ, 184) ‘Смотри, берите, все что угодно за его **жизнь (душу)**, дадим’.

Во фразеологических единицах с компонентом *тын* прослеживаются некоторые ее свойства в традиционных представлениях. Фразеологизмы с этой лексемой, обозначающие смерть, одинаковы во всех рассматриваемых языках.

Фразеологизмы с компонентом *тын* и глаголом *чык* = ~ *сых* = ‘**выходить**’ отражают веру в то, что во время смерти душа выходит вместе с дыханием:

алт. *тыны чык* = (букв.: душа-тын=его выйти) 'умереть'; ср. монг. *амь гарах* (букв.: душа-амь ('дыхание') выйти) 1) остаться в живых, избежать смерти; спасаться; 2) испускать дух, умереть, лишиться жизни [35. С. 96]; шор. *тыны шық* = 'умереть'. В тюркских языках за пределами Сибири, например, в киргизском, казахском и башкирском языках, где также имеется слово *тын* ~ *тыныс* 'дыхание', функциональным аналогом в данном случае выступает лексема *жан* ~ *йән* 'душа', заимствованная из персидского. Примечательно, что перс. *джан* также имеет значения 'дыхание', 'душа', 'жизнь': каз. *жаньы шық* = (душа-жан его выйти) 'умереть'. Ср. башк. *Көсө бөткәс, кешенең йәне озон тын булып сыга. Тыны акка сыкһын тип, үлә торған кешенең ауызын ак менән ябалар* [38. С. 337]. 'Обессилив, душа-йән человека покидает тело одним длинным дыханием (тын). Чтобы душа-тын (дыхание) вышла на белое, рот умирающего человека накрывают белым [платком]'. Антонимичными им являются фразеологизмы с глаголом алт. *кир* = 'входить', хак. *кир* = 'вводить': алт. *тыны кир* = (букв.: тын его войти) 'ожить'.

Во фразеологизмах с глаголами *үзүл* = ~ *үзіл* = ~ *үзүл* = 'оборваться', *үс* = 'оборвать'; *кыйыл* = ~ *хыйыл* = 'прерваться', 'быть обрезанным', *кый* = ~ *хый* = 'обрезать' проявляется представление тюркских народов Сибири о душе-тын как о нити, которая обрывается в момент смерти: алт. *тыны үзүл* =, хак. *тыны үзіл* = 1) прерваться дыханию; 2) перен. груб. подохнуть [34. С. 701], тув. *тыны үзүл* = 'умереть' (букв.: тын его оборваться) 'умирать'; ср. каз. *жаньы үзіл* = (букв.: жан его оборваться) 'умереть'; башк. *йәнде өз* = (букв.: йән оборвать) 'убить' [33. С. 251]; алт. *тынын кый* = (букв.: тын его обрезать) 'убить'; хак. *тын хый* = (тын обрезать) 'убить' и др.

Примеры: алт. *Кызарып агар каны жок, кыйылып өлөр тыны жок* (фольк.) 'Нет у него крови, которая бы текла краснея, нет у него души-тын, которая бы, прервавшись умерла'; хак. ...*Хуу Пуүр чабал аттырыбысхан, / Тик тее тыны үзіл парган* (АХ, 102) 'У Белесого Волка, уже смертельно раненного, / Душа-тын (дыхание) и без того оборвалась'; тув. *Шет кеспес – чаптың тыны үстүр дижир* (МК-Л, Б) 'Нельзя срезать молодое хвойное дерево – душа (жизнь) ребенка прервется, говорят'.

Это подчеркивается существованием в алтайском, хакасском языках эпитета *тын* алт. *кыл* 'волос', хак. *чипче* 'с нитку': алт. *Кыл тынымды кыйбагар* (букв.: волосную душу=мою не перерезайте) 'Не лишайте меня жизни'; хак. *Чипче тыны халтыр, чибекче сыны халтыр* (букв.: С нитку душа=его осталась, с шелковинку рост (стан)=его остался) 'Он сильно похудел' [39. С. 218]; ср. кирг. *кылча жан* 'жан с волос'; ср. также монг. *утсан амь* (букв.: волокно жизнь (дыхание)) 'жизнь' [35. С. 95].

Отличительной чертой употребления *тын*, по сравнению с другими обозначениями «душ», является наличие устойчивых эпитетов. Кроме вышеприведенных, частым эпитетом *тын* выступает *кызыл* ‘красный’: алт. *Бот эмди сенин кызыл тынын кыйарга улустар жеткилеп келгенин билерин бе?* (КТ, КЈ, 237) ‘Вот знаешь, что сейчас люди пришли, чтобы прикончить тебя (букв.: перерезать красную душу=твою)?’; тув. *Кым деп экер үрен келгеш, / Кызыл тыным камгалады...* (ВС, СЧТ) ‘Что за добрый молодец пришел / Красную душу мою спас...’. Представление о душе как о красной нити встречается также у западных аларских бурят [40. С. 50].

В алтайском героическом эпосе эпитетом *алтын* ‘золотой’ подчеркивается драгоценность души, жизни:

<i>Эр бүткен Сокор-Каранын</i>	Мужчиной созданного Сокор-Кара
<i>Эне берген алтын тынын</i>	Золотую душу, матерью данную,
<i>Луу тужында үзе согуп,</i>	Во время войны оборвав,
<i>Эрлик уурдап апарган эмтир</i>	Эрлик украв, увел, оказывается

(АБ, Т7, 217)

Термин алт., хак. *сүне* ~ тув. *сүнезин* встречается в сибирских тюркских языках и в монгольских языках и имеет монгольское происхождение: алт. *сүне* ‘душа человека, призрак (умершего человека)’ [41. С. 617], хак. *сүне* ‘душа человека (отделившаяся от тела после смерти); призрак умершего человека’; тув. *сүнезин* ‘бессмертное начало живого существа, его душа, которое остается даже после смерти’ [42. С. 764]; тоф. *сүнэ* ‘душа’ [43. С. 372]; тоф. *сүнэсин* [тоф. *сүнэсини*] *устар. рел.* душа, дух (человека); ср. *сүлдэсин* [Там же]; *сүлдэсин* [сүлдэсини] дух (человека); душа; монг. *сүнс(эн)* 1) душа, дух; 2) сущность, истинный смысл [31. С. 143].

Примеры: алт. *Эмди, айса болзо, олор экүнинг сүнелери...* *Туку тенгериде, көк-айаста...* (Д. Каинчин) ‘Теперь, может быть, их души... Вон на небе, во вселенной...’ [41. С. 617]; хак. *кизи сүнези чөрче* ‘душа (призрак) человека бродит’ [34. С. 530]. По воззрениям тувинцев *сүнезин* может быть у людей, животных и растений. *Сүне* ~ *сүнезин* может покинуть человека и при жизни: алт. *сүнези чыгып калган* ‘сүне вышла’, и если ее не вернуть, человек тяжело заболит или внезапно умрет. Тувинцы после внезапной кончины человека говорят, что в последнее время он изменился, и это свидетельствует о том, что его души уже не было на месте: *сүнезинин апарган* ‘сүнезин его унесли’.

Относительно этимологии лексемы алт. *јула* ~ хак. *чула* Н.А. Баскаков и Н.А. Яимова высказали предположение, что она «может быть связана с общетюркским глаголом *jul-* – “вырывать, выдергивать, спасать, освобождать” или с монгольским *julex-* – “переливать”» [14. С. 11]. Мы считаем более вероятным монгольское происхождение этого слова, так как за пределами Сибири оно не встречается. Авторы моно-

графии «Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири» соотносят представление о *јула* ~ *чула* со светильником: «Образ “души” – светильника / светоча / свечи был одной из составляющих мифопоэтической концепции человека у тюрков Южной Сибири» [9. С. 98]. Они приводят алтайскую «легенду, в которой “душа” выходит из человека в виде двух маленьких свечек» [14. С. 11]. Можно предположить связь *јула* ~ *чула* с древнетюркским (древнеуйгурским) *jula* ‘факел, светильник’ и монгольским *зул* ‘лампадка, жировая лампа’; ср. тув. *чула* ‘лампада’ [44. С. 919].

Фразеологизмов со словами *сүне* ~ *сүнезин* и *јула* ~ *чула* не обнаружено.

Понятие «душа» в переводной христианской литературе южносибирских тюрков. В христианстве понятие душа является одним из главных. Согласно Библии, человек состоит из души и тела. После смерти тела человека душа продолжает свое существование, и ее дальнейшая судьба определяется Богом. Несмотря на отсутствие единого понятия души в традиционном мировоззрении южносибирских тюрков и на непохожесть их на представление о душе в христианстве, при переводе религиозных текстов миссионеры используют традиционные названия «душ».

Анализ христианских переводных текстов на материале трех рассматриваемых языков показал разное использование в каждом конкретном языке традиционных терминов. В таблице показаны разные варианты для передачи понятия «душа» в последних по времени переводах «Евангелия от Матфея» на алтайский, тувинский и хакасский языки. Все три языка сближаются по употреблению лексемы со значением ‘жизнь’: алт. *јүрүм*, тув. *амыдырал*, хак. *чуртас*, а также одного из традиционных названий: алт., хак. *тын*, тув. *амы-тын*. Различаются использованием алт. *јула*, тув. *сеткил* и хак. *хут*.

**Перевод понятия «душа» в «Евангелие от Матфея»
на южносибирских тюркских языках**

Русский текст	Алтайский	Тувинский	Хакасский
Посему говорю вам: не заботьтесь для души вашей, что вам есть и что пить, ни для тела вашего, во что одеться. Душа не больше ли пищи, и тело – одежды?	<i>Онын учун айдып турум слерге: јүрүми-герди кичееп, нени јишрис, нени ичерис, эди-каныгарды кичееп, нени кийерис де-бесер. Курсак јүрүмнен баалу болгон бо, кеп эт-каннан баалу болгон бо?</i> (ЖК, 2017. С. 34–35)	<i>Ынчангаи силерге чугаалап тур мен: амыдыраар дize – чүнү ижер-чирил деп; мага-бодуңарга – чүнү кедерил деп сагыш човаваңар. Амыдырал чүгле аыи-чемден хамаарышпас, а мага-боттуң чаагай чоруу чүгле хептен хамаарышпас</i> (ЫБ, 2011. С. 1335–1336)	<i>Аннаңар тіпчем сірерге: чічең-ісчең нимедеңер, кисчең кип-азахтаңар сагысырабаңар. Сірерниң чуртазыңар ас-тамахтаң артых нимес не зе, идиңер, тізең, – кип-азахтаң</i> (НМ, 2011. С. 39–35)

Русский текст	Алтайский	Тувинский	Хакасский
И не бойтесь убивающих тело, души же не могущих убить; а бойтесь более того, кто может и душу и тело погубить в геенне	<i>Кижининг эди-канын ѳлтүрүп, жулазын дезе ѳлтүрүп болбос улустанг коркыбагар. Кижининг эди-канын да, жулазын да та-амыда ѳлтүрер аргалуданг коркыгар</i> (ЖК, 2017. С. 52–53)	<i>Кижилерден корт-паңар: олар мага-ботту өлүрзе-даа, сеткилицерни өлүрүп шыдавас. Сеткилицерни-даа, мага-бодуңарны-даа тамыже киир ок-тааш, узуткап шы-даар Бургандан кор-гуңар</i> (ЫБ, 2011. С. 1342)	<i>Сірені өдірчеткен, че худыңарны өдір пол-бинчатхан кізідең хорыхпаңар. Че кем сірерні дее, кѳңіңерні дее кѳйчеткен кѳлде чох идер, Анзынаң тың хорыгыңар</i> (НМ, 2011. С. 58–59)
Сберегший душу свою потеряет ее, а потерявший душу свою ради Меня сбережет ее.	<i>Тынын чеберлегені анызын ѳлтірер; Менінг учуй тынын ѳлтіргені тынын аргалаір</i> (ЖК, 2017. С. 24)	<i>Бодунуң амы-тынын камгалап алыксаан кижжи амы-тынын ышкынып алыр. Ын-чаарга амы-тынын Мен дээш ышкынар кижжи амы-тынын тып алыр</i> (ЫБ, 2011. С. 1342)	<i>Кем поэның тынын ал халарга күстенер, ол аны чідірер, кем Миннең үчүн поэның тынын чідірер, ол аны ал халар</i> (НМ, 2011. С. 58–59)
Какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит? Или какой выкуп даст человек за душу свою?	<i>Кіжі јер үстүндегі не бардын ончозын табала, сүнезініне јаман етсе, аа не туза болор? Кіжі боінын сүнезінінг учун не толү берер?</i> (ЖК, 2017. С. 41)	<i>Бүгү делегейни холун-га кирип-даа алгаи, амы-тынын оскунар болза, ооң ол кижиге ажыы чул? Амы-тынын дедир эгидер дээш, ол кижжи чүнүң-биле төлээрл?</i> (ЫБ, 2011. С. 1354)	<i>Кізее, прай чир үстүн холга алып алып, че поэның тынын чох ит салза, туза полар ни? Кізі, поэның тынын хатап алып алар үчүн, ниме тир полар?</i> (НМ, 2011. С. 92–93)

В тувинском переводе Библии «Ыдыктыг Библия» 2011 г. для понятия души живого человека использована *амы-тын* ‘жизнь (физиологическое существование человека)’, иногда значение понятие душа в переводе заменяется *амыдырал* ‘жизнь (существование, бытие)’. Для понятия души-призрака использовано парное слово *хей-сүнезин*, состоящее из *хей* ‘газ, воздух’ и *сүнезин* ‘душа’ в религиозном понимании. Слово *хей-сүнезин* является искусственным образованием, скорее всего, оно представляет собой переводческий прием или словотворчество, чтобы избежать коннотации *сүнезин* как души, связанной с традиционным верованием (шаманизмом). Лексема *сүнезин* является также компонентом таких новых образований в переводных текстах, как *каржы сүнезин* ‘злой дух’ (в то время как традиционные наименования злых духов – *аза* и *четкер*) и *сүлде-сүнезин* ‘дух’.

Н.О. Тадышева в результате анализа ранних миссионерских и современных переводов религиозных текстов приходит к выводу, что в текстах XIX в. при переводе понятия «душа» использовались широко

распространенные среди алтайцев термины *тын* «как о состоянии души живого человека» и *сүне* «как о посмертном ее состоянии». В современных текстах для обозначения души живого человека также употреблено слово *тын*, а души мертвого человека – неоднозначное слово *јула* [45].

Лексемы, соотносимые с русским понятием «душа» как средоточие внутреннего мира человека. В русской языковой картине мира душа «отождествляется с личностью человека, с его внутренним «я», его сущностью... Это самое ценное, что есть у человека, причем как с точки зрения “наивной анатомии”, так и с точки зрения этики» [15. С. 22].

В тюркских языках Сибири традиционные названия душ в силу своей специфики не используются для описания эмоциональной жизни человека, его внутреннего мира. С эмоциональной сферой связаны иные элементы «наивной анатомии» человека. При этом репрезентирующие их лексемы в качестве основного имеют, как правило, другое значение, относящееся к интеллекту, желаниям и физиологии человека, в отличие от русского языка, где *душа* не связана «непосредственно ни с физиологией, ни с деятельностью интеллекта» [Там же]. Исключение составляет иранское заимствование в хакасском языке **чан**, для которого значение ‘душа’ является основным. Его употребление в этом отношении близко к аналогичному заимствованию в несибирских тюркских языках, где оно получило широкое распространение (каз., кирг. *жан*, башк. *йән*, тур. *can*). Кроме того, для этого слова характерно использование в функции обращения, в которой не встречается ни одна из рассматриваемых нами лексем: *чан* 1) душа, дух; 2) форма обращения *чаным* ‘душа моя’: *Хыйганың хылыгы амыр, чаны чохтың сагызы чабал. посл.* ‘У умного характер покладистый, у **бездушного** (человека) мысли дурные’; *о, чаным, Чанар Хус фольк.* ‘о, **душа моя**, Чанар Хус’ [34. С. 938]. Лексема *чан* встречается в основном в художественной литературе и фольклоре, чаще всего как компонент устойчивых сочетаний, например: *чанына чит*= (букв.: до души добратся), *чанына кір*= (букв.: в душу=его входить) ‘мотать кому-л. душу’; *чанын чарыт*= (букв.: освещать душу) ‘вдохновлять’.

Остальные наименования в сибирских тюркских языках, которые соотносятся с русским понятием *душа* как «средоточие внутреннего мира человека», условно можно разделить на три группы: 1) лексемы, основное значение которых ‘ум’, ‘мысль’; 2) слова с основным значением ‘желание’, ‘настроение’; 3) лексемы, общее значение которых можно обозначить как ‘нутро’ (область, которая находится внутри). В рассматриваемых языках наблюдаются как сходства, так и различия в их употреблении.

1. Лексемы, первое значение которых ‘мысль’, ‘желание’. Лексемы этой группы представлены в основном в тувинском языке.

Тув. *сагыш* 1) память, сохранение в сознании происходящего, ум; 2) настроение, душевное состояние; 3) желание; мечта; 4) нечто кажущееся, воображаемое, греза; 5) намерение, умысел [42. С. 606]; кроме того, при описании внутреннего эмоционального состояния человека это слово употребляется в значении ‘душа’: *Сени дээш сагыжым аарып чор, сеңээ кандыг-даа дузаны чедиреринге белен мен* (К-ЭК, ББ) ‘За тебя у меня **душа болит** (букв.: душа=моя болит), я готова оказать тебе любую помощь’; *Соктаяк шинелин ужулгаи, чүгк кырынга чыып кааи, сагыш амыр улуг тынган* (ЛЧ, И) ‘Соктаяк, сняв шинель, собрав (ее) на выюке, со **спокойной душой** (букв.: душа спокойна) глубоко вздохнул’.

Слово *saqıŝ* ‘счет, число; счисление’ зафиксировано в древнетюркских памятниках. Оно присутствует и в алтайском и в хакасском языках: алт. *сагыш* 1) ум; 2) мысль; 3) память [41. С. 558]; хак. *сагыс* 1) ум, рассудок; память; 2) мысль, дума; 3) мысль, намерение, замысел; 4) забота, беспокойство; 5) тоска [34. С. 428]. Но в значении ‘душа’ в этих языках *сагыш* ~ *сагыс* не употребляется или встречается крайне редко, в основном во фразеологических единицах, характеризующих человека и его эмоциональное состояние: алт. *сагыжы жарыган* (букв.: мысли=его посветлели / душа=его, на душе=его посветлело) ‘почувствовал облегчение’ [46. С. 230]; хак. *азых сагыстыг* (букв.: с открытыми мыслями (с открытой душой)) ‘душа нараспашку, с открытой душой’ (о человеке). Среди фразеологизмов с этим компонентом выявляются параллели в трех рассматриваемых языках: алт. *ак сагышту* (букв.: с белой мыслью) ‘доброжелательный’ (о человеке) [Там же. С. 31]; *кара сагышту* (букв.: с черной мыслью) ‘недоброжелательный’ (о человеке) [Там же. С. 128]; *ах сагыстыг* (букв.: с белой мыслью) ‘добрая душа, доброжелательный’ (о человеке); *хара сагыстыг* (букв.: с черными мыслями) ‘черная душа, зложелательный’ (о человеке); тув. *ак сагыштыг* (букв.: с белым умыслом / с белой душой) ‘доброжелательный, отзывчивый’. Следует отметить, что *сагыш* ~ *сагыс* встречаются во фразеологизмах, обозначающих страх; при этом структура и семантика таких сочетаний идентичны структуре и семантике фразеологизмов с компонентом *кут*: алт. *сагыжы чык* = (ум его выйти) ‘испугаться’ [42. С. 224]; хак. *сагыс сых* = (ум выйти) 1) утрачивать способность соображать; 2) сильно перепугаться [34. С. 428].

Тув. *сеткил* 1) мысль, дума; 2) чувство, душа < монг. *сэтгэл* 1) мысль, дума, размышление; мнение; настроение; намерение, склонность, влечение; 2) сердце; душа; психика: *А ам хүлүмзүрүг долган шырайны көргөш, харын-даа сеткилиниң ханызындан өөрүү берген* (ЗБ, С) ‘А сейчас, увидев, улыбающееся лицо, даже обрадовалась **от всей души** (букв.: из глубины души)’; ...*сөөлгү өйдө Намгайның сеткили чырып, ишти-баары куюмзуп турар апарган* (СТ, ЧО) ‘... в последнее

время у Намгая в душе посветлело (букв.: душа=его посветлела), внутри его стало беспокойно’.

В алтайском и хакасском языках эта лексема отсутствует.

Парное слово **сагыш-сеткил** 1) мысль, дума; 2) дух, настроение; кроме того, употребляется в значении ‘душа, внутренний мир’: ...ону кижиниң эң-не хайыралыг ыдыктарының бирээзи кылдыр **сагыш-сеткилинге** арттырып ап, аажок хүндүлөп, шыдавыҗе ооң чамдык сагылдарын бодунуу-биле күүседип-даа чораан (ШК, Б) ‘...храня его (веру) в душе как одного из драгоценных святынь, чтил, как мог по-своему даже соблюдал некоторые его обеты’; Ооң **сагыш-сеткили ырлап чораан** (К-ЭК, Д) ‘Его душа пела (букв.: душа=его пела)’; Ооң чүлдү-чүрээ, **сеткил-сагыҗы** Агылыгда чыдып калган ышкаш болган. Көскү-хөрөөн сактырга, ишти куруг, хос аптара-ла (К-ЭК, ЫБ) ‘Его сердце, душа будто остались в Агылыг. Казалось, в груди пусто, будто пустой сундук’. Как видно из примеров, данные лексемы, даже в значении ‘душа’ сохраняют связь с интеллектуальной деятельностью человека.

Место расположения **сагыш-сеткил**, по-видимому, – грудная клетка. Грудная клетка, как и **сагыш**, является местом хранения мыслей в представлениях тувинцев: *Хөрээмде (сагыҗымда) бодалдарымны шыгжап чор мен* ‘В груди моей (в душе моей) мысли мои храню’. Само слово с основным значением ‘грудь’ (*көгүс*) в алтайском языке также может сближаться с понятием ‘душа’: ...Алтай јоннын канча-канча үйеге энчилеп артырып келген *көгүс* байлыгы алтай сөскө салынган (ЈМ, ЈЈ, 175) ‘В алтайское слово вложено передаваемое из поколения в поколение **духовное** богатство алтайского народа’; *Көп билердин көкси бийик, Ас билердин бажы бийик* ‘Кто много знает, у того душа высоко, Кто мало знает, у того голова высоко’ (НО, АПП, 64–65).

2. Лексемы, первое значение которых ‘желание’. *Күүн ~ көңнү ~ хөңнү*. В древнетюркских памятниках зафиксировано слово *köñül* в значениях 1) сердце; 2) желание; 3) чувство; 4) мысль. В этих значениях оно сохранилось в современных тюркских языках. В «Алтайско-русском словаре» приводятся следующие значения *күүн*: 1) желание, охота; 2) чувство, влечение [41. С. 425], но это слово употребляется также в значениях ‘настроение’ и ‘душа’. Последнее происходит, вероятно, от значения ‘сердце’ (как средоточие внутренней эмоциональной жизни человека), отмеченного в текстах древнетюркской письменности и в современных тюркских языках, например в казахском и киргизском, где *көңіл ~ көңүл* ‘душа’: др.-т. *söz köñülkä siñdi* ‘слово дошло до сердца (букв.: впиталось в сердце)’; *el künlärniñ köñülläridä köp telim boldı qajıı* ‘в сердцах людей стало много печали’ [30. С. 315].

Примеры показывают достаточно широкую сочетаемость алтайской лексемы *күүн* в значении ‘душа’: *Күүнзектин күүни җыланаш* (НО,

АПП, 24–25) ‘У доброго **душа** обнаженная’; *Ару күүнүм сатпазым* (ЖМ, JJ, 13) ‘Чистую **душу** свою не продам’; *Сүүш кижинин күүн кучин де, иштеер кучин де коркышту алып јат* (ЖМ, JJ, 118) ‘Любовь забирает у человека много и душевных сил, и физических сил’.

Хак. *көңні* 1) желание, стремление, воля; 2) настроение; 3) душа, сердце: *көңніне кір* = (букв.: **в душу** входит) ‘понравиться’; *көңнім чатпинча* (букв.: **душа**=моя не лежит) ‘мне не нравится, мне не по душе’. Последний пример, вероятно, является калькой с русского *душа не лежит*. *Ол ибiре турган агастарның сiлiшi аның көңнiн чазап полбаан-нар* (ИК, ЧХ, 51) ‘Красота вокруг стоящих деревьев не смогла успокоить ее **душу**’; – *Көңнiңер нiме таллап алды? – айланган ол кiзi, ах чызынчахты иңнiнeң арта тастап салып* (ИК, ЧХ, 70). ‘– Что [вы] выбрали (букв.: ваша **душа** что выбрала)? – обратился тот человек, набросив через плечо белую салфетку’.

В тувинском языке основное значение слова *хөңнү* (*хөөн*) ‘настроение’, но оно употребляется также в значении ‘душа’: *Мээң хөңнүм билir кижи чүгле сен сен* (ВС, СЧТ) ‘Только ты знаешь мою **душу** (то, что у меня в душе)’; *Кара бөрт барда, ажырбас оң деп, хөңнүмнү чазамыктап хунзедим* (К-ЭК, ТК) ‘Если есть черная шапка, то еще ничего, – так утешая свою **душу**, я провел весь день’.

3. Лексемы, обозначающие нутро, внутренность человека.

В тюркских языках эти лексемы передают также вместилище внутренней жизни человека во всех рассматриваемых языках. Это слова с такими основными значениями, как ‘нутро, внутренность’, ‘живот’, ‘желудок’.

Во всех рассматриваемых тюркских языках как понятие, соотносимое с русским словом *душа* в значении ‘средоточие внутренней жизни человека’, выступают лексемы *ич*, *істі*, *ижин*:

алт. *ич* 1) живот, нутро; 2) нутро, внутренность, внутренняя часть чего-л.; 3) изнанка, подкладка [41. С. 238]; хак. *істі* ‘внутренность’ [34. С. 146]; тув. *ижин* 1) живот; 2) желудок; 3) внутренности; десятым значением приводится ‘мысль, душа’ [47. С. 580]; алт. *Онын јүрген јүрүмин көргөмдө, менин ичим ачыл јат* (ЛК, JP, 172) ‘Когда смотрю на его жизнь, у меня душа болит (букв.: нутро=мое болит)’; *Алла сүрекей јакшы бала, је онын кылык-јангында та не де менин ичiме кирбей јат* (ЛК, JP, 67) ‘Алла очень красивая девочка, но в ее характере мне что-то не нравится (букв.: в мое **нутро** не входит)’;

хак. *Істіне, көксiне өрiнiс тол парган, улуг тынып, өрчiлiг ле узубысхан* (ИК, ЧХ, 10). ‘Ее **нутро**, **грудь** наполнила радость, глубоко вздохнув, она радостно уснула’. В этом примере два слова, близкие по употреблению к слову *душа* – *істі* ‘нутро’, *көгiс* ‘грудь’.

В тувинском языке *ишти* в большинстве случаев понимается как некое потаенное, сокровенное внутреннее ментальное и эмоциональное пространство человека (на русский язык можно перевести как *про себя*

или в душе): ...*Оозу-биле кижии ышкаш чугаалажыр боорга, иштимде бүдүү чаптап, өскээр көрнүп алгаи бүдүүлөп шаамга киир каттырып чор мен* (К-ЭК, ТК) '...Из-за того, что он разговаривал с ним, как с человеком, я тайно **в душе** (про себя) умиляясь, отвернувшись, скрывая, смеялся что есть мочи'; ...*Чараштаа иштинде чалбарааш, элээн билдинип келген иштиниң кырынга холун салган* (ШК, Б) 'Чараштаа, помолвившись **в душе**, положила руку на проявившийся **живот**'. В последнем примере слово *ишти* употребляется как в переносном, так и в прямом значении 'живот'.

Алт. **öзөк**. Общетюркская лексема *özek ~ öžök* и однокоренная ей *öž* отмечена в древнетюркских памятниках: др.-т. *öž* 'сердцевина, нутро' [30. С. 395]. В «Алтайско-русском словаре» выделяются следующие значения этого слова: 1) нутро, утроба, живот, чрево; 2) *перен.* нутро; 3) *прям. и перен.* сердцевина, ядро; 4) *перен.* глубь, глубина; 5) центр, середина; 6) основа юрты [41. С. 516]. По употреблению алт. **öžök** частично совпадает со словом *душа* в русском языке. **Öžök** выступает как эмоциональный центр: *Örökönning öžögине Сөстин улу учуры өтпöйтир...* (ЖМ, JJ, 11) 'Смысл слов не проник **в душу** старика (не тронул ее)'; *Түңей ле билезине јана берер деп санаа öžögимди өртөп јат* (ЖМ, JJ, 130) 'Мысль о том, что он все равно вернется в свою семью, сжигает **мою душу**'; как духовная основа, стержень человека (ср. во многих тюркских языках *öz* 'сам', например, хак. саг. *ös*): ...*Бойы бичикке үренеле, бичик билбес ас јонын билерге, албатынын öžöгин билерге деремнелер сайын, турлулар сайын јүрген* (ЖМ, JJ, 161) 'Сам научившись грамоте, чтобы понять свой неграмотный маленький народ, чтобы понять **душу** народа, ездил по деревням и стоянкам'; *Олор бойынын јерине канча-канча үйеге тазылданып öžölö, бир öžöктү албаты болуп бүдүп калган* (ЖМ, JJ, 170) 'Они из поколения в поколение пуская корни и вырастая на своей земле, сформировались единым (букв.: с одним **нутром**) народом'.

В тувинском языке данная лексема не используется в значении 'душа': *өзек* 1) сердцевина; 2) *мед.* стержень; 3) ось, стержень; 4) центр, ядро; 5) фитиль [48. С. 333].

Важными центрами эмоциональной жизни человека в языковой картине мира тюркских народов Сибири являются также *буур ~ баар ~ паар* 'печень' и *јүрек ~ чүрек ~ чүрек* 'сердце'. Печень чаще всего выступает как средоточие добрых чувств, в представлениях данных языковых коллективов он связывается с родством, детьми. На русский язык это слово в некоторых контекстах можно перевести как 'душа'. Например: хак. *Харындас паары хатпаан, хадох полып одырааңар, туган паары тунмаан, хадох полып одырааңар* (ВШ, ЧС, 23) 'У брата **душа не зачерствела** (букв.: печень не затвердела), давайте вместе же посидим, **душа** (букв.: печень) родственника не оглохла, давайте же

вместе побудем'; Пала *паарга* ла тох полчаң (ВШ, ЧС, 38) 'Ребенок только для души (букв.: насыщает только печень)'. Однако мы считаем, что лексема 'печень', имеющая специфическую семантику в рассматриваемых языках, и 'сердце' не являются аналогами русского слова 'душа', поэтому в данной статье мы их не рассматриваем.

Заключение

Таким образом, традиционные названия душ встречаются в основном в фольклоре (*тын, кут ~ хут, чула*), в определенном контексте, связанном с традиционными верованиями; некоторые из них вошли в состав фразеологизмов (*тын, кут ~ хут*). Названия «душ», связанные с шаманизмом, были использованы также в переводных христианских текстах на алтайском и хакасском языках (*тын, кут ~ хут, јула, сјуне*). В современном тувинском языке монгольское заимствование *сеткил* заняло центральное место как обозначение понятия 'душа' и в христианских текстах, и при описании психической деятельности человека.

В картине мира тюркских этносов Южной Сибири выявляются центры внутренней жизни человека, интеллектуальной, эмоциональной, в некотором отношении их можно соотнести с русским понятием *душа*. В то же время прослеживается связь душевного состояния с ментальной сферой, что не так ярко выражено в тюркских языках за пределами Сибири. Особенно отчетливо это проявляется в тувинском, испытывавшем монгольское влияние в большей степени, чем другие исследуемые языки. Хотя *сагыш* является тюркским словом, оно, как и *сеткил*, предстает как центр неразрывного единства комплекса «когнитивных способностей человека, охватывая такие виды его деятельности, как интеллектуальный, психический, включая свойство его нервной системы – память» [45. С. 83]. Это характерная особенность монгольской языковой картины мира. Н.Б. Бадмацыренова отмечает, что «у монголов внешнее проявление чувств не приветствуется, поэтому концепт *сэтгэл* чрезвычайно важен как некий скрытый резервуар чувств и переживаний, часто не обнаруживаемых посторонним взглядом» [25. С. 86]. Можно сказать, что, скорее всего, в тюркских языках Сибири это именно монгольское влияние.

В отличие от русского понятия «душа», совмещающего в себе обширный спектр смыслов, в картине мире сибирских тюрков существует множество субстанций, связанных с различными проявлениями человеческой природы. Часть из них связана с физической сферой (отражением ее являются названия «душ», относящиеся к традиционным верованиям), а часть – с ментальной и психической деятельностью человека. Последнюю часто репрезентируют также такие соматические термины, как живот, сердце, печень.

Литература

1. Шмелёв А.Д. Дух, душа и тело в свете данных русского языка // А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелёв. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Языки славянской культуры, 2005. С. 133–152.
2. Дьяконова В.П. Погребальный обряд тувинцев как историко-этнографический источник. Л. : Наука, 1975. 164 с.
3. Потапов Л.П. Алтайский шаманизм. Л., 1991. 321 с.
4. Алексеев Н.А. Традиционные религиозные верования тюркоязычных народов Сибири. Новосибирск : Наука, 1992. 242 с.
5. Муйтуева В.А. Традиционная религиозно-мифологическая картина мира алтайцев. Горно-Алтайск, 2004. 166 с.
6. Муйтуева В.А. Духовные субстанции в традиционной религии алтайцев // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации. 2006. № 119. С. 5–22.
7. Вербицкий В.И. Алтайские инородцы. М., 1893. 270 с.
8. Анохин А.В. Материалы по шаманству у алтайцев. Л., 1924. 152 с.
9. Львова Э.Л., Октябрьская И.В., Сагалаев А.М., Усманова М.С. Традиционное мировоззрение тюрков Южной Сибири. Человек. Общество. Новосибирск : Наука, 1989. 242 с.
10. Шатинова Н.И. «Мир невидимых» по традиционным представлениям алтайцев // Вопросы археологии и этнографии Горного Алтая. 1983. С. 149–161.
11. Бутанаев В.Я. Традиционная культура и быт хакасов. Абакан, 1996. 221 с.
12. Анжиганова Л.В. Традиционное мировоззрение хакасов: опыт реконструкции. Абакан : Роса, 1997. 128 с.
13. Бураков В.А. Духи среднего мира в традиционном мировоззрении хакасов. Новосибирск : Изд-во Ин-та археологии и этнографии СО РАН, 2006. 208 с.
14. Баскаков Н.А., Яимова Н.А. Шаманские мистерии Горного Алтая. Горно-Алтайск, 1993. 123 с.
15. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике. М., 2003. 217 с.
16. Перевозникова А.К. Концепт душа в русской языковой картине мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 19 с.
17. Кондратьева О.Н. Концепты внутреннего мира человека в русских летописях (на примере концептов душа, сердце, ум) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2004. 28 с.
18. Хисамитдинова Ф.Г. Мифологическая лексика башкирского языка (в этнолингвистическом освещении). Уфа, 2016. 164 с.
19. Арчимаева М.Ю. Концепты «жизнь», «смерть», «душа» в традиционном мировоззрении хакасов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3 (9), ч. III. С. 13–17.
20. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский языко-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка. М., 2006. 910 с.
21. Голикова Т.А. Алтайские традиционные представления о смерти и потустороннем мире [фразеологизмы] // Человек говорящий и пишущий : материалы IV Междунар. Березинских чтений. М., 2008. С. 15–24.
22. Ондар Ч.Ч. Имена прилагательные, обозначающие душевные качества, в тувинском языке // Языки и фольклор коренных народов Сибири. Новосибирск: НГУ, 2004. Вып. 14. С. 53–59.
23. Тюттешева Е.В. Человек в зеркале фразеологии (на материале тюркских языков Сибири, казахского и киргизского). Новосибирск, 2006. 225 с.

24. **Пюрбеев Г.Ц., Турдуматова Э.Б.** Концепт «душа» в языковом сознании русских и калмыков // Гуманитарные исследования. 2010. № 4 (36). С. 125–130.
25. **Бадмацыренова Н.Б.** Концепт «душа» в монгольской языковой картине мира // Санжеевские чтения-7 : материалы Всерос. науч. конф. (с участием зарубежных ученых), посвящ. 110-летию проф. Г.Д. Санжеева. Улан-Удэ : Изд-во БНЦ СО РАН, 2012. С. 34–36.
26. **Бадмаева Л.Д.** Элементы категоризации интеллектуальной сферы в бурятском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (67), ч. 2. С. 79–83.
27. **Сундуева Е.В.** Внутренняя форма лексемы *sedkil* 'душа' в монгольских языках // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. Т. 16, № 2. С. 83–89.
28. **Большой** академический монгольско-русский словарь / под ред. Г.Ц. Пюрбеева. Т. 4: Х–Я. М. : Academia, 2002. 532 с.
29. **Этимологический** словарь тюркских языков. Общетюркские и межатюркские основы на букву 'К'. М. : Наука, 2000. 476 с.
30. **Древнетюркский** словарь / под ред. В.М. Наделяева, Д.М. Насилова, Э.Р. Тенишева, А.М. Щербака. Л. : Наука, 1969. 676 с.
31. **Большой** академический монгольско-русский словарь / под ред. Г.Ц. Пюрбеева. Т. 3: Ё–Ф. М. : Academia, 2001. 440 с.
32. **Казахско-русский** словарь. Алматы, 2008. 962 с.
33. **Башкирско-русский** словарь / под ред. З.Г. Ураксина. М. : Дигора; Рус. яз., 1996. 884 с.
34. **Хакасско-русский** словарь / под ред. О.В. Субраковой. Новосибирск : Наука, 2006. 1114 с.
35. **Большой** академический монгольско-русский словарь / под ред. Г.Ц. Пюрбеева. Т. 1: А–Г. М. : Academia, 2001. 520 с.
36. **Этимологический** словарь татарского языка / сост. Р.Г. Ахметьянова. Казань : Магариф-Вакыт, 2015. Т. 2. 567 с.
37. **Пекарский Э.К.** Словарь якутского языка. М. : АН СССР, 1959. Т. 3. 705 с.
38. **Словарь** башкирской мифологии / сост. Ф.Г. Хисамитдинова. Уфа : ИИЯЛ УНЦ РАН, 2011. 420 с.
39. **Хакасско-русский** историко-этнографический словарь / сост. В.Я. Бутанаев. Абакан, 1999. 240 с.
40. **Дампилова Л.С., Цыбикова Б.-Х.Б.** Обряд замещения души в шаманской практике бурят // Сибирский филологический журнал. 2020. № 1. С. 49–57.
41. **Алтайско-русский** словарь / под ред. А.Э. Чумакаева. Горно-Алтайск, 2018. 936 с.
42. **Толковый** словарь тувинского языка / под ред. Д.А. Монгуша. Т. II: К–С. Новосибирск : Наука, 2011. 789 с.
43. **Тофаларско-русский** словарь / сост. В.И. Рассадин. М. : Издательский дом ЯСК, 2016. 608 с.
44. **An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish** / G. Clauson. Oxford University Press, 1972. 1040 p.
45. **Тадышева Н.О.** Особенности перевода православных текстов на алтайский язык // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 333. С. 87–90.
46. **Алтайско-русский** фразеологический словарь / А.Э. Чумакаев. Горно-Алтайск, 2005. 312 с.
47. **Толковый** словарь тувинского языка / под ред. Д.А. Монгуша. Т. I: А–Й. Новосибирск : Наука, 2003. 599 с.
48. **Тувинско-русский** словарь / под ред. Э.Р. Тенишева. М. : Сов. энциклопедия, 1968. 648 с.

Список условных текстовых источников

по алтайскому языку

АБ, Т7 – Алтай баатырлар. Горно-Алтайск, 1972. Т. 7. 240 с.
 JK – Яны Кереес. Новый Завет. М. : Институт перевода Библии, 2017.
 JM, JJ – J. Маскина. Jүрүмнин журуктары. Горно-Алтайск, 2002.
 КТ, КJ – К. Төлөсөв. Кадын жаскыда. Горно-Алтайск, 1985.
 ЛK, JП – J. Кокышев. Jүс письмо. Горно-Алтайск, 1990.
 НО, АПП – Алтайские пословицы и поговорки (Алтай кеп ле укаа сөстөр) / сост. Н.Р. Ойноктинова. Новосибирск, 2010. 268 с.
 ТА – Т. Акулова. Ат үстінде жүрүмис өткөн. Горно-Алтайск : ГУК Республики Алтай литературно-издательский Дом «Алтын-Туу», 2009. 352 с.

по хакасскому языку

АХ – Хакасский героический эпос «Ай-Хуучин». Новосибирск : Наука, 1997. 479 с.
 ВJШ, ЧС – В.Г. Шульбаева. Чуртас салгагында. Абакан, 1997. 288 с.
 ИK, ЧХ – И.М. Костяков. Чибек хур. Абакан, 1989. 232 с.
 КНХ – Класста нимес хыгырыг. Внеклассное чтение: 5 класс / сост. Е.М. Сагалакова, Г.А. Казагашева. Абакан : Хакаское книж. изд-во, 1995. 265 с.
 НМ – Наа Молчаг хакас тилбестегнең орыс Синод тилбестее. Новый Завет на хакасском языке с параллельным русским Синодальным переводом. М. : Ин-т перевода Библии, 2011. 1138 с.

по тувинскому языку

ЧИ, НТ – Чечен Ирбижей. Ноян таңмазы. Кызыл : ТывНУЧ, 2008. 184 ар.
 МК-Л, Б – Монгуш Кенин-Лопсан. Буян-Бадыргы. Кызыл : ТывНУЧ, 2000. 542 ар.
 ВС, СЧТ – Владимир Серен-оол. Сөөскеннер чечектелип турда. Кызыл : ТывНУЧ, 1995. 240 ар.
 К-ЭК, ЫБ – Кызыл-Эник Кудажы. Ыржым булун. Кызыл : ТывНУЧ, 1965. 169 ар.
 К-ЭК, Д – Кызыл-Эник Кудажы. Дуңзаа. Кызыл : ТывНУЧ, 1988. 319 ар.
 К-ЭК, ТК – Кызыл-Эник Кудажы. Таңды кежи. Кызыл : ТывНУЧ, 1984. 217 ар.
 ЛЧ, И – Леонид Чадамба. Ивижилер. Кызыл : ТывНУЧ, 1972. 224 ар.
 ЗБ, С – Зоя Байсалова. Сурас. Кызыл : ТывНУЧ, 1997. 158 ар.
 СТ, ЧО – Салчак Тока. Чоннуң оглу. Кызыл : ТывНУЧ, 1970. 312 ар.
 ШК, Б – Шомаадыр Куулар. Баглааш. Кызыл : ТывНУЧ, 2010. 640 ар.
 СС, АУ – Светлана Сеглеңмей. Аңчы угбалышкы. Кызыл : ТывНУЧ, 1988. 80 ар.
 МК, И – Мария Кужугет. Идегел. Кызыл : ТывНУЧ, 2005. 96 ар.
 ВХ, ЧА – Василий Хомушку. Черим арны. Кызыл : ТывНУЧ, 2000. 62 ар.
 ВК, ЧЧ – Виктор Көк-оол. Чогаалдар чыындызы. Кызыл : ТывНУЧ, 1976. 184 ар.
 ЫБ – Ыдыктыг Библия. М. : Ин-т перевода Библии, 2011.

Список условных обозначений

алт. – алтайский язык; **башк.** – башкирский язык; **др.-т.** – язык древнетюркских памятников; **каз.** – казахский язык; **кирг.** – киргизский язык; **ккал.** – каракалпакский язык; **кум.** – кумыкский язык; **маньчж.** – маньчжурский язык; **монг.** – монгольский язык; **ног.** – ногайский язык; **перс.** – персидский язык; **сиб. тат.** – язык сибирских татар; **тат.** – татарский язык; **тоф.** – тофаларский язык; **тув.** – тувинский язык; **тунг.** – тунгусские языки; **уйг.** – уйгурский язык; **хак.** – хакасский язык; **чалк.** – чалканский; **чув.** – чувашский язык; **шор.** – шорский язык; **як.** – якутский язык.

Сведения об авторах:

Тюнтешева Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт филологии СО РАН (Новосибирск, Россия). E-mail: tyunteshevae@mail.ru

Озонава Айяна Алексеевна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт филологии СО РАН (Новосибирск, Россия). E-mail: ajanao@mail.ru

Шагдурова Ольга Юрьевна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт филологии СО РАН (Новосибирск, Россия). E-mail: kokoshnikova@mail.ru

Байыр-оол Азияна Витальевна – кандидат филологических наук, научный сотрудник, Институт филологии СО РАН (Новосибирск, Россия). E-mail: azikoa@mail.ru

Поступила в редакцию 27 октября 2020 г.

WORDS REPRESENTING THE CONCEPT OF ‘SOUL’ IN SOUTHERN SIBERIAN TURKIC LANGUAGES

Tunesia E.V., Ph.D. (Philology), Senior Researcher, Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia). E-mail: tyunteshvae@mail.ru

Ozonova A.A., Ph.D. (Philology), Senior Researcher, Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia). E-mail: ajanao@mail.ru

Shagdurova O.Yu., Ph.D. (Philology), Senior Researcher of the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia). E-mail: kokoshnikova@mail.ru

Bayyr-ool A.V., Ph.D. (Philology), Researcher, Institute of Philology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia). E-mail: azikoa@mail.ru

The work is part of the project of the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences «Cultural universals of verbal traditions of the peoples of Siberia and the Far East: folklore, literature, language» supported by a grant from the Government of the Russian Federation for the promotion of research conducted under the guidance of leading scientists, contract № 075-15-2019-1884.

DOI: 10.17223/19996195/52/6

Abstract. In the following article, we offer a comparative analysis of ‘soul’ nomination in Turkic languages of Siberia regarding their usage in folklore texts, translated Christian texts, and modern literary fiction. We also analyze the potential of translation of the Russian concept of ‘soul’ in various contexts in this languages; this is where the novelty of our research lies, as well as its relevance in the context of the new wave of literary translations. Unlike the Russian concept of ‘soul’, which encompasses a large number of meanings and ideas, in the world view of Siberian Turkic peoples, there are many substances related to various aspects of the human nature. Some of these are related to the physical world (they are reflected in the names of ‘souls’ rooted in traditional beliefs), and some are related to people’s mental and psychological activities. The latter are also frequently represented by somatic terms such as ‘stomach’, ‘heart’, ‘liver’. Our analysis shows that among all the terms denoting ‘souls’ in traditional beliefs, the following three are commonly used in the selected texts: *qut*, *süne* ~ *sünezin*, *tīn*, and (less frequently) *d’ula* ~ *čula*. Traditional terms for ‘souls’ are mostly found in folklore (*tīn*, *qut* ~ *xut*, *sus*, *d’ula* ~ *čula*) in specific contexts tied to traditional beliefs. Some terms are used as components of idioms, most of which have similar structures and semantics, and have correlations in other Turkic languages. Terms for ‘souls’ related to shamanism were also found in early and modern translations of Christian texts into Altai and Khakas (*tīn*, *qut* ~ *xut*, *d’ula*, *süne*). In the modern Tuvan language, the Mongolian loanword *setkil* serves as the primary term for ‘soul’, including Christian texts and descriptions of one’s psychological life. Traditional nominations of souls, apart from the aforementioned *setkil* (Tuvan), are not used to describe emotions due to their specific traits. In modern literary fic-

tion, one's inner spiritual world is described by the means of other terms which may be defined as 'soul, one's spiritual world'. For these lexemes, the meaning of 'soul' is not the primary one. Their main meanings are related to human mind/intellect, desires, and physical body. The Khakas loanword *чан* is an exception, with 'soul' as its primary meaning, which is close to the similar loanword in non-Siberian Turkic languages, where it is widely used in the same meaning and also as a form of address. Other Siberian Turkic nominations which correlate with the Russian word *dusha* 'soul' as 'the center of one's inner world' may be divided into the following three groups: 1) Lexemes which mainly denote 'intelligence', 'thought': Tuvan *sagış* 'memory, mental preservation of events'; Tuvan *setkil* 'thought'; 2) Lexemes denoting 'desire', 'mood': Altai *küün* ~ Khakas *köñni* 'desire' ~ Tuvan *xöñnü* 'mood'; 3) Lexemes generally denoting 'visceras' (something inside one's body): Altai *ič* ~ Khakas *isti* ~ Tuvan *ižin* 'stomach, innards'; Altai *özök* 'stomach, innards'. In the Siberian Turkic language world image, *buur* ~ *baar* ~ *paar* 'liver' и *d'ürek* ~ *čürek* 'heart' are important locations of one's emotional processes. The liver is frequently viewed as the center of positive feelings, and in these languages, it is often related to kinship and children. In some contexts, it may be translated as 'soul' into Russian. Our study demonstrates a strong connection between one's emotional state and mental processes, particularly in Tuvan, which is less evident in non-Siberian Turkic languages. Perhaps it stems from the Mongolian influence, where the inseparable connection between a person's intellectual and psychological activities is a typical trait.

Keywords: Turkic languages of Siberia; traditional world view; spiritual terms; the concept of 'soul'; language world view; translated Christian texts.

References

1. Shmelev A.D. (2005) *Dukh, dusha i telo v svete dannyx russkogo yazyka* [The Spirit, the Soul, and the Body in the Russian Language] // A.A. Zaliznyak, I.B. Levontina, A.D. Shmelev. *Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira* [Key Concepts of the Russian Language World View]. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tyru, 2005. pp. 133–152.
2. D'yakonova V.P. (1975) *Pogrebal'nyj obryad tuvintsev kak istoriko-etnograficheskij istochnik* [Tuvan Funeral Rites as Historical and Ethnographic Sources]. L.: Nauka.
3. Potapov L.P. (1991) *Altajskij shamanizm* [Altai Shamanism]. L.
4. Alekseev N.A. (1992) *Traditsionnye religioznye verovaniya tyurkoyazychnykh narodov Sibiri* [Traditional Religious Beliefs of Turkic Peoples of Siberia]. Novosibirsk: Nauka.
5. Mujtueva V.A. (2004) *Traditsionnaya religiozno-mifologicheskaya kartina mira altajtsev* [Traditional Religious and Mythological Beliefs of the Altai]. Gorno-Altajsk.
6. Mujtueva V.A. (2006) *Dukhovnye substantzii v traditsionnoj religii altajtsev* [Spiritual Substances in Traditional Altai Religions] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Byulleten' operativnoj nauchnoj informatsii* [Tomsk State University Bulletin. Bulletin of Relevant Academic Data]. № 119. pp. 5–22.
7. Verbitskij V.I. (1893) *Altajskie inorodtsy* [The Altai Foreigners]. M.
8. Anokhin A.V. (1924) *Materialy po shamanstvu u altajtsev*. [On Altai Shamanism]. L.
9. L'vova E.L., Oktyabr'skaya I.V., Sagalaev A.M., Usmanova M.S. (1989) *Traditsionnoe mirovozzrenie tyurkov Yuzhnoj Sibiri. Chelovek. Obschestvo* [Traditional Beliefs of Southern Siberian Turkic Peoples. Humans. Society]. Novosibirsk: Nauka.
10. Shatinova N.I. (1983) «Mir nevidimykh» po traditsionnym predstavleniyam altajtsev [The Invisible World in Traditional Altai Beliefs] // *Voprosy arkheologii i etnografii Gornogo Altaya* [Issues of Gorny Altai Archaeology and Ethnography]. pp. 149–161.
11. Butanaev V.Ya. (1996) *Traditsionnaya kul'tura i byt khakasov* [Traditional Khakas Culture and Lifestyle]. Abakan.
12. Anzhiganova L.V. (1997) *Traditsionnoe mirovozzrenie khakasov: opyt rekonstruktsii* [Traditional Khakas World View: A Reconstruction]. Abakan: Rosa.

13. Burnakov V.A. (2006) *Dukhi srednego mira v traditsionnom mirovozzrenii khakasov* [The Spirits of the Middle World in Traditional Khakas Beliefs]. Novosibirsk: Izd-vo Instituta arkhologii i etnografii SO RAN.
14. Baskakov N.A., Yaimova N.A. (1993) *Shamanskie misterii Gornogo Altaya* [Shamanic Mysteries of Gorny Altai]. Gorno-Altajsk.
15. Uryson Ye.V. (2003) *Problemy issledovaniya yazykovoy kartiny mira. Analogiya v semantike* [Problems of Language World View Research. Analogies in Semantics]. M.
16. Perevoznikova A.K. [2002] *Konsept dusha v russkoj yazykovoj kartine mira* [The Concept of Soul in the Russian Language World View]. Avtoref. dis. kand. filol. nauk. [Cand. phil. sci. syn. diss.]. M.
17. Kondrat'eva O.N. (2004) *Konsepty vnutrennego mira cheloveka v russkikh letopisyakh (na primere konseptov dusha, serdtse, um)* [Concepts of Inner World in Russian Chronicles (Soul, Heart, Mind)]. Avtoref. dis. d-ra. filol. nauk [D-r. phil. sci. syn. diss.]. Yekaterinburg.
18. Khisamitdinova F.G. (2016) *Mifologicheskaya leksika bashkirskogo yazyka (v etnolingvisticheskom osveschenii)* [Bashkir Mythological Terms in the Ethnolinguistic Aspect]. Ufa.
19. Archimayeva M.Yu. (2011) *Konsepty «zhizn'», «smert'», «dusha» v traditsionnom mirovozzrenii khakasov* [The Concepts of Life, Death, and Soul in Traditional Khakas Beliefs] // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political Sciences, Law, Culturology, and Art Research. Issues of Theory and Practice]. № 3(9). Tambov: Gramota, pp. 13–17.
20. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh yazykov. Pratyurkskij yazyk-osnova. Kartina mira pratyurkskogo etnosa po dannym yazyka. (2006)* [Historical and Comparative Turkic Grammar. The Pra-Turkic Language. The Pra-Turkic World View According to Language]. M.
21. Golikova T.A. (2008). *Altajskie traditsionnye predstavleniya o smerti i potustoronnem mire [frazеologizmy]* [Traditional Altai Concepts of Death and the Otherworld. Idioms] // *Chelovek govoryashchij i pishuschij: materialy IV Mezhdunarodnykh Berezinskikh chtenij.* [The Speaking and Writing Man: Materials of the IV International Berezin Reading]. M., pp. 15–24.
22. Ondar Ch.Ch. (2004) *Imena prilagatel'nye, oboznachayushchie dushevnye kachestva, v tuvinskom yazyke* [Adjectives Denoting Psychological Qualities in the Tuvan Language] // *Yazyki i folklor korennykh narodov Sibiri.* [Languages of Folklore of Native Siberian Peoples]. № 14. Novosibirsk: NSU. pp. 53–59.
23. Tyuntesheva Ye.V. (2006) *Chelovek v zerkale frazeologii (na materiale tyurkskikh yazykov Sibiri, kazakhskogo i kirgizskogo).* Novosibirsk.
24. Pyurbeev G.Ts., Turdumatova E.B. (2010) *Kontsept «dusha» v yazykovom soznanii russkikh i kalmykov* [Concept «soul» in linguistic consciousness of Russians and Kalmyks] // *Gumanitarnye issledovaniya* [Humanities Research], no. 4 (36), pp. 125–130.
25. Badmatsyrenova N.B. (2012) *Kontsept «dusha» v mongol'skoy yazykovoy kartine mira* [Concept «soul» in Mongolian language picture of the world] // *Sanzheevskie chteniya-7* [Sanzhеev's conference-7]. Ulan-Ude, BSC SB RAS, pp. 34–36.
26. Badmaeva L.D. (2017) *Elementy kategorizatsii intellektual'noy sfery v buryatskom yazyke* [The Items of Categorization of the Intellectual Sphere in the Buryat Language] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice]. № 1 (67). Vol. 2. Tambov: Gramota, pp. 79–83.
27. Sundueva Ye.V. (2018) *Vnutrennyaya forma leksemy sedkil 'dusha' v mongol'skikh yazykakh* [The Inner Form of the Word *sedkil* 'soul' in the Mongolian Languages] // *Vestnik Novosib. gos. un-ta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Novosibirsk State University Bulletin. Series: Linguistics and Inter-Cultural Communication]. Vol. 16. № 2. pp. 83–89.

28. Pyurbeev G.Ts. (2002) Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar. [The Great Academic Mongolian-Russian Dictionary]. Vol. 4. Kh–Ya, M.: Academia.
29. Etimologicheskij slovar' tyurkskikh yazykov (2000). [Etymological Dictionary of Turkic Languages. Common Turkic and Interturkic stems starting with letter 'K']. M.: Nauka.
30. Drevnyetyurkskij slovar' [Old Turkic dictionary] (1969) / Pod red. V. M. Nadelyaeva, D. M. Nasilova, E.R. Tenisheva, A.M. Scherbaka. L.: Nauka.
31. Pyurbeev G.Ts. (2001) Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar. [The Great Academic Mongolian-Russian Dictionary]. Vol. 3. Ø–F. M.: Academia.
32. Kazakhsko-russkij slovar' (2008) [Kazakh-Russian Dictionary]. Almaty.
33. Uraksin Z.G. (1996). Bashkirsko-russkij slovar' [Bashkir-Russian dictionary]. M.: Digora, Rus. yaz.
34. Subrakova O.V. (2006) Khakassko-russkij slovar' [Khakas-Russian dictionary]. Novosibirsk: Nauka.
35. Pyurbeev G.Ts. (2001). Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar. [The Great Academic Mongolian-Russian Dictionary]. Vol. 1. A–G, M.: Academia.
36. Akhmet'yanov R.G. (2015) Etimologicheskij slovar' tatarskogo yazyka [Etymological Dictionary of Tatar Language]. Vol. 2. Kazan': Magarif-Vakyt.
37. Pekarskij E.K. (1959) Slovar' yakutskogo yazyka. [Yakut Dictionary]. Volume 3. M.: AN SSSR.
38. Khisamitdinova F.G. (2011) Slovar' bashkirskoj mifologii [Bashkir Mythology Dictionary] Ufa: IYYaL UMTs RAN.
39. Butanaev V.Ya. (1999) Khakassko-russkij istoriko-etnograficheskij slovar' [Khakas-Russian Historical and Ethnographic Dictionary]. Abakan.
40. Dampilova L.S., Tsybikova B.-Kh. B. (2020) Obryad zamescheniya dushi v shamanskoj praktike buryat [The Rite of Soul Replacement in Buryat Shamanism] // Sibirskij filologicheskij zhurnal [Siberian Journal of Philology]. №1. pp. 49–57.
41. Chumakaev A.E. (2018) Altajsko-russkij slovar' [Altai-Russian dictionary]. BNU RA NII altaistiki im. S.S. Surazakova. Gorno-Altajsk.
42. Mongush D.A. (2011). Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Tuvan Language]. Vol. II. K–S. Novosibirsk: Nauka.
43. Rassadin V.I. (2016) Tofalarsko-russkij slovar' [Tofalar-Russian Dictionary]. M.: Izdatel'skij dom YaSK.
44. Clauson G. (1972) An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. Oxford University Press, 1040 p.
45. Tadysheva N.O. (2010) Osobennosti perevoda pravoslavnykh tekstov na altajskij yazyk [Issues of Translation of Orthodox Christian Texts into Altai] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Tomsk State University Bulletin]. № 333. pp. 87–90.
46. Chumakaev A.E. (2005) Altajsko-russkij frazeologicheskij slovar' [Altai-Russian Phraseological Dictionary]. Gorno-Altajsk.
47. Mongush D.A. (2003). Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Tuvan Language]. Vol. I. A–J. Novosibirsk: Nauka.
48. Tenishev E.R. (1968) Tuvinsko-russkij slovar' [Tuvan-Russian Dictionary]. M.: Sovetskaya ehntsiklopediya.

Received 27 October 2020

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОРОЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ СИНОДАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА БИБЛИИ

А.Г. Фомин, Н.С. Карачева

Аннотация. Представлен краткий анализ стилистических характеристик лингвосемиотической модели пророческого библейского текста. Наибольшую проблему для интерпретации пророческого текста представляет его символично-метафорическая структура с большим количеством образов самых разнообразных форм, тем и видов. Границы метафорического нечеткие, в результате чего возникают трудности распознавания буквального и переносного значения фрагментов текста. Исследование языка священных текстов в некотором смысле составляет основу языкознания, именно от него берут свое начало многие лингвистические теории и направления. В разное время к религиозному дискурсу так или иначе обращались многие ученые из разных научных областей. Однако при видимой многочисленности работ, степень разработки проблемы остается невысокой. Пророческий текст, как особый жанр религиозного дискурса, является сложным знаком, имеющим когнитивную природу. Его смысл конструируется в семиозисе (процессах означивания и обозначения в диалогическом режиме), дискурсивизации, в коммуникации, кодируется и декодируется «по особым правилам». Его «значение» интегративно интерпретируется адресатом на основе восприятия и понимания формы / значения знака путем оценочной концептуализации и категоризации, обусловленной этнокультурными и лингвистическими особенностями индивида. В представленном анализе указываются такие стилистические средства, как параллелизм, повторения, сравнения и метафоры. Особое внимание уделено метафоре в противовес мнению некоторых исследователей о том, что в библейском дискурсе отсутствует метафоричность, присущая, например, кораническим текстам. Пророчество понимается как сложный семиотический знак, неотъемлемой частью которого и является метафора. При таком подходе пророческий текст может рассматриваться как знак особого типа, феноменология которого определяется в лингвосемиотическом анализе, в интеграле исследования его ценностной телеологии, языковых средств репрезентации и особенностей функционирования в семиозисе разных культур. Раскрытие сущности исследуемого материала позволяет развить и углубить существующие теоретические методы анализа / толкования / декодирования механизмов построения дискурса, способов вербального конструирования действительности и т.д.

Ключевые слова: лингвосемиотическая модель; пророческий текст; пророчество; семиотика; стилистика; метафора; стилистические характеристики.

Введение

Религиозный дискурс в качестве онтологически сложного объекта знания исследовался в русле философии, литературоведения, куль-

турологии, теологии, текстологии, лексикографии. При этом предпринимались шаги по выработыванию целостного представления о феномене. В основном попытки моделирования ограничивались концептуальными рамками объекта исследования. При этом разработка вопроса не всегда носила характер системного анализа, направленного на эволюционный аспект его феноменологии. Для определения целостности и континуальности пророческого дискурса во времени и пространстве, включая его онтологические основания, телеологию и способы текстовой репрезентации, требуется междисциплинарная методологическая основа. При таком подходе пророческий текст рассматривается как знак особого типа, феноменология которого определяется в лингвосемиотическом анализе, в интеграле исследования его ценностной телеологии, языковых средств репрезентации и особенностей функционирования в семиозисе разных культур.

Пророчество, как особый жанр религиозного дискурса, является сложным семиотическим знаком, имеющим когнитивную природу. Его смысл конструируется в семиозисе (процессах означивания и обозначения в диалогическом режиме), дискурсивизации, коммуникации и требует особого декодирования. Его «значение» интегративно интерпретируется адресатом на основе восприятия и понимания формы / значения знака путем оценочной концептуализации и категоризации, обусловленной этнокультурными и лингвистическими особенностями индивида.

Рассмотрение пророческого текста с позиции лингвосемиотики позволяет по-новому взглянуть на значимость и силу слова, его естественную и сверхъестественную природу, творческий (как созидательный, так и деструктивный) потенциал. Цель исследования – описать стилистические характеристики лингвосемиотической модели пророческого текста, их функционирование в процессе построения самого дискурса, открыть его источники, языковую природу, а также смоделировать процесс влияния данного жанра на развитие языка, объяснить этнокультурные особенности и выявить принципы и возможные методы интерпретации закодированных смыслов.

В данной статье рассматривается стилистический уровень модели пророческого текста, что позволяет проследить механизмы функционирования закодированных образов и способы их интерпретации. Символьная природа пророческих текстов переносит это явление в плоскость семиотики и дает возможность рассматривать его как полноценную знаковую систему. Данный метод открывает перспективы разработки новых способов интерпретации символов (интерпретационная лингвистика, герменевтика), помогает осветить особенности и трудности перехода из одной знаковой системы в другую (когнитивная лингвистика, переводоведение).

Методология

Методологическая основа проводимого исследования обусловлена поставленной целью и особенностями анализируемого материала. Это предполагает использование методологии, позволяющей осмыслить сам феномен и его влияние на духовную культуру и язык, выявить и описать этнокультурную специфику лингвосемиотической модели пророчества в разных культурных традициях. Таким образом, выполнение исследования на стыке нескольких научных областей, его междисциплинарный характер определили использование как общенаучных методов, так и комплексного подхода к изучению феномена пророческого текста, в основе которого лежат приемы семиотического анализа, лингвокультурологического описания, когнитивно-дискурсивного и контекстуального анализа, исторического и сравнительного методов, для выявления закономерностей и механизмов воздействия пророческого текста на конструирование смыслов в ментальном пространстве.

Так как язык и религия тесно связаны [1. С. 3], а религиозная коммуникация является одним из древнейших типов человеческого общения, отдельные аспекты религиозного дискурса были рассмотрены еще в работах античных мыслителей: Платона, Геродота, Цицерона, Филона Александрийского, Тертуллиана, Аристотеля, Диогена Лаэртского и др. Далее пророчество как форма предсказания будущего рассматривалась в работах Г. Гегеля, И. Канта, А. Камю, Ф. Ницше, К. Маркса, Н.Ф. Федорова, К. Поппера. Историко-философский аспект проблемы с позиций разных мировоззренческих систем описан в работах С.Н. Трубецкого, Г.П. Федотова, Л. Шестова, А.С. Хомякова, Н.Ф. Федорова. В работах В.С. Соловьева (этический контекст пророческого служения) [2], С.Н. Булгакова (деятельность библейских пророков) [3], Н.А. Бердяева (завершенность пророческой миссии в русской литературе и философии) [4] рассуждения ведутся в основном в русле религиозной философии в рамках библейского понимания Священного Писания. Прагмалингвистический аспект религиозного дискурса осмыслен в работах В.И. Карасика, И.В. Бугаевой, Е.В. Бобыревой. Взаимодействие языка и религии подробно рассматривает Н.Б. Мечковская. Аксиологические и семиотические особенности текстов описывают В.Н. Топоров, С.Ф. Анисимов, Е.Ф. Серебrenникова. Современные исследователи обратили внимание на символично-метафорическую структуру пророческого текста, его жанровые и стилистические особенности (Дж. Лакофф [5], М.А. Воронкина, П.С. Гуревич, В.Я. Лалуев).

Выходя за рамки рационального знания, пророчество объединяет в себе множество разноуровневых конструкторов, становясь объектом исследования разных научных дисциплин и методологических подходов. В самом общем смысле пророчество – это особая речемыслитель-

ная коммуникативная деятельность пророка, который, «получая божественное Откровение, последовательно описывает благословения или проклятия через призму сотериологической истории, концентрирует внимание человека или общества на этом пророчестве как на источнике знаний о будущем» [6. С. 65].

Исследование и результаты

Несмотря на то, что человечество, наделяя пророческие акты особой культурно-религиозной ценностью, старалось зафиксировать их в тексте, сами пророчества имеют многообразие форм и вариаций, не всегда изначально вербализированных (видение, сновидение, откровение и т.д.). Ученые из различных научных областей столетиями спорят о том, что воспринимать буквально, а что требует интерпретации в священных текстах. Иногда речь может идти об одном и том же отрывке, а иногда отрывок, который своим современникам нес только буквальный смысл, через время обрастал образами и интерпретациями. «Изучение речи ритуального пророчества с неизбежностью предопределяет комплексный подход, предполагающий привлечение методов и данных из разных областей гуманитарного знания: религиоведения, психологии, лингвистики, философии, этнографии, истории, когнитивистики, культурологии и других гуманитарных наук, а также и естественных дисциплин, изучающих механизмы сознания и вербального мышления, прежде всего физиологию высшей нервной деятельности» [7. С. 158].

Религиозная коммуникация осуществлялась посредством речи особых посвященных для этого представителей (отсюда греческое слово «пророк» – через речь). В религиозном ритуале пророческая речь обретает особый статус и строится особым образом. Предполагается, что пророк не сам порождает текст, а транслирует полученное сообщение, часто актуализированное через образные аспекты мышления (метафоры, символы, сравнения и т.д.), апеллируя к архаичным пластам психики. Во многих религиозных верованиях представления о могуществе ритуального слова являются первоосновой учения. Акт номинации или производимый речевой ритуал фактически конструировал окружающую действительность, «роль священной Речи в ритуале является ведущей в связи с материализацией божественного Слова, воплощаемого в мире» [7. С. 159]. Получение божественного Откровения ввиду его сложной речевой репрезентации с самого начала обусловило необходимость толкования этого Слова, «именно в сфере религии впервые, но во весь рост встала проблема понимания, т.е. та проблема, ради которой существует филология» [1. С. 5].

Таким образом, первой лингвистической особенностью пророческого дискурса является его сложная речевая репрезентация и невозможность передать «обретенные впечатления на обычном посюстороннем языке» [8.

С. 414]. Такие тексты «обладают максимальной способностью убеждать, волновать, внушать, завораживать. Они завораживают ритмом, звуковыми и смысловыми переключками, странным и одновременно точным подбором слов, метафоричностью, способной, ошеломив, вдруг обнажить таинственные связи явлений и бездонную глубину смысла» [1. С. 45].

Пророческий текст наполнен определенными стилистическими приемами, такими как параллелизм, повторение, рифма, сравнение и метафора. Однако некоторые исследователи утверждают, что в библейских текстах рифма и метафора не использовались вообще и что эти приемы присущи, например, кораническим текстам (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Riyadh Tarig Kadhimi Al-Ameedi).

Одним из самых ярких примеров пророческого дискурса в монотеистических религиях является «Откровение Иоанна Богослова». Эта книга состоит из 22 глав и является единственной апокалиптической книгой, вошедшей в канон современной Библии¹. Тексты «Откровения» изобилуют различными образами и стилистическими приемами, представляя собой сложный семиотический знак, толкование которого требует особого декодирования. По способу передачи данное пророчество являет собой сочетание послания, переданного ангелом через видение, о чем говорится в начале первой главы:

«¹ Откровение Иисуса Христа, которое дал Ему Бог, чтобы показать рабам Своим, чему надлежит быть вскоре. И Он показал, послав оное через Ангела Своего рабу Своему Иоанну, ² который свидетельствовал слово Божие, и свидетельство Иисуса Христа и что он видел».

Откровение 1:1-2

Книга начинается посланиями семи церквям, находящимся в разных городах. Стилистически все семь посланий построены по принципу лингвистического параллелизма и повторов (табл. 1).

Из таблицы видно, что параллелизм служит средством увеличения единства такого рода дискурса, подчеркивая связность текста. Другим ярким примером грамматического параллелизма служат следующие отрывки:

«И Я говорю вам: просите – и дано будет вам; ищите – и найдете; стучитесь – и вам отворят».

Луки 11:9

«Просите – и дано вам будет, ищите – и найдете, стучитесь – и отворят вам».

Матфея 7:7

«Всякий, кто просит, получает, кто ищет, находит, и тому, кто стучится, отворяют».

Луки 11:10

¹ Здесь и далее цитаты приведены из Синодального перевода Библии. М. : Издание Московской Патриархии, 1988. 1388 с.

Т а б л и ц а 1

Параллелизм в «Послании семи церквам»

	Ссылка на Божественное происхождение сообщения (источник – Бог)	Ссылка на Божественное знание о достоинствах и пороках церкви	Прямое указание на то, что необходимо сделать, и пророческое наказание за непослушание	Повтор ключевых фраз
Ангелу Ефесской церкви	«так говорит Держащий семь звезд в деснице Своей, Ходящий посреди семи золотых светильников» Откровение 2:1	« ² знаю дела твои, и труд твой, и терпение твое» Откровение 2:2 « ⁴ Но имею против тебя то, что ты...» Откровение 2:4	« ⁵ Итак, вспомни, откуда ты ниспал, и покаяйся, и твори прежние дела ⁵ а если не так, скоро приду к тебе и сдвину светильник твой с места его, если не покаешься» Откровение 2:5	« ⁷ Имеющий ухо да слышит, что Дух говорит церквам» Откровение 2:7
Ангелу Смирнской церкви	« ⁸ так говорит Первый и Последний, Который был мертв, и се, жив» Откровение 2:8	« ⁹ знаю твои дела,» Откровение 2:9	« ¹⁰ Не бойся ничего, что тебе надобно будет претерпеть» Откровение 2:10	« ¹¹ Имеющий ухо [слышать] да слышит, что Дух говорит церквам» Откровение 2:11
Ангелу Пергамской церкви	« ¹² так говорит Имеющий острый с обеих сторон меч» Откровение 2:12	« ¹³ знаю твои дела ¹⁴ Но имею много против тебя» Откровение 2:14	« ¹⁶ Покайся; а если не так, скоро приду к тебе и сражусь с ними мечом уст Моих» Откровение 2:16	« ¹⁷ Имеющий ухо [слышать] да слышит, что Дух говорит церквам» Откровение 2:17
Ангелу Фиатирской церкви	« ¹⁸ так говорит Сын Божий, у Которого очи, как пламень огненный, и ноги подобны халколивану» Откровение 2:18	« ¹⁹ знаю твои дела ²⁰ Но имею много против тебя» Откровение 2:20	«только то, что имеете, держите, пока приду. ²⁵ » Откровение 2:25	« ²⁹ Имеющий ухо [слышать] да слышит, что Дух говорит церквам» Откровение 2:29
Ангелу Сардийской церкви	« ¹ так говорит Имеющий семь духов Божиих и семь звезд» Откровение 3:1	« ¹ знаю твои дела; ты носишь имя, будто жив, но ты мертв. ² Бодрствуй и утверждай прочее близкое к смерти; ибо Я не нахожу, чтобы дела твои были совершенны пред Богом Моим» Откровение 3:2	« ¹³ Вспомни, что ты принял и слышал, и храни, и покаяйся. Если же не будешь бодрствовать, то Я найду на тебя, как тать, и ты не узнаешь, в который час найду на тебя» Откровение 3:1-3	« ⁶ Имеющий ухо да слышит, что Дух говорит церквам» Откровение 3:6

	Ссылка на Божественное происхождение сообщения (источник – Бог)	Ссылка на Божественное знание о достоинствах и пороках церкви	Прямое указание на то, что необходимо сделать, и пророческое наказание за непослушание	Повтор ключевых фраз
Ангелу Филadelphийской церкви	« ⁷ так говорит Святой, Истинный, имеющий ключ Давидов, Который открывает – и никто не затворит, затворяет – и никто не отворит» Откровение 3:7	« ⁸ знаю твои дела» Откровение 3:8	« ¹¹ се, грядущ скоро; держи, что имеешь, дабы кто не восхитил венца твоего» Откровение 3:11	« ¹³ Имеющий ухо да слышит, что Дух говорит церквам» Откровение 3:13
Ангелу Лаодикийской церкви	« ¹⁴ так говорит Аминь, свидетель верный и истинный, начало создания Божия» Откровение 3:14	« ¹⁵ знаю твои дела; ты ни холоден, ни горяч; о, если бы ты был холоден или горяч!» Откровение 3:15	«Итак, будь ревностен и покайся. ¹⁹ » Откровение 3:19	« ²² Имеющий ухо да слышит, что Дух говорит церквам» Откровение 3:22

Синтаксически данные отрывки являются параллельными и состоят из одинаковых компонентов повторяющихся грамматических конструкций, что подчеркивает стилистическую уникальность пророчества и служит средством достижения цели его Создателя.

Необходимо обратить особое внимание на повтор фразы «имеющий ухо да слышит, что Дух говорит церквам». Данная конструкция не только подчеркивает и усиливает важность и серьезность передаваемого сообщения, но и является прямой отсылкой к тем местам Писания, которые не являются частью книги «Откровение». В тексте Нового Завета данная фраза упоминается еще девять раз, причем всегда сопровождая пророческое послание или притчу, усиливая значимость сообщаемого:

«а иное упало на добрую землю и, взойдя, принесло плод сторичный. Сказав сие, возгласил: кто имеет уши слышать, да слышит!»

Луки 8:8

«...Сказав это, Он возгласил: кто имеет уши слышать, да слышит!»

Луки 8:15

«Ни в землю, ни в навоз не годится; вон выбрасывают ее. Кто имеет уши слышать, да слышит!»

Луки 14:25

В статье «A Stylistic Analysis of Divine-Prophetic Discourse in Biblical and Quranic Texts» [9] автор, проанализировав некоторые биб-

лейские и коранические тексты, утверждает, что такие стилистические приемы, как ритм и метафора, присущи только кораническим текстам и отсутствуют в библейских. Отсутствие данных стилистических средств объясняется возможными потерями при переводе с языка оригинала на английский язык (в статье представлен анализ англоязычной версии Библии). Однако полностью согласиться с такими выводами не представляется возможным. Отрицать возможные потери некоторой образности при переводе нельзя, но даже принимая во внимание этот факт, библейский текст изобилует метафорами, а некоторые отрывки обладают особым ритмическим рисунком. Например, образы противостоящих сил добра и зла, которые принято соотносить с Иисусом Христом и сатаной, переданы метафорически через Агнца и дракона.

«И низвержен был великий дракон, древний змий, называемый диаволом»

Откровение 12:9

«Он взял дракона, змия древнего, который есть диавол и сатана, и сковал его на тысячу лет»

Откровение 20:2

Метафора «Иисус – Агнец Божий» прослеживается на протяжении всего текста Библии, как в Новом, так и в Ветхом Завете. В ветхозаветной истории об освобождении еврейского народа из египетского рабства, во время десятой божественной казни над Египтом по повелению Бога через пророка Моисея еврейский народ должен был помазать косяки и перекладины своих домов кровью пасхального агнца, чтобы избежать смерти первенца в своей семье. Этот ритуал является метафорой распятия Иисуса Христа на Пасху, как образ принесенной им жертвы за грехи народа.

«¹ И сказал Господь Моисею и Аарону в земле Египетской, говоря: ²месяц сей да будет у вас началом месяцев, первым да будет он у вас между месяцами года. ³ Скажите всему обществу [сынов] Израилевых: в десятый день сего месяца пусть возьмут себе каждый одного агнца по семействам, по агнцу на семейство; это – Пасха Господня. ¹²А Я в сию самую ночь пройду по земле Египетской и поражу всякого первенца в земле Египетской, от человека до скота, и над всеми богами Египетскими произведу суд. Я Господь. ¹³И будет у вас кровь знаменiem на домах, где вы находитесь, и увижу кровь и пройду мимо вас, и не будет между вами язвы губительной, когда буду поражать землю Египетскую»

Исход 12:1–14

В данном отрывке речь идет о реальном агнце, животном, которое было необходимо для жертвоприношения. В Новом Завете это понятие обросло метафорическим смыслом и стало образом Иисуса Христа:

«¹⁸зная, что не тленным серебром или золотом искуплены вы от суетной жизни, преданной вам от отцов, ¹⁹но драгоценною Кровию Христа, как непорочного и чистого Агнца, ²⁰предназначенного еще прежде создания мира»

1 Петра 1:18–20

«²⁹На другой день видит Иоанн идущего к нему Иисуса и говорит: вот Агнец Божий, Который берет на Себя ²⁹грех мира»

Иоанна 1:29

В табл. 2 представлены некоторые метафоры и сравнения, встречающиеся в библейском тексте.

Таблица 2

Метафоры и сравнения некоторых понятий библейских текстов

Метафора / сравнение	Значение	Место из Писания
Меч	Слово Божие, Писание, пророческое слово	« ¹² Ибо слово Божие живо и действенно и острее всякого меча обоюдоострого: оно проникает до разделения души и духа, составов и мозгов и судит помысления и намерения сердечные» «и шлем спасения возьмите, и меч духовный, который есть Слово Божие» Евреям 4:12
Светильник		«Слово Твое – светильник ноге моей и свет стезе моей» « ¹⁹ И притом мы имеем вернейшее пророческое слово; и вы хорошо делаете, что обращаетесь к нему, как к светильнику, сияющему в темном месте, доколе не начнет рассветать день и не взойдет утренняя звезда в сердцах ваших» 2 Петра 1:19
Дом на песке	Человек, сомневающийся в учении	« ²⁶ А всякий, кто слушает сии слова Мои и не исполняет их, уподобится человеку безрассудному, который построил дом свой на песке; ²⁷ и пошел дождь, и разлились реки, и подули ветры, и налегли на дом тот; и он упал, и было падение его великое» Матфея 7:26–27

Со стилистической точки зрения все приемы, реализованные в представленных отрывках, усиливают эстетическую ценность этого текста за счет ритма и музыкальности, которые они добавляют стихам. Это также увеличивает единство и плавность текста, подчеркивая и усиливая значимость передаваемого сообщения.

Высокая плотность стилистических приемов и выразительных средств нередко осложняет понимание и толкование библейского

текста, требуя от читающего довольно большого когнитивного багажа и наличия фоновых знаний. Яркий пример этому – отрывок из книги пророка Осии. Для понимания этих отрывков требуется знание истории еврейского народа и его взаимоотношений с Богом, описанной в исторических книгах библейского канона. Пророку Осии через божественное откровение было дано повеление взять в жены блудницу и определенным образом выбирать имена для родившихся у них детей. Сам факт женитьбы на блуднице метафорически выражал сложные взаимоотношения еврейского народа со своим Богом, а имя каждого ребенка несло в себе пророчество о том, что произойдет с израильским народом за неповиновение и неисполнение Божьих заповедей (табл. 3).

Таблица 3

Акт номинации как часть пророчества

Имя	Значение	Пророчество
Изреель	Бог посетит, долина вблизи одноименного города	« ⁴ и Я вызышу кровь Изрееля с дома Ииуева, и положу конец царству дома Израилева, ⁵ и будет в тот день, Я сокрушу лук Израилев в долине Изреель» Осия 1:4-5
Лорухама	Непомилованная	« ⁶ ибо Я уже не буду более миловать дома Израилева, чтобы прощать им» Осия 1:6
Лоамми	Не Мой народ	« ⁹ потому что вы не Мой народ, и Я не буду вашим Богом ⁹ » Осия 1:9

В целом метафора супружеских отношений, отражающих взаимодействие еврейского народа со своим Богом, встречается в библейских текстах довольно часто. Израильский народ выступает в качестве избранной и возлюбленной, но неверной невесты, а сам Бог – в качестве жениха. Однако правильное понимание таких притч и пророчеств невозможно без знания истории еврейского народа в контексте Ветхого Завета канонической Библии.

Несмотря на довольно большой объем исследований пророческого дискурса и разнообразие подходов и методов, нерешенной остается задача «свести воедино научную информацию, получаемую всеми этими дисциплинами. Ведь факты, добываемые естественными науками, и данные, представляемые гуманитарными науками, располагаются по разным сторонам гносеологического психофизиологического рубежа» [10. С. 5].

Заключение

Так или иначе, даже используя разные подходы к изучению языка, исследователи до сих пор не постигли всех глубин языкового строя и его функционирования. Образность и многозначность языковых единиц порождает бесконечное количество интерпретаций, каждая из которых имеет право на существование. Особенно большие трудности в этом плане представляет пророческий дискурс, где тексты изобилуют образами, символами, метафорами. Священные писания поражают жанровым разнообразием и своей многоуровневостью.

Таким образом, выявленные в данной работе стилистические характеристики лингвосемиотической модели пророческого текста (параллелизм, повторения, сравнения и метафоры) позволяют говорить не только о большой плотности выразительных средств, но и о возможности в дальнейшем исследовании составить концептуальный словарь закреплённых в библейском тексте образов, который будет служить неким ориентиром в процессе интерпретации. Составление словаря образов и метафор и других стилистических средств является довольно сложной задачей ввиду их высокой плотности в библейских текстах и требует дальнейшего изучения. Составление подобного словаря позволит ускорить и облегчить процесс семиотического декодирования и поможет установить отношения знаков в семиозисе.

Литература

1. Мечковская Н.Б. Язык и религия. М. : Агентство «ФАИР», 1998. 352 с.
2. Соловьев В.С. Идея сверхчеловека // Сочинения : в 2 т. М. : Мысль, 1989. Т. 2. 824 с.
3. Булгаков С.Н. Апокалипсис Иоанна (опыт догматического истолкования). М., 1991. 459 с.
4. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма // Пророческие слова о русской революции. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1992. 224 с.
5. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, 2003. 191 p.
6. Лалуев В.Я. К определению понятия «пророчество» // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 3–5.
7. Воронкина М.А. Пророческая речь в религиозном ритуале // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 96. С. 156–172.
8. Гуревич П.С. Роптания души и мистический опыт // Многообразие религиозного опыта. М.: Наука, 1993. С. 411–424.
9. Riyadh Tariq Kadhim Al-Ameedi. A Stylistic Analysis of Divine-Prophetic Discourse in Biblical and Quranic Texts // Education and Linguistics Research. 2018. Vol. 4, № 2. P. 11–24.
10. Пиотровский Р.Г. Язык при измененных состояниях сознания. Л. : Наука, 1988. С. 3–5.

Сведения об авторах:

Фомин Андрей Геннадьевич – доктор филологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). E-mail: andfomin67@mail.ru

Карачева Надежда Сергеевна – аспирант, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). E-mail: ns_karacheva@mail.ru

Поступила в редакцию 11 ноября 2020 г.

STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE LINGUOSEMIOTIC MODEL OF THE PROPHETIC TEXT IN SYNODAL BIBLE

Fomin A.G., D.Sc. (Philology), Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: andfomin67@mail.ru

Karacheva N.S., Postgraduate Student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: ns_karacheva@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/7

Abstract. The article presents a brief analysis of the stylistic characteristics of the linguosemiotic model of the prophetic biblical text. A big problem for the prophetic text interpretation is its symbolic-metaphorical structure with a large number of forms, themes, and types. The metaphorical boundaries are fuzzy, resulting in difficulties in recognizing the literal and figurative meaning of text fragments. The language study of the Sacred Texts in a sense forms the basis of linguistics, many linguistic theories and directions originate from it. At different times, scholars from different fields have turned to religious discourse in one way or another. However, despite the apparent multiplicity of works, the degree of the problem development remains low. The prophetic text, as a special genre of religious discourse, is a complex sign of a cognitive nature. Its meaning is constructed in semiosis (processes of meaning and designation in a dialogue mode), discourse, in communication, encoded and decoded according to special rules. Its meaning is integratively interpreted as an address based on perception and understanding of form / meaning through conceptualization and categorization due to the ethnocultural and linguistic characteristics of the individual. The study analyzes stylistic means such as parallelism, repetition, comparison, and metaphors. Particular attention in this work is paid to metaphoricity, as opposed to the opinion of some researchers that in the biblical discourse there is no metaphoricity inherent, for example, in the Quranic texts. Prophecy is presented as a complex semiotic sign, of which a metaphor is an integral part. A prophetic text can be considered as a sign of a special type, the phenomenology of which is determined in linguosemiotic analysis, in the integral of its value teleology, linguistic means of representation, and effectiveness in semiosis. Disclosure of the essence of the material under study allows the development of theoretical methods of analysis / interpretation / decoding of discourse construction mechanisms, methods of verbal construction of reality, etc.

Keywords: linguistic semiotic model; prophetic text; prophecy; semiotics; stylistics; metaphor; stylistic characteristics.

References

1. Mechkovskaya N. B. Language and religion. M.: Agency "FAIR". 1998. 352 p.
2. Soloviev V.S. The idea of a superman / Works in 2 volumes, T. 2. M.: Mysl, 1989. 824 p.
3. Bulgakov S.N. Apocalypse of John (an experience of dogmatic interpretation). M.: 1991. 459 p.
4. Berdyaev H.A. The origins and meaning of Russian communism // Prophetic words about the Russian revolution. Voronezh: Ed. Voronezh, un., 1992. 224 p.
5. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by // University of Chicago Press, 2003. 191 p.
6. Laluev V. Ya. To the definition of the concept of "prophecy" // World of science, culture, education. 2012. No. 5 (36). P. 3–5.

7. Voronkina M. A. Prophetic speech in religious ritual // Izvestia of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. 2009. No. 96. P. 156–172.
8. Gurevich P. S. Murmurs of the soul and mystical experience // Diversity of religious experience. Moscow: Nauka, 1993. P. 411–424.
9. Riyadh Tariq Kadhim Al-Ameedi A Stylistic Analysis of Divine-Prophetic Discourse in Biblical and Quranic Texts // Education and Linguistics Research. 2018. Vol. 4, No. 2. P. 11–24.
10. Piotrovsky R.G. Language in altered states of consciousness // Preface. L. : Science. 1988. P. 3–5.

Received 11 November 2020

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378

DOI: 10.17223/19996195/52/8

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНО-СЕТЕВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов

Аннотация. Анализируются проблемы профессионально-предметного развития педагога, способного продуктивно работать в условиях здоровьесберегающей образовательной среды. Формирование таких качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды, задаваемом в системе повышения квалификации школьного педагога, будет успешным при условии реализации интегральной педагогической модели, которая опирается на единство принципов и технологий из трех источников: 1) теории контекстного образования; 2) сетевого обучения и 3) некоторых принципов андрагогики. Кратко характеризуются сущность и принципы каждого из этих подходов, взаимодополняющие друг друга. Отмечается, что основной идеей контекстного образования является наложение усваиваемых обучающимся теоретических знаний на «канву» предстоящей студенту или уже выполняемой повышающим квалификацию педагогом социальной по своей сути профессиональной деятельности. Утверждается, что одними из наиболее адекватных цели исследования являются принципы последовательного моделирования в образовательной деятельности слушателей содержания, форм и условий целостной деятельности педагога физической культуры и принцип ведущей роли совместной деятельности и диалогического общения слушателей, а андрагогики – использование жизненного, социального, образовательного и профессионального опыта в качестве дополнительного источника содержания обучения. Приводятся также принципы и педагогические технологии сетевого обучения; показаны его обучающие и развивающие возможности. Охарактеризованы этапы подготовки и экспериментальной реализации интегративной педагогической модели формирования в структуре дополнительного образования профессиональных качеств педагога, способного эффективно работать в условиях здоровьесберегающей образовательной среды школы: стратегический, мотивационно-стимулирующий, познавательный, технологический и рефлексивный. Описанная контекстно-сетевая педагогическая технология не только обеспечивает формирование профессиональных качеств педагога физической культуры, необходимых ему для успешной работы в условиях здоровьесберегающей образовательной среды школы, но и выполняет функции обучения, воспитания и развития личности педагога в их единстве.

Ключевые слова: здоровьесберегающая образовательная среда; профессионально-предметное развитие педагога; педагог физической культуры; профессиональные качества педагога; повышение квалификации

педагога; педагогическая технология; интегративная педагогическая модель; контекстное образование; сетевое обучение; андрагогика; контекстно-сетевая технология.

Введение

В связи с модернизацией российского образования стратегическими ориентациями его развития являются формирование новой генерации высококвалифицированных профессионалов с инновационным креативным типом мышления. Стратегия образования на период до 2020 г. обеспечивает формирование национальной модели образования, ориентированной на подготовку творческой личности, накопление интеллектуального потенциала, переход от модели «образование для всех» к модели «образование для каждого». В связи с интеграцией России в мировое образовательное пространство меняются подходы, формы, средства и методы подготовки педагога нового формата и его профессиональных качеств.

Последние десятилетия характеризуются ухудшением психического и физического здоровья обучающихся, в связи с этим была разработана стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 г., положение которой получили отражение в федеральных государственных образовательных стандартах.

Одним из приоритетных направлений данной стратегии выступает проблема подготовки и повышения квалификации педагога, формирования его профессиональных качеств, адекватных требованиям здоровьесберегающей образовательной среды, которую еще необходимо создать. Ее влияние на развитие профессиональных качеств педагога также не получило обоснованного теоретико-методологического и конкретного педагогического анализа.

Современное образование характеризуется динамичностью и стремлением к постоянному обновлению. Именно поэтому формирование профессиональных качеств педагога в процессе его подготовки и повышения квалификации подвержено постоянному изменению. В научных исследованиях этот процесс характеризуется поликонцептуальностью как по форме, так и по содержанию. Все это обуславливает необходимость анализа различных теорий, концепций, подходов, потребности в их интеграции. Опираясь на «принцип открытости научного знания» (М.В. Богуславский), можно считать, что такое понятие, как «формирование профессиональных качеств педагога», невозможно рассматривать в рамках одной технологии.

Проблема, которая ставится и решается в статье, связана с аргументацией и обоснованием технологии образования, ее принципов и внедрением в систему повышения квалификации педагога. Цель статьи – разработка принципов, этапов формирования профессиональных

качеств педагога нового формата в рамках использования контекстно-сетевой педагогической технологии.

Задачи статьи: 1) анализ существующих технологии и принципов: контекстного образования, сетевого обучения и образования взрослых; 2) разработка контекстно-сетевой технологии и ее внедрение в образовательный процесс повышения квалификации педагога. Статья базируется на исследованиях поставленной проблемы как отечественных, так и зарубежных ученых (А.Н. Богомолов, А.А. Вербицкий, М.Т. Грамкова, С.И. Змеев, И.А. Нагаева, М. Ноулз).

Методы исследования: анализ философской, педагогической и психолого-педагогической литературы, анализ и синтез научных категорий и эмпирических явлений, теоретическое моделирование структурных и содержательных основ исследуемого процесса, обобщение инновационного и собственного педагогического опыта, систематизация, классификация и конкретизация данных, контент-анализ.

Методология

В связи с тем что наблюдается ухудшение состояния физического и психического здоровья учащихся к окончанию школы (на медицинском учете состоят около 50% учеников), стоит проблема создания в школе здоровьесберегающей образовательной среды. Не менее важна проблема формирования качеств педагога физической культуры, способного эффективно работать в условиях такой среды как в педагогическом вузе, так и в системе повышения педагогической квалификации.

Мы исходим из предположения, что формирование профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды, задаваемом в системе повышения квалификации педагога, будет успешным посредством реализации *интегральной педагогической модели* с использованием комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих методологических подходов:

1) *на философском уровне*, позволяющем представить составляющие профессионально-предметного развития педагога на основе контекстно-сетевой технологии;

2) *на общенаучном уровне*:

– *системный подход*, позволяющий представить составляющие профессионально-предметного развития педагога как целостную совокупность;

– *синергетический подход*, основанный на идеях открытости, эмерджентности, нелинейности, позволяющих рассматривать процесс формирования профессиональных качеств педагога как открытую самоорганизующуюся систему;

3) *на конкретно-научном уровне*:

– *личностно-деятельностный подход*, позволяющий рассматривать процесс формирования профессионально важных качеств слушателей как целенаправленную деятельность;

– *полисубъектный (диалогический) подход*, раскрывающий личностный потенциал человека, его неограниченные творческие возможности;

– *акмеологический подход*, позволяющий изучать закономерности и технологии формирования профессиональных качеств педагога с целью достижения вершин в его целостном развитии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан);

– *компетентностный подход*, направленный на создание условий для развития профессиональных качеств и способностей педагога, составляющих суть его профессиональных компетенций;

– *контекстный подход*, который опирается на единство принципов и технологий из трех источников: 1) теории контекстного образования (А.А. Вербицкий [1–3] и его научная школа); 2) сетевого обучения (А.Н. Богомолов [4], Г. Сименс [5], И.А. Нагаева [6, 7] и др.); 3) некоторых принципов андрагогики (М. Ноулз [8]).

Такое единство, являющееся органичной составной частью указанной педагогической модели, представляет собой *контекстно-сетевую технологию* формирования профессиональных качеств педагога физической культуры при ведущей роли педагогических технологий контекстного образования и сетевого обучения взрослых.

Педагогическая технология рассматривается при этом как реализованный на практике проект совместной деятельности субъектов образовательного процесса, разрабатываемый и реализуемый в соответствии с закономерностями познавательной деятельности обучающегося и деятельности педагога, а также с учетом логики развертывания научного знания и его использования как ориентировочной основы практической деятельности [1, 2, 9, 10].

Теория и технологии *контекстного образования* базируются на интегративном единстве трех источников: 1) деятельностной теории усвоения социально-культурного опыта, накопленного в стране и в мире; 2) обобщении с позиций этой теории многообразного эмпирического опыта педагогических инноваций, накопленного педагогами-практиками, и моделей обучения, разработанных в научных лабораториях («лабораторные модели»); 3) психологической и педагогической категории «контекст», которая выполняет смыслообазующую функцию, обеспечивая перевод значений (учебной информации) в личностные смыслы обучающихся, в знания [1].

Основной идеей контекстного образования является наложение усваиваемых обучающимся теоретических знаний на «канву» предстоящей студенту или уже выполняемой повышающим квалификацию пе-

дагогом социальной по своей сути профессиональной деятельности. В этих условиях усвоение теоретических знаний и формирование практических компетенций в разнообразных формах образовательной деятельности обучающегося осуществляются в социальном, предметно-технологическом и морально-нравственном контекстах последовательно моделируемых ситуаций реальной деятельности педагога.

Внешним контекстом выступают при этом теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности специалиста; внутренним – особенности и потенциал личности студента и педагога (слушателя и преподавателя), актуализирующиеся в процессе их межличностного взаимодействия и диалогического общения. В нашем случае внешний контекст задается моделью здоровьесберегающей образовательной среды как фактором развития не только профессиональных качеств обучающихся, но и преподавателя, своего рода движущей силой развития обоих этих субъектов образовательного процесса.

К числу основных принципов контекстного образования относятся следующие [2, 10]:

- принцип педагогического обеспечения личностного включения обучающегося в образовательную деятельность;
- принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности;
- принцип последовательного моделирования в образовательной деятельности обучающихся целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- принцип адекватности форм организации образовательной деятельности обучающихся целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;
- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на восприятие и понимание поступающей информации кросс-культурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.

Применительно к особенностям повышения квалификации педагога физической культуры в контексте требований здоровьесберегающей образовательной среды особенно значимыми являются принципы: 1) последовательного моделирования в образовательной деятельности слушателей содержания, форм и условий целостной деятельности педа-

гога физической культуры; 2) адекватности форм организации образовательной деятельности слушателей целям и содержанию повышения квалификации; 3) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса.

Содержание контекстного образования отбирается из трех источников: 1) теоретического содержания учебных дисциплин; 2) содержания профессиональной деятельности педагога – описания его профессиональных функций, проблем и задач; 3) норм морали и нравственности, которые существуют в обществе и которыми он должен овладеть как человек, личность, профессионал и гражданин своей страны [1].

Инновационные педагогические технологии контекстного образования (формы, методы и средств обучения и воспитания), системно используемые вместе с научно обоснованными традиционными и «лабораторными», получают новый «статус» – превращаются из эмпирически возникших в теоретически обоснованные с позиций основных положений и принципов контекстного образования.

В контекстном образовании реализуются три *базовых* типа деятельности обучающихся, последовательно переходящих один в другой: 1) *деятельность академического типа* с ведущей конкретной формой традиционной лекции; 2) *квазипрофессиональная деятельность* – «кейс-стади», ролевая, деловая игра, другие имитационно-игровые формы; 3) *учебно-профессиональная деятельность*, где обучающийся осуществляет реальные исследовательские или практические действия и поступки при подготовке реферата, курсовой, выпускной квалификационной работы, участии в НИР, выполнении реальных работ на учебных практиках и др.

Промежуточными, переходными от одного базового типа деятельности обучающегося к другому, выступают любые традиционные и новые формы деятельности обучающихся (в нашем случае повышающих квалификацию педагогов): проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных ситуаций, спецсеминары, спецкурсы и т.п. [1].

Сущность, основные идеи, принципы и технологии *сетевого обучения*, дистанционного по своей сути, основываются на идеях массового сотрудничества, открытых образовательных ресурсов в сочетании с сетевым взаимодействием участников [11]. Основная цель сетевого обучения – создать широкие возможности для усвоения содержания обучения, формирования необходимых компетенций, профессиональных качеств педагогов; стимулировать формирование способностей к исследовательской и проектной деятельности.

В сетевом взаимодействии нескольких образовательных организаций обучающиеся имеют возможность осваивать учебные програм-

мы, используя ресурсы всех этих организаций. Сетевое взаимодействие реализует систему горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающих доступность качественного обучения для всех категорий граждан, его вариативность, открытость образовательных организаций, использование современных цифровых технологий.

Сетевое взаимодействие позволяет: распределять ресурсы; опираться на инициативу каждого обучающегося; осуществлять прямой контакт участников друг с другом; выстраивать многообразные пути движения к общей цели; использовать общий ресурс сети для нужд каждого участника [4, 6, 7]. Интенсивно развивающиеся цифровые образовательные ресурсы и сетевые социальные сервисы позволяют успешно организовать принципиально новый формат обучения слушателей.

В отличие от традиционной педагогики сетевое обучение основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения, т.е. учения и обучения по модели «равный – равный». Важно при этом понимать, что основой эффективной деятельности сети является педагогическое сообщество, которое ее использует, а ресурсы выполняют роль средства деятельности его участников. Только совокупный потенциал личных знаний составляет сеть, которая поддерживает развитие педагогического сообщества, развивается сама и развивает обучающихся [5–8, 12–15].

Сетевое обучение представлено в виде дистанционных автономных курсов. Программное обеспечение дистанционных автономных курсов размещено в сети «Интернет» и в виде виртуальных центров. Для его функционирования создается информационно-дидактическая среда с возможностью диалогового обмена информацией между субъектами образовательного процесса [4].

А.Н. Богомолов называет три формы организации деятельности участников системы дистанционного сетевого обучения: 1) индивидуальная работа со средой обучения без помощи преподавателя; при этом система осуществляет контроль выполнения заданий, дает контекстные подсказки и рекомендации; 2) работа с тьютором, выступающим в роли консультанта или координатора, включая диалоговый обмен с ним информацией; 3) работа в мини-группе с тьютором в виртуальной аудитории; обучающийся взаимодействует со средой обучения, с преподавателем, выступающим в роли консультанта или координатора, и другими обучающимися [4].

Принципами дистанционного сетевого обучения, сформулированными И.А. Нагаевой [6, 7], являются следующие:

– «коллективный контекст в движении»: содержание обучения, способствующее самообразованию обучающихся, пополняется и изменяется ими самими;

- «мета-учение как источник знания»: полученная информация используется для прогнозирования успеваемости обучающихся;
- «все равны, но все разные» – в полученный образовательный опыт включаются разные точки зрения, объединяющие мнения обучающихся и преподавателей;
- «учебная деятельность распределена и не линейна»: определяется собственная траектория обучения каждого в сетевой среде;
- «реализация цели и переход к следующей цели»: оцениваются результаты совместной деятельности, осуществляется переход к реализации следующей цели [7].

Несмотря на то, что формулировка этих принципов носит во многом метафорический характер, они содержат в себе рациональное зерно. Обучающийся самостоятельно определяет время и место обучения; самостоятельно изучает теоретический материал и выполняет практические задания. Сетевое взаимодействие реализуется в формах чатов, форумов, общения посредством электронной почты и др. Проводится текущий, промежуточный и итоговый контроль усвоения содержания обучения посредством использования системы педагогических тестов.

Рассмотрим теперь влияние некоторых принципов андрагогики на организацию процесса и результаты формирования профессиональных качеств школьных педагогов – слушателей организации по повышению квалификации, способных эффективно работать в условиях здоровьесберегающей образовательной среды.

Андрагогика понимается как область педагогики, в которой рассматриваются теоретические и практические проблемы образования взрослых с учетом их особенностей (сформированности черт личности, имеющегося жизненного опыта, культурных, образовательных и профессиональных запросов, преобладания самообразования и самовоспитания и др.) в системе непрерывного образования [11].

Дополнительное профессиональное образование ближе к жизни и более оперативно реагирует на ее запросы. Повышающий квалификацию взрослый относится к образованию прагматически: полученные знания, умения, навыки нужны ему сразу по возвращении к своим профессиональным функциям, задачам и проблемам. Содержание и педагогические технологии повышения квалификации должны отвечать этому запросу в современных быстро меняющихся условиях жизни и профессиональной деятельности [Там же].

Зарубежные и отечественные последователи андрагогического подхода М.Ш. Ноулз [8], С.И. Змеев [16], М.Т. Громкова [17] справедливо утверждают, что преподавателям нужно обращаться с повышающим квалификацию взрослым как с коллегой, использующим свой богатый жизненный, социальный, профессиональный и образовательный опыт, иметь возможность обсуждать с преподавателями содержание и

педагогические технологии повышения квалификации, консультироваться с ними. Необходимо строить взаимоотношения слушателя и преподавателя на основе принципа диалогического общения, обмена идеями и сотрудничества [1, 2, 9].

Для повышающего квалификацию специалиста (взрослого) основная цель – не только получение новых знаний, а прежде всего обогащение общей и профессиональной культуры, повышение эффективности своей профессиональной деятельности. Знания нужны ему не как самоцель, а как средство повышения эффективности этой деятельности по возвращении на производство [3] или, как в нашем случае, в школу.

В образовании взрослых реализуются следующие принципы [8]:

- 1) приоритетность самостоятельного обучения;
- 2) совместная деятельность слушателей и преподавателей;
- 3) использование имеющегося у слушателя жизненного, социального, образовательного и профессионального опыта в качестве дополнительного источника содержания обучения;
- 4) преодоление и коррекция устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению нового содержания обучения;
- 5) индивидуальный подход к обучению каждого слушателя;
- 6) свобода выбора слушателем целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценки его результатов;
- 7) рефлексивность принимаемых слушателем решений, хода и результатов обучения;
- 8) востребованность полученных слушателем результатов обучения его практической деятельности;
- 9) принцип системности обучения.

Реализация этих принципов, особенно второго, третьего, седьмого и девятого, направлена в том числе на формирование у взрослых способностей осознанного согласования своих действий с такими профессиональными качествами, как толерантность, терпимость к другому, понимание общепринятых норм общения, коммуникативная компетенция.

Как видим, принципы андрагогики в чем-то сходны, коррелируют с принципами контекстного образования и сетевого обучения. Разница в том, что андрагогические принципы – результат эмпирических поисков, принципы сетевого обучения пока четко не сформулированы, а принципы контекстного образования имеют под собой строгую теоретическую основу. В этой связи ведущими в нашем теоретико-экспериментальном исследовании являются принципы контекстного образования.

Проведенный теоретический анализ показал, что в процессе экспериментальной реализации интегральной педагогической модели формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоро-

вьесберегающей образовательной среды в организации по повышению квалификации педагога целесообразно опираться на интегративное единство принципов теории контекстного образования, сетевого обучения и андрагогики.

Необходимо также использовать научно обоснованную систему технологий контекстного образования и сетевого обучения, названную нами контекстно-сетевой. Цель ее разработки и реализации – формирование профессиональных качеств педагога физической культуры в процессе повышения его квалификации. Поскольку формирование таких качеств педагога организуется в контексте здоровьесберегающей образовательной среды, ведущей теоретической основой реализации контекстно-сетевой технологии выступают принципы контекстного образования.

Исследование и результаты

Чтобы, опираясь на отмеченные принципы, наложить усвоение слушателями теоретических знаний на «канву» усваиваемой ими деятельности педагога физической культуры, способных эффективно работать в условиях здоровьесберегающей образовательной среды, необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах их образовательной деятельности предметно-технологическое, социальное и морально-нравственное содержание педагогической деятельности школьного педагога физической культуры с целью не только формирования необходимых профессиональных качеств, но и развития всех субъектов образовательного процесса как творческих личностей, повышения их духовного, интеллектуального и профессионального потенциала.

Посредством реализации интегративной системы указанных выше принципов и педагогических технологий контекстного образования вместе с формами, методами и средствами сетевого обучения создаются возможности диалогического субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и слушателей (школьных учителей физкультуры), направленные на формирование профессиональных качеств педагога, необходимых ему для успешной практической деятельности в условиях здоровьесберегающей образовательной среды, саморазвития и самосовершенствования.

Для достижения целей исследования посредством педагогического эксперимента была реализована в дополнение к содержанию обычных курсов повышения квалификации педагогов в четырех организациях повышения квалификации дополнительная образовательная программа «Формирование профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды» в объеме 66 часов.

Проектирование, организация и экспериментальная реализация образовательной деятельности слушателей – повышающих квалификацию школьных педагогов, проходили в пять этапов: стратегическом, мотивационно-стимулирующем, моделирующем, технологическом, рефлексивно-оценочном. Кратко охарактеризуем каждый из них.

1. На *стратегическом этапе* слушатели усваивают: а) знание требований федеральных государственных образовательных стандартов к формированию профессиональных качеств педагога; б) перечень и требования к выделенным нами профессиональным качествам педагога физической культуры, необходимым для его успешной работы в условиях здоровьесберегающей образовательной среды; в) информацию относительно особенностей организации образовательной деятельности слушателей в контексте условий здоровьесберегающей образовательной среды.

2. *Мотивационно-стимулирующий этап* обеспечивает освоение слушателями в процессе их диалогического общения и взаимодействия с преподавателями педагогических и психолого-педагогических закономерностей формирования профессиональных качеств педагога, требующих опоры на знание структуры учебной и профессиональной деятельности, начиная с потребностей и мотивов и заканчивая оценкой полученных результатов.

На этом этапе посредством организации совместной деятельности преподавателя и обучающихся по целеполаганию и ценностно-смысловому самоопределению выявляются возможности каждого слушателя, создаются конкретные условия формирования его профессиональных качеств. Роль педагога в процессе целеполагания состоит как в организации этого процесса, так и в осмыслении влияния своих действий и содержания обучения на формирование профессиональных качеств слушателей. Необходимо найти ответы на вопросы: какие личностные качества педагога способствуют его формированию как профессионала; какие педагогические и материально-технические ресурсы обеспечивают успешность такого формирования.

Для получения ответов на эти вопросы необходимы: диагностика имеющихся профессиональных качеств педагога; выделение «проблемных точек» на пути формирования недостающих профессиональных качеств; оценка реальных возможностей формированию таких качеств; определение логических рамок исследования; осознание ограничений – целевых, временных, ресурсных; принятие решения о начале проекта и привлечении сетевых партнеров.

Мотивационно-стимулирующий этап призван обеспечить эмоциональную вовлеченность слушателя в образовательный процесс посредством использования педагогических технологий, направленных на актуализацию эмоционально-смысловой составляющей субъектной по-

зиции педагога, совместной с преподавателями оценки процесса формирования профессиональных качеств слушателя.

3. *Познавательный этап* предполагает овладение слушателем педагогической деятельностью в контексте требований, условий и логики функционирования здоровьесберегающей образовательной среды как процессом движения его познавательной деятельности от собственно учебной (академического типа) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности. Посредством этого простраиваются предметно-технологический и социальный (включая морально-нравственный) компоненты педагогической деятельности повышающего квалификацию педагога (слушателя). Получая опыт реализации такой деятельности, слушатель формирует у себя необходимые профессиональные качества.

Познавательный этап включает действия по выявлению проблем, их формулировке, систематизации и иерархизации, разработку стратегии и принципов развития профессиональных качеств слушателя; уточнению целей, задач и условий формирования таких качеств.

4. *Технологический этап* предполагает научное обоснование, выбор и реализацию педагогических технологий из арсенала контекстного образования и сетевого обучения, адекватных содержанию и условиям повышения квалификации педагогов, направленных на формирование их профессиональных качеств.

Выбираются и используются различные формы контекстно-сетевой технологии: информационные лекции, проблемные, лекции вдвоем, лекции-визуализации, семинар-дискуссия, ролевая игра, деловая игра, тренинг, практикум, творческая лаборатория, коллоквиум, метод проектов, кейс-метод, выездная школа, телеконференция, форум, видеоконференция и др.

Технологический этап – наиболее сложный и ответственный в процессе формирования необходимых профессиональных качеств педагога. Важно при этом подчеркнуть, что формирование таких качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды обеспечивается взаимодействием между ее условиями и внутренними ресурсами слушателей как субъектами образовательного процесса.

5. *Рефлексивный этап*, в процессе которого оцениваются основания принимаемых в совместной деятельности слушателей и преподавателей решений, промежуточные и конечный результаты формирования профессиональных качеств педагога физической культуры. Используются методы анализа, самооценки; проводится педагогическое тестирование, измеряется уровень сформированности профессиональных качеств педагога, осуществляется сравнительный анализ полученных в формирующем эксперименте результатов с показателями исходной диагностики.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что кратко описанная в статье контекстно-сетевая педагогическая технология не только обеспечивает формирование в системе повышения квалификации профессиональных качеств педагога физической культуры, необходимых ему для успешной работы в условиях здоровьесберегающей образовательной среды школы, но и выполняет функции обучения, воспитания и развития личности педагога в их единстве [17–19].

Заключение

В современных условиях цифровизации системы повышения квалификации педагогов актуальным является поиск, форм, методов и средств организации образовательного процесса с целью подготовки и переподготовки педагога нового формата. На основе представленных в исследовании данных установлено, что выявленные противоречия в процессе переподготовки педагога нового формата взаимосвязаны и выполняют функцию движущих сил, инициирующих системные преобразования в системе повышения квалификации, в частности в процессе формирования профессиональных качеств слушателей в контексте здоровьесберегающей образовательной среды. Проведенный теоретический анализ мировой философской и психолого-педагогической литературы, касающейся формирования профессиональных качеств слушателей повышения квалификации, помог обосновать контекстно-сетевую технологию, выявить и уточнить специфические особенности системы подготовки, переподготовки слушателей повышения квалификации.

Интегративное единство принципов: теории контекстного образования (А.А. Вербицкий); сетевого обучения (А.Н. Богомолов, И.А. Нагаева); идей андрагогики (Н.Т. Громкова, С.И. Змеев, М. Ноулз); кластеров контекстно-сетевой технологии в цифровом образовании (формы контекстного образования, средства цифровой грамотности, средства технологии визуальной коммуникации, средства сетевого взаимодействия, игровые образовательные технологии), обеспечивает педагогическую инструментировку механизмов межличностного взаимодействия субъектов образования в контексте здоровьесберегающей образовательной среды и гарантирующее формирование профессиональных качеств слушателей. Контекстно-сетевая технология предусматривает алгоритм формирования профессиональных качеств в контексте здоровьесберегающей образовательной среды с разработкой следующих этапов: стратегического, мотивационно-стимулирующего, познавательного и технологического.

Таким образом, на основе разработанных принципов контекстно-сетевой технологии нами были выявлены особенности формирования профессиональных качеств педагога, которые стратегически связаны с

нововведениями, происходящими в профессиональной подготовке педагога физической культуры.

Литература

1. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
2. **Вербицкий А.А.** Контекстное образование в вузе: теория и технологии // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития / авт.-сост. С.Т. Чистякова и др. М. : Экон-Информ, 2018. 275 с.
3. **Вербицкий А.А.** Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход. Статья 1 // Новые знания. 2001. № 1. С. 12–15.
4. **Богомолов А.Н.** Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // Русский язык за рубежом. 2006. № 1. С. 36–44.
5. **Сименс Г.В.** Введение в патологию наследственности человека: Руководство для студентов и врачей / пер. с 2-го перераб. и доп. нем. изд. В.А. Павлова, Л.А. Андреева. Л. : Гос. изд-во, 1927. 248 с.
6. **Нагаева И.А.** Инновационные информационные технологии в образовательных системах : учеб. пособие. М. : Изд-во МГОУ, 2013. 224 с.
7. **Нагаева И.А.** Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3. С. 31–37.
8. **Ноулз М.Ш.** Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М. : Изд. отдел НМС СПО, 1998. 248 с.
9. **Комарова Э.П., Бакленева С.А.** Теоретический аспект интегрированной предметно-языковой подготовки курсантов в военном вузе // Антропоцентрические науки в образовании : коллективная монография по материалам X Междунар. науч.-практ. конф. (Россия, Великобритания). Воронеж : Научная книга, 2019. 240 с.
10. **Психология и педагогика контекстного образования** / под науч. ред. А.А. Вербицкого. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018 416 с.
11. **Полонский В.М.** Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2004. 512 с.
12. **Корнели Д., Данофф Ч.Д.** Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности / пер. И. Травкина. URL: <http://upload.wikimedia.org/wikiversity/en/6/60/Paragogy-final.pdf> (дата обращения: 12.12.2018).
13. **Mak Gregor D.** Human Side of Enterprise. New York : McGraws Hill Book Company, 1960.
14. **Патаракин Е.Д.** Реализация творческих и воспитательных возможностей информатики в сетевых сообществах : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 278 с.
15. **Дилтс Р., Халлбом Т., Смит С.** Убеждения и привычки. Как изменить? / пер. с англ. А. Стативка. 2-е изд. М. : Питер, 2013. 219 с.
16. **Змеев С.И.** Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2002. 128 с.
17. **Громкова М.Т.** Психология и педагогика профессиональной деятельности. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
18. **Фетисов А.С., Комарова Э.П.** Личностное и профессионально-предметное развитие педагога физической культуры: теоретический аспект // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1 (69). С. 139–143.
19. **Фетисов А.С., Комарова Э.П., Мышова Л.П.** Формирование профессиональных качеств педагога в условиях цифрового образования // Перспективы науки. 2019. № 2 (113). С. 196–200.

Сведения об авторах:

Вербицкий Андрей Александрович – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: asson1@rambler.ru

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

Бакленева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ВУНЦ ВВС «ВВА» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_bakleneva@mail.ru

Фетисов Александр Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный университет правосудия (Воронеж, Россия). E-mail: asfet-2011@mail.ru

Поступила в редакцию 12 ноября 2020 г.

PROFESSIONAL – SUBJECT DEVELOPMENT OF A TEACHER BASED ON CONTEXT-NETWORK TECHNOLOGY

Verbitskiy A.A., D.Sc. (Education), Professor, Academician of REA (Russian Education Academy, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: asson1@rambler.ru

Komarova E.P., D.Sc. (Education), Professor, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Fetisov A.S., Ph.D. (Education), Associate Professor, Central Branch of Russian State University of Justice (Voronezh, Russia). E-mail: asfet-2011@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/8

Abstract. The paper analyzes the problems of professional – subject development of a teacher who is able to work productively in a health-saving educational environment. The authors suppose that the formation of such qualities of a teacher in the context of a health-saving educational environment, specified in the system of continuing education of a school teacher, will be successful provided an integral pedagogical model is implemented that relies on the unity of principles and technologies from three sources: 1) theory of contextual education, 2) network learning 3) some principles of andragogy. The essence and principles of each of these approaches are mutually complementary. It is noted that the main idea of contextual education is the imposition of theoretical knowledge acquired by the student on the "canvas" of the upcoming student or already being carried out by a continuing education teacher of socially essential professional activity. It is argued that one of the most adequate goals of the research is the principles of consistent modeling in the educational activity of students of the content, forms and conditions of the holistic activity of a physical culture teacher and the principle of the leading role of joint activity and dialogue of students. In the field of andragogy such principles as using of life, social, educational and professional experience as an additional source of learning content. The principles and pedagogical technologies of network education are also given; Its educational and developmental capabilities are shown. The stages of preparation and experimental implementation of an integrative pedagogical model of the formation of professional qualities of a teacher in the structure of additional education are developed. As for physical culture teacher is able to work effectively in the health-saving educational environment of the school. The strategic, motivational, stimulating, cognitive, technological and reflective stages are described. The context-based pedagogical technology described in the paper ensures the formation of the professional qualities of the physical culture teacher. These

professional qualities of the physical culture teacher are necessary for him in order to work successfully in the health-saving educational environment of the school.

Keywords: health-saving educational environment; teacher's professional – subject development; physical education teacher; professional qualities of a teacher; pedagogical technology; integrative pedagogical model; contextual education; network training; andragogy; context-network technology.

References

1. Verbitskiy A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobiye / A.A. Verbitskiy. Moskva: MPGU. 2017. 268 s.
2. Verbitskiy A.A. Kontekstnoye obrazovaniye v vuze: teoriya i tekhnologii/ Professionalnoye i vyssheye obrazovaniye: vyzovy i perspektivy razvitiya: kollektivnaya monografiya / A.A. Verbitskiy; avt.-sost.: S.T. Chistyakova i dr. M.: Izd-vo «Ekon-Inform». 2018. 275 s.
3. Verbitskiy A.A. Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy obrazovaniya vzroslykh: kontekstnyy podkhod. Statia 1 / A.A. Verbitskiy // Novyye znaniya. 2001. № 1. S. 12–15.
4. Bogomolov A.N. Setevoye obucheniye i formy ego realizatsii v uchebnom protsesse // Russkiy yazyk za rubezhom. 2006. № 1. S. 36–44.
5. Simens G.V. Vvedeniye v patologiyu nasledstvennosti cheloveka: Rukovodstvo dlya studentov i vrachey / G.V. Simens; Per. s 2-go pererabot. i dopoln. nemetsk. izd. V.A. Pavlova i L. A. Andreyeva. Leningrad: Gos. izd-vo. 1927 (L.: tip. Pechatnyy dvor). 248 s.
6. Nagayeva I.A. Innovatsionnyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovatelnykh sistemakh: uchebnoye posobiye / I.A. Nagayeva; M-vo obrazovaniya Moskovskoy obl. Gos. obrazovat. uchrezhd. vyssh. prof. obrazovaniya «Moskovskiy gos. obl. un-t». Moskva: Izd-vo MGOU. 2013. 224 s.
7. Nagayeva I.A. Setevoye obucheniye: stanovleniye i perspektivy razvitiya // Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov. 2013. № 3. S. 31–37.
8. Noulz M.Sh. Sovremennaya praktika obrazovaniya vzroslykh. Andragogika protiv pedagogiki / M.Sh. Noulz. M. Izd. otdel NMS SPO. 1998. 248 s.
9. Komarova E.P., Bakleneva S.A. Teoreticheskij aspekt integrirovannoy predmetnoyazykovoy podgotovki kursantov v voennom vuze / Antropocentricheskie nauki v obrazovanii: kollektivnaya monografiya po materialam X mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii (Rossiya, Velikobritaniya) / S.A. Bakleneva i dr. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr «Nauchnaya kniga», 2019. 240 s.
10. Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya / pod nauch. red. A.A. Verbitskogo. M.; SPb.: Nestor-Istoriya. 2018. 416 s.
11. Polonskiy V.M. Slovar po obrazovaniyu i pedagogike / V.M. Polonskiy. M.: Vysshaya shkola. 2004. 512 s.
12. Korneli D., Danoff Ch.D. Paragogika: sinergiya samostoyatelnoy i organizovannoy uchebnoy deyatel'nosti / perevod I. Travkina [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://upload.wikimedia.org/wikiversity/en/6/60/Paragogy-final.pdf> (data obrashcheniya: 12.12.2018).
13. Mak Gregor D. Human Size of Enterprise (1960).
14. Patarakin E. D. Realizatsiya tvorcheskikh i vospitatelnykh vozmozhnostey informatiki v setevykh soobshchestvakh: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02 / Evgeniy Dmitriyevich Patarakin. M., 2006. –78 s.
15. Dilts R. Ubezhdeniya i privychki. Kak izmenit? / R. Dilts. T. Khallbom. S. Smit; per. s angl. A. Stativka. 2-e izd. M.: Piter. 2013. 219 s.
16. Zmeyer S.I. Tekhnologiya obucheniya vzroslykh: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy / S.I. Zmeyer. M.: Izd. tsentr «Akademiya». 2002. 128 s.

17. Gromkova M.T. Psikhologiya i pedagogika professionalnoy deyatel'nosti / M.T. Gromkova. M.: YuNITI-DANA. 2003. 415 s.
18. Fetisov A.S. Lichnostnoye i professionalno-predmetnoye razvitiye pedagoga fizicheskoy kultury: teoreticheskiy aspekt / A.S. Fetisov. E.P. Komarova // Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire. 2018. № 1(69). S. 139–143.
19. Fetisov A.S. Formirovaniye professionalnykh kachestv pedagoga v usloviyakh tsifrovogo obrazovaniya / A.S. Fetisov. E.P. Komarova. L.P. Myshovskaya // Perspektivy nauki. 2019. № 2 (113). S. 196–200.

Received 12 November 2020

ПРАГМАТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Б. Гришаева

Аннотация. Преподавание профессионально ориентированного иностранного языка в высшей школе рассмотрено с позиции междисциплинарного подхода. Основное внимание уделено прагматической и функциональной составляющим процесса преподавания и обучения, что обусловлено целевым запросом обучающихся в университете студентов на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Для решения обозначенных императивов необходимо освоение средствами иностранного (английского) языка теоретического материала в области макроэкономики, экономики предприятия, менеджмента предприятия, организационной культуры глобальных компаний и мультинациональных корпораций, международного менеджмента, ведения бизнеса в условиях кризиса, ведения переговоров, продвижение рекламы, услуг, маркетинга. Комплексная теоретико-лингвистическая, практическая и информационно-аналитическая подготовка студентов способствует решению коммуникативных задач в различных областях социально-культурной, профессиональной и научной деятельности, эффективному общению на иностранном языке в устном и письменном формате с зарубежными партнерами, а также дальнейшему профессиональному и личностному самообразованию. Описаны методические приемы, которые прошли апробацию в процессе преподавания курсов дисциплин «Профессиональный английский язык», «Деловой иностранный язык» и «Английский язык в бизнес-пространстве» студентам направлений подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02 «Менеджмент» Института экономики, государственного управления и финансов Сибирского федерального университета. Преподавание профессионально ориентированного языка на современном этапе претерпевает очередной виток смены образовательной парадигмы, отвечающей вызовам времени и обусловленной трансформационным характером явлений и процессов в сфере высшего образования Российской Федерации. Практика преподавания иностранных языков, включая методическое сопровождение процесса преподавания и обучения, является предметной областью прикладной лингвистики. Аксиоматичным является положение, что прикладные проблемы в данной сфере сводятся преимущественно к оптимизации функций как реально существующего языка, так и языка, который используется в качестве предмета изучения в высшей школе. Следуя логике так называемого инженерного подхода, оптимизация, как правило, определяется конкретной задачей. В нашем случае это может быть удовлетворение требований студентов, нацеленных на овладение рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, необходимыми для достижения поставленной цели в сфере делового профессионального общения. В роли «заказчиков» могут выступать, помимо студентов, и другие стейкхолдеры образовательного процесса: родители студентов,

менеджмент учебных заведений, Министерство высшего образования и науки Российской Федерации. Российские вузы с разной степенью успешности переживают трансформационный этап, который сопровождается рядом сложных и неоднозначных структурных процессов. На общем фоне можно наблюдать постепенное обновление концептуального и понятийно-терминологического аппарата прикладных аспектов, связанных, в том числе междисциплинарно, с методикой преподавания иностранных языков на современном этапе. Кроме того, исследователи, работающие в рамках прикладной лингвистики, вносят вклад в эффективное преподавание иностранных языков, а в западной традиции – в преподавание второго языка (Second language Acquisition, SAL). Их интерес направлен не только на практическое преподавание языка и его усвоение студентами в аудитории, а еще и на изучение употребления языка в повседневной жизни. Иными словами, изучение речевых процессов происходит на фоне социального взаимодействия, а также междисциплинарных связей с такими областями, как социолингвистика и социология языка, психология и прагматика, поведенческая экономика и развитие коммуникаций. Исследовательская концепция нашла отражение в практической работе по преподаванию профессионально ориентированного английского языка в формате синхронного и, в том числе, асинхронного обучения в период распространения новой коронавирусной инфекции в 2020 г.

Ключевые слова: профессионально ориентированный иностранный язык; междисциплинарный подход; коммуникативная ситуация; межкультурная прагматика; социальная вариативность; прагматические ошибки; металингвистические компетенции.

Введение

Знания об устройстве и функционировании языка, полученные в теоретической лингвистике, находят непосредственное применение в теории и методике преподавания языка. Довольно часто в академической среде встречается мнение, что несколько преувеличенное внимание к прагматическим аспектам функционирования языка способствовало возникновению коммуникативно ориентированного подхода, целью которого стало обучение общению на иностранном языке, приближенное к тому, как пользуются данным языком его носители. В основе данного подхода было заложено понятие коммуникативной ситуации и коммуникативного намерения. Иными словами, языковые формы и языковые средства предложено изучать в связи с конкретной ситуацией и намерением говорящего.

В условиях объективно существующей ограниченной мобильности студентов реализовать на практике это чрезвычайно сложно. Не менее сложно научить их пользоваться современным иностранным языком как средством общения, средством постижения истин и необходимой для жизни информацией и, наконец, как источником вдохновения и дальнейшего профессионального роста. Поскольку наши ученики живут сегодня, будут работать завтра и совершенно точно захотят уви-

деть результаты своей профессиональной деятельности в ближайшем будущем, преподаватели иностранных языков стремятся учить их как можно более эффективно. Кто-то ищет ответы в лингводидактике и методике преподавания, а кто-то больше полагается на преподавание нормативной грамматики и лексики. Однако в настоящее время, по мнению Тима Марра и Фионы Инглиш, все большую популярность среди преподавателей английского языка приобретает идея научить студента «правильному и адекватному использованию языка, которым ежедневно пользуется англоязычное население» [1. Р. 77].

В процессе обучения необходимо привить студентам понимание, как функционирует английский язык во всем многообразии территориальных вариантов, воспринимается ли он как «стандартизированный» и нормированный / кодифицированный или как отклоняющийся от стандартных форм. Нам представляется, что наступил момент переосмыслить идеологию и принципы TESOL (teaching English to speakers of other languages). Необходимо вывести на авансцену преподавания и обучения реально функционирующий английский язык. Язык, обслуживающий многочисленные социальные и профессиональные группы населения; язык в многообразии форм его существования; язык, который подобно другим социальным явлениям живет и изменяется под воздействием эстралингвистических факторов.

Иными словами, пришло время переформулировать основную задачу для преподавателя иностранного языка: подготовить студентов к пониманию современной реальности. Выпускникам предстоит работать в условиях неопределенности, когда под воздействием макроэкономических условий меняется рынок труда, диктующий новые требования к перечню их профессиональных компетенций.

С середины 1990-х гг. в академическую практику российских вузов, языковой обиход и профессиональные дискуссии вошло понятие «профессионально ориентированный английский язык», или «язык для специальных целей» (English for Specific Purposes, ESP), как учебная дисциплина, как необходимое умение выпускника университета и как его конкурентное преимущество при найме на работу и расширение возможностей межкультурного научного и профессионального диалога. Именно этой дисциплине была уготована миссия по адаптации выпускников вузов к меняющемуся политическому, экономическому и социокультурному ландшафту глобализованного мира.

Современное поколение студентов осознает свой потенциал владения средствами профессионально ориентированного языка как мощное уникальное предложение для потенциального работодателя. Через практическое владение английским языком они идентифицируют свой *status quo* и критически оценивают альтернативные способы предъявления на рабочем месте сформированных компетенций. Выпускники

университета, без сомнения, должны обладать «широким спектром усвоенных знаний в различных дисциплинарных областях; понимать и быть способными объяснять глобальные процессы; использовать профессионально ориентированный английский язык как эффективное средство коммуникации с международными партнерами, демонстрируя при этом межкультурную чуткость, и проживать свою профессиональную жизнь как гражданина мира, наделенный всеми необходимыми знаниями и умениями» [2].

Методология

Научная литература, посвященная рассмотрению многоаспектных проблем преподавания и изучения иностранного языка, не только способствует формированию понимания преподавателями своей профессиональной миссии и функциональной роли, но и подтверждает их теоретическую зрелость критически оценивать собственный эмпирический опыт. Студенты, изучающие дисциплины «Профессионально ориентированный английский язык», «Деловой английский язык», «Английский язык в бизнес-пространстве», в свою очередь, также постепенно начинают понимать целевую профессиональную культуру, в рамках которой происходит формирование необходимых навыков речевой деятельности: чтения, говорения, письма и аудирования.

Говоря о прикладном характере методических приемов, используемых в практике преподавания иностранного языка, с одной стороны, целесообразно опираться на экспликацию теории и методики преподавания, а также на описание накопленных эмпирических данных, подтверждающих или опровергающих отобранные рабочие подходы. С другой стороны, назрела необходимость в так называемой распаковке и деметодизации приемов, характерных для прошлых периодов. Иными словами, пришло время преодолеть ограниченность статичных представлений о том, кого мы должны обучать, как и для чего.

Методологическим основанием данной статьи явилась концепция о междисциплинарности, основывающаяся на интерпретации синергетических эффектов кросс-дисциплинарных данных теоретической и прикладной лингвистики, социолингвистики, полилингвизма, психологии, поведенческой экономики и развития коммуникаций. Кроме того, обширный пул исследований по межкультурной прагматике открывает новые способы интерпретации языковых явлений в ситуативных учебных контекстах изучаемого языка [3, 4].

Социолингвистические теории о взаимосвязи языка и общества, социальной вариативности и вариантах речевого поведения, дискурс-анализ, а также интерпретативный анализ детально объясняют эмпирические данные, полученные в естественном ситуативно-обусловленном

контексте коммуникации [3, 5–7]. Такие данные абсолютно независимы, поскольку выявляются в результате не «контролируемых речевых интеракций, а *prigori* предопределенных инструментами отбора информации конкретного исследователя» [7, 8], а являются отражением спонтанного речевого акта [9, 10].

Отдельную группу составили наблюдение и техника «парадокс наблюдателя» (Observer's Paradox, по У. Лабову), с помощью которых оцениваются речевое поведение и речевые умения обучающихся [11]. Парадокс заключается в том, что исследователь стремится получить данные о повседневно-бытовой речи информантов, когда за ним не ведется систематическое наблюдение. Информанты, в свою очередь, в условиях наблюдения стремятся говорить, используя нормативный язык, соответствующий литературному стандарту. Иными словами, эмпирический материал свидетельствует об изменении поведения говорящих, которые подстраивают свою речь под интервьюеров-исследователей. Используемый для функциональных описаний и выявления закономерностей дедуктивный метод также нашел применение [12].

Сочетая количественные и качественные исследовательские и объяснительно-интерпретативные методы, такие как лонгитюдный анализ (долгосрочное исследование как метод «продольных срезов» усвоения второго / иностранного языка), изучение социальных сетей (рассмотрение социальных отношений в терминах теории сетей), контент-анализ, представляется возможным поддержать точку зрения китайского исследователя Б. Женга, полагающего, что со временем студенты, изучающие английский язык, становятся более активными участниками в социальных сетях в формате письменного общения. Участие в онлайн-дискуссиях и постах позитивно сказывается на баллах за письменные тесты. Отмечается также усложнение синтаксических конструкций и передача глубокого смысла прочитанного, что свидетельствует о когнитивном потенциале студентов [13]. Кроме того, участие в дискуссиях в блогосфере с преподавателями и другими студентами способствует интенсификации и динамизму общения, а также смене привычной модели поведения. Отмечается факт отсутствия доминирующей роли преподавателя. В данных условиях представляется возможным переключить внимание обучающихся с преподавателя, осуществляющего контроль над навыками и умениями, на конечные цели изучения языка. Постепенно студенты приобретают способность генерировать новое знание. Социальные сети как учебные и тренировочные площадки для формирования и закрепления навыков письма встраиваются в новую исследовательскую парадигму: интерактивные учебные платформы создают условия для самообучения и для обучения не только студентов, но и преподавателей. Такая учебная модель приводит к

тому, что авторитет педагога больше не имеет однонаправленного действия [14].

На широком фоне речевых культур выбор методологии, приемлемой для достижения коммуникативной компетенции, требует понимания социокультурных различий в стилях обучения. Представляется целесообразным создать инновационный учебный план, используя оригинальные материалы, автором которых является практикующий преподаватель, осознающий необходимость держать студента в рамках полезных, практических и достижимых целей по овладению коммуникативными навыками интерактивного общения.

Исследование и результаты

В современных условиях наделенный критическим мышлением преподаватель задает себе вопросы: «Кто я?», «Что я представляю собой как профессионал?», «Какому языку я должен научить студента?». Именно последний вопрос нам представляется наиболее сложным для ответа. В обществе годами складывалось мнение, что лучшими преподавателями иностранных языков являются его носители, а не выпускники специализированных учебных заведений. Кроме того, с легкой руки теоретиков дескриптивной структурной лингвистики лингводидакты и методисты превратили довольно поверхностный термин «*носитель языка*» в один из центральных. С его помощью в процессе обучения иностранному языку они определяли идеал для подражания. Данный термин был также популярен среди так называемых прямистов, продвигавших в свое время «прямой метод» преподавания иностранного языка в качестве основного.

В данном контексте обращает на себя внимание точка зрения Т. Марра и Ф. Инглиш, которые полагают, что в деле преподавания английского языка именно носители могут нанести непоправимый урон, поскольку они не обладают необходимыми экспертными знаниями и профессиональными компетенциями, они не натренированы быть учителями. Именно поэтому носители языка подрывают качественные показатели профессии учителя, поскольку только дипломированный выпускник, вложивший усилия, время, а порой и материальные ресурсы в свое профессиональное становление, может считаться квалифицированным педагогом. По мнению авторов, именно дипломированные преподаватели должны владеть правом на профессию [1]. Поэтому вряд ли в настоящее время сколько-нибудь серьезно стоит воспринимать понятие «носитель языка», которое утратило значение исключительно хорошего качества.

Таким образом, в практике TESOL наметилась некая брешь или пустота, которую Т. Марр и Ф. Инглиш определяют как «*language*»

shaped hole» [1. Р. 78]. Ситуация неизбежно осложнилась разнотечением данного ситуативного контекста различными группами, имеющими прямое или косвенное отношение к образовательному процессу: студентами, их родителями, образовательными учреждениями и руководящими работниками университетов. По мнению многих специалистов и исследователей, из процесса преподавания и обучения язык ушел безвозвратно. Вернуть его можно лишь при одном условии: сформировать у преподавателей понимание, как различные группы населения пользуются языком в реальности (социолингвистический аспект) и как контекст и коммуникативные ситуации влияют на используемые формы существования языка (прагматический аспект). Исключительно стойкая сформированность социокультурной компетенции преподавателя позволит его ученикам работать с ним в команде и протраивать свою учебную траекторию в соответствии с существующими в реальности языковыми и дискурсивными практиками. Кроме того, в силу сложившегося распространения и доминирования полицентричного английского языка в глобальном мире, в том числе не без помощи маркетинговых стратегий, следует признать его роль в качестве языка *Lingua Franca* (языка макропосредника), к которому прибегают в условиях международного общения сотрудники мультинациональных компаний, работающие с иностранными партнерами и развивающие сетевую профессиональную коллаборацию.

Важно обращать внимание на формирование прагматической компетенции у студентов, которую можно определить как «совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов, что выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью <...> нужно различать смыслы, которые хочет выразить говорящий» [15. С. 89].

Отвечая на вопрос: «Какой язык изучают студенты?», среднестатистический преподаватель однозначно ответит: «стандартизированный или литературную форму общенационального языка». В реальности же полифоничный английский язык существует в различных формах. Можно предположить, что всеобщее заблуждение о степени владения иностранным языком основано на том, что учебники по грамматике написаны как правила-предписания. Иными словами, цель грамматики – описать нормированный и кодифицированный «правильный» язык так, как на нем *должны* говорить. Социолингвисты и антропологи, напротив, *описывают, анализируют и объясняют* то, как в действительности говорят люди, как они используют язык. В 7-м издании «Введения в социолингвистику» отмечается, что «практикующие линг-

висты должны сосредоточить свое внимание не на правилах-предписаниях, а на правилах, которые формулируются в головном мозге говорящих, поскольку они сами создают язык, на котором говорят и который является их know-how» [16. Р. 3].

Уместным будет вспомнить, что еще Н. Хомский усматривал существенную разницу между тем, что он называл *competence* и *performance*. По утверждению исследователя, «делом лингвиста является описать то, что говорящие знают о своем языке, т.е. “компетенцию”, а не то, как говорящие узуально используют свой язык, т.е. “свою речь”» [Ibid. Р. 4]. Ниже он отмечал, что «лингвистическая теория имеет дело исключительно с идеальным говорящим-слушающим в условиях полной однородности речевого сообщества, члены которого прекрасно владеют языком. <...> Для того, чтобы изучить и оценить речь (исполнение), мы должны учитывать целый ряд факторов, в числе которых стоит компетенция (знание языка) говорящего-слушающего. В этом смысле изучение языка ничем не отличается от эмпирического изучения других комплексных явлений» [Ibid. Р. 4].

Студенты, участвующие в образовательных проектах и программах социальной мобильности, первыми начинают осознавать различие между тем языком, которым они уже владеют, и тем, с которым происходит знакомство в реальной жизни. Попав в другую среду за рубежом, они начинают понимать процессы, постоянно происходящие в языке, и отмечают языковые изменения. Исследователь С. Пинкер эмоционально охарактеризовал реальный язык, который, по его мнению, «говорящие то и дело тянут и толкают в разные стороны, как им заблагорассудится» [17. Р. 74]. Именно поэтому, на наш взгляд, преподавателям сегодня необходимо владеть методологией лингвистического описания и анализа, способствующей созданию такой образовательной среды, в которой возможно сформировать у студентов навык адекватно интерпретировать факты и явления языка и речи, воспринимая их целостно, во всей сложности изучаемых явлений и процессов.

Контекстуально обусловленная природа коммуникативного подхода обучения с новой силой привлекает всеобщее внимание. Следует заметить, что вряд ли стоит в настоящий момент говорить о данном подходе с позиций научных представлений XX в., когда о нем впервые заговорили во весь голос. Такие факторы и неотъемлемые свойства, как *идентичность личности и социальное поведение*, являются центральными элементами современной коммуникативной методики. Не только язык определяет сообщество, но и сообщество, в свою очередь, определяет формы и использование языка.

Таким образом, учебно-ситуативный контекст, ориентируясь на речь, которая рассматривается в совокупности факторов ее порождения: *кто говорит, с кем, когда, почему, где, с какой целью общается,*

предполагает сознательный поиск студентами ответов на данные рамочные вопросы.

Именно с развитием коммуникативно ориентированного подхода теории и практики сошлись во мнении, что «при функционировании языка в общении реализуется не некая абстрактная норма или система, а те их варианты, которые представлены у говорящих, слушающих, читающих и пишущих в повседневном общении» [18. С. 182]. Иными словами, обращение студентов к языковым явлениям из реальной жизни обеспечивает им владение инструментальным английским языком. При этом одинаково важны нормы и цели, свойственные обучающимся в конкретной ситуации общения, а также средства достижения этих целей. Как результат, у студентов происходит постепенное формирование лингвистической и коммуникативной компетенций, ментальной картины и концептосферы изучаемого языка и культуры.

Преподаватели кафедры делового иностранного языка Института экономики, управления и природопользования Сибирского федерального университета (с 1.09.2020 г. – Институт экономики, государственного управления и финансов Сибирского федерального университета) ориентируют студентов после окончания университета осознавать социальную ответственность на рабочем месте. Иными словами, мы работаем в четком соответствии с дидактическим подходом, в основе которого лежит консенсус с академическими теоретиками и ведущими практиками по определению так называемого сервильного отношения к обществу. Такое отношение, по сути, выступает одновременно обучающей и учебной стратегией и рассматривает общественное и профессиональное служение обществу как расширение и обогащение учебного опыта. Кроме того, подобное отношение учит начинающего сотрудника организации гражданской ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, что, по мнению исследователя А. Вурра, работает в конечном итоге на консолидацию общества [19. Р. 1].

Отличительной особенностью курсов дисциплин «Профессиональный английский язык», «Деловой иностранный язык», «Иностраннный язык в бизнес-пространстве» выступает стремление преподавателя научить студента работать во взаимодействии, кооперироваться с коллегами и находить взаимовыгодные решения для всех участников в рамках заданных ситуаций. Преподаватели кафедры делового иностранного языка следуют за такими исследователями, как Х. Бёрнз, который в свое время писал о переходе к социально ориентированной педагогике: «...язык как учебная дисциплина перестает быть исключительно аудиторным предметом. Язык необходимо изучать во взаимодействии с людьми и для использования его в общественных целях» [20. Р. 291].

Бурные технологические прорывы современности требуют переосмысления педагогики грамотности. Что означает быть грамотным в

третьем тысячелетии? Быть грамотным сегодня – это, безусловно, не только иметь сформированные традиционные компетенции: уметь читать и писать, но знать и владеть стратегиями, необходимыми для осуществления коммуникации с применением новых технологий. Еще в 1996 г. исследовательская New London Group ввела в обиход термин «мультиграмотность», которым обозначали уровень владения технологиями. Расширяя понимание грамотности, мультиграмотность предполагает осознание важности культурной и лингвистической диверсификации и мультимодальных репрезентаций. Так, например, ученые, занимающиеся изучением новых видов грамотности, полагают, что с точки зрения социокультурной перспективы чтение и письмо подразумевают множественные формы грамотности, которые актуализируются в различных социальных контекстах и проявляют себя через культурную идентичность [21].

Предшествующие научные исследования, посвященные изучению второго языка с помощью компьютерных технологий на ступени после среднего образования, предполагали в свое время, что социальные сети могут облегчить студентам обмен идеями и знаниями в формате письменного общения, развивая их академический потенциал в процессе использования неродного языка, закрепляя их умения писать на втором языке и постепенно повышая их уверенность и мотивацию по развитию языковых и речевых компетенций [22]. Использование социальных сетей в качестве каналов связи может быть потенциально полезным для студентов в силу того, что через эти инструменты они могут закрепить навык осуществлять коммуникацию на английском языке как естественном средстве общения, постепенно приближая свой языковой уровень к более академическому формату письменного английского языка. Участвуя в групповых блогах и учебных форумах, студенты свободно выражают на письме собственные мысли по изученному материалу, вступают во взаимодействие и дискуссии с одноклассниками и преподавателями и отстаивают свою точку зрения, демонстрируя при этом высокую степень понимания обсуждаемого предмета.

В новых условиях, сложившихся в российских вузах весной 2020 г., преподавателям иностранного языка необходимо было определить для себя ведущие приоритеты, а именно: какой формат проведения занятий использовать, каково должно быть соотношение контактных часов и работы онлайн с применением средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий и т.д. В логике сбалансированных подходов смешанного обучения необходимо было в короткие сроки отойти от традиционных методов обучения в аудитории, в основе которого лежало интерактивное общение со студентом в реальном времени. Практически все преподаватели перешли на включенное дистанционное обучение и несинхронный режим преподавания

/ обучения, в результате которого доступ к учебным материалам осуществляется на электронной платформе обучающего курса. В рамках последнего предполагается как индивидуальная, так и групповая работа. Таким образом, преподаватель должен быть готовым технологически организовывать свой курс в соответствии с принципами эффективного обучения и получения положительных результатов независимо от существующих объективных условий, должен работать на опережение и заранее предвидеть ответы на вопросы.

По мере усиления учебной автономии студента могут меняться функциональные роли преподавателя и степень его социальной ответственности. Одновременно с этим прямое обучение предполагает функцию преподавателя быть фасилитатором учебного процесса. Например, исследование В. Томберга, М. Лаанпере, Т. Лея и П. Нормака посвящено изучению преподавательского контроля в условиях создания и ведения блогов как учебной среды. Ученые приходят к выводу, что даже в условиях группового обучения, когда основные обучающие методы опираются на конструктивистские подходы (когда ментальная конструкция основывается на когнитивных стратегиях, предшествующем опыте, пристрастиях и ожиданиях), преподавателю необходимо контролировать учебную деятельность с целью создания благоприятных условий для самостоятельного обучения. Чтобы не быть пассивным наблюдателем процесса, ему необходимо выполнять множественные роли: задавать вопросы, быть исследователем, преподавателем и одновременно облегчать задачи, стоящие перед студентами, приходя на помощь и объясняя социально обусловленные явления и факты [14].

Так, например, ситуация, сложившаяся в российских университетах в весеннем семестре 2019–20 учебного года и осеннем семестре 2020–21 учебного года, обусловила преподавание дисциплины «Деловой иностранный язык», предназначенной для студентов направления подготовки 38.03.02 Менеджмент, профиля подготовки 38.03.02.05 Международный менеджмент в формате смешанного обучения на платформе Moodle. Принципы, взятые за основу преподавания курса, отражают методологические подходы, описанные выше. Планируемые результаты обучения предполагают формирование общекультурной компетенции ОК-4: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, а также профессиональной компетенции ПК-12: умение организовывать и поддерживать связи с деловыми партнерами, используя системы сбора необходимой информации для расширения внешних связей и обмена опытом при реализации проектов, направленных на развитие организации (предприятия, органа государственного или муниципального управления). Комплексная тео-

ретико-лингвистическая, практическая и информационно-аналитическая подготовка студентов способствует решению коммуникативных задач в различных областях социально-культурной, профессиональной и научной деятельности. Аутентичный материал, адаптированный к задачам подготовки и достижению цели курса «Деловой иностранный язык», отражает не только традиционную тематику «Recruitment» / «Employment», «Applying for a Job», «Job Interview», но и «Business Culture vs National Values and Character», что дало возможность осуществить более глубокий анализ организационной культуры в разных странах.

Изучение темы «Future Job Trends» помогло студентам оценить особенности формирования рынка труда на региональном, федеральном и глобальном уровнях. Оригинальный текстовый материал «Ways to Win at Work» и «The Biggest Mistakes of Interviewers» помог студентам визуализировать структуру проведения интервью, принять участие в симуляционной ролевой игре и ответить на так называемые Behavioural-Based questions. Результатом стало сформированное умение задавать точечные вопросы, умение правильно отвечать на вопросы менеджера по персоналу, прогностически предвидеть сложные для ответа вопросы и с успехом выходить из трудных ситуаций, максимально приближенных к реальным. Скрупулезно отобранный аутентичный видеоматериал из YouTube явился тренировочной базой для отработки ключевых слов и клишированных выражений в ситуативно-обусловленном контексте.

Тематический блок «Roles and Responsibilities of Directors» представил студентам широкую палитру функциональных ролей управленцев среднего и высшего звена, специфицируя особенности и различия в англо-саксонской культуре, существующие между двумя видами ответственностей и типами управления, так называемыми Performance and Conformance Roles of Directors.

Отдельного внимания заслуживает подборка текстов из австралийского профессионального журнала Human Resources Director, которая в самом общем виде отражает управленческие идеи и тенденции, касающиеся современной организационной культуры на предприятии, типы менеджмента, иерархию структурных подразделений. Видеосюжеты, взятые из YouTube, логически дополняют теоретический материал и информационно-аналитические тексты. Короткие видеотренинги для менеджеров, как проводить брифинги, что делать в кризисных условиях, с какими проблемами могут столкнуться высшие управленческие круги, расширяют профессиональное видение будущих выпускников и постепенно формируют их профессиональные компетенции. Элементы визуальной культуры, динамизм подачи материала, неприужденная атмосфера на рабочем месте учат студентов Института эко-

номики, государственного управления и финансов поведенческим стратегиям и коммуникативным практикам.

Содержательный контент учебных текстов нацелен на создание ментальной профессиональной картины будущего выпускника Института экономики, государственного управления и финансов Сибирского федерального университета. Самостоятельная проработка нового лексического материала по тематическим группам способствует запоминанию метафорических выражений, с помощью которых создаются яркие образы. Студентам экономического факультета по силам выполнять такие задания, как «Will you explain the metaphor identifying the managing director with a conductor orchestrating diverse activities of musicians into a purposeful concerto?».

Способность к рефлексии – это использование возможности для студентов критически оценивать свой учебный опыт, наблюдения и сопоставлять их с учебными задачами. Рефлексивное письмо помогает развить аналитическое и критическое мышление, а также способствует личностному и профессиональному росту. Эффективная рефлексия является залогом создания связей между содержанием дисциплины и последующей профессиональной деятельностью; оправдывает ожидания и предлагает критерии оценок; предполагает обратную связь от преподавателей и работодателей; включает возможность для студентов критически анализировать представления и теоретические концепции. Наука определяет различные модели рефлексии, основная цель которых – предложить студенту инструкцию-шаблон по проведению анализа и оцениванию своего профессионального вклада в общественно значимую деятельность.

Так, после изучения темы «Digital Cowboys' / Play Station Generation» студенты обсудили в аудитории, а затем написали доклад и представили групповой проект на тему «Social, Economic and Technological Change», демонстрируя умение анализировать и обобщать изученный материал, высказывать критические суждения, употребляя релевантные для ситуации лексические единицы и синтаксические конструкции, соблюдая речевые и жанровые особенности.

В рамках темы «Organisational Culture» было предложено рассмотреть способы повышения оргкультуры, как мотивировать сотрудников работать лучше, изучить причины абсентизма, познакомиться с факторами, которые можно использовать в качестве инструментов, влияющих на внутреннюю мотивацию работников, а также с факторами, мешающими развитию корпоративной политики, всесторонне проанализировать феномен мониторингования и контроля на рабочем месте, на конкретном видеоматериале познакомиться с классическими и новейшими теориями лидерства и разобрать кейсы (Steve Jobs Leadership & The Best Leadership Development Strategy).

Не осталась без внимания тема «Coronavirus Pandemic». С использованием богатого языкового материала из открытых источников сети Интернет, сайтов Voice of America, BBC, YouTube была отработана ключевая лексика, в сравнительно-сопоставительном аспекте рассмотрены подходы борьбы с новой коронавирусной инфекцией в рамках различных национальных культур, изучены заголовки в ведущих англоязычных СМИ, выполнены задания на аудирование «Low-Tech Japan Challenged while Working from Home During Pandemic» и написано эссе «Self-isolation Practice and Stay at Home Policy Worldwide».

Завершающим этапом в курсе делового иностранного языка явилось обсуждение новых тенденций глобального образования на примерах текстов из журнала *Sydney Alumni Magazine*: «Our Global Future» и «A New Era of Business Education». Студентам была предоставлена возможность самостоятельно изучить материал о новейших образовательных парадигмах, отобрать ключевые слова и выражения, поработать со словарями, найти и прокомментировать неологизмы, коллокации и метафорические выражения и сравнить систему высшего образования России с общемировыми практиками.

Заключение

Таким образом, гибкий подход к наполнению электронного курса «Деловой иностранный язык» способствовал закреплению принципов коммуникативной методики, которая может использоваться не только исключительно в личном общении между преподавателем и студентом (one-on-one communication) для развития навыков говорения, но и в процессе письменной деятельности и отработки навыков чтения в формате асинхронного обучения. В последних случаях студент участвует в интерпретации значения, выбирает способ выражения на письме, проводит семантический анализ лексических единиц в заданном контексте.

Ситуативность представляет собой средство речевой мотивации, улучшающее развитие речевого умения. По сути, данная максима означает достижение знаниевой основы в языках – фонетической, грамматической, семантической, стилистической и синтаксической. Еще один принцип, на который опирается коммуникативный подход, связан с новизной, помогающей развивать способность перефразирования, механизм комбинирования, инициативность высказывания, темп речи и особенно стратегию и тактику говорящего [23].

Иными словами, конечной целью коммуникации может быть формирование у студентов металингвистических компетенций, соответствующих синтаксической, дискурсивной и социальной правильности и адекватности. Важнейшим теоретическим положением, определяющим эффективность процесса формирования прагматической ком-

петенции, является соблюдение закономерностей реального общения в процессе овладения средствами коммуникативной прагматики» [15. С. 89]. Прагматические ошибки возникают, как правило, когда употребление кодифицированной языковой формы не соответствует коммуникативной ситуации. Как результат, происходит нарушение языковой культурной привычки собеседника.

Разумеется, для проведения существенных реформ в сфере преподавания и изменения учебных парадигм совершенно недостаточно пересмотреть цели обучения, провести аудит учебных материалов и фонда оценочных средств. Необходимым и значимым шагом для достижения положительных результатов является оценка соответствия практикующих преподавателей иностранного языка квалификационным требованиям педагога быть модератором всеобъемлющего процесса и медиатором по формированию лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся.

Опираясь на диахронический анализ доминантных концептов и процедур в области овладения иностранными языками, можно с уверенностью утверждать, что развитие лингводидактических приемов и методов характеризуется постоянной эклектичностью. При этом важно понимать, что коммуникативный подход позволяет использовать в учебном процессе различные доминантные идеи и процедуры. Одновременно с этим прагматические принципы и установки помогают преодолеть ограниченность статичных представлений о том, кого мы должны обучать, как и для чего.

С прагматико-функциональным подходом, на наш взгляд, связано понимание свободы, а не строгого предписания. В настоящее время выпускники университетов стремятся получить прикладное, т.е. практикоориентированное образование. Сбалансированное сочетание контактной работы с преподавателем в аудитории и внеаудиторных практик и самостоятельной работы, включая подготовку по иностранному языку для специальных целей на электронных платформах и использование социальных сетей, расширяет специальные знания, формирует комплексные языковые умения и повышает профессиональную и гуманитарную культуру обучающихся.

Литература

1. *Marr T.* English F. Rethinking TESOL in Diverse Global Settings The language and the teacher in a time of change // *English Australia Journal*. 2019. Vol. 35, № 2.
2. *Russo S.L., Osborne L.A.* The Globally Competent Student. URL: <http://www.aplu.org>international-programs>
3. *Kecskés I.* Intercultural Pragmatics // *Applied Linguistics*. 2014. Vol. 35, is. 5. P. 621–624. DOI: 10.1093/applinamu042
4. *Kecskés I.* Context-dependency and impoliteness in Intercultural communication // *Journal of Politeness Research*. 2017. Vol. 13 (1). P. 7–31. DOI: 10.1515/pr-2015-0019.

5. **Гришаева Е.Б.** Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект). Красноярск : Изд-во КрасГУ, 2006. 277 с.
6. **Turnbull M.** There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... // Canadian modern language review. 2001. Vol. 57, is. 4. P. 531–540.
7. **Félix-Brasdefer J.C.** Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom; A cross-sectional study of learner requests // Intercultural Pragmatics. 2007. Vol. 4, is. 2. P. 253–286.
8. **Golato A.** Naturally Occuring Data. The Routledge Handbook of Pragmatics / eds by A. Barron, Y. Gu, G. Steen. Milton Park ; New York : Routledge, 2017. P. 21–26.
9. **Al-Surmi M.** Authentic ESL spoken materials: Soap opera and sitcom versus natural conversation. Northern Arizona University, 2012.
10. **Al-Surmi M.** Review: Qualio (2009). Television Dialogue: The Sitcom Friends vs. Natural Conversation // Philadelphia: John Benjamins. 2012. Vol. 7, is. 1. P. 117–120.
11. **Labov W.** Principles of Linguistic Change. Blackwell Publishers, 1994.
12. **Hull C.** Principles of Behavior. New York : Appleton-century company, INC., 1943. P. 14–16.
13. **Zheng B.** Social media and classroom writing: Participation, interaction, and collaboration (Doctoral dissertation). Irvine : University of California, 2013.
14. **Tomberg V., Laanpere M., Ley T., Normak P.** Sustaining teacher control in a blog-based personal learning environment // The International Review of Research in Open and Distance Learning. 2013. № 14 (3). P. 109–133.
15. **Лу Дань.** Формирование прагматической способности как фактор развития российских кадров прикладного уровня // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 88–91.
16. **Wardhaugh R., Fuller J.M.** An Introduction to Sociolinguistics. 7th ed. John Wiley & Sons, Inc., 2015.
17. **Pinker S.** The Stuff of Thought. New York : Viking, 2007.
18. **Баранов А.Н.** Введение в прикладную лингвистику : учеб. пособие. М. : Едиториал УРСС, 2001. 360 с.
19. **Wurr A.J.** Writing for Engagement. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition / ed. by John I. Lontas (Project Editor: Margo DelliCarpini). John Wiley & Sons, Inc., 2018. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0520
20. **Byrnes H.** Perspectives // The Modern Language Journal. 2011. № 95 (2). P. 291–307. DOI: 10.1111/j1540-4781.2011.01181.
21. **Black R.W.** Adolescents and online fan fiction. New York, NY : Peter Lang, 2008.
22. **Ware P., Kern R., Warschauer M.** The development of digital literacies // Handbook of second and foreign language writing / eds. by P.K. Matsuda, R.K. Manchón. Berlin : De Gruyter Mouton, 2016. P. 307–328.
23. **Лемайкина Л.М., Пузаков А.В.** К проблеме методики преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях («Психология») // Вестник Мордовского университета. 2004. Т. 14, № 1-2. С. 80–82.

Сведения об авторе:

Гришаева Елена Борисовна – доктор филологических наук, доцент, заведующая научно-учебной лабораторией поведенческой экономики и развития коммуникаций, Институт экономики, государственного управления и финансов, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия). E-mail: egrishaeva@sfu-kras.ru; e-grishaeva@mail.ru

Поступила в редакцию 12 ноября 2020 г.

PRAGMATIC AND FUNCTIONAL APPROACHES IN TEACHING / LEARNING OF A PROFESSIONALLY- ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

Grishaeva E.B., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Behavioural Economics and Communication Development Laboratory at the Institute of Economics, Finance and Public Administration, SibFu (Krasnoyarsk, Russia). E-mail: egrishaeva@sfu-kras.ru; e-grishaeva@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/9

Abstract. Teaching and learning of a professionally-oriented language in the High School is viewed from a multidisciplinary approach. Pragmatic and functional components are considered to be the core ones in a teaching and learning process. The targeted request of the university students aims at the formation of universal cultural and professional competences. The students need to study theoretical materials in Macroeconomics, the Economy of Enterprise, Corporate Management, Organisational Culture of Global Corporations and Multinationals, International Management, Crisis Management, Negotiations, Advertising, Marketing etc. A complex theoretical, linguistic, practical, informational and analytical training of students enables communicative problem-solving in varied spheres of the social, cultural, professional and academic activities, and efficient communication with international partners in oral and written formats. It is also focused on professional and personal self-studying as well. The paper depicts methodology and specific approaches that had been worked out in course of the following disciplines: “Professionally-oriented English”, “Business English” and “English in the Business Environment” for the students of the educational streams 38.03.01 “Economics” and 38.03.02 “Management” at the Institute of Economics, Finance and Public Administration at Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia). A professionally-oriented foreign language teaching experiences another span of the educational paradigm challenging timely transformation of varied processes in the sphere of High Education in the Russian Federation. The subject matter of the Applied Linguistics is a foreign language teaching including methodology. There is an axiom proposition regarded applied issues in the sphere in question: they are directed towards a functional optimization of the real language and a language that is considered to be a means of instruction in the High School. Along with a so called “engineer approach”, optimization is defined by a task. In the case of ours it might be students’ satisfaction of their demands aimed at receptive and productive skills acquisition necessary for business and professional communication. Different stakeholders, such as students and their parents, University managerial circles, the Ministry of High Education and Science. The Russian high educational establishments survive differently a transformative stage accompanied by a set of complicated and controversial structural processes. Gradual renovation of concepts and terminology intertwined with language methodology is strongly noticeable nowadays. Moreover, applied linguists contribute greatly into efficient teaching of foreign languages (SLA – second language acquisition in the Western tradition). They are interested not only in language acquisition in the classroom, but in the speech acts and social interaction, as well as in interdisciplinary bonds with sociology of language, medicine and law. The author’s concept reflects practical experience in professionally-oriented language teaching in synchronous and asynchronous ways during the coronavirus pandemic in 2020.

Keywords: professionally oriented foreign language; interdisciplinary approach; communicative situation; intercultural pragmatics; social variety; pragmatic errors; metalinguistic competences.

References

1. Marr, T. English F. Rethinking TESOL in Diverse Global Settings The language and the teacher in a time of change. Bloomsbury Publishing, 2019. Reviewed By Angela Schuster. English Australia Journal, 2019, vol. 35, № 2.
2. Russo, S.L. & L.A. Osborne. The Globally Competent Student. Retrieved from <http://www.aplu.org>international-programs>.

3. Kecskés, I. (2014). Intercultural Pragmatics. *Applied Linguistics* Vol.35, Issue 5, December 2014, Pp. 621-624. <http://doi.org/10.1093/applinamu042>
4. Kecskés, I. (2017). Context-dependency and impoliteness in Intercultural communication. *Journal of Politeness Research*. Vol. 13 (1), pp. 7–31. DOI: 10.1515/pr-2015-0019.
5. Grishaeva, E.B. Language Policies Typology and Language Planning in Polyethnic and Multicultural Environment (Functional Aspect). Krasnoyarsk: KrasGU University Press, 2006. 277 p.
6. Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian modern language review* Vol. 57, Issue 4, Pp. 531-540. University of Toronto Press.
7. Félix-Brasdefer, J.C. (2007). Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom; A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics* Vol 4, Issue 2, Pp. 253-286. De Gruyter Mouton.
8. Golato, A. (2017). Naturally Occurring Data. The Routledge Handbook of Pragmatics (A. Barron, Y. Gu, G. Steen, eds.), Milton Park and New York, Routledge, Pp. 21-26.
9. Al-Surm, M. (2012). Authentic ESL spoken materials: Soap opera and sitcom versus natural conversation. Northern Arizona University.
10. Al-Surmi, M. (2012). Review: Qualio (2009). Television Dialogue: The Sitcom Friends vs. Natural Conversation. Philadelphia: John Benjamins. Vol. 7, Issue 1, Pp. 117-120.
11. Labov, W. Principles of Linguistic Change (1994). Blackwell Publishers.
12. Hull, C. Principles of Behavior. New-York: Appleton-century company, INC., 1943. Pp. 14-16.
13. Zheng, B. (2013). Social media and classroom writing: Participation, interaction, and collaboration (Doctoral dissertation). University of California, Irvine.
14. Tomberg, V., Laanpere, M., Ley, T., & Normak, P. (2013). Sustaining teacher control in a blog-based personal learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 109–33.
15. Li Dan' Ли Дань. Pragmatic ability formation as a factor of the Russian staff. Pedagogical Education in Russia. 2016. № 12. P. 88-91.
16. Wardhaugh R. and Janet M. Fuller. An Introduction to Sociolinguistics, Seventh Edition. 2015 John Wiley & Sons, Inc. Published 2015 by John Wiley & Sons, Inc.
17. Pinker, S. (2007). *The Stuff of Thought*. New York: Viking.
18. Baranov, A.N. (2001). Introduction in Applied Linguistics: A Students' Book. Moscow: Editorial URSS. 360 p., in Russian.
19. Wurr, A.J. (2018). Writing for Engagement. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition. Edited by John I. Liontas (Project Editor: Margo DelliCarpini). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0520
20. Byrnes, H. (2011). Perspectives. *The Modern Language Journal*, 95(2), 291–307. doi. 10.1111/j1540-4781.2011.01181.
21. Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York, NY: Peter Lang.
22. Ware, P., Kern, R., & Warschauer, M. (2016). The development of digital literacies. In P. K. Matsuda & R. K. Manchón (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 307–28). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Lemaikina, L.M.; Puzakov, A.V. (2004). Teaching methods of the foreign languages for the university students (majoring in Psychology). *Scientific Journal of Mordovia University*, 1-2, 80-82, in Russian.

Received 12 November 2020

САМОРАЗВИТИЕ ДИСКУРСА В СВЕРХСЛОЖНУЮ СИСТЕМУ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЭТОГО ФЕНОМЕНА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С.К. Гураль, О.С. Головки, Д. Гиллеспи

Аннотация. Изучаются причины чрезвычайно мощного саморазмножения дискурса и дискурс-анализа и роли, которую этот процесс играет в развитии научного знания. Это рассмотрение основано на использовании графической иллюстрации дискурса в виде луковичной диаграммы, введенной голландским ученым Г. Хофстеде. Такой подход наглядно «высвечивает» то обстоятельство, что основными причинами саморазвития дискурса и дискурс-анализа являются: во-первых, неоднозначное понимание исследователями дискурса идеала, находящегося в ядре дискурса, и, во-вторых, возможная многоликость идеала, которая нарочито или нечаянно заложена в дискурс его создателем. Разное понимание идеала продуцирует создание новых дискурсов. Чем больше исследователей дискурса, тем стремительнее происходит «цепная реакция» его саморазмножения. Обращается внимание на то, что процесс саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему согласуется с разработанной во второй половине XX в. И. Пригожиным теорией диссипативных структур, объясняющей спонтанное зарождение новых структур и новых форм поведения в далеких от состояния равновесия открытых системах. Рассматривается пример педагогического применения феномена саморазвития дискурса в сверхсложную систему. Этот пример разработан в рамках работы по созданию методики обучения профессиональному иностранному языку студентов-экологов на основе дискурс-анализа экологических текстов.

Ключевые слова: дискурс; дискурс-анализ; сверхсложная саморазвивающаяся система; луковичная диаграмма Хофстеде; научное знание; методика обучения.

Введение

Язык как сверхсложная саморазвивающаяся система рассматривается многими авторами. Так, Р.П. Мильруд отмечает [1], что в грамматике язык рассматривается особенно убедительно как сверхсложная система: стихийная, саморегулирующаяся, самообновляемая в условиях интенсивной коммуникации, социального познания и игрового решения. М.М. Маковский справедливо считает, что чем больше человек узнает о языке, тем больше замечательных открытий делают лингвисты, социологи, антропологи, этнографы, тем больше, как это ни парадоксально, возникает новых сложнейших вопросов, а иногда и ставится под сомнение то, что до определенного времени считалось бесспорным. Ученый отмечает, что в языке нет ничего прямолинейного, раз и наве-

гда данного: язык – это и система, и антисистема, это – саморегулирующее, самопорождающее и самодостаточное явление, но вместе с тем и социальное явление, отражающее быт и нравы его носителей [2]. С.К. Гураль подчеркивает [3], что естественным состоянием человеческого языка является его постоянно изменяющееся состояние, в хаосе заключается жизнь языка как сверхсложной системы, способной к саморазвитию и саморегуляции.

На наш взгляд, еще более подвижными, саморазвивающимися, саморазмножающимися являются дискурс и дискурс-анализ, поскольку в них к саморазвитию языка / грамматики добавляется неоднозначное понимание исследователями дискурса идеала, находящегося в ядре дискурса, и возможная многоликость идеала, которая нарочито или нечаянно заложена в дискурс его создателем. В.И. Карасик в предисловии к книге М.Л. Макарова «Основы теории дискурса» пишет, что теория дискурса, несмотря на «зыбкость и многозначность» основного понятия, является одним из наиболее активно развивающихся направлений современного языкознания. На наш взгляд, упомянутые зыбкость и многозначность не препятствуют, а, напротив, способствуют развитию дискурсивного направления, если не в качественном, то в количественном плане (охват дискурсологией новых дисциплин, количество публикаций и т.д.). Именно «зыбкость и многозначность» теории дискурса привлекает все новых исследователей. Они стремятся навести порядок в этой области. Иногда им удается внести что-то новое в теорию дискурса, но «зыбкость и многозначность» от этого лишь возрастают, поскольку к существующим определениям и мнениям добавляются новые.

Таким образом, стремительное развитие дискурсивного направления происходит благодаря, а не вопреки «зыбкости и многозначности» теории дискурса. Изучению причин чрезвычайно мощного саморазмножения дискурса и дискурс-анализа и возможности педагогического применения этого феномена посвящена настоящая статья.

Методология

Исследование основано на использовании графической иллюстрации дискурса в виде луковичной диаграммы (рис. 1), введенной голландским ученым Гертом Хофстеде [4]. Внешний слой диаграммы занимают символы (слова, жесты, артефакты и т.д.). Они являются поверхностным, видимым слоем луковицы. Герои и ритуалы – это практические проявления дискурса. Невидимый слой дискурса сконцентрирован в его ядре, выделенном темным цветом. Именно идеал / ценности определяют и руководят поведением людей. Идеал и ценности являются имплицитной частью дискурса.

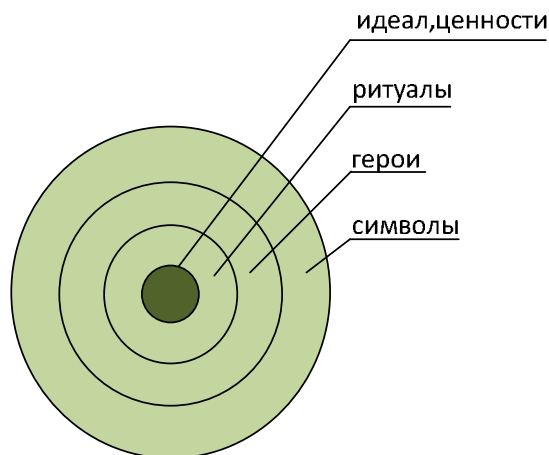


Рис. 1. Луковичная диаграмма Г. Хофстеде

По нашему мнению, луковичная диаграмма Г. Хофстеде может быть использована для построения графической интерпретации процесса саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему (рис. 2).

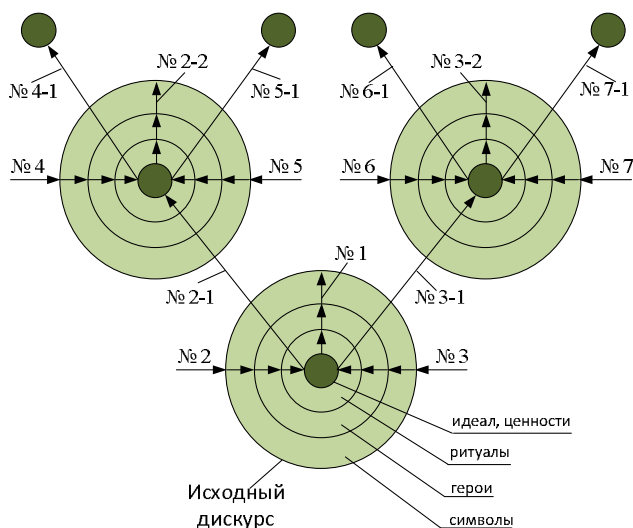


Рис. 2. Графическая интерпретация процесса саморазвития дискурса и дискурс-анализа

Нижняя луковица является исходным дискурсом. Своим появлением дискурс обязан идеалу. Процесс появления идеала / идеи в сознании человека является, на наш взгляд, тайной. С появлением идеи у человека появляется потребность поделиться ею с другими людьми.

Но человек не может перенести идею, сущность из своего мозга непосредственно в мозг другого человека. Он может это сделать через внешние проявления, которые доступны для восприятия окружающими, т.е. через создание ритуалов, героев, которые, в свою очередь, описываются с помощью символов. Таким образом, создатель исходной идеи (обозначим его как исследователь № 1) наслаивает на свой идеал внешние эксплицитные слои. Этот процесс иллюстрируется вертикальной линией № 1. Стрелки на этой линии символизируют окончание процесса создания предыдущего слоя луковицы и начало процесса создания следующего слоя. В результате исходный идеал преобразуется в исходный дискурс.

На рис. 2 принято для определенности, что созданный исследователем № 1 исходный дискурс анализируется двумя исследователями (№ 2 и 3). Если автор исходного дискурса передвигался от ядра к символам, то исследователи дискурса двигаются наоборот – от символов к ядру. Стрелки на пути их анализа символизируют тот факт, что на пути к познанию идеала исследователям приходится изучать («взламывать») внешние эксплицитные слои дискурса. Не исключено, что на этом этапе они могут высказать много претензий в адрес автора на предмет несовершенства или несоответствия эксплицитных слоев тому идеалу, который они хотели бы видеть в ядре. Так или иначе, но исследователи № 2 и 3 добиваются до идеала (ядра). Тут и начинается главное, которое состоит в том, что у каждого исследователя может появиться понимание идеала, отличное от понимания идеала автором исходного дискурса. Это обстоятельство иллюстрируется линиями № 2-1 и 3-1. данные линии направлены непосредственно из исходного ядра в новые ядра. Разумеется, что исследователи № 2 и 3 захотят донести «изобретенные» ими идеалы до общества, поэтому подобно автору исходного дискурса они создают эксплицитные слои вокруг своих идеалов. Эти процессы иллюстрируются линиями № 2-2 и 3-2.

Таким образом, исходный дискурс «породил» два новых дискурса. Если каждый из таких дискурсов также будет анализироваться двумя исследователями, то может появиться еще четыре понимания идеала (сущностных ядер). Линии № 4-1, 5-1, 6-1, 7-1 иллюстрируют факт появления новых ядер. Далее вокруг этих ядер исследователи № 4, 5, 6, 7 создадут новые дискурсы. Это означает, что исходный дискурс «породил» уже четыре дискурса. Чем больше число исследователей, тем стремительнее идет процесс саморазвития. Процесс может повторяться до бесконечности, формируя тем самым сверхсложную саморазвивающуюся / саморазмножающуюся систему. В плане саморазмножения можно провести аналогию между рассмотренным процессом и цепной реакцией, происходящей при ядерном взрыве, когда деление первого ядра приводит к делению бесконечного числа ядер. Цепная реакция при

ядерном взрыве приводит к выделению колоссальной энергии: тепловой, радиоактивной, световой, звуковой. При саморазвитии дискурса и дискурс-анализа также «выплескивается» энергия, но энергия интеллектуальная. В отличие от ядерного взрыва мощность интеллектуальной энергии нельзя выразить в физических единицах. Если бы были какие-то универсальные единицы измерения, позволяющие сравнить физическую и интеллектуальную энергии, то вторая вряд ли уступила бы первой. В противном случае пришлось бы признать неправильными строки из стихотворения Николая Гумилева:

*Солнце останавливали Словом,
Словом разрушали города.*

Причина неоднозначного понимания идеала находится внутри исследователя дискурса. Эта причина изложена в выдержке из книги М.Ю. Лотмана «Мандельштам и Пастернак (Попытка контрастивной поэтики)»: «Методы анализа текста дают результаты, которые в большей степени характеризуют сами методы, нежели тот текст, который при их помощи якобы описывается. Анализ текста есть перевод его на метаязык исследователя, сопоставление его с идеальной моделью, порожденной этим метаязыком. А всякий перевод связан, помимо всего прочего, с определенным искажением оригинала: метаязык (как и любой другой язык) что-то навязывает объекту, а чего-то не замечает в нем» [5]. Вышесказанное говорит об обреченности идеала на неоднозначное понимание. Т. ван Дейк о неизбежности разночтений говорит, что текст – айсберг информации, и только вершина этого айсберга выражена словами и предложениями; остальная часть предположительно восполняется скриптами и моделями и, соответственно, обычно остается невысказанной [6].

Неоднозначное понимание идеала исследователями дискурса является не единственной причиной саморазвития дискурса и дискурс-анализа. Другой причиной может быть сам автор исходного дискурса. Если используемые им эксплицитные слои недостаточно полно и точно описывают идеал, то это означает, что он сам создал предпосылки для его неоднозначного толкования. Возможно, что автор специально создал такие эксплицитные слои, которые предполагают наличие нескольких идеалов.

Вышеизложенное попытаемся проиллюстрировать с помощью рис. 3, на котором приведена луковичная диаграмма Г. Хофстеде, адаптированная к предмету рассмотрения. Она отличается от оригинальной диаграммы (см. рис. 1) тем, что в ней имеется не один, а два идеала. Наличие в гуманитарном дискурсе более чем одного идеала встречается часто. Их обилием «страдают» прежде всего политические дискурсы.

Наличие нескольких идеалов обеспечивается соответствующим созданием эксплицитных слоев – символов, героев, ритуалов. Чтобы

заложить несколько идеалов и сформировать нужную степень их доступности читателям, автор дискурса должен быть мастером. Если в дискурс заложена одинаковая доступность, то идеалы находятся в ядре дискурса рядом друг с другом. Если заложена разная доступность, то идеалы должны накладываться друг на друга. Такой случай представлен на рис. 3, на котором идеал № 1 (условно назовем его «плохим») частично прикрыт идеалом № 2 – «хорошим». Именно прикрыт, так как если «хороший» идеал полностью закроет «плохой», то это значит, что дискурс не достигнет той цели, которую ставил перед собой его автор. Цель использования нескольких идеалов состоит в том, чтобы замаскировать «хорошим» идеалом «имплантацию» в сознание читателя «плохого» идеала. Понятия «хороший» и «плохой» идеалы мы ввели намеренно с тем, чтобы акцентировать внимание на предмете рассмотрения. Мы понимаем, что в реальных идеалах, как и в реальной жизни, бывает непросто разобраться, что есть хорошее, а что – плохое.

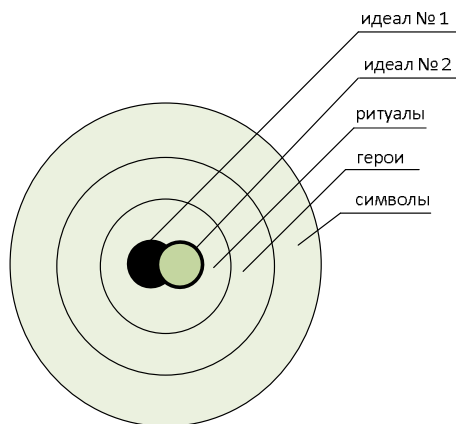


Рис. 3. Луковичная диаграмма Г. Хофстеде с двумя идеалами

Процесс саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему, на наш взгляд, согласуется с разработанной во второй половине XX в. И. Пригожиным теорией диссипативных структур, объясняющей процессы самоорганизации. Самоорганизация – это спонтанное зарождение новых структур и новых форм поведения в далеких от состояния равновесия открытых системах. Рассматривая неустойчивые, неравновесные системы в живой природе, ученый высказал парадоксальное, на первый взгляд, утверждение: порядок непродуктивен, хаос продуктивен.

Неравновесность и неустойчивость в живой природе являются естественными процессами, продуцируемыми живым организмом. Идеал / идея является продуктом живой материи – мозга. Находясь в ядре дискурса, идеал делает неравновесность и неустойчивость дискурса

таким же естественным состоянием, как и неравновесность и неустойчивость в живом организме. Казалось бы, эта мысль лежит на поверхности. Но осознание этого почему-то пришло после знакомства с вышеизложенными мыслями И. Пригожина о неравновесности в живой природе.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос: что будет, если наука достигнет таких высот, что станет возможным перенос («имплантация») идеалов от одного человека к другому без какой-либо возможности их интерпретации? Если бы это стало возможным, то, наверное, прекратились бы войны, ведь войны в конечном итоге возникают из-за разного понимания идеалов. В мире исчезли бы насилие, несправедливость, бедность. Но, какими бы благородными ни были «имплантируемые» идеалы, более реальным, на наш взгляд, является другой сценарий – вырождение человечества, точнее, превращение людей в роботов. Именно поэтому Создатель создал мир таким, что все люди в нем разные.

Неравновесность и неустойчивость идеала как продукта живой материи реализуются в виде саморазвития дискурса в сверхсложную систему. На целесообразность педагогического использования этого феномена обращает внимание С.К. Гураль [3]. Она, в частности, считает, что обучение ИЯ протекает более успешно, когда у обучаемых формируется представление о языке как об иноязычном дискурсе, представляющем собой сверхсложную, постоянно развивающуюся систему. Ниже рассмотрена одна из версий педагогического применения этого подхода. Эта версия разработана в рамках работы по созданию методики обучения профессиональному иностранному языку студентов-экологов на основе дискурс-анализа экологических текстов. Подробное описание упомянутых дискурс-анализа и методики приведены в [7], поэтому нижеизложенное акцентировано на педагогическое применение феномена саморазвития дискурса и дискурс-анализа в сверхсложную систему.

На рис. 4 показана структурная схема аудиторного занятия, являющегося важнейшим этапом указанной выше методики обучения. Эта схема основана на использовании луковичных диаграмм Хофстеде. Аудиторные занятия проводятся с использованием экологических текстов / дискурсов, в которых содержится достаточно информации для проведения дискурс-анализа в аудитории, но при этом тексты не должны быть слишком громоздкими. На аудиторном занятии нет времени для привлечения дополнительных источников информации, поэтому дискурс-анализ студенты делают исходя из своих знаний, жизненного опыта и гражданской позиции. На рис. 4 показано для примера, что исходный дискурс / текст анализируется тремя студентами. Стрелки, иллюстрирующие процесс дискурс-анализа, направлены от эксплицитных слоев к ядру дискурса.

В силу причин, указанных выше, понимание идеала / смыслового содержания дискурса у разных студентов может быть разным. Если это

так, то у каждого студента появляется свой идеал, отличающийся от того, который заложен автором в исходный дискурс / текст. Процесс появления новых идеалов иллюстрируется линиями № 1-1, № 2-1, № 3-1, которые направлены из ядра / идеала исходного дискурса в новые ядра / идеалы. Чтобы донести свои идеалы до окружающих, студенты создают эксплицитные слои, т.е. создают в письменном виде дискурсы № 1–3. Процесс создания эксплицитных слоев иллюстрируется линиями № 1-2, № 2-2, № 3-2. После окончания письменного дискурс-анализа проводится дискуссия, в результате которой дискурсы № 1–3 преобразуются в итоговый дискурс. В нем выражена обобщенная точка зрения всех студентов по исходному дискурсу.

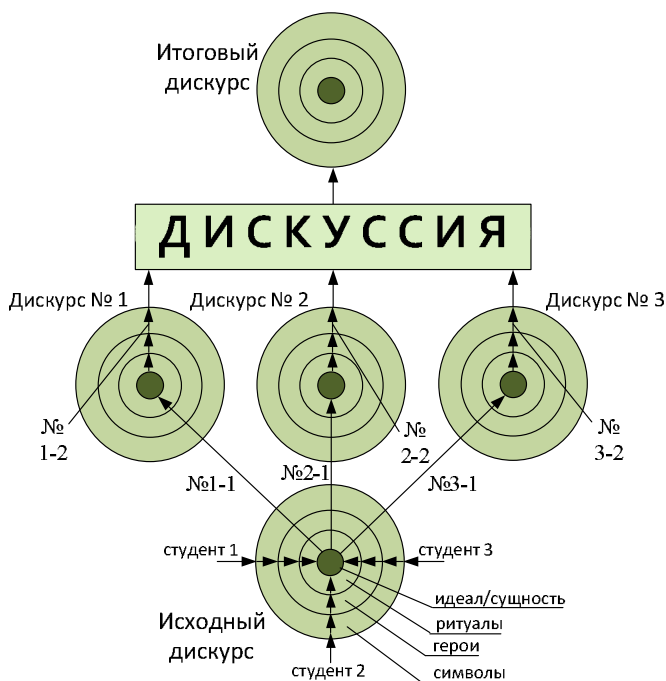


Рис. 4. Графическая интерпретация аудиторного занятия с помощью луковичных диаграмм Г. Хофстеде

Рассмотренное построение аудиторного занятия является наглядной иллюстрацией того, что дискурс и дискурс-анализ представляют собой сверхсложную саморазвивающуюся систему. К пониманию причин этого феномена студенты приходят на своем опыте. Поочередно излагая в устной форме результаты своих дискурс-анализов, они обнаруживают, что в их дискурсах заложены разные идеалы, несмотря на то? что все они анализировали один дискурс.

Ниже приведен фрагмент аудиторного занятия по схеме, представленной на рис. 4? у студентов-экологов, содержащий три примера дискурс-анализа. Проведению таких занятий предшествуют вводные занятия, на которых даются основы дискурсологии, поэтому студенты знают, что основным признаком дискурса является контекст [8], соответственно, основной целью дискурс-анализа – выявление контекстуального содержания дискурса.

Текст, предложенный студентам для дискурс-анализа

Экологические проблемы – настоящий кризис человечества.

«Если мы считаем Землю нашим домом, тогда мы должны признать огромную иронию современного мира, иронию, которая прослеживается в подавляющем большинстве экологических проблем. Экология – это всегда что-то, что в лучшем случае идет на втором месте по значимости, она всегда оказывается позади экономики и нашей потребности в деньгах и власти. Таким образом, мы всего лишь идем путем индустриализации и технологизации, чтобы укрепить наши экономики, а экология просто-напросто ускользает из нашего поля зрения. Однако, несмотря на это, экология дает о себе знать и, возвращаясь, каждый раз показывает все более обезображенное шрамами лицо, шрамами от столь многочисленных экологических проблем.

Мы живем во времена глубочайшего кризиса в истории человечества. Так много людей живут в голоде и нищете, но мы стараемся не замечать этих людей и их проблемы. Живя в достатке сами, мы не обеспокоены проблемами других людей, и более того мы всегда жаждем большего. Наша жадная природа отодвинула в сторону экологию во имя прогресса и всемогущего доллара.

Экологические проблемы сегодня намного более серьезны, чем когда-либо ранее, и мы просто обязаны сделать нечто большее, чем просто надеяться, что проблемы решатся сами собой через некоторое время».

Ниже приводятся дискурс-анализы рассмотренного текста, выполненные тремя студентами.

Дискурс-анализ 1

Педалируемым смыслом является забота об окружающей среде, и это правильно. Но в статье есть противоречие. С одной стороны, автор против индустриализации и технологизации, с другой – он говорит о том, что еще много людей живет в голоде и нищете. В связи с этим возникает вопрос^ как можно преодолеть голод и нищету, если не развивать экономику? Развитие экономики не только решает проблему недоедания, но и повышает качество жизни людей, в частности благодаря развитию экономики улучшается медицинское обслуживание. Происходит своеобразная компенсация: развитие экономики ухудшает

экологию, что отрицательно влияет на здоровье людей, но в то же время развитие экономики через улучшение качества жизни положительно сказывается на их здоровье.

Контекстным смыслом является необходимость ограничения темпов развития экономики.

Вывод. Нельзя видеть в экономическом развитии только плохое. Подтверждается это тем, что, несмотря на отрицательное влияние промышленности на окружающую среду, средняя продолжительность жизни на планете растет. Это общеизвестный факт. На мой взгляд, возможным социальным заказчиком текста являются так называемые зеленые.

Дискурс-анализ 2

В этой статье мне понравилась фраза про «все более обезображенное шрамами лицо экологии». Но статья слишком пессимистичная. Прочитав ее, возникает ощущение, что процесс отравления Земли неизбежен. Получается так, что автор хочет внедрить в сознание читателя какую-то «обреченность». Это и является педалируемым смыслом. Каких-то скрытых контекстных смыслов я не вижу.

Вывод. Планету можно спасти от того, что она превратится в один большой экологический шрам, если во всех государствах синхронно будет создано жесткое природоохранное законодательство и организован контроль за его выполнением. На мой взгляд, социальных заказчиков у текста нет.

Дискурс-анализ 3

Я слышал такую фразу: «Как бы человек ни загрязнял Землю, Земля всегда сможет восстановиться, если ей дать отдохнуть от людей». Наверное, так и есть. Если верить ученым, то планета Земля и все, что на ней есть, возникли из космической пыли. На это потребовались миллиарды лет. Если Земля сумела создать жизнь из пыли, то она тем более сможет восстановиться, как бы люди ее ни отравляли. Но возникает вопрос, как дать Земле отдохнуть от людей? Я бы ответил на этот вопрос так. Нам нужно перенаправить свою жадную природу с потребления на сохранение окружающей среды и тем самым дать Земле отдохнуть, не дожидаясь того, что Земля настолько устанет, что сама уничтожит человечество. Эта мысль и является моим способом решения проблемы, поднятой в статье, и одновременно выводом по моему дискурс-анализу.

Педалируемый смысл – сохранение окружающей среды через уменьшение потребления, контекстные смыслы в этой статье не просматриваются. Социальным заказчиком текста являются люди, неравнодушные к будущему человечества.

После устного изложения студентами своих дискурс-анализов проводится дискуссия, в процессе которой формируется итоговый дискурс.

При выполнении дискурс-анализа студенты выделяют те смыслы / идеалы, которые, образно говоря, «попали в резонанс» с их граждан-

ской позицией, менталитетом, имеющимися знаниями. Это создает исключительно благодатную почву для дискуссии.

Заключение

Мир дискурса и дискурс-анализа чрезвычайно подвижен. Его саморазвитие и саморазмножение являются как результатом саморазвития собственно языка, посредством которого создается дискурс, так и результатом неоднозначного понимания разными людьми идеала, описанию которого посвящен дискурс. Обреченность идеала на неоднозначное понимание заложена в глубинах человеческого сознания и является такой же естественной, как обреченность людей иметь разную внешность. Неоднозначность понимания идеала создает тот продуктивный хаос, который продуцирует не только развитие языкознания, но и развитие науки в целом.

На наш взгляд, феномен саморазвития дискурса в сверхсложную систему может найти педагогическое применение как при обучении иностранным языкам, так и при обучении другим дисциплинам.

Литература

1. *Мильруд Р.П.* Есть ли в хаосе грамматический порядок? // *Язык и культура*. 2008. № 1. С. 38–48.
2. *Маковский М.М.* Язык – Миф – Культура. Символы жизни и жизнь символов. М., 1996. 330 с.
3. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 436 с.
4. *Hofstede G.* Culture's consequences: international differences in work-related values. London : Sage Publications, 1980. 475 p.
5. *Лотман М.Ю.* Мандельштам и Пастернак (Попытка контрастивной поэтики). URL: http://slovar.lib.ru/terminologies/lotman_m_ju.htm
6. *Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е.* Методы анализа текста и дискурса / пер. с англ. Х. : Гуманитарный Центр, 2009. 356 с.
7. *Гураль С.К., Головки О.С., Петрова Г.И.* Использование критического дискурс-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 167–181.
8. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

Сведения об авторах:

Гураль Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Головки Оксана Станиславовна – преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: oksana0101@list.ru

Гиллесли Дэвид Чарльз – доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: d.c.gillespie@bath.ac.uk

Поступила в редакцию 23 октября 2020 г.

DISCOURSE AND DISCOURSE – ANALYSIS AS A SUPER-COMPLEX SELF-DEVELOPMENT SYSTEM

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Golovko O.S., Lecturer, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: oksana0101@list.ru

Gillespie David Charles, D.Sc. (Philology), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: d.c.gillespie@bath.ac.uk.

DOI: 10.17223/19996195/52/10

Abstract. The paper is devoted to the investigation of the reasons for extremely powerful discourse and discourse-analysis self-development and the role which this process plays in the development of scientific knowledge. This consideration is based on the use of the graphic representation of discourse in the form of an onion diagram introduced by the Dutch scientist Geert Hofstede. This approach clearly illustrates the circumstance that the main reasons of discourse and discourse-analysis self-development are: firstly, ambiguous understanding of the ideal, situated in the nucleus of discourse, by the researchers and secondly, possible multifacetedness of the ideal. The multifacetedness of the ideal is incorporated into discourse by its creator deliberately or accidentally. Different understanding of the ideal produces the creation of new discourses. The more researchers investigate discourse, the more rapid the chain reaction of its self-development is. There is an accent in the paper on the fact that the process of discourse and discourse-analysis self-development into super complex system is consistent with the theory of dissipative structures developed by I. Prigozhin in the second half of the 20-th century. This theory explains spontaneous genesis of new structures and new forms of behaviour in the open systems which are distant from the state of equilibrium. The paper surveys an example of pedagogical application of the phenomenon of discourse self-development into super complex system.

This example is developed within the work on the creation of the technique of professionally-oriented foreign language learning on the basis of discourse-analysis for students-ecologists.

Key words: discourse; discourse-analysis; super complex self-development system; Hofstede onion diagram; development; scientific knowledge; teaching technique.

References

1. Mil'rud R.P. Est' li v haose grammaticheskij poryadok? // Yazyk i kul'tura / Nauchnyj periodicheskij zhurnal. Tomsk, 2008. № 1. S. 38-48.
2. Makovskij M.M. Yazyk – Mif – Kul'tura. Simvoly zhizni i zhizn' simvolov / M.M. Makovskij. M., 1996. 330s.
3. Gural S.K. Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme (yazykovoj vuz): dis. ... d-ra ped. nauk, TGU, Tomsk, 2009. 436 s.
4. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values / G. Hofstede. London: Sage Publications, 1980. 475 p.
5. Lotman M.Yu. Mandel'shtam i Pasternak (Popytka kontrastivnoj poetiki). URL: http://slovar.lib.ru/terminologies/lotman_m_ju.htm
6. Ticher, C. Mejer, M. Vodak, P. Vetter, E. Metody analiza teksta i diskursa / Per. s angl. X.: Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2009. 356 s.
7. 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. S. 167–181.
8. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

Received 23 October 2020

СТРАТЕГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

К.Б. Егоров, В.А. Захарова

Аннотация. Анализируются стратегии обеспечения качества изучения русского языка и культуры в процессе разработки и реализации образовательных программ для иностранных студентов. Рассматриваются способы реализации стратегических направлений политики Российской Федерации по продвижению и популяризации русского языка и культуры в работе со студентами, проживающими в других странах и приезжающими на обучение в Россию. Методологической основой исследования выступают основные положения стратегического управления о взаимосвязи цели и средств или методов достижения, значимости условий для определения стратегии. В качестве основных методологических положений рассматривается теория управления качеством, конкретизируемая в принципах международных стандартов качества ISO и международных стандартов управления рисками ISO 31000. В основу реализации стратегий управления качеством положены принцип лидерства и его составляющие. Основным исследовательским методом выступает метод ситуационного анализа (case study) – включенное исследование практик обеспечения качества изучения русского языка и культуры, которые имели место в деятельности Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Компаративная структура анализа обеспечена выделением компонентов рассмотрения практик: цели, направлений ее реализации, механизмов и целевых показателей, обеспечивающих качество, а также характеристика изменяющейся ресурсной базы для реализации стратегии. Описываются результаты ситуационного анализа реализованных в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете стратегий обеспечения качества изучения русского языка в практике работы с иностранными студентами. На основе проведенного ситуационного анализа констатируется следующее. Сущность стратегии разработки и реализации образовательных программ, связанных с преподаванием русского языка и культуры иностранным студентам, составляет целевой компонент, предполагающий понимание потребностей студента и (или) иностранного государства, выступающего заказчиком образовательной услуги. Так, первая рассмотренная стратегия (стратегия «Пушкин-центров») имеет целью продвижение русского языка и культуры России на основе взаимной популяризации языков и культуры стран-партнеров. Стратегия подготовки учителей для школ международного бакалавриата предполагает расширение сферы изучения и понимания русского языка и культуры как ценности в международном сообществе. Стратегия реализации образовательных программ в области искусства предполагает продвижение русского языка и культуры через интерес к русскому искусству. Анализ позволил выделить следующие механизмы реализации стратегий. В первой стратегии механизмами выступают программы обмена опытом с преподавателями и студентами университетов,

занимающихся продвижением русского языка за рубежом, мероприятия по интеграции иностранных студентов в российскую культуру; во второй стратегии – реализация имеющих международную аккредитацию образовательных программ на английском и русском языке; в третьей стратегии – реализация модульных образовательных программ по выбору студента совместно с учреждениями сферы культуры. Важной составляющей стратегии является инфраструктура. Описаны компоненты инфраструктуры, позволяющие снять риски реализации стратегий обеспечения качества обучения русскому языку и культуре в работе с иностранными студентами. Инструментом компенсации риска, связанного с субъективностью оценки информации, выступают авторитетные аутентичные ресурсы на русском и английском языках. Риск, вызванный вариативностью уровней, компенсируется целенаправленной подготовкой команды преподавателей и управленческой команды. Снять риски, связанные с недоверием со стороны зарубежного потребителя к качеству дистанционного обучения, позволяют ресурсы соответствующей страны, знакомые студентам. Для компенсации риска, связанного с вероятностью реализации, создаются соответствующие условия оснащения и удобные условия использования. В работе с зарубежными студентами важны свидетельства, обеспечивающие гарантии качества, признание на международном уровне. Гарантии качества обеспечиваются соблюдением международных стандартов качества, наличием у университета сертификата соответствия качеству ISO, международной аккредитацией программ. В основу управления качеством положены принципы: открытость и поддержка общих ценностей в масштабах всей организации, справедливость и этические модели поведения на всех уровнях организации, создание культуры доверия и, в частности, поощрение приверженности качеству всей организации, обеспечение сотрудников необходимыми ресурсами, обучением и полномочиями, положительный пример лидеров для сотрудников организации. Таким образом, рассмотрена характеристика процесса управления качеством обучения русскому языку и культуре в работе с иностранными студентами. Перспективным направлением для дальнейшего исследования можно считать рассмотрение полученного результата и выявление инструментов оценки качества реализации подобных образовательных программ, в том числе применение процедур внешней и внутренней оценки качества образования.

Ключевые слова: высшее образование; профессиональное образование; управление качеством образования; управление рисками; стратегическое управление; русский язык как иностранный.

Введение

В современных условиях востребованность и распространенность языка за рубежом являются важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире. В связи с этим русский язык необходимо рассматривать в качестве одного из основных инструментов продвижения и реализации стратегических внешнеполитических интересов Российской Федерации. Его распространение за рубежом способствует формированию положительного отношения к Российской Федерации в мировом сообществе, укреплению и расширению российского при-

сутствия на международной арене. На рост интереса к изучению русского языка в мире влияет расширение международного политико-экономического, научно-образовательного и культурно-гуманитарного сотрудничества Российской Федерации.

В свою очередь, глобальные цели по популяризации и продвижению русского языка в мировом сообществе ставит Национальный проект «Образование» и Федеральный проект «Экспорт образования». В 2020 г. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ) стал победителем конкурсного отбора на предоставление в 2020 г. из федерального бюджета грантов в форме субсидий на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (далее – программы). Описанные в статье стратегии определили направления нашего движения в реализации мероприятий программы в рамках реализации соответствующего гранта.

Вместе с тем продвижение русского языка в ближнем и дальнем зарубежье – не простая задача. Значительное число стран рассматривают английский язык как язык-посредник в продвижении достижений науки и техники. Образовательные программы высшего и дополнительного образования могут стать эффективным ресурсом в продвижении русского языка и культуры. Отметим, что создание условий для работы с иностранными студентами входит в число стратегических направлений деятельности университета и находится во взаимосвязи с обеспечением участия научно-педагогических работников в программах международной академической мобильности. Соответствующие показатели заданы Государственной программой «Развитие образования», утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 31.03.2017 № 376, подпрограммой ОМ 1.7. «Поддержка программ развития вузов и приоритетных образовательных программ».

Создавая условия для работы с иностранными студентами, важно встраивать эту деятельность в систему управления качеством образования университета. В этой связи необходимо обеспечивать гарантии качества. В российской и международной практике выделяются такие процедуры обеспечения гарантий качества образования, как международная сертификация и международная аккредитация. Так, А.Б. Звездовой и В.В. Азарьевой международная аккредитация образовательных организаций и программ в соответствии с Европейскими стандартами гарантии качества образования (ESG) рассматривается как необходи-

мое условие и основа интернационализации высшего образования [1]. Международную аккредитацию образовательной программы рассматривают как значимый показатель деятельности университетов В.Г. Наводнов и О.Е. Рыжакова [2]. В диссертации К.А. Раисовой, посвященной совершенствованию системы менеджмента качества высшего медицинского образования в Республике Казахстан, упоминается сертификация в соответствии с международными стандартами качества [3].

Кроме того, предлагая образовательные программы зарубежным слушателям, необходимо понимать специфику ожиданий иностранных студентов и зарубежных образовательных организаций, а также образовательную политику соответствующих государств как потребителей наших образовательных услуг.

ПГГПУ работает с Казахстаном и Китайской Народной Республикой (КНР). Заказ Казахстана на изучение русского языка можно описать как отражение потребности в учителях, хорошо владеющих русским и английским языком и способных освоить наши программы для них. В Китае замечен большой интерес к российскому искусству, что отражается в потребности изучать русскую культуру, а следовательно, и русский язык.

Изучение российского и мирового опыта показало, что существует достаточно много стратегий и тактик продвижения русского языка в мире [1–8]. Важно, чтобы стратегия продвижения языка и культуры соотносилась со стратегией обеспечения качества образования. Данная ключевая мысль определяет аспекты осмысления проблемы и задает методологическую базу исследования. В статье рассмотрены некоторые стратегии обеспечения качества преподавания русского языка и культуры, реализованные в практике ПГГПУ.

Методология

Основными методологическими положениями, на которых базируется настоящая статья, являются:

- ситуационный анализ (case-study) как исследовательская методология;
- основные положения стратегического управления, определившие логику построения статьи;
- положения теории управления качеством как ключевые основания, определившие идею настоящей публикации.

Обратимся к особенностям ситуационного анализа как метода исследования. Ситуационный анализ, или метод ситуационных исследований (case study), основан на изучении частных случаев. Наше исследование включает несколько примеров структурированного анализа стратегий обеспечения качества образования, имеющих место в прак-

тике работы ПГГПУ с иностранными студентами. В данном случае авторы статьи непосредственно участвуют в определении и реализации описанных стратегий, соответственно, нами применяется метод включенного ситуационного анализа.

Обозначим ключевые моменты стратегического менеджмента, задающие содержание деятельности ПГГПУ, показанной ниже. Майкл Портер описал классическое представление о стратегии как о комбинации целей и средств или методов, с помощью которых они будут достигнуты [9]. Автор отмечает, что различие условий играет решающую роль для определения стратегического контекста, в котором соревнуются организации, а также отражает появление возможных стратегических альтернатив. Отмечается векторная характеристика и динамичность стратегической позиции. Стратегическая позиция – это путь, а не фиксированное состояние. Стратегическая ориентация – способность выбрать путь и следовать определенному пути.

А.Л. Гапоненко и А.П. Панкрухин определяют стратегию организации как комплекс принципов деятельности организации и ее отношений с внешней и внутренней средой, перспективных целей организации, а также соответствующих решений по выбору инструментов достижения этих целей и ориентации деловой активности организации [10. С. 29]. Отметим, что целевой компонент – одна из важнейших составляющих стратегического управления. В современных условиях, когда высока стремительность изменений и велика доля непредсказуемости, управление строится на основе ранжирования стратегических задач, руководителю важно улавливать сигналы внутренней и внешней среды и своевременно на них реагировать.

В связи с вышеизложенным актуальна мысль А.И. Пригожина: «Цель, пожалуй, самая беспокойная и насущная категория управления (и вообще – бытия). Пониманию целеполагания очень мешают всякие очевидности и иллюзии. Они прикрывают тревожную суть этой работы. Между тем многие дисфункции и патологии организаций восходят истоками к качеству их целей. Целевой характер организаций, иногда с оговорками, признается всеми. Другое дело – интерпретация данной ключевой категории. Общепризнана здесь только необычайная трудность выявления и описания целей, трудность, которая довлеет отнюдь не только над исследователями, но и над самими организациями и их работниками» [11. С. 75]. Отсутствие осознания актуальной цели вызывает кризис управления. «У системы должна быть цель. Без цели системы не существует. Такая цель должна быть понятна всем ее участникам, конкретизироваться в планах на будущее» [12. С. 52]. Цель рассматривается как ценностное суждение.

Приведенные выше аспекты стратегического управления определили структуру изложения материала статьи: цели, направления дея-

тельности, механизм, перечень мероприятий, целевые показатели на определенный период времени.

Конкретизируем применительно к сфере образования ключевые определения теории управления качеством, положенные в основу настоящей публикации. Качество образования может рассматриваться в двух аспектах. С одной стороны, качество образования определяется как сбалансированное соответствие образования как результата, как процесса, как образовательной системы установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам). С другой стороны, качество образования может рассматриваться как интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов государственным нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. В двух значениях используется и термин «качество образовательной услуги»: как соответствие требованиям и стандартам и как оценка потребителем качества услуги не только с точки зрения результата, но и с точки зрения процесса обучения. В нашем исследовании второе указанное значение является в большей степени актуальным.

В фокусе настоящей публикации находится один из семи принципов менеджмента качества, положенных в основу стандартов ISO, таких как группа стандартов ISO 9000, ISO 9001 и соответствующих стандартов управления качеством ISO (ISO quality management standards), названный принципом лидерства. Принцип лидерства в стандартах ISO содержит утверждение: «...лидеры на всех уровнях устанавливают единство цели и направления и создают условия, в которых сотрудники участвуют в достижении показателей организации в области качества». Стандарт качества ISO обосновывает приведенное выше утверждение: создание единства цели и направления, а также участие сотрудников позволяют организации согласовывать собственные стратегии, политику, процессы и ресурсы для достижения своих показателей. Ключевые преимущества, которые достигаются при выполнении данного принципа, состоят в следующем:

- повышение эффективности и результативности в достижении показателей организации в области качества;
- лучшая координация процессов организации;
- улучшение связи между уровнями и функциями организации;
- развитие и улучшение возможностей организации и его сотрудников для достижения желаемых результатов.

Стандарты ISO описывают действия, которые необходимо предпринять, реализуя принцип лидерства в системе менеджмента качества:

- сообщать о миссии, видении, стратегии, политике и процессах организации в масштабах всей организации;

- создавать и поддерживать общие ценности, справедливость и этические модели поведения на всех уровнях организации;
- формировать культуру доверия и честности;
- поощрять приверженность качеству всей организации;
- убеждаться, что лидеры на всех уровнях являются положительным примером для сотрудников организации;
- обеспечить людей необходимыми ресурсами, обучением и полномочиями действовать с ответственностью;
- вдохновлять, поощрять и признавать вклад людей [13].

Следует отметить, что с 2012 г. ПГГПУ имеет сертификат соответствия международным стандартам качества ISO 9001:2015. Стандарты качества ISO задают логику обеспечения качества образования во взаимосвязи стратегии, показателей и ресурсов. Это определяет фокус анализа описанных стратегий продвижения русского языка и культуры во взаимосвязи с ресурсами.

Таким образом, методологические основания настоящей публикации (методология ситуационного анализа в исследовании, стратегический менеджмент и менеджмент качества) задают структуру изложения следующей части нашей публикации: описание стратегии во взаимосвязи цели, направлений ее реализации, механизмов и целевых показателей, обеспечивающих качество, а также характеристика изменяющейся ресурсной базы для реализации стратегии.

Исследование и результаты

Используя методологию ситуационного анализа, опишем практику обеспечения качества обучения русскому языку и культуре в деятельности ПГГПУ через реализацию стратегий.

Стратегия 1. «Пушкин-центр». Цель реализации первой стратегии – популяризация и поддержка русского языка и культуры, а также продвижение русского языка на основе взаимной популяризации языков стран-партнеров. Стратегия реализована в нескольких направлениях работы.

Первое направление реализовано на основе опыта КНР по созданию центров «классов» Конфуция. Опыт работы «классов» Конфуция в нашей стране описан в российской педагогике [14]. По аналогии с «классами» Конфуция, включающими формирование пяти компетенций, ценностей культуры, ПГГПУ создает с партнерскими вузами Китая центры русского языка и культуры под брендом «Пушкин-центр». Разработана образовательная программа, посредством реализации которой формируются представления о русской культуре, традициях и ценностях Пермского края через изучение русского языка. В качестве примера приведем тематику разделов, которые включает образователь-

ная программа «Пушкин-центра»: «Культура России и территориальные бренды Перми. Студенты», «Урал на перекрестке веков», онлайн-экскурсии по г. Перми, в частности историко-литературный маршрут «Виртуальные прогулки по Перми».

Реализован механизм стратегии через программы обмена опытом с преподавателями и студентами университетов, занимающихся продвижением русского языка за рубежом: российские студенты ПГГПУ, получившие стипендии на изучение китайского языка, участвуют в тьюторском сопровождении образовательных программ в «Пушкин-центре». Студенты из КНР, прошедшие обучение в «Пушкин-центре», получают приглашение на дальнейшее обучение в Пермь.

Второе направление деятельности «Пушкин-центра» – работа с иностранными студентами, приехавшими на обучение в Пермь. Необходимость специальной деятельности, направленной на интеграцию иностранных студентов в российскую культуру, признается [15]. В ПГГПУ данное направление реализуется через многообразные мероприятия «Пушкин-центра»:

- фестивали и праздники: этнический фестиваль, традиционные русские праздники (Масленица, Пасха и др.), День Победы;
- празднование Пушкинского дня (День русского языка) 6 июня;
- организация олимпиад по русскому языку и литературе;
- краткосрочные образовательные практики музыкального, театрального, этикетного, творческого, прикладного характера;
- организация конкурсов чтения русской поэзии, русской песни для русскоговорящих и иностранных студентов.

Целевой показатель реализации первой стратегии на ближайшее время – институциональное оформление, открытие «Пушкин-центров» на базе университета Чуфу, а также на базе бизнес-образовательных центров. С китайской стороны подписано соглашение о возможности открытия филиалов в частных центрах.

Стратегия 2. Продвижение русского языка и культуры в системе школ международного бакалавриата. Цель реализации данной стратегии – расширение сферы изучения и понимания русского языка и культуры как ценности в международном сообществе.

Организация международного бакалавриата предлагает четыре высококачественные образовательные программы для мирового сообщества школ. Миссия системы международного бакалавриата состоит в воспитании любознательных, знающих и заботливых молодых людей, которые помогают создать лучший мир через межкультурное понимание и уважение. С этой целью организация международного бакалавриата работает со школами, правительствами и международными организациями над развитием программ международного образования и объективной оценки. Эти программы побуждают студентов по всему миру

проявлять активность, сострадание и оставаться на протяжении всей жизни учениками, которые способны к взаимопониманию с другими людьми с учетом их различий [16]. *Международный бакалавриат* – это универсальная школьная образовательная система, единая для всего мира. Выпускники школ международного бакалавриата имеют возможность поступать в ведущие университеты мира. Знакомство с такой системой обеспечивает становление новой грани профессиональной компетентности выпускников вуза, дает им возможность дальнейшей профессиональной самореализации в международном образовательном пространстве.

Провайдер-центр международного бакалавриата, открытый в ПГГПУ 20 марта 2012 года, является единственным подобным центром в Содружестве Независимых Государств. Провайдер-центр авторизован, т.е. получил официальное признание Организации международного бакалавриата и право организовывать обучение учителей международного бакалавриата.

Руководитель Провайдер-центра международного бакалавриата ПГГПУ является послом признания международного бакалавриата в Российской Федерации. Следует отметить, что на территории Европы, Африки, Ближнего Востока в настоящее время работает всего 18 центров.

Большой интерес к программам международного бакалавриата отмечается в Казахстане и КНР. В 2016 г. в ПГГПУ открыта единственная в России магистерская программа по подготовке учителей международного бакалавриата. Программа в 2016 г. получила международную аккредитацию, в 2020 г. – очередное подтверждение международной аккредитации.

Магистерская программа «Международный бакалавриат» реализуется полностью на английском языке. Программу осваивают российские студенты из Москвы, Якутска, Казани, а также студенты, проживающие в Швейцарии и Испании, имеющие российское гражданство.

С 2019 г. ПГГПУ реализует эту программу для студентов КНР и Казахстана. Программы реализуются с учетом специфики подготовки учителей, используются результаты исследований сотрудников провайдер-центра [16–21]. Следует отметить, что специальный блок образовательных курсов в рамках программы посвящен русскому языку и культуре. ПГГПУ получил высокие отзывы студентов о качестве программы. Наши партнеры в Китае и Казахстане, заинтересовавшиеся программой, оценили высокий уровень преподавания на английском языке и достижение высокого студентами уровня владения английским языком.

Целевой показатель на ближайшее время – международная аккредитация программы бакалавриата «Международное образование в начальной школе», а также открытие школы международного бакалавриата в Китае.

Опыт реализации программы магистратуры «Международный бакалавриат» показал целесообразность дальнейшего развития и разработки образовательной программы «Русский как иностранный». Программа «Русский язык как иностранный» реализуется как на уровне бакалавриата, так и в магистратуре и предполагает изучение двух языков: английского и русского.

Стратегия 3. Реализация образовательных программ в области искусства. Цель стратегии – продвижение русского языка через интерес к русскому искусству. Профессор одного из китайских университетов, который преподает изобразительное искусство и живопись, заявил на встрече, проходившей в сети Интернет, о необходимости включения в нашу программу курса изучения русской литературы, поскольку именно она формирует устойчивые образы и мастерство будущего художника: невозможно познать искусство России, не изучая русский язык.

Программы «World arts» (Мировое искусство) разработаны ПГГПУ для бакалавриата и магистратуры совместно с контакт-офисом нашего университета в Китае. Мы увидели значительный интерес со стороны китайских абитуриентов к программам творческой направленности, что обусловлено взаимосвязью с обязательным набором компетенций Конфуция, признанным в Китае: музыка, танец, рисование, каллиграфия, драма.

ПГГПУ реализует образовательные программы «World arts» (Мировое искусство) в сетевом партнерстве с партнерами – образовательными организациями города Перми.

Образовательная программа включает следующие компоненты:

- музыкальное искусство (фортепиано, дирижирование), базой для данной составляющей выступает сильная музыкально-исполнительская и хоровая школа ПГГПУ;

- хореография (пермская хореографическая школа), базой реализации выступают Федеральное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Пермское государственное хореографическое училище», государственное краевое бюджетное учреждение культуры «Пермский государственный ордена Трудового Красного Знамени академический театр оперы и балета им. П.И. Чайковского»;

- изобразительное искусство (базой реализации выступает Государственное краевое бюджетное учреждение культуры «Пермская государственная художественная галерея», общероссийская творческая общественная организация «Союз художников»).

Учебные планы построены по модульному принципу с возможностью индивидуального выбора, с значительной долей зачетных единиц, выделенных на изучение английского и русского языков для познания мировой культуры.

Первый год программы реализован в условиях мер по профилактике в режиме онлайн и предполагает изучение русского и английского языков с тьюторским сопровождением студентами ПГТПУ, находящимися в Китае. Преподавание в условиях дистанционного обучения студентов неязыковых специальностей опирается на современные подходы и методики [22–28].

Целевой показатель на ближайшее время в реализации третьей стратегии – международная сертификация и аккредитация программ «World arts» (Мировое искусство).

Основные положения теории управления качеством предполагают, что организация должна определить и обеспечить необходимые ресурсы для реализации своих целей и задач, в том числе в области качества и выполнения требований потребителей. Ресурсы, необходимые для разработки, внедрения, поддержания и постоянного улучшения системы менеджмента качества (СМК), включают человеческие ресурсы, инфраструктуру, среду для функционирования процессов СМК, ресурсы для мониторинга и измерений, знания.

Приведем характеристику элементов инфраструктуры, обеспечивающих качественную реализацию описанных стратегий.

Пандемия побудила нас обратить внимание на подготовку качественного контента для продвижения образовательных продуктов. Особое внимание уделяем качеству образовательных продуктов для онлайн-обучения. Развивая инфраструктуру, опираемся на международные стандарты качества, в том числе стандарты управления рисками. Понимая под риском влияние неопределенности на цели, учитываем, что влияние может быть положительным и (или) отрицательным, способствовать реализации возможностей или приводить к возникновению угроз [29]. Принимаем во внимание четыре основные причины риска:

- «субъективность» оценки информации: причина риска определяется различным уровнем полноты информации и достоверности информации;

- вариативность уровней: показатель уровня достижения результата значительно варьируется под воздействием всевозможных объективных и субъективных факторов, находящихся в постоянной динамике;

- неопределенность последствий: ожидаемый результат может меняться в зависимости от уровня риска, его вида и характера;

- вероятность реализации: уровень вероятности реализации определяется действием объективных и субъективных факторов.

Обратимся к инструментам компенсации риска, связанного с субъективностью оценки информации. Достоверность информации о программах в содержании образовательных программ в ПГТПУ обеспечивается авторитетными аутентичными ресурсами на английском языке:

– обеспечен внутренний доступ к учебно-методическим материалам международного бакалавриата для обучения по программе магистратуры «Международный бакалавриат»;

– для обучения английскому языку оформлена подписка на аутентичные авторитетные учебники, курсы на английском языке: MacMillan Practice On-line и др.

Качественные источники на русском языке обеспечиваются ресурсами фундаментальной библиотеки ПГГПУ, электронными подписками на качественные учебные пособия и авторитетные научные издания.

Для того чтобы снять риск, вызванный вариативностью уровней, при котором результат значительно варьируется под воздействием всевозможных факторов, находящихся в постоянной динамике, обеспечиваем подготовку управленческой команды и кадров. Так, в 2019–2020 гг. ПГГПУ провел целенаправленную подготовку преподавателей по программе «Русский язык как иностранный». Управленческая команда прошла стажировку в КНР.

Раскроем инструменты компенсации риска, связанного с недоверием со стороны китайского потребителя к качеству и возможностям дистанционного обучения. На наш взгляд, причиной риска в этом случае выступает неопределенность последствий: ожидаемый результат может меняться в зависимости от уровня риска, его вида и характера.

С этой целью используем знакомые и доступные китайским студентам интернет-ресурсы:

1) помимо внутривузовских онлайн-платформ, применяем для обучения китайских студентов платформу LARK;

2) ПГГПУ получил доступ к китайскому сегменту Фейшуй. Работоспособность системы протестирована в разных провинциях КНР. Платформа позволяет коммуницировать, проводить занятия и собрания, переводить голосовой текст, устную речь с китайского языка на английский язык;

3) для оперативного решения вопросов с партнерами используем коммуникацию в WeChat, активно продвигаем образ России, Перми в социальных сетях, распространенных в КНР: Weibo, Tik-Tok.

Предусматриваем инструменты для компенсации риска, связанного с вероятностью реализации, который определяется действием объективными и субъективными факторами. С этой целью активно наращиваем и концентрируем ресурсы. Так, в 2020 г. открыта студия самостоятельной записи онлайн-курсов для преподавателей и студентов вуза. Уникальность студии – авторская программная разработка вуза, позволяющая ППС без посторонней помощи производить качественную запись сегмента курса. Студия позволяет производить запись в нескольких режимах: в режиме презентации, в режиме демонстрации рабочего стола с подключением к интернету, демонстрации видео, рабо-

ты в режиме прямого эфира (stream), реального потокового видео. Условия студии обеспечивают качественный звук, свет, естественную и комфортную обстановку.

Ресурсы студии используются в атмосфере доверия и честности. Интерфейс удобен в использовании: простота управления и возможность быстрого обучения, привычная навигация управления, возможность архивирования в облаке One Drive, для удобного скачивания имеется привязка к корпоративным адресам преподавателей. Обеспечиваем доступность необходимых ресурсов для сотрудников: для работы в студии преподаватели используют открытый график записи в корпоративном облачном ресурсе.

Демонстрируя положительный пример для сотрудников организации, ректор и проректор ПГГПУ, руководитель провайдер-центра Международного бакалавриата первыми провели онлайн-встречи с зарубежными студентами, используя новую ресурсную базу.

В 2020 г. состоялся конкурс среди преподавателей с целью поддержки разработки подобных курсов, направленный на поддержку приверженности качеству. Поддержку, в том числе финансовую, получили курсы, разработанные на основе авторских исследований и учитывающие международный контекст и стандарты.

В работе с зарубежными студентами важны свидетельства, отражающие признание качества образовательных программ на международном уровне. Гарантии качества обеспечиваются международной аккредитацией программы магистратуры «Международный бакалавриат» и сертификатом соответствия качества ISO, полученным ПГГПУ в 2012 г. и регулярно подтверждаемым.

Заключение

Таким образом, в работе с иностранными студентами целесообразно реализовывать стратегии обеспечения качества изучения русского языка и культуры, основанные на следующих компонентах:

- стратегический менеджмент, исходя из понимания стратегии как комбинации целей и средств или методов достижения цели, тезиса о том, что различие условий играет решающую роль для определения стратегического контекста, а также отражает появление возможных стратегических альтернатив;

- международные стандарты управления качеством: открытость миссии, видения, стратегии, политики и процессов организации в масштабах всей организации; поддержка общих ценностей, справедливость и этические модели поведения на всех уровнях организации; создание культуры доверия и честности; поощрение приверженности качеству всей организации, обеспечение сотрудников необходимыми ресурсами,

обучением и полномочиями действовать с ответственностью; положительный пример лидеров для сотрудников организации.

– теория управления рисками, предусматривая варианты компенсации причин возникновения неопределенности.

Отметим, что ситуационный анализ как методология исследования позволил выделить ключевые составляющие для осмысления и подготовки образовательных программ для зарубежных студентов, направленных на изучение русского языка и культуры, а также аспекты стратегического управления соответствующими программами высшего образования.

Перспективным направлением для дальнейшего исследования можно назвать инструменты оценки качества реализации подобных образовательных программ, в том числе с применением процедур внешней и внутренней оценки качества образования.

Литература

1. **Азарьева В.В., Звездова А.Б.** Независимая оценка качества образования: проблемы и перспективы // Качество образования в Евразии. 2018. № 6. С. 5–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36295569> (дата обращения: 01.10.2020).
2. **Наводнов В.Г., Рыжакова О.Е.** Российские вузы распределились по 14 лигам агрегированного рейтинга «Первая миссия» // Аккредитация в образовании. 2018. № 8 (108). С. 50–57.
3. **Раисова К.А.** Совершенствование системы менеджмента качества высшего медицинского образования : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Астана, 2014. 39 с.
4. **Арефьев А.Л.** Изучение русского языка молодежью Германии. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit05.php> № 441–442 (дата обращения: 01.10.2020).
5. **Арефьев А.Л.** Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире / под ред. Г.В. Осипова. М., 2017. 236 с.
6. **Конева Е.В.** Русский язык как иностранный в вальдорфских школах Германии // Язык и культура. 2018. № 44. С. 218–228. DOI: 10.17223/19996195/44/14
7. **Введенский В.В., Старых Л.В.** Тенденции функционирования русского языка на постсоветском пространстве // Вестник ГУУ. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-funktsionirovaniya-russkogo-yazyka-na-postsovetskom-prostranstve> (дата обращения: 01.10.2020).
8. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Шелякин А.В.** Обучение иностранному языку в школах ФРГ // Язык и культура. 2020. № 50. С. 170–195. DOI: 10.17223/19996195/50/12
9. **Портер М.** Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов / пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 454 с.
10. **Гапоненко А.Л., Панкрухин А.П.** Стратегическое управление : учебник. М. : Омега-Л, 2004. 472 с.
11. **Пригожин А.И.** Методы развития организаций. М. : МЦФЭР, 2003. 864 с.
12. **Деминг У.** Эдвард. Новая экономика / пер. с англ. Т. Гуреш. М. : Эксмо, 2006. 208 с.
13. **Quality management principles.** URL: <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/en/PUB100080.pdf> (дата обращения: 01.10.2020).
14. **Андрюхина Л.М., Аксенова Л.П., Лыжин А.И., Чэн Мо.** Опыт и перспективы интеграции академической науки и образования в деятельности школы Конфуция на Урале // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 64–82.

15. *Сырбу С.А., Карасева Т.В.* Формирование культуры безопасности иностранных студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 132–140.
16. *IB education.* What is an IB education? URL: <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-en.pdf>
17. *Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B.* Training a Pre-service Foreign Language Teacher within the Linguo-informational Educational Environment // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. Т. 907. P. 3–14.
18. *Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.* The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Т. 154. P. 329–332.
19. *Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.* Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 152–170.
20. *Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.* Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 163–180.
21. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Т. 200. P. 393–397.
22. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мерзляков С.В.* Обучение английской грамматике в автономном режиме // *Язык и культура*. 2019. № 45. С. 142–160.
23. *Митчелл Л.А., Гураль С.К.* Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // *Язык и культура*. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
24. *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.
25. *Привороцкая Т.В., Гураль С.К.* Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
26. *Гураль С.К., Краснопеева 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. DOI: 10.17223/19996195/47/10
27. *Гусейнова М.* Современные подходы к использованию интерактивных форм и методов в обучении иностранному языку в вузе // *Гуманитарные науки и образование*. 2020. Т. 11, № 3 (43). С. 35–41.
28. *Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.* Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // *Язык и культура*. 2020. № 51. С. 153–176. DOI: 10.17223/19996195/51/8/
29. *ISO 31000:2018.* Risk management – Guidelines. URL: <https://www.iso.org/ru/standard/65694.html>

Сведения об авторах:

Егоров Константин Борисович – кандидат исторических наук, доцент, ректор Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: egorov@pspu.ru

Захарова Вера Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: zaharova_va@pspu.ru

Поступила в редакцию 5 ноября 2020 г.

QUALITY ASSURANCE STRATEGIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE FOR FOREIGN STUDENTS

Egorov K.B., Ph.D., Associate Professor, Rector of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: egorov@pspu.ru

Zakharova V.A., Ph.D., Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: zaharova_va@pspu.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/11

Abstract. This article aims to analyze strategies for ensuring the quality of the Russian language and culture teaching in the process of developing and implementing educational programs for foreign students. The authors of the article consider ways of implementing the strategic directions of the policy of the Russian Federation to promote and popularize the Russian language and culture in working with students living in other countries and coming to study in Russia. The study is based on strategic management theory in focus of the target and methods of achievement, the importance of conditions for determining a strategy. The theory of quality management, the principles of international quality standards ISO and international standards for risk management ISO 31000 are considered as the main methodological issue. The principle of leadership and its components are the basis for the implementation of quality management strategies. Case study as the main research method included study of the practices of ensuring the quality of the Russian language and culture teaching, which realized by Perm State Humanitarian Pedagogical University. The comparative structure of the analysis is provided by highlighting the components of the consideration of practices: goals, directions of its implementation, mechanisms and target indicators that ensure quality, as well as a characteristic of the changing resource base for implementing the strategy. The article describes the results of the case-study of strategies implemented at the Perm State Humanitarian Pedagogical University to ensure the quality of the Russian language teaching for foreign students. The results of the case-study suggest the following. The basis of the strategy for the development and implementation of educational programs related to the teaching of the Russian language and culture to foreign students is the target, which assumes an understanding of the needs of the customer of the education program such as the student and (or) a foreign state that is. Thus, the first considered strategy of "Pushkin Centers" aims to promote the Russian language and culture of Russia on the basis of mutual popularization of the languages and culture of the partner countries. The strategy of training teachers for International Baccalaureate schools involves expanding the scope of study and understanding of the Russian language and culture as a value in the international community. The strategy for the implementation of educational programs in the field of art involves the promotion of the Russian language and culture through interest in Russian art. The analysis discusses the following mechanisms for implementing strategies. The first strategy realized through teachers and students exchange and integration events for the foreign students. The second strategy is the implementation of internationally accredited educational programs in English and Russian. The third strategy is the pathway involves taking some elective units, including an elective focusing specifically on Music, Art, Drama, Russian ballet etc. Infrastructure is an important part of the strategy. The components of the infrastructure are described, removing the risks of implementing strategies to ensure the quality of teaching the Russian language and culture in work with foreign students. Authentic resources in Russian and English are a tool to compensate for the risk associated with the subjectivity of information. The risk posed by level variability is offset by staff and managers professional development. To remove the risks of distrust to the quality of distance learning, the familiar to students' resources allows. To compensate for the risk of reduced realization, appropriate equipment and convenient conditions are created. Certificates that provide quality assurance and international recognition are important for all foreign students. Quality assurances are ensured by compliance with international quality standards, the university has an ISO quality certificate, and international accreditation of programs. Quality

management is based on the principles: openness and support for shared values, fairness and ethical behavior at all of the organization, creating a culture of trust and honesty, encouraging commitment to quality throughout the organization, providing employees with the necessary resources, training and authority, a positive example leaders for the organization's employees. Thus, this article examines the characteristics of the process of managing the quality of teaching the Russian language and culture for foreign students. A direction for further research is the evaluation and external and internal quality assessment of education.

Keywords: higher education; professional education; education quality management; risk management; strategic management; Russian as a foreign language.

References

1. Azar'eva V.V., Zvezdova A.B. Nezavisimaja ocenka kachestva obrazovanija: problemy i perspektivy // *Kachestvo obrazovanija v Evrazii*. 2018. № 6. S. 5-17. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36295569> (data obrashhenija: 01.10.2020).
2. Navodnov V.G., Ryzhakova O.E. Rossijskie vuzy raspredelilis' po 14 ligam agregirovannogo rejtinga «Pervaja missija»// *Akkreditacija v obrazovanii*. 2018. № 8 (108). S. 50-57.
3. Raisova K.A. Sovershenstvovanie sistemy menedzhmenta kachestva vysshego medicinskogo obrazovanija. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora medicinskih nauk / AO «MEDICINSKIJ UNIVERSITET ASTANA». Astana, 2014. 39 s.
4. Arefev A.L. Izuchenie russkogo jazyka molodezh'ju Germanii. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit05.php> № 441–442. (data obrashhenija: 01.10.2020).
5. Arefev A.L. Sovremennoe sostojanie i tendencii rasprostraneniya russkogo jazyka v mire Nauchnoe izdanie / Pod redakciej akademika G.V. Osipova. M., 2017. 236 p.
6. Koneva E.V. Russkij jazyk kak inostrannyj v val'dorfskikh shkolah Germanii // *Jazyk i kul'tura*. 2018. № 44. C. 218–228. DOI: 10.17223/19996195/44/14
7. Vvedenskij V.V., Staryh L.V. Tendencii funkcionirovaniya russkogo jazyka na postsovetском prostranstve // *Vestnik GUU*. 2015. № 6. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-funktsionirovaniya-russkogo-yazyka-na-postsovetском-prostranstve> (data obrashhenija: 01.10.2020).
8. Bezukladnikov K.Je., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sheljakin A.V. Obuchenie inostrannomu jazyku v shkolah FRG // *Jazyk i kul'tura*. 2020. № 50. C. 170–195. DOI: 10.17223/19996195/50/12.
9. Porter E. Majkl. Konkurentnaja strategija: Metodika analiza otraslej i konkurentov / Majkl E. Porter; Per. s angl. M.: Al'pina Biznes Buks, 2005. 454 s.
10. Gaponenko A.L., Pankruhin A.P. Strategicheskoe upravlenie. Uchebnik. Omega-L, 2004. 472 s.
11. Prigozhin A.I. Metody razvitiya organizacij. M.: MCFJeR, 2003. 864 s.
12. Deming U. Jedvard. Novaja jekonomika /U. Jedvard Deming; [per. s angl. T. Guresh]. M.: Jeksmo, 2006. 208 s.
13. Quality management principles [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/tore/en/PUB100080.pdf>. (data obrashhenija: 01.10.2020).
14. Andriuhina L.M., Aksenova L.P., Lyzhin A.I., Chjen Mo. Opyt i perspektivy integracii akademicheskoy nauki i obrazovanija v dejatel'nosti shkoly Konfucija na Urale // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2019. T. 2, № 2 (64). S. 64–82.
15. Syrbu S.A., Karaseva T.V. Formirovanie kul'tury bezopasnosti inostrannyh studentov // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2019. T. 2, № 2 (64). S. 132–140.
16. IB education. What is an IB education? [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-en.pdf>
17. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. TRAINING A PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE LINGUO-INFORMATIONAL EDUCATION-

- AL ENVIRONMENT. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. T. 907. P. 3-14.
18. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. T. 154. P. 329-332.
 19. Bezukladnikov K.Je., Novoselov M.N., Kruze B.A. Osobennosti formirovanija inojazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushhego uchitelja inostrannogo jazyka. *Jazyk i kul'tura*. 2017. № 38. C. 152–170.
 20. Bezukladnikov K.Je., Zhigalev B.A., Prohorova A.A., Kruze B.A. Osobennosti formirovanija multilingval'noj obrazovatel'noj politiki v uslovijah nelingvisticheskogo vuza. *Jazyk i kul'tura*. 2018. № 42. S. 163-180.
 21. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 200. P. 393-397.
 22. Bezukladnikov K.Je., Kruze B.A., Merzljakov S.V. Obuchenie anglijskoj grammatike v avtonomnom rezhime. *Jazyk i kul'tura*. 2019. № 45. S. 142-160.
 23. Mitchell L. A., Gural' S. K. Model' formirovanija grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov nejazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda // *Jazyk i kul'tura*. 2016. № 3(35). C. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
 24. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.Je., Kruze B.A. Tehnologii kriterial'nogo ocenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivacii pri ovladenii inostrannym jazykom v shkole i vuze. *Jazyk i kul'tura*. 2017. № 37. S. 153-166.
 25. Privorockaja T.V., Gural' S.K. Obuchenie audiovizual'nomu perevodu posredstvom analiza kinodiskursa // *Jazyk i kul'tura*. 2016. № 1 (33). C. 171–180.
 26. Gural' S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inojazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchetom latentnyh harakteristik studentov // *Jazyk i kul'tura*. 2019. № 47. C. 179–196. DOI: 10.17223/19996195/47/10
 27. Gusejnova. M. Sovremennye podhody k ispol'zovaniju interaktivnyh form i metodov v obuchenii inostrannomu jazyku v vuze//*Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2020. Tom 11. № 3 (43). S. 35-41.
 28. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural' S.K. Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v informacionnoj obrazovatel'noj srede // *Jazyk i kul'tura*. 2020. № 51. C. 153–176. DOI: 10.17223/19996195/51/8/
 29. ISO 31000:2018. Risk management – Guidelines [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.iso.org/ru/standard/65694.html>

Received 5 November 2020

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ)

А.С. Лазарева

Аннотация. Современные требования к интенсификации процесса обучения иностранному языку в сфере дополнительного образования взрослых, а также проблемы, возникающие в процессе обеспечения качества обучения содержательной стороны речевой компетенции, недостаточная разработанность теоретических и практических вопросов организации обучения иностранному языку в рамках корпоративного обучения; противоречия, имеющиеся в теории и практике, стимулируют активность преподавателей в поиске новых, более эффективных, продуктивных форм работы. Дается обоснование исследуемой проблемы, определяются объект исследования, гипотеза, задачи, методологические основания и методы исследования, научная новизна. Рассматривается термин «качество обучения говорению на иностранном языке», приводится классификация критериев и параметров, анализируются этапы обеспечения качества обучения и факторы, сдерживающие процесс эффективного обучения говорению на иностранном языке взрослых в сфере корпоративного обучения. Выявляются эффективность применения синергетического подхода для повышения качества корпоративного обучения иностранному языку, методические основы обеспечения качества обучения говорению на иностранном языке.

Ключевые слова: синергетический подход; корпоративное обучение; обеспечение качества обучения; качество обучения.

Введение

В статье анализируется возможность применения синергетического подхода к обеспечению качества обучения говорению при обучении иностранному языку взрослых в сфере дополнительного образования, описываются разнообразные способы работы с материалом корпораций, в том числе и самостоятельной; рассматриваются вопросы построения организационно-методической модели учебной деятельности, связанной с подготовкой и проведением занятий, отбором и организацией корпоративного обучения с учетом критериев и параметров обеспечения качества обучения.

Целью корпоративного обучения является повышение эффективности работы каждого сотрудника в отдельности и всей компании в целом. Руководство компании устанавливает цели обучения, а его реализация происходит в рамках государственных и международных образовательных стандартов. Корпоративное обучение иностранному языку имеет множество преимуществ:

– программа обучения строится исходя из направления деятельности компании, а цели определяются профессиональными потребностями конкретной группы сотрудников и руководства компании. Это может быть как деловой, так и бытовой уровень языка, кроме того, обучение часто совмещает данные направления, что позволяет не только научиться вести деловую переписку и переговоры с партнерами и клиентами, составлять презентации, но и проявить себя в ситуациях неформального общения, например организовать и успешно провести командировку;

– данный вид обучения позволяет достаточно быстро добиться необходимых результатов за счет четкой направленности процесса обучения, структурированности и контроля над обучением.

Методология

Анализ определений «качество обучения» позволяет сформулировать рабочее понятие «качество обучения иностранному языку». С нашей точки зрения, это совершенствование различных сторон образовательного процесса, ведущего к повышению уровня обученности [1–16]. С точки зрения методики, под качеством обучения понимается необходимость исследования путей совершенствования методического обеспечения (разработка содержания, методов и средств обучения). Исследование проблемы применения синергетического подхода для обеспечения качества обучения на иностранном языке в рамках корпоративного обучения выявило повышенный интерес и потребность сотрудников корпораций во владении языком в соответствии с требованиями, предъявляемыми к сдаче международных сертификационных экзаменов, где акцент делается на говорении. Принимая во внимание специфику дополнительного образования взрослых, следует отметить практически полное отсутствие постоянной среды общения на иностранном языке, приближенной к аутентичной, опыта длительного пребывания в стране изучаемого языка. Наше исследование показало отсутствие эффективных методических моделей обучения, которые удовлетворяли бы в полной мере современным критериям и параметрам синергетического подхода для обеспечения качества корпоративного обучения иностранным языкам.

Представляется, что до сих пор не разрешены противоречия между:

– отсутствием методической системы корпоративного обучения иностранному языку, обеспечивающей потребность корпораций во владении языком, уровень которого соответствовал бы принятым международным стандартам;

– изучением иностранного языка в рамках дополнительного образования и требованиями к современному процессу обучения языку в соответствии с критериями и параметрами обеспечения «качества»;

- необходимостью поиска баланса между традиционными и современными формами обучения в корпоративном формате;

- социальным заказом общества на специалиста, способного к совершенствованию самостоятельной деятельности и возможностью практической реализации полученных навыков.

Вышеуказанные противоречия привели к формулировке проблемы, суть которой заключается в том, что применение синергетического подхода для обеспечения качества корпоративного обучения иностранным языкам осуществляется в условиях недостаточно разработанной учебно-методической базы, в условиях ограниченного временного бюджета и тенденции формирования потребности владения иностранным языком в социально-экономической сфере в соответствии с критериями оценки качества обучения и ориентацией на требования к сдаче международных сертификационных экзаменов по определению уровня сформированности речевой компетенции. В связи с вышеизложенным один из возможных путей сделать процесс корпоративного обучения говорению на иностранном языке качественным заключается в более эффективной и оптимальной методической организации учебного процесса с использованием синергетического подхода.

Объектом нашего исследования является организация учебного процесса, направленного на обеспечение качества обучения говорению на иностранном языке в рамках дополнительного образования взрослых в корпорациях. На современном этапе важна разработка научно обоснованной модели применения синергетического подхода для обеспечения качества корпоративного обучения говорению на иностранном языке взрослых и ее апробация в ходе опытного обучения.

Мы предполагаем, что корпоративное обучение говорению на иностранном языке взрослых будет более эффективным, если:

- его качество обеспечивается за счет соответствия целостности содержания и структуры обучения временным возможностям, средствам обучения, потребности и востребованности знаний в области говорения требованиям международных экзаменов; сформированности навыков говорения на иностранном языке. При этом обеспечение качества осуществляется в следующей последовательности: предварительный, текущий и итоговый контроль; управление качеством – внедрение новых инновационных элементов (на каждом из вышеперечисленных этапов);

- используется система заданий и упражнений по обучению говорению, в основу которой положены принципы применения синергетического подхода;

- оптимизируется изучение иностранного языка за счет синергии методики обучения и профессиональной задачи.

Теоретической и методологической основой исследования явились положения отечественных и зарубежных ученых о синергетиче-

ском подходе, обеспечении качества обучения, о создании условий для педагогических изменений; теория речевой деятельности достижения в области изучения проблем оценивания иноязычной речи, ключевые положения методики преподавания иностранных языков.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- обозначено понятие «синергетический подход»;
- определено понятие «корпоративное обучение»;
- сформулированы понятие «качество обучения говорению на иностранном языке», его содержание и выявлена сущность его обеспечения;
- систематизированы этапы применения синергетического подхода для управления качеством (предварительный, текущий и итоговый контроль);
- выявлены факторы, сдерживающие процесс эффективного корпоративного обучения, и показаны возможности применения синергетического подхода как средства для их преодоления, выяснена сущность корпоративного обучения;
- уточнены принципы применения синергетического подхода;
- определены способы применения синергетического подхода для корпоративного обучения для обозначенной цели корпораций.

Исследование и результаты

Корпоративное обучение относится к системе дополнительного профессионального развития, где получение новых навыков ориентировано на повышение эффективности сотрудников и компании в целом. С этой целью создается среда, которая обеспечивает создание корпоративного образовательного пространства на основе принципов целесообразности и эффективности. Корпоративное обучение иностранным языкам в нашей стране стало активно развиваться в конце 1990-х гг., когда Россия начала выходить на международные рынки, а для установления деловых контактов было необходимо разговаривать с партнерами на их языке. Данное направление очень развито в Москве и Санкт-Петербурге. Моделирование ситуаций профессионального общения в ходе иноязычной подготовки позволяет развивать наряду с языковыми навыками коммуникативные способности, способствует формированию культуры толерантного общения и поведения, синергетического поля обучения.

Под синергетическим подходом в корпоративном обучении иностранным языкам мы понимаем создание теоретических и практических возможностей применения синергетики в рамках обучения иностранным языкам в пределах одной корпоративной культуры. Изменение парадигмы образования, интерактивные процессы фактически выявляют ситуацию нарастания взаимосвязей или, с синергетической точ-

ки зрения, активного процесса развития системы обучения в целом. В формате корпоративного обучения это означает, что в диалоге участвует корпорация как заказчик, специалист компании и преподаватель иностранного языка. Это особенное развитие, когда в диалоге партнеры начинают учиться друг у друга: преподаватель не только учит сотрудника компании, но и учится у него. Третий партнер – компания изменяется благодаря тому, что сотрудники приобретают новые компетенции. Слушатель преобразовывает знания преподавателя как некоторый собственный паттерн, обеспечивающий улучшение хозяйственно-экономической деятельности компании в целом.

Таким образом, исследование, с точки зрения синергетического подхода, корпоративного обучения иноязычному общению направлено на удовлетворение профессиональных потребностей обучающихся и создание педагогических условий, формирующих профессиональное сознание и поведение, которые, в свою очередь, определяют приобретение эффективных стратегий по выявлению путей разработки проблем в профессиональной деятельности. Кроме того, они дают возможность обучающимся присоединиться к единой системе международной коммуникации через стратегии межкультурной профессиональной целостности. Анализ профессиональной и речевой деятельности специалистов той или иной сферы деятельности (юристы, медики, инженеры, менеджеры по продажам, спортсмены и пр.) свидетельствует о том, что профессионалы каждой группы для решения профессиональных задач входят в коммуникационные процессы, обладая при этом особенностями не только с точки зрения тезауруса, но и профессиональных возможностей коммуникации, накладывающих отпечаток на специфику диалогов и ситуаций, когда они осуществляются, что, соответственно, отражается на лексике и способах коммуникации.

Синергетический подход к корпоративному иноязычному обучению подразумевает учет предметных и лингвистических знаний. Наиболее эффективное преподавание будет при наличии не только лингвистических компетенций у преподавателя, но и предметных. Понимая ту сферу деятельности, которой занимается организация, нуждающаяся в обучении сотрудников иностранному языку в корпоративных целях, преподаватель сможет найти более субъективный подход к совершенствованию навыков конкретной группы обучающихся. Обучение иноязычному общению в корпоративной среде строится на примерах различных коммуникативных сфер, ситуаций общения, тематик, текстов, общей и межкультурной компетенций, языковых и речевых навыков, коммуникативных и интеллектуальных изменений в дискурс-анализе и т.д. Также необходимо учитывать профессиональную сферу деятельности, в которой происходит диалоговое общение. Например, при бизнес-переговорах между коммуникантами, как правило, наличие

ствуется восприятие мимики, жестов, движений тела, а при телефонных переговорах, напротив, отсутствует визуальный контакт, при этом ввиду возможных помех может искажаться интонационный рисунок высказываний, что, соответственно, учитывается в синергии предметного и лингвистического знания при обучении профессиональному иноязычному дискурсу.

В первую очередь сотрудник должен уметь рассказать о профиле компании, организграме, представить свои обязанности и обязанности коллег. На занятиях мы рассуждаем о перспективах развития компании, изучаем политические и экономические новости. Бесспорными помощниками являются *Ted.com* и *LinguaHouse.com*. Основу обучения составляет методика «перевернутого класса» *flipped learning*, когда некоторая лексико-грамматическая часть частично выносится за рамки аудиторного занятия и дается на изучение отработку до самого занятия. Таким образом, в аудитории мы уже начинаем применять изученное на практике. Встает вопрос, каким образом тренировать лексический запас при полном отсутствии возможности самостоятельной работы дома, в силу своей занятости, над запоминанием слов? Мы используем языковые тренажеры, они удобны в любом месте и в любое время. Существует достаточное количество бесплатных опций, например *Quizlet*. Здесь имеются задания на запоминание слов, написание; также используются языковые баттлы между сотрудниками компании посредством данной программы.

Наиболее эффективным в настоящий момент является корпоративное обучение на основе синергии предметного и лингвистического знания. Сочетание алгоритмов формирования профессионального специального знания и профессионального лингводидактического знания создает синергетический эффект в формате корпоративного обучения иноязычному общению.

Рассматривая процесс говорения как вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение, следует подчеркнуть, что основной задачей обучения данному виду речевой деятельности на начальном этапе является знакомство и реализация речевых умений, т.е. способности пользоваться речевым материалом в различных ситуациях общения с предварительной подготовкой. Говорение может обладать разной сложностью в зависимости от степени участия мышления и памяти, уровня обучаемости студентов. Выделяют несколько видов говорения, различающихся по сложности:

- ассоциативная речь – воспроизведение наизусть небольших фрагментов текста, часто без верного понимания; этот вид речи не может выступать в качестве средства формирования мыслей;
- имитативная речь – осознанное, осмысленное повторение текста;

– мотивированная речь – реакция на внешнее стимулирование. Внутренние побуждения здесь либо совсем отсутствуют, либо имеют второстепенный, подчиненный характер;

– спонтанная речь – сознательное соотнесение языковых клише с соответствующим содержанием, обусловленным речевой ситуацией.

Формируя свои мысли, говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает предметно-смысловое содержание и языковой материал, включая выразительные средства языка.

Студенты начального этапа обучения в ходе обучения говорению на иностранном языке испытывают значительные трудности и допускают множество различных ошибок: длительные паузы, медленная речь, повторы, отмена ранее запланированных структурных моделей.

Учитывая вышеизложенное, для данного исследования представляется важным сформулировать рабочее понятие «качество обучения», которое можно рассматривать как инструментарий создания и осуществления модели корпоративного обучения говорению на иностранном языке, обеспечивающей определенный уровень владения навыками и соответствующей стандартам, потребностям обучающегося и корпоративным требованиям. Обеспечение качества обучения иноязычной речи – гибкое использование существующих образовательных стандартов и совершенствование методического обеспечения с учетом педагогической ситуации и индивидуальных особенностей студентов. Обобщая исследованные классификации критериев качества обучения, мы пришли к выводу, что «качество» можно определять по показателям оптимальности, количеству участников, результатам обучения, а также по базовым критериям организации обучения. Данная классификация критериев предполагает соответствие: целостности содержания обучения; содержания образовательного процесса используемым средствам обучения; структуры и содержания обучения временным возможностям; потребности и востребованности знаний в области обучения иноязычному дискурсу; степени сформированности навыков говорения.

Предложенная классификация послужила инструментом для квалифицированного анализа, количественной и качественной оценки качества обучения говорению в сфере корпоративного обучения, позволила выявить имеющиеся резервы и проблемные места в составляющих процесса обучения. При этом в системе качества обучения говорению можно выделить следующие основополагающие принципы: преемственность программ обучения, интеграция современных технологий в обучение иностранному языку, гибкость и взаимосвязь организационных форм.

Было определено, что обеспечение качества обучения иностранному языку в корпорациях состоит из следующих взаимосвязанных этапов:

- предварительный контроль (измерение количественно-качественных показателей и их оценка);
- текущий контроль (мониторинг, позволяющий осуществить контроль динамики овладения говорением, и видение ее обеспечения);
- итоговый контроль (контроль и оценка фактической сформированности навыков говорения);
- управление качеством осуществляется на каждом из вышеперечисленных этапов (внедрение современных технологий).

Заключение

Применение синергетического подхода к обучению говорению в корпоративном формате изучения иностранных языков – это один из способов обеспечения качества обучения говорению.

Обучение иностранному языку как сверхсложной саморазвивающейся системе успешно осуществляется на основе синергии предметного и лингвистического знаний. Наиболее эффективной является модель междисциплинарного обучения, основанная на синергетических принципах, где язык, среда и языковая личность представляют собой открытую саморазвивающуюся систему со значительным акцентом на личные усилия. В новой информационно-технологической парадигме роль корпоративного обучения только возрастает. Именно профессиональный выбор и управляемая адаптация образовательного процесса позволят на практике осуществить синергию предметного, лингвистического знания и реализовать его в ключе заданной корпоративной культуры.

Литература

1. Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А. Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 163–180.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. СПб. : Питер, 2020. 432 с.
3. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // *Язык и культура*. 2010. № 2 (10). С. 84–91.
4. *Гураль С.К., Краснопеева 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. DOI: 10.17223/19996195/47/10
5. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1978. 159 с.
6. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М. : Рус. яз., 1989. 223 с.
7. *Лазарева А.С.* «Школа профессионального мастера» – путь к успешной работе // *Вестник Томского государственного университета*. 2003. № 277. С. 220–221.
8. *Лазарева А.С.* К вопросу о качестве образования через обучение в сотрудничестве // *Качество образования управленческих кадров: подходы, практика, проблемы* : материалы IX науч.-метод. семинара преподавателей, участвующих в реализации про-

- грамм подготовки управленческих кадров по заказу Администрации области / под ред. Т.М. Минеевой. Томск : Изд-во НТЛ, 2003. С. 104–107.
9. **Портер Е.М.** Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов: пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 454 с.
 10. **Митчелл Л.А., Гураль С.К.** Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. 2016. № 3(35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
 11. **Поляков О.Г.** Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 45–51.
 12. **Carrier M.** Simulations in English language teaching: A cooperative approach // Simulation & Gaming. 1991. Vol. 22, is. 2. P.224.
 13. **Hiltz S.R.** Collaborative learning: The virtual classroom approach // Technological Horizons in Education (T.H.E.) Journal. 1990. Vol. 17, № 10. P. 59–65.
 14. **Wellington J.** Education For Employment. The Place of Information Technology. London, 1989. P. 19.
 15. **Lambert W.E., Gardner R.C., Barik H.C., Tanstall K.** Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 66, № 4. P. 358–368.
 16. **Llobera M.** Competencia comunicativa: documentos basicos en la ensenanza de lenguas extranjeras. Madrid : Edelsa grupo didasclalia, S.A., 2000. 160 p.

Сведения об авторе:

Лазарева Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, директор, Академия корпоративного обучения (Москва, Россия). E-mail: anna@academyce.ru

Поступила в редакцию 6 ноября 2020 г.

SYNERGETIC APPROACH TO ENSURING THE QUALITY OF CORPORATE FOREIGN LANGUAGE TRAINING (ADDITIONAL ADULT EDUCATION)

Lazareva A.S., Ph.D., director, Academy of corporate education (Moscow, Russia). E-mail: anna@academyce.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/12

Abstract. Modern requirements for the intensification of the process of teaching a foreign language in the field of additional adult education, as well as problems arising in the process of ensuring the quality of teaching the content side of speech competence, insufficient development of theoretical and practical issues of organizing foreign language teaching in the framework of corporate training; contradictions in theory and practice stimulate the activity of teachers in the search for new, more effective, productive forms of work. The article provides a rationale for the problem under study, defines the object of research, hypothesis, tasks, methodological foundations and research methods, and determines its scientific novelty. The article considers the term "quality of foreign language teaching", provides a classification of criteria and parameters, analyzes the stages of ensuring the quality of training and factors that hinder the process of effective learning to speak a foreign language for adults in the field of corporate training. The article reveals the effectiveness of using a synergetic approach to improve the quality of corporate foreign language teaching, and the methodological basis for ensuring the quality of foreign language teaching.

Keywords: synergetic approach; corporate training; quality assurance training; quality of training.

References

1. Bezukladnikov K.Je., Zhigalev B.A., Prohorova A.A., Kruze B.A. Osobennosti formirovaniya multilingual'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelingvisticheskogo vuza. *Jazyk i kul'tura*. 2018. № 42. S. 163-180.
2. Vygotskii L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Saint Petersburg, Piter, 2020, 432 p.
3. Gural' S.K. Obuchenie iazyku kak kommunikativnoi samoorganizuiushcheia sisteme skvoz' prizmu "slozhnogo myshleniia" [Learning language as a communicative self-organizing system through the prism of "complex thinking"]. *Iazyk i kul'tura*, 2010, no. 2, pp. 84-91.
4. Gural' S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inozazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchedom latentnyh harakteristik.
5. Zimniaia I.A. *Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke* [Psychological aspects of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie, 1978, 159 p.
6. Zimniaia I.A. *Psikhologii obucheniia nerodnomu iazyku* [Psychology of teaching a non-native language]. Moscow, Russkii iazyk Publ., 1989, 223 p.
7. Carrier M. Simulations in English language teaching: A cooperative approach // *Simulation & Gaming*. Jun91. Vol. 22, Iss. 2. P. 224.
8. Hiltz S.R. Collaborative learning: The virtual classroom approach / Hiltz S.R. // *Technological Horizons in Education (T.H.E.) Journal*. 1990. Vol. 17, N 10. P. 59-65.
9. Jerry Wellington. *Education For Employment. The Place of Information Technology*. London, 1989. p. 19.
10. Lambert W.E., Gardner R.C., Barik H.C., Tanstall K. Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. Vol. 66. N 4. P. 358-368.
11. Lazareva A.S. "Shola professionalnogo masterstva" – put k uspezhnoi rabote // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Filosofia. Kulturologia. Fililogia*. Tomsk, 2003. Vyp 277. S. 220-221.
12. Lazareva A.S. K voprosu o kachestve obrazovaniya cherez obuchenie v sotrudnichestve// *Kachestvo obrazovaniya upravlencheskikh kadrov: podkhody, practica, problemy: materialy IX nauchno-metodicheskogo seminara prepodavateley uchastvuyuschikh v realizatsii program podgotovki upravlencheskikh kadrov po zakazu Administratsii oblasti / pod red T.M. Mineevoy*. Tomsk: Izdatelstvo NTL, 2003. S. 104-107.
13. Llobera, M. *Competencia comunicativa: documentos basicos en la ensenanza de lenguas extranjerias*. Espana, Madrid: Edelsa grupo didasalia, S.A., 2000. 160 p.
14. Mitchell L.A., Gural' S.K. Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov nejazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda // *Jazyk i kul'tura*. 2016. № 3 (35). S. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
15. Porter E. *Majkl. Konkurentnaja strategija: Metodika analiza otraslej i konkurentov* / Majkl E. Porter; Per. s angl. M.: Al'pina Biznes Buks, 2005. 454 s.
16. Polyakov O.G. Rol teorii ucheniya i analiza potrebnostey v proektirovanii profilno-orientirovannogo kursa anglijskogo yazyka // *Inostrannye yazyki v shkole*, 2004. № 1. S. 45-51.

Received 6 November 2020

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ, ЯЗЫКОВОЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПОРТРЕТИРОВАНИЕ / ПРОФИЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ БИЛИНГВОВ

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ,
проект № 20-013-00282а.*

О.В. Нагель, И.Г. Темникова, А.С. Буб, А.С. Душейко

Аннотация. Рассмотрены содержательные компоненты двуязычия студентов языковых специальностей на трех уровнях: лингвистическом, психологическом и социолингвистическом в аспекте их протоколирования в динамике в условиях администрированного изучения английского языка в вузе. Принимая во внимание более высокие требования, предъявляемые к качеству владения английским языком в современной реальности, а также то, что одним из важных трендов языкового развития современного общества является не просто знание языка, а формирование признаков учебного (искусственного) позднего билингвизма у современного выпускника университета, в особенности выпускника факультета иностранных языков, авторы не могут не акцентировать проблему формулирования критериев данного качества и форматы его оценки. На современном этапе исследований билингвизм не может быть описан только в рамках лингвистики, его основные аспекты изучаются, помимо лингвистики, социологией, психологией и т.д., в частности, в рамках таких междисциплинарных областей, как социолингвистика, психолингвистика, нейролингвистика, в связи с чем возникает запрос на разработку комплексной методики оценивания уровня сформированности билингвизма. В рамках данного исследования рассматривается потенциал интеграции диагностических инструментов, направленных на выявление характерных черт функциональных билингвов, в методический онлайн-инструмент обучения иностранному языку на примере функционала платформы «Английский пациент». Профилизация билингва в процессе обучения иностранному языку в вузе представляется важной составляющей, поскольку дает возможность оценить уровень сформированности функционального билингвизма и категоризировать его тип. В дальнейшем это поможет выстроить соответствующую траекторию развития билингва с учетом его индивидуальных особенностей, и попытаться сформировать продуктивный смешанный билингвизм. В условиях современного технического обеспечения образовательного процесса внедрение платформенных решений позволяет обучающимся приобрести возможность формировать психофизиологическую базу речевой деятельности, решая параллельно проблему дефицита восприятия речи на Я2 на слух.
Ключевые слова: функциональный билингвизм; комплексная оценка билингвальных способностей; социолингвистическое и психологическое протоколирование функциональных билингвов.

Интернационализация современного образования приводит к тому, что повышается не только важность владения языком международ-

ного общения (английским) и межкультурной компетенцией всех категорий работников и обучающихся в университете (см., например, положение о Языковой политике вузов). Наряду с русским английский язык в обязательном порядке становится ключевым инструментом коммуникации и передачи знаний, поскольку межкультурная компетенция – необходимое условие подготовки будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в современном глобализованном мире и является подтверждением статуса конкурентоспособного университета на международном уровне. Как результат, продолжают активные обсуждения необходимости реорганизации языкового образования в аспекте его перехода на многоязычное обучение, где английский язык рассматривается не как иностранный язык, а как язык всемирного общения [1, 2], не требующий усвоения какой-либо системы национальных ценностей и не навязывающий каких-либо экономических, политических или культурных взглядов.

Соответственно, предъявляются более высокие требования к качеству владения английским языком, что в свою очередь не может не акцентировать проблему формулирования критериев данного качества и форматы его оценки.

В настоящее время международные экзамены, объединенные Общеввропейской шкалой языковых компетенций (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>), конечно, являются стандартом при проверке уровня владения языком как минимум на трех уровнях речевой деятельности: восприятие информации (аудирование и чтение), воспроизведение (говорение и письменная речь) и взаимодействие (в устной и письменной форме). Но при этом ведется обсуждение того, что уровень сформированности необходимо измерять не только в языковой, но и в психолингвистической системе координат с использованием комплементарного набора существующих методик измерения.

Одним из трендов языкового развития современного общества является не просто знание языка, а формирование признаков учебного (искусственного) позднего билингвизма у современного выпускника университета; для обозначения такого типа билингвизма в данном исследовании используется термин «функциональный билингвизм» (ФБ), что требует функциональной классификации признаков данного типа, а также разработки четких критериев оценки их сформированности. Формулирование подобных критериев нуждается в теоретическом обосновании их связи с имеющимися, формируемыми и развиваемыми у функционального билингва характеристиками и компетенциями разной природы как минимум на лингвистическом, психологическом и социолингвистическом уровнях. Соответственно, в рамках языкового образования вообще и лингвистического в частности встает вопрос об

оценке уровня владения языком не только как системой, но и как интегративной частью сознания языковой личности.

Учет особенностей билингвального сознания в плане восприятия, обработки и продуцирования информации действительно способен существенно повлиять на результаты образовательного процесса, что отмечается в работах специалистов, занимающихся вопросами билингвального образования и обучения с опорой на родной язык [3, 4]. В работах С.В. Сомовой, С.Г. Тер-Минасовой, Т.К. Цветковой, И.И. Халеевой [5–7] затрагиваются различные особенности и проблемы изучения билингвального сознания. Например, одной из актуальных проблем, с которой сталкивается индивид, начав изучение иностранного языка, как отмечают авторы, является «диалог культур». «Диалог культур может осуществляться при общении обучаемых с преподавателями, учебными материалами (печатными, звуковыми, визуальными источниками языковой информации) и во внутреннем диалоге учащихся, в рассуждениях, когда происходит процесс познания и осознания языковых явлений и построения речи на иностранном языке для выражения своих мыслей» [5. С. 136].

С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «диалог культур – это познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры» [6. С. 15]. Авторы утверждают, что межкультурное познание понимается как изучение языков и культур, в процессе которого познается иностранный язык и одновременно иноязычная культура и происходит более глубокое осмысление родного языка и родной культуры, формируется билингвальная личность, способная попеременно использовать иностранный и родной языки в зависимости от условий речевого общения. Сформировать такую личность в отрыве от социокультурной среды возможно лишь в каких-то допустимых пределах. Даже в рамках вузовского обучения вряд ли можно научиться общаться устно или письменно именно так, как это делает носитель языка, научиться осуществлять ориентировку в выборе языковых средств так, как это делает говорящий на данном языке. Но, по крайней мере, «необходимо стремиться приблизиться к этому до такой степени, чтобы не нарушать норм иностранного языка» [5. С. 137].

Обучение на билингвальной основе, с учетом значимых билингвальных характеристик, обеспечивает обучающимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новых навыков в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, что в свою очередь увеличивает их конкурентоспособность на общеевропейском и мировом рынке специалистов.

В процессе изучения иностранного языка обучающийся не только овладевает знаниями, умениями и навыками оперирования языковыми средствами, с новым языком ему открывается новая картина мира, соответственно, его сознание «удваивается». Таким образом, перед лингводидактикой на современном этапе выдвигается принципиально новая задача формирования в результате обучения иностранному языку вторичной (удвоенной) языковой личности, что предполагает приобщение обучающегося через новый язык к новым картинам мира. Обучающийся уже является носителем одного языка, его сознание сформировано родным языком, по отношению к которому он будет осмысливать и оценивать иностранный язык. В связи с этим в обучении иностранному языку на современном этапе речь идет о согласовании в пределах индивидуального сознания двух смысловых контекстов, родного и иноязычного, т.е. о формировании билингвального сознания [7. С. 201].

В работах исследователей процесса формирования билингвального сознания утверждается, что каждый человек, будучи носителем родного языка, владеет определенным сознанием и набором навыков кодирования и декодирования информации на этом языке. И когда человек начинает изучать иностранный язык, у него формируются новые навыки кодирования и декодирования, которые вступают в некоторое взаимодействие с уже имеющимися (см. теории С. Эрвина и Ч. Осгуда, Б.С. Котика, О.Я. Кабановой и П.Я. Гальперина). Так, С. Эрвин и Ч. Осгуд считают, что если индивид овладевает языком посредством традиционной системы обучения или же в билингвальной семье, его сознание характеризуется наличием одного общего для двух языков семантического базиса, т.е. одна система значений обслуживает сразу два языковых кода; но если индивид овладевает языком намеренно, осознанно и использует его в различных жизненных ситуациях, то его сознание характеризуется двумя различными тематическими базисами, или картинами мира. Такой тип билингвизма авторы считают «истинным» [8. Р. 139].

Б.С. Котик полагает, что для решения проблемы понимания билингвизма и механизмов переключения и взаимовлияния языков необходим анализ континуума мысль-речь, проходящего через ряд когнитивных уровней, каждый из которых опосредует стадию в прогрессивной дифференциации мысли в речь [9]. Для описания этого процесса он предлагает рассмотреть несколько когнитивных уровней. Автор полагает, что в сознании индивида существует долингвистический концептуальный уровень, который является общим для всех языков, поскольку отражает свойства человеческого интеллекта, не зависящие от языка. Долингвистический уровень представляет собой некую единую субъективную семантическую систему, которая на последующих уровнях выражается в конкретном языковом оформлении. Б.С. Котик подчеркива-

ет, что существенным моментом в анализе процесса формирования билингвального сознания должно быть выявление взаимоотношений различных уровней организации второго языка с долингвистическим уровнем. Так, при традиционной системе обучения формирование второго языка идет через соответствующие аспекты первого языка и прямой доступ к прелингвистическому уровню затруднен, он опосредован системой родного языка, а следовательно, при достаточном уровне второго языка развивается субординативный билингвизм. Однако систематическое употребление второго языка в реальной действительности может способствовать формированию единства языка и чувственной ткани сознания, что приводит к образованию непосредственного доступа второго языка в прелингвистический доречевой уровень [9].

Т.К. Цветкова отмечает, что «уверенное владение иностранным языком является результатом преобразования индивидуально-предметного кода в билингвальный, что позволит говорящему оформлять мысли по законам любого из двух языков» [10. С. 92]. Иными словами, чтобы вписать в свой индивидуальный контекст новый смысловой мир, представленный иностранным языком, субъект должен сформировать общую семантическую структуру, которая выступит специализированным переводчиком с одного языка на другой. Таким образом, формируется сознание билингва.

Интересен подход П.Я. Гальперина в теории о формировании билингвального сознания, который характеризуется тем, что индивид при изучении иностранного языка часто не усваивает логику изучаемого языка, тем самым вызывая этот «конфликт». То есть с утилитарной точки зрения язык часто представляется как набор технических средств сообщения, но в этом случае язык лишается собственной логики, своей сути, которая состоит в том, что язык отражает сознание говорящего на нем народа. «Представляя язык как собрание технических средств сообщения, мы лишаем его собственной логики, а себя – возможности ориентироваться в этой логике, изображаем язык как собрание эмпирических знаков и правил, полных всевозможных исключений, и тем обрекаем изучение языка на путь механического заучивания, – наиболее трудоемкий и наименее эффективный. И если мы все-таки в полной мере пожинаем плоды такого обучения, то этим мы обязаны стихийным поправкам, которые неизбежно вносятся участниками этого процесса, правда, лишь в меру их чутья к языку, их языковой одаренности» [11. С. 61].

П.Я. Гальперин формулирует первоочередную задачу обучения иностранному языку как формирование у обучающегося иноязычного сознания. О.Я. Кабанова в своей теории разделяет точку зрения П.Я. Гальперина о формировании иноязычного сознания и утверждает, что «существует так называемое языковое сознание, которое наряду с

искусством, религией, моралью и т.п. является одной из форм общественного сознания. Языковое сознание проявляется во всех аспектах языка – лексике, грамматике, фонетике, орфографии. Будучи различным у всех народов, языковое сознание наиболее полно, наиболее адекватно выражает сущность естественного языка» [12. С. 130]. Естественный язык – это «живой организм», который по-разному реагирует на отношения реальной действительности, по-своему отражает предметы и отношения материального мира. А поскольку языковое сознание является главной стороной языка, то оно, по мнению П.Я. Гальперина и О.Я. Кабановой, должно стать предметом осознания и усвоения в первую очередь.

Благодаря этим представлениям языковое сознание однозначно связывается по одну сторону – с внеязыковым содержанием, а по другую – с формальными структурами изучаемого языка. В результате между объективным содержанием мысли и ее речевой формой устанавливается объективно намеченная и однозначная связь, устанавливается именно через ее среднее звено – представления языкового сознания. В связи с этим различие и соотнесение внеязыкового содержания и собственно языкового значения каждой языковой формы есть кардинальное условие понимания языка и формирования речи на этом языке. Переосознание речевого замысла с категорий родного языка на категории изучаемого языка является первой задачей в построении речи на иностранном языке, поскольку мало знать все формы иностранного языка, необходимо знать, какую из них в каких ситуациях следует применять.

Методология

Многогранность билингвизма, разнообразие его характеристик и форм, использование разных подходов, раскрывающих его сущность и приводящих к появлению новых типов двуязычия, с одной стороны, создают трудности при понимании и детерминации этого явления, с другой – прочно удерживают интерес исследователей разных областей знания. Во-первых, билингвизм не может быть описан только в рамках лингвистики, его основные аспекты изучаются, помимо лингвистики, социологией, психологией и т.д., в частности, в рамках таких междисциплинарных областей как социолингвистика, психолингвистика, нейролингвистика. Так, С. Ромейн [13. Р. 8] отмечает, что в каждой из представленных дисциплин ранее билингвизм рассматривался как частный случай или отклонение от нормы, что, по его мнению, ошибочно, и он предлагает обратиться к работам авторов, которые подчеркивают важность рассмотрения билингвизма как нормы в современном мире [14–16]. Маккей, к примеру, еще в 1967 г. писал, что «билинг-

визм — явление далеко не редкое, оно затрагивает большую часть мирового населения» [16. Р. 11], поэтому именно монолингвизм должен рассматриваться как отклонение от нормы. «Даже монологичные сообщества нельзя назвать лингвистически однородными, так как в них обычно присутствуют региональные, социальные и стилистические вариации, которые считаются составляющими одного языка» [13. Р. 9].

Если исходить из постулата Маккея, который подчеркивает, что «билингвизм является не феноменом языка, а характеристикой его использования; свойством, присущим не коду, а сообщению, что определяет его принадлежность к области не языка («langue»), а речи («parole»)» [16. Р. 554], то очевидно, что при обучении языку и, соответственно, при выработке стратегии оценивания необходимо фокусироваться не только и не столько на языковой, сколько на коммуникативной составляющей процесса и результата. С одной стороны, это совершенно очевидный факт в методологии преподавания иностранного языка, с другой — природа коммуникативного навыка, включающего в равной степени не только языковые, но и социальные и психологические аспекты, не облегчает, а усложняет процесс обучения и изучения иностранного языка. Рассмотрение владения языком на уровне сознания, в разрезе психологических и социальных характеристик, т.е. билингвальный аспект, требует, как уже было отмечено, новых инструментов исследования и диагностики.

Интерес психологов к исследованию билингвизма был обусловлен в первую очередь стремлением понять психологические механизмы, дающие человеку возможность осуществлять речевую деятельность, задействуя языковую систему того или иного языка [3, 17]. Акцент современных психологических и психолингвистических исследований билингвизма смещается на проблему взаимодействия двух языковых картин мира и языковых систем [18, 19]. Рассмотрение психологической сущности процесса овладения иностранным языком в рамках теории психологических систем В.Е. Ключко [20] позволило исследователям трактовать данный процесс как трансформацию иноязычной культуры в измерения жизненного мира человека [21, 22]. Одним из важных психологических показателей в этом смысле является толерантность к неопределенности [21, 23–25]. Кроме того, в исследованиях, проведенных в Томском государственном университете (ТГУ), было показано, что эмоциональный интеллект также можно отнести к профессионально значимым качествам студентов лингвистических направлений подготовки [26]. А идея трансформационной сущности процесса овладения иностранным языком нашла свое эмпирическое подтверждение в исследовании самоидентификации студентов, изучающих языки разных языковых групп [27].

В последнее время наблюдаются попытки найти варианты осуществления «комплексной» оценки билингвальных способностей индивидов в связи с решением задачи повышения эффективности обучения иностранным языкам [28], к компонентам которой относят высшие психические функции мышления, восприятия, памяти. Сетую на то, что в настоящий момент единого теста для определения лингвистических способностей индивида не существует, считаем целесообразным использование комплексной методики для выявления лингвистических способностей к изучению иностранных языков, основанной на тестологическом и нетестологическом подходах. В целом можно отметить, что проблема разработки комплексной методики оценки уровня билингвизма является достаточно актуальной в научном сообществе, вместе с тем существующие методики оценки пока представляются скорее набором разрозненных тестов.

Исследование и результаты

В рамках данного исследования рассматривается потенциал интеграции диагностических инструментов, направленных на выявление характерных черт функциональных билингвов, в методический онлайн-инструмент обучения иностранному языку на примере функционала платформы «Английский пациент».

Профилизация билингва в процессе обучения иностранному языку в вузе представляется важной составляющей, поскольку дает возможность оценить уровень сформированности функционального билингвизма и категоризировать его тип, что в дальнейшем поможет выстроить соответствующую траекторию развития билингва с учетом его индивидуальных особенностей и попытаться сформировать продуктивный смешанный билингвизм.

На основе социолингвистической анкеты, разработанной О.А. Казакевич, и языковой анкеты билингва, разработчиками которой являются Мариан, Блюменфельд и Каушанская, авторы составили опросник для определения основных характеристик, помогающих составить профиль функционального билингва, который используется для определения типа билингвизма у студентов факультета иностранных языков ТГУ. Опросник для составления профиля ФБ включает несколько блоков вопросов:

1) вопросы, дающие представление о социальных характеристиках билингва (пол, возраст, место рождения и т.д.);

2) вопросы, касающиеся самооценки уровня развития языков (Я1 и Я2) в разных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо);

3) вопросы, дающие представление о характере усвоения языков (возраст усвоения языков, порядок усвоения языков, доминирование

языков, факторы, влияющие на усвоение языков, и т.д.), опыте общения с носителями языков, лингвистической среде в разные периоды жизни опрашиваемого.

Таким образом, в распоряжении исследователей оказывается достаточно полная картина усвоения Я2 функциональным билингвом, учитывающая периоды жизни, в течение которых происходило погружение в язык (в рамках естественной или искусственно созданной среды), факторы, в большей степени повлиявшие на усвоение языка, а также субъективная оценка самим билингвом уровня сформированности навыков в разных видах речевой деятельности, которую затем можно будет соотнести с объективными результатами тестирования, являющегося одним из инструментов комплексной оценки уровня сформированности функционального билингвизма.

Одним из важных элементов комплексного оценивания является определение эмоционального содержания отношения билингва к языкам, и в первую очередь к Я2, занимающего, как правило, более слабую позицию. Социолингвистическая и языковая анкета ФБ содержит ряд утверждений, согласие или несогласие с которыми проявляет оценочное отношение билингва к языкам, которыми он владеет.

Важной составляющей комплексной оценки функционального билингвизма, как представляется авторам, является определение психологических характеристик и установок носителей билингвизма, раскрывающее потенциал его дальнейшего развития.

Например, высокая степень толерантности к неопределенности, для измерения которой можно использовать такой инструмент, как «Шкала толерантности к неопределенности MSTAT-I» (Д. Мак-Лэйн, Е.Г. Луковицкая), позволяет выявить людей, которые легко адаптируются к новым и нередко сложным ситуациям, не склонны бояться трудностей и готовы получать новый опыт, что важно для человека, изучающего иностранный язык. Низкая степень толерантности к неопределенности, свидетельствующая о наличии у испытуемого предпочтения к привычным ситуациям, с большой долей вероятности говорящая о том, что респондент рассматривает новую непривычную ситуацию как несущую некую угрозу и, соответственно, испытывает тревожность при решении проблемы, не имеющей готового решения (например, спонтанная речь в ситуации коммуникации на Я2). Более точно определить уровень тревожности в специфической ситуации языкового общения в процессе обучения иностранному языку поможет шкала измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка (FLCAS). С помощью шкалы можно определить психологические проблемы в процессе обучения и обозначить ситуации, требующие особого подхода при обучении иностранному языку, который дает возможность снизить уровень тревожности, не позволяющий осуществлять эффективное обучение.

Важным моментом успешного общения является способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, иначе называемая эмоциональным интеллектом. Особенную остроту проблема адекватного восприятия эмоционального содержания речи приобретает при общении на языке, который занимает положение второго / неродного и находится в более слабой позиции. Выявить проблемные зоны можно при помощи опросника, позволяющего «измерить» эмоциональный интеллект респондента, его способность к осознанию своих эмоций, управлению ими и самоконтролю выражения эмоций.

Определение проблемных зон позволяет выстроить дальнейшее обучение иностранному языку с учетом характеристик функционального билингва наиболее эффективным образом.

Широко известный в методике обучения иностранным языкам принцип устного опережения, предполагающий автоматизацию речевого материала, предшествующую работе с текстом и активизации зрительного канала восприятия информации, в ситуации с катастрофической нехваткой количества часов, отводимых на изучение иностранного языка, не всегда находит достаточное воплощение на начальных этапах обучения. Следствием этого является достаточно невысокий уровень сформированности навыка аудирования, а также механизма продуцирования речи на Я2.

Способом выявления дефицита навыков аудирования и говорения является самооценка в рамках профилизации (анкета функционального ФБ и шкала языковой тревожности).

Решение задачи формирования продуктивного билингвизма требует проявления особого внимания к развитию навыков восприятия на слух и продуцирования устной речи. Современные методисты отмечают, что к числу важных принципов обучения устной речи относятся такие, как коммуникативная направленность и моделирование типичной коммуникативной ситуации, при этом важно также оценивать используемый речевой материал с точки зрения реальности его появления в естественной коммуникации [29]. Коммуникативная ситуация является основой устного общения [30], при этом ситуацию можно рассматривать как комбинацию ситуативных высказываний, каждое из которых, в свою очередь, служит для развертывания акта устного общения в определенном направлении в зависимости от использования той или иной микроситуации «базового» уровня. Набор таких «базовых» микроситуаций позволяет обучающимся выстраивать общение в условиях учебной и реальной коммуникации.

Согласно мнению Т.А. Сеньковой, «психофизиологической базой речевой деятельности служит навык, или автоматизированное умение, ставшее в результате многократных повторений наиболее экономным и свободным способом исполнения данного действия» [29. С. 197].

В условиях современного технического обеспечения образовательного процесса обучающиеся приобретают возможность формировать психофизиологическую базу речевой деятельности с применением платформенных решений (опыт использования тренажеров платформы «Английский пациент»), решая параллельно проблеме дефицита восприятия речи на Я2 на слух.

Тренажеры на платформе «Английский пациент» позволяют не только проконтролировать выполнение студентами заданий на отработку клишированных грамматических и лексических конструкций, но и отследить время реакции на визуальный стимул и темп продуцируемого повтора, что также используется для отслеживания динамики становления разного рода языковых навыков у функционального билингва в процессе освоения Я2, способствующих становлению и реализации навыка речевой деятельности. Студентам, участвующим в проекте, предлагается следующий набор онлайн-тренажеров:

1) запись на слух (текст воспринимается на слух, а оформляется письменно);

2) заполнение пропусков, представленное в двух вариациях: а) когда после прослушивания / просмотра необходимо записать (ввести с клавиатуры) услышанные фрагменты, пропущенные в скрипте отрывка. E.g. So [...] are really great for [...] those really [...] of people in [...] и б) при представлении картинки / фото необходимо записать / заполнить пропуск (ввести с клавиатуры) лексическими или грамматическими единицами в соответствии с представленными образами и конкретным заданием;

3) наговор (текст воспринимается на слух, а оформляется устно), когда представлены аудио- или видеофрагменты (на ИЯ), которые необходимо прослушать и записать (наговорить в микрофон) услышанное; Упражнения-модификации, когда представлен видеофрагмент (на Я2) и ряд картинок и необходимо повторить и запомнить текст видеофрагмента, а потом нужно повторять фразу, изменяя элемент в квадратных скобках [] в зависимости от того, что показано на картинках. Все это необходимо записать (наговорить в микрофон);

4) упражнения-описания (на основе звуков или картинок); где представлен ряд образов: визуальных (картинки) или звуковых (звуки), которые обучающийся должен а) описать по представленной схеме; б) идентифицировать; в) интерпретировать. Ответ необходимо фиксировать (наговорить в микрофон), нажав кнопку «начать запись» или ввести с клавиатуры. Время на устный ответ обучающегося задается преподавателем в настройках упражнения, максимальное время на ответ 2 минуты.

Дополнительным достоинством электронного тренажера является возможность студента зафиксировать и прослушать / просмотреть свой

ответ, что поддерживает мотивационный параметр обучения и вовлеченность студента, который видит / слышит результаты своей деятельности. Информация об успешности выполнения заданий с использованием тренажеров (количественные и качественные показатели) фиксируется в онлайн-профиле студента в его личном портфолио и в дальнейшем будет использована для анализа.

Заключение

Современные условия существования в мультиязычном мире предъявляют особые требования к уровню владения языком международного общения (английским) и межкультурной компетенцией, особенно это касается студентов языковых факультетов, относящихся к категории функциональных билингвов. «Удвоение» сознания у функционального билингва в процессе изучения иностранного языка ставит перед лингводидактикой принципиально новую задачу формирования вторичной языковой личности в результате обучения иностранному языку, что требует комплексного подхода к оцениванию уровня сформированности билингвизма на начальном этапе обучения с последующей социолингвистической и психологической профилизацией билингва, на основе которой возможно выстраивание индивидуальной траектории его развития.

Интеграция диагностических инструментов, направленных на выявление характерных черт функциональных билингвов, дает детализированную картину «слабых» мест, а использование методических онлайн-инструментов обучения иностранному языку позволяет интенсифицировать решение задачи восполнения необходимых навыков восприятия на слух и продуцирования устной речи, что продемонстрировано в статье на примере функционала платформы «Английский пациент».

Литература

1. *Гураль С.К., Смокотин В.М.* Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // *Язык и культура*. 2014. № 1 (25). С. 4–13.
2. *Найман Е.А., Гураль С.К., Смокотин В.М.* Английский язык в статусе языка всемирного общения в сфере образования // *Вестник Томского государственного университета*. 2013. № 367. С. 158–164.
3. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. 160 с.
4. *Мильтруд Р.П., Максимова И.Р.* Учебный билингвизм: вчера, сегодня и... в обучении иностранному языку // *Интеграция образования*. 2017. № 4 (89). С. 185–204.
5. *Сомова С.В.* Формирование билингвальной компетенции специалиста в области преподавания иностранных языков // *Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения*. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению : сб. ст. : в 2 ч. Ч. I: Языки в аспекте лингвострановедения. М. : МГИМО-Университет, 2008. 266 с.

6. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межкультурной и межъязыковой коммуникации : учеб. пособие. М. : АСТ ; Астрель ; Хранитель, 2007. 286 с.
7. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М. : Высш. шк., 1989. 236 с.
8. *Ervin S.M., Osgood C.E.* Second language learning and bilingualism // *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems* / eds. by C.E. Osgood, T.A. Sebeok. Bloomington, IN : Indiana University Press, 1965.
9. *Котик Б.С.* Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов // *Вопросы психологии*. 1983. № 6. С. 114–120.
10. *Цветкова Т.К.* Теоретические проблемы лингводидактики. М. : Компания Спутник+, 2002. 106 с.
11. *Гальперин П.Я.* К психологии изучения иностранного языка // Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. М. : МГПИИЯ, 1967. С. 13–22.
12. *Кабанова О.Я.* Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением. М. : МГУ, 1976. 139 с.
13. *Romaine S.* Bilingualism. Oxford : Blackwell, 1995. 384 p.
14. *Harrais R., Nelson E.* Bilingualism: Not the Exception Any More // *Advances in Psychology*. 1992. № 83. P. 3–14.
15. *Grosjean F.* Studying bilinguals. Oxford : Oxford University Press, 2008. P. 314.
16. *Mackey W.* Language Teaching Analysis. Indiana University Press, 1967. P. 559.
17. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М. : КомКнига, 2005. 211 с.
18. *Худобина О.Ф.* Влияние билингвального образования на развитие различных компетенций у студентов // *Вестник ВолГМУ*. 2005. № 3. С. 81–82.
19. *Тамерьян Т.Ю.* Культурные различия как причина коммуникативных неудач // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2010. № 4 (2). С. 739–741.
20. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск : Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
21. *Атаманова И.В.* Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей // *Вестник Томского государственного университета*. 2014. № 388. С. 194–204.
22. *Атаманова И.В.* Становление иноязычной коммуникативной компетентности // *Психология иноязычной коммуникативной компетентности*. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. С. 70–71.
23. *Ely C.M.* An Analysis of Discomfort, Risk-Taking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom // *Language Learning*, 1986. № 36. P. 1–25. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x
24. *Kamran S.* Effect of Gender on Ambiguity Tolerance of Iranian English language learners // *Journal of Education and Practice*. 2011. № 11&12 (2). P. 25–33.
25. *Atamanova I.V., Bogomaz S.A., Kozlova N.V., Kashirina V.I.* An educational technology for developing professionally-oriented EFL communicative competence: Its acmeological potential // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 200. P. 236–242.
26. *Смирнова С.В.* Стандарт поддержки молодых педагогов, или Все живое растет снизу (опыт работы по привлечению, закреплению и профессиональному развитию молодых педагогов Новосибирской области) // *Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты : материалы XIV ежегод. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 16–18 февраля 2017 г.)*. М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. С. 141–150.
27. *Смирнова С.В., Федоровский А.Е.* К вопросу о взаимосвязи толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта // *Психология – наука будущего : ма-*

- териалы VII Междунар. конф. молодых ученых «Психология – наука будущего», 14–15 нояб. 2017 г., Москва. М. : Изд-во ИП РАН, 2017. С. 751–754.
28. **Игна О.Н.** Подходы к выявлению лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестник ТГПУ. 2013. Вып. 3 (131). С. 115–119.
29. **Сенькова Т.А.** Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. 2014. № 5. История, философия, филология. С. 196–198.
30. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 208 с.

Сведения об авторах:

Нагель Ольга Васильевна – доктор филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Темникова Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: temnikova196@mail.ru

Душейко Александра Суфуатовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: barbazjushka@mail.ru

Буб Александра Сергеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романских языков, факультет иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

Поступила в редакцию 6 ноября 2020 г.

PSYCHOLINGUISTIC, LANGUAGE AND SOCIOLINGUISTIC PORTRAITING / PROFILIZATION OF FUNCTIONAL BILINGUALS

Nagel O.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Dean, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University. E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Temnikova I.G., Ph.D., Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University. E-mail: temnikova196@mail.ru

Bub A.S., Ph.D., Senior Lecturer, National Research Tomsk State University. E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

Dusheiko A.S., Ph.D., Senior Lecturer, National Research Tomsk State University. E-mail: barbazjushka@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/13

Abstract. The article examines the content components of bilingualism in students majoring in languages at 3 levels: linguistic, psychological and sociolinguistic in the aspect of their profiling in dynamics under the conditions of the administered study of the English language at the university. Taking into account the higher requirements to the quality of English language proficiency in the modern world, as well as the fact that one of the important trends in the language development of modern society is not just language knowledge, but the formation of elements of educational (artificial) late bilingualism in a university graduate, especially the one of the Faculty of Foreign Languages, the authors cannot but emphasize the problem of formulating criteria for a given quality and the formats for its assessment. At the present stage of research, bilingualism cannot be described only within the framework of linguistics, its main aspects are studied, in addition to linguistics, by sociology, psychology, etc., in particular, within the framework of such interdisciplinary fields as sociolinguistics, psycholinguistics, neurolinguistics, in connection with which a request arises for the devel-

opment of a comprehensive methodology for assessing the level of bilingualism. Within the framework of this study, the potential of integrating diagnostic tools aimed at identifying the characteristic features of functional bilinguals into a methodological online tool for teaching a foreign language is examined using the example of the functionality of the English Patient platform. Profiling a bilingual in the process of teaching a foreign language at a university seems to be an important component, since it makes it possible to assess the level of formation of functional bilingualism and categorize its type, which in the future will help build an appropriate trajectory for the development of a bilingual taking into account its individual characteristics, and try to form a productive mixed bilingualism. In the conditions of modern technical support of the educational process, the introduction of platform solutions allows students to acquire the opportunity to form the psychophysiological base of speech activity, while simultaneously solving the problem of speech perception deficit in L2.

Keywords: functional bilingualism; comprehensive assessment of bilingual abilities; sociolinguistic and psychological recording of functional bilinguals.

References

1. Gural', S.K., Smokotin, V.M. (2014) Yazyk vsemirnogo obshcheniya i yazykovaya i kul'turnaya globalizatsiya [The language of world communication and linguistic and cultural globalization] // Yazyk i kul'tura. 1(25). pp. 4-13.
2. Naiman, E.A., Gural', S.K., Smokotin, V.M. (2013) Anglijskij yazyk v statuse yazyka vsemirnogo obshcheniya v sfere obrazovaniya [English as the language of worldwide communication in education] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 367. pp. 158-164.
3. Vereshchagin, E.M. (1969) Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (bilingvizma) [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]. Moscow: Izd. Mos. un-ta, 160 p.
4. Mil'rud, R.P., Maksimova, I.R. (2017) Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnya i... v obuchenii inostrannomu yazyku [Educational bilingualism: yesterday, today and... in teaching a foreign language] // Integratsiya obrazovaniya. (4). pp. 185-204
5. Somova, S.V. (2008) Formirovanie bilingval'noj kompetencii specialista v oblasti prepodavaniya inostrannyh yazykov. [Formation of bilingual competence of a specialist in the field of teaching foreign languages] Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnologiya obucheniya. Pyatyj mezhvuzovskij seminar po lingvostranovedeniyu: sb.statej [Linguistic and regional studies: methods of analysis, teaching technology. Fifth interuniversity seminar on linguistic and cultural studies: collection of articles]: In 2 volumes. Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya. Moscow: MGIMO-Universitet, V. 1. 266 p.
6. Ter-Minasova, S.G. (2007) Vojna i mir yazykov i kul'tur: voprosy teorii i praktiki mezh"yazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii : uchebnoe posobie [War and the world of languages and cultures: issues of theory and practice of interlanguage and intercultural communication: textbook] Moscow: AST : Astrel': Hranitel', 286 p.
7. Khaleeva, I. I. (1989) Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi [Foundations of the theory of teaching understanding of foreign language speech] Moscow: Vyssh. shk., 236 p.
8. Ervin, S.M., Osgood, C.E. (1965) Second language learning and bilingualism // In C.E. Osgood & T.A. Sebeok (Eds.), Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. Bloomington, IN: Indiana University Press.
9. Kotik, B. S. (1983) Mezhpolutsharnoe vzaimodejstvie pri osushchestvlenii rechi u bilingvov [Interhemispheric interaction in speech production in bilinguals] // Voprosy psichologii, 6. pp. 114.
10. Cvetkova, T.K. (2002) Teoreticheskie problemy lingvodidaktiki [Theoretical problems of linguodidactics]. Moscow: Kompaniya Sputnik+, 106 p.
11. Gal'perin, P.YA. (1976) K psichologii izucheniya inostrannogo yazyka [On the psychology of a foreign language learning] // Nauchno-metodicheskaya konferenciya po voprosam

- obucheniya inostrannym yazyka v vysshej shkole [Scientific and methodological conference on teaching foreign languages in higher education]. Moscow: MGPIYA. pp. 13-22.
12. Kabanova, O.Ya. (1976) Osnovnye voprosy metodiki obucheniya inostrannomu yazyku na osnove koncepcii upravleniya usvoeniem [The main issues of foreign language teaching methodology based on the concept of acquisition management]. Moscow: MGU, 139 p.
 13. Romaine, S. (1995) Bilingualism. Oxford, Blackwell, 384 p.
 14. Harrais, R., Nelson, E. (1992) Bilingualism: Not the Exception Any More // *Advances in Psychology*. 83. pp. 3-14.
 15. Grosjean, F. (2008) Studying bilinguals. Oxford: Oxford University Press, 314 p.
 16. Mackey, W. (1976) Language Teaching Analysis. Indiana University Press, 559 p.
 17. Leont'ev, A.A. (2005) Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moscow: KomKniga. 211 p.
 18. Khudobina, O.F. (2005) Vliyaniye bilingval'nogo obrazovaniya na razvitiye razlichnykh kompetentsiy u studentov [The influence of bilingual education on the development of various competencies in students] // *Vestnik VolGMU*, 3. pp. 81-82.
 19. Tamr'yan, T.Yu. (2010) Kul'turnyye razlichiya kak prichina kommunikativnykh neudach [Cultural differences as the cause of communication failures] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, 4(2). pp. 739-741.
 20. Klochko, V.E. (2005) Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual. Tomsk: Tomsk State University]. Tomsk: Tomskiy gosudarstvennyy universitet, 174 p.
 21. Atamanova, I.V. (2014) Dinamika stanovleniya professional'no-orientirovannoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey [Dynamics of the formation of professionally oriented foreign language communicative competence of students of technical majors] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 388. pp.194-204.
 22. Atamanova, I.V. (2017) Stanovlenie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti // *Psikhologiya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti* [Formation of foreign language communicative competence // *Psychology of foreign language communicative competence*]. Tomsk: Izdatel'skiy Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. P. 70-71.
 23. Ely, C. M. (1986) An Analysis of Discomfort, Risk-Taking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom // *Language Learning*, 36. pp. 1-25. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x>
 24. Kamran, S. (2011) Effect of Gender on Ambiguity Tolerance of Iranian English language learners // *Journal of Education and Practice*. 11-12(2). pp. 25-33.
 25. Atamanova, I.V., Bogomaz, S.A., Kozlova, N.V., Kashirina, V.I. (2015) An educational technology for developing professionally-oriented EFL communicative competence: Its acmeological potential // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 200. pp. 236-242.
 26. Smirnova, S.V. (2018). Standart podderzhki molodykh pedagogov, ili vso zhivoye rastot snizu (opyt raboty po privlecheniyu, zakrepleniyu i professional'nomu razvitiyu molodykh pedagogov Novosibirskoy oblasti) [The standard of support for young teachers, or all living things grows from below (experience in attracting, retaining and professional development of young teachers of the Novosibirsk region)] // *Tendentsii razvitiya obrazovaniya: kto i kak ispol'zuyet i otsenivayet obrazovatel'nyye standarty: materialy XIV yezhegodnoy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Moskva, 16-18 fevralya 2017g.). Moscow: Delo RANKhiGS. pp. 141-150.
 27. Smirnova, S. V., Fedorovskiy, A.E. (2017) K voprosu o vzaimosvyazi tolerantnosti k neopredelennosti i emotsional'nogo intellekta [On the relationship between uncertainty tolerance and emotional intelligence] // *Psikhologiya – nauka budushchego : Proceedings of VII International Conference of Young Researchers Psikhologiya – nauka budushchego*, 14-15 November, 2017. Moscow: IP RAN. pp. 751-754.

28. Igna, O.N. (2013) Podkhody k vyyavleniyu lingvisticheskoy odarennosti i sposobnostey k inostrannym yazykam [Approaches to identifying linguistic giftedness and abilities in foreign languages] // Vestnik TGPU, 3(131). pp. 115-119.
29. Sen'kova, T.A. (2014) Metodika formirovaniya rechevykh navykov i osnovnyye printsipy obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke // Trudy BGTU, 5. Istoriya, Filosofiya, Filologiya. pp. 196-198.
30. Passov, E.I. (1991). Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow:Prosveschenie, 208 p.

Received 6 November 2020

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: РАЦИОНАЛЬНЫЕ АРГУМЕНТЫ

А.А. Прохорова, К.Э. Безукладников

Аннотация. Приведены рациональные аргументы в поддержку мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам в российских технических вузах, позволяющего осуществлять не декларативное, а реальное формирование мультилингвальной коммуникативной компетенции у будущих инженеров. Научно-техническое сотрудничество, а также расширение международных контактов в сфере инженерного дела обуславливают потребность в специалистах, владеющих ведущими языками интернационального общения и способных осуществлять профессиональную и деловую иноязычную коммуникацию на нескольких иностранных языках в условиях дальнейшей международной интеграции. Актуальность исследования определяется необходимостью формирования элитарной языковой личности инженера, обладающего высокоразвитой технической и лингвистической интеллигентностью. Степень важности предлагаемого исследования подтверждается потребностью в разработке и реализации многоязычных образовательных программ, ориентированных в том числе на иностранных студентов. Количество последних стремительно увеличивается в связи с ростом популярности российских вузов. Поскольку владение иноязычной коммуникативной компетенцией в современных условиях перемещается в сферу мультилингвизма, особое внимание в профессиональной подготовке перспективного кадрового потенциала будущих инженеров должно уделяться мультилингвальной коммуникативной компетенции, формируемой в ходе мультилингвального обучения. Теоретически обоснованы и практически разработаны компонентное содержание мультилингвальной коммуникативной компетенции и процедура ее формирования, а также опытно-экспериментальная проверка эффективности мультилингвального обучения студентов технических профилей. Выявляются истоки мультилингвального обучения, берущие свое начало из опыта крупных ученых, занимающихся разработкой современных методик обучения второму и последующим иностранным языкам на основе коммуникативно-когнитивного, межкультурного и других подходов. Рассматривается интегративная сущность мультилингвальной коммуникативной компетенции, разбирается ее структурный комплекс, состоящий из базовых и комплементарных частей. Статистический анализ данных, предпринятый с использованием программы IBM SPSS Statistics 22, позволяет решить основную задачу экспериментального исследования, которая состоит в определении влияния мультилингвального обучения студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры на результаты обучения по каждому изучаемому языку. Для этого последовательно рассматриваются различия между уровнем владения каждым иностранным языком в экспериментальных и контрольных группах. На уровнях бакалавриата и специалитета проводятся замеры и анализ по двум иностранным языкам, на уровне магистратуры – по трем иностранным языкам. Полученные в ходе экспериментального

исследования значения свидетельствуют о положительном влиянии мультилингвального обучения студентов технического вуза на результаты по каждому изучаемому языку (ИЯ1, ИЯ2, ИЯ3) на всех образовательных уровнях.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение; мультилингвальная коммуникативная компетенция; мультилингвальный подход; иностранные языки; технический вуз; мультилингвальный инженер.

Введение

Подготовка высококвалифицированных кадров для цифровой экономики, будущих инженеров, способных успешно решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды и реализовывать накопленный потенциал в реалиях нашей страны, становится одним из приоритетных направлений современного высшего образования, осуществляемого в условиях федеральных и региональных технических вузов. В современных условиях деятельность данных специалистов связана с поиском и смысловой переработкой разноязычной информации, ценность которой определяется не только социально-экономическими категориями, но и категориями внешнеэкономической активности государства, проявляющейся в установлении международных связей с зарубежными странами, предприятиями, бизнесами, которые стремительно развиваются в структуре мирового хозяйства.

Обучающиеся технического вуза – это студенты широкого спектра направлений специальности «Инженерное дело, технологии и технические науки», количество которых в настоящее время преобладает над медицинскими, сельскохозяйственными, общественными, педагогическими, гуманитарными и др. Это будущие представители технической интеллигенции (инженеры), обладающие высокой культурой и изобретательностью, умеющие пользоваться техникой и технологиями. Это отечественный кадровый потенциал, ориентированный на жизнь и профессиональную деятельность в условиях многоязычного континуума, способный выстраивать цифровые коммуникации, вести ди- и полилоги с зарубежными партнерами, выступая в качестве языковых посредников и медиаторов культур.

Многочисленные совместные проекты в области инженерного дела являются сегодня перспективными формами международного бизнеса. Появление нового термина «инжиниринг» (англ. *engineering*), который в свою очередь произошел от латинского *ingenium* (талант, способности, изобретательность) [1. С. 102], свидетельствует о том, что Россия вступила в новую эру инженерно-технического взаимодействия с зарубежными партнерами. Разработка высокотехнологичных объектов, развитие цифровизации и технологичности отечественных предприятий, внедрение наилучших доступных технологий, повышение

конкурентоспособности отечественной продукции на мировом рынке формируют спрос на новые инженерно-технические кадры, обладающие соответствующими для данной деятельности компетенциями.

Правильно выстроенная система общения с зарубежными коллегами является ключом к успешному сотрудничеству и полному взаимопониманию, ведущим к продуктивной совместной деятельности. В этой связи умения ясно и четко выстраивать свою речь, осуществлять поиск, отбор, переработку, трансформацию и генерацию информации, оформлять соответствующую документацию, доходчиво формулировать инженерно-технические задачи, аргументированно обосновывать их, достигать консенсуса в проблемных ситуациях являются приоритетными профессионально значимыми направлениями разноязычной деятельности современного инженера.

Мультилингвальное обучение студентов в условиях технических вузов позволит решить проблему, связанную с возрастающим спросом на многоязычные инженерно-технические кадры и повышением их конкурентоспособности на рынке труда. Подобная постановка проблемы доказывает ее *актуальность* и манифестирует о нестандартности ее решения путем разработки методической системы, построенной на методологии мультилингвального подхода к процессу формирования у студентов технических направлений способности и готовности осуществлять разноязычную межкультурную коммуникацию.

Методология

Несмотря на активный процесс становления методики мультилингвального обучения студентов технических вузов, существуют теоретические основания, заложенные в трудах многочисленных исследователей, опирающихся на актуальные лингвометодические, психо-лингвистические, когнитивные и другие концепции [2–12].

Как известно, по инициативе руководителей школ и преподавателей иностранных языков в учебных планах многих гимназий, лицеев, колледжей появился третий иностранный язык [13. С. 3], а проблемы обучения второму и последующим иностранным языкам стали предметом теоретических исследований. Так, методические особенности обучения второму иностранному языку были впервые описаны И.Л. Бим [14]. Другой известный лингвист, методист и педагог А.В. Щепилова [15] теоретически обосновала коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному; профессор Н.В. Барышников [16] разработал методику обучения второму иностранному языку в школе, а также обосновал необходимость многоязычного обучения на уровне среднего общего образования.

Появление идеи мультилингвального обучения студентов технического вуза обусловлено тем фактом, что в настоящее время отсутствует опыт обучения многоязычию указанной категории обучающихся как в отечественной, так и в зарубежной методике [17]. Разработанная методическая система мультилингвального обучения является неделимой совокупностью взаимосвязанных составляющих, которая базируется на осознании сущности и специфики иноязычной подготовки студентов технического вуза через понимание основных доминант современной языковой и образовательной политики [18], кросс-культурного общения, обеспечивающих возможность перехода от моно- и билингвизма к лингвистическому многообразию.

В ходе анализа актуальных лингводидактических направлений, реализующих цели обучения иностранному языку в техническом вузе [19, 20], мы установили, что иноязычная коммуникативная компетенция будущих инженеров в основном рассматривается с позиции освоения обучающимися совокупности эффективных языковых, социокультурных и речевых средств, а также с точки зрения формирования готовности и способностей к их воплощению в различных ситуациях академического и профессионального взаимодействия с представителями другого лингвосоциума.

Процесс обучения иноязычной коммуникативной компетенции в техническом вузе осмысливается учеными в логике компетентностного подхода, утвержденного в системе российского высшего образования в качестве базового. Данный подход в условиях лингвистического обучения в техническом вузе рассматривается исследователями как комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов, направленный на формирование одной из ключевых компетенций – иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Последняя основана на оптимальном соотношении знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную иноязычную подготовку будущего инженерно-технического работника.

Не претендуя на всеобъемлющий охват определений цели иноязычного обучения в различных технических вузах, выделим ее главный постулат, состоящий в содействии овладению (студентами разных профилей и направлений подготовки) иностранным языком как средством межкультурной профессиональной коммуникации. Поясним, что смысл данной установки заключается в готовности и способности обучающихся осуществлять основные виды иноязычной речевой деятельности при профессионально ориентированном иноязычном общении.

Предполагается, что студенты должны овладеть способами получения, осмысления и интерпретации информации, формулирования и построения высказываний на изучаемом иностранном языке, а также умением пользоваться им в процессе письменной и устной коммуника-

ции в будущей профессиональной деятельности. Исходя из этого можно утверждать, что цель освоения иноязычной коммуникативной компетенции студентами технического вуза состоит в формировании языковых, коммуникативных и социокультурных навыков, помогающих обучающимся войти в международное иноязычное пространство и использовать их в ходе академической и профессиональной мобильности. В этой связи возникает вопрос: в чем состоит цель освоения мультилингвальной коммуникативной компетенции?

В системе технического образования сегодня реализуются различные варианты обучения основному иностранному языку (ИЯ1), второму (ИЯ2) и третьему (ИЯ3) иностранным языкам, однако если преподавание нескольких языков осуществляется, то чаще всего оно представляет собой модель последовательного (изолированного) обучения. Необходимо отметить, что обучение двум или трем иностранным языкам не означает овладение мультилингвальной коммуникативной компетенцией (МКК) ввиду того, что отсутствует важный признак многоязычия – слияние языковых кодов в когнитивной сфере многоязычного индивидуума [21]. МКК – это не сумма одноязычных компетенций [22], а интегративное явление, обеспечивающее одновременное и (или) последовательное применение нескольких языков в ходе кросс-культурного общения.

В условиях перехода на многоязычную модель, при которой обучение осуществляется не каждому отдельному языку, а нацелено на формирование мультилингвальной коммуникативной компетенции, возникает необходимость в рассмотрении процесса включения в языковое сознание индивида лексических единиц, принадлежащих иным языковым системам, и в анализе связей, которые образуются между единицами родного и иностранных языков. Более того, появляется потребность в осмыслении алгоритма вхождения инокультурных образов, понятий, ассоциаций и других типов когнем (единиц знаний) изучаемых языков в существующее концептуальное поле обучающегося, переводящего его из фазы моно- и билингвального индивида в активную мультилингвальную личность.

Овладение мультилингвальной коммуникативной компетенцией позволяет обучающимся не только войти в мировое профессиональное и академическое пространство, но и достойно конкурировать в нем с выпускниками зарубежных вузов одноименной отрасли народного хозяйства, обладающими навыками мультилингвального поликультурного общения в профессиональной сфере.

Представляется логичным предположить, что для формирования вышеуказанных навыков будущим инженерам следует в первую очередь иметь прочные знания родного языка. Кроме того, необходимо освоить базовые субкомпетенции, входящие в структурный состав иноязычной коммуникативной компетенции, которая, по мнению многих

авторов, включает в себя различные компоненты в силу своего стратегического характера и широкого предметного поля [23].

Овладение ключевыми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, формируемой в рамках каждого отдельно взятого изучаемого языка (базового иностранного языка, второго иностранного языка, третьего и последующих иностранных языков), способствует в дальнейшем формированию мультилингвальной коммуникативной компетенции. Знания, умения и практический опыт, накапливаемые студентами в процессе освоения коммуникативной компетенции каждого нового иностранного языка, приумножают кумулятивный потенциал способностей к осуществлению мультилингвального общения, т.е. к использованию полного комплекса мультилингвальных ресурсов личности [24].

В этой связи интересна структура полилингвальной компетенции, разработанная зарубежными учеными и предложенная в новой версии документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» 2018 г. [25]. В частности, исследователи предлагают выделять медиацию в качестве необходимой самостоятельной составляющей. Кроме того, основная идея обновленной версии «Общеввропейских компетенций...» связана с тем, что разные языки и лингвокультурные феномены существуют не в отдельных ментальных образованиях, а тесно взаимодействуют в сознании индивида. При этом знание и опыт в любых языках способствуют дальнейшему развитию общей коммуникативной компетенции, а опыт овладения одними языками при его должной активизации помогает понять незнакомые лингвокультурные феномены в других языках. В этой связи опора осуществляется не только на родной язык и базовый иностранный, а первый иностранный язык изучается в тесной связи со вторым (третьим, четвертым), причем элементы второго, третьего и четвертого иностранных языков вводятся в качестве ознакомления еще до начала систематического изучения этих языков.

Исходя из этого, компонентная наполняемость МКК, формируемой у будущих инженеров российских вузов, предполагает широкий структурный объем. С одной стороны, она включает такие базовые составляющие, как *лингвистическая* (освоение правил функционирования единиц языка и речи), *речевая* (осуществление речевой деятельности), *компенсаторная* (преодоление дефицита лингвистических средств), *социокультурная* (речеповедение, культуроведение, страноведение), *когнитивная* (познавательная деятельность, решение учебных задач), *межкультурная* (диалог языков и культур), *медиативная* (языки как «посредники», обучающиеся как «медиаторы культур»), *информационная* (отбор, переработка, трансформирование, генерирование разноразличной информации), *профессиональная* (языки как средство профессионального взаимодействия), *прагматическая* (правила речевого по-

ведения в соответствии с намерениями индивида и условиями общения). С другой стороны, в структуре МКК выделяются такие компоненты, как *личностностный*, *интеллектуальный*, *кросс-культурный*, наполняющие своим контентом содержание всех базовых составляющих мультилингвальной коммуникативной компетенции. Более того, данный структурный комплекс дополняется таким комплементарным компонентом, как *стратегический*, отвечающим за формирование способности разрабатывать различные коммуникативные планы мультилингвального взаимодействия, что, по нашему мнению, является ведущей целью, антиципирующей содержание мультилингвального обучения студентов технического вуза.

Исследование и результаты

На базе «Ивановского государственного энергетического университета им. В.И. Ленина» (ИГЭУ) было организовано и проведено экспериментальное мультилингвальное обучение будущих инженеров, результаты которого оказались довольно любопытными и важными для дальнейших изысканий. Участниками эксперимента выступили студенты, обучающиеся в ИГЭУ на факультетах информатики и вычислительной техники, экономики и управления, электроэнергетическом, электромеханическом и теплоэнергетическом. Были сформированы группы (контрольные и экспериментальные) из студентов каждого факультета разных образовательных уровней, в равном соотношении.

Обучающиеся отбирались по результатам входного тестирования ИЯ1 (интернет-тест, собеседование) и ИЯ2 (тест, собеседование). Выборка студентов осуществлялась по критерию самостоятельного уровня владения коммуникативной компетенцией в ИЯ1, что соответствует уровню B1 (Intermediate) по общеевропейской шкале языковых компетенций (средний уровень) и по критерию минимально достаточного уровня владения коммуникативной компетенцией в ИЯ2, которым был признан уровень A1 (Beginner-Elementary) для студентов бакалавриата и специалитета, и A2 (Pre-Intermediate) для студентов магистратуры.

Обучение строилось по двум различным моделям: 1) в контрольных группах (КГ) учебный процесс выстраивался в соответствии с принципами коммуникативного подхода к организации учебного процесса, традиционно используемого в логике обучения иностранным языкам в техническом вузе. Обучение осуществлялось при использовании моно- и билингвальных учебных пособий и проводилось разными преподавателями (английского, французского, немецкого языков); 2) в экспериментальных группах (ЭГ) обучение иностранным языком проходило с опорой на интегрированную модель, доминанта которой состоит в реализации принципов мультилингвального подхода к органи-

зации учебной деятельности. Обучение осуществлялось при использовании би- и мультилингвальных пособий [26] в рамках мультилингвальных занятий, активизирующих все изучаемые в вузе языки. Занятия проводил преподаватель-мультилингв.

Статистический анализ данных, предпринятый с использованием программы IBM SPSS Statistics 22, позволил решить основную задачу настоящего исследования, которая состояла в определении влияния мультилингвального обучения студентов – будущих инженеров на результаты по каждому изучаемому языку. Для этого последовательно рассматривались различия между уровнем владения каждым иностранным языком в экспериментальных и контрольных группах для каждого уровня образования. На уровнях бакалавриата и специалитета проводились замеры и анализ по двум иностранным языкам (ИЯ1, ИЯ2), на уровне магистратуры – по трем иностранным языкам. Оценка исходных и итоговых знаний осуществлялась по пятибалльной системе.

При определении применяемого критерия для поиска различий (параметрический или непараметрический) прежде всего определялась нормальность распределения. По правилам применения статистических процедур, для последовательных измерений устанавливалась разница между первым и вторым замером и для этой разницы определялась нормальность. В связи с тем что замеры проводились по нескольким иностранным языкам, осуществлялся анализ результатов каждого ИЯ для контрольной и экспериментальной групп.

Приведем пример анализа данных по ИЯ1 и ИЯ2 в экспериментальной группе студентов уровня бакалавриата. Исходя из того что при оценке показателей по ИЯ1 число объектов для группы составляло 60, применялся критерий Колмогорова – Смирнова для определения нормальности. Как видно из табл. 1, распределение не является нормальным.

Таблица 1

Одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова

Показатель		Разница ИЯ № 1
N		60
Параметры нормального распределения ^{a, b}	Среднее	–,6183
	Среднекв. отклонения	,25076
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютное	,154
	Положительные	,154
	Отрицательные	–,139
Статистика критерия		,154
Асимп. знач. (двухсторон.)		,001 ^c

Примечание. а – проверяемое распределение является нормальным. b – вычислено из данных. с – коррекция значимости Лиллиефорса.

Таким образом, для поиска различий в группе использовался непараметрический критерий Вилкоксона. Согласно данным табл. 2, различия оказались достоверны на высоком уровне значимости.

Т а б л и ц а 2

Ранги

Показатель		N	Средний ранг	Сумма рангов
ИЯ № 1. После эксперимента – ИЯ № 1. До эксперимента	Отрицательные ранги	0 ^a	,00	,00
	Положительные ранги	60 ^b	30,50	1830,00
	Совпадающие наблюдения	0 ^c		
	Всего	60		
а. ИЯ № 1. После эксперимента < ИЯ № 1. До эксперимента				
б. ИЯ № 1. После эксперимента > ИЯ № 1. До эксперимента				
с. ИЯ № 1. После эксперимента = ИЯ № 1. До эксперимента				
Статистические критерии ^a				
	ИЯ № 1. После эксперимента – ИЯ № 1. До эксперимента			
Z	-6,761 ^b			
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000			
а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона				
б. На основе отрицательных рангов				

По значению границ доверительных интервалов были определены различия в полученных значениях, которые отражены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Описательные статистики

Показатель			Статистика	Станд. ошибка
ИЯ № 1. До эксперимента	Среднее		3,972	,0669
	95%-й доверительный интервал для среднего	Нижняя граница	3,838	
		Верхняя граница	4,106	
	Среднее		4,590	,0590
ИЯ № 1. После эксперимента	95%-й доверительный интервал для среднего	Нижняя граница	4,472	
		Верхняя граница	4,708	
	Среднее		4,590	,0590

Аналогично проводился анализ для *контрольной группы* студентов бакалавриата.

В результате проведенного статистического исследования установлено, что в экспериментальной группе показатели **ИЯ1** до эксперимента составили от 3,8 до 4,1, а после эксперимента – от 4,5 до 4,7. В контрольной группе показатели ИЯ1 за время эксперимента не претерпели статистически достоверного изменения и колебались от 3,7 до 4,1.

В связи с тем что при оценке показателей по ИЯ2 число объектов для группы составляло 60, вновь применялся критерий Колмогорова – Смирнова для определения нормальности. Для поиска различий ис-

пользовался непараметрический критерий Вилкоксона. Согласно данным табл. 4, различия достоверны на высоком уровне значимости.

Т а б л и ц а 4

Ранги

Показатель		N	Средний ранг	Сумма рангов
ИЯ № 2. После эксперимента – ИЯ № 2. До эксперимента	Отрицательные ранги	0 ^a	,00	,00
	Положительные ранги	60 ^b	30,50	1830,00
	Совпадающие наблюдения	0 ^c		
	Всего	60		
а. ИЯ № 2. После эксперимента < ИЯ № 2. До эксперимента				
б. ИЯ № 2. После эксперимента > ИЯ № 2. До эксперимента				
с. ИЯ № 2. После эксперимента = ИЯ № 2. До эксперимента				
Статистические критерии ^a				
Z	ИЯ № 2. После эксперимента – ИЯ № 2. До эксперимента			
	–6,760 ^b			
Асимп. знач. (двухсторонняя)		,000		
а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона				
б. На основе отрицательных рангов				

По значению границ доверительных интервалов определялись различия в полученных значениях (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Описательные статистики

Показатель			Статистика	Станд. ошибка
ИЯ № 2. До эксперимента	Среднее		3,395	,0314
	95%-й доверительный интервал для среднего	Нижняя граница	3,332	
		Верхняя граница	3,458	
	Среднее		4,025	,0355
ИЯ № 2. После эксперимента	95%-й доверительный интервал для среднего	Нижняя граница	3,954	
		Верхняя граница	4,096	
	Среднее		4,025	,0355

Аналогичным образом проводился анализ данных для студентов контрольной группы.

Было установлено, что в экспериментальной группе студентов бакалавриата значения ИЯ2 испытали улучшение по результатам на четверть. Во время измерений до эксперимента показатели колебались от 3,3 до 3,45, после эксперимента показатели составили, соответствен-

но, от 3,95 до 4,1. В *контрольной группе* также наблюдалось улучшение показателя, который демонстрировал значения до эксперимента от 3,3 до 3,45, а после эксперимента – от 3,55 до 3,7. Рост показателей в экспериментальной группе в два раза превысил рост показателей в контрольной группе студентов. Данный факт свидетельствует о более высокой эффективности обучения второму иностранному языку студентов в логике мультилингвального подхода.

Подобного рода исследование проводилось и относительно студентов *специалитета*. В ходе анализа было выявлено, что значения **ИЯ1** для специалитета в *экспериментальной группе* перед проведением эксперимента колебались от 4,1 до 4,4, после эксперимента – от 4,7 до 4,9. В *контрольной группе* за тот же период значения теста ИЯ1 статистически достоверно не изменились. Колебания теста составили от 4,2 до 4,5, что позволяет утверждать о меньшей эффективности обучения ИЯ1 в контрольной группе по традиционной системе по сравнению с мультилингвальным обучением. В ходе анализа показателей по **ИЯ2** для студентов специалитета в *экспериментальной группе* было определено, что до эксперимента они колебались от 3,2 до 3,55, после – от 3,9 до 4,55. В *контрольной группе* за тот же период значения по ИЯ2 претерпели следующие достоверные изменения. До экспериментальной работы значения колебались от 3,2 до 3,5, после – от 3,6 до 4.

При проведении исследования студентов *магистратуры* было выявлено, что значения **ИЯ1** в *экспериментальной группе* перед проведением эксперимента колебались от 4,2 до 4,3, после эксперимента – от 4,7 до 4,9. В *контрольной группе* за тот же период значения ИЯ1 статистически достоверно не изменились. Колебания составили от 4,1 до 4,4, что позволяет утверждать о меньшей эффективности обучения студентов контрольной группы по сравнению со студентами экспериментальной группы, обучающихся по мультилингвальной системе. В ходе последующего исследования достоверно установлено, что значения **ИЯ2** для студентов магистратуры в *экспериментальной группе* перед проведением эксперимента колебались от 3,6 до 4, после эксперимента – от 4,3 до 4,6. В *контрольной группе* за тот же период значения теста ИЯ2 статистически достоверно не изменились. Колебания теста составили от 4,6 до 4,3, что позволяет утверждать о неэффективности обучения ИЯ2 в контрольных группах студентов, обучающихся по традиционной системе по сравнению со студентами экспериментальной группы. В исследовании значений по третьему иностранному языку достоверно установлено, что значения **ИЯ3** у студентов уровня магистратуры в *экспериментальной группе* перед проведением эксперимента колебались от 3,3 до 3,6, после эксперимента – от 4 до 4,2. В *контрольной группе* за тот же период значения ИЯ3 статистически достоверно не изменились. Колебания составили от 3,4 до 3,8. Данный факт помогает

сделать вывод, аналогичный тому, который был сформулирован относительно ИЯ2 для данной категории обучающихся.

Диаграмма, представленная на рис. 1, демонстрирует очевидное преимущество показателей обучения по ИЯ1, ИЯ2, ИЯ3 студентов экспериментальных групп.



Рис. 1. Обобщенная оценка влияния мультилингвального обучения студентов на результаты по каждому иностранному языку

Примечательно, что в контрольных группах студентов, обучающихся по традиционной системе, показатели ИЯ1, ИЯ2, ИЯ3 за время эксперимента не претерпели статистически достоверного изменения. Рост показателей в ЭГ в два раза превысил рост показателей в КГ. Приведенные аргументы свидетельствуют о положительном влиянии мультилингвального обучения студентов – будущих инженеров на результаты по каждому изучаемому языку (ИЯ1, ИЯ2, ИЯ3) на всех образовательных уровнях.

Заключение

Как показывает настоящее исследование, освоение новых языков не препятствует изучению основных профессиональных дисциплин, а благоприятствует развитию как технического, так и лингвистического интеллекта обучающихся, планирующих свою дальнейшую деятельность в многоязычном многомерном континууме. Мультилингвальное обучение не строится по принципу «чем больше языков, тем лучше», оно строится на возможности максимальной активации всех предлагаемых к изучению в вузе иностранных языков. Социологическое исследование М.В. Тихомировой и А.А. Прохоровой [27] показывает, что количество таковых в технических вузах России не превышает четырех.

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты и выводы могут быть учтены при моделировании новых учебных программ по дисциплине «Иностранный язык» в учреждениях высшего образования (технических, классических, гуманитарных и др.). Они могут быть использованы в ходе обучения переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Приведенные рациональные аргументы

могут быть полезными при создании инновационных программ профессионального образования для обучающихся многочисленных технических и технологических колледжей России, занимающих промежуточное положение между средним профессиональным и высшим образованием, также воспитывающих в своих стенах специалистов, составляющих отечественный мультилингвальный кадровый потенциал. Кроме того, результаты и выводы, сделанные на основе проведенного исследования, могут быть интересны преподавателям, осуществляющим иноязычное обучение учащихся в набирающих свою популярность средних школах с углубленным изучением языков и точных наук. Опыт мультилингвального обучения студентов технического вуза может быть учтен в системе высшего педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации преподавателей отдельных иностранных языков (в том числе русского языка как иностранного) и преподавателей-мультилингвов, планирующих свою дальнейшую профессиональную деятельность в сфере преподавания нескольких иностранных языков.

Реальные перспективы практического применения системы мультилингвального обучения студентов технического вуза определяются в логике подготовки новых кадров для цифровой энергетики РФ на базе созданной к 2021 г. в ИГЭУ научно-технологической долины, реализующей проекты по консолидации новых отечественных и зарубежных разработок в области цифровизации электроэнергетики и энергоэффективности.

Литература

1. *Рыбец Д.В., Босин Е.И.* Этапы развития инжиниринговых (инженерно-консультационных) услуг на мировом рынке // Российский внешнеэкономический вестник. 2016. № 1. С. 101–111.
2. *Алмазова Н.И.* Межкультурная компетентность: дискурсивно ориентированный подход к дидактическим проблемам // Текст – Дискурс – Стиль коммуникации в экономике. СПб., 2003. С. 7–12.
3. *Безукладников К.Э.* Лингводидактические компетенции: методика формирования. Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2011. 206 с.
4. *Гальскова Н.Д.* Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
5. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
6. *Евдокимова Н.В.* Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 182–191.
7. *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 371 с.

8. **Краснощечкова Г.А.** Фундаментализация неспециального лингвистического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2010. 42 с.
9. **Оберемко О.Г.** Соотношение межкультурной и межэтнической коммуникации в преподавании иностранных языков // Вестник НГЛУ. 2012. Вып. 18. С. 168–176.
10. **Поляков О.Г.** Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 6–12.
11. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования: На материале культуроведения США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 47 с.
12. **Халяпина Л.П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 426 с.
13. **Барышников Н.В.** Многоязычный школьник – это реально // Иностранные языки в школе. 2017. № 1. С. 3–8.
14. **Бим И.Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск : Титул, 2001. 48 с.
15. **Щенилова А.В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов вузов. М. : ВЛАДОС, 2005. 245 с.
16. **Барышников Н.В.** Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.
17. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
18. **Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова, А.А., Крузе Б.А.** Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–180.
19. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
20. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7. С. 2–11.
21. **Барышников Н.В., Варманов А.В.** Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 7–17.
22. **Cook V.** Second Language Learning and Language Teaching. Second edition. Bristol, 1996. 262 p.
23. **Ростовцева В.М.** Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск : Изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009. 261 с.
24. **Прохорова А.А.** Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 55–60.
25. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg : Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 23.10.2020).
26. **Прохорова А.А.** Multilingual Guide to the English-Speaking World. Краснодар : ЮГ, 2015. 560 с.
27. **Тихомирова М.В., Прохорова А.А.** Иностранные студенты технического вуза: экспортный потенциал // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. IX Междуна. науч.-практ. конф. Пенза : Наука и Просвещение, 2018. Ч. 4. С. 130–134.

Сведения об авторах:

Прохорова Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Ивановский государственный энергетический университет (Иваново, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Поступила в редакцию 29 октября 2020 г.

MULTILINGUAL TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS: SOUND ARGUMENTS

Prokhorova A.A., Ph.D., Associate Professor, Ivanovo State Power Engineering University named after V.I. Lenin (Ivanovo, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

Bezukladnikov K.E., Ph.D., D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/52/14

Abstract. Sound arguments are given in support of a multilingual approach to teaching foreign languages in technical universities, which allows not declarative, but the real formation of multilingual communicative competence ("MCC") of future engineers. Scientific-technical cooperation, as well as the expansion of international contacts in the field of engineering determine the need for specialists who speak the leading languages of international communication and can maintain professional and business communication in several foreign languages in further international integration. The relevance of this study is determined by the necessity to form an elite linguistic personality of an engineer with a highly developed technical and linguistic intelligence. The degree of importance of the proposed research is confirmed by the need for the development and implementation of multilingual educational programs aimed at foreign students as well. The number of the latter is rapidly increasing due to the growing popularity of Russian universities. Since the possession of a foreign language communicative competence in modern conditions is moving into the field of multilingualism, special attention in the professional training of a promising resource capacity of future engineers should be paid to the multilingual communicative competence formed in the course of multilingual education. The aim of the study is the theoretical substantiation and practical development of componential content of the MCC and the procedure for its formation, as well as experimental verification of the effectiveness of multilingual education of engineering students. The sources of multilingual education, which originate from the experience of prominent scientists involved in the development of modern methods of teaching the second and subsequent foreign languages, are identified on the basis of communicative-cognitive, intercultural and other approaches. The integrative nature of multilingual communicative competence is considered, its structural complex consisting of basic and complementary components is analyzed. The statistical data analysis, undertaken using the IBM SPSS Statistics 22 program, allows solving the main task of the experimental study, which is to determine the effect of multilingual education of undergraduate, specialist and graduate students on learning outcomes in each language studied. For this, the differences between the level of proficiency in each foreign language in the experimental and control groups are considered in sequence. At the bachelor's and specialist degree levels, measurements and analysis are carried out in two foreign languages, at the master's degree level – in three foreign languages. The values obtained in the experimental study indicate a positive effect of multilingual education of students studying at a technical university on the results for each language studied (FL1, FL2, FL3) at all educational levels.

Keywords: multilingual training; multilingual communicative competence; multilingual approach; foreign languages; technical university; multilingual engineer.

References

1. Rybec D.V. (2016) Etapy razvitiya inzhiniringovyh (inzhenerno-konsul'tacionnyh) uslug na mirovom rynke [Stages of development of the engineering (engineering consulting) services on the world market]. *Rossijskij vneshneekonomicheskij vestnik. – Russian foreign economic Bulletin* 1. pp. 101–111.
2. Almazova N.I. (2003) Mezhekul'turnaya kompetentnost': diskursivno orientirovannyj podhod k didakticheskim problemam [Cross-cultural competence: a discursively oriented approach to didactic problems]. *Tekst – Diskurs – Stil' kommunikacii v ekonomike*. Sankt-Peterburg. pp. 7–12.
3. Bezukladnikov K.E. (2011) Lingvodidakticheskie kompetencii: metodika formirovaniya [Linguo-didactic competence: methodology of formation]: monografiya. Perm': Perm. gos. ped. un-t. 206 p.
4. Gal'skova N.D. (2004) Mezhekul'turnoe obuchenie: problema celej i soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural learning: the problem of goals and content of foreign language teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole. – Foreign Languages at School*. 1. pp. 3–8.
5. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2012) Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlya obucheniya mezhekul'turnoj kommunikacii [The conceptual framework for the development of an educational environment for teaching cross-cultural communication]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 4 (20). pp. 83–96.
6. Evdokimova N.V. (2008) Razvitie poznavatel'noj sposobnosti studentov pri formirovanii mnogoyazychnoj receptivnoj kompetencii [Development of students' cognitive ability in the formation of multilingual receptive competence]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – Siberian pedagogical journal*. 1. pp. 182–191.
7. Elizarova G.V. (2001) Formirovanie mezhekul'turnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [The formation of students' intercultural competence in the process of learning foreign language communication]: dis. na soisk. uchen. step. d-ra. ped. nauk: 13.00.02. Sankt-Peterburg. 371 p.
8. Krasnoshchyokova G.A. (2010) Fundamentalizaciya nespecial'nogo lingvisticheskogo obrazovaniya [Fundamentalization of non-specialized linguistic education]: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. d-ra ped. nauk: 13.00.02. Pyatigorsk. 42 p.
9. Oberemko O.G. (2012) Sootnoshenie mezhekul'turnoj i mezhetnicheskoy kommunikacii v prepodavanii inostrannyh yazykov [The correlation of intercultural and interethnic communication in foreign language teaching]. *Vestnik NGLU. – NSLU Bulletin*. 18. pp. 168–176.
10. Polyakov O.G. (2004) Profil'no-orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku i lingvisticheskie faktory, vliyayushchie na proektirovanie kursa [Profile-oriented English language teaching and linguistic factors influencing course design]. *Inostrannye yazyki v shkole. – Foreign Languages at School*. 2. pp. 6–12.
11. Sysoev P.V. (2004) Konceptiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya: Na materiale kul'turovedeniya SSHA [The concept of multicultural language education: based on US cultural studies]: avtoref. dis. na soisk. step. d-ra ped. nauk: 13.00.02. Moskva, 2004. 47 p.
12. Halyapina L.P. (2006) Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoj yazykovoj lichnosti posredstvom Internet-kommunikacii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Methodological system for the formation of a multicultural language personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages]: dis. na soisk. uchen. step. d-ra. ped. nauk: 13.00.02. Sankt-Peterburg. 426 p.
13. Baryshnikov N.V. (2017) Mnogoyazychnyj shkol'nik – eto real'no [Multilingual Student Is a Reality]. *Inostr. yazyki v shkole. – Foreign Languages at School*. 1. pp. 3–8.
14. Bim I.L. (2001) Konceptiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu na baze anglijskogo) [The concept of teaching a second foreign language (German based on English)]. Obninsk: Titul. 48 p.

15. Shchepilova A.V. (2005) Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [Theory and methods of teaching French as a second foreign language]: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po special'nosti 033200 «Inostr. yaz.». Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS. 245 p.
16. Baryshnikov N.V. (2004) Mul'tilingvodidaktika [Multilinguadidactics]. *Inostr. yazyki v shkole. – Foreign Languages at School*. 5. pp. 19–27.
17. Prohorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodological system of multilingual training of technical university students]: dis. na soisk. uchen. step. d-ra. ped. nauk: 13.00.02. Nizhnij Novgorod. 512 p.
18. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prohorova, A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelingvisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual educational policy formation in the context of non-linguistic university]. *Jazyk i kul'tura. – Language and Culture*. 42. pp. 163–180.
19. Krylov E.G. (2016) Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskom vuze [Integrative bilingual education in a foreign language and engineering disciplines at a technical University]: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. d-ra ped. nauk: 13.00.02. Ekaterinburg. 52 p.
20. Mil'rud, R.P. (2017) Kommunikativnaya kompetenciya: vladenie yazykom ili gotovnost' k inoyazychnomu obshcheniyu [Communication competence: language proficiency or readiness to communicate in a foreign language]. *Inostr. yazyki v shkole. – Foreign Languages at School*. Moskva. 7. pp. 2–11.
21. Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. (2018) Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noj podgotovki [Teacher of multilingualism: components of professional training]. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. – Multilingualism in the educational space*. Izhevsk. 10. pp. 7–17.
22. Cook V. (1996) Second Language Learning and Language Teaching. Second edition. Bristol, 1996. 262 p.
23. Rostovceva V.M. (2009) Kompetentnost' i kompetencii: germeneticheskij aspekt v kontekste diversifikacii sovremennogo obrazovaniya [Competence and competences: hermeneutical aspect in the context of modern education diversification]. Tomsk: Izd-vo TPU sovmestno s izd-vom ICHA «KIT». 261 p.
24. Prohorova, A.A. (2019) Mul'tilingval'noe obuchenie kak sostavlyayushchaya processa professional'noj podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza [Multilingual education as a component of the process of professional training of students in technical universities]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedago-gicheskogo universiteta. – Proceedings of the Volgograd state pedagogical University*. 9(142). pp. 55–60.
25. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 23.10.2020).
26. Prohorova A.A. (2015) Multilingual Guide to the English-Speaking World. Krasnodar. 560 p.
27. Tihomirova M.V. (2018) Inostrannye studenty tekhnicheskogo vuza: eksportnyj potencial [Foreign students of a technical University: export potential]. Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: sbornik statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. CH. 4. Penza: MCNS «Nauka i Prosveshchenie». pp. 130–134.

ПРОБЛЕМНО ОБУСЛОВЛЕННОЕ ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ РЕЧЕВЫХ МАТЕРИАЛОВ В ИНТЕГРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ АУДИРОВАНИЮ

Т.С. Серова, М.П. Коваленко, В.М. Смокотин

Аннотация. Рассматриваются вопросы проблемной обусловленности предметного содержания дискурсивных речевых материалов в интерактивном обучении переводческому аудированию в тесной взаимосвязи с говорением, чтением и письмом. Раскрывается предмет речевой деятельности переводческого аудирования – мысль с ее двухкомпонентным составом: субъект-предикат, тема-рема. Это единство представляет собой элементарную информационную единицу. Подробно излагаются вопросы проблемной обусловленности предметного содержания и связанные с этим понятийные категории «проблема», «проблемный вопрос», «информационный». Используются два способа выявления, осмысления, понимания и формирования мыслей: а) как денотатов, б) как темарематических единств. Подробно характеризуется организация предметно-тематического и предметно-смыслового содержания текстовых материалов как единиц речи и как объектов переводческого аудирования. Описывается процесс информационно-целевого анализа тематического и смыслового содержания микротекстов, фрагментов как речевых единиц дискурса. Показывается на основе примеров аудирования фрагментов выявление, понимание и запись сформированных денотатов и темарематических единиц. Важным является вопрос о разработке и создании структур предметно-тематического содержания по проблеме в конкретной технической сфере и структур темарематического развития отдельных фрагментов текстов. Раскрытие и демонстрация вопросов разработки и системной организации проблемно обусловленных комплексов речевых материалов дискурса, используемых на протяжении четырех лет бакалавриата при интегративном непрерывном обучении переводческому аудированию, становятся особо значимыми

Ключевые слова: переводческое аудирование; предметное содержание; дискурсивный речевой материал; предмет речевой деятельности; мысль; денотат; тема-рематическое единство; информационная единица; проблема; смысловое содержание; фрагмент текста.

Введение

Любая речевая деятельность, в том числе сложная комплексная вторичная деятельность устного последовательного технического перевода предметна, предметом в ней выступает **мысль**. В связи с этим предметом деятельности переводческого аудирования, с которого начинается любая речевая ситуация устного последовательного перевода, является мысль (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и

др.), которая, выступая как двухкомпонентное единство, по Л.С. Выготскому, «стремится соединить что-то с чем-то, установить отношения между чем-то и чем-то» [1. С. 364].

В качестве первого компонента мысли выступают поименованные / названные в тексте предметы, объекты, процессы, субъекты реальной действительности, т.е. то, о чем сообщается и может быть обозначено как тема. Вторым компонентом мысли выступают обозначенные в тексте связи и отношения между предметами, процессами, объектами, т.е. то, что говорится о предмете, субъекте как теме и выступает как рема, предикат сообщения. Выявленное на этапе переводческого аудирования и используемое в процессе переводческого говорения субъектно-предикатное или тема-рематическое единство представляет минимальную **информационную единицу**, в которой второй компонент связан с развитием, движением мысли, сформулированной в одном или нескольких предложениях, а также в целом тексте-высказывании (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Г.В. Колшанский, Т.С. Серова, Л.П. Добраев и др.).

Учитывая двухкомпонентный состав мысли как минимальной информационной единицы при отборе, разработке и дидактической организации предметного содержания учебных информационных материалов, необходимо выделять предметно-тематическое содержание как **тематический компонент** и предметно-смысловое содержание как **информационный компонент**.

Решая вопросы организации проблемно обусловленного предметного содержания для непрерывного интегративного обучения переводческому аудированию, необходимо обратиться к рассмотрению таких понятий, как «информационный» и «информативный». Вслед за Т.М. Дридзе [2] под понятием «информационный» мы понимаем абсолютное количество информации в тексте, в то время как понятие «информативный» связано с потребителски значимой и проблемно обусловленной информацией, благодаря которой происходит речевое общение как взаимодействие с целью обмена мыслями, идеями, информацией. Учитывая, что важной характеристикой переводческого аудирования является полное от начала звучания осмысление и понимание переводчиком всего объема информации аудируемого текста, значимой категорией для организации проблемно обусловленного предметного содержания интегративного обучения переводческому аудированию во взаимосвязи с говорением, чтением и письмом становится категория «мысль как минимальная информационная единица». В данной категории второй компонент «рема» как предикативный компонент обуславливает смысловую коммуникативную связь, движение мысли, ее развитие как идеи, проблемы, проблемного вопроса, которые обладают спецификой, заключающейся в том, что мысль, идея, проблемный вопрос

«раскрывается в самом процессе» [3] речевой деятельности аудирования и чтения и может быть начата и закончена в одном предложении или развита в нескольких следующих за первым предложением и составляющих текст-высказывание (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Г.В. Колшанский, Т.С. Серова, Л.П. Доблаев и др.)

Методология

Деятельность переводческого аудирования устного переводчика интегрируется в совместную профессиональную деятельность субъектов – представителей разных языков и разных культур, которые вступают во взаимодействие с целью обмена информацией, мыслями и решения, таким образом, возникающих вопросов, противоречий, связанных с профессиональными общими задачами. Понимание переводчиком уже на предпереводческом этапе мотива вступления субъектов во взаимодействие и достижение ими целей, а также способность переводчика прогнозировать требующие решения проблемные вопросы в предстоящем речевом общении и в непосредственном процессе восприятия, осмысления и понимания речевых фрагментов дискурса на этапе переводческого аудирования становятся важным условием успешного осуществления переводческой деятельности.

В связи с этим особого внимания при анализе и дидактической организации проблемно обусловленного предметного содержания обучения переводческому аудированию требуют вопросы информационно-целевого анализа [4, 5] и отбора дискурсивных и текстовых материалов, их фрагментов прежде всего по проблеме, проблемным вопросам как главным мыслям в конкретной сфере техники.

Учитывая, что любая проблема, в основе которой лежит противоречие между чем-то и чем-то, которое содержится в условиях разрешения проблемной ситуации, задачи или вопроса, возникает при обнаружении недостающих, альтернативных, неверных, неполных, отсутствующих знаний. И только **осознание субъектом невозможности** разрешить противоречие, трудность средствами наличного знания у субъекта, отсутствием у него информации и опыта разрешения позволяет говорить о реальной учебной проблеме как центральном элементе ее содержания, как совокупности предметов обсуждения.

Решение проблемных вопросов субъектами становится средством управления речемыслительной активностью, выступая как относительно самостоятельная форма мысли, как отдельное, требующее ответа проблематизированное суждение, всегда направленное на искомое, неизвестное.

При этом очень важно то, что проблемный вопрос входит в структуру проблемной коммуникативно-познавательной задачи, вы-

полняя функцию формулирования искомого-неизвестного. Поскольку проблемная задача выступает как данная в определенных условиях цель речевой деятельности, например аудирования или чтения, то она, по В.Д. Шадрикову [6], становится целью-задачей, связанной с информацией, новой важной для субъекта, выводимой из тех мыслей, суждений, которые сформулированы в исходном тексте как объекте аудирования, и также целью-результатом в виде речевого продукта, а именно программы смыслового содержания исходного текста.

Учитывая сказанное, при таком подходе к переводческому аудированию можно добиться овладения студентами формами мышления, понятиями, суждениями и умозаключениями, мыслительными операциями выбора, сравнения, анализа, конкретизации, синтеза, обобщения, интеграции, способами формулирования мысли средствами языка, решения проблемных задач и проблемных вопросов и в результате сформировать способности системного сложного мышления [7, 8] и развить у обучающихся качества размышляющей, думающей личности [9. С. 115].

Учитывая сказанное, можно отметить то, что в деятельности переводческого аудирования в ситуациях устного последовательного технического перевода реализуются принцип проблемной направленности продуктивного мышления и принцип проблемной обусловленности содержания речевых компонентов переводческой ситуации и дискурса [9. С. 115–116].

Именно цель-результат связана непосредственно с творчеством обучающегося – будущего переводчика, так как он не просто извлекает и фиксирует информационные единицы, неизвестные данные, факты для обмена с другими в речевом общении, обсуждая исследуемую общую для всех проблему, а переживает этот процесс осмысления и понимания, последующего извлечения и переработки информации как «субъективное открытие еще неизвестного ему знания, как постижение и понимание научных фактов» [10. С. 260].

Ставить и решать преподавателю задачу выявлять и разрабатывать комплекс или систему проблем и проблемных вопросов на уровне содержания обучения необходимо прежде всего при отборе текстовых и учебных материалов дисциплин практического курса иностранных языков, практикума речевого общения и практики устного перевода.

Двухкомпонентность состава мысли как предмета речевой деятельности переводческого аудирования, представляемой как минимальная информационная единица, включающая тематический и рематический информационный компоненты, становится в процессе устного последовательного перевода целью-задачей изучения, понимания и извлечения как неизвестного искомого в виде сведений, фактов, которые фиксируются как минимальные смысловые, информационные единицы.

При этом следует особо подчеркнуть, что в процессе перевода, обращаясь к смыслу, переводчик «попадает в компетенцию интеллекта... Он вырабатывает понятия, суждения, умозаключения» [11. С. 88], что приводит к осмыслению, проникновению в смысл услышанного, воссозданию смысловых межпонятийных и предикативных связей.

В данной статье нами принимаются два способа выявления, осмысления и извлечения мыслей в переводческом аудировании, а именно выявление тема-рематического единства и денотатов как сочетаний связанных по смыслу слов. Как отмечает А.И. Новиков, ключевые слова и их сочетания в денотатах являются «индикаторами смысла, особыми метками» [12. С. 75]. По словам А.А. Леонтьева, они могут выступать как «свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта» [13], опираясь на которую переводчик переходит к развертыванию этой программы, чтобы создать вторичный текст перевода.

Основываясь на важной идее Н.И. Жинкина о необходимости переводить мысли о действительности, о ее фрагментах, выраженных лексическими средствами в составе денотатов или тема-рематических единств как элементарных мыслительных единиц, мы ориентируем будущего устного переводчика на осуществление процесса движения за развитием мысли автора, воссозданием смысловой канвы, выявляя один денотат за другим или тема-рематические единства как информационные единицы в определенной логической последовательности, зафиксированные как программы смыслового содержания.

Для переводчика в его работе с исходным текстом в устном последовательном переводе очень важно осознать необходимость накапливать речевой опыт многократного и постоянного аудирования и формировать смысловую структуру текстов дискурса или их фрагментов посредством как денотатов, так и тема-рематических единств [14, 15].

В связи со сказанным следует особо подчеркнуть необходимость решать вопросы отбора и организации проблемно обусловленного информационного содержания текстовых дискурсивных материалов для интегративного, непрерывного обучения переводческому аудированию.

Исследование и результаты

Для исследования и реализации процесса интегративного обучения переводческому аудированию во взаимосвязи с говорением, чтением и письмом, с учетом принципов интегративно-системного, интеллектуально-смыслоформирующего, коммуникативного и проблемно-информационного подходов [9. С. 119], нами были разработаны четыре проблемно обусловленных предметных комплекса (ПОПК), каждый из которых объединил в себе дискурсивные информационные материалы по актуальной проблематике речевой практики, межкультурного рече-

вого общения и устного перевода: 1) малые города как культурно-исторические центры России, Германии и Австрии; 2) малый бизнес Германии: семейные предприятия; 3) утилизация и переработка твердых бытовых отходов; 4) энергетика и энергетические источники в XXI в. Для обеспечения непрерывности и интегративности обучения переводческому аудированию каждый из названных ПОПК представлен тремя подтемами в трех циклах дисциплин (таблица).

**Проблемно обусловленное тематическое содержание
предметных комплексов текстов**

Циклы дисциплин	Проблемно обусловленные предметные комплексы обучения переводческому аудированию			
	ПОПК-1	ПОПК-2	ПОПК-3	ПОПК-4
I. Практический курс ИЯ	Малые города России и Германии	Австрия: мир профессий	Виды твердых бытовых отходов и их раздельный сбор	Основные источники энергии и их использование
II. Практикум речевого общения	Путешествие по малым городам Австрии и Германии	Малые семейные предприятия Германии	Концепция «zero waste». Магазины товаров без упаковки	Energiewende – новая энергетическая политика Германии
III. Практика УПП	Сохранение культурно-исторического наследия малых городов	Направления малого бизнеса в России и Германии	Эффективные способы переработки разных видов бытовых отходов	Солнечная энергетика: рентабельность фотовольтаических установок

Выделяя подтемы к темам и формируя проблемно обусловленные предметные комплексы дискурсивных информационных материалов, следует учитывать то, что проблематика циклов практического языка и практикума речевого общения не должна быть узкоспециализированной в профессиональном плане, а оставаться общепопулярной и профессионально ориентированной.

Предлагаемые для обучения переводческому аудированию **проблемно обусловленные предметные комплексы** представляют собой дидактически организованные и содержащиеся на разных носителях (бумажных, электронных, медийных и др.) информационные материалы макротекстов, гипертекстов, текстов, комплекса фрагментов и отдельных фрагментов, сопровождаемых экстралингвистическими и неязыковыми знаковыми компонентами, характеризующихся тематической общностью и целостностью, реализуемой посредством повторяющихся в них глобальных, ведущих и локальных ключевых слов-референтов.

Создание каждого проблемно обусловленного предметного комплекса основывается на информационно-целевом анализе всех речевых единиц (микротекстов, фрагментов, текстов) дискурса с целью созда-

ния структур, моделей предметно-смыслового содержания как информационный компонент.

Структура предметно-тематического содержания определяется как структурно организованная, тематически обусловленная система ключевых лексических единиц, выражающих ведущие понятия конкретной области знания в их логико-семантических парадигматических связях, таких как род–вид, целое–часть, система–элемент, общее–частное, высшее–низшее, подобия, тождества, противоположности.

В зависимости от анализируемого источника информации, будь то фрагмент текста, отдельный текст, комплекс текстов, макротекст, гипертекст, в котором мы каждый раз выделяем ключевые слова, выражающие ключевые понятия, ведущие референты текста (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов и др.), мы получаем различные структуры предметно-тематического содержания. Так, например, если обратиться к фрагменту текста, взятого из проблемно обусловленного текстового комплекса «Малые города как культурно-исторические центры России, Германии, Австрии», темой которого является уральский город Верхотурье, то его предметно-тематическое содержание развивается в трех подтемах первого уровня и двух подтемах второго уровня (рис. 1).

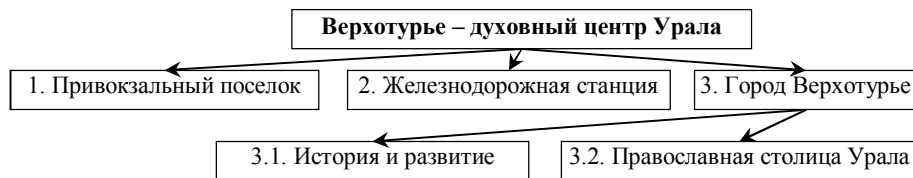


Рис 1. Структура предметно-тематического содержания фрагмента

Верхотурье – духовный центр Урала

В 1604 г. в Верхотурье был основан Свято-Николаевский монастырь, куда впоследствии были перенесены мощи местного праведного Симеона Верхотурского. В конце XIX в. началось активное паломничество к мощам, и город фактически стал православной столицей Урала.

В 1913 г., к 300-летию дома Романовых, в Верхотурье был построен Крестовоздвиженский собор – третий по величине после храма Христа Спасителя в Москве и Исаакиевского собора в Санкт-Петербурге. Сегодня это один из немногих уральских городов, сохранивших свой первоначальный исторический облик [14. С. 245].

И только последующее выделение, осмысление и понимание ряда лексем к подтемам второго уровня в рассматриваемом фрагменте позволяет построить структуру предметно-смыслового содержания этого

фрагмента и зафиксировать тема-рематические единства как конкретные информационные единицы, полученные уже в результате информативного аудирования при оценке, извлечении и переработке информации как искомой, неизвестной, снижающей меру незнания в процессе решения проблемного вопроса «Почему Верхотурье назвали православной столицей Урала?» (рис. 2).

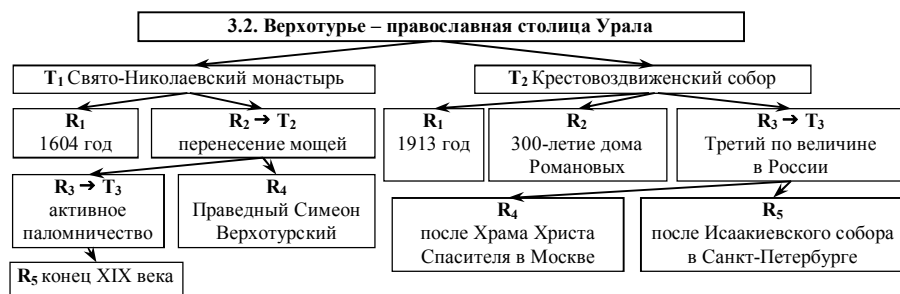


Рис. 2. Тема-рематическое развитие фрагмента текста

В данном фрагменте лексические единицы языка объединяются на основе тех или иных отношений в субъектно-предикатные единства – суждения, как, например, Свято-Николаевский монастырь – 1604 г. (темпоральные отношения); Свято-Николаевский монастырь – перенесение мощей (объектно-объектные отношения); перенесение мощей – праведный Симеон Верхотурский (субъектно-объектные отношения); перенесение мощей – активное паломничество (причинно-следственные отношения) и т.д. Все суждения могут быть представлены как элементарные простые предложения, например Крестовоздвиженский собор был построен в 1913 г. к 300-летию дома Романовых. Этот собор – третий по величине.

Следует сказать, что выделенные в тексте ремы по отношению к одной теме составляют смысловую структуру, опираясь на которую переводчик создает вторичный текст перевода средствами немецкого языка как перевода.

В качестве другого примера может быть рассмотрен четвертый проблемно обусловленный предметный комплекс текстов дискурса «Энергетика и энергетические источники в XXI веке». По его подтеме «Energie-wende in Deutschland» был подвергнут информационно-целевому анализу целый ряд микротекстов, фрагментов текстов, в результате которого составлена структура предметно-тематического содержания (рис. 3).

На следующем этапе обращение к конкретным текстам, их фрагментам и сопровождаемой их экстралингвистической информации позволило развить подтемы первого и второго уровней и их детализацию на третьем, четвертом и других уровнях, а также осуществить анализ их

смыслового содержания, выявить денотаты как информационные единицы и сформулировать на этой основе проблемные вопросы как содержание общей проблемы «Развитие концепции энергетической реформы в Германии»: 1) Wie sind die Gründe der Energiewende? 2) Auf welche Art von Energiequellen und warum setzt man bei der Energiewende? 3) Warum spielen die erneuerbaren Energien eine wichtige Rolle bei der Energiewende? 4) Was sind die zentralen Handlungsfelder der Energiewende? 5) Warum hat die Energieeffizienz große Bedeutung bei der Energiewende? 6) Wie und was regelt das Erneuerbare-Energien-Gesetz (EEG)?

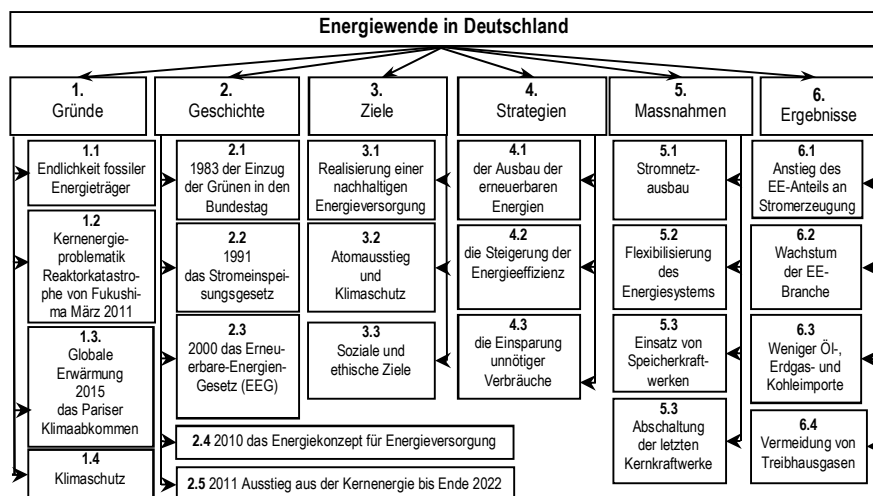


Рис. 3. Структура предметно-тематического содержания по подтеме «Energiewende in Deutschland»

Neue Stromnetze für die Energiewende

Ohne den Ausbau des Stromnetzes kann die Energiewende nicht gelingen. Insgesamt müssen in den nächsten Jahren über 7.500 Kilometer im Übertragungsnetz optimiert, verstärkt oder neu gebaut werden. Eine besondere Rolle spielen hierbei die Höchstspannungs-Gleichstrom-Übertragungsleitungen (HGÜ-Leitungen), die sogenannten Stromautobahnen, wie SuedLink oder SuedOstLink. Auch der Ausbau der Verbindungen zu unseren europäischen Nachbarn wird immer wichtiger, denn die Energiewende ist zunehmend europäisch eingebettet. So können wir etwa Wasserkraft in Skandinavien und den Alpenländern mit Windkraft und Photovoltaik in Deutschland verbinden [16].

Так, например, обращаясь к четвертому проблемному вопросу, соотносимому с подтемой 5.1 (см. рис. 3) по тематическому содержанию, обучающийся устному переводу аудировал один из фрагментов «Neue Stromnetze für die Energiewende» [16], содержащий важные мысли как информационные единицы, которые нужно выявить, осмыслить,

понять и зафиксировать как программу смыслового содержания. Выполненный устно текст перевода позволяет дать частичный ответ на проблемный вопрос, так как содержание ответа начинается с формулировки главной мысли в начале фрагмента: «Der Ausbau des Stromnetzes durch neue Stromnetze ist das zentrale Handlungsfeld der Energiewende» и развивается в тексте в процессе развертывания смыслового содержания, извлекаемого как ряд денотатов (рис. 4) или тема-рематических единств: 1) die Energiewende – der Ausbau des Stromnetzes; 2) die Energiewende – neue Stromnetze; 3) neue Stromnetze – in den nächsten Jahren; 4) neue Stromnetze – über 7.500 Kilometer; 5) Verstärkung und der neue Bau – die Übertragungsnetzte; 6) die Höchstspannungs-Gleichstrom-Übertragungsleitungen (HGÜ) – Stromautobahnen и др.

Сформулированные ремы к темам и представленные в виде последовательности тема-рематических единств как элементарных информационных единиц становятся основой создания структуры тема-рематического развития фрагмента (рис. 4).

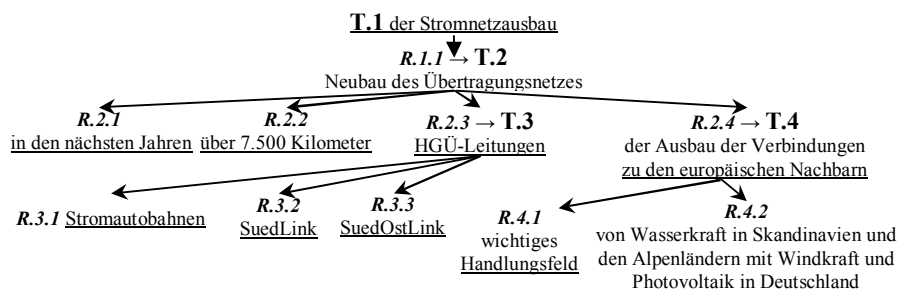


Рис. 4. Структура тема-рематического развития фрагмента
«Neue Stromnetze für die Energiewende»

Поскольку предметно-смысловое содержание соотносится с ремой текста, с тем, что говорится о теме сообщения и обозначается как информационный компонент предметного содержания, то смысловая структура текста может быть представлена структурой предикатов, предикативными связями, которые, как отмечает И.А. Зимняя, «являются основными, определяющими динамику мысли, типами смысловой связи» [17. С. 55].

При анализе смысловой структуры текстов и их фрагментов важно учитывать то, что мысль, как особо подчеркивал Н.И. Жинкин, не может быть воссоздана в рамках одного предложения, и движение и развитие мысли можно проследить лишь в микротексте, сверхфразовом единстве семантически и синтаксически связанных предложений [11]. Это позволяет сделать вывод о том, что объектом переводческого ауди-

рования всегда выступает завершенный по смыслу речевой фрагмент дискурса.

Заключение

Таким образом, информационно-целевой анализ и структурирование предметно-тематического и смыслового содержания всех речевых единиц текстов, макротекстов и гипертекстов переводческого дискурса позволяют преподавателю организовать все текстовые материалы как объекты переводческого аудирования с целью формирования у будущих переводчиков категориально-понятийного аппарата в определенной области знаний и развития умений ориентироваться в предметно-тематическом и смысловом плане фрагментов переводческого профессионального дискурса.

Деятельность переводчика начинается с осмысления текста-высказывания как внутреннего способа формирования воссозданной авторской мысли. Как мы уже упоминали ранее, осмысление начинается уже на предпереводческом этапе, когда переводчик на основе имеющихся информационных источников осуществляет информационно-аналитическую деятельность и входит в коммуникативно-речевую ситуацию предстоящего билингвального речевого общения. На втором этапе коммуникативно-речевой ситуации переводчик непосредственно воспринимает и осмысливает речевые фрагменты профессионального переводческого дискурса в технической сфере, тексты которой характеризуются формально-логическим стилем и явно выраженной вертикальной предметной структурой и структурой субъектно-предикатных связей как суждений. В связи с этим организация предметного содержания обучения переводческому аудированию предусматривает анализ и отбор информационных материалов с позиций их предметно-смыслового содержания.

В связи с тем что в условиях профессионально направленного билингвального речевого общения переводчик имеет дело с текстами в большом объеме как носителями информации, не менее важным фактором при его обучении переводческому аудированию становится следующее: только система текстов в большом количестве по одной и той же теме, проблеме или проблемному вопросу дает возможность реализовать ситуативно-контекстный подход, обеспечить возможность обучающемуся переводчику увидеть, осмыслить, понять и употребить средства иностранного и родного языков в различных контекстах. При этом особую важность приобретают в системной организации всех текстовых единиц дискурса такие принципы, как принцип проблемной профессионально ориентированной направленности предметного содержания макротекстов и их речевых единиц; взаимосвязи единиц язы-

ка, речи и логического мышления; актуализации интеллектуальной речемыслительной активности и функциональной направленности текстов.

Литература

1. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. СПб. : Питер, 2020. 432 с.
2. **Дридзе Т.М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М. : Наука, 1984. 269 с.
3. **Зимняя И.А.** Психология обучения неродному языку. М. : Рус. яз., 1989. 223 с.
4. **Серова Т.С., Коваленко М.П., Руцкая Е.А.** Информативно-целевой анализ текстов и выявление проблемно обусловленной информации при взаимосвязанном коммуникативном обучении чтению, письму, аудированию и говорению // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 83–102.
5. **Коваленко М.П.** Информационно-целевой анализ смыслового содержания текстов при обучении аудированию в устном последовательном переводе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 11-1 (89). С. 204–208.
6. **Шадриков В.Д.** Деятельность и способности : учеб. пособие. М. : Логос, 1994. 317 с.
7. **Гураль С.К.** Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 84–91.
8. **Смокотин В.М.** Зарождение и становление многоязычного и поликультурного образования в условиях традиционного одноязычного мышления // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 84–88.
9. **Серова Т.С., Коваленко М.П.** Переводческое аудирование в сложной билингвальной речевой деятельности устного последовательного технического перевода / под общ. ред. Т.С. Серовой. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2020. 177 с.
10. **Краткий психологический словарь** / сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985. 431 с.
11. **Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 156 с.
12. **Новиков А.И.** Семантика текста и ее формализация. М. : Наука, 1983. 211 с.
13. **Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
14. **Серова Т.С.** Речемыслительная активность переводчика: предпереводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 241–253.
15. **Серова Т.С., Наугольных А.Ю.** Информационно направленный анализ и выявление денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 292–307.
16. **Erneuerbare Energien.** Ein neues Zeitalter hat begonnen. URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/energiewende/energie-erzeugen/-erneuerbare-energien-317608> (дата обращения: 06.10.2020).
17. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1978. 159 с.

Сведения об авторах:

Серова Тамара Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Коваленко Марина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 5 ноября 2020 г.

PROBLEMATICALLY CONDITIONED SUBJECT CONTENT OF DISCURSIVE SPEECH MATERIALS IN THE INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING INTERPRETERS LISTENING COMPREHENSION

Serova T.S., D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Kovalenko M.P., Ph.D., Associate Professor, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

Smokotin V.M., D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vladimirskokotin@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/15

Abstract. The article considers the problematically conditioned subject content of discursive speech materials within the framework of the integrative approach to teaching interpreters listening comprehension, providing its close interrelation with speaking, reading and writing. The authors aim to clarify the subject of speech activity, i.e. a thought with subject-predicate and theme-and-rheme components that represent an elementary information unit. The research provides a detailed analysis for the problematic conditionality of subject content and the related conceptual categories of “problem”, “problematic issue” and “information”. In their work the authors apply for the two methods of identifying, comprehending, understanding and formation of thoughts as a) denotations, and b) theme-and-rheme unities. The article elaborates on the thematic and semantical content of textual materials as the speech units and as subjects of interpreter’s listening. The authors describe the process of the informational and targeted analysis of the semantical content of micro-texts and fragments as the discourse speech units. Identifying, comprehending, understanding and noting the denotations is revealed though the examples of interpreter’s listening to speech fragments, as well as theme-and-rheme units. The authors claim the importance of developing the structures of thematic content within a specialized technical sphere, as well as elaborating the structures of theme-and-rheme unity of individual text fragments. According to the authors, it is particularly important to provide insight to the consistent development of specialized and problematically conditioned speech materials, which can be utilized during a four-year period of Bachelor’s program for teaching interpreter’s listening comprehension within the continuous integrative education paradigm.

Keywords: interpreter’s listening comprehension; subject content; discursive speech material; speech subject; thought; denotation; theme-and-rheme unity; information unit; problem; semantical content; text fragment.

References

1. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Saint Petersburg, Piter, 2020, 432 p.
2. Dridze T.M. Tekstovaiia deiatel'nost' v strukture sotsial'noi kommunikatsii. Problemy semiotsiopsikhologii [Textual activity in the structure of social communication. Problems of semioticsopsychology]. Moscow, Nauka, 1984, 269 p.
3. Zimniaia I.A. Psikhologiiia obucheniiia nerodnomu iazyku [Psychology of teaching a non-native language]. Moscow, Russkii iazyk Publ., 1989, 223 p.
4. Serova T.S., Kovalenko M.P., Rutskaia E.A. Informativno-tselevoi analiz tekstov i vyivavlenie problemno obuslovennoi informatsii pri vzaimosviazannom kommunikativnom

- obuchenii chteniiu, pis'mu, audirovaniu i govoreniu [Information-purpose analysis of texts and identification of problem-centred information in correlated communicative teaching reading, writing, listening and speaking]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 83-102.
5. Kovalenko M.P. Informatsionno-tselevoi analiz smyslovogo soderzhaniia tekstov pri obuchenii audirovaniu v ustnom posledovatel'nom perevode [Information-target text analysis in teaching audition in consecutive interpretation]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2018, no. 11-1 (89), pp. 204-208.
 6. Shadrikov V.D. Deiatel'nost' i sposobnosti [Activities and abilities]. Moscow, Logos, 1994, 317 p.
 7. Gural' S.K. Obuchenie iazyku kak kommunikativnoi samoorganizuiushcheisia sisteme skvoz' prizmu "slozhnogo myshleniia" [Learning language as a communicative self-organizing system through the prism of "complex thinking"]. *Iazyk i kul'tura*, 2010, no. 2, pp. 84-91.
 8. Smokotin, V.M. Zarozhdenie i stanovlenie mnogoiazychnogo i polikul'turnogo obrazovaniia v usloviakh traditsionnogo odnoiazychnogo myshleniia [The origin and formation of multilingual and multicultural education in the context of traditional monolingual thinking]. *Tomsk State University Journal*, 2010, no. 338, pp. 84-88.
 9. Serova T.S. Kovalenko M.P. Perevodcheskoe audirovanie v slozhnoi bilingval'noi rechevoi deiatel'nosti ustnogo posledovatel'nogo tekhnicheskogo perevoda [Interpreter's listening in complex bilingual speech activity of consecutive technical interpretation]. Ed. T.S. Serova. Perm', Perm National Research Polytechnic University, 2020, 177 p.
 10. Kratkii psikhologicheskii slovar' [Brief psychological dictionary]. Ed. A.V. Petrovskii, M.T. Iaroshevskii. Moscow, Politizdat, 1985, 431 p.
 11. Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informatsii [Speech as information conductor]. Moscow, Nauka, 1982, 156 p.
 12. Novikov A.I. Semantika teksta i ee formalizatsiia [Semantics of the text and its formalization]. Moscow, Nauka, 1983, 211 p.
 13. Leont'ev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Basics of psycholinguistics]. Moscow, Smysl, 1997, 287 p.
 14. Serova T.S. Rechemyslitel'naia aktivnost' perevodchika: predperevodcheskoe osmyslenie i polnoe ponimanie smyslovogo soderzhaniia iskhodnogo teksta v perevode [Translator's cognitive activities: pretranslation reflection and complete understanding of the semantic content of the source text in translation]. *Iazyk i kul'tura*, 2017, no. 37, pp. 241-253.
 15. Serova T.S., Naugol'nykh A.Iu. Informatsionno napravlennyi analiz i vyivlenie denotatov kak sposob osmysleniia i ponimaniia informatsii iskhodnogo teksta v polnom pis'mennom perevode [Information-centered analysis and identification of denotations as a means of conceptualization and comprehension of the source text information in full translation]. *Iazyk i kul'tura*, 2018, no. 41, pp. 292-307.
 16. Erneuerbare Energien. Ein neues Zeitalter hat begonnen. Available at: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/energiewende/energie-erzeugen/-erneuerbare-energien-317608> (accessed 06.10.2020).
 17. Zimniia I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie, 1978, 159 p.

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ю.М. Шемчук, М.Д. Гусева

Аннотация. Современные условия, в которых специалисты осуществляют свою профессиональную деятельность, требуют высокого уровня знания иностранного языка, при этом его использование выходит далеко за рамки бытового общения, поэтому перед преподавателями возникает задача не только обучить студентов базовым навыкам коммуникации, но и углубить их предметные знания и выработать стратегии поведения в ситуациях общения на иностранном языке. Со всеми этими задачами успешно справляется полипарадигмальный подход, который предполагает оптимальное сочетание парадигм (=совокупностей методов), направленное на решение определенной задачи, стоящей перед преподавателем иностранного языка для специальных целей, – развитие навыков профессиональной коммуникации. Полипарадигмальный подход объединяет в себе опыт предшествующих поколений, т.е. подразумевает сочетание достоинств других подходов для достижения тех или иных целей обучения. Новизна данного исследования состоит в том, что оно направлено на изучение использования полипарадигмального подхода в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. Цель исследования определяется как предложение наиболее эффективных методов обучения иностранному языку для формирования у студентов ряда универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В рамках полипарадигмального подхода целесообразным является применение таких методов, как кейс-метод, технология интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL), информационно-коммуникационные технологии. Используя их в комплексе, преподаватель поможет развить не только такие основные навыки владения иностранным языком, как умение осуществлять устную и письменную коммуникацию, но и сформировать у студентов общепрофессиональные и профессиональные компетенции для будущей деятельности.

Ключевые слова: полипарадигмальный подход; полипарадигмальность; профессиональная коммуникация; кейс-метод; технология интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL); информационно-коммуникационные технологии.

Введение

Общество уже давно столкнулось с необходимостью изучения иностранных языков. Однако в прошлом системно и последовательно обучались в основном студенты лингвистических направлений, которые затем в качестве посредников осуществляли коммуникацию между иностранными специалистами-нелингвистами.

В начале XXI в. в результате увеличения количества международных профессиональных контактов возникла острая потребность в обучении иностранному языку не только как инструменту межкультурной коммуникации, но и как важной составляющей профессиональной коммуникации. Иностранные языки стали требоваться все большему количеству людей для эффективного выполнения в международном коллективе поставленных перед ними профессиональных задач, не затрачивая временные, организационные и финансовые ресурсы на поиски квалифицированных переводчиков, специализирующихся на необходимой им тематике.

На данный момент существует большое количество методов и подходов в преподавании иностранных языков, которые, как правило, ориентированы на обучение студентов коммуникативным навыкам в бытовой сфере, но не позволяющих в полной мере сформировать у студентов лингвистических специальностей компетенции, которые позволили бы им овладеть иностранным языком на таком уровне, чтобы с его помощью беспрепятственно осуществлять профессиональную деятельность. Вследствие этого традиционные модели обучения потребовали существенного пересмотра, результатом которого стали новые методы и подходы, легко адаптирующиеся к современным условиям и поставленным задачам. Одним из таких подходов является ориентированный на развитие навыков профессиональной коммуникации *полипарадигмальный подход*, который мы будем понимать, прежде всего, как *оптимальное сочетание парадигм (= совокупностей методов обучения)*.

Методология

Понятие «парадигма» тесно связано с книгой Томаса Куна «Структура научных революций», после выхода которой в 1962 г. развитие науки стали трактовать как процесс последовательной смены научных парадигм [1]. С этого момента термин «парадигма», в действительности не новый для лингвистики рубежа XIX–XX вв. в контексте спряжения и склонения слов и для риторики как «исторический пример для иллюстрации чего-либо» [2], прочно вошел в лексикон ученых.

Впоследствии концепция Т. Куна была также переосмыслена американским ученым Джорджем Ритцером, выдвинувшим идею о том, что в социологии может одновременно сосуществовать несколько парадигм, т.е. она является полипарадигмальной наукой [3].

Данная идея нашла отражение не только в социологии, но и в других областях научного знания. Под парадигмой стали понимать в широком смысле – набор взглядов, мер ценностей и используемых техник исследования; в узком смысле – образцы решения конкретных задач, служащие в дальнейшем образцами для трактовки других проблем [4].

Однако, например, Т.Н. Хомутова отмечала, что под этим словом часто подразумевают не совсем то, что вкладывал в него Т. Кун, и используют его для замены других понятий [5]. Возможно, предпосылкой возникновения этого явления послужило то, что понятие «парадигма» значительно расширило сферу своего использования, выйдя далеко за рамки философии и социологии, где оно первоначально было распространено. Например, одной из областей знания, на которую теория Т. Куна оказала значительное влияние, стала лингвистика. Так, Ю.С. Степанов одним из первых в России использовал понятие «парадигма» для анализа типичных подходов к изучению языка [6], а затем Е.С. Кубрякова обосновала необходимость применения парадигмального анализа для объяснения развития лингвистики [7].

Теория полипарадигмальности способствовала развитию педагогики, так как позволила исследователям по-новому взглянуть на процесс обучения. В настоящее время целый ряд ученых занимаются определением понятия «полипарадигмальность» применительно к образованию (Н.Г. Агапова, Н.И. Алмазова, Н.В. Барышников [8], О.В. Володина, Т.В. Ларина, Л.В. Львов, С.Д. Каракозов, Т.Г. Макусева и др.) и разработкой полипарадигмального подхода, который стал подразумевать оптимальное сочетание парадигм (совокупностей методов), направленное на решение определенных задач, в нашем случае – на развитие навыков профессиональной коммуникации. Следует также отметить существующее мнение А.В. Щепиловой, определяющее термин «полипарадигмальность» в методике обучения иностранным языкам как неудачный [9], но не согласиться с ним.

И.Г. Фомичева утверждает, что в основе современного образования лежит полипарадигмальный подход, так как все используемые методы обучения относятся к разным парадигмам [10]. В рамках полипарадигмального подхода В.А. Шершнева и Л.Н. Нугуманова выделяют ряд подходов, сочетание которых отвечает развитию тех или иных навыков у учащихся. Например, В.А. Шершнева считает, что основополагающим должен быть компетентностный подход, который может дополняться другими моделями обучения [11], в то время как Л.Н. Нугуманова не выделяет какой-либо один подход и в своих исследованиях анализирует то, каким образом могут, например, компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный подходы сочетаться с точки зрения полипарадигмальности [12].

Таким образом, теории Т. Куна и Дж. Ритцера остаются актуальными до сих пор и находят развитие во многих дисциплинах, в том числе в лингвистике, педагогике и методике преподавания иностранных языков, что способствует систематизации и переосмыслению накопленных знаний.

Исследование и результаты

Совершенно очевидно, что на сегодняшний день использование какого-либо одного подхода в качестве ориентира для обучения иностранным языкам значительно ограничивает возможности преподавателя и учащихся. Особенно это касается студентов нелингвистических специальностей, перед которыми стоит задача овладеть иностранным языком не только как средством коммуникации на бытовом уровне, но и как инструментом, позволяющим эффективно справляться с профессиональной деятельностью, и данное исследование направлено на изучение перспектив использования полипарадигмального подхода в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. Его целью является описание наиболее эффективных на сегодняшний день методов обучения иностранному языку при формировании у студентов ряда универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках освоения программ нелингвистических направлений подготовки.

Полипарадигмальный подход, безусловно, включает в себя опыт предшествующих поколений, т.е. объединяет достоинства гуманистического, коммуникативного, компетентностного, личностно ориентированного и других подходов. Например, в рамках гуманистического подхода при обучении иностранному языку необходимо учитывать мысли и чувства учащихся, так как это способствует развитию интереса к предмету и в целом положительно влияет на когнитивные процессы; коммуникативный подход делает акцент на обучение реальному процессу общения, а также формированию у учащихся тех навыков, которые позволят ему успешно осуществлять коммуникацию на иностранном языке; одной из важных характеристик компетентностного подхода является то, что он фокусирует внимание учащихся на целях обучения, которые они хотят достичь.

Выше уже упоминалось, что существует ряд работ, которые раскрывают особенности тех или иных подходов с точки зрения полипарадигмальности, однако целью настоящей статьи является не описание новых направлений развития высшего профессионального образования в контексте идей новой образовательной парадигмы, как это уже сделано, например, в трудах Д.Л. Матухина [13] и С.К. Гураль [14], нами движет необходимость выделить ряд конкретных методов, которые можно использовать для достижения тех или иных целей обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей в рамках полипарадигмального подхода. При этом целесообразным является применение таких методов, как кейс-метод, технология интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Кейс-метод, представляющий собой технику обучения, направленную на формирование у учащихся определенных компетенций вследствие выполнения различных коммуникативных задач, с которыми они могут столкнуться при непосредственном осуществлении профессиональной деятельности, стал активно применяться в России для изучения иностранного языка сравнительно недавно – в конце XX в., когда появилось больше возможностей знакомиться с опытом зарубежных коллег и использовать в процессе обучения новые инновационные методы. Среди отечественных специалистов, которые описывают и применяют данный метод, следует отметить А.М. Долгорукова [15], М.В. Гончарову [16], Т.Ю. Айкину [17] и др. Исходя из приведенного определения, кейс-метод хорошо подходит для обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки. В качестве примера его результативного использования может быть обучение студентов специальности «Гостиничное дело» с применением этого метода, так как обсуждение и «проигрывание» различных обстоятельств, которые могут возникнуть в процессе общения с клиентами на иностранном языке, способствуют формированию не только достаточного для решения профессиональных задач словарного запаса, но и необходимых стратегий поведения, которые в дальнейшем позволят легко справиться со стрессовой иноязычной ситуацией.

Кейс-метод является одним из сложных и эффективных методов преподавания иностранного языка, и его использование сопряжено с рядом трудностей, так как при решении различных задач не всегда удается добиться оптимального баланса в развитии тех или иных навыков. Так, например, если студенту требуется достичь соглашения по ряду вопросов в ходе воображаемых переговоров, то в этом случае тренируются преимущественно навыки устной речи и не уделяется должного внимания практике письменной речи. Кроме этого, его неуниверсальный характер обусловлен сложностями применения его у студентов на начальном этапе обучения, потому что решение тех или иных задач профессиональной коммуникации требует определенных базовых знаний иностранного языка и умения достаточно свободно излагать свои мысли.

Еще одним относительно новым методом является *технология CLIL*, или *предметно-языковое интегрированное обучение*, которое подразумевает параллельное изучение иностранного языка и дисциплины специализации, где иностранный язык является своего рода «инструментом» получения новых знаний, способствующих развитию профессиональных компетенций. На сегодняшний день этот метод получил довольно широкое распространение, его исследованием занимаются такие ученые, как А.Г. Бушмелева [18], С.К. Гураль, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов [19], Ю.А. Плужникова [20], П.В. Сысоев [21], Ю.М. Шемчук и Н.Д. Махно [22], Е.Г. Кашина [23] и др.

Технология CLIL в последнее время все чаще применяется в процессе обучения студентов неязыковых специальностей, так как не только способствует изучению иностранного языка на более высоком уровне, но и расширяет сферы знаний, определяемых специализацией студентов, позволяет им усвоить терминологическую базу соответствующей профессии на иностранном языке, овладеть навыками перевода и т.п. Одним из достоинств данного метода является его адаптивность к различным областям научного знания, однако требует от преподавателя иностранного языка умения разбираться в тонкостях нелингвистических направлений подготовки, что предполагает более тщательный подбор материала, который должен быть актуальным и отвечать поставленным профессиональным задачам.

Помимо кейс-метода и технологии CLIL, они пока еще продолжают осваиваться вузами для обучения иностранным языкам, *информационно-коммуникационные технологии* являются методом, без которого современный учебный процесс уже представляется немыслимым. Сейчас ИКТ активно применяются преподавателями не только в рамках так называемого компьютерного обучения, которое подразумевает использование различных программ и приложений, направленных на обучение иностранному языку [23], но и как источник поиска, подбора и создания материалов, а также метод, позволяющий организовать учебный процесс посредством дистанционного взаимодействия вне учебных корпусов вуза.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что представленные методы могут сочетаться в процессе обучения иностранному языку в рамках полипарадигмального подхода, который позволяет органично использовать их, что способствует достижению оптимального баланса и взаимодействия между методами обучения. Безусловно, в современных условиях реализации основных образовательных программ нелингвистических направлений подготовки применение какого-либо одного подхода при обучении иностранному языку уже давно стало неактуальным, совмещение нескольких методов в обучении, т.е. полипарадигмальный подход, обладает очевидными преимуществами: процесс обучения становится более гибким, преподаватели имеют возможность постоянно совершенствовать свои методики, например применять по очереди и вместе кейс-метод, технологию CLIL, ИКТ, которые отвечают современным требованиям, предъявляемым к подготовке студентов, так как способствуют не только изучению иностранного языка, но и формируют у студентов компетенции для будущей профессиональной деятельности.

Заключение

В результате исследования использования полипарадигмального подхода в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей можно сделать следующие выводы:

1. Полипарадигмальный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей благоприятствует подготовке высококвалифицированных выпускников со знанием одного и более иностранных языков, способных не только поддерживать бытовое общение на иностранном языке, но и осуществлять профессиональную коммуникацию, заниматься чтением и поиском профессионально ориентированной информации, сотрудничать в рамках выбранной специальности. Данный подход формирует у студентов гармоничное сочетание различных видов речевых умений и речевых навыков, реализуемых в процессе профессиональной коммуникации, а также представляет один из самых перспективных современных подходов к обучению.

2. На данный момент при обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей целесообразным является использование кейс-метода, технологии CLIL, информационно-коммуникационных технологий, так как они хорошо дополняют друг друга с точки зрения полипарадигмального подхода. Используя их в комплексе, преподаватель может развить не только такие основные навыки владения иностранным языком, как умение осуществлять устную и письменную коммуникацию на бытовые и узкоспециальные темы, но и расширить предметные знания, а также выработать стратегии поведения в тех или иных профессионально ориентированных коммуникативных ситуациях.

3. Полипарадигмальный подход не ограничивается определенным набором методов, а предполагает возможность дальнейшего развития и совершенствования, например путем включения в процесс обучения новых или же отказа от неэффективных методов и замены их на более продуктивные.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. М., 2009. 310 с.
2. Демьянков В.З. Термин парадигма в обыденном языке и в лингвистике // Парадигмы научного знания в современной лингвистике : сб. науч. тр. М., 2006. С. 15–40.
3. Ritzer G. Sociology: A Multiple Paradigm Science. Boston : Allyn and Bacon, 1974. 221 p.
4. Демьянков В.З. Парадигма в лингвистике и теории языка // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство : сб. в честь Е.С. Кубряковой / отв. ред. Н.К. Рябцева. М. : Языки славянских культур, 2009. С. 27–37.
5. Хомутова Т.Н. Научные парадигмы в лингвистике // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. Вып. 37. С. 142–151.
6. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М. : URSS, 2015. 336 с.
7. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. 1994. Т. 53, № 2. С. 3–15.
8. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод // Иностранные языки в школе. 2014. № 9. С. 2–9.
9. Щепилова А.В. Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полипереходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление

- учителя иностранного языка в системе педагогического образования : материалы междунар. конф., посвящ. памяти профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения / под общ. ред. Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. 2017. С. 24–30.
10. **Фомичева И.Г.** Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. 244 с.
 11. **Шершнева В.А.** Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2011.
 12. **Нугуманова Л.Н.** Профильное обучение через призму асимметричного развития способностей школьника // Мир образования – образование в мире. 2008. № 4. С. 157–166.
 13. **Матухин Д.Л.** Основные направления развития высшего профессионального образования в контексте идей новой образовательной парадигмы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 5 (120). С. 110–115.
 14. **Гураль С.К.** Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск, 2017. С. 3–5.
 15. **Долгоруков А.М.** Case study как способ (стратегия) понимания // Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / под ред. А.М. Долгорукова. М. : Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44.
 16. **Гончарова М.В.** Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе : сб. науч. ст. / под ред. Ю.Б. Кузьменковой. М. : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004 (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. 5). С. 95–100.
 17. **Айкина Т.Ю.** Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 1 (129). С. 58–61.
 18. **Бушмелева А.Г.** Особенности предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку студентов по системе CLIL // Восточно-Европейский научный вестник. 2017. № 2. С. 4–6.
 19. **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.
 20. **Плужникова Ю.А.** Опыт реализации концепции предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): курс «Европейское право (на английском языке)» // Вестник юридического факультета Коломенского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Московский государственный машиностроительный университет» (МАМИ). 2015. № 10. С. 159–171.
 21. **Сысов П.В.** Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371.
 22. **Шемчук Ю.М., Махно Н.Д.** Особенности преподавания второго иностранного языка студентам-психологам на основе технологии CLIL // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: инновации, проблемы и перспективы. М., 2019. С. 223–230.
 23. **Кашина Е.Г.** Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Самара : Изд-во Универс-групп, 2006. 75 с.

Сведения об авторах:

Шемчук Юлия Михайловна – доктор филологических наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: shemchuk.j@mail.ru

Гусева Мария Дмитриевна – преподаватель, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: mariia.guseva@bk.ru

Поступила в редакцию 22 октября 2020 г.

A POLYPARADIGMAL APPROACH IN TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Shemchuk Yu.M., D.Sc. (Phylology), Professor, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). E-mail: shemchuk.j@mail.ru

Guseva M.D., Lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). E-mail: mariia.guseva@bk.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/16

Abstract. Now specialists carry out their professional activities in conditions that require a high level of knowledge of the foreign language, and its use goes far beyond everyday communication, so the task for teachers is not only to teach students basic communication skills, but also to deepen their subject knowledge and develop certain strategies of behavior in situations of communication in the foreign language. The polyparadigm approach successfully copes with all these tasks, it involves an optimal combination of paradigms (= sets of methods) aimed at solving a specific problem facing a foreign language teacher for special purposes: developing professional communication skills. The polyparadigm approach combines the experience of previous generations, it implies a combination of the advantages of other approaches to achieve certain learning goals. The novelty of this study lies in the fact that it is aimed at studying the prospects of using a polyparadigm approach in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. The aim of the study is to offer the most effective methods of teaching a foreign language to form a number of universal, general professional competencies among students. Within the framework of the polyparadigm approach, it is advisable to use such methods as the case-study, content and language integrated learning approach (CLIL), information and communication technologies. Using them in combination, the teacher will help to develop not only such basic skills in foreign languages as the ability to carry out oral and written communication, but also to form general professional competencies for students for future activities.

Key words: polyparadigm approach; polyparadigmality; professional communication; case-study; content and language integrated learning approach (CLIL); information and communication technologies.

References

1. Kuhn T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [The Structure of Scientific Revolutions]. Moskva, 2009.
2. Demiankov V.Z. *Termin paradigma v obydennom yazyke i v lingvistike* [The term paradigm in everyday language and linguistics] // *Paradigmy nauchnogo znaniya v sovremennoy lingvistike: Sb. nauchnykh trudov*. INION RAN Moskva, 2006. pp. 15–40.
3. Ritzer, G. *Sociology: A Multiple Paradigm Science*. Allyn and Bacon, Boston, 1974.
4. Demiankov V.Z. *Paradigma v lingvistike i teorii yazyka* [The paradigm in linguistics and language theory] // *Gorizonty sovremennoy lingvistiki: Traditsii i novatorstvo: Sb. v chest E. S. Kubryakovoy. / Otv. red. N.K. Ryabtseva*. Moskva. Yazyki slavyanskikh kultur, 2009. pp. 27–37.

5. Khomutova T.N. Nauchnyye paradigmy v lingvistike [Scientific paradigms in linguistics] // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 2009. Vyp. 37. pp. 142–151.
6. Stepanov Yu.S. V trekhmernom prostranstve yazyka: Semioticheskiye problemy lingvisti-ki. filosofii. Iskusstva [In the three-dimensional space of the language: Semiotic problems of linguistics, philosophy and art.]. Moskva. Izd-vo URSS. 2015.
7. Kubryakova E.S. Paradigmy nauchnogo znaniya v lingvistike i eye sovremennyy status [The paradigms of scientific knowledge in linguistics and its current status] // Izvestiya AN. Seriya literatury i yazyka, 1994. t. 53. №2. pp. 3–15.
8. Baryshnikov N.V. Obucheniye inostrannym yazykam i kulturam: metodologiya. tsel. Metod [Teaching foreign languages and cultures: methodology. target. method] // Inostrannyye yazyki v shkole, 2014. № 9. pp. 2–9.
9. Shchepilova A.V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape: poliperekhodnost ili poliparadigmalnost? [Methods of teaching foreign languages at the present stage: polytransition or polyparadigmality?] // V sbornike: Professionalnoye stanovleniye uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii. posvyashchennoy pamyati Professora Galiny Vladimirovny Rogovoy v svyazi so 100-letiyem so dnya rozhdeniya. Pod obshchey redaktsiyey N.V. Yazykovoy. L.G. Vikulovoy, 2017. pp. 24–30.
10. Fomicheva I.G. Filosofiya obrazovaniya: nekotoryye podkhody k probleme [Philosophy of education: some approaches to the problem]. Novosibirsk. Izd-vo SO RAN. 2004.
11. Shershneva V.A. Formirovaniye matematicheskoy kompetentnosti studentov inzhener-nogo vuza na osnove poliparadigmalnogo podkhoda [Forming of the mathematical competence of students of an engineering university based on a polyparadigm approach]: Avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk. Krasnoyarsk, 2011.
12. Nugumanova L.N. Profilnoye obucheniye cherez prizmu asimmetrichnogo razvitiya sposob-nostey shkolnika [Specialized education through the prism of asymmetric development of stu-dent's abilities] // Mir obrazovaniya — obrazovaniye v mire, 2008. №4. pp. 157–166.
13. Matukhin D.L. Osnovnyye napravleniya razvitiya vysshego professionalnogo obrazovani-ya v kontekste idey novoy obrazovatelnoy paradigmy [Development of higher education in the context of the new educational paradigm] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2012. № 5 (120). pp. 110–115.
14. Gural S.K. Novyy format obrazovaniya [New format of education] // Yazyk i kultura: sb. st. XXVII Mezhdunar. nauch. konf. Tomsk, 2017. pp. 3–5.
15. Dolgorukov A.M. Case-study kak sposob (strategiya) ponimaniya [Case-study as a way (strategy) of understanding] // Prakticheskoye rukovodstvo dlya tyutora sistemy Otkryto-go obrazovaniya na osnove distantsionnykh tekhnologiy / pod red. A.M. Dolgorukova. Moskva. Tsentr intensivnykh tekhnologiy obrazovaniya, 2002. pp. 21–44.
16. Goncharova M.V. Keys-metod v obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu menedzherov [Case-study in teaching managers foreign language communication] // Student i uchebnyy protsess: inostrannyye yazyki v vysshey shkole. Sb. nauch. st. / pod red. Yu. B. Kuzmen-kovoy. M.: Tsentr po izucheniyu vzaimodeystviya kultur FIYA MGU im. M.V. Lomono-sova, 2004. (Diskussionnyy klub FLT: sovremennyye tendentsii i opyt professionalov. Vyp. 5). pp. 95–100.
17. Aykina T.Yu. Metod keysov v formirovanii kommunikativnoy kompetentsii studentov [Case-study in forming the communicative competence of students] // Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta, 2013. № 1 (129). pp. 58–61.
18. Bushmeleva A.G. Osobennosti predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov po sisteme CLIL [Features of the subject-language inte-grated teaching of the foreign language of students on the CLIL system] // Vostochno-evropeyskiy nauchnyy vestnik, 2017. № 2. pp. 4–6.
19. Gural S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. Teoreticheskyy kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze [The theoretical context of inte-

- grated subject and language teaching at the university] // *Yazyk i kultura*. 2020. № 49. pp. 138–147.
20. Pluzhnikova Yu.A. Opyt realizatsii kontseptsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL): kurs «Evropeyskoye pravo (na angliyskom yazyke)» [Experience of applying the "Content and language integrated learning" (CLIL) approach: course "European law (in english)"] // *Vestnik yuridicheskogo fakulteta Kolomenskogo instituta (filiala) FGBOU VPO «Moskovskiy gosudarstvennyy mashinostroitelnyy universitet (MA-MI)»*, 2015. №10. pp. 159–171.
 21. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professionalnomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia] // *Yazyk i kultura*, 2019. № 48. pp. 349–371.
 22. Shemchuk Yu.M. Makhno N.D. Osobennosti prepodavaniya vtorogo inostrannogo yazyka studentam-psikhologam na osnove tekhnologii CLIL [Peculiarities of the second foreign language teaching of psychology department students based on CLIL technology] // *Inostranny yazyk v sfere professionalnoy kommunikatsii: innovatsii. problemy i perspektivy*. Moskva, 2019. pp. 223–230.
 23. Kashina E.G. Traditsii i innovatsii v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka [Traditions and innovations in the methodology of teaching the foreign language]. Samara. Izd-vo Univers-grupp, 2006.

Received 22 October 2020

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕДИАРЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОСОЦИАЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ
в рамках научного проекта № 20-011-31302.*

Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, С.Н. Сорокоумова, Т.Г. Мухина

Аннотация. Цифровые медиаресурсы способны задавать идеальные образцы и нормы поведения, формируя ценностные ориентации и просоциальное поведение молодежи. Всегда ли медиаконтент эмоционально воздействует на зрительскую аудиторию, способствуя пропаганде и популяризации просоциальной субъектности? С этой целью проведена психолингвистическая оценка медиаресурсов (новостных сюжетов, социальной рекламы) о просоциальном поведении людей с использованием фоносемантического анализа как методики обучения студентов. Фоносемантическому анализу с использованием компьютерной программы Vaal (БААЛ) «Vaal-mini» были подвергнуты медиаресурсы о просоциальном поведении, размещенные на видеохостинге YouTube. Он позволил выявить звукосемантические характеристики текста, прогнозировать эффект неосознаваемого воздействия текстов на зрительскую аудиторию, анализировать тексты с точки зрения их суггестивности, формировать эмоциональное отношение к субъекту и др. К ряду видеосюжетов, снабженных комментариями на форумах, был также применен контент-анализ с помощью ресурса «Анализ текста по закону Ципфа». Проведенное исследование показало, что просоциальные медиа способны в разной степени оказывать неосознаваемое эмоциональное воздействие посредством фонетической структуры текстов на подсознание человека и вызывать различные эмоциональные реакции. Применение закона Ципфа подтвердило естественность текстового материала медиаресурсов, что обеспечивает эффект адекватного восприятия информации. Используемый способ фоносемантического анализа медиаресурса на основе компьютерной системы Vaal-mini может использоваться в вузовской практике при разработке медиаресурсов, сайтов, контента, размещаемого в официальных студенческих блогах, группах, социальных сетях, в монтаже видеосюжетов с заданным вектором воздействия, а также выявлять личностно-психологические особенности воздействия на слушателей. При учете фоносемантических особенностей построения текстов просоциальные медиа могут стать эффективным средством формирования просоциального поведения в молодежной среде.

Ключевые слова: психолингвистический анализ; фоносемантический анализ; медиаресурсы; просоциальное поведение; эмоциональное восприятие; Vaal-mini; закон Ципфа.

Введение

В российском обществе активно формируется запрос на развитие социальной активности людей, популяризируется новый образ мыслей и установок, направленных на просоциальное поведение личности. Широко развивается волонтерское движение, транслируются практики благотворительности, пропагандируется милосердие, помощь людям в трудных жизненных ситуациях, забота о сохранении среды обитания, сохранение традиционных культурных и исторических ценностей и традиций, формируется общественно одобряемый облик человека, действующего бескорыстно и безвозмездно на благо другого человека и общества. В ситуации возникающих социокультурных угроз просоциальное поведение людей способно запускать механизмы психологической устойчивости личности.

В последние годы наблюдается растущий интерес к позитивным эффектам просоциальных медиа [1, 2]. Массмедиа как средство публичной политики могут играть ведущую роль в формировании просоциальных мотивов и норм: заботы, оказания помощи нуждающимся, социальной справедливости и ответственности, чувства долга, милосердия и сострадания и пр. [3]. Проведенные за рубежом многочисленные исследования показали, что просоциальные средства массовой информации могут способствовать развитию эмпатии, альтруизма и просоциального поведения, а также снижению агрессии [2, 4–8].

Интернет-ресурсы, социальные сети, видеохостинги и блоги задают характерные для современной массовой культуры идеальные личностные образцы и нормы поведения, которые проецируются на молодежную субкультуру и присваиваются молодежью, формируя ценностные ориентации и реальное поведение [9]. Сегодня виртуальная медиасреда, являясь каналом цифровой социализации, обеспечивает идентификацию с референтными группами, ориентацию в системе социальных ролей, формирует межличностные отношения [10].

Массмедиа способны выполнять социальные функции, актуализирующие социальные нормы, транслирующие культуру, увеличивающие социальную сплоченность, социализирующие до и после обучения и т.д. [11]. Влияя на эмоции и мысли аудитории, массмедиа могут влиять и на поведение. Человек способен перенимать новые формы поведения у героев новостных сюжетов, компьютерных игр, блогеров. Этот эффект может использоваться для формирования у индивида определенных паттернов поведения как в консолидирующих, так и в деструктивных целях [12]. Даже чаты как подпространства интернета и его обитатели наделяются положительной семантикой, но это не мешает актуализации негативных проявлений чат-общения [13]. Различные способы медиации в текстах интернет-новостей служат ярким приме-

ром реализации рационального и эмоционального воздействия на образ мыслей и поведение людей [14]. Современные электронные средства связи выполняют не только инструментальную функцию, но и трансформируют человека изнутри, меняя его ценности, когнитивные познавательные схемы и саму структуру деятельности [15].

Исследования, проведенные в области психолингвистики и лингвокультурологии, показали, что для эффективного воздействия на большие массы людей важны не только и не столько логичность и аргументированность в употреблении языка, а скорее эмоциональное и подсознательное воздействие на слушателя или читателя, при этом наиболее важны неявные каналы воздействия [16].

Одним из способов изучения распространенности норм просоциального поведения является анализ его освещения средствами массовой коммуникации. За последние пять лет в России происходит рост популярности волонтерской деятельности, что проявляется в том числе и в увеличении числа публикаций в средствах массовой информации, посвященных данной тематике. На телеканале ОТР выходят еженедельные телепередачи «За дело» и «Активная среда», освещающие просоциальные практики: деятельность активистов, волонтерских отрядов, благотворительных фондов и некоммерческих организаций. На радиостанции «Комсомольская правда» выходит радиопередача «Доброволец», участники которой – топ-менеджеры крупных компаний, развивающие корпоративное волонтерство, руководители крупных благотворительных фондов, представители власти – делятся своим опытом помощи людям. Названные передачи призывают к социальной активности, популяризируют ценности взаимовыручки, добра, милосердия, гражданственности. В социальных сетях функционируют сотни сообществ, освещающих деятельность благотворительных фондов и организаций и призывающих к оказанию различной помощи. На странице Министерства просвещения РФ в социальной сети особое внимание уделяется освещению героических поступков школьников, спасших жизни людей. Социальные сети оказались востребованным ресурсом для волонтеров, так как увеличили степень доверия к общественным организациям: когда люди видят, что за проектами стоят живые люди, они более склонны принимать в них участие.

Крупные катастрофы и стихийные бедствия также являлись катализатором для просоциально ориентированных массмедиа, побуждающих людей к оказанию помощи пострадавшим. Так, во время мероприятий по оказанию помощи во время природных пожаров в 2010 г., наводнения в Иркутской области в 2019 г., пандемии COVID-2019 в 2020 г. в социальных сетях и СМИ по всей России стали звучать призывы к сбору пожертвований для пострадавших и нуждающихся.

Все национальные проекты России освещались в СМИ в том числе в контексте привлечения к их реализации волонтеров (празднование Дня Победы, Олимпиада 2014 г., Чемпионат мира по футболу 2018 г., внедрение цифрового телевидения в 2019 г. и пр.).

Важную роль в формировании определенных социальных и поведенческих стереотипов общества в целом и отдельных социальных групп и индивидов в частности играет социальная реклама. Она призвана пропагандировать определенный образ жизни и побуждать к конкретным действиям [17]. Широкое распространение получили мотивационные социальные ролики, рассказывающие о волонтерстве. Целью роликов является изменение отношения общества к добровольничеству, а в долгосрочной перспективе – придать ему статус социальной ценности. Они распространяются в социальных сетях и рассчитаны в основном на молодежную аудиторию. Для смартфонов созданы мобильные приложения, выполняющие функции оповещения о предстоящих мероприятиях и консолидации волонтеров («Добровольцы России», «БлагоДаря», «Хочу Помочь», «Планшет добровольца», «Твой час» и др.).

Всегда ли просоциальные медиа (социальная реклама, новостные сюжеты и пр.) вызывают у зрителей позитивные эмоциональные реакции? Порой в ответ на призыв к оказанию помощи или волонтерству встречаются случаи агрессии и осуждения представителей власти, политических деятелей. При демонстрации людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, могут возникнуть отрицательные эмоциональные реакции, чувство страха, агрессия. Как следует освещать просоциальное поведение граждан, чтобы в зрительской аудитории такой медиаконтент способствовал пропаганде и популяризации просоциального поведения среди молодежи?

При описании медиадискурса особый интерес представляют данные компьютерного анализа. Наиболее объективными являются статистические данные, полученные посредством количественного контент-анализа.

Цель исследования состояла в проведении психолингвистического анализа медиаресурсов, содержащих просоциальный контент, на основе фоносемантических статистических характеристик и обосновании возможности использования полученных результатов в обучении студентов.

Методология

Психолингвистический анализ, определяющий особенности эмоционального воздействия просоциальных медиаресурсов на зрительскую аудиторию, осуществлялся с помощью фоносемантического метода, представляющего собой разновидность контент-анализа. Нами

проанализирован ряд медиаресурсов, размещенных на видеохостинге YouTube и освещающих просоциальное поведение (помощь инвалидам, забота о сбережении среды обитания, сохранение исторической памяти, помощь бездомным животным и др.).

В фоносемантике, возникшей на стыке фонетики, семантики, лексикологии и психологии и интегрирующей выражение и содержание в их совокупности, а также процесс восприятия, предполагается, что звуки и фонемы могут сами по себе нести определенный смысл. Фоносемантику характеризуют также как раздел психолингвистики, изучающий эмоциональное содержание звуков языка. Практический аспект применения фоносемантического анализа активно используется в рекламе и журналистике [18].

Фоносемантический анализ осуществлялся с использованием компьютерной программы Vaal (БААЛ) «Vaal-mini». Система «БААЛ» позволяет выявить звукосмысловые характеристики текста, оценить неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов на подсознание человека и таким образом спрогнозировать эффект неосознаваемого воздействия текста на зрительскую аудиторию. Программа создает список признаков, с которыми ассоциируется текст с указанием степени ассоциации. Для оценки слова используются специальные шкалы, представленные парой антонимичных прилагательных русского языка, числовой оценкой от -100 до $+100\%$. Фоносемантический анализ текста заключается в оценке его звучания безотносительно к его содержанию, в сопоставлении системы сочетаний фонем в конкретном тексте или слове с их стандартизированными оценками по ряду биполярных шкал [19]. Эмоционально-лексические оценки вычисляются путем подсчета средних величин [20]. Результатом фоносемантического анализа является профиль выраженности оценочных шкал в стандартизированном семантическом пространстве.

К анализируемым видеосюжетам также был применен контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zyrfa/>. Оценка естественности медиатекста осуществлялась с использованием закона Ципфа. Закон Ципфа устанавливает, что при достаточно большом и естественном тексте частота использования каждого слова будет обратно пропорциональна его номеру в упорядоченном по убыванию частотности списке использованных слов, а хороший уровень естественности – от 50% и выше.

Цель фоносемантического исследования состояла в выявлении положительного или отрицательного оценочного значения для изучения особенностей освещения просоциального поведения граждан в медиасреде. Мы предположили, что просоциальные медиа, демонстрирующие различные виды просоциальной активности (волонтерства), способны оказывать значительное эмоциональное воздействие на зритель-

скую аудиторию за счет использования в текстах видеосюжетов различных семантических категорий, а положительные эмоции, вызываемые просмотром просоциальных медиа, могут способствовать пропаганде просоциального поведения среди молодежи.

Исследование и результаты

Рассмотрены видеофрагменты (новостные ролики, социальная реклама) в СМИ (интернет, телевидение и т.д.) событий, связанных с проявлением просоциального поведения, направленного на оказание помощи другому человеку, группе людей или по отношению к общественному явлению. Выбор тематики видеофрагментов был обусловлен основными видами просоциальной активности: добровольчество, помощь больным и инвалидам, забота о ветеранах, сохранение культурного наследия и среды обитания, ответственное отношение к животным, помощь незнакомцам [21].

Видео 1 «Волонтеры: Зачем они это делают?!» (https://www.youtube.com/watch?v=NEbi_rtk2aw, 260 088 просмотров, продолжительность – 2 мин 16 с). В видеосюжете представлен материал о стремительном развитии российского волонтерского движения. Цель его – пропаганда волонтерства среди молодежи. Динамичный сюжет повествует о том, что количество волонтеров в России уже превышает 7 млн человек и ставит перед аудиторией вопрос: «Почему столько людей с радостью готовы бескорыстно отдавать свое время и силы?» Среди причин указываются хорошая возможность получить первый профессиональный опыт, отточить свои навыки и зарекомендовать себя. Многие организации предоставляют возможность бесплатного обучения, предоставляя шанс попробовать себя в новом деле и определиться с выбором жизненного пути. Работа волонтером позволяет натренировать и значительно улучшить навыки общения, это хорошая возможность справиться с застенчивостью и стать уверенным в себе. Можно найти новых друзей, активных, интересных и проверенных делом людей, с которыми можно двигаться вперед и в дальнейшем реализовать с новыми друзьями собственные проекты. Это возможность встретить свою любовь, ведь в основном волонтеры – это девушки и юноши в возрасте от 18 до 25 лет. Это также возможность бесплатно путешествовать и посмотреть мир, так как некоторые проекты подразумевают поездки в другие города, возможность посещать крупные мероприятия и соревнования. Помогая другим, человек сам получает массу положительных эмоций и поводов для гордости. В цифровую эпоху стать волонтером – проще простого. На сайте ДобровольцыРоссии.рф собраны десятки социальных проектов в разных городах и по различным направлениям. «Когда своими глазами видишь, как твои действия де-

лают человека счастливее, как твои поступки меняют мир, когда твой выбор делает тебя лучше, ты понимаешь, что оно того стоит!» Видео-ряд сопровождается профессиональной красочной инфографикой, лицами молодых людей – волонтеров, сюжетов акций помощи детям-инвалидам, бездомным животным и т.д., спортивных мероприятий с участием волонтеров (Чемпионат мира по футболу 2018 г.), вручением Президентом РФ В.В. Путиным премии «Доброволец года», всем тем, что способно привлечь внимание зрителей.

Фоносемантический анализ показал, что неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов, которые используются для описания добровольческой деятельности, определяется как что-то страшное, тяжелое, грубое, громкое, медленное, но вместе с тем величественное, сильное, могучее, большое. Звукоцветовая структура соответствует желтому, синему и коричневому цветам.

Контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zypfa/> позволил оценить по закону Ципфа естественность, которая составила 91% (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Результаты анализа видеоролика «Волонтеры: Зачем они это делают?!»

№ п/п	Слово	Вхожде- ний	По Ципфу	Соответ- ствие, %	Рекоменда- ции
1	Возможность	6	6	100	–
2	Человек, людей, человека	5	3	60	–2
3	Свой, свои, свою, своими	4	2	50	–2
4	Волонтер(ы), волонтеров, волонтером	4	2	50	–2
5	Новое, новом, новых, новыми	3	2	67	–1
6	Проект, проекты, проектов	3	1	34	–2
7	Твой, твои	3	1	34	–2
8	Хороший, хорошая, лучше	3	1	34	–2

Видео 2. Всероссийская акция «Красная гвоздика» совместно с Движением «Волонтеры Победы» (<https://www.youtube.com/watch?v=A-IIYspYbJw>, 4 654 просмотра, продолжительность – 1 мин 56 с). В видеосюжете рассказывается об акции «Красная гвоздика», цель которой – сбор денежных средств на оказание помощи ветеранам. Волонтеры Победы – люди, которые приняли решение помочь ветеранам конкретными делами. В 2018 г. с 1 мая по 22 июня они распространяли значки «Красная гвоздика» в разных посещаемых местах – магазинах, на улицах, площадях, скверах, на шествии Бессмертного полка в День Победы и на Вахте памяти 22 июня. За любое пожертвование в Фонд «Память поколений» человек получал значок, помогая ветеранам своего города. Ролик завершается призывом: «Давайте объединяться всей

страной, для того чтобы помочь не словом, а делом! Волонтеры Победы – дружная семья неравнодушных людей. Акция “Красная гвоздика” – общий способ для каждого помочь ветеранам города. Примите участие в акции “Красная гвоздика” с 1 мая по 22 июня 2018 г. “Красная гвоздика” – символ памяти, способ помощи!»

Фоносемантический анализ показал, что неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов, которые используются для описания помощи ветеранам, определяется как величественное, мужественное, сильное, могучее, яркое. Звукоцветовая оценка текста – желто-синяя.

Контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zyzpa/> позволил оценить по закону Ципфа естественность, которая составила 87% (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анализа видеоролика «Красная гвоздика: волонтеры Победы»

№ п/п	Слово	Вхождений	По Ципфу	Соответствие, %	Рекомендации
1	Ветеран, ветеранам	5	5	100	–
2	Победа, победы	4	3	75	–1
3	Помогать, помочь, помогая	4	2	50	–2
4	Гвоздика, гвоздик	4	2	50	–2
5	Красная	4	1	25	–3
6	Память, памяти	4	1	25	–3
7	Помощь, помощи	3	1	34	–2
8	Человек, люди, людей	3	1	34	–2
9	Акция, акции, акцию	3	1	34	–2

Видео 3. «Волонтеры наследия» спасают усадьбу Строганова в Псковской области (<https://www.youtube.com/watch?v=BCWBRnxehel>, 667 просмотров, продолжительность – 2 мин 34 с). В новостном сюжете телеканала Россия 24 рассказывается о том, что архитекторы, реставраторы и волонтеры из разных регионов страны собрались в Псковской области для работы в летнем лагере по спасению памятника федерального значения усадьбы Строганова. Задача добровольцев – расчистить территорию, провести мелкий ремонт и оценить состояние старинных построек. «Меня сюда призвал долг помочь печерским святыням, работа в стенах монастыря, история которого насчитывает более пяти столетий», – говорит одна из девушек-волонтеров. За неделю волонтеры поработали и в центре города, убрали гравий, покрасили скамейки, провели санацию деревьев. Во второй половине дня у них досуговая программа, в том числе и с братией Псково-Печерского монастыря. Пока проект «Волонтер наследия» – единственный в стране, реализуе-

мый в рамках программы «Волонтеры культуры», которая рассчитана на 6 лет.

Фоносемантическая оценка текста показала, что неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов, которые использованы для описания культурно-исторического волонтерства, определяется как что-то страшное, злое, грубое, холодное, громкое, но вместе с тем величественное, мужественное, сильное, храброе, могучее, большое, яркое. Цветовая структура соответствует желтому, синему и коричневому цветам.

Контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zyzfa/> позволил оценить по закону Ципфа естественность, которая составила 94% (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Результаты анализа видеоролика «Волонтеры наследия»

№ п/п	Слово	Вхожде- ний	По Ципфу	Соответ- ствие, %	Рекоменда- ции
1	Волонтер, волонтеры, волон- теров, волонтера	7	7	100	–
2	Доброволец, добровольцев, добровольцы	4	4	100	–
3	Монастырь, монастыря	3	3	100	–
4	Программа, программы	3	2	67	–1
5	Псковской, псковский, псковским	3	2	67	–1
6	Еще	3	2	67	–1
7	Регион, регионов, региона	3	1	34	–2

Видео 4. В калужских лесах инструкторы «Лиза Алерт» учат волонтеров искать пропавших людей (<https://www.youtube.com/watch?v=4ribGZ2yxbw&feature=youtu.be>, 1 773 просмотра, продолжительность 3 мин 45 с). В новостном сюжете телеканала НТВ рассказывается о том, что в Калужской области прошли учения волонтеров движения «Лиза Алерт». Десятки волонтеров отправились в лес на поиски пропавших людей. Сначала они получили ориентировку, потом с командой обсудили детали поискового маршрута. Отряд по различным дорогам едет глубоко в лес и, развернувшись в цепь, начинает его прочесывать, искать обломки летательного аппарата, возможно, выживших людей. Отряды движения «Лиза Алерт» ищут затерявшихся стариков и детей. Движение «Лиза Алерт» появилось в 2010 г., силами волонтеров искали пропавших людей в Москве и Московской области. Такие отряды были организованы во многих российских регионах. Чтобы найти пропавшего, одной только доброй воли недостаточно. На I Всероссийском съезде организации волонтеры собрались, чтобы научиться технологии поиска: как по следам определить, когда человек прошел по тропинке, как

вычислять азимут, как быть на второй-третий день поиска, когда человек жив, но у него нет сил, у него сорван голос, он может только шептать. Десятки человек могут прочесывать сутками километры леса, чтобы только узнать, есть ли там человек. За четыре года отряды «Лиза Алерт» провели более 3 000 поисковых операций, большинство пропавших найдены живыми. Добровольцы часто работают эффективнее, чем полиция и МЧС.

Фоносемантическая оценка текста показала, что неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов, которые использованы для описания поискового волонтерства, определяется как что-то страшное, шероховатое, угловатое, злое, грубое, но вместе с тем мужественное, сильное. Цветовая структура соответствует желтому, синему и коричневому цветам.

Контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zypfa/> позволил оценить по закону Ципфа естественность, которая составила 91% (табл. 4).

Таблица 4

Результаты анализа видеоролика «Лиза Алерт»

№ п/п	Слово	Вхождений	По Ципфу	Соответствие, %	Рекомендации
1	Человек, человека, людей	8	8	100	–
2	Отряд, отряды	4	4	100	–
3	Лиза	3	3	100	–
4	Алерт	3	2	67	–1
5	Лес, леса	3	2	67	–1
6	Поиск, поиски, поиска	3	2	67	–1
7	Пропадать, пропавших, пропавшего	3	2	67	–1
8	Волонтер, волонтеров, волонтеры	3	1	34	–2
9	Искать, ищут, искали	3	1	34	–2

Видео 5. Помощь волонтеров в социализации людей с синдромом Дауна (<https://www.youtube.com/watch?v=BfCQMqu5if0>, 342 просмотра, продолжительность – 1 мин 45 с). Репортаж об инициативах благотворительного фонда «Синдром любви». Инициативы имеют интегративный характер, так как в мероприятиях принимают участие не только обычные волонтеры, но и волонтеры с синдромом Дауна. В декабре 2016 г. комитет общественных связей г. Москвы поддержал проект «Волонтерство как способ интеграции людей с синдромом Дауна: новые ценности для молодежи столицы», в рамках которого обычные волонтеры помогают лучше социализироваться волонтерам с синдромом Дауна, привлекают их на разные мероприятия, волонтерские площадки. Количество добровольцев увеличивается с каждым днем, апробируют-

ся новые площадки для привлечения волонтеров. В мероприятиях участвуют 20 волонтеров с синдромом Дауна. Для таких ребят – это огромная помощь в социализации. К тому же они нуждаются в сопровождении их до места учебы, досуга, участия в мероприятиях, так как родители не всегда могут уделить время, а службы сопровождения отсутствуют. Фонд взял на себя задачу подготовить сопровождающих в помощь людям с синдромом Дауна. Призыв видеосюжета: «Давайте вместе помогать ребятам социализироваться. Присоединяйтесь к нашему фонду!»

Фоносемантическая оценка текста показала, что неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов, которые использованы для описания помощи инвалидам, определяется как что-то тяжелое, грубое, холодное, но вместе с тем величественное, мужественное, сильное, храброе, большое. Цветовая структура соответствует желтому, синему и коричневому цветам.

Контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zypfa/> позволил оценить по закону Ципфа естественность, которая составила 87% (табл. 5).

Таблица 5

Результаты анализа видеоролика «Синдром любви»

№ п/п	Слово	Вхожде- ний	По Ципфу	Соответ- ствие, %	Рекомендации
1	Волонтер, волонтеры, волонтерам, волонтеров	6	6	100	–
2	Синдром, синдромом	6	3	50	–3
3	Даун, Дауна	5	2	40	–3
4	Мероприятие, мероприятия, мероприятия	4	2	50	–2
5	Фонд, фонда, фонду	3	2	67	–1

Видео 6. «Активная среда» о приюте для животных (<https://www.youtube.com/watch?v=M57WP7opLkk>, 641 просмотр, продолжительность – 1 мин 43 с). Репортаж телеканала ОТР об пермском приюте для животных «Островок надежды». Приюту нужны ветеринары-добровольцы, сотрудники по уходу за животными. Волонтеры этого благотворительного проекта помогают собакам, которые пострадали от человеческой жестокости (попали в аварию, оказались брошенными хозяевами), многих из них добровольцы учат заново доверять человеку. «Нам нужны благотворители. Мы не получаем бюджетных средств и рассчитываем на Вашу поддержку. Присоединяйтесь к проекту, приезжайте, передавайте корма, находите новых хозяев! 500 питомцев “Островок надежды” с нетерпением ждут настоящих людей, активных, добрых, любящих животных» – обращается к зрительской аудитории руко-

водитель приюта. В приюте будут рады любой помощи. Особенно остро звучит обращение к власти: «Прекратите жестоко убивать животных, контролируйте численность безнадзорных животных, гуманно и цивилизованно».

Фоносемантическая оценка текста показала, что неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов, которые использованы для описания ответственного отношения к животным, определяется как что-то отталкивающее, страшное, шероховатое, угловатое, злое, темное, тяжелое, грубое, но вместе с тем мужественное, сильное, храброе, могучее, большое. Цветовая структура соответствует желтому, синему и коричневому цветам.

Контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zyzfa/> позволил оценить по закону Ципфа естественность, которая составила 89% (табл. 6).

Таблица 6

Результаты анализа видеоролика «Островок надежды»

№ п/п	Слово	Вхожде- ний	По Ципфу	Соответ- ствие, %	Рекоменда- ции
1	Надежда, надежды, надеждой	5	5	100	–
2	Животное, животных, живот- ным	5	3	60	–2
3	Островок, островка	4	2	50	–2
4	Нужный, нужны	3	2	67	–1
5	Волонтер, волонтеру, волон- теры, волонтером	3	1	34	–2
6	Приют, приюта, приюту	3	1	34	–2
7	Проект, проектом, проекта, проекту	3	1	34	–2

Видео 7. Автомобильное братство во Владимире помогают тем, кто оказался в трудной ситуации на дороге. Новости 1-го канала. https://www.youtube.com/watch?v=TwF51f5IQ_w (371 просмотр, продолжительность – 3 мин 11 с). Телерепортаж Первого телеканала о владимирском сообществе автомобилистов. Во Владимире создали онлайн-сообщество, главный принцип которого – взаимовыручка. Вытащить из сугроба, поменять колесо, подвезти бензин – помогают быстро и без лишних нервов. В машине волонтера есть все необходимое: лопаты, тросс, провода для запуска двигателя и т.д. Если кто-то стоит, не может выбраться, то волонтер останавливается, включает аварийку, помогает. На сайте сообщества зарегистрировано более 100 человек. Водитель, отправивший сообщение, признается, что не ожидал, что на его обращение откликнутся очень быстро. «Надо помогать друг другу на дороге, не важно, на какой ты машине, ты помогаешь – тебе помогут. Обычно, чтобы выручить кого-то, надо не так уж и много. Помогает».

ем перед работой, в обеденное время, по выходным. Новые просьбы о помощи появляются каждый час, особенно когда плохая погода». Модератор сайта говорит, что волонтеры – это молодежь в возрасте от 18 до 25 лет, членов сообщества с каждым днем становится все больше. Став членом группы, люди чаще замечают тех, кому нужна помощь.

Фоносемантическая оценка текста показала, что неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры слов, которые использованы для описания помощи животным, определяется как что-то страшное, злое, грубое, громкое, но вместе с тем простое, величественное, мужественное, сильное, могучее, большое. Цветовая структура соответствует желтому, синему и фиолетовому цветам.

Контент-анализ с помощью ресурса <https://pr-cy.ru/zyzfa/> позволил оценить по закону Ципфа естественность, которая составила 88% (табл. 7).

Таблица 7

Результаты анализа видеоролика «Автомобильное братство»

№ п/п	Слово	Вхожде- ний	По Цип- фу	Соответ- ствие, %	Рекоменда- ции
1	Помогать, помогаешь, помочь, поможет, помогут, помог, помогите	9	9	100	–
2	Помощь, помощью, помощи	7	5	72	–2
3	Машин, машине, машину, машины	6	3	50	–3
4	Дорога, дороге, дороги, дорогах	5	3	60	–2
5	Человек, люди, человека	5	2	40	–3
6	Группа, групп, группе, группы, группу	5	2	40	–3
7	Кто, кого	4	2	50	–2
8	Друг, другу, друга	4	2	50	–2
9	Другой, других, другие	4	1	25	–3
10	Приезжать, приехать, приехал	3	1	34	–2
11	Участник, участники, участников	3	1	34	–2
12	Сообщение, сообщений, сообщения	3	1	34	–2
13	Сообщество	3	1	34	–2
14	Сайт, сайте, сайта	3	1	34	–2
15	Несколько	3	1	34	–2
16	Автомобиль, автомобиля, автомобили	3	1	34	–2
17	Владимир	3	1	34	–2
18	Тех	3	1	34	–2
19	Бензин, бензина	3	1	34	–2
20	Выпаскивать, выпасить, выпасили	3	1	34	–2
21	Эта, этой	3	1	34	–2
22	Автомобилист, автомобилисты, автомобилистов	3	1	34	–2
23	Лопата, лопатой	3	1	34	–2

Обобщенные результаты фоносемантического анализа приведены в табл. 8.

Т а б л и ц а 8

Результаты фоносемантической оценки просоциальных видео

Эмоциональная окраска	Видео 1. Волонтеры: зачем они это делают?	Видео 2. Красная гвоздика. Волонтеры Победы	Видео 3. Волонтеры наследия	Видео 4. Лиза Алерт	Видео 5. Синдром любви	Видео 6. Островок надежды	Видео 7. Автомобильное братство
«←»	Страшное, тяжелое, грубое, громкое, медленное	—	Страшное, злое, грубое, холодное, громкое	Страшное, шероховатое, угловатое, злое	Тяжелое, грубое, холодное	Отталкивающее, страшное, шероховатое, угловатое, злое, темное, тяжелое, грубое	Страшное, злое, грубое, громкое
«+»	Величественное, сильное, могучее, большое	Величественное, мужественное, сильное, могучее, яркое	Величественное, мужественное, сильное, храброе, могучее, большое, яркое	Мужественное, сильное	Величественное, мужественное, сильное, храброе, большое	Мужественное, сильное, храброе, могучее, большое	Простое, величественное, мужественное, сильное, могучее, большое

Исходя из результатов, отраженных в табл. 8, видно, что наиболее яркими фоносемантическими признаками анализируемых видео являются следующие категории: величественный, сильный, храбрый, мужественный, могучий, большой. Выявленная фоносемантическая оценка свидетельствует о том, что у зрителей примеры просоциального поведения, связанные с бескорыстным желанием людей помогать, примерами взаимовыручки, осознанием равнодушия со стороны незнакомых людей, ответственным отношением к животным, выражаются через уважение к людям, проявляющим просоциальную активность. Концепты силы и храбрости отражают готовность добровольцев помочь в любую минуту, даже в экстремальных ситуациях поиска пропавших или во время стихийных бедствий. Мужественность легко вписывается в такие понятия, как «помощь» и «добрые дела». Волонтерство — это не слабость, а возможность проявить себя, показать обществу, что каждый человек способен быть полезным, проявлять благородство и великодушие не ради денег, а ради помощи нуждающимся.

Эмоциональная окраска, связанная с чем-то страшным, грубым, громким, отражает отнюдь не отторжение проблем, существующих в обществе и поднятых в большинстве видеороликов, а скорее подчеркивает силу эмоционального восприятия этих проблем – это и поиск средств для ветеранов, и поиски пропавших, и помощь людям с серьезными заболеваниями, и ответственное отношение к животным, это и сохранение исчезающего культурного и исторического наследия. Степень серьезности ситуации, в которой оказываются объекты оказания помощи (болезнь, одиночество, старость, беспомощность, нехватка средств и т.п.), отражается в ощущении страха, присущего не самим волонтерам, а зрителям в связи с беспокойством за тех людей, которые нуждаются в помощи. На этой основе возникает желание им помочь. Концепты грубости в анализируемых видеороликах вовсе не отражают явное присутствие хамства или цинизма. Скорее они связаны с негативным отношением к возможным проявлениям в обыденной жизни событий и поступков людей, противоречащих принципам помощи и взаимовыручки, равнодушием и безразличием. Ощущение громкого отражает необходимость привлечения внимания к существующим проблемам, призывов, присутствующих во всех роликах, к социальной ответственности, солидарности и единению.

Звукоцветовая окраска просоциальных видеороликов представлена в табл. 9.

Таблица 9

Звукоцветовая окраска просоциальных видео

Видеосюжеты	Звукоцветовая окраска
Видео 1. Волонтеры: зачем они это делают?	Желто-сине-коричневая
Видео 2. Красная гвоздика. Волонтеры Победы	Желто-синяя
Видео 3. Волонтеры наследия	Желто-сине-коричневая
Видео 4. Лиза Алерт	Желто-сине-коричневая
Видео 5. Синдром любви	Желто-сине-коричневая
Видео 6. Островок надежды	Желто-сине-коричневая
Видео 7. Автомобильное братство	Желто-сине-фиолетовая

Поскольку результаты компьютерного анализа по большинству исследуемых медиа представляют практически идентичные цветовые характеристики (желтый, синий и коричневый), мы сочли уместным провести их общую интерпретацию, используя цветовые характеристики теста М. Люшера.

На психологическом уровне желтый цвет означает освобождение от тягот, проблем, давления или ограничивающих обстоятельств, он воспринимается как источник света и бодрости. В случае просмотра просоциальных видеосюжетов это ощущение разрешимости проблем может возникать благодаря равнодушию и помощи со стороны дру-

гих людей. Синий цвет означает спокойствие, умиротворяющее воздействие на центральную нервную систему, чувство удовлетворенности. Он позволяет зрителю, оказываясь в уравновешенной, гармоничной ситуации, свободной от напряжения, чувствовать себя собранным и уверенным в себе, поэтому он связан со способностью к сопереживанию. Готовность зрителя к покою без напряжения, приятным отношениям и удовлетворению не может рассматриваться как стремление к безделью и пустому времяпровождению. Их внешняя отстраненность скрывает интенсивное психическое переживание, которое сопровождает восприятие любого человека ситуаций, требующих оказания помощи. Коричневый цвет показывает важность ощущения своих «корней» – очага, дома, людей своего рода и племени. Это цвет безопасности. Он свидетельствует о возможности вызвать у зрителей потребность в благополучии не только себя, но и других людей, стремление избавиться от какой-либо проблемы, которая вызывает чувство неудобства.

Полученные результаты показывают, что рассмотренные видеоролики способны создать в зрительской аудитории ощущение бодрости, разрешимости проблем, оптимизма. Зрители готовы к компромиссам, уступкам, если такие формы поведения не противоречат их внутреннему миру. Зритель оказывается готовым испытывать потребность в позитивном общении, стремится к взаимодействию, соучастию в обеспечении благополучия своего и других людей.

Анализ видеотекстов по закону Ципфа показал уровень естественности текстов видеороликов не менее 87%, что свидетельствует об эффективности его восприятия зрительской аудиторией. Это дает основания полагать, что ключевые слова, наиболее часто встречающиеся в видеороликах, могли бы быть употреблены с большей частотой для улучшения его восприятия.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности текстов медиаресурсов, влияющих на эмоциональное восприятие информации зрительской аудиторией. Для целенаправленного и эффективного воздействия на студенческую молодежь, которая представляет собой наиболее активную демографическую группу, участвующую в просоциальных практиках, наряду с логичностью и аргументированностью медиасредств, не менее важно именно эмоциональное и подсознательное воздействие.

Компьютерный комплекс «ВААЛ» позволил оценить эффект неосознаваемого воздействия текстов на зрителей, проанализировать медиаресурсы с точки зрения такого воздействия. Наиболее сильное положительное просоциальное воздействие оказывают медиаресурсы,

пропагандирующие помощь ветеранам Великой Отечественной войны, помощь в поиске пропавших людей, помощь людям с ограниченными возможностями здоровья, меньшее воздействие – видеосюжеты, пропагандирующие волонтерство как средство развития и экокультурное волонтерство.

Гипотеза исследования подтвердилась: просоциальные медиа, демонстрирующие различные виды просоциальной активности (волонтерства), способны оказывать значительное эмоциональное воздействие на зрительскую аудиторию за счет использования в текстах видеосюжетов различных семантических категорий, а положительные эмоции, вызываемые просмотром просоциальных медиа, могут стать базисом в интериоризации просоциального поведения среди молодежи. Эмоциональное восприятие просоциальных поступков в восприятии молодежи поможет понять большую значимость поведения, ориентированного на оказание помощи другому человеку и обществу, будет способствовать пропаганде одобряемого облика человека, действующего бескорыстно и безвозмездно на благо другого человека и общества.

Просоциальная активность молодежи в российском обществе как один из ведущих трендов молодежной политики находится на стадии активного институционального становления. Формируемые на основе технологий организации волонтерской деятельности студентов надпрофессиональные навыки способствуют воспитанию социально ответственных, активных граждан. Министерство науки и высшего образования РФ рекомендовало вузам по ряду направлений подготовки внедрить в 2020/21 учебном году в образовательные программы учебный модуль «Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО». При учете фоносемантических особенностей построения текстов просоциальные медиа могут стать эффективным средством формирования просоциального поведения в студенческой аудитории [21].

Медиаконтент в связи с вызовом пандемии становится особо востребованным в современной ситуации социального дистанцирования участников образовательных отношений. Перед преподавателями, реализующими в сложившихся условиях функции модераторов курсов, стоит задача проектирования нового типа учебных ресурсов с широким использованием возможностей информационного поля: телевидения, видео, кинематографа, прессы, интернета и т.п. Становится необходимым знание психолингвистических закономерностей построения, предъявления и восприятия медиаконтента, умений самим создавать и распространять медиатексты, осознанно противостоять негативным медийным влияниям [22–24].

Трансформируемая учебная работа студентов все более приобретает характер проектной деятельности с использованием всего ком-

плекса возможностей телекоммуникационных сетей: поиск информации, диалог в сети, создание web-страниц и web-квестов, разработка и реализация собственных проектов. Медиаобразовательные проекты становятся важным средством развития социальной, гражданской, познавательной активности, креативности студенческой аудитории.

Неизменный интерес у студентов вызывают проекты по медиаобразовательной тематике: создание интернет-сайтов, посвященных молодежным проблемам, организация медиаклубов и др. В рамках АСИ «Россия – страна возможностей» проводятся федеральные конкурсы по созданию молодежных теле- и радиопередач с вещанием в сети «Интернет» на каналах популярных видеохостингов и в эфире региональных телеканалов; созданию электронных студенческих СМИ и новых региональных СМИ, транслирующих в том числе молодежный контент; молодежных новостных видеоблогов, в том числе образовательной тематики; проведению образовательных онлайн- и офлайн-курсов для специалистов сферы медиа; медиафорумов с трансляцией образовательных лекций в сети Интернет; школ блогинга и видеоблогинга для начинающих блогеров, smm-специалистов; тематических образовательных видеоканалов для специалистов сферы медиа на популярных видеохостингах.

Активное и заинтересованное общение участников, обмен опытом медиапроектной деятельности в области образовательной и социальной практики способствуют развитию интереса участников к современным проблемам общества. Используемый нами способ психолингвистического анализа медиаресурса на основе компьютерной системы «Vaal-mini» может использоваться в вузовской практике при наполнении образовательных платформ, разработке сайтов, контента, размещаемого в официальных студенческих блогах, группах, социальных сетях, в монтаже видеосюжетов, используя личностно-психологические особенности воздействия на слушателей, способствовать образовательной и социальной активности студентов.

Литература

1. *Greitemeyer T., Osswald S., Brauer M.* Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude // *Emotion*. 2010. Vol. 10. P. 796–802.
2. *Greitemeyer T.* Effects of Prosocial Media on Social Behavior When and Why Does Media Exposure Affect Helping and Aggression? // *Current Directions in Psychological Science*. 2011. Vol. 20 (4). P. 251–255. DOI: 10.1177/0963721411415229
3. *de Leeuw R.N.H., Kleemans M., Rozendaal E., Anschütz D.J., Buijzen M.* The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: An experimental study in the Netherlands // *Journal of Children and Media*. 2015. Vol. 9 (4). P. 419–434. DOI: 10.1080/17482798.2015.1089297
4. *Mares M.L., Stephenson L.J.* Prosocial Media Use and Effects // *The International Encyclopedia of Media Effects*. 2017. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0153

5. *Coyne S.M., Padilla-Walker L.M., Holmgren H.G., Davis E.J., Collier K.M., Memmott-Elison M.K., Hawkins A.J.* A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach // *Developmental Psychology*. 2018. Vol. 54 (2). P. 331–347. DOI: 10.1037/dev0000412
6. *Hogan M.J., Strasburger V.C.* Media and Prosocial Behavior in Children and Adolescents. Handbook of Moral and Character Education. Educational Psychology Handbook / ed. by L.P. Nucci, D. Narvaez. 2008. P. 537–553.
7. *de Leeuw R.N.H., Kleemans M., Rozendaal E., Anschütz D.J., Buijzen M.* The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: An experimental study in the Netherlands // *Journal of Children and Media*. 2015. Vol. 9 (4). P. 419–434. DOI: 10.1080/17482798.2015.1089297
8. *Coyne S.M., Padilla-Walker L.M., Holmgren H.G., Davis E.J., Collier K.M., Memmott-Elison M.K., Hawkins A.J.* A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach // *Developmental Psychology*. 2018. Vol. 54 (2). P. 331–347. DOI: 10.1037/dev0000412
9. *Книжникова С.В.* Медиапродукция и риск девиантного поведения у детей и молодежи // *Медиаобразование*. 2017. № 3. С. 91–101.
10. *Хочунская Л.В.* Феномен медиаобраза: социально-психологический аспект // *Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика*. 2013. № 2. С. 91–95.
11. *Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В.* Психология телевизионной коммуникации. М. : РИП-холдинг, 2002. 116 с.
12. *Лаврова Е.В.* Представление об опасности и его трансформации под влиянием телевизионной коммуникации: на примере новостных сообщений : дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 197 с.
13. *Гриценко Л.М.* Прецедентный текст как средство формирования ценностной картины мира (на материале чатов) // *Язык и культура*. 2013. № 1 (21). С. 16–23.
14. *Цыбикова Н.С.* Медиация в тексте интернет-новостей // *Язык и культура*. 2013. № 2 (22). С. 90–100.
15. *Черникова И.В., Середкина Е.В.* О влиянии информационных и когнитивных технологий на образовательные стратегии и сознание // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 128–138.
16. *Усова Т.А., Михайлова Т.В.* Семантика в современной рекламе. Возможности ВААЛ-программ // *PR и реклама: традиции и инновации*. 2012. № 7-2. С. 131–133.
17. *Ванина О.Е., Алапыкина Г.С.* Особенности восприятия социальной рекламы в зависимости от личностных характеристик и ценностных ориентаций студентов // *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 11. С. 121–124.
18. *Шалак В.И.* Современный контент-анализ. Приложения в области политологии, рекламы, социологии, экономики, психологии, культурологии. РАН. М. : Омега-А, 2004. 272 с.
19. *Журавлев А.П.* Фонетическое значение. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 150 с.
20. *Белянин В.П.* Психолингвистическая экспертная система ВААЛ (R). М., 2002. 54 с.
21. *Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Говин О.* Современное волонтерство в воспитании просоциального поведения личности // *Образование и наука*. 2019. № 21 (6). С. 122–145. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-122-145
22. *Kislyakov P., Shmeleva E.* Media education in training students to provide information and psychological security // *Медиаобразование*. 2018. № 1. С. 107–116.
23. *Сорокоумова С.Н., Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Егорова П.А.* Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 134–151.
24. *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.

Сведения об авторах:

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, Ивановский государственный университет (Шуя, Россия); профессор, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия). E-mail: noc_shmeleva@mail.ru

Кисляков Павел Александрович – доктор психологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия). E-mail: pack.81@mail.ru

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

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор; Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет (Нижний Новгород, Россия); профессор, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань, Россия). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

Поступила в редакцию 29 октября 2020 г.

USE OF PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF MEDIA RESOURCES IN TEACHING STUDENTS PROSOCIAL PRACTICES

Shmeleva E.A., D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Ivanovo State University (Shuya, Russia), Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia). E-mail: noc_shmeleva@mail.ru

Kislyakov P.A., D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia). E-mail: pack.81@mail.ru

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

Mukhina T.G., D.Sc. (Education), Professor; National Research Nizhny Novgorod State University (Nizhny Novgorod, Russia); Professor, Academy of Law Management of the Federal Penal Service of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/52/17

Abstract. Digital media resources can set ideal patterns and norms of behavior, forming value orientations and prosocial behavior of young people. Does media content always have an emotional impact on the audience, contributing to the promotion and popularization of Prosocial subjectivity? The purpose of the article is to conduct a psycholinguistic assessment of media events (news stories, social advertising) about people's prosocial behavior using phonosemantic analysis as a method of teaching students. Methodological tools. Media resources about prosocial behavior posted on the YouTube video hosting were subjected to phonosemantic analysis using the Vaal-mini computer program. It allowed us to identify sound-semantic characteristics of the text, predict the effect of unconscious impact of texts on the audience, analyze texts from the point of view of their suggestiveness, form an emotional attitude to the subject, etc. Content analysis was also applied to a number of videos with comments on forums using the resource "text Analysis according to Zipf's law". Research result. The conducted research has shown that prosocial media can have various degrees of unconscious emotional impact through the phonetic structure of texts on the human subconscious and cause various emotional reactions. The application of Zipf's law confirmed the naturalness of the text material of media resources, which provides the effect of adequate perception of information. Practical significance. The method of phonosemantic analysis of a media resource based on the Vaal-mini computer system can be used in University practice in the development of media resources, sites, content posted in official student blogs, groups, social networks, in the installation of videos with a given impact vector, can identify personal

and psychological characteristics of the impact on students. When taking into account the phonosemantic features of text construction, prosocial media can become an effective means of forming prosocial behavior in the youth environment.

Keywords: psycholinguistic analysis; phonosemantic analysis; media resources; prosocial behavior, emotional perception; Vaal-mini; Zipf's law.

The reported study was funded by RFBR and EISR according to the research project № 20-011-31302.

References

1. Greitemeyer T., Osswald S., Brauer M. (2010) Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude. *Emotion*. Vol. 10. P. 796-802.
2. Greitemeyer T. Effects of Prosocial Media on Social Behavior When and Why Does Media Exposure Affect Helping and Aggression? (2011) *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 20(4). P. 251-255. DOI: 10.1177/0963721411415229
3. de Leeuw R.N.H., Kleemans M., Rozendaal E., Anschütz D.J., Buijzen M. (2015) The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: An experimental study in the Netherlands. *Journal of Children and Media*. Vol. 9(4). P. 419-434. DOI: 10.1080/17482798.2015.1089297
4. Mares M. L., Stephenson L.J. (2017). Prosocial Media Use and Effects. In book: *The International Encyclopedia of Media Effects*. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0153
5. Coyne S.M., Padilla-Walker L.M., Holmgren H.G., Davis E.J., Collier K.M., Memmott-Elison M.K., Hawkins A.J. (2018). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach // *Developmental Psychology*. Vol. 54(2). P. 331-347. DOI: 10.1037/dev0000412
6. Hogan M.J., Strasburger V.C. (2008). Media and Prosocial Behavior in Children and Adolescents. *Handbook of Moral and Character Education*. *Educational Psychology Handbook*. Ed. by Nucci LP; Narvaez D. 2008. P. 537-553.
7. de Leeuw R.N.H., Kleemans M., Rozendaal E., Anschütz D.J., Buijzen M. (2015). The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: An experimental study in the Netherlands // *Journal of Children and Media*. Vol. 9(4). P. 419-434. DOI: 10.1080/17482798.2015.1089297
8. Coyne S.M., Padilla-Walker L.M., Holmgren H.G., Davis E.J., Collier K.M., Memmott-Elison M.K., Hawkins A.J. (2018). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach // *Developmental Psychology*. 2018. Vol. 54(2). P. 331-347. DOI: 10.1037/dev0000412
9. Knizhnikova S.V. (2017) Mediaprodukcija i risk deviantnogo povedeniya u detej i molodezhi [Media production and risk of deviant behavior in children and young people]. *Mediaobrazovanie*. 3. pp. 91-101.
10. Hochunskaya L.V. (2013) Fenomen mediaobraza: social'no-psihologicheskij aspekt [Phenomenon of media image: social and psychological aspect]. *Vestnik RUDN, seriya Literaturovedenie. Zhurnalistika*. 2. pp. 91-95.
11. Matveeva L.V., Anikeeva T.YA., Mochalova YU.V. (2002) Psihologiya televizionnoj kommunikacii [Psychology of television communication]. M.: RIP-holding. 116 p.
12. Lavrova E.V. (2017) Predstavlenie ob opasnosti i ego transformacii pod vliyaniem televizionnoj kommunikacii: na primere novostnyh soobshchenij [Idea of danger and its transformation under the influence of television communication: on the example of news reports]: *Psychology cand. diss.* M. 197 p.
13. Gricenko L.M. (2013) Precedentnyj tekst kak sredstvo formirovaniya cennostnoj kartiny mira (na materiale chatov) [Case text as a means of forming a value picture of the world (on the material of chat rooms)] . *Yazyk i kul'tura*. 1 (21). pp. 16-23.

14. Cybikova N.S. (2013) Mediatsiya v tekste internet-novostej [Mediation in the text of Internet news]. *Yazyk i kul'tura*. 2 (22). pp. 90-100.
15. Chernikova I.V., Seredkina E.V. (2012) O vliyanii informatsionnyh i kognitivnyh tekhnologiy na obrazovatel'nye strategii i soznanie [On the Influence of Information and Cognitive Technologies on Educational Strategies and Consciousness]. *Yazyk i kul'tura*. 4 (20). pp. 128-138.
16. Usova T.A., Mihajlova T.V. (2012) Semantika v sovremennoj reklame. Vozmozhnosti VAAL-programm [Semantika in modern advertising. Opportunities of WAAL-programs]. *PR i reklama: tradicii i innovatsii*. 7-2. pp. 131-133.
17. Vanina O.E., Alalykina G.S. (2013) Osobennosti vospriyatiya social'noj reklamy v zavisimosti ot lichnostnyh harakteristik i cennostnyh orientatsiy studentov [Peculiarities of perception of social advertising depending on personal characteristics and value orientations of students]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 11. pp. 121-124.
18. Shalak V.I. (2004) Sovremennyy kontent-analiz. Prilozheniya v oblasti politologii, reklamy, sociologii, ekonomiki, psihologii, kul'turologii [Modern content analysis. Applications in the field of political science, advertising, sociology, economics, psychology, cultural studies]. *RAN. M.: Omega-A*. 272 p.
19. Zhuravlev A.P. (1974) Foneticheskoe znachenie [Phonetic significance]. *L.: Izd-vo Leningr. un-ta*. 150 p.
20. Belyanin V.P. (2002) Psiholingvisticheskaya ekspertnaya sistema VAAL (R) [Psycholinguistic expert system WAAL (R)]. *M.*, 54 p.
21. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Govin O. (2019) Sovremennoe volonterstvo v vospitanii prosocial'nogo povedeniya lichnosti [Modern volunteering in the education of pro-social behavior of the individual]. *Obrazovanie i nauka*. 21(6). pp. 122-145. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-122-145
22. Kislyakov P., Shmeleva E. (2018) Media education in training students to provide information and psychological security // *Mediaobrazovanie*. 1. pp. 107-116.
23. Sorokoumova S.N., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Egorova P.A. (2018) Psikhologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in the school and university linguistic education] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 134–152.
24. Kislyakov P.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2020) Psiholingvisticheskaya bezopasnost' lichnosti studenta i ee obespechenie v processe obucheniya v vuze [Psycholinguistic security of the student's personality and its provision in the process of studying at the university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 49. pp. 199-218.

Received 29 October 2020

Научный журнал

Язык и культура

№ 52 2020

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 25.12.2020 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 17,5. Усл. печ. л. 22,3. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 4555. Цена свободная.

Дата выхода в свет 14.01.2021 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