

Язык и культура

№ 53

2021

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
2021

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 Национального исследовательского Томского государственного университета (Россия).

Ответственный секретарь

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия).

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

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (Россия).

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

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Россия)

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

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (Россия).

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

Корнеева Марина Александровна, кандидат педагогических наук, докторант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия)

Которова Елизавета Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, Зеленогурский университет (Польша), Институт германской филологии (Россия).

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

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

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

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

Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

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

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

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

Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

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

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).

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

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

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

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

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Хвесько Тамара Владимировна, доктор филологических наук, профессор, Тюменский государственный университет (Россия).

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Уральский государственный педагогический 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, National Research Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

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

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

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

Prof. **Olga N. Igna**, D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (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. **Vladimir I. Karasik**, D.Sc. (Philology), Professor, State Institute of the Russian Language (Russia).

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

Prof. **Alexandra A. Kim-Maloney**, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

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

Marina A. Korneeva, Ph.D. (Education), National Research Tomsk State University (Russia)

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

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

Dr. **Petr J. Mitchell**, Ed.D., Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

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

Olga V. Nagel, D.Sc. (Philology), Dean of Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Russia).

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

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

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

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

Prof. **Oleg G. Polyakov**, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

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

Prof. **Tamara S. Serova**, D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Russia).

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

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

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

Prof. **Svetlana G. Ter-Minasova**, D.Sc. (Philology), Professor, Lomonosov Moscow State University (Russia).

Evgeniya V. Tikhonova, Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. **Tamara V. Khvesko**, D.Sc. (Philology), Professor, Tyumen State University (Russia).

Prof. **Anatoly P. Chudinov**, D.Sc. (Philology), Professor, Chief Researcher, Ural State Pedagogical 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., Богословская З.М.</i> Метаязыковая рефлексия в текстовой культуре российских немцев: варьирование форм и значений	8
<i>Казанцева Т.Ю.</i> К вопросу об исторической интерпретации древних индоевропейских именных склонений	26
<i>Kornienko M.A.</i> Problem of the Basis of Language and its Resolution in the Context of Classical Philosophical Discourse	40
<i>Ларионова М.В., Демкина А.В.</i> Политический дискурс испанской партии «Подемос»: рефреймирование как фактор дискурсивной эффективности	53
<i>Резвани В.</i> Концепт «любовь» в русской и персидской культурах на базе пословиц и поговорок	72
<i>Руженцева Н.Б., Кошкарлова Н.Н., Чудинов А.П.</i> Жанровые модификации политического портрета в дискурсе СМИ	85
<i>Хвесько Т.В., Нагель О.В., Гильфанова Ф.Х., Басуева Н.Ю.</i> Эволюция аксиологической модальности в антропонимической системе сибирских татар	105
<i>Чукиис В.А.</i> К вопросу о лингвистическом и социокультурном статусе венского диалекта	120
<i>Юсупова С.М.</i> Иерархия жизненных ценностей во фразеолгическом пространстве (на материале английского языка)	133

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Ветчинова М.Н., Петрова В.А.</i> Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов вузов в рамках компетентностного подхода	145
<i>Гадзаова Л.П.</i> Функциональность образовательного и просветительского контента трио – литературы, музыки и живописи – в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза	162
<i>Ким К.В., Ким Е.К.</i> Обучение межкультурной деловой коммуникации восточных стран Азиатско-Тихоокеанского региона как методологический фактор синергии	175
<i>Крузе Б.А., Безукладников К.Э., Вертьянова А.А.</i> Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье	190
<i>Куклина С.С., Владимирова Е.Н.</i> Система полифункциональных упражнений для обучения школьников аудированию на иностранном языке	217
<i>Морозова А.Л., Костюкова Т.А.</i> Создание культурологической среды в реализации языкового образования в неязыковых вузах	238
<i>Поршнев Е.Р., Краснова М.А.</i> Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии	255
<i>Тарева Е.Г.</i> Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность?	270
<i>Чжэн Лэй.</i> Исследования фоновых процессов, происходящих при культурном взаимодействии и взаимосвязи между Россией и Китаем в области образования	290

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Aleksandrov O.A., Bogoslovskaya Z.M.</i> Metalanguage Reflexion in the Text Culture of the Russian Germans: Variation of Forms and Meanings	8
<i>Kazantceva T.Yu.</i> The Problem of Historical Interpretation of Ancient Indo-European Noun Declensions	26
<i>Kornienko M.A.</i> Problem of the Basis of Language and its Resolution in the Context of Classical Philosophical Discourse	40
<i>Larionova M.V., Demkina A.V.</i> Reframing as a Factor of Discourse Efficiency in Political Discourse of the Spanish Party Podemos	53
<i>Rezvani V.</i> The Concept "Love" in Russian and Persian Cultures on the Basis of Proverbs	72
<i>Ruzhentseva N.B., Koshkarova N.N., Chudinov A.P.</i> Genre Modifications of Political Portrait in Mass-media Discourse	85
<i>Khvesko T.V., Nagel O.V., Gilfanova F.H., Basueva N.Y.</i> Evolution of Axiological Modality in Siberian Tatars Antroponymic System	105
<i>Chukshis V.A.</i> To the Question of Linguistic and Sociocultural Status of Viennese Dialect	120
<i>Yusupova S.M.</i> The Hierarchy of Life Values in a Phraseological Space (on the Example of the English Language)	133

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Vetchinova M.N., Petrova V.A.</i> Theoretical Aspects of Formation of Communicative Competence Students of Higher Education Institutions in the Process of Learning a Foreign Language within the Framework Competence Approach	145
<i>Gadzaova L.P.</i> Functionality of Educational and Educational Content of Trio: Literature, Music and Painting in Teaching a Foreign Language of Students of a Not-language University	162
<i>Kim K.V., Kim E.K.</i> The Cross-cultural Business Communication of the Eastern Countries of the Asian-Pacific Region	175
<i>Kruze B.A., Bezukladnikov K.E., Vertyanova A.A.</i> Conditions for Functional Literacy Development: Pushkin Centre as a Springboard for the Expansion of the Russian Language in the Near and Far Abroad	190
<i>Kuklina S.S., Vladimirova Ye.N.</i> The System of Multifunctional Exercises for Teaching School Students Foreign Language Listening Comprehension	217
<i>Morozova A.L., Kostyukova T.A.</i> Cultural Environment Establishment in Language Education in Non-linguistic Universities	238
<i>Porshneva E.R., Krasnova M.A.</i> Foreign Language Teaching in the Context of Positive Psychology	255
<i>Tareva E.G.</i> Language Education in the Postmodernism Era: System Crisis or New Systematicity?	270
<i>Lei Zheng.</i> Research of Background Processes Happening Under Cultural Interaction and Relationship between Russia and China	290

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.112.2'282.4'42
DOI: 10.17223/19996195/53/1

МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ТЕКСТОВОЙ КУЛЬТУРЕ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ: ВАРЬИРОВАНИЕ ФОРМ И ЗНАЧЕНИЙ

О.А. Александров, З.М. Богословская

Аннотация. Рассматривается язык российских немцев – субэтноса, охваченного процессами языкового и культурного сдвига. Работа выполнена в русле перцептуальной диалектологии – лингвистического направления, объединяющего достижения традиционной диалектологии и «наивной» лингвистики. В ней также реализованы подходы дискурсивной и полевой лингвистики. В фокусе исследования находится система метаязыковых представлений российских немцев, отраженных в фольклорном дискурсе названной общности. На основе анализа немецких диалектных прецедентных текстов вырисовывается картина форм реализации в них метаязыковой рефлексии, раскрываются явления языковой реальности, образующие объект данной рефлексии. В ходе полевых работ были опрошены 123 человека немецкой национальности, проживающие в разных районах Томской области, собран корпус фольклорных текстов преимущественно комического дискурса. Выявлено, что реализация метаязыковой рефлексии в российско-немецком фольклорном дискурсе имеет разноуровневый характер – она может принимать свернутые (имплицитные) или же яркие (эксплицитные) формы. Большинство зафиксированных в полевых условиях диалектных текстов не передает развернутых размышлений о языке и не содержит маркеров метаязыковой рефлексии – слов и словосочетаний, объективирующих факты языка или речи. Однако именно осмысленное, внимательное отношение коллективного сознания к языковой действительности закладывает творческую базу для текстопорождения этого типа. Имплицитные метаязыковые структуры функционируют в текстах этой категории как необходимые элементы их семантической структуры. Они обеспечивают достижение общего суггестируемого эффекта, облекаясь в форму необходимых для этого стилистических приемов, основанных преимущественно на игре со значениями и звуковыми оболочками диалектных слов. В свою очередь эксплицированно реализованные в фольклорном тексте знания о языке образуют его центральные семантические строевые части. Вокруг осознанных и отраженных в тексте явлений языковой действительности непосредственно выстраивается сюжет фольклорного произведения, а метаязыковые представления в сюжетообразующей функции маркируются лексическими единицами, обозначающими язык / речь. К числу таковых осознаваемых и получающих тематизацию явлений относятся вызванное билингвизмом российских немцев переключение кодов, изменение словарного состава родного языка в силу трансформации социальных условий его бытования, формальные и семантические особенности

слов, гендерные особенности речи, языковая норма и др. Установлено, что в свете перцептуальной диалектологии фольклорные тексты следует интерпретировать как «прецедентное» зеркало, которое не только отражает и закрепляет наиболее салиентные для коллективного сознания изучаемой диалектной общности языковые феномены, но и аккумулирующие релевантный для этой общности культурно-исторический контекст данных феноменов. Предлагаемый методологический подход может быть в дальнейшем использован для построения такой рефлексивной модели языка, которая бы объединяла в себе профанное, бытовое с общесторическим, общекультурным.

Ключевые слова: немецкая диалектология; перцептуальное направление; российские немцы; обыденное метаязыковое сознание; фольклорный дискурс.

Введение

Под влиянием новых ориентиров всей современной лингвистики наблюдается теоретико-методологический сдвиг и в отдельных ее областях.

В частности, подобные изменения распространяются на диалектологическое направление науки о языке. Территориальные формы языка в диалектологии все менее воспринимаются как ригидные системы, измерить которые возможно в достаточной степени «паутиной» изоглосс. Все больше диалекты трактуются как сложные, нестабильные, варьирующиеся комплексы явлений, наиболее полное моделирование которых требует учета сразу нескольких аспектов их бытования. Антропоцентризм, укрепление междисциплинарных связей, рост интереса к функциональным аспектам языка постепенно меняют вчерашнюю «диалектологию диалекта» на актуальную «диалектологию говорящих на диалектах» (ср.: [1. С. 42]).

В результате этих процессов сегодня выкристаллизовывается новая ветвь диалектологии, получившая название перцептуальной. Представители перцептуальной диалектологии обращаются к тому, «что обычные люди думают относительно дистрибуции языковых вариаций в своем языковом сообществе, а также и в других сообществах, как простые люди относятся к диалектам» [2. С. 38]. Наиболее активно данная сфера знаний развивается за рубежом. Так, иностранные исследователи изучают языковые установки по отношению к диалекту в целом, к отдельным его явлениям и системам, через призму обыденного восприятия апеллируют к вопросу территориального членения языка, выявляют вариативные и инвариантные элементы метаязыковых представлений диалектоносителей, обращаются к вопросу обыденной трактовки языковой нормы и многое др. (см., например, [3–7]). К подобным вопросам растет внимание и отечественных исследователей, однако непосредственно на материале диа-

лектных форм языка, бытующих в России, до сих пор выполнено относительно небольшое число работ [8, 9].

Следует отметить, что подавляющая часть перцептуально ориентированных диалектологических исследований базируется на импровизированных, т.е. спонтанных, формах проявления метаязыковой рефлексии. К ним относятся, например, отдельные метаязыковые комментарии лингвистических неспециалистов в ходе проведенных с ними интервью или речевые реакции в результате психолингвистического эксперимента и т.п. Диалектные тексты же неимпровизированной природы, которые как продукт устного народного творчества получили коллективное закрепление в качестве прецедентных явлений, образуют практически не тронутое поле активно развивающейся перцептуальной диалектологии.

Отвечая на потребности современной диалектологической науки и восполняя ее пробелы, далее в работе впервые излагаются результаты исследования метаязыковой рефлексии, отраженной в фольклорных текстах, которые функционируют в традиционной лингвокультуре российских немцев. Работа дает представление о формах реализации данной рефлексии, акцентируя вариативность ее экспликации, а также о явлениях, образующих объект обыденного метаязыкового осмысления.

Как было отмечено, перцептуальная диалектология расширяет достижения, приобретенные традиционными методами, за счет смещения фокуса исследовательского интереса с самого языка на то, что о нем думает и говорит его носитель. Однако перцептуальное направление диалектологии сохраняет и консервативную функцию всей диалектологической науки, которая состоит в документации самобытной культуры и уникального образа мировосприятия носителей языковых образований миноритарного статуса. Поэтому актуальность работы определяется не только обозначенными тенденциями лингвистики и неразработанностью выбранного для исследования фактологического материала, но и непосредственно состоянием традиционной культуры российских немцев, которой на данный момент свойственны ярко выраженные ассимилятивные тенденции (см. об этом подробнее: [10]).

Материал и методология исследования

В качестве ключевого понятия предлагаемой работы выступает *метаязыковое сознание* (МЯС). МЯС находится в подчинительных отношениях с языковым сознанием: «...МЯС существует в рамках языкового сознания как его составляющая». Оно выполняет интерпретационную функцию, т.е. направлено на «отражение языка-объекта как элемента действительного мира» и обладает аккумулятивными свойствами.

ми, так как представляет собой «совокупность знаний, представлений, суждений о языке» [8. С. 45].

Метаязыковое сознание как когнитивная сущность характеризуется многоуровневой структурой, а формы речевой реализации этой сущности демонстрируют значительную вариативность: «Многоаспектность функционирования метаязыкового сознания предполагает наличие разных параметров обнаружения и описания форм его проявленности, диапазон которых очень широк: от “молчаливой рефлексии”... до теоретической рефлексии профессиональных лингвистов-теоретиков» [11. С. 12]. Непосредственно в рамках предлагаемой работы в фокусе исследования оказываются такие формы экспликации МЯС, которые обнаруживает фольклорный дискурс.

Следует отметить, что фольклорные тексты характеризуются тесными онтологическими связями с категорией художественного текста: «...язык фольклора есть особая форма общенационального языка, сродни художественному языку» [12. С. 58]. Согласно Н.С. Болотновой, художественный текст – это сплетение «сложной системы различных кодов: языкового, предметного, эмотивного, образного, коммуникативного, культурологического, эстетического» [13. С. 222]. Такое понимание природы текста, наделенного художественными свойствами, позволяет предположить наличие высокого метаязыкового рефлексивного потенциала не только в текстах художественной литературы, но и в народных прецедентных текстах, которые в отличие от первых остаются по большей части за рамками перцептуально ориентированных исследований.

Фактологическая база исследования формировалась в Томской области авторами данной статьи посредством самостоятельных полевых практик. Полевые работы проводились с 2005 по 2016 г. 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/>).

Всего были опрошены 123 жителя обсуждаемого субъекта РФ, владеющие территориальными формами немецкого языка как в пассивной, так и в активной формах. Подавляющая часть опрошенных немецких диалектоносителей – 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.п. Большинство из них являются переселенцами с Поволжья или родились в Сибири в семьях выходцев из бывшей АССР Немцев Поволжья.

Источниками анализируемых далее прецедентных текстов выступили не только интервью, но и обнаруженные в ходе полевых работ образцы народной фольклористики – тетради, содержащие записанные от руки самими немцами шванки, частушки, песни и т.п.

Исследование и результаты

Анализ приобретенных в полевых условиях фольклорных текстов на предмет выявления в них фактов материализации МЯС показал, что из всего собранного жанрового многообразия именно тексты комического дискурса демонстрируют наибольшую насыщенность проявлениями метаязыковой рефлексии. Под текстами комического (юмористического) дискурса понимаются произведения, прагматическое значение которых состоит в том, чтобы рассмешить собеседника: «...осмысление и понимание комического... предполагает выявление событий либо ситуаций, вызывающих улыбку или смех...» [14. С. 895]. Собранные в Томской области комические тексты русско-немецкой лингвокультуры – это по большей части анекдоты, шванки, частушки. Меньшую долю составляют некоторые сказки, а также небольшие рифмованные произведения, которые можно отнести к жанру юморески.

Отражение метаязыкового сознания российских немцев в семантической структуре прецедентного комического текста приобретает разные формы. Так, превалируют тексты, в смысловой организации которых проявления МЯС занимают не центральную, а опосредованную позицию. В подобных текстах продукты метаязыковой рефлексии, т.е. полученные в результате осознанного осмысления представления о языке, выполняют роль ключевых инструментов, которые обеспечивают достижение выдвигаемой прагматической цели – комического эффекта. Данные тексты не передают развернутых размышлений о языковых явлениях, не содержат маркеров метаязыковой рефлексии – слов и словосочетаний, объективирующих факты языка или речи. Однако именно осмысленное, внимательное отношение к языку и его единицам закладывает творческую базу, саму возможность создания подобных текстов.

Факты активности МЯС в данном случае обретают форму стилистических приемов, семантическую основу которых вслед за исследователями комического дискурса можно обозначить как «двойную актуализацию единиц» [15. С. 6], а коммуникативную природу – «лексическим недоразумением» [9. С. 21]. Использование этих приемов обеспечивает в сюжетной линии произведения актуализацию ситуаций парадоксальности, противоречивости, контраста, что вызывает в конечном итоге смех или улыбку реципиента текста.

Так, во многих шванках и анекдотах, бытующих в коммуникативной среде немцев Томской области, объективируются представле-

ния, сформированные в результате наблюдения за многозначными словами. Подобные тексты приобретают комичность за счет актуализации двух разных значений одного слова. Данные значения противопоставляются друг другу, и это противопоставление создает ситуацию нарушения коммуникации между героями сюжета. Подобный стилистический прием называется каламбур. Например, в приведенном ниже комическом тексте (пример (1)) каждое из действующих лиц, используя слово *spinnen* (рус.: 1. плести, 2. рехнуться), апеллирует к разным его значениям. Один из героев использует данное слово во второстепенном значении, другой – в основном:

(1) *An Krossmotterche zu Doktor na nruem. Und s Krossmotterche war dick und verrickt. Sie sacht den Doktor: «Ich bin schwonger und mei Kind kommt mir net raus!». Der Doktor sacht: «Du bist dick wie ne Kuh. Du bist nicht schwanger! Spinnst du wohl?» – «Jaa, in мой Level hun ich so viel gespinnt, so viel gespinnt!»*

В собранных образцах текстовой культуры российских немцев также отражаются результаты обыденного наблюдения за типичными контекстами употребления слов, словосочетаний, типизированных синтаксических целых. Комический эффект обеспечивается посредством того, что структурная единица текста – обычно ключевое высказывание главного героя – оказывается в нетипичном для нее контексте, что создает ситуацию недоразумения, неожиданного контраста между ожидаемым и происходящим. Так, в примере (2) центральный герой шванка – глава фамилии – предстает лентяем, лодырем, в то время как его жена обеспечивает семейный доход. Ключевая фраза этого мужчины «*der Vater muss seh, von wo das Brot herkommt!*» (рус.: мужчина должен знать, откуда деньги в дом приходят) является неожиданной для реципиента текста и резко контрастирует с той сюжетной линией, которая ей предшествует. Подобная игра значениями в тексте, основанная на контрасте, именуется специалистами иронией. Следует отметить, что ирония в семантической структуре данного текста становится возможной вследствие салиентности для МЯС немецких диалектоносителей еще одного явления языка – внутренней формы слова. Фраза «*der Vater muss seh, von wo das Brot herkommt!*» (рус.: мужчина должен знать, откуда деньги в дом приходят) демонстрирует прием буквализации, при котором основное (узуальное) значение нивелируется окказиональным. В данном случае оно приобретает через обращение к внутренней форме словосочетания «деньги приходят в дом». Для достижения комического эффекта осуществляется намеренное сталкивание, конфликтизация узуального значения с внутренней формой словосочетания:

(2) *Ba uns im Dorf der faule Mann gelegen hot, der hot immer ufs Bett gelege. Und er hot gelurt bis die Frau kommt, mit de Segelje (нем. лит.: Säckchen), wo sie gebettelt hot.*

*Und gegen Mittag sei die Kinnr bei ans Fenster gegan-
guckt und sache «die Mama kommt. Die Segelje ist voll». Und dann ist der
Vater von s Bett uf und ist zum Fenster hie, und hot die Kinnr von dem Fens-
ter weggetriebe und sagt «Geht mol weg!» und sagt «der Vater muss sieh,
von wo das Brot herkommt!»*

Салиентность для МЯС не только внутренней формы слова, но его внешней, звучащей стороны также создает творческую основу для текстов с комическим эффектом. Так, ключевым приемом в нижеприведенном тексте выступает фальсификация слов (пример (3)). И использованные в данной комичной истории квазислова предстают как звуковые пародии на единицы, действительно существующие в лексико-семантической системе диалекта. Употребление квазислов является не только ключевым элементом всей семантической структуры анекдота, но и вызывает улыбку у реципиента текста само по себе – из-за своеобразного пародийного звучания:

*(3) An Mann hot ne Fra gheiratet und die hot noch 3 Monate ein
Kindje gekrieht. Und конечно Gerichte sinn durch das Dorf umgegan-
ge. Мол, die ist fremdgegangen und des Kind ist net sein. Und da hot er Ärcher
(нем. лут.: Ärger) gekrieht und zu sein Fraa: «Was sollte des sein? Мол,
объясняйся!». Und die dem so ruhich: «Ich bin net schullig (нем. лут.:
schuldig). Ich hun net mol geliecht (нем. лут.: gelügt). Ну, vom zähl toch
von selvt:*

April, Til, Tudil.

Mai, Tai, Tudai.

Mjarz, Tjarz, Tudjarz!

Des sind toch nein Monate!»

МЯС немцев Томской области отражается в собранных комических текстах и в иных формах – используются метафоры, метонимии, омонимы, паронимы и другие средства языка, которые создают ситуации «лексического недоразумения» [9. С. 21] и обеспечивают желаемое суггестируемое воздействие на реципиента произведения.

Однако в собранном корпусе текстов обнаружены произведения, в которых те или иные салиентные для МЯС явления отражаются не просто как инструмент для достижения комичного эффекта, а тематизируются, т.е. приобретают роль центробразующего семантического элемента, вокруг которого разворачивается непосредственный сюжет текста. Так, в рассматриваемых далее текстах имеет место экспликация когнитивных структур именно этого уровня: завуалированное, имплицитное уступает место эксплицитному – рефлексия о языке становится основой сюжета произведения. В таких текстах наличествуют словмаркеры, указывающие на факты вербализации МЯС, т.е. слова со значениями «язык», «немецкий», «слово», «говорить», «понимать» и др. Обратимся к подобным образцам народного творчества более подробно.

В одном из произведений, фрагменты которого приведены ниже, тематизируется такое свойство многих российских немцев, как билингвальность, т.е. владение немецким и русским языками. Данный текст по содержательным признакам схож с жанром шванка, однако обладает стихотворной формой и может быть реализован в речи непосредственно как стих или как произведение песенного дискурса. Наличествующая комбинация позволяет отнести рассматриваемый текст к жанру юморески. Произведение называется «*Nicht kauderwelschen*», что переводится как «не коверкать язык» или как «не смешивать языки при разговоре». Сюжет произведения реализуется в форме беседы трех героев – российских немцев. В начале произведения двое из них – муж и жена, Йоханн и Лиза, – обсуждают бытовые вопросы: необходимо покормить свинью, запереть сарай, вскопать огород, сходить за помидорами и т.д. При этом их диалог реализуется преимущественно на немецком языке, но с активным применением не ассимилированных или частично ассимилированных заимствований из русского языка: *kormi* (рус.: покорми), *Sarai* (рус.: сарай), *sabywaji* (рус.: забывай), *kopaje* (рус.: копай), *potogaje* (рус.: помогай), *ladno* (рус.: ладно), *beri* (рус.: бери), *Korzin* (рус.: корзина), *Pomidorrassade* (рус.: рассада помидоров) и др.

Данный диалог мужа и жены подслушивает третий герой произведения – учитель Штайн. Его возмущает некорректное, как ему представляется, речевое поведение супругов, и сюжетная линия приобретает форму поучительного монолога, посредством которого Штайн объясняет супружеской паре, как следовало бы построить правильно только что осуществленный ими диалог. Он предлагает Йохану и Лизе не смешивать два языка – говорить исключительно либо на русском, либо на немецком:

Will man sprechen ein paar Sprachen,

Soll man das getrennt stetz (um. нем: stets) machen.

Russisch? Bitte! Aber rein Deutsch? Da soll es auch deutlich sein.

Штайн объясняет, что вместо *kormi* следует говорить *füttere*, вместо *Sarai* – *Scheune*, вместо *sabywaji* – *vergiß es nicht!* Или же следует корректно изъясняться на русском языке: *kopaje* заменить на *копать*, *potogaje* – на *помогать*.

Затем Лиза, жена Йохана, реагирует на монолог Штайна следующим образом:

Hast gehört mein lieber Schofmann,

Wie man höfflich sprechen muss,

Dass die Sprache wird zum Genuss?

Этим высказыванием она не без доли иронии призывает мужа прислушаться к рекомендациям Штайна и разговаривать «вежливо» (в оригинале: *höfflich*), чтобы «язык приносил удовольствие» (в оригина-

ле: «*die Sprache wird zum Genuss*»). Муж же отвечает, что сначала надо научиться «говорить каждое слово точно» (в оригинале: «*sprich jedes Wort genau*»), т.е. так, «как оно должно быть сказано» (в оригинале: «*wie's gesprochen werden muß*»). Только в этом случае, считает Йоханн, язык принесет удовольствие.

В качестве пуанты в анализируемом тексте выступает высказывание Лизы – ее реакции на предложение мужа выучить языки должным образом. В этом высказывании Лиза вновь переходит на «смешанный» язык, употребляя слова *skol* (рус.: сколь), *natschinaje* (рус.: начинание), *boltaje* (рус.: болтать). Лиза заключает, что пока она будет изучать языки, то ей, видимо, придется молчать. И тут же приходит к неожиданному для самой себя выводу, что как раз это должно очень понравиться ее мужу Йоханну:

*Gut, lieber Mann, skol tu ich Natschinaje,
Doch lass mich so lang boltaje
bis ich richtig sprechen kann.
Oder soll ich lieber schweige?
Gell, des hätt's du gern Johann!*

В обсуждаемом здесь тексте имеет место одновременно двухуровневая экспликация МЯС. Результаты осмысленного обращения к языку представлены имплицитно – герои произведения, беседуя, смешивают два кода. В итоге в тексте находит отражение реальное своеобразие бытового речевого поведения российских немцев. При этом смешивание языков осуществляется нарочито, экспрессивно. Экспрессивность достигается за счет использования стихотворной формы и приема гиперболизации. Экспрессивность, в свою очередь, выступает одним из инструментов иронии, которой пропитано все произведение.

В то же время факт смешения кодов определяет и развитие сюжетной линии – вокруг данного факта разворачивается дискуссия героев. Эта дискуссия выводит метаязыковой потенциал обсуждаемого произведения на новый уровень – непосредственного вербализированного осмысления особенностей речевого поведения.

Важно отметить, что апелляция к таким связанным аспектам языковой действительности российских немцев, как билингвизм и смешение кодов, осуществляется через рассуждение о категории языковой нормы. Следуя высказываниям одного из героев произведения, говорить «правильно» – это использовать только немецкий или русский язык, а не какую-либо смешанную, промежуточную форму, которая имеет место в коммуникации российских немцев. Необходимость ориентироваться на норму, под которой в определенном смысле понимается приверженность однокодности, объективируется в произведении еще до начала актуализации событийной линии – это происходит в его названии, которое звучит как «*Nicht kauderwelschen*».

В обсуждаемом здесь тексте также объективируется такой признак «правильного» речевого поведения, как вежливость. Так, Лиза говорит своему мужу: «*Hast gehört mein lieber Schofmann, wie man höfflich sprechen muss...*» (рус.: «слышал, мой любимый Шофман, как надо вежливо разговаривать...»). Таким образом, смешение кодов маркируется обыденным сознанием как проявление невежливости, т.е. неподобающего обращения с партнерами по интеракции. Использование слова со значением «вежливость», с одной стороны, акцентирует «правильность» однокодовой коммуникации, дополнительно маркируя ее как соответствующую образцу, эталону. С другой стороны, это добавляет иронический оттенок, указывает на редундантность данного свойства в бытовых условиях общения, когда «вежливость», т.е. ориентация на модусы более высокого стиля общения, может перегружать и мешать естественной коммуникации.

Кроме того, один из героев юморески – Йоханн – говорит своей жене о том, что «правильной» речи надо учиться: «*deshalb lerne, liebe Frau...*» (рус.: «поэтому учись, дорогая жена...»). Тем самым в анализируемом тексте находит отражение такой признак речи, концепируемой в качестве эталонного: «правильно» разговаривают образованные люди.

Примечательным является объективация в анализируемом тексте еще одного признака «правильного» речевого поведения – оно сопровождается удовольствием, наслаждением. Участники изображаемой в произведении дискуссии дважды прибегают к слову *Genuß* (рус.: удовольствие, наслаждение), говоря о том, что приверженность однокодовости может доставлять это чувство. Однако использование *Genuß* в рассматриваемом контексте, по всей видимости, является элементом языковой игры, призванной придать ироничность разворачивающемуся речевому действию, поскольку опрошенные немцы Томской области в ходе общения с исследователями указывали, что им, напротив, приятно и удобно говорить так, как они привыкли. Кроме того, они отмечали, что переход к использованию только одного кода создает ощущение дискомфорта, так как в ходе речепорождения это требует дополнительного когнитивного напряжения.

Наряду с эталоном речевого поведения, под которым понимается необходимость использовать только один языковой код, в анализируемом произведении объективируются эксплицитным образом метаязыковые наблюдения другого характера. Склонность женщин к многословности, говорить много и не всегда по делу, обыгрывается в пуанте данного текста. Этот переход от одной метаязыковой тематики к другой придает сюжетной линии юморески последовательную ступенчатость. Дискуссия, которая разворачивалась вокруг вопросов общего, отчасти небытового характера – как говорить на языке правильно,

вдруг переходит к вербализации представлений о языке гендерного и потому ярко эмоционального свойства: женщины любят поговорить и это раздражает мужчин.

Текст обсуждаемого произведения «*Nicht kauderwelschen*» реализован с использованием преимущественно немецкого литературного языка. Немецкий литературный язык или его диалектно окрашенный вариант – это языковые варианты, с помощью которых оформляются многие прецедентные тексты российско-немецкой культуры. В этнической общности, где функционирует широкая палитра территориальных форм немецкого языка (см. об этом подробнее: [16]), оформленный наддиалектами средствами языка текст понятен большому количеству реципиентов.

Наряду с немецким литературным языком, как было показано выше, в тексте используются «включения» на русском языке. Это создает концентрированный эффект естественного билингвального речевого взаимодействия российских немцев. Однако данный эффект усиливается спорадическим использованием элементов третьего кода – немецкого диалекта. Так, в произведении наличествуют такие диалектизмы, как *a mol* (нем. лит.: ein Mal), *gell* (нем. лит.: nicht wahr?), *stetz* (нем. лит.: stets). Смешанное использование трех кодов в обсуждаемом тексте свидетельствует о высокой салиентности этой особенности коммуникации российских немцев для их коллективного МЯС. В перспективе же взгляда на смысловую организацию обсуждаемого текста это смешение играет важную стилистическую роль: оно не только отражает языковые реалии российско-немецкой культуры, но и позволяет всему тексту произведения войти в иронический конфликт с названием произведением, которое, наоборот, призывает подобную «мешанину» избегать.

Другие комические тексты, вошедшие в корпус собранного нами полевого материала и объективирующие метаязыковую рефлексию в развернутой форме, относятся к жанру шванка или анекдота. Они гораздо меньше по объему, а в формальном и содержательном планах значительно проще, чем проанализированное выше произведение.

В некоторых текстах обозначенного жанра обыгрываются факты экспликации МЯС, представляющие собой семантизацию лексических единиц. В приведенных ниже фольклорных произведениях (примеры 4, 5) основой сюжета выступает неспособность главных героев адекватно объяснить значение определенных слов, которые они в силу тех или иных причин забыли.

Так, в примере (4) женщина вследствие пожилого возраста и проблем с памятью не может вспомнить слово *ausfallen* (рус.: выпадать) и объяснить адекватно парикмахеру, что у нее выпадают волосы. В примере (5) главный герой – мужчина, оказавшись в магазине, не может

вспомнить слово *Eier* (рус.: яйца) и, соответственно, найти предмет, который хочет приобрести. Видимо, его забывчивость объясняется тем, что мужчины реже, чем женщины, ходят в магазин:

(4) *Kommt das alde Weibel zu Doktor und will sache, dass die Haar bei der herausfalle. Aver des Wort «ausfalle» verge[z]e und sacht die mol den Doktor: «Hy, was der was? Ich hun des verge[z]e. Hy, mei Haar sache ällmol (нем. лум.: jetzt) «Ufwiedersehe! Ufwiedersehe!»». Und da antwortet der de Dokror: «Dann nehm dei Haar und saach den «Guden Tach! Guden Tach!»».*

(5) *An Mannskerl ist gkomme in magazin. Reisst die Ouge (нем. лум.: die Augen) uf, konn die Eier net finde. Der leivt (нем. лум.: läuft) herum und da seht ufeinmal n Hingel (нем. лум.: Hähnchen). Greift des und glicklich kommt к продавицца gerennt. «Nu, weisst ihr, des is die Muder und ich brauche ihre Kinner!». Продавицца hot onfange aver lache: «Ich schenk jedz all zwei Hinkel und die Eier kriche du aachzwa hunnert. Des sinn die Kinnr von der Muder!»*

В представленных комических текстах в отличие от юморески «*Nicht kauderwelschen*» не отражаются языковые особенности, свойственные непосредственно коммуникации российских немцев. Однако эти тексты отражают наблюдения языковых неспециалистов за таким универсальным свойством людей, как способность семантизировать лексические единицы. Эта способность может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей семантизирующего или тех условий, в которых данный процесс протекает. Неспособность объяснить слово или его некорректное объяснение нередко приводит к ситуациям «лексического недоразумения» [15], что, в свою очередь, является комичным для стороннего наблюдателя.

В то же время в собранных комических текстах, относящихся к жанру шванка или анекдота, находит отображение апелляция МЯС не только к универсальным языковым феноменам, но и к явлениям, касающимся непосредственно условий социально-языкового бытования российских немцев. При этом данные явления могут отражаться в текстах, будучи погруженными в исторический контекст. Тем самым воссоздаются события языкового свойства, актуализируемые в конкретный период исторического развития российско-немецкого субэтноса. Подобные тексты дают понять, какие языковые явления в какой из этапов развития языковой ситуации российских немцев были для их коллективного МЯС наиболее салентными.

Так, сюжет текста, приведенного ниже (пример (6)), разворачивается в послевоенное время. Основу сюжетной линии задает низкая компетенция русского языка у главной героини произведения – пожилой российской немки. Ее клеймят «врагом народа» за то, что она в силу своих речевых особенностей не может правильно выговорить рус-

скоязычные слова «красноармейцы» и «Космодемьянская», значение которых в советское время носило в определенной степени политизированный и догматичный характер. Однако по сюжету некорректное произношение слов смещит другого героя произведения – сотрудника НКВД русской национальности, и он отпускает ее домой, не применив к ней каких-либо карательных действий. Комический эффект в этом произведении достигается за счет применения квазислов – «касонейцы» и «Касаньянская».

Таким образом, данный текст, хотя и является комичным, отражает трагичные страницы реальной истории российских немцев: в послевоенные годы они еще долго находились на учете в спецкомендатурах и могли быть наказаны за малейшее проступок. Этот текст историчен и непосредственно в языковом плане: во второй половине XX в. форма билингвизма, характеризующаяся как активно-пассивное немецко-русское двуязычие, была широко распространена среди российских немцев (см. об это подробнее: [10. S. 37]), в то время как сейчас она встречается чрезвычайно редко. Так, в ходе проведенных в Томской области интервью очень часто от опрошенных информантов можно было услышать, что их родители плохо говорили по-русски и многие русскоязычные слова в их устах звучали некорректно, но в то же время комично:

(6) *Ba uns in Dorf das alde Weib hot gelevt. Die hot Ru[ž]ig schlecht gespouche unt ru[ž]ig Werter immer kauderwelscht. Da sin die Gerichte im Dorf gegange, die ist wpaг напода. Und das alde Weib wert festnomme und in НКВД gebracht. Главный нквдшник sacht: «Sach Красноармейцы!» – «Касонейцы!». «Sach Зоя Космодемьянская!» – «Касаньянская!» Нквдшник hot nur angelocht und hot lasse das alde Weib nach Haus gehe.*

Следующий текст апеллирует (пример (7)), напротив, к современному этапу развития языковой ситуации обсуждаемого здесь субэтноса. События разворачиваются в Германии, и речь идет об эмигрировавших туда российских немцах. По сюжету бабушка и внучка покупают хлеб в магазине. Бабушка, обращаясь к продавщице, использует не немецкое *Brot* или *Brötchen*, а заимствованное из русского *Bulotschke* (рус.: булочка). Продавщица – коренная немка – не понимает значения данного слова. Тут на помощь приходит внучка, которая, по всей видимости, свободно владеет немецким литературным языком. Она исправляет бабушку, на что та восклицает: «*Oй, mein Sackermment, des war achtzig Jahr des Bulotschke, a menepь des is pletzlich какой-то Brötchen! Liever Leid!*» (рус.: «Ой, етить твою налево, восемьдесят лет это была булочка, а теперь это какой-то Brötchen! Боже мой!«).

(7) *In Deutschland Enkelche und ihr Kroussmudder sin komme in magazin. Die Kroussmudder sacht nпродавице: «Kep mir an булочка!». La-*

denmätje: «Ich verstehe net, was ist булочка?» Die Enkelche sacht zu Kroussmudder: «Man muss sache ne булочка, a Brötchen!» «Oü, mein Sackermment, des war achtzig Johr des Bulotschke, a menepf des is pletzlich какой-то Brötchen! Liever Leid!»

Данное произведение достаточно экспрессивно отражает одну из особенностей языковой ситуации российских немцев, проживающих в Германии. Привычное речевое поведение оказывается не функциональным со сменой места проживания. Переключение или смешение кодов расценивается как норма и демонстрирует эффективность только в пределах привычной коммуникативной среды. Иной этнокультурный контекст требует от российских немцев значительных усилий по языковой адаптации. К новым условиям дети, конечно, адаптируются намного быстрее, чем представители старшего поколения.

Заключение

Исследование показало, что в текстовой культуре конкретной этнической общности фольклорные произведения выступают средством объективации системы сформированных в этой общности метаязыковых представлений. При этом объективация данной системы несет разноуровневый характер – рефлексия о языке может принимать свернутые (имплицитные) или же яркие (эксплицитные) формы. Имплицитные структуры, реализуясь как стилистические приемы, служат достижению общего суггестивного эффекта произведения и функционируют как необходимые, но не первостепенные элементы семантической организации всего текста. В свою очередь, эксплицированно реализованные в фольклорном тексте знания о языке образуют семантические строевые части текста главенствующего характера. Вокруг осознанных явлений языковой действительности непосредственно выстраивается сюжет фольклорного произведения, а применение метаязыковых представлений в сюжетообразующей функции маркируется лексическими единицами, обозначающими язык / речь.

В фольклорной текстовой культуре российских немцев произведения с развернутым метаязыковым рефлексивным содержанием количественно уступают произведениям с имплицитными формами проявления МЯС. Однако это не свидетельствует о том, что феномены объективной языковой реальности обладают низкой релевантностью для восприятия немецких диалектоносителей. Напротив, способность апеллировать через прецедентный текст к осознанным фактам языка одновременно как к объекту, задающего сюжет произведения, и как к средству, реализующему этот сюжет посредством языковой игры, говорит о высоких потенциях коллективного метаязыкового сознания обсуждаемой общности. Данные свойства коллективного сознания не в послед-

ную очередь вызваны условиями бытования российских немцев, протекающего в скрещающемся культурном континууме двух наций – немецкой и русской.

Таким образом, фольклорные тексты российских немцев – это прецедентное «зеркало», в котором отражены и закреплены наиболее салиентные для обсуждаемой общности явления языковой реальности (например, билингвизм, многозначность единиц лексико-семантической системы и т.д.), а также обнаружена эмоционально-когнитивная трактовка подобных явлений. Кроме того, рассматриваемый тип дискурса еще транслирует и релевантный для коллективного сознания культурно-исторический контекст воспринимаемых языковых фактов. В фольклорном тексте российских немцев осмысляемые явления языковой реальности оказываются «погруженными» в событийное поле, которое можно определить таким понятием, как судьба народа.

Литература

1. *Löffler H.* Zu den Wurzeln der Perceptual Dialectology in der traditionellen Dialektologie. Eine Spurensuche // Anders C.A., Hundt M., Lasch A. Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. Berlin : de Gruyter, 2010. S. 31–49.
2. *Радченко О.А., Закуткина Н.А.* Дialeктная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания. 2004. № 6. С. 25–48.
3. *Anders C.A.* Wahrnehmungsdialektologie: das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien. Berlin : de Gruyter, 2010. 466 S.
4. *Leonhardt N.K.* Dialektgrenzen als soziokulturelle Konstrukte. Subjektive Sprachräume in Nord-Baden-Württemberg. Tübingen, 2014. 274 S.
5. *Cuonz C.* Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse. (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 93). Tübingen : Francke, 2014. 525 S.
6. *Schröder S.* Mental Maps als Zugang zu sprachlichem Wissen // Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks. Bielefeld : Verlag für Regionalgeschichte, 2015. S. 163–181.
7. *Hundt M., Palliwoda N., Schröder S.* Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projektes. Berlin ; Boston : De Gruyter Mouton, 2017. 269 S.
8. *Ростова А.Н.* Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2000. 193 с.
9. *Бондаренко Е.Д.* Наивная лингвистика диалектоносителей: этносоциолингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2016. 26 с.
10. *Berend N., Riehl C.M.* Russland // Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Tübingen : Narr, 2008. S. 17–82.
11. *Голев Н.Д.* Обыденное метаязыковое сознание как онтологический и гносеологический феномен (к поискам лингвогносеологом) // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н.Д. Голев. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2009. Ч. I. С. 7–40.
12. *Эмер Ю.А.* Фольклорный дискурс: когнитивно-дискурсивное исследование // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 2 (027). С. 50–60.
13. *Болотниova Н.С.* Филологический анализ текста : учеб. пособие. 4-е изд. М. : Флинта: Наука, 2009. 520 с.

14. **Карасик В.И.** Алгоритмы построения комических текстов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2018. № 4 (22). С. 895–918.
15. **Поддубная Н.Н.** Приемы и средства создания комического эффекта в шванке российских немцев : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2012. 22 с.
16. **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 авторах:

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

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

Поступила в редакцию 15 января 2021 г.

METALANGUAGE REFLEXION IN THE TEXT CULTURE OF THE RUSSIAN GERMANS: VARIATION OF FORMS AND MEANINGS

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

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

DOI: 10.17223/19996195/53/1

Abstract. This article is devoted to the language of the Russian Germans – a subethnos embraced by the processes of linguistic and cultural shifts. The work was carried out in line with perceptual dialectology – a linguistic direction that combines the achievements of traditional dialectology and “naive” linguistics. It also implements the approaches of discursive and field linguistics. The research focuses on the system of metalanguage representations of the Russian Germans, reflected in the folklore discourse of the named community. Based on the analysis of German dialectal precedent texts, a picture of the forms of realization of metalanguage reflection in them can be seen, the phenomena of linguistic reality that form the object of this reflection are revealed. During the field work, 123 people of German nationality living in different districts of Tomsk region were interviewed, a corpus of folklore texts, mainly of comic discourse, was collected. As a result of the study, it was revealed that the implementation of metalanguage reflection in Russian-German folklore discourse has a multilevel nature - it can take convoluted, implicit, or vivid, explicit forms. Most of the dialectal texts recorded in the field do not convey detailed reflections about language and do not contain markers of metalanguage reflection – words and phrases that objectify the facts of language or speech. However, it is precisely the meaningful, attentive attitude of the collective consciousness to linguistic reality that lays the creative basis for the generation of this type of text. Implicit metalanguage structures function in the texts of this category as necessary elements of their semantic structure. They ensure the achievement of a general suggestive effect, putting on the form of stylistic devices necessary for this, based mainly on playing with the meanings and sound shapes of dialect words. In turn, knowledge about the language, explicitly realized in the folklore text, forms its central semantic units. Around the phenomena of linguistic reality, realized and reflected in the text, the plot of a folklore work is directly built, and metalanguage representations in the plot-forming function are marked with lexical units denoting language / speech. Such phenomena that are perceived and receive theming include code

switching caused by the bilingualism of the Russian Germans, changes in the vocabulary of the native language due to the transformation of the social conditions of its existence, formal and semantic features of words, gender characteristics of speech, language norm, etc. As a result of the study, it was established that in the light of perceptual dialectology, folklore texts should be interpreted as a “precedent” mirror, which not only reflects and consolidates the linguistic phenomena most salient for the collective consciousness of the studied dialectal community, but also accumulates the cultural and historical context of these phenomena that is relevant for this community. Thus, the methodological approach proposed in the work can be used in the future to build a reflexive model of language that would combine the profane, everyday one with the general historical, general cultural one.

Keywords: German dialectology; perceptual direction; the Russian Germans; ordinary meta-language consciousness; folklore discourse.

References

1. Löffler H. Zu den Wurzeln der Perceptual Dialectology in der traditionellen Dialektologie. Eine Spurensuche // Anders C. A., Hundt M., Lasch A. Peceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. Berlin: de Gruyter, 2010. Pp. 31–49.
2. Radchenko O.A., Zakutkina N.A. Dialektnaya kartina mira kak idioetnicheskij fenomen [Dialectal picture of the world as an idio-ethnic phenomenon] // Voprosy yazykoznanija [Linguistic issues], 2004. № 6. Pp. 25–48.
3. Anders C.A. Wahrnehmungsdialektologie: das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien. Berlin: de Gruyter, 2010. 466 p.
4. Leonhardt N.K. Dialektgrenzen als soziokulturelle Konstrukte. Subjektive Sprachräume in Nord-Baden-Württemberg. Tübingen, 2014. 274 p.
5. Cuonz C. Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse. (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 93). Tübingen: Francke, 2014. 525 h.
6. Schröder S. Mental Maps als Zugang zu sprachlichem Wissen // Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, 2015. Pp. 163–181.
7. Hundt M., Palliwoda N., Schröder S. Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projektes. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2017. 269 p.
8. Rostova A.N. Metatekst kak forma eksplikacii metazykovogo soznaniya (na materiale russkikh govorov Sibiri) [Metatext as a form of explication of metalanguage consciousness (based on Russian dialects of Siberia)]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2000. 193 p.
9. Bondarenko E.D. Naivnaya lingvistika dialektonositelej: etnosociolingvisticheskij aspekt [Naive linguistics of dialect speakers: ethnosocial linguistic aspect]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2016. 26 p.
10. Berend N., Riehl C.M. Russland // Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa / Eichinger L.M., Plewnia A., Riehl. C.M. Tübingen: Narr 2008. Pp. 17–82.
11. Golev N.D. Obydennoe metazykovoe soznanie kak ontologicheskij i gnoseologicheskij fenomen (k poiskam lingvognoseologem) [Ordinary metalanguage consciousness as an ontological and epistemological phenomenon (towards the search for linguognoseologems)] // Obydennoe metazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty [Ordinary metalanguage consciousness: ontological and epistemological aspects] / otv. red. N.D. Golev. CH. I. Barnaul: Izd-vo Alt. gos. un-ta, 2009. Pp. 7–40.
12. Emer Y.A. Fol'klornyj diskurs: kognitivno-diskursivnoe issledovanie [Folklore discourse: cognitive-discourse research] // Voprosy kognitivnoj lingvistiki [Cognitive linguistics issues], 2011b. № 2 (027). Pp. 50–60.
13. Bolotnova N.S. Filologicheskij analiz teksta: ucheb. posobie [Philological analysis of the text: textbook. allowance]. 4-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2009. 520 p.

14. Karasik V.I. Algoritmy postroeniya komicheskikh tekstov [Algorithms for constructing comic texts] // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia]. Ser.: Lingvistika, 2018. – № 4 (22). – S. 895–918.
15. Poddubnaya N.N. Priomy i sredstva sozdaniya komicheskogo effekta v shvanke rossijskikh nemcev [Techniques and means of creating a comic effect in the schwanck of the Russian Germans]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2012. 22 p.
16. 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. Pp. 105–143.

Received 15 January 2020

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДРЕВНИХ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ИМЕННЫХ СКЛОНЕНИЙ

Т.Ю. Казанцева

Аннотация. Рассматриваются особенности древних индоевропейских склонений существительных. Большинство ученых отмечают, что парадигмы склонения построены согласно основообразующим формантам, которые относятся к реликтам классного и активного типа. В связи с древностью источника восстановить семантические подгруппы имен, связанные с определенными основообразующими формантами, представляется затруднительно. Поэтому в некоторых языках предпочтению отдается одним показателям, в других – иным. Наблюдается тенденция к унификации одного форманта и закрепление за ним более обобщенного значения. Мало что известно о грамматической функции древнегерманских основообразующих формантов. С одной стороны, они являлись признаком того или иного склонения, с другой – определенных группировок существительных. К сожалению, данное состояние не проясняет и индоевропеистика. Неоднократно предпринимались попытки связать деление существительных по основам с общностью их семантики и семантизировать основообразующие форманты. Однако древнегерманские языки, в том числе готский, сохранили деление существительных в парадигме склонения по основообразующему форманту. Что же касается готского языка, то принцип деления по основам сосуществует в нем с делением по родам. Большое количество одушевленных имен сосредоточено в склонениях с немаркированными основами по принципу рода. Очевидно, что лексическое значение существительных в какой-то мере отражает былое индоевропейское состояние, когда к одушевленным именам относились все живое, растущее, а также социально значимые вещи. Поэтому лексический состав реликтовых склонений является одним из важнейших факторов при выяснении роли и значения основообразующих формантов. По логике вещей, основообразующие форманты стали формальными показателями склонений лишь с течением времени. Первоначально формативы основ не были безразличны к семантике существительных и присоединялись только к определенным именам, выделяя их среди остальных. Лексический анализ готских имен существительных со сложными основообразующими формантами все больше убеждает в древнем происхождении консонантных элементов *-j-*, *-w-*, *-n-*. Консонантные маркеры данных формантов, как классифицирующие показатели, перестают выполнять свою семантическую функцию и берут на себя новую функцию одушевленности.

Ключевые слова: индоевропейские склонения; лингвистическая категория; основообразующие форманты; одушевленный класс; консонантные маркеры.

Введение

В любом индоевропейском языке, древнем или современном, можно легко найти реликты исчезнувших систем и классов, и эти реликты восходят к разным эпохам истории языка. Такие пережитки, свидетельствующие о древнейшем состоянии языка, позволяют восстановить такое состояние хотя бы частично.

Происхождение и развитие морфологической структуры индоевропейского имени невозможно рассматривать отдельно от тех лексических категорий, которые, вероятнее всего, и послужили одной из главных причин возникновения и происхождения индоевропейского склонения. Анализ оформления падежной системы в любых индоевропейских языках показывает значительное разнообразие типов склонения, и каждый тип в зависимости от основообразующего суффикса характеризуется особым оформлением падежей. Причины такого отсутствия единства уходят корнями в раннеиндоевропейское состояние, возможно, и к доиндоевропейской эпохе.

Крайне затруднительно отнести существование какой-либо классификации к определенному этапу развития индоевропейского языка по той причине, что на протяжении нескольких тысяч лет, когда складывалась данная классификация и система склонения, возникали какие-то новые элементы, они сосуществовали с более ранними, накладывались на них, перекрещивались, элиминируя старые типы только до определенной степени. Можно предположить, что в течение всей истории индоевропейских языков форманты могли изменять свою семантику, исчезать на основе процессов морфологического переразложения и опрощения, а также под влиянием родовой дифференциации.

Древние индоевропейские склонения существительных подразделялись на склонения имен с основой на гласные и с основой на согласные, которые имели свои формальные признаки. Как считает И.М. Тронский, именное склонение зародилось у имен активного, одушевленного класса [1. С. 92]. Однако во временном отношении склонение существительных на гласные основы возникло позже [2. С. 79, 353; 3. С. 22–23]. По мнению М.М. Гухман, в германских *n*-основах первоначально род не дифференцировался [4. С. 148]. Отсюда следует, что имени были свойственны другие категории.

Следует констатировать, что имя в языках активной типологии подразделяется на класс одушевленный и неодушевленный или активный и инактивный, а само склонение первоначально появилось у имен активного класса. Согласно мнению Г.А. Климова, языки активного класса, к которым в глубокой древности принадлежали и индоевропейские языки, обладали бедной системой склонения [5. С. 131]. Можно

предположить, что делению индоевропейских существительных по родам предшествовала двухклассная система, т.е. противопоставление одушевленных, активных имен, обладающих склонением, именам инактивного класса.

Методология исследования

Придерживаясь определения лингвистической категории, данного в словаре О.С. Ахмановой и подразумеваем под ней «общие свойства различных классов и разрядов языковых единиц, конституирующих эти классы и получающие разнообразное языковое выражение» [6. С. 190].

М.М. Гухман в своей работе «Историческая типология и проблема диахронических констант» указывает на сохранение реликтов глубокой древности в именной словоизменительной системе, в особенности аномальных построений именных парадигм [7. С. 199, 205, 207]. Говоря о грамматической структуре имени в праиндоевропейском языке, А.Н. Савченко высказал предположение о делении имен на два класса, «активный и пассивный» [8. С. 74].

Допускается возведение индоевропейской трехродовой системы к делению имен на одушевленные и неодушевленные, что означало в отдаленном прошлом их подключение к разновидности классной типологии [9. С. 15]. Такое деление было свойственно не только языкам классного типа, но и начальному этапу языков активного строя [5. С. 173–174, 268–269].

Особое внимание следует обратить на более древнюю группировку существительных в «одушевленный» и «неодушевленный» классы по сравнению с группировкой существительных в языках активной типологии «по значительно более абстрактному признаку активности ~ инактивности соответствующих денотатов» [5. С. 174]. Хотя четкую грань между объединением классов существительных по признаку одушевленности / неодушевленности и активности / инактивности достаточно трудно провести, поскольку эти категории развивались постепенно, вбирая в себя все новые группы имен и как бы пронизывая одна другую [9. С. 16]. Однако в отношении праиндоевропейского допускается существование в системе существительных «бинарной оппозиции активного и инактивного классов, соотносенной и частично перекрываемой противопоставлением существительных по признаку одушевленности / неодушевленности» [7. С. 229].

Одной из центральных проблем в лингвистике является категория одушевленности / неодушевленности, которая рассматривалась в связи со словообразованием. Можно констатировать, что особый интерес к данной категории был проявлен при изучении категории рода.

Каким же образом можно охарактеризовать категорию одушевленности / неодушевленности или активности / инактивности?

Следует заметить, что категорию рода и ее сложные переплетения с выражением в имени противопоставления по полу, личности – неличности, одушевленности – неодушевленности развили А.Т. Аксенов, Т.В. Гамкрелидзе и Вяч.Вс. Иванов, О.А. Осипова [10–12]. Согласно А.Н. Савченко, термины «одушевленный» и «неодушевленный» представлены не совсем точно, поскольку к активному классу принадлежали многие имена, обозначающие неодушевленные предметы [8. С. 74].

Разумеется, семантические основы такого деления потеряны, однако можно выделить формальные признаки, основообразующие форманты. Таким образом, под одушевленными именами подразумеваются имена, включающие признаки активности.

А. Мейе предложил интересный подход к рассмотрению одушевленного класса, согласно которому в индоевропейском языке «все, что движется, все, что действует, тем самым попадает под понятие “одушевленного”» [13. С. 345]. Более того, «если исходить из мышления полудивилизованного человека, можно почти всегда объяснить, почему то или другое слово относится к “одушевленному” или “неодушевленному” роду» [13. С. 346]. По-видимому, наделение неодушевленных предметов одушевленностью мыслилось как магия. Дело в том, что отнесение того или иного слова к одушевленному роду можно объяснить мышлением полудивилизованного человека. Очевидно, такие имена соотносились с активными силами. Скорее всего, можно говорить о том, что древние индоевропейцы персонифицировали довольно много неодушевленных понятий: солнце, луну, воду, ветер, растения, действия, процессы и др.

Т.В. Гамкрелидзе и Вяч.Вс. Иванов считают, что к активным (одушевленным) денотатам древние индоевропейцы относили не только людей, животных, деревья и растения. «Помимо имен с естественно-активными денотатами к активному классу относятся, очевидно, и такие “неодушевленные” объекты, которые мыслятся носителем языка как выразители активного начала, наделенные способностью к активной деятельности. К таким именам, относимым к активному классу, принадлежат названия подвижных или наделенных способностью к активной деятельности частей человеческого тела: рука, нога, глаз, зуб и другие, а также названия персонифицированных, активно мыслимых явлений природы и абстрактных понятий: ветер, гроза, молния, осень, вода, река, рок, судьба, доля, благо и др.» [11. С. 274].

Дж.О. Керм полагает, что одушевленные существительные отличались от неодушевленных по форме. Приведем пример вопросительных местоимений *who* и *what* из английского языка. Пережитки

древнего порядка сохранились в данных словах, в которых одушевленность противопоставляется неодушевленности [14. Р. 553]. Аналогичное явление можно наблюдать и в русском языке (*кто / что*). Однако не совсем ясно, что имел в виду О. Керм, по-видимому, различные основы или какие-либо показатели, или различные слова, как в случае с вопросительными местоимениями *who* и *what*. Хотя можно предположить, что имена одушевленного класса отличались от неодушевленных не только своей семантикой, но и определенной маркировкой. Следовательно, маркированность существительных, обозначающих одушевленные / активные денотаты, считается важным признаком. Именно благодаря этому признаку древние относили такие имена к классу одушевленных.

Исследование и результаты

Все наши рассуждения касались значительно расширяющейся сферы употребления имен одушевленного / активного класса. Как показали исследования выдающегося лингвиста О.А. Осиповой [15–17], она не будет противоречить тому, что древние индоевропейцы считали активными денотатами.

Некоторые данные позволяют восстановить существительные, относящиеся к одушевленному / активному классу, которые входят в основной фонд древней индоевропейской лексики. А. Мейе был одним из первых, кто описал группы этой лексики, связывая с названиями родства, животных и растений, некоторых вещей (топор, сосуд, названия металлов и т.д.), частей тела [13. С. 391–408]. Как известно, более детальная группировка имен семантического словаря индоевропейцев дана в работе Т.В. Гамкрелидзе и Вяч.Вс. Иванова «Индоевропейский язык и индоевропейцы» [11].

Что же касается древнегерманских склонений существительных, то особая роль в наших исследованиях отводится наиболее древним маркерам именных классов, основообразующим формантам. С одной стороны, группировка существительных в склонения на консонантные и гласные основы могла быть отражением перестройки классного деления существительных по более абстрактному признаку, одушевленности / неодушевленности. С другой стороны, имена, относящиеся к одушевленному / активному классу, видимо, первоначально выделялись своей маркированностью, т.е. консонантными показателями, которые противопоставлялись немаркированным / неодушевленным именам.

С точки зрения Б. Комри, одушевленность является универсальной понятийной категорией, которая существует независимо от своей реализации в любом конкретном языке и может не только выражаться определенными средствами, но и указывать на свою концентрацию

[18. С. 41, 185]. Таким образом, основообразующие форманты обладают собственной спецификой и, возможно, в своих истоках выражали более конкретное лексическое значение, впоследствии они были объединены одним семантическим стержнем, служить для обозначения одушевленности.

Вкратце укажем, что основообразующие форманты широко представлены в древнегерманских языках. С этой целью обратимся к материалу исследования, на основании которого консонантные основообразующие форманты можно интерпретировать как маркеры имен одушевленного класса.

Важно отметить, что отголоском древней индоевропейской категории одушевленности / неодушевленности является существование склонений существительных на определенные основы. Многие лингвисты высказывали мнение по поводу семантического принципа группировки существительных по основам [19. С. 165; 20. С. 25; 21]. Это подтверждается значением суффикса *-r-*, который объединяет имена родства; названия частей тела человека и животного; термины, связанные так или иначе с областью культа, поскольку род, по мнению А.В. Десницкой, «являлся основной единицей культа в древнем обществе» [22. С. 61–62]. Отметим, что семантика одушевленности проявляется у существительных с суффиксами *-an-*, *-jan-* в древнегерманских языках, которые обозначают имя действующего лица [23. С. 9; 24. С. 79–80; 25. С. 138]. Очевидно, вопрос об отношении категории одушевленности / неодушевленности к основообразующим формантам в древнегерманских языках не исчерпан.

Важно в данном исследовании то, что активные имена составляли подавляющее большинство в склонениях на консонантные основы. Поэтому естественно предположить, что консонантные основы, а также основы, содержащие консонантные элементы, представляют собой остатки наиболее древнего склонения. Наша точка зрения согласуется с мнением Ф. Шпехта, который утверждал, что консонантные склонения являются наиболее древними, в особенности гетероклитические склонения; гласные же склонения пополнялись именами из других склонений [26. С. 7, 9, 353].

На примере древнегерманских существительных попытаемся обосновать, что консонантные основообразующие форманты являлись маркерами одушевленности. Поскольку реликты склонения шире представлены в готском языке, то предмет нашего рассмотрения будут готские существительные *ja-*, *jō-*, *wa-*, *wō-*, *jan-*, *jōn-*, *wan-*, *wōn-*основ, имеющие параллели в других древнегерманских языках.

Взяв за основу германские языки, представим анализ готских имен *ja-*, *jō-*основ. По мнению М.М. Гухман, германские имена данных основ представляют многочисленную группу существительных [27.

С. 78]. По своему происхождению *ja-*, *jō-* основы, будучи маркированными показателями рода *-a-*, *-ō-*, приобрели те же падежные окончания по формальному признаку, что и *a-*, *ō-* основы. Поэтому данные основы принято считать вариантами *a-*, *ō-* основ [24. С. 187; 27. С. 81; 28. С. 77; 29. С. 8]. Однако есть несколько факторов, которые заставляют внести коррективы в это сравнение. Прежде всего, это формальные признаки, по которым происходит такое объединение. Готские основообразующие форманты *-ja-*, *-jō-* мы определяем как сложные, содержащие более древний консонантный элемент *-j-* [30–32].

Из 101 готского существительного со сложным основообразующим формантом *-ja-* 25 существительных мужского рода, 76 имен – среднего рода. Имена мужского рода преимущественно все обозначают одушевленные денотаты в прямом смысле, остальные могли считаться одушевленными или активными в понятии древних. Из 76 существительных среднего рода только три имени одушевленные, 15 – конкретные неодушевленные и остальные – абстрактные существительные. Необходимо здесь принимать во внимание тот факт, что родовые отношения сформировались позже более раннего деления существительных на одушевленные и неодушевленные классы.

К основам на *-jan* относятся 45 существительных. Из них 39 существительных обозначают одушевленные имена, а остальные могут быть отнесены к таковым в понятии древних, например *aiwlaugia* «благословение», *aiwxaristia* «благодарение», *wilja* «воля», *faskja* «повязка», *hlīja* «хижина», *unkja* «унция» (мера веса) и т.д. Все эти существительные можно отнести к реляционным именам, поскольку они не могут мыслиться вне связи с человеком, т.е. «благословение» или «благодарение» могло быть только чье-то, определенного лица или лиц, точно так же, как предметы, обозначаемые словами «воля», «повязка», «хижина» и т.д. Кроме того, реалии, обозначаемые готскими словами *faskja*, *hlīja*, *unkja*, имели немаловажное значение в жизни древних германцев.

В готском языке *wa-*основы представлены незначительным количеством слов, по нашим подсчетам их всего 11. Существительные готского языка, объединенные сложным основообразующим формантом *-wa-*, можно отнести к двум группам:

1) к классу одушевленных имен в понятии древних, например *kniū* (ср. р.) «колени», *triu* (ср. р.) «дерево», *þius* (м. р.) «слуга», *snaiws* (м. р.) «снег»; *fraiw* (ср. р.) «семья», «потомство»; *aiws* (м. р.) «время», «вечность»;

2) к классу неодушевленных имен, например *hlaiw* (ср. р.) «могила»; *waurstw* (ср. р.) «труд», «дело»; *gaidw* (ср. р.) «нужда» и др. Однако если взять каждое слово в отдельности, то можно найти причины отнесения их к классу одушевленных имен. Так, готские имена *gaidw* «нужда», *waurstw*

«дело», «труд» и другие не мыслились не относящимися к определенному лицу, т.е. обладали реляционной семантикой.

Существительные мужского рода с основами на *-wan* в готском языке представлены незначительным количеством. Можно предположить, что все они обозначают одушевленные денотаты в понятии древних: *bidagwa* «нищий», *gawaurstwa* «сотрудник», *skuggwa* «зеркало», *sparwa* «воробей», *waurstwa* «рабочий», *wilwa* «разбойник».

Из 37 существительных со сложным основообразующим формантом *-jō-* пять относятся к одушевленным именам, остальные к неодушевленным; все существительные с данным формантом женского рода.

Большинство неодушевленных существительных с основой на *-jō* женского рода, видимо, все же могут быть отнесены к активному (одушевленному) классу, ибо способность этих существительных принимать консонантный основообразующий формант *-j-* в типологическом плане может быть сопоставлена со способностью подобных же существительных принимать суффиксы органической (неотторжимой) принадлежности в языках активной типологии [15. С. 26].

Существительные с основами на *-jōn* представлены небольшим количеством – 18. По-видимому, к этой же группе можно присоединить еще два имени, склонение которых в словаре В. Штрайтберга не обозначено: *kawtsjō* от лат. *cautio* «осторожность, осмотрительность» и *uffjō* «излишняя вещь» [33]. Существительное *kawtsjō* употреблено в заимствованной форме, которая как раз и будет соответствовать именительному падежу единственного числа с основой на *-jōn*. Существительное *uffjō* употребляется в той же форме в тексте, что и *kawtsjō*, поэтому может быть соотнесено с основами на *-jōn*: *uffjō mis ist du meljan izwis* (К. IX, 1) «Для меня, впрочем, излишне писать вам о вспоможении святом» [34. XLVI].

Таким образом, всего к этой группе можно отнести 20 существительных, причем восемь из них обозначают одушевленные или активные денотаты в понятии древних, например *arbjō* «наследница», *garunjō* «поток, наводнение», *imjō* «куча, толпа, масса» и др. Вероятно, 10 неодушевленных имен входят в состав данной группы благодаря своей реляционной семантике. Они подразумевают соотнесение, а также связь с определенным лицом или предметом, чаще всего обозначающим одушевленные денотаты, например *waihjō* «борьба, битва», (во времена древних германцев борьба, битва не могла быть между предметами, во всяком случае, она подразумевала людей или другие живые существа), *sakjō* «схватка, сражение», *kawtsjō* «осторожность, осмотрительность» (качество, обозначаемое этим словом, должно было относиться к живым лицам или существам, т.е. должно быть чье-то), *mitadjō* «мера» (подразумевалась мера чего-то: зерна, гороха и т.д.). Следовательно, та-

кие реалии в понятии древних могли мыслиться неотделимыми от одушевленных существ или других предметов.

В процессе анализа готской лексики мы рассмотрели существительные с основой на *-wōn* и, по нашим подсчетам, представили малочисленную группу в количестве семи имен. Большинство из них обозначало денотаты, одушевленные или активные в понятии древних, например *widuwō* «вдова», *þeihvō* «гром», *uhtwō* «рассвет», часть из которых обладала реляционной семантикой: *wahtwō* «бдение, караул», *bandwō* «знак».

Проведенный семантический анализ показывает, что существительные с основами на *-ja*, *-wa*, *-jō*, *-wō* составляют приблизительно такие же группы, которые описывает Г.А. Климов в языках активной типологии, способные принимать суффиксы органической принадлежности [5. С. 149–150, 153].

Взяв за основу классификацию активных или одушевленных существительных, можно выделить несколько групп существительных *ja-*, *jō-*, *wa-*, *wō-*, *jan-*, *jōn-*, *wan-*, *wōn-*основ, обозначающих: 1) людей, их род занятия; 2) отношения родства; 3) животных, растения или их части; 4) части тела человека или животных (так называемая анатомическая лексика); 5) реалии, тесно связанные с человеком или животным; 6) имена, так или иначе относящиеся к человеку; 7) реалии и явления природы, которые относились к активным, действующим силам.

Более детальный анализ помогает реконструировать первоначальные значения готских существительных со сложными основообразующими формантами [32. С. 56–73].

Заключение

Рассмотренный лексический материал в древнегерманских языках, в частности готском, позволяет сделать вывод, что слова могли иметь совершенно иные характеристики, будучи засвидетельствованные в древнейших памятниках. На основе семантического анализа древнегерманских существительных со сложными основообразующими формантами выявлено, что для выражения одушевленности / активности наиболее подходящими оказались консонантные показатели, более устойчивый способ маркировки имен деятеля.

Таким образом, можно предположить, что в общегерманском консонантные основообразующие форманты служили для выделения имен одушевленного / активного класса, а два типа склонений (на согласные и гласные основы) какой-то период принимали участие в бинарном противопоставлении имен по признаку одушевленности / неодушевленности. Вопрос о роли основообразующих форматов в

древних индоевропейских языках еще не исчерпан. Он связан не только с возникновением и употреблением основообразующих формантов, но и с возникновением первых падежных показателей. Следовательно, необходимо изучать материал, в котором сохранились какие-либо следы принципа группировки существительных по определенным типам основ.

Следует принимать во внимание тот факт, что в древнегерманских языках можно обнаружить следы более раннего индоевропейского состояния, когда индоевропейские языки «пережили глубокий типологический сдвиг» [7. С. 239]. В этой связи консонантные основообразующие форманты, будучи формальными выразителями разных типов склонения, представляют большое значение для раскрытия их первичного назначения. Разнообразие консонантных основообразующих формантов связывается с определенными семантическими группами, которые даже в древних индоевропейских языках довольно трудно установить в настоящее время. Однако сам факт существования разных консонантных формантов говорит о том, что такое деление на семантические группы когда-то существовало. Что же касается системы склонения древнегерманских существительных с основами на *-ja*, *-jō*, *-wa*, *-wō*, *-jan*, *-jōn*, *-wan*, *-wōn*, то здесь можно обнаружить следы отражения древней категории одушевленности / неодушевленности. Это проявляется в том, что показатели *-j-*, *-w-*, *-n-* могли приобретать не все субстантивы, а только определенной семантики.

Очевидно, этот круг слов постепенно расширялся и дополнялся такими именами, которые обозначали важные предметы в жизни и деятельности человека в более древний период. Более того, расширение этого круга субстантивов связано с передачей ими реляционной семантики. Поэтому данные консонантные элементы представляют собой объемные форманты, которые включают в себя два значения: одушевленности и принадлежности.

Литература

1. **Тронский И.М.** О доминативном прошлом индоевропейских языков // Эргативная конструкция предложения в языках различных типов. Л., 1967. С. 91–94.
2. **Specht F.** Der Ursprung der Indogermanischen Deklination. Göttingen : Vadenhock and Ruprecht, 1947. 423 S.
3. **Шантрэн П.** Историческая морфология греческого языка. М. : Иностр. лит., 1953. 337 с.
4. **Гухман М.М. и др.** Историко-типологическая морфология германских языков. Форморфология. Парадигматика. Категория имени. М. : Наука, 1977. 148 с.
5. **Климов Г.А.** Типология языков активного строя. М. : Наука, 1977. 320 с.
6. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1966. 607 с.

7. **Гухман М.М.** Историческая типология и проблема диахронических констант. М. : Наука, 1981. 248 с.
8. **Савченко А.Н.** Эргативная конструкция предложения в праиндоевропейском языке. // Эргативная конструкция предложения в языках различных типов. Л. : Наука, 1967. С. 74–90.
9. **Осипова О.А.** Типология древнегерманских именных склонений в свете индоевропейских и уральских языков. Томск : Изд-во ТГПУ, 2007. 312 с.
10. **Аксенов А.Т.** К проблеме экстралингвистической мотивации грамматической категории рода. // Вопросы языкознания. 1984. № 1. С. 14–25.
11. **Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч.Вс.** Индоевропейский язык и индоевропейцы. Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1984. Ч. 1. 428 с.; Ч. 2. 439 с.
12. **Осипова О.А.** Следы классного и активного строения имени в древних индоевропейских языках. // Теоретические аспекты лингвистических исследований. Новосибирск, 1984. С. 37–46.
13. **Мейе А.** Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков. М. ; Л. : Соцэкгониз, 1938. 510 с.
14. **Сирте G.O.** A Grammar of the English Language: Syntax. N.Y., 1931. Vol. III. 616 p.
15. **Осипова О.А.** Отражение категории одушевленности / неодушевленности в парадигме склонения в древнегерманских языках (на материале готского языка). Томск : Изд-во ТГУ, 1980. 130 с.
16. **Осипова О.А.** Функциональная вариативность древнегерманских консонантных основообразующих формантов // Языки мира. Проблемы языковой вариативности. 1990. С. 153–171.
17. **Осипова О.А.** Индоевропейские и уральские языки: избранные труды: статьи, лекции, рецензии. Томск : Изд-во ТГПУ, 2010. 275 с.
18. **Comrie B.** Language Universals and Linguistic Typology. Chicago, Illinois, 1989. 264 p.
19. **Якубинский Л.П.** История древнерусского языка. М., 1953. 368 с.
20. **Ильиш Б.А.** История английского языка. Л. : Просвещение, 1973. 351 с.
21. **Осипова О.А.** Типичные черты проявления категории одушевленности / неодушевленности в склонении древних индоевропейских существительных с основами на -г // Типология лингвистических категорий. Томск, 1987. С. 4–12.
22. **Десницкая А.В.** Именные классификации и проблема индоевропейского склонения // Сравнительное языкознание и история языков. Л. : Наука, 1984. С. 57–70.
23. **Kluge F.** Nominale Stammbildungslehre der Altgermanischen Dialekte Halle : Dritte Auflage, Max Niemeyer Verl., 1926. 155 S.
24. **Сравнительная** грамматика германских языков / отв. ред. М.М. Гухман и др. М. : Наука, 1963. Т. 3. 455 с.
25. **Анацкий И.Н.** Модели имени действующего лица в германских языках // Проблемы морфологического строя германских языков. М., 1963. С. 135–145.
26. **Specht F.** Der Ursprung der Indogermanischen Deklination. Göttingen : Vadenhock and Ruprecht, 1947. 423 S.
27. **Гухман М.М.** Готский язык. М. : Иностр. лит., 1958. 288 с.
28. **Krahe H.** Historische Laut- und Formenlehre des Gotischen. Heidelberg, 1948. 143 S.
29. **Бруннер К.** История английского языка. М. : Изд-во иностр. лит., 1956. Т. 2. 391 с.
30. **Казанцева Т.Ю.** Морфологические процессы в сложных именных основах древних германских языков (на примере готского языка) // Lingua Gotica: Новые исследования. Калуга, 2007. С. 202–210.
31. **Казанцева Т.Ю.** Консонантные склонения существительных в древнегерманских языках // Вестник ИГЛУ. Серия: Филология. 2009. № 3 (7). С. 46–54.
32. **Казанцева Т.Ю.** Склонения существительных со сложными основообразующими формантами в древнегерманских языках. Северск : Изд-во СТИ НИЯУ МИФИ, 2010. 139 с.

33. *Streitberg W.* Gotisch-Griechisch-Deutsches Wörterbuch. Heidelberg, 1910. T. 2. XVI. 180 S.
34. *Streitberg W.* Die Gotische Bibel. Heidelberg, 1910. Bd. 3. XLVI. 484 S.

Сведения об авторе:

Казанцева Татьяна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, Северский технологический институт, филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Северск, Томская область, Россия). E-mail: ktyu@yandex.ru

Поступила в редакцию 13 января 2021 г.

THE PROBLEM OF HISTORICAL INTERPRETATION OF ANCIENT INDO-EUROPEAN NOUN DECLENSIONS

Kazantceva T.Yu., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Seversk Institute of Technology, a branch of National Research Nuclear University MEPhI (Seversk, Tomsk Region, Russia). E-mail: ktyu@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/2

Abstract. The article examines the features of ancient Indo-European noun declensions. Most of the scientists note the declension paradigm being built according to the stem-building markers which refer to relics of the active class. Due to the source antiquity, it is difficult to restore semantic subgroups of names associated with certain stem-building markers. Therefore, in some languages the preference is given to types of markers while in the rest to other ones. There is a tendency to unify a marker having a common meaning. Little research has been undertaken to identify the grammatical function of ancient German stem-building markers in nothing but, on the one hand, they were a feature of a certain declension, on the other hand, that of certain noun groups. Unfortunately, it does not clarify indoeuropeistics. Many attempts have been made to associate with noun division according to their semantics and to semantize stem-building markers. However, ancient Germanic languages, including Gothic, retained the noun division in the declension paradigm according to a stem-building marker. As for the Gothic language, the concept of basic division coexists with gender division. A lot of animate names should be noted to be concentrated in the declension with unmarked stems according to the concept of gender. The lexical meaning of nouns obviously reflects the former Indo-European state when every living, growing as well as socially significant thing was referred to an animate name. Therefore, the lexical composition of relict declensions is one of the most important elements in clarifying the role and significance of stem-building markers. Logical conclusion is that stem-building markers became formal signs of declensions just over time. At first, these formal signs of declensions were not indifferent to noun semantics and only joined certain names distinguishing them among the others. Lexical analysis of Gothic nouns with stem-building markers convinces of the ancient origin of consonantal elements *-j-*, *-w-*, *-n-*. The consonantal elements of stem-building markers, as classifying signs, cease to perform their semantic function and take a new function of animateness.

Keywords: Indo-European noun declensions; linguistic category; stem-building markers; animate class; consonantal elements.

References

1. Tronskiy I.M. (1967) O dominativnom proshlom indoeuropeyskikh jazykov. // *Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v jazykakh razlichnykh tipov*. pp. 91-94.
2. Specht F. I (1947) *Der Ursprung der Indogermanischen Deklination*. Göttingen: Vadenhock and Ruprecht.

3. Shantren P. (1953) *Istoricheskaya morfologiya grecheskogo yazyka*. M.: Inostrannaya literatura.
4. Gukhman M.M. (1977) *Istoriko-tipologicheskaya morfologiya germanskikh yazykov*. Fonomorfologiya. Paradigmatika. Kategoriya imeni. M.: Nauka.
5. Klimov G.A. (1977) *Tipologiya yazykov aktivnogo stroya*. M.: Nauka.
6. Akhmanova O.S. (1966) *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. M: Sovetskaya Enciklopediya.
7. Gukhman M.M. (1981) *Istoricheskaya tipologiya i problema diakhronicheskikh konstant*. M.: Nauka.
8. Savchenko A.N. (1967) Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v praindoevropeyskom yazyke. // *Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v yazykakh razlichnykh tipov*. L.: Nauka. pp. 74-90.
9. Osipova O.A. (2007) *Tipologiya drevnegermanskikh imennykh skloneniy v svete indoevropeyskikh i uralskikh yazykov*. Monografiya. Tomsk: Izdatelstvo TSPU.
10. Aksenov A.T. (1984) K probleme extralingvisticheskoy motivatsii grammaticheskoy kategorii roda. // *Voprosy yazykoznanija*. 1. pp. 14-25.
11. Gamgrelidze T.V., Ivanov V.V. (1984) *Indoevropeyskiy yazyk i indoevropeytsy*. Tbilisi: Izdatelstvo Tbilisk university. 1, 2.
12. Osipova O.A. (1984) Sledy klassnogo i aktivnogo stroeniya imeni v drevnikh indoevropeyskikh yazykakh. // *Teoreticheskiye aspekty lingvisticheskikh issledovaniy*. Novosibirsk. pp. 37-46.
13. Meye A. (1938) *Vvedeniye v sravnitelnoye izucheniye indoevropeyskikh yazykov*. M.; L.: Socekongiz.
14. Curme G.O. (1931) *A Grammar of the English Language: Syntax*. N.Y. Vol. III. XV.
15. Osipova O.A. (1980) Otrazheniye kategorii odushevlenosti/neodushevlenosti v paradigme skloneniya v drevnegermanskikh yazykakh (na materiale gotского yazyka). Tomsk: Izdatelstvo TSPU.
16. Osipova O.A. (1990) Funkcionalnaya variativnost' drevnegermanskikh konsonantnykh osnovoobrazuyuschikh formantov // *Jazyki mira. Problemy yazykovoy variativnosti*. pp. 153-171.
17. Osipova O.A. (2010) *Indoevropeyskiye i uralskiye yazyki: izbrannyye trudy: statyi, lektsii, recenzii*. Tomsk: Izdatelstvo TSPU.
18. Comrie B. (1989) *Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago, Illinois.
19. Yakubinskiy L.P. (1953) *Istoriya drevnerusskogo yazyka*. M.: Gos. uchebno-ped. izdatelstvo M. prosvescheniya RSFSR.
20. Iljish B.A. (1973) *Istoriya angliyskogo yazyka*. L.: Prosvescheniye.
21. Osipova O.A. (1987) Tipichnyye cherty proyavleniya kategorii odushevlenosti/neodushevlenosti v sklonenii drevnikh indoevropeyskikh suschestvitelnykh s osnovami na -r. // *Tipologiya lingvisticheskikh kategoriy*. Tomsk. pp. 4-12.
22. Desnitckaya A.B. (1984) Imennyje klassifikatsii i problema indoevropeyskogo skloneniya. // *Sravnitelnoye yazykoznanie i istoriya yazykov*. L.: Nauka. pp.57-70.
23. Kluge F. (1926) *Nominale Stammbildungslehre der Altgermanischen Dialekte*. Dritte Auflage, Max Niemeyer Verlag. Halle.
24. M.M. Gukhman et al. (1963) *Sravnitel'naya grammatika germanskikh yazykov*. 3. M.: Nauka.
25. Anatckiy I.N. (1963) Modeli imeni deystvuyushchego lica v germanskikh yazykakh. // *Problemy morfologicheskogo stroya germanskikh yazykov*. M. pp. 135-145.
26. Specht F. (1947) *Der Ursprung der Indogermanischen Deklination*. Göttingen: Vadenhock and Ruprecht.
27. Gukhman M.M. (1958) *Gotskiy yazyk*. M.: Inostrannaya literatura.
28. Krahe H. (1948) *Historische Laut-und Formenlehre des Gotischen*. Heidelberg.
29. Brunner K. (1956) *Istoriya angliyskogo yazyka*. M.: Izdatelstvo inostrannoy literatury. T. 2.

30. Kazantceva T.Yu. (2007) Morfologicheskiye processy v slozhnykh imennykh osnovakh drevnikh germanskikh jazykov (na primere gotskogo jazyka). *Lingua Gotica: Novye issledovaniya*. Kaluga, Institute jazykoznanija RSA. Izdatelstvo "Ados". pp. 202-210.
31. Kazantceva T.Yu. (2009) Konsonantnyje skloneniya suschestvitelnykh v drevnegermanskikh jazykakh. *Vestnik ISLU. Irkutsk. Seriya Filologiya*. 3 (7). pp. 46-54.
32. Kazantceva T.Yu. (2010) Skloneniya suschestvitelnykh so slozhnymi osnovooobrazuyuschimi formantami v drevnegermanskikh jazykakh: monografiya. Seversk: Izdatelstvo STI NRNU MEPhI.
33. Streitberg W. (1910) *Gotisch-Griechisch-Deutsches Wörterbuch*. Heidelberg. T. 2. XVI.
34. Streitberg W. (1910) *Die Gotische Bibel*. Heidelberg. Bd. 3. XLVI.

Received 13 January 2021

PROBLEM OF THE BASIS OF LANGUAGE AND ITS RESOLUTION IN THE CONTEXT OF CLASSICAL PHILOSOPHICAL DISCOURSE

M.A. Kornienko

Abstract. The article reveals the paradigm features of traditional and classical period of the philosophy of language. The article reflects the essence of the approaches to the language, formed in the problem field of classical philosophy. The research defines the specificity of ontological and epistemological approaches in the determination of the nature of linguistic reality. The authors reveal the specificity of the interpretation of the nature of language in the Middle Ages and New Age. The article substantiates the role of the ideas of F. de Saussure, which allowed the philosophy of language to obtain a complete form. The logic of the analytical scheme used of the article is focused on the following idea: growing out of traditional philosophy, the classical tradition and the classical paradigm suggested the study of the phenomenon of language in the horizon of general ontological models. Analyzing the development of the philosophy of language, the author revealed a number of ideas that dominated in the science of language at the initial stage of its evolution. Among these ideas is the extent to how language reveals being, the ontology of linguistic meanings, the interaction of language and thinking as well as the role of the socio-cultural context in linguistic evolution. The article describes the dichotomous relation of ontological and conventional approaches to linguistic reality, which was formed in ancient philosophy. A detailed analysis of the dialogue of Plato "Cratylus" allowed determining the relation between the continuity of ancient philosophy and linguistic philosophy. The study showed that the difference formed in antiquity between ontologism and conventionalism in the approach to linguistic phenomena and medieval opposition of nominalism-realism was in the fact that in the Middle Ages the conventional and ontological approaches were outlined within the biblical tradition; this was the basis of the logic of the scholastics and the logical-philosophical tradition established by John Duns Scotus. It was proved that in the philosophy of New Age, the conventional model dominates the nomothetic one. The fact that in New Age, within the limits of the empirical-sensationalistic paradigm, name begins to be interpreted as a consequence of rational construction on the basis of empirical experience allowed speaking about this predominance. The thesis that growing out of the traditional philosophy of language was also substantiated, the classical paradigm implied the study of language in the horizon of general ontological models of philosophy. Analyzing the role of F. de Saussure's conceptual ideas in the theoretical completion of the classical approach to the problems of language philosophy, the author argues the idea of F. de Saussure's unconditional influence on the formation of research programs in such schools as the ethno-linguistic school, sociolinguistics, the structural-formal school and the school of system- theoretical linguistics.

Key words: language; language revolution; philosophy of language; paradigm; natural language origin; ontological approach; conventional approach; nominalism; realism.

Introduction

In the first third – the middle of the XX century in philosophy the transition from classical philosophy, which considered consciousness as the initial point of philosophizing, to the philosophy oriented to language. This transition was reflected in modern philosophy, as it was reflected in the theory of culture. Language had become the dominant problem of philosophy, theory of culture, science. The transition itself was called the linguistic turn, the language revolution. The linguistic turn found its reflection in the linguistic philosophy of L. Wittgenstein, the phenomenology of E. Husserl, the fundamental ontology of M. Heidegger, neopositivism, structuralism and hermeneutics.

The problematic field of the study of linguistic reality, which formed in the philosophy of language in the period of linguistic turn, has a long history. The language interpreted as a complex, dynamically developing open semiotic system necessary for performing a number of socially significant functions (expressive, cognitive, informational – translational, communicative). In the course of evolution, it became the object of interpretations presented by a number of versions. For example, this number included pre-classical (traditional) and classical paradigms of the philosophy of language, non-classical and modern (postmodern) paradigms of the philosophy of language. The understanding of the substantive differences between these versions makes it possible to determine the specifics of the evolutionary process performed in the philosophy of language, to answer the question what lies at the basis of language, and ultimately realize new intentions of the modern paradigm of the philosophy of language [1].

Methodology of research

The research paradigm is created by the reference to a number of classical sources: the works of Plato and Aristotle, W. Ockham and J.D. Scott, J. Locke and T. Hobbes, G.V. Leibniz, R. Descartes, N. Chomsky and F. de Saussure.

The methodological basis of the study is determined by a set of tasks. The author uses the method of comparative analysis, the potential of historical – cultural and prognostic approaches, as well as the methodology of integrative and system – integrative analysis.

Research and results

The research problem is based on the understanding that the horizon of the ideas of traditional and classical philosophy is dominated by the analysis of the extent to which language reflects being, the ontology of linguistic

meanings, the interaction of language and thinking, as well as the dependence of language on socio-cultural context.

The problem is in the search for the natural language origin. The definition of the essence of linguistic reality depends on a paradigm within the framework of which the research is formed. The basis for the study of the stated problem (the search for the natural language origin) is the dichotomous relation of the ontological and conventional approaches to the definition of the nature of language, formed in the ancient philosophy. Further, the logic of the problem is formed through the medieval interpretation of language, through the concepts of language presented in the philosophy of New Age, finally, through the philosophical ideas of F. de Saussure, which allowed the philosophy of language to obtain a complete form.

It is possible to determine a number of specific philosophical directions for the study of linguistic reality with reference to language as a complex developing semiotic system. In the problematic field of traditional and classical philosophy, the subject of analysis is the degree to which entity can be reflected in a language, the ontology of linguistic meanings, the interaction of language and thinking, the conditionality of the phenomenon of language by a socio-cultural context. For non-classical philosophy, research interest is focused on issues related to the structural specificity of a language, linguistic formalism, the nature of natural and artificial languages, the role of language in human existence. The further development of the philosophy of language formed an appeal to such problems as text, intertextuality, language games; the subject of research interest is shifted here in the direction of the problems of language reference.

The researchers working in the problematic field of the philosophy of language suggest that classical, non-classical and modern stages of the philosophy of language as a science formed the specifics of a subject: language semantics, language syntactics, language pragmatics (the subject specificity of the above mentioned research sections is quite clearly represented by C. Morris: while pragmatics studies the ways to use signs, semantics studies the relation of signs and meanings of these signs; within the limits of syntactic research, the relations between signs are studied).

The philosophy of the language is based on the theory of language origin, which goes back to the Bible, where the version of the endowment of Adam with speech is described. This version was the leading one in the attempt to explain the natural principle of the language, to find the divine originating language and to see the "soul" of it up to the turn of the XVII–XVIII centuries. The authors take as an example the text from the Bible, which gives the explanation of this process. In the Book of Genesis 2:19, the following is written: "And the Lord God created from the land all the animals and all the birds, and brought them to a human to learn how he would call them. And as a human called every living creature, so was its name".

The text says that, calling and giving names, Adam put the Divine content into a living soul; at the same time the name turned into the main affiliation of what received this name. The multiplicity of languages is explained in Genesis 11: 1–9 by the speech of God: “And the Lord said: These are one people and one they have one language only; and this is what they started to do, and they will not be left behind what they have planned to do. Let come down and mix their language there, so that one does not understand the speech of other”. People stopped building a city called Babylon – language was mixed by God in it and scattered over the Earth.

As a discipline the philosophy of language formed several approaches to the definition of the essence of language. In this sense, the distinction between ancient Greek and ancient Indian traditions of language interpretation is of great interest. The sentence in a language is interpreted as structurally formed unit from names (the phenomenon of discreteness of speech of Aristotle), while the ancient Indian tradition proceeds from the interpretation of a name as a consequence of the destruction of a sentence. The sentence is perceived as the initial language structure. From these very traditions, formed in Greece and India, two branches of the philosophy of language originated, which were later developed in such versions of semantic and syntactic analysis of the language as “philosophy of name” and “philosophy of predicate”.

The basic problem of the philosophy of name is the problem of the correlation of a name and an object or object of reality, which takes the form of the problem of establishing the name (*namadheys* from ancient Indian, *onomatophetike* from ancient Greek). The traditional philosophy of language formed a dichotomous attitude of such approaches to the definition of the nature of language, such as ontological and conventional. It was a dispute between “naturalists” and “conventionalists” on the nature of “names”. The basis of the conventional approach to language is the idea of arbitrariness of signs. Thus Proclus, the systematizer of school Platonism, representing the Athenian school of Neo-Platonism, “the last scholar of the school”, reflecting on the position of Pythagoras, stated: not everyone can form names (things), but (only that) who sees the mind and the essence of existence. Names are by nature; names are formed by those who are able to see the “nature of being”. This thesis of Proclus, formulated within the boundaries of the ontological approach, created the possibility of correct or incorrect naming, as well as created the conditions for obligatory comprehension of what was considered the true meaning (etymon) of a name (hence “etymology”), but in the end it allowed comprehending the essence of a subject.

In contrast to the ontological approach, within the limits of the conventional approach, the starting point is the thesis: naming is implemented through the establishment of consent, a contract. Within the conventional paradigm, it is impossible to comprehend the essence of an object by referring to its “correct name”. The “demiurge of names” is a nominee; it is pos-

sible to comprehend the essence of a name. This possibility, however, is reasoned by the coincidence of the image of the nominee – the “demiurge of names” and the space creator.

Plato made great contribution to the theory of the language, Cratylus is considered to be his early teacher, a supporter of the ideas of Heraclitus. Aristotle dates this time period before a meeting with Socrates, in a later tradition (Apuleius, Diogenes Laertius) it is about the period after the execution of Socrates. The eponymously-named dialogue is dedicated to Cratylus from Athens. It is in this dialogue that the source of linguistic philosophy should be seen: in the polarity of the positions of the disputants (Cratylus supported the idea of “natural similarity” of the form of a word and a thing, Hermogenes supported the statement that “what name anybody has established is the right one” [2], Socrates supported the position of naturalists, with his idea “...having found for each case a tool assigned to it by nature, a person must also give a name to product what he creates, not what he wants, but what is intended by nature” [2].

Two of five fragments of Cratylus in the Diels collection are used in the indicated dialogue. The idea of fluidity of the cosmos belonging to Heraclitus was absolutized by Cratylus: there is still evidence that Cratylus said “hissing and shaking hands”. According to the testimony of Aristotle (1010a7) Cratylus only moved his finger and reproached Heraclitus for his statement: you cannot enter the same river twice. This cannot be done once. The possibility of speech in a continuously changing world is excluded.

The “Cratylus” dialogue is sophisticated both in composition and in content. The three participants in the dialogue are Socrates, Hermogenes, the son of Hipponicos and Cratylus, the Heracliteer.

The main question of the dialogue is “Whether it is possible to know the essence of a thing, knowing the name of a thing?”, “Whether names are the means by which things are known?” These questions interested Socrates no less than before they were interesting for atomists and sophists who raised the question of the origin of “names”, the origin of language. It is known that the problems of synonyms, semantics, and etymology raised interest of sophists. It was the sophists who addressed the problems of the meaning of a name, the nature of a name, as they turned to the idea of the connection between human history and the human desire to communicate through the use of a word, the living language (The interesting works of I.M. Tronsky, V.V. Karakulova are devoted to theoretical problems of language. In the study of 1936 “The Ancient Theories of Language and Style” I.M. Tronsky expresses the idea that before a word arises, the name is not once transformed, in particular, by rearranging letters and including inserts).

The positions of Hermogenes (a student of Protagoras) and Cratylus (students of Heraclitus) are compared in a dispute in the “Cratylus” dialogue. Socrates tries to resolve this dispute Hermogenes’ position is based on the

thesis about the conventionality of the names of the human language, determined by arbitrariness, custom, law; Cratylus' position is based on the idea of essential fluid nature of things.

The "Cratylus" dialogue is rather difficult to interpret. It can be explained by a completely free manner of presentation structure, which makes it difficult for the parts of the dialogue to communicate; the dialogue does not contain conclusions; the idea of dialogue is burdened by many linguistic insights, the dialogue includes many interludes. The linguistic insights making the structure of the "Cratylus" more difficult are determined by A.F. Losev as "mind-blowing etymologies", pseudoscientific, ridiculous and fantastic, diverse and sophisticated [3].

The "Cratylus" gives the analysis of the theory of the conditional origin of names (385a-391a). Moreover, it studies the problem of correctness of names (391c-427e) and analyzes the position of relativism in the theory of names (428e-438a); finally, the "Cratylus" contains gnoseological conclusions based on the theory of names (438e-440e).

The structure of the dialogue of Plato consists of two parts. The first presents the dispute between Socrates and Hermogenes (the disciple of Protagoras, who stated that a human is the measure of all things, the language is not created in the truth of things, but arranged as a human). The second part of the dialogue presents the conversation of Socrates and Cratylus, a student of Heraclitus, who spoke about the wisdom of a language, but Socrates proves the opposite. In the dispute between Socrates and Hermogenes, a word is interpreted as "the organ of learning and recognition of the existence". In the second part of the dialogue (439a), Socrates urges not to engage in divination about things by names-words, but to perform more beautiful, noble and faithful activity, and this activity is a look at the truth, a word has become an icon of truth. He also states that it is possible to learn a language as the image of truth.

This is the problem, the meaning of which lies in finding out who is a "teacher" (language or something else). It was also posed in the dialogue of Saint Augustine "About the Teacher". At the beginning of the dialogue, the hypothesis about the impossibility to give a notion of an object without a sign is developed, with the help of language both learning and recall are carried out. The second part of the dialogue softens the assertion through the following affirmation: in the face of truth (namely, life is devoted to the search for truth), signs are powerless; signs do not have the ability to teach. Language is possible because a soul itself is turned to the things which word broadcasts. Learning is possible not by a word, but by the existence of things, by the representation of things in experience. The truth teaches. It is truth that is a teacher, but not the one who says: inner learning comes directly after the reminder of a speaker.

In Cratylus, that part of the dialogue is noteworthy, in which Hermogenes' statement is given: "No name is innate to anyone by nature, it de-

depends on the law and custom of those who are used to calling something like that..." And further: "...I can call any of things with one name, which I have established; you can call with another, which you have given..." [2].

The interesting idea in the heuristic context concerning the interpretation of the "naturalness of words" by Plato himself belongs is expressed by A.B. Solomonik [4]. The author writes that by the "naturalness of words" Plato understands not the consequence of God's intervention (things are endowed with souls), but the efforts of many minds aimed at finding "correspondences between linguistic tools and denoted objects". The author possesses the idea, the essence of which is that the names are signs, and this is the idea of the sign hierarchy and the sign continuum underlying many conceptual constructions of the semantics of the XXI century. In addition, as noted by A.B. Solomonik, another Plato's idea which survived for the centuries is that any language contains words that repeat the phenomena denoted by a word (the linguistic term "echoism") in its sound [4]. They are an example of what Plato understood, speaking of the natural connection of a word and denoted by this word.

As for the position of Aristotle, it is conventional in its essence: "language is the result of an agreement, since names do not arise from the nature of things... speech represents our thoughts, and they represent speech" ("De Interpretatione", "About interpretation"). However, with a new force, the designated controversy proved itself in conceptual constructions of the XVII–XVIII centuries in the context of the ideas of the Reformation. The theory of the Divine Creation of Language in the XVII–XVIII Centuries turned into an idea according to which "the gift of Language affirms the supreme Truth of the close connection between language and the act of Creation" [5]. In the discourse of this theory of the indicated period, a search for a proto-language was carried out, some authors declared Hebrew a proto-language.

The medieval interpretation of the name is specific. In the philosophy of the Middle Ages there is a discussion about the nature of universals, reflected in the dispute between nominalists and realists. Thus William of Ockham believed that what was said or written meant something to be established ("exinstitutio"). In the tradition of realism, the following assertion dominated: to know not by essence, but by name.

The difference between the ancient opposition of ontologism and conventionalism in the era of antiquity in the approach to linguistic phenomena and the opposition of nominalism-realism that arose in the Middle Ages is more profound than it seems. The main difference is explained by the fact that in the Middle Ages the conventional and ontological approaches were formulated within the framework of the biblical tradition. This is the basis of the logic of the scholastics and the logical-philosophical tradition, appealing to the categories of "abstract concept" and "particular concept", the beginning of the use of which was laid by Duns Scotus.

The New Age brings the understanding that, excluding language problems, it is impossible to solve the problems of epistemology (for the first time it was stated by time John Locke [6, 7]). The position of empiricism and sensationalism allowed approaching the problem of name in its connection with the idea of rational design based on sensory experience. T. Hobbes stated that a name is a word arbitrarily taken as a mark [8]. The author of this article believes that in the philosophy of the New Age, the prevalence of the conventional model (the name is given “by establishment”) over the nomothetic model (the name is given “by nature”) is obvious. According to the author the fact that in the New Age, within the limits of the empirical-sensationalistic paradigm, the name begins to be interpreted as a consequence of rational design based on sensory experience, allows talking about this predominance. This prevalence of one model over another later led to the emergence of the idea of the language of science. For example, G.-W. Leibniz spoke about the algebra of universal rational semantics. In the monastery of Port-Royal near Versailles, widely known as the center of education and science, a linguistic theory was created, called “philosophical grammar”, according to which the thinking and speech ability was uniform for all people, and the basis of all languages was a single ideal logical scheme. This theory was presented in the book “General and rational grammar of Port-Royal” (in French: “Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal”) by the abbés of the monastery A. Arnauld and C. Lancelot in 1660 [9]. Later, in the philosophy of positivism, the idea of the language of science was the premise of the proposal, the essence of which was in the need to make the language of science free from metaphysical influence).

The schools which influenced the direction of the development of the philosophy of language were created in the XVII–XVIII centuries. This was the direction based on the ideas of Descartes rationalistic philosophy; sensational school was represented by Locke, Berkeley, and Hume. Descartes believed that based on innate ideas (ideas of numbers and figures, for example), language was formed. In the twentieth century N. Chomsky wrote his “Cartesian linguistics”, in which he touched upon the influence of Descartes’ ideas on the linguistics of the twentieth century, in particular, this concerned innate grammatical structures, as well as the ideas of formalized codes [10]. The chapter “On Words”, included in J. Locke’s “The Essay on the Human Mind,” contained a statement that words were random, the designation of objects through words was conditional: “Words were nothing but signs of our ideas”. They did not at all reflect the natural connections between specific sounds and certain ideas, otherwise there would be one language for all; they presented arbitrarily chosen notation of ideas.

They were used as clear signs to express ideas. However, the expressed ideas reflected their true and immediate content [6, 7]. The merit of J. Locke lied precisely in the rejection of the biblical version of the proto-

language; since the advent of *The Experience of Human Mind*, linguists had turned to the study of language, based on a specific linguistic analysis, which made it possible to identify a number of linguistic patterns. "The experience of human mind" was in some way the "forerunner of the philosophy of linguistics," confirming the thesis of L. Bloomfield expressed in the well-known work "Language": The conclusions regarding linguistic patterns were possible only on the basis of particular linguistic analysis [11].

Nowadays in philosophical literature it is noted that J. Locke introduced the term "sign" in reference to the term "word" as the basic unit of language. Hence, in this sense, designating signs as "signs of ideas" and designating ideas as direct filling of a sign sense he was the forerunner of F. de Saussure. The idea of double dependence of linguistic signs (on ideas denoted by these signs) belongs to G.-V. Leibniz, a philosopher, mathematician, linguist, who attempted to find a philosophical language that, would play the role of a tool for the analysis of thinking. This language can be used as a guideline in the process of its formation by both logic and mathematical symbolism, a conclusion that is quite understandable if we consider that G.-V. Leibniz was the author of the ideas of differential and integral calculation.

In the context of the classical paradigm of the philosophy of language, linguistic reality becomes the subject of independent study. The ideas of linguistic naturalism arise on the basis of comparative historical linguistics in the classical philosophy of language. A. Schleicher formulated a concept in accordance with which two stages were identified in the development of a language: the stage of formation and development of language as an object of study and the stage of disintegration of language forms, which, according to A. Schleicher, is a manifestation of deformation on the part of the spirit. In the paradigm of the classical approach, the genealogical classification of E. Benveniste languages was developed. The problematic field of the neogrammarian linguistic school included a wide range of issues, the interpretation of which was possible only with the help of the principle of historicism, used by such authors as G. Ostkhov, K. Brugman, D. Delbrück and G. Paul. The last called this principle "the principle of history". This very principle became the basis of theoretical linguistics.

Later, H. Schuchardt proposed the idea of interpreting semantic-etymological evolution as an evolution of "word-things", which led to the weakening of research interest in the phonetic-formal aspect of language and the increase in interest in the philosophical problems of language.

It is necessary to note the essential specificity of the classical approach to language: proceeding from the traditional philosophy of language, the classical paradigm, unlike the non-classical tradition, involves the study of language in the horizon of general epistemological philosophical models.

The theoretical conclusion of the classical approach to the problems of the philosophy of language was presented by the works of F. de Saussure.

His followers C. Bally and A. Sechehaye published material reproduced on the basis of student lecture notes after the death of their teacher. Exactly since that period of the emergence of the ideas of F. de Saussure, the classical philosophy of the language found its complete form. F. de Saussure viewed a language as an integral system, using the analogy with chess game in the interpretation of a language. He considered language as integrity in itself; the elements of the language were called F. de Saussure's figures.

F. de Saussure spoke about the only object that was significant for linguistics – this object was “the normal and regular life of an already established language,” although beyond time the linguistic reality cannot be complete. F. de Saussure distinguished between “internal linguistics” and “external linguistics”. The first was designated in the concept of Saussure as proper linguistics; through the proper linguistics the study of the immanent language system was carried out [12].

As for “external linguistics”, it studied the external contexts of linguistic reality. F. de Saussure, paying attention to the role of the sign in linguistic reality, designated language as a “semiological phenomenon”, – the use of a sign in the structure of language was conventionally reasoned by the fact that “precisely because a sign is arbitrary, it does not know any other law besides tradition, and, conversely, it can be arbitrary only because it is based on tradition”. A linguistic sign was only a unity of the signifier and the signified. F. de Saussure distinguished language and speech as components of speech practice.

F. de Saussure initiated such directions of the theory and philosophy of language as the quest of the Copenhagen school, focused on the ideas of gloss semantics (in Greek: *glossa* – speaking), “immanent linguistics”, “language algebra” (L. Elmslev), originated from the ideas of Port-Royal, in the program of “a priori grammar” of Husserl [13], as well as in the “pure syntax” of R. Carnap. It is necessary to mention the Prague linguistic circle, - in its problem field the idea of semantic oppositions in the structure of the language was initiated (V. Matezius, S.N. Trubetskoy, R. Jakobson). The school of descriptive linguistics, found in the USA, originated from F. de Saussure (L. Bloomfield, Z. Harris, V. Blok, U. Hokket).

The representatives of this school studied speech behavior in the discourse of behaviorism, they studied the speech act as a unity of signal, stimulus, reaction; they proposed a variant of speech distributional analysis. Among the schools and trends whose searches were influenced by the ideas of F. de Saussure were the schools of ethno-linguistics, sociolinguistics, structural-formal school and the school of system-theoretical linguistics [12]. Working in the horizon of a non-classical tradition, each of these schools was focused on a specific range of problems. Thus, the school of ethno-linguistics proposed the concept of linguistic relativity by E. Sapir, G. Pike, B. Whorf.

The school of sociolinguistics (W. Whitney, J. Fishman, U. Meibov) studied a language in a socio-cultural context. The structural-formal school, which arose in France and linked its ideas with the ideas of hermeneutics and the philosophy of structuralism, declared the language an instrument of communication and mutual understanding. The school of system-theoretical linguistics proposed the idea of a semiotic analysis of language systems; language was considered as integrity. According to the analyst of this school, G. Guillaume, in its totality language was a great creation, built according to a general law, the law of coherence (connectedness, parts and whole), private integral systems, which, like any systems, were integrating in relation to their constituent parts, they had their own integrity. A language is a systemic whole, covering the entire length of imaginable content and consisting of systems, each of which referred only to one specific part of the imaginable.

Conclusion

Analyzing the development of the philosophy of language, the author revealed a number of ideas that dominated in the science of language at the initial stage of its evolution. Among these ideas is the extent to how language reveals being, the ontology of linguistic meanings, the interaction of language and thinking as well as the role of the socio-cultural context in linguistic evolution. The article describes the dichotomous relation of ontological and conventional approaches to linguistic reality, which was formed in ancient philosophy. A detailed analysis of the dialogue of Plato "Cratylus" allowed determining the relation between the continuity of ancient philosophy and linguistic philosophy. The study showed that the difference formed in antiquity between ontologism and conventionalism in the approach to linguistic phenomena and medieval opposition of nominalism-realism was in the fact that in the Middle Ages the conventional and ontological approaches were outlined within the biblical tradition; this was the basis of the logic of the scholastics and the logical-philosophical tradition established by D. Scotus.

It was proved that in the philosophy of New Age, the conventional model dominates the nomothetic one. The fact that in New Age, within the limits of the empirical-sensationalistic paradigm, name begins to be interpreted as a consequence of rational construction on the basis of empirical experience allowed speaking about this predominance. The thesis that growing out of the traditional philosophy of language was also substantiated, the classical paradigm implied the study of language in the horizon of general ontological models of philosophy. It was proved that the theoretical conclusion of the classical approach to the problems of the philosophy of language was presented by the works of F. de Saussure; among the schools that studied the unconditional influence of this author were the school of ethno-linguistics, sociolinguistics, the structural-formal school, and the school of system-theoretical linguistics.

References

1. Bibikhin, V.V. (1978) K ontologicheskomu statusu yazykovogo znacheniya [To the ontological status of linguistic significance], *In Traditsiya v istorii kul'tury*, Moscow, Nauka, 231-243.
2. Plato, (1990). Sobraniye sochineniy v chetyrokh tomakh [Collection of essays in four volumes], I, Moscow, Mysl', 860
3. Losev, A.F. (1999). Filosofiya imeni [Philosophy of name], Moscow, EKSMO-Press, 29-204
4. Solomonik, A.B. (2010). Yazyk kak znakovaya Sistema [Language as a sign system], Moscow, Librokom, 224
5. Forster, M. N. (2011). Hegel and Beyond, New York, Oxford University Press, 240
6. Locke, J. (1960). Izbrannyye filosofskiy trudy v dvukh tomakh [Selected philosophical works in 2 volumes], 1, Moscow, Publishing House of Socio-Economic literature, 146
7. Locke, J. (1960). Izbrannyye filosofskiy trudy v dvukh tomakh [Selected philosophical works in 2 volumes], 2, Moscow, Publishing House of Socio-Economic literature, 160
8. Hobbes, T. (1926). Izbrannyye sochineniya [Selected essays], 1, Moscow, Publishing House of Socio-Economic literature, 234
9. Arnauld, A., Lancelot, C. (1960). General and rational grammar of Port-royal, Moscow, Progress, 272
10. Chomskiy, N. (1972) Yazyk i myshleniye (Language and thinking), Moscow, MGU, 126
11. Bloomfield, L. (2010). Yazyk [Language], Moscow, LIBROKOM, 608
12. Saussure, F. de. (1999). Kurs obshchey lingvistiki (Course of general linguistics) Yekaterinburg: Izd-vo Ural.un-ta, 432
13. Husserl, E. (2010). Cartesian meditation, Moscow, Publishing house "Academic Project", 229

Kornienko Mikhail A., Ph.D. (Philosophy), Senior Researcher, Laboratory of Interdisciplinary Research, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: snoose@mail.ru

ПРОБЛЕМА ОСНОВАНИЯ ЯЗЫКА И ЕЕ РЕШЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ КЛАССИЧЕСКОГО ФИЛОСОФСКОГО ДИСКУРСА

Корниенко Михаил Анатольевич – кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Лаборатория междисциплинарных исследований, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: snoose@mail.ru.

Аннотация. Раскрываются особенности парадигмы традиционного и классического периода философии языка. Отражена сущность подходов к языку, сформированных в проблемном поле классической философии. Обозначена специфика онтологического и гносеологического подходов в определении природы языковой реальности. Раскрыта специфика интерпретации природы языка в эпоху Средневековья и Нового времени, а также роль идей Ф. де Соссюра, позволивших философии языка обрести завершённый вид. Логика аналитической схемы, использованной в статье, ориентирована на следующую идею: вырастая из традиционной философии, классическая традиция, классическая парадигма предполагали исследование феномена языка в горизонте общегносеологических моделей. Раскрыт ряд идей, доминирующих в науке о языке на исходном этапе её эволюции. Среди них – мера того, насколько представимо в языке бытие, онтология языковых значений, взаимодействие языка и мышления, роль социокультурного контекста в языковой эволюции. Описывается дихотомическая связь онтологического и конвенционального подходов к языковой реальности, сложившаяся в античной философии. Детальный анализ диалога Платона «Кратил» позволил определить отношение

преемственности философии Античности и лингвистической философии. Показано, что различие сформированной в эпоху Античности оппозиции онтологизма и конвенционализма в подходе к языковым явлениям и средневековой оппозиции номинализма–реализма в том, что в Средние века конвенциональный и онтологический подходы были изложены в границах библейской традиции; это было основой логики схоластов и логико-философской традиции, установленной Иоанном Дунсом Скотом. Доказано, что в философии Нового времени конвенциональная модель доминирует над номотетической. Об этом говорит тот факт, что в Новом времени, в рамках эмпирико-сенсуалистской парадигмы, имя начинает интерпретироваться как следствие рационального конструирования на основе чувственного опыта. Обоснован также тезис о том, что, вырастая из традиционной философии языка, классическая парадигма предполагает исследование языка в горизонте общегносеологических философских моделей. Раскрывая тезис о роли концептуальных идей Ф. де Соссюра в теоретическом завершении классического подхода к проблемам философии языка, утверждается идея безусловного влияния Ф. де Соссюра на формирование исследовательских программ таких школ, как школа этнолингвистики, социоллингвистики, структурно-формальная школа и школа системно-теоретического языкознания.

Ключевые слова: язык; языковая революция; философия языка; парадигма; природное начало языка; онтологический подход; конвенциональный подход; номинализм; реализм.

Received 15 January 2020

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ИСПАНСКОЙ ПАРТИИ «ПОДЕМОС»: РЕФРЕЙМИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ДИСКУРСИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

М.В. Ларионова, А.В. Демкина

Аннотация. Через методологическую призму контекстуального, лингво-когнитивного, лексико-семантического дискурса и фрейм-анализа представлено комплексное исследование коммуникативной стратегии испанской партии «Подемос» на основе публицистических материалов в период с 2014 по 2019 г. Дается оценка системным законам воздействия когнитивно-дискурсивных приемов интерпретаторов на индивидуальное и коллективное когнитивное пространство целевых групп, взаимодействию, обуславливающему динамику коммуникативных интенций и прагмалингвистических механизмов, которые ведут к осуществлению необходимых социальных действий. Выявляется зависимость актуализации партией коммуникативной техники рефреймирования в соответствии с прагматической рамкой и смыслоформирующей функцией текущего социально-политического контекста с целью повышения эффективности ключевых сообщений для укрепления поддержки электората. Подтверждается гипотеза обусловленности дискурсивной смены фрейма задачей трансформировать неблагоприятную коммуникативную ситуацию в пользу адресанта. Среди наиболее частотных показателей процедуры рефреймирования выделяются задействование базисных концептов и метафорических моделей антагонизма, мультиязыковые и гендерно маркированные обращения, контрастная статистика. Достижение иллюкативных целей и интенсификация речевой силы воздействия дискурса «Подемос» определяются конструированием образа референта с помощью выстраивания последовательностей таких типов речевых актов, как репрезентативы, комиссивы и директивы, гарантирующих автономность формирования оценки в сознании адресата. Особое внимание уделяется изучению комбинаций прагмалингвистических параметров дискурса – перформативности, эмпатийности и манипулятивности, благодаря которым удается эффективно и органично инкорпорировать партийный дискурс в общественную повестку с прицелом на последующее доминирование предварительно очерченной картины мира в сознании избирателей.

Ключевые слова: «Подемос»; фрейм; рефреймирование; дискурс-анализ; прагмалингвистика; политический дискурс; перформативность; эмпатийность.

Введение

Современные исследования политического дискурса отводят ключевое место роли языковых средств, когнитивных структур в осмыслении социальных явлений [1, 2]. Лингвокогнитивные механизмы дискурса являются приоритетными для представления и интерпретации социальной реальности и в значительной мере влияют на ее из-

менение и формирование [3, 7]. Актуализация когнитивно-дискурсивной парадигмы ставит перед исследователями задачу реалистического отражения функционирования языка [1]. Для ее решения представляется недостаточным проводить анализ отдельно взятых концептов или фреймов, требуется изучение системных законов их воздействия на индивидуальное и коллективное когнитивное пространство, определение взаимосвязи, обуславливающей динамику коммуникативных интенций и прагмалингвистических механизмов, которые ведут к осуществлению необходимых социальных действий.

Развитие каналов распространения информации, усложнение и трансформация инструментов политической коммуникации в контексте формирующейся системы кибердемократии детерминируют значимость исследований на стыке прагматики и прагмалингвистики, анализирующих эффективность коммуникативных стратегий. С точки зрения прагматического подхода к дискурсу следует учитывать тот факт, что он всегда функционирует в социально-политическом контексте, задающем некую коммуникативную рамку и актуализирующем его семантические, иллокутивные и интенциональные характеристики. Политики стремятся умело сочетать языковые и экстралингвистические приемы с целью минимизации издержек и максимизации результатов для доступа к социальным ресурсам – СМИ и общественному дискурсу [8].

Одним из примеров реализации подобной коммуникационной стратегии может служить постоянная работа испанской партии «Подemos» по продуцированию и трансформации собственного дискурса в рамках проводимой ею политики. Подчеркнутое внимание к структуре дискурса, использование когнитивных фреймов, детерминированных интенциональностью коммуникантов, воздействующее сочетание дискурсивных техник, релевантных прагматическому контексту, определяют эффективность коммуникационной политики «Подemos».

В научной среде усиливается понимание роли дискурса в системе коммуникаций современного информационного общества как способа трансляции когнитивных и прагматических установок [9, 11], мотивирующих предзаданную реакцию в социально-политической реальности. Актуальность и научная новизна исследования определяются необходимостью системного изучения, на примере дискурса «Подemos», взаимосвязи политического дискурса как инструмента социального действия и прагмалингвистических механизмов, обуславливающих успешную реализацию интенциональности коммуникативных акторов.

Методология исследования

Цель статьи состоит в том, чтобы на основе дискурс-анализа ключевых сообщений «Подemos» выявить когнитивно-языковые и

прагмалингвистические параметры ее дискурса как базовой инфраструктуры коммуникации партии, организующие и систематизирующие его эффективность, вызывающие социальные действия и последствия. Научная гипотеза исследования заключается в том, что коммуникативная техника рефреймирования (смены фрейма) представляется фактором эффективности дискурса партии «Подemos», которая успешно использует этот прием каждый раз, когда появляется необходимость трансформировать коммуникативную ситуацию в соответствии с прагматической рамкой меняющегося социально-политического контекста с целью увеличения электоральной поддержки.

Среди основных методов – комплексное сочетание контекстуального, лингвокогнитивного, лексико-семантического подходов, фрейм-анализа, а также критического дискурсивного анализа, которые обеспечивают многогранность и глубину исследования и гарантируют релевантность полученных результатов и обоснованность выводов.

Введенное в научный оборот специалистом в области искусственного интеллекта М. Минским понятие фрейма, адаптированное к нуждам лингвистики Ч. Филлмором, получило широкое распространение в трудах когнитологов, психолингвистов и политологов. Фрейм традиционно понимается как некая рамка, совокупность факторов, данность, которая побуждает участников коммуникативной ситуации действовать в заранее определенных границах [5, 6]. Другими словами, фрейм – это когнитивная последовательность действий, а также состав участников в той или иной ситуации, которая проигрывается с учетом корректировок, вносимых реальностью. В политическом дискурсе процесс фреймирования – создания фреймов – сводится к производству значений, отбору, категоризации, именованию, импликации через повествование, а также конструированию смыслов.

Основная функция фреймирования в политике, учитывая сложность социально-политических процессов для простого обывателя, по мнению дискурсологов, состоит в том, чтобы дать избирателям ответ на вопрос «Что здесь происходит?». Американский социолог И. Гоффман отмечает, что имманентной характеристикой фреймирования является способность предоставить участникам события возможность соответствующим образом организовать свой опыт, получив ответ именно на этот вопрос. Кроме того, с точки зрения прагматики преимущество фреймирования заключается в том, что оно позволяет политикам преодолеть барьеры, мешающие осуществлению коммуникативного намерения. Принципиальным показателем эффективности дискурса является его коммуникативная ясность – совпадение интенции автора и интерпретации адресата: чем «ближе к народу» риторика партии, тем больше голосов удастся привлечь. Не менее значимой характеристикой дискурса представляется его интенциональность, которая подразумева-

ет, что речевой поток моделируется адресатом и соответствуют коммуникативным намерениям говорящего.

Исследование и результаты

Дискурс-анализ риторики «Подemos» с момента возникновения партии и до настоящего времени (2014–2019 гг.) позволяет выделить основные фреймы в ее дискурсе, которые используются для выверенной подачи собственных коммуникативных установок. В связи с изменениями социально-политического контекста и стоящими задачами идеологи «Подemos» постоянно обращаются к рефреймированию – тактике смещения общей дискурсивной рамки, которая задает нужное направление всему дискурсу партии, формирует его когнитивно-прагматический каркас, определяет используемые коммуникативные приемы на конкретном этапе деятельности.

Начальный этап – штурм небес (2014–2015 гг.)

В 2014 г. группе малоизвестных интеллектуалов предстояло обосновать свою политическую инициативу в условиях ограниченности материальных ресурсов и отсутствия доступа к традиционным каналам коммуникации. Недостаток медийных рычагов влияния на общественность определил тактику основателей будущей партии «Подemos», использовавших новостной повод презентации партии для рефреймирования сложившейся не в их пользу ситуации и внедрения фрейма *«легитимного вторжения»*. Метафорическая коммуникативная стратегия «Подemos» получила название *«штурм небес»* – *«asaltar los cielos»* (YouTube. Presentación de PODEMOS. 16.01.2014). Экономическая рецессия и глубокий социально-политический кризис в Испании послужили прагматической рамкой, которая детерминировала необходимость действовать, *«сделать ход»* – *«mover la ficha»*.

Иными словами, на начальном этапе сторонники П. Иглесиаса, лидера будущей партии, используя дискурс как инструмент политического влияния, продемонстрировали оправданность своего выхода на политическую арену в качестве новой силы, представляющей интересы наименее защищенных слоев граждан, в значительной степени пострадавших от посткризисных мер испанского правительства.

Продвижение фрейма *«легитимного вторжения»* осуществляется в дискурсе «Подemos» путем структурирования когнитивных полей и языковых средств в рамках метафорической модели антагонизма «верхи – низы», которая открывает широкий простор для продуцирования соответствующих метафор. Противостояние «верхов» и «низов» выполняет смыслоформирующую функцию с точки зрения организа-

ции и упрощения политического пространства в сознании избирателя. Больше нет «левых» и «правых», есть только «богатые» и «бедные». «Подемос» – это партия всех несогласных с политикой властей, значит, это партия большинства, пострадавшего в результате экономической рецессии 2008 г. Приведем ряд метафорических оппозиций, которые продвигались лидерами «Подемос» в контексте заданной модели: «каста – люди» – «casta – gente»; «короли – народ» – «reyes – pueblo»; «коты (в испанском языке имеет значение и устойчивую негативную коннотацию «воры») – мыши» – «gatos – ratones»; «простые люди – привилегированное меньшинство» – «gente normal – minoría de privilegiados».

Для усиления антагонизма «верхи – низы» в дискурс партии активно включается контрастная статистика: *«1% богатых владеет тем же самым, что и 70% населения. С момента начала кризиса количество богатых выросло на 27%, на столько же поднялся процент граждан под угрозой нищеты. Число граждан, которым оказала помощь католическая благотворительная организация “Каритас”, увеличилось на 30% с начала кризиса. Во столько же раз повысились продажи дорогих автомобилей»* – «Un 1% de ricos posea lo mismo que el 70% de la población, desde que empezó la crisis hay un 27% más de ricos exactamente el mismo porcentaje que españoles en riesgo de pobreza. Las personas atendidas por Cáritas han aumentado un 30% desde el inicio de la crisis. El mismo porcentaje que ha aumentado la venta de coches de lujo» (URL: lamarea.com 04.02.2015).

Цели убеждения во фрейме «штурм небес» подчинена также стратегия коммуникативной эмпатийности, которая основана на социологическом анализе настроений и требований групп потенциальных избирателей и задает направление дискурсу в зависимости от актуальной социально-политической ситуации. Возникнув в начале 2014 г., политическая платформа «Подемос» умело инкорпорировала в свою дискурсивную риторику лозунги протестного движения недовольных – «Indignado». Иными словами, идеологи «Подемос» капитализировали дискурсивный потенциал народных выступлений, продемонстрировав таким образом свое единство с наименее защищенными гражданами страны и готовность отстаивать их права и достоинство. Протестный лозунг майских демонстраций послужил для Иглесиаса прототипом метафорической модели антагонизма «верхи – низы»: *«Это не вопрос противостояния левых и правых, это борьба тех, кто внизу против тех, кто наверху»* – «Esto no es una cuestión de izquierda contra derechas, es de los de abajo contra los de arriba» (URL: aryse.org 13.06.2011).

Интенциональность дискурса «Подемос», эффективно коррелирующая с фреймом «штурма небес», привела к ожидаемым социальным действиям: по итогам выборов 2014 г. «Подемос», собравшей го-

лоса миллионов испанцев, удалось получить пять из 54 мест от Испании в Европарламенте, стать новой политической силой в стране, сразу завоевавшей и европейское признание. В день после выборов хэштег *#PabloIglesias* был самым цитируемым в испанской версии Twitter. Количество подписчиков партии в социальных сетях росло в геометрической прогрессии, и к концу года, согласно опросам общественного мнения, по намерениям в отношении голосования на ближайших выборах «Подемос» опережала лидера – Народную партию (НП) (URL: El País 09.11.2014). «Штурм небес» был так близок.

«Подемос» – антисистема внутри системы (2015–2017 гг.)

Чтобы повысить эффективность фрейма «штурм небес» в изменившемся социально-политическом контексте, «Подемос» модифицирует когнитивную рамку, развивая новый фрейм «антисистема внутри системы» и постулируя партию в качестве несистемного политического игрока, вошедшего в круг политиков, но оставшегося «своим парнем», преданным «людям с улицы» (URL: hoy.es 23.01.2017). Поэтому на протяжении 2015 г., чрезвычайно важного с электоральной точки зрения периода, два фрейма – «штурм небес» и «антисистема внутри системы» – функционируют параллельно. Примечательно, что второй фрейм в конечном итоге позволил «Подемос» разрушить сначала в дискурсивном плане, а затем и в социально-политическом двухпартийную систему, действовавшую в Испании с 1978 г., при которой НП и Испанская социалистическая рабочая партия (ИСПП) по итогам всеобщих выборов традиционно менялись у власти. Таким образом, коммуникативная техника фреймирования позволила «Подемос» выстраивать новую политическую платформу, находящуюся в антагонистических отношениях со старой двухпартийной системой, используя дискурсивные механизмы.

Дискурсивная имплементация фрейма «антисистема внутри системы» вылилась в тиражирование следующих антагонизмов: «старое – новое», «страх – надежда», «патриоты – предатели», постулировавших «Подемос» в глазах избирателей как конкурентоспособную, подготовленную и серьезную альтернативу действующему правительству.

Например, метафорическая модель антагонизма «старое – новое» позволяет «Подемос», с одной стороны, позиционировать себя в качестве партии перемен и будущего, способной к реализации необходимых стране реформ: «*Вы сила перемен*» (обращаясь к своим сторонникам) – «*Vosotros sois la fuerza del cambio*» (URL: publico.es 31.01.2015), а с другой – дискредитировать устоявшуюся систему двухпартийности: «...бессовестные коррупционеры, которые считают, что могут сме-

яться над Испанией с трибуны Конгресса» – «...los corruptos sin escrúpulos que se creen que se pueden reír de España desde la tribuna del Congreso» (URL: eldiario 20.05.2017).

Материализованный в данном фрейме антагонизм «страх – надежда» позволяет противостоять попыткам политических соперников «Подемос» запугать избирателя и обвинить партию в опасной революционности, неопытности, близости к режимам с сомнительной репутацией, а также противопоставить им идею позитивного восприятия нового и грядущих перемен: «Мы противопоставим страху улыбку, радость, страну, которая встает на защиту достойного жилья и бесплатного здравоохранения, запрещает политику выселений» – «Frente al miedo está la sonrisa, la alegría, un país que defiende la vivienda digna y el fin de los desahucios, que defiende la sanidad pública» (URL: lamarea.com 04.02.2015).

Наконец, третий антагонизм «патриоты – предатели» в рамках фрейма «антисистема внутри системы», усиленный эмпатийными коннотациями, работает для продвижения позитивной политической повестки «Подемос» как партии подлинных патриотов: «И сегодня мы произносим слово “родина” с гордостью и говорим, что родина – это не значок на лацкане и не браслет на руке. Родина – это сообщество, которое защищает своих граждан, уважает национальное разнообразие, гарантирует, что все дети вне зависимости от цвета их кожи ходят в государственную школу чистыми и обутыми, родина – это сообщество, которое гарантирует больным уход в лучших больницах и с лучшими лекарствами» – «Y hoy decimos patria con orgullo y decimos que la patria no es un pin en la solapa, no es una pulsera. La patria es esa comunidad que asegura que se protege a todos los ciudadanos, que respeta la diversidad nacional, que asegura que todos los niños, sea cual sea el color de su piel, van limpios y calzados a una escuela pública, la patria es esa comunidad que asegura que a los enfermos se les atiende en los mejores hospitales con los mejores medicamentos» (URL: lamarea.com 04.02.2015).

В условиях обострения конкуренции в преддверии всеобщих выборов конца 2015 г. для повышения эффективности собственной риторики «Подемос» активно задействует механизмы перформативности, которые путем намеренного упорядочения речевых актов в публичных выступлениях позволяют усилить воздействие на аудиторию. Согласно теории речевых актов, разработанной Дж. Остином, каждое высказывание представляет собой координированный синтез речи и целеполагания. Прагматизм речевого акта, по Дж. Остину, состоит в том, что говорящий нацелен на результат и реализует собственные иллокутивные намерения с помощью определенного набора языковых инструментов. Каждый речевой акт состоит из трех взаимозависимых элементов: локутивного акта (акта произнесения чего-либо), иллокутивного акта (ак-

та выражения коммуникативного намерения) и перлокутивного акта (реализации определенных действий, преднамеренных или непреднамеренных, посредством данного высказывания). Дополняя теорию Дж. Остина, Дж. Серль выделяет пять видов иллокутивных актов: *репрезентативы* (или *ассертивы*), сообщающие о том, каково положение вещей; *директивы*, заставляющие адресатов совершить какие-либо действия; *комиссивы*, возлагающие на говорящего обязательство сделать что-либо; *экспрессивы*, выражающие чувства или отношения, и *декларативы*, с помощью которых мы вносим изменения в окружающий мир [12].

На примере выступления генерального секретаря «Подемос» П. Иглесиаса на площади Пуэрта-дель-Соль 30 января 2015 г. (URL: lamarea.com 04.02.2015) проведем анализ использования иллокутивных актов в дискурсе «Подемос» для выявления их роли в соответствии с интенциональной спецификой дискурса партии, детерминированной фреймом:

«*Qué bonito es ver a la gente haciendo historia*» – «Как замечательно наблюдать за тем, как люди творят историю» (**экспрессив + репрезентатив**).

«*Es emocionante ver a un pueblo sonreír en la Puerta del Sol*» – «Как трогательно видеть, как народ улыбается на площади Пуэрта-дель-Соль» (**экспрессив + репрезентатив**).

«*Un pueblo con voz de gigante que pide cambio, justicia social y democracia*» – «Народ в полный голос просит перемен, социальной справедливости и демократии (**репрезентатив**).

«*Veo aquí gente digna*» – «Я вижу здесь достойных людей» (**репрезентатив**).

«*Veo aquí la esperanza de construir entre todos un futuro mejor*» – «Я вижу здесь надежду на то, что все вместе мы построим лучшее будущее» (**репрезентатив**).

«*Veo aquí soñadores*» – «Я вижу здесь мечтателей» (**репрезентатив**).

«*Bona tarda. Arratsaldeon. Boas tardes. Bienvenidos a Madrid*» – «Добрый день» (кат.); «Добрый день» (баск.); «Добрый день» (галис.); «Добрый день» (исп.); Добро пожаловать в Мадрид» (**экспрессивы**).

«*Hay que soñar, pero soñamos tomándonos muy en serio nuestros sueños*» – «Мечтать нужно, но мы очень серьезно относимся к нашим мечтам» (**директив + комиссив**).

«*La Puerta del Sol, otra vez símbolo de futuro, de cambio, de dignidad y de valor*» – «Площадь Пуэрта-дель-Соль – вновь символ будущего, перемен, достоинства и храбрости» (**репрезентатив**).

«*2 de mayo de 1808, no fueron los reyes ni los generales ni los brillantes regimientos del Palacio Real los que se opusieron a la invasión*» – «2 мая 1808 года не короли, не генералы и не блистательные полки Королевского дворца смогли дать отпор вторжению» (**репрезентатив**).

«Fue el pueblo de Madrid, ese que hoy está en la calle con nosotros, el que compró con sacrificio la dignidad frente a una invasión intolerable» – «Именно жители Мадрида, простые люди, которые сегодня вышли на улицу вместе с нами, благодаря своей самоотверженности смогли сохранить достоинство и выстоять, несмотря на жестокое нашествие» (**репрезентатив**).

«Fueron los de siempre, los de abajo, los humildes, los que se enfrentaron a la vergüenza y la cobardía de unos gobernantes que sólo defendían sus privilegios sin importarles nada más» – «Именно те, кто и всегда, те, кто внизу, простые люди, дали отпор бессовестным и трусливым правителям, только и делали, что защищали свои привилегии, больше ни о чем не думая» (**репрезентатив**).

«Esa gente valiente y humilde está en nuestro ADN y estamos orgullosos» – «Память об этих простых и храбрых людях хранится в наших генах, и для нас это большая гордость» (**комиссив**).

Частотность употребления иллокутивных актов представлена на рис. 1.

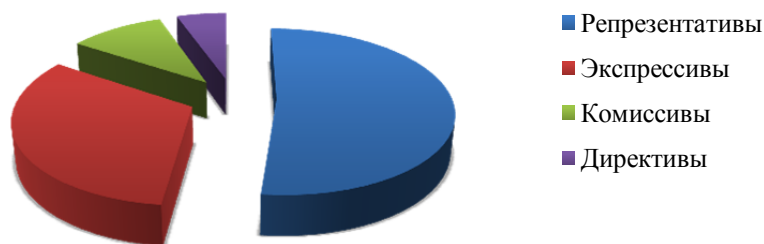


Рис. 1. Частотность употребления иллокутивных актов

Перформативность дискурса «Подемос» выражается, прежде всего, в активном использовании (67%) таких речевых актов, как репрезентативы. По Дж. Серлю, именно репрезентативы фиксируют ответственность говорящего за сообщение о некотором положении дел, отражают необходимость приспособить мир к произносимым словам. Проекция здесь – «слова – реальность», а выражаемое психологическое состояние – убеждение [12].

Учитывая, что элементы класса репрезентативов могут оцениваться по шкале «истина – ложь», частотное использование подобных иллокутивных актов свидетельствует о намерении говорящего рас-

крыть адресату подлинное положение дел. На примере выбранных П. Иглесиасом репрезентативов можно наблюдать, как истина перестает быть понятием семантическим и становится явлением исключительно прагматическим [13], подчиняющимся иллокутивному намерению адресата сообщения. Иными словами, истина актуальна только в определенном контексте, детерминированном интенциональностью дискурсивного послания.

Второй наиболее распространенный речевой акт в анализируемом фрагменте – экспрессив (42%). Ключевой особенностью таких высказываний является то, что говорящий не пытается приспособить ни слова к реальности, ни реальность словам. Экспрессивы фактически утверждают истинность выражаемого суждения [12]. Спаянность репрезентатива и экспрессива в иллокутивных актах позволяет заключить, что автор, прибегающий к подобным речевым действиям, стремится достичь двуединую иллокутивную цель: сообщить о действующем положении вещей и выразить к нему отношение, что максимизирует перлокутивный эффект высказывания.

Соотношение комиссивов, передающих обещания, и директивов, транслирующих призыв к действию, составляет 13 к 7%. Они следуют за описанием ситуации, интегрируясь в дискурс с помощью репрезентативов, образующих информационную канву выступления политика. Высокая частотность репрезентативов в дискурсивных посланиях неслучайна, поскольку их основной функцией является формирование у адресата определенного представления о действительности посредством ряда утверждений. В результате этого слушающий не всегда замечает оказываемое на него дискурсивное воздействие, но приходит именно к тем выводам, которых от него ожидает адресант.

Еще одним проявлением перформативности дискурса «Подemos» является его фактогенность – превращение явлений действительности в факт языкового сознания и культуры. В этом случае дискурсивный инструментарий партии дает возможность говорить как о его фактуальной перформативности – конституировании факта как фокусировки на актуальных моментах действительности, так и о перформативности фактуально-событийной – конституировании факта как культурного явления [14]. Насыщенность вышеупомянутого отрывка репрезентативами позволяет адресанту актуализировать фактогенность высказывания, что приводит к повышению силы перформативного воздействия сообщений, представляя их в виде фактов, описывающих реальность.

Присутствующее во фрагменте приветствие собравшихся граждан, помимо испанского, на трех коофициальных языках Испании – каталанском, баскском и галисийском – также добавляет речи П. Иглесиаса эмпатийности. С одной стороны, подобный прием демонстрирует желание лидера партии быть ближе и понятнее избирателям, говорить с

ними на родном языке, а с другой – подчеркивает национально-культурное многообразие Испании, выражает стремление партии объединить страну. Напомним, что в тот момент, после референдума о политическом будущем Каталонии конца 2014 г., каталонская территориальная проблема стояла особенно остро. Мультиязыковое обращение Иглесиаса подчеркивает многонациональный характер единого испанского государства и становится частью когнитивно-дискурсивного патриотического фрейма «*España plurinacional*», который лидер «Подемос» впоследствии активно развивает, а многоязычное обращение к слушателям многократно использует в выступлениях на митингах, в парламенте и социальных сетях.

Перформативность и эмпатия, способствовавшие эффективности политического дискурса «Подемос» в период ее рождения и становления как партии, во многом детерминируют прагматические последствия, соответствующие интенциональности партийных идеологов: на всеобщих выборах 2015 г. НП и ИСПП лишились большинства в парламенте, «Подемос» стала новой политической силой в стране, собрав более 5 млн голосов избирателей и окончательно разрушив двухпартийную систему (URL:<https://resultados.elpais.com/resultats/elecciones/2015/generals/congreso/>):

«Сегодня родилась новая Испания, которая положит конец очередной системе» – «Hoy ha nacido una nueva España que pone fin al sistema del turno» (URL: ABC.es 10.08.2016).

«С политическими пересменками покончено, покончено с двухпартийной системой» – «Se ha terminado el turno político, se ha terminado el bipartidismo» (URL: ABC.es 10.08.2016).

Пусть и не получив большинства на парламентских выборах, «Подемос» благодаря электоральным результатам заняла собственное место в испанской политической жизни, став третьей по числу набранных голосов партией после НП и ИСПП. Однако новые задачи прошедшей в парламент «Подемос», детерминированные изменившейся социально-политической реальностью, вынуждают ее вновь прибегнуть к рефреймированию дискурса.

«Подемос» – это закон и порядок (2017–2018 гг.)

Необходимость укрепить позиции в парламенте заставляет руководство «Подемос» в преддверии внеочередного всеобщего голосования 2016 г. пойти на союз с левой партией «Искьерда Унида» и поменять название на «Унидос Подемос». Параллельно, учитывая непрекращающееся давление извне и громкие внутрипартийные скандалы, «Подемос» продвигает новый фрейм, позиционируя себя как партию «закона и порядка» в противовес коррупционным традиционным партиям, прежде всего НП.

Хотя процент отданных за партию голосов в ходе повторных парламентских выборов 2016 г. снизился, «Подemos» развязывает открытую информационную войну против политических соперников, провозгласив себя главным борцом с коррупцией, прежде всего в рядах НП. Идеологи «Подemos» вводят в свой дискурс концепт «*политический заговор*» – «*trama política*». Действующими лицами «заговора» против народа стали коррумпированные политики системных партий НП и ИСПП, которые на протяжении долгого времени поочередно находились у власти. Эффективность дискурсивного фрейма поддерживается как на языковом, так и на экстралингвистическом уровне. Так, в качестве нестандартного информационного носителя был выбран *Tramabus*, голубой (цвет НП) автобус, на борту которого члены партии, в том числе П. Иглесиас и спикер «Подemos» в парламенте И. Монтеро, проводят экскурсии по маршрутам расположения штаб-квартир организаций и партий, уличенных в коррупции (URL: 20minutos.es 17.04.2017). Новыми метафорическими константами дискурса «Подemos» становятся концепты *mafia* и *trama*: тех, кого раньше именовали *кастой* (*casta*), противопоставляя простым гражданам, теперь называют *mafia del canapé* (*мафия, которая ест канане*), *los de esmoquin* (*те, кто носят смокинз*), *los que observan desde el palco de honor* (*те, кто смотрит из ложи почетных гостей*), *antipatriotas* (*антипатриоты*), дистанцируя таким образом коррумпированную власть от народа (URL: publico.es 05.03.2017).

Цели рефреймирования неблагоприятной для «Подemos» ситуации служит также использование метафорической модели антагонизма «*порядок – хаос*». Применяя против своих врагов их же обвинения, пусть и в иной трактовке, «Подemos» пытается демонстрировать собственную зрелость, зарабатывая дополнительные политические очки: «*Народники – это партия антисистемы, а Подemos – это закон и порядок*» – «*El PP es un partido antisistema pero Podemos es la ley y el orden*» (URL: elespanol.com 20.05.2016).

Усилить прагматический потенциал дискурса «Подemos» призвана и техника эмпатийности, которая проявилась, в частности, при переиздании предвыборной программы в рамках электоральной кампании 2016 г. Традиционный набор обещаний и мер предстал в виде каталога *IKEA*, с членами партии в главных ролях и предлагаемыми реформами в качестве описания к фотографиям с интерьерами кухонь, гостиных и спален. Через призму позитивных импликаций и ассоциаций с домом, семейным очагом идеологи «Подemos» пытались передать максимальную близость партии к простому народу, понимание его повседневных радостей и забот (URL: <https://lasonrisadeunpais.es/wp-content/uploads/2016/06/Podemos-Programa-Electoral-Elecciones-Generales-26J.pdf>). Доступность партии транслировалась и через возможность купить такую программу в виде журнала в газетном киоске за символическую плату.

Однако внедрение коммуникативного фрейма «Подемос – это закон и порядок» оказалось недостаточно эффективным с точки зрения амбициозных электоральных намерений партии. Повторные парламентские выборы 2016 г. принесли этой партии меньше голосов, чем предыдущие. Тем не менее нельзя говорить о низкой эффективности использованного фрейма, поскольку он укрепил дискурсивную оппозиционность «Подемос».

Подемос – лидер прогрессивного блока (2018–2019 гг.)

После вынесения в 2018 г. жестких приговоров по антикоррупционному делу «Гюртель» против членов НП «Подемос» решила воспользоваться моментом для укрепления собственной политической роли в испанском обществе. В условиях вотума недоверия правительству НП и прихода к власти социалистов «Подемос», управляя фреймированием дискурса, создает новый фрейм: «Подемос – лидер прогрессивного блока» – «*la fuerza mayoritaria del bloque progresista*» (URL: huffingtonpost.es 15.02.2019). Под прогрессивными силами идеологи «Подемос» понимают широкий круг лиц: подлинных демократов, про-республикански настроенных политиков, сторонников феминизма, защитников животных и общественных активистов в целом. Эффективности дискурса «Подемос» способствует тактика варьирования когнитивно-дискурсивной метафорической моделью «антагонизм», которая детерминирована заданным фреймом с целью максимизации риторического воздействия на целевые аудитории. Актуализируя в зависимости от конкретных политических задач дихотомии «верхов – низов», «старого – нового», «страха – надежды», «монархии – республики», «порядка – хаоса», «патриотов и предателей», формирующие когнитивное пространство дискурса партии лидеры «Подемос» стремятся гарантировать себе наиболее широкую поддержку избирателей.

Так, противопоставляя «старое – новое», «монархию – республику», «Подемос» концентрирует внимание на дискредитации политических соперников – правых партий: НП, Сьюдаданос и Вокс, метафорически называя их «реакционными тройняшками» – «*trillizos reaccionarios*»: «*следует остановить реакционных тройняшек на улице и во время выборов*» – «*hay que parar a los trillizos reaccionarios en la calle y las urnas*» (URL: huffingtonpost.es 10.01.2019). За этими реакционерами – прошлое, они поддерживают монархию, коррупционный симбиоз с которой им выгоден, именно в таком свете представляет «Подемос» сложившуюся политическую ситуацию, подчеркивая антагонизм «монархии – республики»:

«Институт монархии – это институт прошлого. Развитое демократическое общество должно постепенно избавляться от недемо-

кратических институтов прошлого» – «*Las instituciones monárquicas son las instituciones del pasado. Una sociedad democrática avanzada tiene que desprenderse poco a poco de las instituciones no-democráticas del pasado*» (URL: diarioinformacion.com 06.02.2018).

Отметим, что, интенсифицируя свой дискурс, «Подemos» с помощью соответствующего антагонизма и метафор создает представление о партии как о реальной республиканской и демократической альтернативе. Для укрепления эффективности фрейма «*Подemos – лидер прогрессивного блока*», сторонники П. Иглесиаса вновь прибегают и к сложным многосоставным комбинациям перформативных высказываний. Представим несколько моделей: «*Adelante, vamos a por ello, a ganar el 2019, a parar el pasado, a una España democrática con derechos, libertades democráticas para todas, donde la vida esté en el centro*» – «*Вперед, к нашей цели, победим в 2019 году, дадим отпор прошлому, за демократическую Испанию с правами человека, демократические свободы для всех, отдадим жизни центральное место*» (**директив + репрезентатив**) (URL: huffingtonpost.es 10.01.2019).

Комбинация перформативного высказывания представляет собой призыв к действию (директив) с последующим использованием дополнительного инструмента убеждения (репрезентатива), описывающего идеальную картину будущего.

«*Viene un año muy duro, vamos a tener que llenar las calles y las urnas. Ni una sola mujer puede quedarse en casa este 2019*» – «*Нас ждет очень трудный год, нам придется выйти на улицы и наполнить урны для голосования. Ни одна женщина не может остаться дома в этом 2019 году*» (**репрезентатив + комиссив + директив**) (URL: huffingtonpost.es 10.01.2019).

Начиная с нагнетания обстановки «нас ждет очень трудный год», адресант призывает к решительным и неотложным действиям, объединяя себя с адресатом с помощью глагола 1 л. мн. ч., а затем переходит к прямым указаниям для аудитории: «Ни одна женщина не может остаться дома...». Пример демонстрирует эффективную модель перформативного высказывания, при которой каждая последующая фраза говорящего усиливает персуазивный эффект.

Тактика «эмпатийного слушания целевых аудиторий» или заедствования дискурсивного потенциала массовых протестов используется «Подemos» в рамках анализируемого фрейма в отношении движения феминизма. Проблема гендерного равенства в Испании в последние годы получила широкую полемичность. 8 марта 2018 г. в Международный женский день в 120 городах Испании прошла крупнейшая в истории страны и Европы всеобщая забастовка женщин, которая повторилась с еще большим размахом в 2019 г. Показательно, что благодаря эффективной разъяснительной работе «Подemos» политические оппоненты

назвали демонстрацию «маршем Пабло Иглесиаса» (URL: publico.es 08.08.2018), позволив «Подемос» присвоить в дискурсивном плане смысловое поле феминизма, а в политическом – продолжить играть координирующую роль среди разнородных феминистских организаций.

В действующей программе «Подемос» шесть инициатив посвящены исключительно проблеме гендерного равенства. Повсеместное дублирование существительных мужского рода женскими, для придания дополнительной «видимости» женскому вопросу, доходит до тавтологии и языковой избыточности: «для всех мальчиков и девочек» – «*para todos los niños y todas las niñas*»; «число учеников и учениц» – «*el número de alumnos y alumnas*»; «директор или директриса центра» – «*el director o directora del centro*»; «доступная оплата обучения для абитуриентов и абитуриенток» – «*tasas universitarias accesibles para todas y todos*» (URL: <https://lasonrisadeunpais.es/programa>). Любопытно, что И. Монтеро феминизировала в своих устах даже название партии, которую она постоянно именует по женскому роду: «*Unidas Podemos*».

В смысле эмпатийности дискурса «Подемос» примечательно обращение ее лидеров к объединительной и благодатной теме защиты животных. Иглесиас и его сторонники стремятся максимально универсализировать свой дискурс, превратить его в некий метадискурс для того, чтобы привлечь как можно больше избирателей. На последних выборах в Андалусии в конце 2018 г. «Подемос» не только активно призывает запретить корриду, охоту и зоопарки, но и ратует за установление восьмичасового рабочего дня для животных: «*рабочий день животных не должен превышать восьми часов*» – «*el tiempo de trabajo de los animales no superará las ocho horas diarias*» (URL: libremercado.com 28.11.2018). В Генеральных кортесах «Подемос» выступает в поддержку принятия «Закона о защите животных» – «*Ley de Bienestar Animal*». В канун Рождества партия инициировала коммуникационную кампанию под перформативным хэштегом #HeПокупай-АПриюту – #NoCompresAdopta, целью которой был призыв не дарить в праздники новых питомцев, а взять их из приюта.

Дискурсивная трендовость «Подемос», таким образом, выражается в присвоении лидерства в борьбе с резонансными социально-значимыми проблемами. Этой цели способствовала защита идей движения «Indignados» на первом этапе, курс на феминизм и охрану животных – впоследствии путем включения в собственную риторику соответствующих концептов.

Успешная ли коммуникативная стратегия выбрана партией в этот раз, правильно ли она читает политический контекст для проведения рефреймирования, покажут ближайшие выборы. Тем не менее подход «Подемос» к продвижению целостного дискурса и постоянной актуализации техники рефреймирования в зависимости от политических целей

объединения и внешних условий оставляет еще большое поле для изучения. Гипотеза, выдвинутая в исследовании, находит свое подтверждение: коммуникативная техника рефреймирования позволяет «Подemos» перехватывать в дискурсивном плане инициативу у своих политических соперников: СМИ охотно тиражируют громкие и цепкие цитаты лидеров «Подemos» в силу их особой структуры и трендовой заряженности, расширяя тем самым число ее сторонников.

Заключение

Таким образом, дискурсивные приемы «Подemos» подводят к мысли о намеренной разработке и применении партией совокупности когнитивно-языковых механизмов, ключевым из которых является рефреймирование и тактика варьирования метафорической модели антагонизма, позволяющие повысить перформативность и эмпатийность ключевых сообщений с целью увеличения силы дискурсивного воздействия, трансформации восприятия реальности ключевыми группами, создания нужной трактовки происходящих в обществе и политике процессов.

Разделяя мнение большинства исследователей, рассматривающих манипулятивность как совокупность лингвостратегий в политическом дискурсе, направленных на достижение результата, выгодного коммуникатору [15, 16], мы приходим к выводу о возможности характеризовать дискурс «Подemos» как персуазивный – такой, при котором попытка воздействия осуществляется одним из коммуникантов [7], или в иной терминологии, манипулятивный, т.е. стремящийся контролировать сознание путем навязывания заданных представлений с последующим принуждением к выгодным для говорящего действиям [17].

Дискурс «Подemos» перформативен, прагматичен и эмпатичен в той мере, в какой он способен производить коммуникативный эффект, направленный на то, чтобы не только вызывать у реципиента требуемое отношение к сообщаемой информации, но и побудить его действовать. Просчитанный механизм манипулятивных техник, усиливающий когнитивно-прагмалингвистический потенциал дискурсивных инструментов, позволяет адресанту путем структурирования мира в сознании адресата определенным образом добиться собственных коммуникативных целей. Подчеркнем, что одной из эффективных стратегий манипуляции является получение доверия избирателя благодаря изначальной демонстрации со стороны коммуникатора достаточного уровня близости к аудитории с помощью проявления заинтересованности как к личным, так и общегрупповым проблемам.

Выявленные прагмалингвистические параметры дискурса «Подemos» – перформативность, эмпатийность и манипулятивность –

позволяют судить о намеренной организации и систематизации коммуникативных тактик партией с целью интенсификации силы речевого воздействия и представляют существенный интерес с точки зрения дальнейшего анализа дискурсивных практик иных политических акторов.

Литература

1. **Кубрякова Е.С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
2. **Иванова С.В., Чанышева З.З.** Слово в контексте культурно-исторического универсума на примере политического дискурса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 22, № 4. С. 821–843.
3. **Ван Дейк Т.А., Кинч В.** Стратегии понимания связного текста. Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23.
4. **Арутюнова Н.Д.** Метафора и дискурс // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 5–32.
5. **Lakoff G.** No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político. Madrid : Foro Complutense, 2007. (In Spanish).
6. **Иссерс О.С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.
7. **Lakoff R.** Persuasive Discourse and Ordinary Conversation, with Examples from Advertising // Analyzing Discourse: Text and Talk / D. Tannen (ed.). Washington DC : Georgetown University Press, 1982. P. 25–42.
8. **Van Dijk T.A.** Discourse, Power and Access. Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis / C.R. Caldas-Coulthard, M. Coulthard (eds). L. : Routledge, 1996. P. 84–104.
9. **Апресян Ю.Д.** Типы коммуникативной информации для толкового словаря. Язык: система и функционирование. М., 1988. С. 10–22.
10. **Демьянков В.З.** Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. С. 239–320.
11. **Van Dijk T.A.** Society and discourse: how social contexts influence text and talk. Cambridge : Cambridge University Press, 2009.
12. **Searle John R.** A classification of illocutionary acts // Language in Society. 1976. № 5. P. 1–23.
13. **Арутюнова Н.Д., Гутнер Г.Б.** Прагматика. Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных технологий, 2002–2018 (последняя редакция: 25.08.2018). URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6935>
14. **Горбачева Е.Н.** Категория фактогенности как прагматическая основа перформативности (на материале русско- и англоязычного юридического дискурса) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-faktogennosti-kak-pragmaticheskaya-osnova-performativnosti-na-materiale-russko-i-angloyazychnogo-yuridicheskogo-diskursa>
15. **Блакар Р.** Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987. С. 88–125.
16. **Кара-Мурза С.Г.** Манипулирование сознанием. М. : Эксмо, 2005. 832 с.
17. **Van Dijk T.A.** Discourse and manipulation // Discourse & Society. 2006. Vol. 17 (2). P. 359–383.

Сведения об авторах:

Ларионова Марина Владимировна – канд. филол. наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений (Москва, Россия). E-mail: laronova.m@list.ru

Демкина Анастасия Владимировна, канд. филол. наук, атташе Посольства Российской Федерации в Аргентинской Республике, Министерство иностранных дел Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: a.v.dyomkina@yandex.ru

Поступила в редакцию 14 января 2021 г.

**REFRAMING AS A FACTOR OF DISCOURSE EFFICIENCY
IN POLITICAL DISCOURSE OF THE SPANISH PARTY PODEMOS**

Larionova M.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia). E-mail: laronova.m@list.ru

Demkina A.V., Ph.D. (Philology), Attache of the Embassy of the Russian Federation in the Argentine Republic, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: a.v.dyomkina@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/4

Abstract. The methodological combination of contextual, linguocognitive, lexico-semantic, discourse and frame analysis tools provides an opportunity to present an integrated study of the Spanish party Podemos communicative strategy basing on its key messages from 2014 to 2019. The study assesses the systemic laws of the impact of cognitive-discursive techniques, that interpreter exercises over the individual and collective cognitive space of target groups, as well as interconnections and interactions that determine the dynamics of communicative intentions and pragmalinguistic mechanisms that lead to the implementation of necessary social actions. The article reveals the dependence of Podemos on the reframing technique in accordance with the pragmatic framework and meaningful function of the current socio-political context in order to increase the effectiveness of key messages to strengthen the support of the electorate. The hypothesis of the conditionality of the discursive change of the frame is confirmed by Podemos determination to transform an unfavorable communicative situation in favor of the addresser. The frequent indicators of the reframing procedure are the use of basic concepts and metaphorical models of antagonism, multilingual and gender-marked references, and contrast statistics. The achievement of illocutionary goals and speech power intensification of the Podemos discourse are determined by constructing the image by building certain sequences of speech acts – representatives, commissives and directives – that guarantee independent shaping of assessments in the consciousness of the addressee. Particular attention is paid to the analysis of combinations of discourse pragmalinguistic parameters, such as performance, empathy and manipulation, thanks to which Podemos incorporates effectively and organically its own discourse into the public agenda with an eye to the subsequent dominance of the previously defined picture of the world in the minds of voters. **Keywords:** Podemos; frame reframing; discourse analysis; pragmalinguistics; political discourse; performativity; empathy.

References

1. Kubryakova E.S. (2004). Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira / Ros. akademiya nauk. In: t yazykoznaniya. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury. (In Russ.)
2. Ivanova, S.V., Chanyшева Z.Z. (2018) The word in the context of cultural and historical universum on the example of political discourse. Russian Journal of Linguistics, 4, pp. 821-843. (In Russ.)
3. Dejk van T.A., Kinch V. (1988). Strategii ponimaniya svyaznogo teksta. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 23. Moscow. (In Russ.)
4. Arutyunova N.D. (1990). Metafora i diskurs. Teoriya metafor. Moscow. pp. 5-32 (In Russ.)
5. Lakoff G. (2007). No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político. Madrid. Foro Complutense (In Spanish).
6. Issers O.S. (2008) Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. Moscow: Izdatel'stvo LKI. (In Russ.)
7. Lakoff R. (1982). Persuasive Discourse and Ordinary Conversation, with Examples from Advertising. In D. Tannen (Ed.), Analyzing Discourse: Text and Talk Washington DC: Georgetown University Press, pp. 25-42.
8. Van Dijk, T.A. (1996). Discourse, Power and Access, C.R. Caldas-Coulthard and M.Coulthard (eds) Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis, pp. 84–104. London: Routledge.
9. Apresyan Yu.D. (1988). Tipy kommunikativnoj informacii dlya tolkovogo slovary. Yazyk: sistema i funkcionirovanie. Moscow. pp. 10-22. (In Russ.)
10. Dem'yankov V.Z. (1995). Dominiruyushchie lingvisticheskie teorii v konce XX veka // Yazyk i nauka konca 20 veka. Moscow: Institut yazykoznaniya RAN, pp. 239-320. (In Russ.)
11. Van Dijk, T.A. (2009). Society and discourse: how social contexts influence text and talk. Cambridge University Press.
12. Searle John R. (1976). A classification of illocutionary acts. «Language in Society», № 5, Cambridge University Press, London, pp. 1-23.
13. Arutyunova N.D., Gutner G.B. Pragmatika. Gumanitarnaya ehnciklopediya // Centr humanitarnyh tekhnologij, 2002–2018 (poslednyaya redakciya: 25.08.2018). URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6935> (In Russ.)
14. Gorbacheva E.N. (2015). Kategoriya faktogenosti kak pragmaticheskaya osnova performativnosti (na materiale Russkoi angloyazychnogo yuridicheskogo diskursa) // Vestnik LGU im. A.S. Pushkina. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-faktogenosti-kak-pragmaticheskaya-osnova-performativnosti-na-materiale-russko-i-angloyazychnogo-yuridicheskogo-diskursa> (In Russ.)
15. Blakar R. (1987). Yazyk kak instrument social'noj vlasti // Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya. Moscow. pp. 88–125. URL: http://www.studmed.ru/view/blakar-rm-yazyk-kak-instrumentsocialnoy-vlasti_5562e1ca816.html (In Russ.)
16. Kara-Murza S.G. (2005). Manipulirovanie soznaniem. Moscow: Izd-vo Ekhsmo. (In Russ.)
17. Van Dijk, T.A. (2006). Discourse and manipulation. Discourse & Society, 17(2), pp. 359-383.

Received 14 January 2020

КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В РУССКОЙ И ПЕРСИДСКОЙ КУЛЬТУРАХ НА БАЗЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК

В. Резвани

Аннотация. Выявлена межнациональная специфика концепта «любовь» в русском и персидском языках. Отражено переплетение мировоззрений наций и их воплощение в языках и культурах. Обучение языку без внедрения в смысловые слои подсознания народа не даст требуемую ментальную интеграцию. В процессе обучения языку одним из ключевых требований является исследование паремий и через них, одновременно, культуры этих народов, в частности в условиях обучения языку вне языковой и культурной среды. Божественная мудрость, высокая человеческая мораль и нравственность всегда были вдохновителями людей, создающих пословицы и поговорки. О любви не спорят. Она не требует особого языка, но ее проявление в каждой среде своеобразно. Анализ паремий, репрезентирующих данный концепт, реализуется в рамках их интерпретации, что позволяет получить представление о структуре исследуемого концепта. Интерпретация дает возможность классифицировать когнитивные признаки, которые составляют информационное содержание. Сопоставляя примеры из словарей русского и персидского языков, удалось выявить проявление концепта «любовь» в человеческих отношениях, а также сущность и такие черты характера любви, как всеильность, страсть, страдание, бесконечность и другие в мировоззрении двух народов. В связи с тем что в персидском языке большая часть литературы представлена поэзией, были выбраны и произведения великих поэтов.

Ключевые слова: любовь; русский; персидский; пословицы и поговорки.

Введение

Настоящая статья посвящена изучению проявления понятия «любовь», которое находит отражение в паремиях. В центре внимания оказывается рассмотрение смысловых оттенков этого концепта посредством анализа лексических единиц паремий.

Язык, являясь с древнейших времен одной из основополагающих структур культуры, играет важную роль в развитии цивилизации и раскрывает внутренний мир человека. Не случайно сегодня ученые, исследуя различные аспекты языка, открывают тайное и неизведанное в человеке и о человеке. Таким образом, языкознание выступает в роли источника для многих отраслей наук. «Язык не является лишь средством, он также та среда, в которой формируется и живет человек, которая детерминирует жизненный опыт человека. Можно даже сказать, что

человек живет как бы внутри языка, постоянно испытывая на себе его влияние» [1. С. 117]. Язык не просто отражает мир человека и его культуру, это важнейшее средство взаимодействия и компромисса, выражения эмоции. «Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Поэтому язык играет столь значительную, чтобы не сказать решающую, роль в формировании личности, национального характера, народа, нации» [2. С. 79–80]. «Без проникновения в мир языка и – шире – в мир культуры невозможно полностью понять языковые явления и национальное сознание носителей языка, потому что язык всегда воплощает в себе своеобразие целого народа, дух нации» [3. С. 349].

Дж. Бабазаде, изучающая культуру при обучении иностранному языку, придерживается следующего мнения: «...опыт преподавания русского языка в течение многих лет в Тегеранском университете показывает, что студенты после окончания учебы владеют огромным лингвистическим знанием, но терпят неудачу при употреблении в речи (настоящей коммуникации). Вероятно, это случается потому, что мы не уделяли должного внимания роли внеязыковых факторов, которые чаще всего проявляются в культуре. В культуре отражаются не только настоящий мир, окружающий человека, но и условия жизни и, кроме того, общественное сознание народа, т.е. его мышление, стиль жизни, обычаи, система ценности и мировоззрение и т.д. Все данные явления находят отражение в языке, другими словами, язык является материальной оболочкой для культуры» [4]. Паремии, как часть языка, реализуют функцию культурного сокровища. По мнению Ф.И. Буслаева, пословицы – это «некие микрокосмосы, включающие в себя и нравственные идеалы, и логическую основу, оформленные в короткие изречения, переданные современности прародителями в качестве поучения, призванные передать собственные мировоззренческие идеи» [5. С. 37].

«Паремии отражают культурно-исторический опыт народа, превратившийся в исторический запас смысла и квалифицируемый последующими поколениями как народная мудрость» [6. С. 89]. В паремиях закрепляются важные для человека вещи, касающиеся внутреннего и внешнего миров. «Любовь» – это проявление внутреннего мира человека. Это чувство сопровождает его на протяжении всей жизни, меняется лишь объект и степень выраженности. «Любовь» может проявляться по-разному [7]. В каждой культуре представляется возможным кодифицировать любое понятие, в том числе и любовь. Как пишет Э. Исаева, «чувственный код включает в себя совокупность образов, ощущений, метафорических репрезентаций чувства любви и может вербально передаваться через компоненты других» [8]. Объектом нашего исследования являются паремии как фрагмент языковой системы русского и персидского языков, в частности паремии с лексическим понятием

«любовь», и прямое использование данной лексики выводится из общей семантики изречения. Актуальность исследования обусловлена значением понятия национальной специфики, отраженной в русских и персидских паремиях, а также необходимостью трактовки взаимовлияния национального сознания народов.

Методология исследования

Основной базой для исследования указанного концепта послужили библиотечные фонды. Несмотря на большое количество работ, посвященных данной теме, отсутствует всесторонний анализ концепта «любовь» в паремиях. Наиболее продуктивным представляется сопоставительное комплексное исследование концепта «любовь», поскольку он носит междисциплинарный характер. Такой подход обеспечивает научную новизну и теоретическую значимость исследования данного концепта.

Материалом исследования послужили фразеологические словари русского и персидского языков. Кроме словарей в качестве источника в персидском языке были взяты стихотворения из «Маснави Маанаби» [9], «Газелият Хафиз» [10], «Колият Саади» [11], «Газелият Бидел Дехлави» [12], которые вошли в разговорную речь и распространены как крылатые выражения и фразеологизмы. Дедуктивным методом нами было изучено более 130 примеров, выбранных из словарей В.И. Даля [13] и Х. Золфагари [14], Л. Ежовой и С. Фарсадманеша [15].

Научная новизна исследования определяется изучением паремий двух языков с концептом «любовь» и сопоставлением их культурного восприятия. Большинство лексического состава двух языков обладает своеобразной историей создания, которая более или менее освещает их современную семантику. Нам было интересно узнать этимологию слова «любовь». Этимология слов помогает проникнуть в образ мышления наций. В «Персидском этимологическом словаре» слово «عشق» [ešg] [эшгх] объясняется следующим образом: «Слово пришло из авестийского языка, и корень происходит от слова aēša, что означает “желание, искать”, išaiti “он хочет”, išt “желать, любимый”, išti “стремление, цель”. Авестийские и санскритские имеют праиндоевропейские корни ais “желание, желание”, *aišskā “желание, поиск”, которые имеют несколько вариантов в других индоевропейских языках: старославянский язык, славянский isko, išto “искать, желать”; iska “желание”; русский искать “искать”; литовский ieškaу “искать”; латышский iēškāt “искать вшей”; древнегерманский эйскон “желать”; древнеанглийский ascian “спросить»» [16]. Существуют схожие толкования слова «любовь», значения и смыслы которых совпадают в современных персидских словарях, во избежание повтора мы не будем перечислять их. Как мы от-

метили ранее, слово «любовь» в персидском языке переводится как «عشق» [эшгх], которое также существует в языках стран Среднего Востока с незначительным фонетическим отличием, например «Aşk» [ашк] в турецком языке [17], «Eşq» [эшгх] в литературном азербайджанском языке [18], «عشق» [эшгх] в арабском языке [19], «عاشقی» [Ashiqii] в урду [20].

М. Фасмер в «Этимологическом словаре русского языка» констатирует происхождение слова «любовь» таким образом: любой, укр. любити, др.-русс., ст.-слав. любь, чеш. Libu «милый, любимый, приятный», стар. l'uby... отсюда любовь со значением «почет, хвалебная песнь», «желание, жажда» [21]. (Общее мнение и рассмотренные корни в двух языках приведут к единому понятию «любовь» – сильно хотеть, желать, искать и мечтать.)

Е.А. Король в своей работе выделяет следующие виды любви: «а) любовь мужчины и женщины; б) любовь матери к ребенку, любовь к матери; в) божественная любовь, любовь к богу; г) братская любовь, человеколюбие» [22]. Говоря о понятии «пословица», представляется интересным мнение Ф. Буслаева. Он рассматривает пословицы как «художественные произведения родного слова, выражающие быт народа, его здравый смысл и нравственные интересы» [23. С. 80]. Говоря о пословицах, А.Н. Шукин придерживается следующего определения: «Пословицы и поговорки – это краткие, устойчивые в речи, образные народные изречения с особой ритмической организованностью. Еще одна их особенность – категоричность, утверждение или отрицание того или иного суждения (мнения, взгляда). Признак категоричности исходит из того, что пословицы и поговорки выражают общее мнение, взгляды и убеждения народа, отражают его жизненный, практический опыт» [24].

Исследование и результаты

«Любовь» относится к числу важнейших особенностей, присущих человеку. Разумеется, дефиниция данного понятия многогранна. «Любовь» в русской и персидской этнокультурах позволяет представить ценностные приоритеты разных языковых сообществ.

В этой связи в первую очередь представляется целесообразным привести примеры паремии компонентами, отражающими взаимную любовь матери и ребенка как в русском, так и в персидском языках. Приведем русские примеры из русского языка: *Нет такого дружка, как родимая матушка. Нет друга нежнее матери. При солнце тепло, а при матери добро. Родная мать и высоко замахивается, да не больно бьет. Бьет – значит любит. Аль забыли, как в старину любили? Дитя плачет, а у матери сердце болит.*

Сравним с примерами из персидского языка:

مادر جوجه تیغی گوید از بچه من نرم تر هم وجود دارد؟

*Ежиха думает: неужто есть на свете кто-то нежнее
и мягче моего дитя-ежиха?*

مادر از فرزند جدا نمی شود مگر جدایش بکنند

Мать с ребенком не разлучить не иначе, как силою.

مادر من می زند که کم می خوری بابام من می زند که پر خوری

Мать бьет за то, что мало ем, а отец бьет за то, что много ем.

مادر عاشق بیعار

Мать – бессовестно влюбленное существо.

Как видно из вышеприведенных примеров, в персидских образцах прямо не употребляется слово «любовь». В то время как данная тенденция прослеживается в русских примерах.

Касаясь темы любви между мужчиной и женщиной, общепризнанным является представление о том, что «любовь» есть притяжение противоположных полов. Это же представление наблюдается в пословицах и поговорках. Мы стремились исследовать паремии, выражающие различные стороны аспекта «любовь», например любовь земная и божественная.

Как известно, в любви всегда наблюдается готовность жертвовать как в материальном, так и в духовном плане. В русских паремиях жертвенность обращена на ценностные предметы, т.е. материализована: *кого люблю, тому и дарю, для милого не жаль потерять и многого; для милого дружка и сережку из ушка; кто кого любит, тот того и слушается*. В персидских же паремиях это проявление любви в большинстве случаев имеет поэтические корни, т.е. одухотворена. В этой связи интересно отметить, что поля в паремиях не указываются:

دل در ره جانانه فدا شد چه بجا شد (بییل دهلوی 1220)

Душа отдана любимому/ой, и как уместно она отдана

(Бидель Дехлави газель 1220).

Отношение ко времени в паремиях о любви парадоксально. Среди пословиц, обозначающих временное значение, наблюдаются две противоположные тенденции:

1. Время представляется желанным, но коротким: *Влюбленные часов не наблюдают; Для счастливой любви и ночи мало; Любовь познать – тщетно время терять; С милым годок покажется за часок*.

Примеры паремий из персидского языка:

عاشق دوست ندارد شب کوتاه را

Для влюбленного ночь коротка.

عشق زمان را می کشد و زمان عشق را

Любовь убивает время, а время убивает любовь.

2. Она является делом тщетным, неоправданным с точки зрения времени. Влюбленность занимает много времени и является делом абсурдным:

عاشقی بیکاری می خواهد ، عاشق شدن وقت و حوصله می خواهد

Любовь досуга требует порыва и старания.

Значение концепта «любовь» в менталитете русского и иранского народов не сильно отличается от значений, придаваемых этому концепту другими народами мира, однако обладает практически универсальным характером. На теме любви построено подавляющее большинство шедевров мировой литературы. В отношении русского и иранского народов можем найти подтверждение этому через пословицы и поговорки: *Жизнь без любви, что год без весны; Напрасно бояться любви; С любимым каждый куст – дом; Садись напротив того, кого любишь, и рядом с тем, кого ненавидишь; Смерть любовь не испугает; Хоть в лесной избушке жить, да за милым быть; Кто любит, тот дважды живет; С милым и под елью найдешь келью; Любовь все языки понимает; Любовь горяча и в лохмотьях, и в роскошных одеждах; Любить-то хоть не люби, да почаще взглядывай; Любовь хоть и мука, а без нее скука; Коли есть молодость, весенний сад и возлюбленная – чего желать еще? Без любимого и мир постыл. В современной русской разговорной речи часто слышим: С любимым и в шалаше рай.*

Примеры паремий из персидского языка:

قلب بی عشق باغ بی گل

Сердце без любви – сад без цветов.

بی عشق محال است رونق هستی

Где нет любви, там нет и радости.

سر بی عشق کدوی بی حاصل

Голова без любви, что бесплодная тыква.

وقتی دو قلب یکی شود خانه گلستان می شود

Когда соединятся два сердца, и дом кажется дворцом.

عاشقی موجب سرافرازی است

Любовь возвеличивает человека.

Сопоставляя приведенные примеры, можно сделать вывод о том, что взгляд на концепт «любовь» как проявление общечеловеческой ценности в изучаемых языках идентичен. Подтверждение тому – призыв великих поэтов Персии Саади и Хафеза *любить*, дабы не упустить прекрасные моменты любви в этой скоротечной жизни.

عاشق شو ار نه روزی کار جهان سر آید؛ (حافظ غزل 435)

Влюбляйся и люби, ибо жизнь коротка (Хафиз-газель 435).

Этот призыв к любви занимает центральное место не только в персидской литературе, но и широко распространен и употребим как фразеологизм в речи иранского народа.

از صدای سخن عشق ندیدم خوشتر، یادگاری که دراین گنبد

دوار بماند (حافظ غزل 187)

Не слышал славнее голоса любви, как воспоминание, которое остается на свете (Хафиз-газель 187).

عشق آمد و غم های دگر پاک ببرد (سعدی، کلیات، 578)

Появилась любовь, и все скучное исчезло

(Саади «Калият, № поэмы 578»).

Сопоставляя и исследуя паремии двух народов, нельзя оставить без внимания тему первой любви: *Первая любовь навек помнится; Вторая любовь – как разогретая во второй раз пицца; Старая любовь долго не забывается; Давняя любовь – как давний ожог, – быстро вновь заболит.*

Аналогичное представление существует и в персидской литературе и бытует среди народа, а именно первая любовь всегда представляется самой светлой, чистой, наивной на всем жизненном пути человека:

مهر اول کی ز دل بیرون شود؟ مولوی 2/2130

Первую любовь не выбросить из сердца? (Руми. 2130).

Существует универсальное и общепризнанное мнение о противоречивости в любви. Русские и персидские паремии в этом отношении – не исключение. Наоборот, в персидских паремиях о любви ярко выражено это противоречие между страданием и наслаждением, болью и радостью: *Любовь зла – полюбишь и козла; Любовь не пожар, а загорится – не потушишь; Если стал рабом любви, не скули на ее кандалы; Злодей не украдет любви, но любовь многих делает злодеями; любовь слепа; полюбится сатана лучше ясного сокола; любовь и умника в дураки ставит.*

Примеры паремий из персидского языка:

دردی است درد عشق که هیچش کناره نیست

Любви никаким зельем (травами) не вылечишь.

عشق را به خواب و خوراک چه کار

От любви, что от болезни, теряют сон и аппетит.

عاشقی بس مشکل است

Любовь – дело непростое.

عاشقی حرف بد و خوب شنیدن دارد

Влюбленность требует терпения.

عشق مثل شراب اولش سرخوشی و بعدش سر درد دارد

Любовь, как вино, сначала вызывает эйфорию,

потом даст головную боль.

Одним из важнейших аспектов любви является сила любви, которой никто и ничто не может противостоять: *Любовь сильнее страха; Любовь, как болезнь, чем старше, тем сильнее; Любовь на замок не закроешь; Любовь забирается под любые одежды; Любовь закона не знает, годов не считает; Любовь не картошка – не выбросишь в окошко; Любовь не глядит, а все видит; любовь и попа плясать научит.*

Примеры паремий из персидского языка:

عشق جهان را به گردش در می آورد

Миром движет любовь.

عشق بر همه چیز پیروز می شود

Любовь побеждает все.

قدرت عشق را نمی شود انکار کرد

От силы любви нельзя отказаться.

В ходе исследования нельзя обойти тему немотивированности любви: *Любовь безразлична к родословной; Любовь красоты не требует; Любовь чинов не различает.* Вспоминается выражение великого русского поэта А.С. Пушкина из романа «Евгений Онегин»: «любви все возрасты покорны...» [25].

Примеры паремий из персидского языка:

عشق سن و سال ندارد

Любовь не имеет возраста.

عشق پیری گر بجنبد سر به رسوایی زن

В преклонном возрасте любовь приносит позор.

Исследуя такие пословицы и поговорки, как *Любовь не милостыня; ее каждому не подашь; Не верь в ту любовь, которая каждому встречному улыбается; Не стоит любить все, что глаза видят*, мы приходим к выводу, что имеем дело с аспектом «достоинства любви», т.е. достойно ли она каждого? *Сердцу не прикажешь;*

دلا نزد کسی بنشین که او از دل خبر دارد (مولانا 563)

О сердце! откройся для любви лишь тем, кто принять ее готов

(Дж. Руми-563).

В одной из наших работ о паремиях, посвященных женщинам, мы пришли к следующему заключению: «Нельзя упустить из виду, что наряду с каждой более позитивной фразой непременно имеется паремия с негативной коннотацией, выражающей гендерную дискриминацию по отношению к женщине как к полноценному творению природы: Кобыла не лошадь, баба не человек; Курица не птица, баба не человек; Бабий ум – что перекасти поле; Если Бог хочет лишить человека разума, он напускает на него женщину» [26].

В персидском языке имеются похожие паремии.

خلقت زن ناقص

Сотворение женщиной неполное.

زن اگر خوب بود خدا یکی برای خودش می گرفت

Была бы хороша женщина, Бог бы одну себе взял.

زن یک دنده اش کم است

У женщин одного ребра не хватает.

زن نصف مرد است

Женщина – половина мужчины.

В данном случае стирается грань между противоположностью полов и выдвигается на первый план позитивность, сила и величие любви: *Нет ценности супротив любви; Сердце без любви – сад без цветения; Нет истины верней любви.*

Тем не менее в обоих языках можно встретить и отрицательные паремии: *Пей вино, да не бразу; Люби девуку, а не бабу.*

Одним из аспектов, касающихся русских и персидских паремий о любви, является готовность влюбленного пойти на жертву ради своей любви: *Если полюбишь ее и в лохмотьях, твоя любовь проживет до конца жизни; Кто выдержал жажду любви, тот заснет и на колючках влюбленно; Влюбленный не знает преграды; Влюбленному ничего не страшно и др.*

Божественная любовь восхваляется. Средневековая персидская литература насыщена мистицизмом, и многие известные иранские писатели и поэты, такие как Мавлана (Руми), Хафиз Ширази, Саади и Омар Хаям, сочиняли свои стихи на основе мистических и этических учений. Божественная любовь всегда была одной из центральных тем. Многие строки их произведений вошли в обиход разговорной речи и употребляются как фразеологические обороты. Выдержки стихов этих поэтов украшают также классические памятники архитектуры, являются частью атрибута художественных произведений и посланий любви. Хафиз среди иранцев – что Пушкин среди россиян. По содержанию стихотворения Пушкина очень близки к стихотворениям и мировоззрениям Хафиза. Тема любви в творчестве двух знаменитых поэтов занимала главное место:

فاش می‌گویم و از گفته خود دلشادم
بنده عشقم و از هر دو جهان آزادم

Откровенно говорю и рад – я раб любви и свободен от обоих миров
(газель 317-Диван-е-Хафиз).

«...и сердце вновь горит и любит – оттого,
что не любить оно не может» (Пушкин).

Заслуживают внимание паремии, выражающие божественную любовь, когда она становится смыслом всей жизни во всех ее проявлениях: любовь к Богу, природе, жизни, ближним, Отечеству и т.п. *Когда люди любят друг друга, то и Бог их любит; Кого люди любят, тому и Бог благоволит; Где любовь, тут и Бог.*

В отличие от русской литературной традиции, в персидской поэзии, слово «Бог» трактуется и понимается из содержания произведения, в то время как само слово отсутствует.

В паремиях также подразумевается неподкупность понятия «любовь»: *Любови золотом не купишь; Любовь – не жилье: нельзя купить.*

Материальной стороне любви в персидских паремиях придается большее значение, чем в русских:

عاشق بی پول باید برود شبدر بچیند
Влюбленному без денег и средств остается
лишь заняться собирать клевер.
عاشق را سیم می باید نه لاف

Влюбленный должен быть богатым, а не болтливым хвастуном.

Сравнивая русские и персидские фразеологизмы, обращают на себя внимание паремии с компонентом «глаз»: *Любовь – как слеза: начинается в глазах, а западает в сердце; Любимую надо рассмотреть не глазами, а сердцем; Куда сердце летит, туда око бежит; Где больно, там рука; где мило, тут глаз; Как увидал, так сам не свой стал.*

В персидском языке:

مهر آدم به چشم است
Любовь человека в его глазах.

اول دیده بعد دل

Сперва нужно глазу понравиться, потом – сердцу.

مهر از دیدن زیادت می شود

Чем чаще видишь, тем больше любишь.

Одной из волнующих тем мировой литературы, в том числе русской и персидской, является тема вечной любви. О кратковременности или ее бесконечности в двух языках свидетельствуют многие примеры: *Любовь – кольцо, не имеет конца.*

В персидском языке:

عشق سوزی داره بیست و پنج روزی داره

*Любовь пронзает сладкой болью сердце, но срок ее не долговечен:
дней двадцать пять.*

عاشقی اول دارد و آخر ندارد

Любовь имеет начало, но не имеет конца.

Заключение

О любви можно бесконечно писать и говорить. «Любовь» является источником вдохновения и воплощается во всех аспектах жизни. В ходе исследования нами было обнаружено, что русские и персидские толковые словари дают практически идентичные дефиниции данного понятия, и дифференциация демонстрируется в деталях или разных ситуативных сочетаниях. Можно охарактеризовать разные категории для пословиц и поговорок с компонентом «любовь»: 1) взаимная любовь матери и ребенка; 2) любовь противоположных полов; 3) готовность пойти на жертву; 4) отношение ко времени; 5) место, значение и важность любви в жизни; 6) сила любви; 7) немотивированность любви; 8) возраст в любви; 9) достоинство любви; 10) отсутствие гендерных граней и проявление антропоцентризма; 11) неподкупность понятия любви; 12) любовь начинается с глаз. Перечисленные разряды встречаются довольно часто.

В рамках данного исследования было обнаружено, что в каждом рассмотренном аспекте в русском языке более четко употребляются компоненты, с которыми ассоциируется значение данного аспекта, в отличие от персидского языка. В персидском языке компонент иногда

выводится из общего состава предложения. Тем не менее можно прийти к выводу о том, что отмечается высокая степень сходства русских и персидских паремий в плане представлений о любви.

Литература

1. **Головлева Е.Л.** Основы межкультурной коммуникации. Ростов н/Д : Феникс, 2008. С. 117.
2. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студ. по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М. : Слово, 2000. С. 79–80.
3. **Гумбольдт В. фон.** Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. С. 349.
4. **بابا زاده جميله** زبان، فرهنگ، اصطلاحات و ارتباط آنها با آموزش زبان های خارجی: پژوهش . زبان های خارجی ۱۳۸۹ شماره ۵۵ صص 19-28.
5. **Буслаев Ф.И.** Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. М. : Рус. яз., 1954. С. 37.
6. **Резвани В.** Отражение красоты женщин в зеркале русских и персидских паремий – научная перспектива. Уфа, 2015. С. 89.
7. **Король Е.А.** Лексическая тема любви в русской культуре на примере пословиц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12 (54). С.100.
8. **Исаева Э.** Общее и специфическое в аварских, русских, и английских пословицах о всеисильности любви: лингвокультурологический аспект // Филология и наука. 2017. № 3 (49). С. 34.
9. **جلال الدين محمد مولوی** مثنوی معنوی : تصحيح ريڤولد نيكلسون- تهران- قفقوس، 1376-1313ص
10. **شمس الدين محمد حافظ** ديوان حافظ ؛ تهران- جيحون-1382-576ص.
11. **مصلح بن عبدالله سعدی** کلیات؛ تهران-خانه فرهنگ و هنر گویا- 1399-280 ص
12. **ببیل دهلوی** غزلیات ببیل؛ تهران – عرفان-1385-808 ص. **میرزا عبدالقادر**
13. **Даль В.** Пословицы русского народа. М., 2011.
14. **حسن ذوالفقاری** فرهنگ بزرگ ضرب المثل های فارسی دوجلدی-تهران-مبین
15. **Ежова Л., Фарсадманеш С.** Русско-персидский словарь пословиц и поговорок. Тегеран, 2005. 314 с.
16. **Heydari M.** URL: http://dictionary.obspm.fr/esq_eng.html (дата обращения: 23.03.2020).
17. **Tureng.** URL: <https://tureng.com/en/turkish-english/love> (дата обращения: 30.05.2020).
18. **Azeridict.** URL: <https://azeridict.com/english/love> (дата обращения: 30.05.2020).
19. **Almaany.** URL: <https://www.almaany.com/en/dict/ar-en/> (дата обращения: 30.05.2020).
20. **Urdupoint.** URL: <https://www.urdupoint.com/dictionary/english-to-urdu/love-meaning-in-urdu> (дата обращения: 30.05.2020).
21. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка : в 4 т. М. : Прогресс, 1986. Т. 2. С. 544.
22. **Король Е.А.** Лексическая тема любви в русской культуре на примере пословиц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12 (54). С. 100.
23. **Буслаев Ф.** Исторические очерки русской народной словесности и искусства. СПб., 1861. Т. 1. С. 80.
24. **Шукин А.Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного, русский язык. М., 1990. С. 91–92.
25. **Пушкин А.С.** Евгений Онегин. М. : Правда, 1969.
26. **Валипур А., Резвани В.** Анализ гендерного аспекта в русских и персидских паремиях // Русский язык за рубежом. 2015. № 4 (251) С. 53–60.

Сведения об авторе:

Резвани Ваджихе – кандидат филологических наук, ассистент, Университет Аль-Захра (Тегеран, Иран). E-mail: v.rezvani@alzahra.ac.ir

Поступила в редакцию 15 января 2021 г.

THE CONCEPT "LOVE" IN RUSSIAN AND PERSIAN CULTURES ON THE BASIS OF PROVERBS

Vajihe Rezvani, Ph.D. (Philology), assistant professor of the Department of Russian Language, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran. E-mail: v.rezvani@alzahra.ac.ir

DOI: 10.17223/19996195/53/5

Abstract. The purpose of our research is to identify the interethnic specificity of the concept of «love» in the Russian and Persian languages. The work reflects the interweaving of the nation's worldview and its embodiment in their languages and cultures. Learning a language without introducing it into the semantic layers of the people's subconscious will not give the required mental integration. In the process of teaching a language, one of the key requirements is the study of paremias and through them, at the same time, the culture of these peoples, in particular, from the position of teaching a language outside the linguistic and cultural environment. Divine wisdom, high human morality and morality have always been the inspirers of people who create proverbs and sayings. There is no dispute about love. It does not require a special language, but its manifestation in each environment is unique. The analysis of the paremias representing this concept is implemented within the framework of their interpretation, which allows you to get an idea of the structure of the concept under study. Interpretation allows the formation of a classification of cognitive features that make up the information content. Comparing examples from the dictionaries of the Russian and Persian languages, put forward the manifestation of the concept of love in human relations and the essence and character traits of love, such as omnipotence, passion, suffering, infinity, etc. in the worldview of two people. Due to the fact that in the Persian language most of the literature is poetry, the poems of great poets were also selected.

Keywords: love; Russian; Persian; proverbs.

References

1. Golovleva, E.L. Fundamentals of intercultural communication. - Rostov-na-donu: Phoenix, 2008, P. 117.
2. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication: textbook. manual for students on specials. "Linguistics and Intercultural Communication". - M.: Slovo, 2000. pp. 79 – 80.
3. Humboldt V. von. Language and philosophy of culture. Moscow: Progress, 1985, p. 349.
4. Babazadeh J. Language, Culture, Terms and Their Relationship with Foreign Language Teaching: Foreign Languages Research 2010 No. 55 pp. 19-28.
5. Buslaev F. I. Russian proverbs collected and explained. Moscow: Russian language, 1954.176 p., from. 37.
6. Rezvani V. Reflection of the beauty of women in the mirror of Russian and Persian paremias - scientific perspective - Ufa, 6/2015, p.89.
7. Karol E.A. Lexical theme of love in Russian culture on the example of proverbs // Philological sciences. Questions of theory and practice, No. 12 (54) p.100, 2015.
8. Isaeva E. General and specific in Avar, Russian, and English proverbs about the omnipotence of love: linguoculturological aspect // philology and science, №3 (49) p.34, 2017.

9. Jalaluddin Mohammad Molavi Masnavi Manavi; Edited by Reynold Nicholson-Tehran-Phoenix, 1997. 1231p.
10. Shamsuddin Mohammad Hafez Divan Hafez; Tehran- Jeyhun-2003. 576 p.
11. Mosleh ibn Abdullah Saadi Koliat; Tehran-Goya House of Culture and Art- 1399. 280 p.
12. Mirza Abdul Qadir Bidel Dehlavi Ghazaliyat Bidel; Tehran - Erfan-1385. 808 p.
13. Dal V. Proverbs of the Russian people, M., 2011.
14. Hassan Zolfaghari Farhang-e Bozorg Two-volume Persian proverbs-Tehran-Moin-2009.
15. Yezhova, Y. Farsadmanesh S. Russian-Persian dictionary of proverbs and sayings-Tehran University, T., 2005. 314 p.
16. Heydari M. URL: http://dictionary.obspm.fr/esq_eng.html (Accessed: 03/23/2020).
17. Tureng.URL: <https://tureng.com/en/turkish-english/love> (Accessed:05/30/2020).
18. Azeridict. URL: <https://azerdict.com/english/love> (Accessed:05/30/2020).
19. Almaany. URL: <https://www.almaany.com/en/dict/ar-en/> (Accessed:05/30/2020).
20. Urdupoint.URL:<https://www.urdupoint.com/dictionary/english-to-urdu/love-meaning-in-urdu> (Accessed:05/30/2020).
21. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language in four volumes, volume 2, M. "progress" 1986, p. 544.
22. Karol E.A. Lexical theme of love in Russian culture on the example of proverbs // Philological sciences. Questions of theory and practice, No. 12 (54) 2015, p. 100.
23. Buslaev F. Historical essays on the Russian nationality of literature and art, vol.1 SPb., 1861, p. 80.
24. Shchukin A.N. Methods of teaching Russian as a foreign language, Russian language, M., 1990, p. 91-92.
25. Pushkin A.S. Eugene Onegin, Pravda, M., 1969.
26. Valipour A., Rezvani V. Analysis of the gender aspect in Russian and Persian paremias. Russian Language Abroad. 2015. № 4 (251). pp. 53-61.

Received 15 January 2021

ЖАНРОВЫЕ МОДИФИКАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В ДИСКУРСЕ СМИ

Н.Б. Руженцева, Н.Н. Кошкарлова, А.П. Чудинов

*Работа выполнена с поддержкой фонда РФФИ, проект
№ 19-012-00465/19 «Лингвополитическая персоналогия:
дискурсивный поворот»*

Аннотация. Проанализированы модификации жанра политического портрета в дискурсе печатных СМИ – в популярной прессе и ее электронных версиях. Выявлена специфика жанровых модификаций политического портрета: портретного очерка, портрета-версии, рецензии, отчета, прогноза, интервью – в ракурсах авторизации газетного текста и его аксиологического модуса. Установлено, что дифференциация жанровых модификаций политического портрета возможна по интенциональному основанию, детерминирующему такое важнейшее свойство этого вида текста, как полижанровость. Наличие множественных жанровых вариантов дает возможность показать фигуру политика прошлого и настоящего с разных сторон, отразить в тексте его деловые и личные качества, представить в восприятии разных людей (современников, очевидцев событий, других политиков и историков, друзей и родственников и т.д.), придерживающихся разных точек зрения. Как следствие – политический портрет в современных СМИ имеет достаточно сложную полисубъектную организацию. Адресантом текста может быть не только автор-журналист или даже коллективный автор (журналист, редактор, учредитель издания и т.д.), но и другой носитель мнения о политике, имеющий лишь косвенное отношение к тому или иному СМИ. Мнение же определяет выбор аксиологического модуса жанровой модификации политического портрета – позитивно-оценочного, негативно-оценочного или смешанного. Авторизация дискурса в жанровых модификациях зависит, с одной стороны, от общей биполярности оценочного поля в СМИ, с другой – от выбора адресантом фигуры политика и отношения к нему и, наконец, от соотношения типов информации в тексте. Что касается оценок в политических портретах, то они могут подменять логические аргументы, тем самым формируя у читателя крайне субъективное представление о политике и его вкладе в историческое развитие той или иной страны.

Ключевые слова: политический портрет; СМИ; жанровая модификация; портрет-очерк; версия; рецензия; отчет; прогноз; интервью; авторизация дискурса; аксиологический модус.

Введение

Политический портрет как жанровая разновидность политического дискурса активно вошел в практику печатных и электронных СМИ в начале XXI в. Динамическое становление этого жанра было

обобщено М.А. Кормилициной в 2004 г.: «Создаваемый СМИ имидж представителей верховной власти и политиков динамичен. В 2000 г., когда первые лица государства только что “встали у руля”, в газетах были популярны такие жанры, как политический портрет, портрет-досье и подобные им... К 2003 г., во-первых, сам жанр политического портрета постепенно уходит из прессы и заменяется интервью с этими лицами. А это снижает долю ответственности журналистов за оценки политических деятелей и одновременно создает впечатление фактуальности, объективности. Во-вторых, изменилась и содержательная сторона оценок. Деятельность лидеров в большинстве официальных СМИ в основном оценивается положительно. Новые мнения встречаются очень редко (исключение составляют немногие оппозиционные СМИ). Отрицательно оцениваются только лидеры недавнего прошлого – Б. Ельцин и его окружение, так называемая семья» [1. С. 67–69].

Жанр политического портрета изучается учеными на материале различных языков и типов дискурса: англоязычных СМИ [2, 3], предвыборных рекламных материалов [4, 5], на региональном уровне [6–8].

Однако к настоящему времени жанр политического портрета претерпел существенные изменения. Инвариант политического портрета, ближе всего к которому стоит портрет-характеристика, представлен в статье И.В. Козловой, обобщившей специфические черты данного жанра: «1) выбор точного ракурса портрета (через изложение ситуации существующей, прошедшей или предполагаемой); характеристика отдельных личностных качеств героя; 3) оценка профессиональной деятельности; 4) презентация в тексте читательской реакции; 5) прогноз предсказуемости / непредсказуемости дальнейших политических шагов и развития ситуации в целом» [9. С. 129]. Вместе с тем к 2021 г. сложился достаточно обширный репертуар жанровых модификаций политического портрета, неизменно вызывающих читательский интерес. Особенно часто политические портреты появляются в СМИ в связи со знаменательными датами. Так, например, в объединенном номере АИФ и АИФ-Урал от 27.01–02.02.2021, в связи с тем что в 2021 г. Б. Ельцину исполнилось бы 90 лет, размещены сразу три публикации о политике, причем информация представлена в разных модификациях жанровой формы:

**Загогулина получается / Какую память оставил по себе первый президент России* (подборка отзывов-воспоминаний о политике в сочетании с авторским обобщением позитивных и негативных сторон правления Б. Ельцина).

**Генеральская привычка / Как в семье Росселя оказались часы Брежнева?* (интервью председателя Общественной палаты Уральского региона А. Левина, содержащее воспоминания о Б. Ельцине).

**Президентское село / Как вспоминают Бориса Ельцина на его малой родине* (очерк, включающий множественные воспоминания о Б. Ельцине).

Исследование большого текстового материала дало нам возможность выделить в популярных СМИ около 30 жанровых модификаций политического портрета, которые можно дифференцировать на несколько больших групп. Это:

- газетно-журнальные жанры;
- речевые жанры;
- дискурсивные модификации портретов политических лидеров;
- специализированные и синкретичные портреты политиков [10].

Прагматическая функция политического портрета может реализоваться в двух направлениях: как средство пропаганды тех или иных установок и как средство политической коммуникации со сторонниками, противниками и оппонентами [11]. Одной из разновидностей политического портрета является карикатура, получившая популярность не только в современной политической истории (см., например, [12]), но и во время формирования партийных систем в разных странах (см., например, [13]). Однако стоит отметить, что ученые-лингвисты описывают политический портрет не только отдельно взятого политика, но и целой политической партии [14], самого избирателя [15], делают акцент на гендерном аспекте репрезентации политика [16].

При этом важным является то, что лингвопрагматический и когнитивно-дискурсивный анализ политического портрета – это не только констатация высокого рейтинга (или антирейтинга) политика среди избирателей, но и эффективный механизм прогнозирования развития политической карьеры в будущем, инструмент построения интеракции с целевой аудиторией, отражение сильных и слабых сторон идеологических установок политика. Существенным аспектом таких изысканий является изучение политического портрета на материале средств массовой информации, так как в массмедийном дискурсе важной является экстралингвистическая составляющая, под которой понимается «производство, распространение и восприятие медиатекстов, социокультурный и идеологический контекст, интерпретационные свойства медиаречи, особенности реализации метасообщения, культурно-специфические признаки» [17. С. 30].

Материал и методология исследования

Материалом для статьи являются тексты политических портретов, опубликованные в популярной прессе за 2016–2020 гг. и в ее электронных вариантах (АИФ, АИФ-Урал, Аргументы недели, МК, Экспресс-газета, КП). Указанные издания ориентированы на массового не-

дифференцированного адресата, т.е. совокупность людей, являющихся носителями целого спектра мнений о политических деятелях России прошлого и настоящего. Со своей стороны журналисты и другие авторы текстов о политиках (например, их современники или историки) выполняют роль медиатора – «посредника между политиками и народом» [18. С. 126].

Основная интенция любого автора политического портрета, опубликованного в СМИ, – это трансляция точки зрения на фигуру того или иного политика и оценка его деятельности. Именно поэтому цель данной статьи – вскрыть специфику журналистских жанровых модификаций политического портрета (портретного очерка, портрета-версии, портрета-рецензии, портрета-отчета, портрета-прогноза и портрета-интервью) – осуществляется в ракурсах авторизации газетного текста и его аксиологического модуса.

Выбор ракурсов исследования определяется, во-первых, тем, что «субъект в современной массовой коммуникации не просто функционален – он выступает как *личность* со всеми особенностями ее менталитета, причем в структуре его целей все большую роль начинает играть стремление к самовыражению» [19. С. 256]. Во-вторых, мы отталкиваемся от мысли о том, что «ценности находят выражение в оценочных суждениях» [20. С. 3], и считаем, что политический портрет является таким видом текста, аксиология которого определяется посредством общеоценочных квалификаторов «хороший» – «плохой» [21. С. 198–200].

Перед тем как перейти к анализу жанровых модификаций политического портрета, хотелось бы подчеркнуть, что их дифференциация и идентификация являются в известной степени условными. Почти любая из модификаций – это синкретичная форма, в тексте которой взаимодействуют фрагменты разных жанров, происходит их диффузия, а основные различия между текстами находятся в области интенции журналиста. Подчеркнем также, что авторы статьи лишь исследуют информацию о российских политиках, представленную в современных российских СМИ, но не транслируют собственную точку зрения на крупнейшие политические фигуры XX в.

Политический портрет-очерк

Политики как герои портретного очерка – это «люди действия, не изолированные от общества, а рассматриваемые во всем богатстве их социальных связей» [22. С. 236]. Жанрообразующими признаками политического портрета-очерка можно считать документальность, повествование от третьего лица, свободный выбор и сочетание текстовых компонентов, исключение художественных элементов, хронологиче-

ские сдвиги, авторские комментарии событий, связанных с политиком, ср. заголовочный комплекс очерка об А.Н. Косыгине:

ЗАГОЛОВОК: *Косыгин. Спасение СССР*

ПОДЗАГОЛОВОК: *Сын токаря, занимающийся ширпотребом, провел главную операцию войны*

ВНУТРЕННИЕ ЗАГОЛОВКИ:

**Глас народа*

**Король ширпотреба*

**Блокадный хлеб*

Авторское отношение к политику и аксиологический модус наиболее последовательно прослеживаются в таком текстовом компоненте, как оценочный авторский комментарий, ср. авторское отношение к герою очерка, определяющее аксиологический модус целого текста посредством целого ряда позитивно-оценочных квалификаторов:

Самым, пожалуй, главным ДОСТИЖЕНИЕМ Алексея Косыгина можно считать то, как к нему ОТНОСИЛИСЬ В НАРОДЕ. Скажем, ведущего партийного идеолога СССР Михаила Суслова сторонились и недолюбливали. Над генсеком ЦК КПСС Брежневым, «добрым царем Леонидом», откровенно посмеивались, сочиняя анекдоты. А вот к председателю Совета министров Алексею Косыгину ОТНОСИЛИСЬ С ТЕПЛОТОЙ и большим УВАЖЕНИЕМ. И было за что. Тот «СТАРЫЙ ДОБРЫЙ СОЮЗ» – это все-таки не грозное дыхание сталинской империи и не пустые магазинные полки середины 1980-х. Это как раз полтора десятка тех самых лет, когда советским премьером был Косыгин (АИФ. 2019. № 8).

Портрет-версия

Версия – это «разновидность, вариант в изложении, толковании чего-н. в рассказе о чем-н. (одно из предположений относительно характера и связей фактов, установленных следствием; спец.)» [23. С. 135].

В жанре версии осмысливается неоднозначная политическая фигура, а также какой-либо малоизвестный или спорный факт из биографии политика. Жанрообразующими признаками версии являются наличие собственно версии – небесспорной точки зрения на личность и действия политика, субъективная вероятностная модальность текста, его внешняя и внутренняя полемичность, наличие вопросов и вопросно-ответных конструкций, а также такие речевые действия, как обсуждение, констатация факта и опровержение. Текст версии часто структурируется как вопросно-ответный комплекс по типу объективизации (группа вопросов, на которые отвечает либо сам автор, либо другое лицо). В качестве примера приведем заголовочный комплекс интервью-версии, которое представляет собой диаду: вопрос (информационный

повод, предлагаемый интервьюерами – журналистами А. Гришиным и Р. Головановым) – ответ (точка зрения интервьюируемых – историков Е. Спицына и Н. Сванидзе):

ЗАГОЛОВОК: *Почему Сталин начал террор и были ли у вождя двойники?*

ПОДЗАГОЛОВОК: *Историки ответили на самые популярные вопросы о генералиссимусе*

ЛИД: *Со дня рождения «отца народов» исполнилось 140 лет. Это официально. По другим данным, уже 141 год... Но историки до сих пор ломают копья вокруг личности товарища Джугашвили. Кем он был – мудрым правителем или тираном, совершавшим чудовищные ошибки? Свою точку зрения высказали историки Евгений Спицын и Николай Сванидзе.*

ВНУТРЕННИЙ ЗАГОЛОВОК-1: *Приказал убить Кирова?*

ВНУТРЕННИЙ ЗАГОЛОВОК-2: *Проблемы с психикой?*

ВНУТРЕННИЙ ЗАГОЛОВОК-3: *Тихий и неприметный?*

ВНУТРЕННИЙ ЗАГОЛОВОК-4: *Был аскетом?*

ВНУТРЕННИЙ ЗАГОЛОВОК-5: *Помешался на своей безопасности?*

ВНУТРЕННИЙ ЗАГОЛОВОК-7: *Верил Гитлеру? (КП. 18–26.12.2019).*

Основной способ авторизации дискурса в политическом портрете-версии – это подчеркнуто вероятностный характер сообщения (ср. ответ Е. Спицына, в котором неоднократно подчеркивается недостоверность информации):

– *А как же знаменитое ленинское «Письмо к съезду» («Сталин слишком груб, и этот недостаток, вполне терпимый в среде и в общении между нами, коммунистами, становится нетерпимым в должности генсека». – Ред.)?*

Е. Спицын: ЕСТЬ БОЛЬШИЕ СОМНЕНИЯ, что это он диктовал. Ленинской рукой ничего не написано. Он и не в состоянии был писать, потому что был парализован. СКЛОНЯЮСЬ К ТОМУ, что, по крайней мере, часть ТАК НАЗЫВАЕМОГО «ЛЕНИНСКОГО ЗАВЕЩАНИЯ» была состряпана либо кем-то из его ближайших родственников – не исключено, что Надеждой Крупской и его младшей сестрой Марией Ульяновой либо Троцким и его правой рукой Склянским (КП. 18–26.12.2019).

В свою очередь, аксиологический модус текста репрезентируется, с одной стороны, отношением историков к И.В. Сталину, а с другой – заменой квалификатора «плохой» на квалификатор «хороший» в тех фрагментах текста, которые написаны в рамках речевого жанра «опровержение»:

А. ГРИШИН, Р. ГОЛОВАНОВ: *Приходилось читать, что Сталин вовсе не был аскетом. Например, заводил роман с балеринами Большого театра...*

Е. СПИЦЫН: Да прекратите! У него даже времени на это не было. Этот человек был целиком и полностью нацелен на работу (КП. 18–26.12.2019).

Наиболее распространенными вариантами версий в популярных СМИ являются СЛУХИ, «представляющие собой неофициальный информационный повод» [24. С. 60]:

**О расставании Джонсона и его второй жены Марины Уиллер было объявлено 7 сентября 2018 года – это случилось после того, как в прессе начали разгуживать очередные СЛУХИ о внебрачных амурах политика* (МК РРЕ. 2019. 14–21.08).

**Действительно, экс-президент Николя Саркози пользовался РЕПУТАЦИЕЙ трезвенника. ГОВОРЯТ, что даже на его свадьбе с Карлой Бруни вместо традиционного шампанского подавали свежевыжатый апельсиновый сок. Как-то не по-французски* (МК РРЕ. 2020. 22–29.01).

**Взбешенный Бесо (отец И.В. Сталина) ушел из семьи. Бродяжничал. И, ВРОДЕ БЫ, в 1980 году погиб в пьяной драке. В сорок лет. ПО ДРУГИМ ДАННЫМ, умер в 1906-м* (КП. 2017. 08–15).

Авторизация дискурса в жанре слуха часто определяется иронической тональностью, которая детерминирует и сдвиг аксиологического модуса текста в сторону негативной оценки.

Портрет-рецензия. Портрет-отзыв

Политический портрет-рецензия относится к публицистической рецензии. Последняя содержит такие инвариантные тематические компоненты, как «данные о рассматриваемом произведении, о замысле его автора, дает анализ и намекает на общественную значимость работы» [22. С. 208]. Кроме того, инвариантным текстовым компонентом рецензии является оценка.

В свою очередь, политический портрет-рецензия может включать в себя и вариативные компоненты. В качестве примера приведем структурно-содержательную организацию рецензии на фильм об А. Микояне, входящий в документальный сериал о российских политиках XX в. (Менеджер и дипломат страны советов // Аргументы недели. № 37 (681). 25.09.2019):

Представление политика читателю

Информация о произведении (серию об А. Микояне)

Оценка политика

Биографические сведения об А. Микояне

Биографические сведения о семье А. Микояна

Неизвестные факты деятельности А. Микояна

Общая оценка произведения

Авторизация текста рецензии и его аксиологический модус коррелируют, прежде всего, с оценочными компонентами текста, ср., например, общую позитивную оценку серии об А. Микояне и самого политика:

**Может быть, именно в этом беззаветном служении на благо государства и есть секрет его политического долгожительства. Он успешно реализовывал все, за что брался, даже с виду непосильное.*

**А мы бы хотели поздравить и поблагодарить Стаса Намина (внука А. Микояна) и компанию Star Media за высокопрофессиональную работу. Его знаменитый дед – пример для подражания не только для рядовых граждан страны, но и для наших высших руководителей (Менеджер и дипломат страны советов // Аргументы недели. № 37 (681). 25.09.2019).*

Политический портрет-рецензия может иметь и сопоставительный характер, как, например, рецензия С. Гринева «Медведь против орла» на книгу Л. Млечина «Путин и Трамп: враги, соперник, конкуренты?»:

В книге проводится параллель между Трампом в 2016 году и Путиным в 1999-м, когда обоих недооценивали и подумать не могли о том, кем они станут. Автор исследует и подробно рассказывает о ранних фактах их биографии, о которых многие читатели вряд ли знают. Конечно, один – сын бизнесмена, другой – из пролетариев. Но, несмотря на разные пути и стартовые условия, становится очевидно, что некоторые жизненные принципы у них не просто схожи, а одинаковы (АН. 18.08.2019. № 36 (687)).

К жанровой разновидности политического портрета-рецензии примыкает другой оценочный жанр – **отзыв о политике**. Отзыв может быть как самостоятельным текстом, так и фрагментом более крупного жанра, например, интервью. Как правило, отзыв как небольшой политический портрет касается лишь одного-двух аспектов деятельности политика. Аксиологический модус отзыва зависит от выбора политической фигуры и личного отношения журналиста к политику. В свою очередь, авторизация дискурса в этом жанре может переходить в субъективизацию, если в отзыве отражен взгляд рядового современника политика. Более объективным бывает отзыв, в котором эпоха и фигура политика осмысливаются с научной точки зрения, ср. фрагменты сопоставительного отзыва о российских политиках (негативно-оценочный квалификатор ярче всего проявляется в отзыве об эпохе Б. Ельцина):

Русские горки

Когда жилось лучше в нашей стране – при Сталине, Брежневле или Путине?

«АИФ» оценил изменения в жизни простых людей за 70 лет вместе с кандидатом экономических наук, создателем сайта «Нескучная экономика» Михаилом Соловьевым.

При СТАЛИНЕ зарплаты были минимальными за все последние десятилетия, колхозники не получали пенсий. Обучение в институтах и

старшей школе было платным. Но небольшие доходы распределялись среди населения наиболее равномерно. Позади была страшная война, голод. И оптимизм вызывало любое улучшение жизни.

При БРЕЖНЕВЕ не было массовых репрессий и разрушительных реформ. Жизнь была спокойной, зарплаты росли быстрее, чем цены. Но возник товарный дефицит... Неравенство в нашем обществе возникло уже тогда. Благополучным брежневское время кажется в сравнении с проблемами, которые есть сегодня у пенсионеров из самых бедных семей. Но у большинства работающих граждан сейчас больше возможностей жить достойно.

В 1990-е гг. при ЕЛЬЦИНЕ экономика рухнула, государство фактически стало банкротом – и жизнь ухудшилась по всем направлениям.

Затем в нулевые в течение нескольких лет российская экономика росла быстрее, чем мировая. Этому способствовали реформы, проведенные в начале президентства ВЛАДИМИРА ПУТИНА, и высокие цены на наш сырьевой экспорт (АИФ. 2020. № 23).

Таким образом, общими для рецензии и отзыва являются такие текстовые компоненты, как характеристика политика и авторская оценка его деятельности. Различие же заключается в объеме текстов, в их целостности / фрагментарности, а также в широте охвата политической действительности.

Портреты, обращенные в прошлое.

Портрет-отчет

К портретам, обращенным в прошлое, относятся портреты-воспоминания (мемуары) и портреты-отчеты (отчет входит в систему информационных жанров СМИ). По происхождению отчет восходит к соответствующему жанру официально-деловой речи, основная задача которого – представить сведения за определенный период деятельности лица или организации. В свою очередь, газетный отчет – это информационный жанр, задача которого – «дать читателям достаточно полное, развернутое представление о конкретном событии, его ходе, развитии, значении для общества» [22. С. 218].

Такая модификация политического портрета, как портрет-отчет, стоит ближе всего к предвыборному отчету, который, в свою очередь, соотносится с прямым информационным газетным отчетом: «Прямой информационный отчет воспроизводит события в хронологическом порядке. Журналист лишь точно и подробно отражает события, ничего не комментируя. Его позиция выражается в том, на каких фактах, деталях он акцентирует внимание читателя» [22. С. 218].

Приведем пример акцентирования внимания на определенных фактах:

5 достижений Владимира Путина

Факт 1. Среднемесячная зарплата выросла

Факт 2. Средняя пенсия выросла

Факт 3. Рождаемость выросла

Факт 4. Продолжительность жизни выросла

Факт 5. Протяженность дорог в России (Предвыборная газета «Команда Путина». Екатеринбург, 2018).

Аксиологический модус портрета-отчета в большинстве случаев позитивный: фигура политика подается посредством презентации положительных изменений в стране, городе, регионе за период его пребывания на той или иной государственной должности. Возможны отчеты и о более частных событиях, хотя в «чистом» виде портреты-отчеты встречаются в популярных СМИ достаточно редко (это, скорее, жанр предвыборной прессы). Тем не менее элементы портрета-отчета часто включаются в иные жанровые формы. В качестве примера приведем фрагмент корреспонденции о прощании с Ю. Лужковым, которая включает и текстовые элементы отчета о событии, и элементы характеристики В. Путина как человека, способного по достоинству оценить тех, кто работал на благо РФ. Авторская позиция и позитивно-оценочный аксиологический модус наиболее ярко репрезентированы, на наш взгляд, в последней фразе текста:

Путин приехал проститься с Лужковым

...Президент проводил экс-мэра столицы в последний путь и долго разговаривал с Еленой Батуриной.

10 минут вполголоса

Путин пришел тоже как обычный посетитель, положил букет алых роз, трижды перекрестился, обнялся с Еленой Батуриной и родными Юрия Лужкова. Ничего говорить не стал, сел рядом с вдовой и о чем-то минут десять беседовал с ней вполголоса. Впрочем, больше говорила Батурина. Путин больше кивал, качал головой.

«Это Лена виновата»

Вряд ли они говорили о политике или месте, которое займет Лужков в истории, но, приехав в храм, Путин подчеркнул, что современные власти с уважением относятся даже к тем, кого вряд ли когда-то можно было назвать соратниками. Путин три года назад фактически вернул из опалы уволенного по злой статье Лужкова, наградив орденом «За заслуги перед Отечеством» IV степени и сделал его полным кавалером этого ордена. Это был день торжества Лужкова и день его окончательного выхода на пенсию со спокойной душой. И ТО, ЧТО ПУТИН ПРИЕХАЛ ПРОСТИТЬСЯ С ЛУЖКОВЫМ, БЫЛ СИМВОЛИЧЕСКИЙ, НО ОЧЕНЬ ПРАВИЛЬНЫЙ ЖЕСТ (КП. 2019. № 141).

Портреты, обращенные в будущее. Портрет-прогноз

Прогноз является одним из активно развивающихся жанров СМИ. «Основным признаком прогностического высказывания, его внедискурсивным инвариантом являются: а) наличие в высказывании слова / словосочетания, манифестирующего КОНСТРУКТ БУДУЩЕГО; б) лексико-грамматическая обращенность всего высказывания ЗА МОМЕНТ РЕЧИ» [25. С. 163]. Портрет-прогноз бытует в СМИ в виде целого ряда разновидностей. Возможны собственно прогнозы о будущем политика и прогнозы, реализующие развлекательную интенцию (гороскопы, предсказания, стихотворные формы). Существуют и варианты закодированных прогнозов: *«Мир в 2020 году глазами Ротшильдов. Влиятельный британский еженедельник The Economist снова озадачил ОБЛОЖКОЙ-ГОЛОВОЛОМКОЙ с зашифрованными прогнозами... В прошлые годы обложки-предсказания были красочными. В виде РЕБУСОВ, КОЛЛАЖЕЙ, ДАЖЕ МИСТИЧЕСКИХ КАРТ ТАРО. На этот раз никаких картинок! Обложка стилизована под хорошо знакомую всем ТАБЛИЦУ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ЗРЕНИЯ»* (КП. 08–15.01.2020).

Инвариантными текстообразующими признаками портретов-прогнозов являются, кроме сказанного выше: а) субъектная организация текста (ссылки на экспертов или иных авторитетных лиц, на мнение СМИ, а также на организации, проводящие специальные исследования); б) вероятностная модальность текста (условные и вводные конструкции, домысливание, использование версий фактов и т.д.). Авторизация прогноза и его аксиологический модус определяются характером предположений адресанта прогноза, его мнением по поводу исхода предстоящих событий, ср.:

Дональд и Британия, на выход

TRUMP (ТРАМП). Процедура импичмента 45-го президента США будет неудачной, утверждает редакционная статья внутри журнала. Однако Дональду рано радоваться. Недаром под его фамилией строчкой ниже стоят слова EXIT (выход) и AI (искусственный интеллект). В следующем году (2020 г.) в Штатах состоятся президентские выборы. The Economist считает, что Трамп проиграет и его попросят на выход из Белого дома. Таково мнение... неангажированного искусственного интеллекта. Неконтролируемая языковая модель GPT-2, созданная исследовательским центром OpenAI, на вопрос редакции о судьбе Дональда ответила: "Трамп не выиграет второй срок, Я думаю, он потерпит поражение на всеобщих выборах".

Что это? Прогноз или программирование нужного глобалистам итога выборов? Глобальные элиты, к коим принадлежат Ротшильды, "националиста" Трампа не любят» (КП. 08–15.01.2020).

Приведем еще один вариант прогноза – ГОРОСКОП (мнение о будущем основывается на взаимном расположении планет и звезд), ср. фрагмент интервью с президентом Русской астрологической школы Александром Зараевым, в котором репрезентированы все признаки политического прогноза:

ЗВЕЗДЫ ПЕРВЫХ ЛИЦ

– *Смотрели ли вы гороскопы политиков, что в них? Например, Башад Асад, президент Сирии...*

– *У него сильный гороскоп, и скоро он сможет сформировать новое окружение...*

Борис Джонсон, премьер-министр Великобритании...

– *Согласно его гороскопу, он неплохо чувствует, чего хотят низы, – против него в основном выступает аристократия... Поэтому, с моей точки зрения, Джонсон держит нос по ветру.*

Дональд Трамп, президент США...

– *У него сейчас работает та же программа в гороскопе, которая, как я и предсказывал в начале 2016 года, вопреки мнению многих политиков, привела его к власти в том же году. Сейчас, в 2020 году, я сказал бы так: у него много шансов выиграть выборы, но он создает себе большое количество проблем, которые могут стать причиной либо его отставки, либо импичмента в конце 2022 года...*

Владимир Путин, президент РФ.

– *Расположение планет потребует от Путина более кардинальных решений, к чему он не очень расположен... Но, по крайней мере, во второй половине 2020 года мы можем увидеть Путина, который управлял экономикой после кризиса 2008 года 12 лет назад. Тогда он был премьер-министром, действовал жестко и уверенно – тогда других вариантов не было. Примерно такая же история будет и в наступающем году (Аргументы недели. № 50 (694). 25.12.2019).*

Политический портрет-прогноз – это креативный динамичный жанр. Его модификации возможны даже в стихотворной форме, содержащей мысли о возможном будущем политика и возглавляемой им страны:

*В Вашингтоне дальнем или Вене,
В центрах других западных земель
Смотрят, что там на свидомой сцене –
То ли шоу, то ли там бордель?
Мы соседям объяснить пытались,
Что их шоу – это все не то,
Цирк сгорел, а КЛОУНЫ ОСТАЛИСЬ,
ЗАТЕВАЯ СНОВА ШАПИТО*

(Экспресс-газета. 2019. 17 (1262)).

Портрет-интервью

Портрет политика соотносится, прежде всего, с двумя большими группами интервью – это интервью с политиком и интервью о политике. Интервью с политиком может иметь такие жанровые модификации, как интервью-монолог, интервью-сообщение, интервью-анкета, звездное интервью (вариантом последнего является интервью-перформанс – театрализованное интервью). Авторизация дискурса и аксиологический модус интервью-сообщений определяются выбором фигуры политика, формулировкой вопросов, нацеленных на раскрытие деловых качеств, а также доминирующим типом информации текста [26]. В свою очередь, личные характеристики политика наиболее ярко проявляются в интервью-анкетах. Это небольшие диалоги неформального характера, из которых читатель узнает многое о предпочтениях, желаниях, намерениях и особенностях личности политика. В качестве примера приведем фрагмент интервью-сообщения с М. Мишустиним, в тексте которого доминируют содержательно-фактуальная и содержательно-концептуальная информация, а также интервью-анкету, в тексте которого присутствует и подтекстовая информация, репрезентированная посредством юмора, шутки.

ИНТЕРВЬЮ-СООБЩЕНИЕ

Михаил Мишустин: Расходы граждан мы контролировать не собираемся

В конце 2018-го кандидат в премьеры дал «Комсомолке» большое интервью. Многое из сказанного не устарело до сих пор:

– С 2019 года в четырех регионах стартует эксперимент по налогу на самозанятых. Как планируете этих людей из тени вытаскивать?

– Это не новый налог, а новый налоговый режим, и никого, как вы сказали, вытаскивать мы не собираемся. Самозанятый – это человек, который сам производит товары или предоставляет услуги, у которого нет работодателя, нет наемных работников, оборот не более 2,4 млн. Эти люди обязаны по закону платить 13% со своих доходов. Теперь государство предоставляет льготу тем, кто захочет ею воспользоваться. А мы попытались сделать эту услугу наиболее удобной...

– Зачем нужен этот новый налоговый режим?

– Цель прежде всего социальная. Мы формируем прозрачную бизнес-среду. На первый план выходит сам факт того, что гражданин работает открыто, не неся никаких рисков (КП. 17.01.2020).

ВОПРОС-ОТВЕТ

Анкета Михаила Мишустина

В 2010 году Мишустин стал гостем программы Владимира Познера. В конце эфира ведущий задавал стандартные вопросы из анкеты Марселя Пруста. Но для главы ФНС вопросы он немного изменил.

Любимая птица – попугай.

Любимый цветок – орхидея.

Кем из ныне живущих хотел бы быть – Стивом Джобсом.

Любимый композитор – Гаврилин (советский композитор, автор опер, балетов, и симфонических произведений, его музыку можно услышать, например, в фильмах «Женитьба Бальзаминова» – и «Деревенская история»).

Какой недостаток легче всего прощает – слабость.

Три желания, которые загадал бы Золотой Рыбке, – чтобы не болели близкие люди, чтобы в России не было бедных, закончить налоговую реформу.

Любимый литературный герой – Чебурашка.

Оказавшись перед Богом, что вы ему скажете – попрошу за все прощенья и поблагодарю за то, что дал такое счастье – жить на земле (КП. 17.01.2020).

В свою очередь, интервью о политике имеет целью выявить точку зрения интервьюируемого на личность и деятельность того или иного политика и тем самым сформировать читательское мнение и оценку. В качестве примера приведем резко негативное мнение о Н.С. Хрущеве, высказанное в интервью, которое дал писатель и политолог Николай Стариков:

В развале СССР виноват Хрущев

– Что скажете о XX съезде, где был развенчан культ личности Сталина?

– Это отдельная тема. Речь Хрущева – лай злобной собаки, которая раньше была вынуждена молчать. Это – личная животная ненависть. Когда сын Хрущева Леонид по пьянке убил другого офицера, Никита Сергеевич буквально на коленях умолял Сталина заступиться. Но тот сказал: «У нас закон для один для всех». Напомню, что своего сына Якова вождь отказался вызволять из плена. Хрущев затаил смертельную обиду. После хрущевской пляски на сталинских костях от Москвы отвернулась Албания. Энвер Ходжа боготворил советского вождя. В результате мы лишились базы в Адриатическом море. Отвернулся Мао Цзэдун, который выиграл гражданскую войну лишь благодаря Советскому Союзу. Представьте, как бы развивалась история, если бы два великих народа заключили стратегический союз еще тогда!.. (Экспресс-газета. 18.02.2019. № 7 (1252)).

Интервью о политике может иметь сопоставительный характер, касаться вербальных и невербальных характеристик политика, включать элементы исследования его жизни и деятельности или воспоминания о нем. Ограниченный объем статьи не позволяет нам проиллюстрировать каждую модификацию интервью. Приведем лишь фрагмент интервью-воспоминания о Б. Ельцине, которое содержит элементы сразу двух политических портретов – Б.Н. Ельцина и В.В. Путина:

Почему Ельцин выбрал Путина?

О чем рассказал зять и бывший глава Администрации первого Президента России

...За два года до 31 декабря 1999 г. Борис Николаевич в плотном режиме стал видеть того человека, который сейчас руководит страной. Это был очень важный период, когда они вместе летали в самолете, обсуждали планы, приезжали в регион. Я уверен, что Борис Николаевич обратил внимание на его точный анализ ситуации, на то, как он прекрасно формулирует, как ведет себя в какой-то аудитории. Я думаю, что в этот момент, когда он стал замом главы администрации, Ельцин подумал о нем как о кандидате... Каждый в Путине увидел что-то свое: либералы – продолжателя идей Бориса Николаевича; консерваторы – бывшего чекиста; люди, которые считали, что он вернет России что-то, что нужно вернуть, увидели в нем это... Из-за того, что он был неизвестен, это был огромный плюс, который помог ему выиграть выборы. Я не говорю о том, что он действительно блестяще вел себя с людьми. Люди увидели его: «О господи, какой прекрасный парень, совсем молодой». Кстати, для Ельцина было очень важно, чтобы тот человек был совершенно другого поколения, моложе на 20 лет, чем сам Ельцин, чем политики, которые пытаются прийти. Кстати, Примаков дважды пытался уволить Путина с поста директора ФСБ, об этом мало кто знает.

– Кто ему не дал?

– Борис Николаевич (АИФ. 2019. № 46).

Думается, что представленные интервью дают возможность утверждать, что авторизация и аксиологический модус политических портретов-интервью зависят от субъектной организации текста (интервьюер – интервьюируемый-политик, о котором идет речь) и от точки зрения участников интервью на жизнь и деятельность политика.

Заключение

Подводя итоги сказанному, мы можем утверждать, что полижанровость (наличие множественных жанровых модификаций инварианта политического портрета) является его важнейшим признаком. В свою очередь, полижанровость детерминирована потенциальной полиинтенциональностью инварианта. Российские СМИ стремятся показать фигуру политика прошлого и настоящего с разных сторон (например, отразить в тексте его деловые и личные качества) и с разных точек зрения, представив политика в восприятии разных людей (современников, очевидцев событий, других политиков и историков, друзей и родственников и т.д.). Как следствие, политический портрет в современных СМИ имеет достаточно сложную полисубъектную ор-

ганизацию: адресантом текста может быть не только автор-журналист или даже коллективный автор (журналист, редактор, учредитель издания и т.д.), но и другие носители мнения о политике, имеющие лишь косвенное отношение к тому или иному СМИ. Мнение того или иного лица определяет выбор аксиологического модуса политического портрета – позитивно-оценочного, негативно-оценочного или смешанного. Авторизация дискурса в жанровых модификациях политического портрета, с одной стороны, зависит от общей биполярности оценочного поля в СМИ, с другой – от личного отношения адресанта к тому или иному политику и, наконец, от соотношения типов информации (СФС / СКИСЛИ) в тексте. В связи с этим в печатных изданиях (и их электронных вариантах) до сих пор появляются тексты, в которых оценка политика является, по сути, оскорблением, как, например, в приведенном выше высказывании интервьюируемого о речи Н.С. Хрущева. Оценки в политических портретах могут подменять логические аргументы, тем самым формируя у читателя крайне субъективное представление о политике и его вкладе в историческое развитие той или иной страны.

Литература

1. **Кормилицина М.А.** Формирование имиджа политика средствами СМИ // Проблемы речевой коммуникации. Вып. 4: Власть и речь. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. С. 65–70.
2. **Азапкин Н.В.** Жанр политического портрета в современном англоязычном политическом дискурсе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2010. № 1 (5). С. 39–44.
3. **Романова Л.Г.** Моделирование политического портрета в текстах СМИ (на материале политического портрета В.В. Путина в англоязычных медиатекстах) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 164–169.
4. **Гринберг Т.Э.** Рекламный политический портрет в системе массовой коммуникации : дис. ... канд. филол. наук. М., 1995. 209 с.
5. **Вагенляйтнер Н.В.** Разновидности жанра политического портрета (на материале предвыборных публикаций) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2008. № 2 (2). С. 13–15.
6. **Неганов С.В.** Пермская область: политический портрет региона и развитие политической науки // Полис. Политические исследования. 2005. № 5. С. 41–47.
7. **Чеботарева Е.А.** Региональная элита: история становления и политический портрет // Науковедение. 2010. № 4. С. 1–8.
8. **Чудинов А.П., Никифорова М.В.** Индивидуальный стиль политика сквозь призму комического // Филологический класс. 2019. № 2 (56). С. 40–49.
9. **Козлова И.В.** Портрет политика как разновидность речевого жанра характеризующего типа // Коммуникация в современном мире. Воронеж : ВГУ, 2001. С. 129–132.
10. **Руженцева Н.Б., Нахимова Е.А., Никифорова М.В.** Лингвополитическая персонология: коммуникативные портреты. Екатеринбург : УрГПУ, 2020. 142 с.
11. **Cheles L., Giaccone A.** The Political Portrait. Leadership, Image and Power. London : Routledge, 2020. 368 p.

12. *Руженцева Н.Б., Шустрова Е.В., Ворошилова М.Б.* Юмор и ирония в политическом дискурсе. Екатеринбург : УрГПУ, 2015. 253 с.
13. *Miller H.* Politics Personified: Portraiture, Caricature and Visual Culture in Britain. Manchester : Manchester University Press, 2015. 240 p.
14. *Reiljan A., da Silva F.F., Cicchi L., Garzia D., Trechsel A.H.* Longitudinal dataset of political issue-positions of 411 parties across 28 European countries (2009–2019) from voting advice applications EU profiler and euandi // Data in Brief. 2020. № 31. P. 3–9.
15. *Hauwaert S.M.* Van An initial profile of the ideologically volatile voter in Europe: The multidimensional role of party attachment and the conditionality of the political system // Electoral Studies. 2015. № 40. P. 87–101.
16. *Labonne J., Parsa S., Querubin P.* Political dynasties, term limits and female political representation: Evidence from the Philippines // Journal of Economic Behaviour and Organization. 2021. № 182. P. 212–228.
17. *Добросклонская Т.Г.* Медиалингвистика: теория, методы, направления. М. : КДУ, Добросвет, 2020. 178 с.
18. *Шейгал Е.И.* Язык СМИ и политика в семиотическом аспекте // Язык СМИ и политика. М. : МГУ, 2012. С. 121–161.
19. *Платонова О.В., Виноградов С.И.* Средства массовой информации и культура речи // Культура русской речи. М. : НОРМА-ИНФРА, 1998. С. 238–280.
20. *Карасик В.И.* Ценности как культурно значимые ориентиры поведения // Лингвокультурные ценности в языковом сознании и коммуникативной практике. Тяньцзинь. Тяньцзиньский университет иностранных языков. Волгоград : ПринТерра-Дизайн, 2019. С. 3–11.
21. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1998. 896 с.
22. *Гребельников А.А.* Работа журналиста в прессе. М. : РИП-холдинг, 2004. 274 с.
23. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1990. 921 с.
24. *Коньков В.И.* Книжное и разговорное начало в средствах массовой информации // Русская речь в средствах массовой информации: Стилистический аспект. СПб. : СПбГУ, 2007. С. 56–63.
25. *Руженцева Н.Б., Кошкарлова Н.Н.* Политико-экономический прогноз: методика идентификации и жанрово-дискурсивной интерпретации // Вестник Пятигорского лингвистического университета. 2016. № 2. С. 163–170.
26. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 140 с.

Сведения об авторах:

Руженцева Наталья Борисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: verbalis@mail.ru

Кошкарлова Наталья Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Международные отношения, политология и регионоведение», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск, Россия). E-mail: nkoshka@rambler.ru

Чудинов Анатолий Прокопьевич – доктор филологических наук, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: ap_chudinov@mail.ru

Поступила в редакцию 14 января 2021 г.

GENRE MODIFICATIONS OF POLITICAL PORTRAIT IN MASS-MEDIA DISCOURSE

Ruzhentseva N.B., D.Sc. (Philology), Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: verbalis@mail.ru

Koshkarova N.N., D.Sc. (Philology), Professor of International Relations, Political Science and Regional Studies Department, South-Ural State University (Chelyabinsk, Russia). E-mail: nkoshka@rambler.ru

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

DOI: 10.17223/19996195/53/6

Abstract. The article explores the modifications of the genre of political portrait in the mass-media discourse, namely in the popular press and its electronic versions. The purpose of this article is to identify the specifics of genre modifications of the political portrait: portrait essay, portrait-version, review, report, forecast, interview – in terms of authorization of newspaper text and its axiological modus. The authors of the article state that the differentiation of genre modifications of the political portrait is possible on the intentional basis that determines its polygenre character. The presence of multiple genre variants makes it possible to show the figure of a politician of the past and present from different angles, to reflect his business and personal qualities in the text, to present him in the perception of different people adhering to various points of view (contemporaries, eyewitnesses of events, other politicians and historians, friends and relatives, etc.). As a result, the political portrait in modern media has a rather complex polysubject organization. The addressee of the text can be not only a journalist-author or even a collective author (journalist, editor, founder of a publication, etc.), but also another carrier of opinion about politics, having only an indirect relationship to one or another media. Opinion determines the choice of the axiological modus of the genre modification of the political portrait – positive-evaluative, negative-evaluative, or mixed. The authorization of discourse in genre modifications depends, on the one hand, on the general bipolarity of the evaluative field in the media, on the other hand, on the choice of the addressee of the politician's figure and attitude towards him, and, finally, on the ratio of types of information in the text. As for the assessments in political portraits, they can replace logical arguments, thereby forming an extremely subjective opinion of a politician and his contribution to the historical development of a particular country.

Keywords: political portrait; mass media; genre modification; portrait essay; version; review; report; forecast; interview; discourse authorization; axiological modus.

References

1. Kormilicina M.A. (2004). Formirovanie imidzha politika sredstvami SMI [Formation of a politician's image by means of mass media] // Problemy recevoj kommunikacii. Vyp. 4. Vlast' i rech'. Saratov: Izd-vo Saratov. un-ta. pp. 65-70.
2. Agapkin N.V. (2010). Zhanr politicheskogo portreta v sovremennom anglojazychnom politicheskom diskurse [The genre of political portrait in modern English-language political discourse] // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Filologija. Teorija jazyka. Jazykovoe obrazovanie». № 1(5). pp. 39-44.
3. Romanova L.G. (2017). Modelirovanie politicheskogo portreta v tekstah SMI (na materiale politicheskogo portreta V.V. Putina v anglojazychnyh mediatekstah) [Modeling a political portrait in media texts (based on the political portrait of V.V. Putin in English-language media texts)] // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. № 2. pp. 164-169.

4. Grinberg T.Je. Reklamnyj politicheskij portret v sisteme massovoj kommunikacii [Advertising political portrait in the mass communication system]: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1995. 209 p.
5. Vagenljajtner N.V. (2008). Raznovidnosti zhanra politicheskogo portreta (na materiale predvybornyh publikacij) [Varieties of the genre of political portrait (based on election publications)] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. № 2 (2). pp. 13-15.
6. Neganov S.V. (2005). Permskaja oblast': politicheskij portret regiona i razvitie politicheskoy nauki [Perm region: political portrait of the region and the development of political science] // *Polis. Politicheskie issledovanija*. № 5. pp. 41-47.
7. Chebotareva E.A. (2010). Regional'naja jelita: istorija stanovlenija i politicheskij portret [Regional elite: history of formation and political portrait] // *Naukovedenie*. № 4. pp. 1-8.
8. Chudinov A.P., Nikiforova M.V. (2019). Individual'nyj stil' politika skvoz' prizmu komicheskogo [The individual style of a politician through the prism of the comic] // *Filologicheskij klass*. № 2 (56). pp. 40-49.
9. Kozlova I.V. (2001). Portret politika kak raznovidnost' rechevogo zhanra harakterizujushhego tipa [Portrait of a politician as a type of speech genre of the characterizing type] // *Kommunikacija v sovremennom mire*. Voronezh: VGU. pp. 129-132.
10. Ruzhenceva N.B., Nahimova E.A., Nikiforova M.V. (2020). Lingvopoliticheskaja personologija: kommunikativnye portrety [Linguopolitical Personology: Communicative Portraits]. Ekaterinburg: UrGPU. 142 p.
11. Cheles L., Giaccone A. (2020). The Political Portrait. Leadership, Image and Power. London: Routledge. 368 p.
12. Ruzhenceva N.B., Shustrova E.V., Voroshilova M.B. (2015). Jumor i ironija v politicheskome diskurse [Humor and irony in political discourse]. Ekaterinburg: UrGPU. 253 p.
13. Miller H. (2015). Politics Personified: Portraiture, Caricature and Visual Culture in Britain. Manchester: Manchester University Press. 240 p.
14. Reiljan A., da Silva F.F., Cicchi L., Garzia D., Trechsel A.H. (2020). Longitudinal dataset of political issue-positions of 411 parties across 28 European countries (2009–2019) from voting advice applications EU profiler and euandi // *Data in Brief*. № 31. pp. 3-9.
15. Hauwaert S. M. Van (2015). An initial profile of the ideologically volatile voter in Europe: The multidimensional role of party attachment and the conditionality of the political system // *Electoral Studies*. № 40. pp. 87-101.
16. Labonne J., Parsa S., Querubin P. (2021). Political dynasties, term limits and female political representation: Evidence from the Philippines // *Journal of Economic Behaviour and Organization*. № 182. pp. 212-228.
17. Dobroslonskaja T.G. (2020). Medialingvistika: teorija, metody, napravlenija [Medialinguistics: theory, methods, directions]. M.: KDU, Dobrosvet. 178 p.
18. Shejgal E.I. (2012). Jazyk SMI i politika v semioticheskom aspekte [Media language and politics in a semiotic aspect] // *Jazyk SMI i politika*. M.: MGU. pp. 121-161.
19. Platonova O.V., Vinogradov S.I. (1998). Sredstva massovoj informacii i kul'tura rechi [Mass media and culture of speech] // *Kul'tura russkoj rechi*. M.: NORMA-INFRA. pp. 238-280.
20. Karasik V.I. (2019). Cennosti kak kul'turno znachimye orientiry povedenija [Values as culturally significant guidelines for behavior] // *Lingvokul'turnye cennosti v jazykovom soznanii i kommunikativnoj praktike*. Tjan'czin'. Tjan'czin'skij universitet inostrannyh jazykov. Volgograd: PrinTerra-Dizajn. pp. 3-11.
21. Arutjunova N.D. (1998). Jazyk i mir cheloveka [Language and human world]. M.: Jazyki russkoj kul'tury. 896 p.
22. Grabel'nikov A.A. (2004). Rabota zhurnalista v presse [Journalist work in the press]. M.: RIP-holding. 274 p.
23. Ozhegov S.I. (1990). Slovar' russkogo jazyka [Russian language dictionary]. M.: Russkij jazyk. 921 p.
24. Ruzhenceva N.B., Koshkarova N.N. (2016). Politiko-jekonomicheskij prognoz: metodika identifikacii i zhanrovo-diskursivnoj interpretacii [Political and economic forecast: a

- method of identification and genre-discursive interpretation] // Vestnik Pjatigorskogo lingvisticheskogo universiteta. № 2. pp. 163-170.
25. Kon'kov V.I. (2007). Knizhnoe i razgovornoe nachalo v sredstvah massovoj informacii [Book and spoken beginning in the media] // Russkaja rech' v sredstvah massovoj informacii: Stilisticheskij aspekt. SPb.: SPbGU. pp. 56-63.
26. Gal'perin I.R. (1981). Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovanija [Text as an object of linguistic research]. M.: Nauka. 140 p.

Received 14 January 2021

ЭВОЛЮЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СИБИРСКИХ ТАТАР

Т.В. Хвесько, О.В. Нагель, Ф.Х. Гильфанова, Н.Ю. Басуева

Аннотация. Рассматривается эволюция аксиологической модальности в антропонимической системе сибирских татар в синхронии и диахронии, в совокупности тесно связанных между собой параметров языка и речи. Разграничение синхронического и диахронического подходов связано со словообразовательными единицами языка, в которых содержится информация о системе ценностей этноса. Оценка в синхронии определяется как состояние сознания субъекта речи. Это проявляется в таких параметрах, как источник знания или мнения, цель сообщения, эмоции и желания, степень уверенности. Рассмотрено функционирование языковых концептов в определенный исторический период как «имя (слово) = носителю», «имя (слово) = слову божьему», «имя = символ», где основной единицей изучения является слово в его лексико-семантических связях. Оценочность как совокупность семантико-стилистических признаков единиц языка обеспечивает способность выступать в коммуникативной речи (практической) средством субъективного выражения отношения говорящего к содержанию речи. Это является признаком субъективной модальности. Изучение аксиологической модальности в диахронии позволило выявить причины смены одних языковых концептов на другие, а также установить, какой модус послужил базовым для когнитивных модификаций. Изучение модусов субъекта в синхронии отражает человеческие когнитии на определенной ступени развития общества. В диахронии – в процессе исторического развития этноса, концепты закрепляются в архивных документах, речевых произведениях, будучи зафиксированными письмом или человеческой памятью, они относятся к объективной модальности. Рассмотрение эволюции модусов (речемыслительной деятельности субъектов) в тесной связи с историей общества, развитием языка, а также закономерностями семантических процессов в лексике, закономерностями внеязыковых логических или психологических явлений представляет собой аксиологическую модальность в диахронии. В структуре оценочного суждения в синхронии, по существу, рассматривается лексико-семантическое развитие антропонимов сибирских татар, где под лексическим значением слова-антропонима понимается как его семантика, так и прагматика, которая включена в модальную рамку толкования и одной из особенностей которой является способность смысловой структуры слова проявляться через лексико-семантические подсистемы: синонимические ряды, лексико-семантические и экспрессивно-стилистические группы слов.

Ключевые слова: эволюция; аксиологическая модальность; оценка, оценочность; ценностный мир; антропонимическая система.

Введение

В лингвистических исследованиях модальность, отражающая различные аспекты отношения говорящего к содержанию высказыва-

ния, изучена широко, а вот рассмотреть эволюцию аксиологической модальной системы представляется одной из наиболее сложных задач. В статье мы пытаемся рассмотреть эволюцию модальных связей и отношений в оценочных суждениях древних тюрков, кипчаков, сибирских татар, увязывая их с тесно связанными между собой параметрами *языка и речи*, определяя, как соотносятся между собой *«говорящий» / носитель языка – речь практическая / теоретическая речь; язык – содержание высказывания / объективная действительность*.

К модальности научного текста как лингвопедагогической проблеме обращался И.В. Антипов (2008), обзор теоретических изысканий в области лингвистической модальности, выражение субъективной модальности разноуровневыми языковыми средствами рассмотрели Т.И. Кочеткова и О.Н. Соловьева (2014), функционально-семантические особенности средств выражения модальности в современном немецком языке представила Е.И. Брутчикова (2014), когнитивную стратегию языковой модальности исследовали М.Н. Самойлова и М.В. Шепелева (2018), понятийное содержание воли в семантике изучала А.В. Сытко (2019).

Наиболее близок к нашему исследованию подход А.И. Приходько в работе «О соотношении оценки и модальности в языке» [1]. Автор уделяет внимание связи субъективной модальности и оценки, подчеркивая, что оценку и модальность необходимо изучать как феномены разного порядка. Когнитивный подход, по мнению автора, дает возможность расширить рамки оценки, выходящей за пределы модальности, поскольку модальность есть отношение к действительности вообще, а оценка предусматривает не только отношение к объектам окружающего мира, познание, осмысление и оценивание действительности, но и отношение субъекта к результатам познания [1. С. 42]. Мы исходим из того, что категории оценки и модальности сложны и многоаспектны, поэтому изучаем их в логико-семантическом аспекте, а также с точки зрения психолингвистики и теории коммуникации, что дает нам возможность для более глубоких языковедческих исследований, а когнитивное направление в рассмотрении языковых явлений позволяет по-новому осветить взаимосвязь этих двух категорий.

Русские языковеды И.А. Бодуэн де Куртенэ и Ф.Ф. Фортунатов еще на рубеже XIX–XX вв. отмечали необходимость ограничивать синхронное словообразование от диахронического. Занимаясь историей языка, ученые большое внимание уделяли теории синхронного языкознания и в частности теории синхронного словообразования, подчеркивая, что факты одной эпохи нельзя объяснить, измерить мерками другой [2; 3. С. 291]. Мы рассматриваем функционирование языковых концептов в определенные исторические периоды, образно представляя «имя (слово) = носителю», «имя (слово) = слову божьему», «имя = символу», где основной единицей изучения является слово в его разнообразных

лексико-семантических связях [4. С. 8]. Разграничение синхронного и диахронического подходов имеет большое значение при изучении словообразования в антропонимической системе для выявления в словообразовательных единицах языка информацию о системе ценностей этноса. Это объясняется тем, что слово является такой единицей языка, которая может менять свое значение, не меняя формы, утратить значение, актуальность семантики и стать чистым символом.

Ранее в своих работах мы уже исследовали семантику прилагательных в антропонимической системе тобольских татар в лингвоаксиологическом аспекте, рассмотрели особенности формирования их системы в разные периоды исторического развития, начиная с середины XVIII в. до конца XIX в. по архивным источникам. Установлено, что ценности формировались вместе с именем с древних времен, претерпевали изменения и сохранились до наших дней [5. С. 546].

В данной статье мы пытаемся проследить, как на основе ценностно-оценочных отношений в именовании сибирских татар развивались модусы древних тюрков, кипчаков, сибирских татар в синхронии и диахронии; что повлияло на смену модусов; как структура оценочного суждения (оценивающий субъект, оцениваемый объект, характер оценки) связана с антропонимической системой, например, древнетюркского или древнекипчакского языка.

В ходе исследования нам удалось установить, что первопричиной смены модусов древних тюрков, кипчаков и сибирских татар стала объективная действительность (исторические процессы взаимодействия племен и родов, процесс тюркизации и исламизации) [6. С. 36]; второй причиной является степень религиозности носителей языка. Мы выяснили, что модус субъекта (носителя языка) по поводу содержания высказывания (имени) должен соответствовать модальной рамке толкования. Если меняется модальная рамка толкования, то меняется и объект (родоплеменные имена; индивидуальные, персонифицирующие; исламские имена, имена-символы), и его языковая система (антропонимическая система древних тюрков, кипчаков, сибирских татар). На основе схем оценочного суждения нам удалось показать, как создаются и передаются от одного поколения к другому языковые когниции.

Методология исследования

В данном исследовании мы использовали материал из русских архивных источников, а именно ревизий населения середины XVIII – XIX вв. и Первой всероссийской переписи 1897 г., доступный в настоящее время в Тобольском филиале Государственного архива Тюменской области (ТФ ГАТО. Ф. 154, 417. Оп. 8). Мы обратились к трудам Г.Ф. Саттарова [7. С. 83], В.У. Махпирова [8. С. 290] для характери-

ки особенностей функционирования антропонимов в древнетюркскую эпоху и Средневековье.

Основой для написания данной статьи явились такие *теоретические методы*, как изучение и анализ в трудах отечественных ученых-языковедов. В частности, проблема философской аксиологии разработана в работах Е.Ф. Серебрянникова, В.А. Василенко, М.С. Каган, В.В. Ильина и др., вопросами лингвистической аксиологии в разные периоды занимались Н.Д. Арутюнова, Г.Ф. Саттаров, Г.А. Багаутдинова, Л.К. Байрамова, З.К. Темиргазина, В.Г. Гак, Г.В. Колшанский, Р.Р. Замалетдинов и т.д., оценочная семантика рассматривалась В.Н. Гридиным, Е.Г. Беляевской, М.С. Ретунской, Э.Н. Меркуловой, Н.А. Лукьяновой и др., проблемам семасиологии посвящены труды ученых Казанской тюрко-татарской ономастической научной школы под руководством Г.Ф. Саттарова и его последователей (А.Г. Шайхулов, Ф.Ю. Юсупов, М.И. Ахметзянов, М.А. Залялиева, Ф.Л. Мазитова, Г.Р. Галиуллина, Ф.Г. Вагапова).

О проблемах самоопределения татар Западной Сибири в начале XXI в. писал Д.М. Исхаков, одна из которых заключается в том, что проводится политика по этнической дивергенции, т.е. расщеплению татарского народа на более мелкие группы. Привлекались региональные материалы конференций в городе Тобольске: «Культурное наследие народов Западной Сибири» под редакцией З.А. Тычинских, материалы XII–XIII Всероссийских научно-практических конференций «Историческая судьба Искера» и II Всероссийской научно-практической конференции «Историко-культурное наследие сибирских татар и коренных народов евразийского пространства: истоки и современность» под редакцией Л.А. Шамсутдиновой. Сравнительно-исторический метод дал возможность рассмотреть историю развития собственных имен сибирских татар. Большую роль в исследовании сыграло анкетирование, интерпретация результатов которого позволила достичь поставленной цели.

Исследование и результаты

В системе языка существуют личные имена, которые различаются только по полу (женские и мужские), имеют общие признаки, которые объединяют их в одну общность. Так, например, *Айнур, Булат, Костя, Миша* – это: а) татарские и русские имена; б) называющие человека; в) мужского пола; г) обозначающие совокупности с подобными антропонимами; д) оформленные согласно лексическим и грамматическим правилам соответствующего языка. Но у этого ряда имен есть еще внутренняя форма.

Развивая идеи А.А. Потебни, согласно которым под внутренней формой слова понимается способ вхождения в сознание субъекта нового содержания, получается, что внутренняя форма личного имени включает

те субъективные представления об имени, руководствуясь которыми родители называют своего ребенка, тем самым имя приобретает определенный смысл. При этом на первое место выходят не вышеуказанные общекатегориальные признаки, а внутренняя и внешняя формы определенного имени, которые воспринимаются говорящим весьма субъективно и индивидуально, т.е. налицо все признаки субъективной модальности.

Внешняя форма имени отражает звучание, национальный характер, сочетаемость с именами близких родственников и др. Внутренняя форма имени образуется под влиянием различных факторов, которые входят в модальную рамку толкования (мусульманские традиции, согласно которым имена даются в честь святых, проповедников ислама; исторические традиции в имянаречении; мода на некоторые имена, подчеркивающая их современность; семейные традиции, обычаи семьи и близких родственников; наречение в честь исторических деятелей, национальных героев и др.) В этом случае данные признаки служат внутренней формой личных имен и являются мотивировкой для наречения новорожденного именем, где субъективизм является главным критерием и руководством при выборе имени для ребенка.

Как известно, модальность высказывания основывается на оценке, по мнению Б.А. Успенского, на «идеологической точке зрения», выражаемой в процессе речемыслительной деятельности [9. С. 151]. В таком случае оценка в синхронии определяется как состояние сознания субъекта речи, проявляющееся в таких параметрах, как источник знания или мнения, цель сообщения, эмоции и желания, степень уверенности, возможности и подобное, которая включает широкий модусный спектр речи [10. С. 113]. К тому же оценочность как совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка обеспечивает способность выступать в коммуникативной речи (практической) как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или объекту речи, что является признаком субъективной модальности.

Изучая модусы речемыслительной деятельности субъекта в синхронии, мы рассматриваем функционирование языковых концептов в определенный исторический период (например, имя = носителю, имя = слову божьему, имя = символ), т.е. выделение лексико-семантических групп, в которых заключена двойная природа системы, где основной единицей изучения является слово и его лексико-семантические связи. Проведенный лексико-семантический анализ антропонимов показывает, что оценочность является средством проявления экспрессивности слова. Под экспрессивностью понимается совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать средством субъективного выражения отношения родителей к номинируемой личности. Такая экспрессивность достигается и с помощью прилагательного типа красивый(ая) как, т.е. образного

сравнения с цветами, которые классифицируются под общим названием *имена-описания* (*Чачак, Гульнара (п.)* – «цветок граната»), с крепкими, сильными животными, объединенными по общим названием *имена-пожелания* (*Арслан* «лев», встречающееся у всех тюркских народов: *Болан, Руслан*), и имена-посвящения, содержащие эпитеты Аллаха (теофорные имена), которые сыграли значительную роль в формировании сибирско-татарского именника до середины 1820-х гг. В данный период мужские имена носили религиозный характер и восхваляли ислам, религиозных деятелей. За антропонимической лексико-семантической группой, выраженной существительными, стоит всегда оценочная семантика прилагательных (*Тимербай* (сущ.), т.е. сильный, крепкий как железо).

Рассматривая аксиологическую модальность в структуре оценочной антропонимической семантики сибирских татар, можно говорить о том, что структура оценочного суждения связана с языковой системой определенного языка, например древнетюркского или древнекипчакского. В структуру оценки как логической категории входят четыре компонента: оценивающий субъект, оцениваемый предмет или объект, характер оценки, основание оценки. Эти компоненты соотносятся с компонентами языковой семантики оценки, отражающей структуру оценочного суждения. Субъект выражает субъективные смыслы (мысли), т.е. результатом речемыслительной деятельности субъекта являются модусы, например, древних тюрков, кипчаков, сибирских татар. Итак, модус отражает речевое поведение субъекта, носителя языка, который пользуется практической речью. Объект (= *имя* = *слово*) в структуре оценочного суждения связан с языковой системой, например антропонимической системой древних тюрков, кипчаков, сибирских татар.

Другие компоненты оценочного суждения – основание оценки, выражает отношение субъекта к норме, этике и морали в структуре оценочного суждения и характер оценки (выбор модальных значений в период именования), которые входят в модальную рамку толкования. Концепция «*модальная рамка*» включает информацию о фактах и событиях, которые повлияли на выбор модальных значений имен в определенный исторический период. Модус древнего тюрка, как установка говорящего в структуре высказывания, соответствует определенной модальной рамке толкования, но ее изменение повлияет на параметры оценочного суждения. Как было уже отмечено, модус древнего тюрка на уровне языковых концептов выражается как *имя* = *носителю*, где *имя* = *слову*, т.е. объект в структуре оценочного суждения связан с языковой системой древних тюрков. Древнетюркский язык как орудие общения реализуется видом общения как практическая речь. В логическом аспекте мы имеем дело с модальностью речемыслительной деятельности древних тюрков. В функциональном аспекте язык связан со средствами выражения этой модальности, например грамматическими, лексическими и другими.

Становление *модальной схемы 1* древних тюрков прослеживается в древнетюркский период развития с V по X вв.

Период	Субъект	Объект	Характер оценки	Основание оценки	Модусы, концепты
Древне-тюркский V–X вв.	Род, племя	Родовые, племенные имена	Выбор рациональных оценочных значений	Языческая вера, поклонение куклам	<i>Модус древних тюрков</i> Имя = носителю (роду, племени)

Схема 1

Субъект представлен в данный период разрозненными родами и племенами древних тюрков, и он выражает свои мысли по поводу именования рода, племени. В качестве объекта выступали родовые и племенные имена (известен род тайбугинов, местных татарских правителей, сохранились родовые имена тобольских татар абайтуклар, хамитуклар). Модальная рамка толкования складывается в соответствии с уровнем религиозности древних тюрков (вера в изображения кукол), характер оценки, т.е. выбор модальных значений имен связан в большинстве случаев с выбором рациональных значений, где имя выполняет защитную функцию. Таким образом, имя было органично связано с религиозными ритуалами, существовало одно рациональное оценочное значение для коллектива людей, связанных кровнородственными отношениями, т.е. существовали родоплеменные имена.

Причиной смены модуса древних тюрков на модус древних кипчаков стала объективная действительность, т.е. исторический процесс взаимодействия племен и родов, что привело к изменению уровня религиозности (языческая вера каждой личности в защитную функцию имен), переход от родоплеменных имен к индивидуальным, персонифицирующим.

Таким образом, модусы древних кипчаков отразились в *схеме 2* и связаны с появлением персональных имен как имен-оберегов. Модальная рамка толкования отражала сознание кипчаков о том, что имя имеет некую глубинную внутреннюю сущность, основной функцией которой была защитная, индивидуализирующая личность. В результате модальных оценочных отношений между субъектом и объектом складывается имя с определенным модальным значением, смысл которого должен соответствовать носителю, что воспринимается субъектом как реальность, действительный факт [11. С. 65]. В данный период исторического развития существовала основная концепция тождества имени и природы носителя. Субъект продолжал выбирать рациональные модальные значения имен, но и прибегал к сенсорным оценочным значениям, которые зависели только от чувственного отношения к объекту и в древний период могли быть скрыты под противоположной семантикой, например, *Яман* – плохой. Выбор сублимированных оценочных модальных значений зависел от этических, эстетических отношений в обществе [11–14].

Период	Субъект	Объект	Характер оценки	Основание оценки	Модусы, концепты
Средне-тюркский X–XV вв., доисламский	Старшее поколение семьи, родители	Персональные имена	Устойчивы имена с рациональным оценочным значением, увеличиваются с сублимированными и сенсорными оценочными значениями	Языческая вера и внедрение исламской религии	Модус древних кипчаков Имя = носителю (личные имена)
Новотюркский XV–XIX вв.	Родители, старшее поколение, религиозные деятели (муллы, имамы)	Персональные имена + эпитеты Всевышнего	Устойчивы имена с рациональными, увеличиваются с сублимированными и сенсорными оценочными значениями	Принятие исламской веры, арабо-персидские традиции	Модус сибирских татар Имя = слову Всевышнего

Схема 2

В функциональном аспекте древнего кипчакского языка происходило зарождение лексико-семантической группы, например имена доисламского периода развития, выраженные прилагательными, существительными, глаголами. В структурном отношении древнекипчакская антропонимическая система предполагала двухкомпонентное имя, причем один компонент был личным именем, второе имя, могло быть представлено родовым именем, титулом, семейным или патронимическим прозвищем [15–18]. Взаимодействие между когнициями древних тюрков и древних кипчаков отражается в двухкомпонентной системе именования, где сохраняются древние родоплеменные и возникают индивидуальные имена. Второе имя являлось, как правило, кодификатором, выделяющим данное лицо из круга остальных лиц [19, 20].

К когнициям древних кипчаков относятся основные способы словообразования: аффиксальный (наиболее характерны следующие аффиксы: -лык/-лук – аффикс обладания; -чи/-чы – аффикс, обозначающий профессию; -сиз/-сыз – аффикс отсутствия, не обладания и др.) и корневая (безаффиксальная) модель антропонима, например *Барс*, *Ана*. Из моделей глагольного словообразования наиболее продуктивны в древнетюркской антропонимии следующие аффиксы: -миш/-мыш – аффикс причастия настояще-прошедшего времени; -уш/-ыш – аффикс времени действия; -син/-сын – повелительные формы третьего лица. Образование аналитических антропонимов в тюркских языках базируется на простых детерминативных определительных сочетаниях типа *Ана Тархан* – «Старший тархан», синтетическая модель образования включает в себя модели именного и глагольного словообразования.

Таким образом, во второй схеме субъект (модус древних кипчаков) опирается на предшествующий опыт людей, а именно на модус древних тюрков (см. схему 1), где модальное оценочное значение принадлежало коллективу людей, связанных кровнородственными отношениями, и объектом этих отношений являлись родоплеменные имена,

а модальная рамка толкования сводилась к языческой вере (в защитную функцию кукол). Древние кипчаки не только сохранили этот опыт, но и развивали дальше. Существовавший стереотип модальных связей, отношений древних тюрков сохранился в модусе древних кипчаков, а именно модальная рамка толкования заключается в равенстве имени носителю. Соответственно, сохранились модусы оценки, т.е. способы и средства выражения модальности [21. С. 230].

Взаимодействие между когнициями людей и носителей других языков прослеживается в среднетюркский период (X–XV вв.), когда происходит слияние языков, что ведет к формированию единой духовной и материальной культуры, являющейся причиной функционирования в именнике сибирских татар антропонимов различного происхождения [15. С. 180]. Смена модуса древних кичаков на модус сибирских татар (*схема 3*) произошла в результате изменения объективной действительности, т.е. естественный процесс тюркизации и распространение ислама повлияли на модус кипчаков.

Период	Субъект	Объект	Характер оценки	Основание оценки	Модусы, концепты
XX–XXI вв.	Родители, ослабление влияния религиозных деятелей и мнения старших	Имена без религиозного содержания, светские имена	Теряют устойчивость имена с рациональными, увеличиваются с сублимированными и сенсорными оценочными значениями	Массовая атеизация населения, отделение религии от государства	Модус сибирских татар Имя = символ

Схема 3

Проникновение мусульманских имен происходило несколько столетий. Причиной тому является противостояние местного язычества новой религии. Д. Исхаков отмечает, что прибытие мусульманских вероучителей в Западную Сибирь можно датировать первой половиной XV в. На основе исторических документов он констатирует «о знакомстве с исламом населения бассейна р. Иртыша и до времени *правления Мухаммеда Шайбани хана*» [22. С. 86]. Первое «*знакомство с исламом*» было насильственным. *Ишан Багаутдин* поручил своим шейхам «учинить... великую войну за веру» с татарами, «не имевшими истинной веры и истинных понятий и поклонявшихся *куклам*». Во второй половине XVI в. – в период правления хана Кучума – Сибирское ханство уже предстает как мусульманское государство, пишет Д. Исхаков, справедливо оставляя под вопросом «глубину проникновения ислама в народные массы. В течение XV–XVI вв. наблюдаются волны исламизации населения данного ареала, но тем не менее среди некоторых групп сибирских татар исламизированность остается слабым вплоть до XVIII в.» [5. С. 125].

Субъектом оценочных суждений стали не только родители, но и мусульманские вероучители, которые и занимались непосредственным имя-

наречением. Модальная рамка толкования зависела от глубины проникновения ислама в народные массы, т.е. от степени осознанности, так как нарекать ребенка мусульманскими именами могли родители, которые хорошо усвоили ислам и следовали учению Корана. Объект модальных оценочных отношений соответствовал языковому концепту: «имя = слову божьему». Именник сибирских татар в данный период характеризуется наличием антропонимов общетюркского и арабского происхождения.

Таким образом, со сменой модальной рамки толкования и соответственно меняется характер оценки, т.е. выбор модальных значений именования. В значениях имен прилагательных выделяется денотативный компонент, передающий общее логическое понятие, заключенное в слове – это имена-эпитеты Аллаха (*Аптунасар, Аптукалил, Кадыр, Рахим*). Стилистические характеристики языковых единиц наиболее ярко выражены в следующих моделях словообразования: модель «*Сущ. + прил.*». Данная группа включает большое количество арабских религиозных имен, например *раб + Величайший* – *раб Величайшего (Аптуласис)*, модель «*прил. + сущ.*» (*Алимчан – знающий, осведомленный + чан/джан*) и др. Субъект выбирает имена с психологически-интеллектуальными оценками (*Уалы* – прозорливый, *Шайлы* – подходящий, удобный, ср. с русской системой: *Агей* (др.-евр.) – торжественный, праздничный, *Амплий* (лат.) – блистательный, *Василий* (греч.) – царский, царственный). Номинарующее лицо прибегает к сублимированным оценкам, т.е. пытается возвеличить номинаруемого, поставить его в лучшее положение, предсказать, какое он будет занимать место в обществе (*Амир* (араб.) – идущий впереди, *Ахмет / Ахмед / Ахмад* (араб.) – восхваляемый, ср. с русской системой: *Алтий* (греч.) – беспечальный, *Амвросий* (греч.) – божественный, *Анастасий* (греч.) – возрожденный, воскресший, *Аристарх* (греч.) – лучший), которые относятся к разряду этических оценок, связанных с моралью, честью, достоинством. Модус сибирских татар, как установка говорящего в структуре высказывания, заключается в именовании мусульманскими именами, т.е. содержание его высказывания заключается в тождестве «имя = слову божьему».

Сибирские татары стали расширять свой именник не только именами религиозного содержания, но и антропонимами светского характера, что нашло отражение в антропонимической системе сибирских татар. Исламский образ мышления формировал новое мировоззрение, новую картину мира, что привело к утрате значения, актуальности семантики имени, имя стало чистым символом новой культуры, которая формировалась под влиянием таких факторов, как собственно этнические традиции и традиции арабо-иранской цивилизации [20, 22]. Оценочные отношения между субъектом и объектом отразились на внешнем и внутреннем содержании имени, привели к утрате актуальности семантики антропонимов, т.е. учитывались родителями его благозвуч-

ность, национальный характер, уместность сочетания с фамилией, именем отца, братьев, сестер и др. Слова-символы – это ничем не мотивированные, условные обозначения действительности, значение слова всегда можно определить посредством ссылки на значение соответствующего языка-основы.

С точки зрения современной лингвистики, оценка рассматривается как логико-семантическая категория, характер и природа которой обуславливают специфику оценочных номинаций, их семантическую структуру и типы отношения между ними [21]. Таким образом, в оценочных суждениях как логической форме отражаются наиболее общие законы человеческого мышления, имеющие общечеловеческий характер. Как логическая форма мышления оценка имеет вербальную форму выражения – в оценочных высказываниях естественного языка, представляя собой некий интегрированный сплав логического и грамматического [13]. Эти семантико-грамматические единицы являются результатом языковой категоризации (языковой системы), отражают особенности конкретного языка и, в отличие от логических форм, имеют вненациональную природу.

В сфере языкового мышления протекают две стороны единого процесса организации мысли – логическая и семантико-грамматическая. Универсальные логические формы не существуют вне национальных семантических форм мышления, неотделимы от лексико-грамматических форм конкретного языка. Однако, являясь универсальной категорией, оценка как логическая категория включается в систему языка и тем самым в виде языковых значений превращается в языковые элементы [12].

Таким образом, категория аксиологической модальности находит свое выражение в конкретном языке в виде практической речи, параметры которой (источник знания или мнения, цель сообщения, эмоции и желания, степень уверенности и неуверенности, и другие, соотносящиеся с объективной действительностью (историческими, языковыми процессами, религиозностью) и соответствующие модальной рамке толкования носителя языка (синхронии)) актуализируются в виде теоретической речи (лексико-семантические, лексико-тематические группы, словообразовательные элементы языка и др.) как результат оценочного суждения (когниции) в диахронии.

Заключение

Эволюция аксиологической модальности в антропонимической системе сибирских татар связана со сменой модусов древних тюрков, кичаков и сибирских татар. Причиной тому стала объективная действительность, т.е. исторические процессы (взаимодействия племен и родов, процесс тюркизации и исламизации).

Модус субъекта (носителя языка) по поводу содержания высказывания (имени) соответствует модальной рамке толкования, завися-

щей от степени религиозности носителя языка, что стало второй причиной смены модусов. Если меняется модальная рамка толкования, то меняется объект (родоплеменные имена; индивидуальные, персонифицирующие; исламские имена, имена-символы) и его языковая система (антропонимическая система древних тюрков, кипчаков, сибирских татар). В каждой схеме субъект опирается на предшествующее поколение людей и их опыт, сохраняет этот опыт и развивает далее, передавая языковые когниции, которые закрепляются в письменных источниках. В каждой схеме в синхронии существует свой стереотип модальных связей и отношений, который может меняться в диахронии.

Рассматривая стереотип модальных связей и отношений в синхронии, мы имеем дело с практической речью, субъективной модальностью, в диахронии – с теоретической речью, объективной модальностью. Так создается самонакапливающее программное обеспечение в человеческом сознании, которое становится со временем теоретической речью и хранится в памятниках, писаниях и т.д.

Оценочные отношения между субъектом и объектом стереотипны только на определенных уровнях, при переходе на новый уровень развития общества стереотип тоже меняется, т.е. и сам стереотип динамичен. Стереотипы возникают в результате неоднократного повторения тех или иных связей, взаимоотношений, они мотивированы поведением людей данного этнокультурного сообщества. Слова-символы – это ничем не мотивированные, условные обозначения в языке, значение которых можно определить посредством нахождения соответствующего языка-основы.

Рассмотрение эволюции модусов (речемыслительной деятельности субъектов) в тесной связи с историей общества, развитием языка и закономерностями семантических процессов в лексике, закономерностями внеязыковых логических или психологических явлений представляет собой аксиологическую модальность в диахронии.

В структуре оценочного суждения в синхронии по существу рассматривается лексико-семантическое развитие антропонимов, где под лексическим значением слова понимается его семантика и та часть прагматики, которая включается в модальную рамку толкования. Одной из особенностей последней является способность смысловой структуры слова проявляться через лексико-семантические подсистемы: синонимические ряды, лексико-семантические и экспрессивно-стилистические группы слов.

Существует множество мнений о необходимости выведения эмоционально-экспрессивных отношений из круга модальности. За сохранение этих отношений в модальности выступал в свое время В.В. Виноградов, подробно изучавший эту категорию и более широко трактовавший модальность как грамматически выражаемое отношение говорящего к действительности, к содержанию речи [22]. Мы полностью согласны с

его определением модальности, включая и эмоционально-экспрессивную оценку говорящего. Теория модальности, разработанная ученым и представителями его школы, имеет большое значение для нашего исследования природы оценки, которая рассматривается как один из видов модальности, т.е. отношение субъекта к объектам окружающего мира.

Литература

1. **Приходько А.И.** О соотношении оценки и модальности в языке // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2010. № 12. С. 42–44.
2. **Бодуэн де Куртенэ И.А.** Заметка об изменяемости основ склонения, в особенности же об их сокращении в пользу окончаний // Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. С. 19.
3. **Бодуэн де Куртенэ И.А.** Введение в языкознание // Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 2. С. 291.
4. **Суперанская А.В.** Аппеллятив – онома. Имя нарицательное и собственное. М. : Наука, 1978. С. 8.
5. **Гильфанова Ф.Х.** Аксиологическая модальность в антропонимической системе сибирских татар. Тюмень, 2017. 209 с.
6. **Томилов Н.А.** Этническая история тюркоязычного населения Западно-Сибирской равнины в конце XVI – начале XX вв. Новосибирск, 1992. С. 36.
7. **Саттаров Г.Ф.** Татар исемнәре ни сөйлә? Казань : «Раннур» нәшрияты, 1998. С. 83.
8. **Махширов В.У.** Имена далеких предков. Алматы : Ин-т востоковедения МН-АН РК, 1997. 299 с.
9. **Успенский Б.А.** Мена имен в России в исторической и семиотической перспективе // Избранные труды. Т. 2. Язык и культура. М., 1994. С. 151–163.
10. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического анализа. М. : Наука, 1981. 138 с.
11. **Золотова Г.А.** О модальности предложения в русском языке // Филологические науки. 1962. № 4. С. 65–79.
12. **Панфилов В.З.** Категория модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения // Вопросы языкознания. 1977. № 4. С. 37–48.
13. **Петров Н.Е.** О содержании и объеме языковой модальности. Новосибирск : Наука, 1982. 116 с.
14. **Яворська Г.М.** Про деонтичну модальність мовних норм // Вюник КДЛУ: Серія: Фшолопя. 2000. Т. 1, № 1. С. 58–65.
15. **Радлов В.В.** Этнический обзор тюркских племен Южной Сибири Джунгарии. Томск, 1888. 260 с.
16. **Lakoff G.** The Pragmatics of Modality // Papers from the Chicago Linguistic Society. Chicago. 1972. Vol. 8. P. 229–246.
17. **Хвесько Т.В.** Имя в сознании человека // Когнитивные исследования языка. 2016. № 24. С. 696–704.
18. **Хвесько Т.В., Мажникова В.Д.** Имяназачение в сетевом дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 3 (36). С. 67–69.
19. **Карасик В.И.** Язык социального статуса. М. : Ин-т языкознания РАН; Волгоград. гос. пед. ин-т, 1992. 330 с.
20. **Ильина А.А.** О возрождении языка, культуры, обрядов, традиций обычаев сибирских татар. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-omskogo-universiteta-seriya-istoricheskie-nauki>
21. **Вольф Е.М.** Функциональная семантика оценки. М. : Наука, 1985. 228 с.
22. **Исхаков Д.М.** Введение в историю сибирского ханства. Казань : Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2006. 196 с.

23. **Виноградов В.В.** Избранные труды: Исследования по русской грамматике. М. : Наука, 1975. 560 с.

Сведения об авторах:

Хвесько Тамара Владимировна – доктор филологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия).

E-mail: khvesko@inbox.ru

Нагель Ольга Васильевна – доктор филологических наук, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Гильфанова Фарида Харисовна – доктор филологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия).

E-mail: gilfanova19@rambler.ru

Басуева Надежда Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия).

E-mail: n.y.basueva@utmn.ru

Поступила в редакцию 14 января 2021 г.

EVOLUTION OF AXIOLOGICAL MODALITY IN SIBERIAN TATARS ANTHROPONYMIC SYSTEM

Khvesko T.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: khvesko@inbox.ru

Nagel O.V., D.Sc. (Philology), National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Gilfanova F.H., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: gilfanova_19@rambler.ru

Basueva N.Y., Ph.D. (Sociology), Associate Professor, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: n.y.basueva@utmn.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/7

Abstract. The article deals with the evolution of axiological modality in the anthroponymic system of the Siberian Tatars in synchrony and diachrony, in the aggregate of closely related parameters of language and speech. The distinction between the synchronic and diachronic approaches is related to the word-forming units of the language, which contain information about the value system of an ethnic group. Evaluation in synchrony is defined as the state of consciousness of the subject of speech. This manifests itself in such parameters as the source of knowledge or opinion, the purpose of the message, emotions and desires, and the degree of confidence. We consider the functioning of language concepts in a certain historical period as images of "name (word) = person", "name (word) = the word of God", "name = symbol", where the main unit of study is the word in its lexical and semantic relations. Evaluativeness, as a set of semantic and stylistic features of language units, provides the ability to act in communicative speech (practical) as a means of subjective expression of the speaker's attitude to the content of speech. This is a sign of subjective modality. The study of the axiological modality in diachrony allowed us to identify the reasons for the change of some language concepts to others, as well as to establish which modus served as the base for cognitive modifications. The study of the modus of the subject in synchrony reflects human cognitions at a certain stage of the development of society. In diachrony - in the process of historical development of an ethnic group, concepts are fixed in archival documents, speech works, being fixed by writing or human memory, they belong to an objective modality. The consideration of the evolution of modes (speech-thinking activity of subjects) in close connection with the history of society, the development of language, and linked to the laws of semantic processes in vocabulary, with the laws of extra-linguistic logical or psychological phenomena is an axiological modality in diachrony.

In the structure of value judgment in synchrony, the lexical-semantic development of anthroponyms of the Siberian tatar is essentially considered, where the lexical meaning of a word-anthroponym is understood as its semantics and pragmatics that is included in the modal framework of interpretation, and one of the features of which is the ability of the semantic structure of a word to manifest itself through lexical-semantic subsystems: synonymic series, lexical-semantic and expressive-stylistic groups of words.

Keywords: evolution; axiological modality; evaluation; evaluativeness; value of the world; anthroponymic system.

References

1. Prihodko A.I. O sootnoshenii otsenki i modalnosti v yazyke // Aktualnye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2010. № 12. pp. 42–44.
2. Boduen de Kurtene I.A. Zametka ob izmenyaemosti osnov skloneniya, v osobennosti zhe ob ih sokrashchenii v polzu okonchaniy / I.A. Boduen de Kurtene // Izbr. trudy po obshhemu yazykoznaniiyu. T. 2. P. 19.
3. Boduen de Kurtene I.A. Vvedenie v yazykoznanie // Izbr. trudy po obshhemu yazykoznaniiyu. M., 1963. T. 2. P. 291.
4. Superanskaya A.V. Apellyativ–onoma. Imya naritsatelnoe i sobstvennoe. M.: Nauka, 1978. P. 8.
5. Gilfanova F.H. Aksiologicheskaya modalnost v antroponimicheskoy sisteme sibirskih tatar. Tyumen, 2017. 209 s.
6. Tomilov N.A. Etnicheskaya istoriya tyurkoyazychnogo naseleniya Zapadno-sibirskoy ravniny v kontse XVI – nachale XX vv. Novosibirsk, 1992. P. 36.
7. Sattarov G.F. Tatar isemnäre ni sejli? Kazan: «Rannur» nashriyaty, 1998. P. 83.
8. Mahpirov V.U. Imena dalekih predkov. Almaty: In-t vostokovedeniya MN-AN RK, 1997. 299 p.
9. Uspenskij B. A. Mena imen v Rossii v istoricheskoy i semioticheskoy perspektive // Izbrannye trudy. T. 2. Yazyk i kultura. M., 1994. pp. 151–163.
10. Galperin I.R. Tekst kak obekt lingvisticheskogo analiza. M.: Nauka, 1981. 138 p.
11. Zolotova G.A. O modalnosti predlozheniya v russkom yazyke // Filol. nauki. 1962. № 4. pp. 65–79.
12. Panfilov V.Z. Kategoriya modalnosti i ee rol v konstruirovanii struktury predlozheniya i suzhdeniya // Voprosy yazykoznaniiya. 1977. № 4. pp. 37–48.
13. Petrov N.E. O soderzhanii i obeme yazykovoy modalnosti. Novosibirsk: Nauka, 1982. 116 p.
14. Yavorska G. M. Pro deontichnu modalshst movnih norm // Vyunik KDLU: Seriya «Fsholopya». 2000. T. 1, № 1. pp. 58–65.
15. Radlov V.V. Etnicheskij obzor tyurkskih plemen Yuzhnoj Sibiri Dzhungarii. Tomsk, 1888. 260 p.
16. Lakoff G. The Pragmatics of Modality // Papers from the Chicago Linguistic Society. Chicago. 1972. Vol. 8. P. 229–246.
17. Khvesko T.V. Imya v soznanii cheloveka // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2016. № 24. pp. 696–704.
18. Khvesko T.V., Mazhnikova V.D. Imyanarechenie v setevom diskurse // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2013. № 3 (36). pp. 67–69.
19. Karasik V.I. Yazyk sotsialnogo statusa. M.: In-t yazykoznaniiya RAN; Volgogr. gos. ped. in-t, 1992. 330 p.
20. Ilina A.A. (2016) O vozrozhdenii yazyka, kultury, obryadov, traditsij obycheev sibirskih tatar. <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-omskogo-universiteta-seriya-istoricheskie-nauki>
21. Volf E.M. Funktsionalnaya semantika otsenki. M.: Nauka, 1985. 228 p.
22. Ishakov D.M. Vvedenie v istoriyu sibirskogo hanstva. Kazan: Institut istorii im. Sh. Mardzhani AN RT, 2006. 196 p.
23. Vinogradov V. V. Izbrannye trudy: Issledovaniya po russkoj grammatike. M.: Nauka, 1975. 560 p.

Received 14 January 2021

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И СОЦИОКУЛЬТУРНОМ СТАТУСЕ ВЕНСКОГО ДИАЛЕКТА

В.А. Чукшис

Аннотация. Проблема исследования особенностей современного немецкого языка в Австрии, функционирования диалекта как средства коммуникации и определения его места в системе форм существования немецкого языка в австрийском национальном варианте продолжает сохранять актуальность и научную значимость. Особый интерес приобретает вопрос об экспериментальном исследовании австрийских диалектов новыми средствами и способами, одним из которых являются социальные сети. Различные формы опросов, проводимые в социальной сети Facebook, позволяют получить объективную картину состояния, социальной престижности и особенностей развития австрийских диалектов. Дается сравнительная характеристика фонетических, лексическо-семантических и грамматических особенностей венского диалекта. На основе опроса 85 австрийских респондентов, проводившегося в Facebook, делаются выводы о современном состоянии, социальной базе, сферах использования, перспективах существования, тенденциях дальнейшего развития венского диалекта в австрийском национальном варианте немецкого языка. Венский городской диалект рассматривается не только как одна из разновидностей немецкого языка в Австрии, но и как важное средство сохранения идентичности и национальной культуры австрийцев. Материалом для анализа служат современные диалектологические источники: аудиозаписи речи носителей венского диалекта, диалектные словари и атласы, а также результаты социолингвистического эксперимента в Facebook.

Ключевые слова: австрийский национальный вариант немецкого языка; формы существования немецкого языка; австрийские диалекты; венский диалект.

Введение

Диалект служит основой всей социофункциональной стратификации национального языка и изменений на всех языковых уровнях. В историческом плане диалект является базисом для образования наддиалектных форм существования языка: обиходно-разговорного и литературного языка. В лингвистической литературе существуют различные определения понятия «диалект».

По мнению Г. Леффлера [1. С. 65], лингвистический статус диалекта зависит от комплементарной системы литературного языка, т.е. от так называемой языковой крыши (*sprachliche Überdachung*). В соответствии с этим подходом диалект представляет собой разновидность национального языка, находящуюся на наибольшей дистанции от высшего уровня языковой системы – литературного языка.

М.А. Бородина [2. С. 36] рассматривает диалект как субстрат региональной речи. У. Аммон характеризует диалект как одну из нестандартных разновидностей языка [3. С. 200]. В.Б. Меркурьева акцентирует внимание на том, что диалект развивается по собственным языковым нормам, возникшим в ходе исторического развития, и употребляется ограниченным кругом лиц в определенных речевых ситуациях [4. С. 19]. В.А. Дятлова определяет диалект как территориальный вариант общезыковой системы коммуникативных средств и обращает внимание на то, что диалект не является искажением, испорченной разновидностью общенародного языка, это закономерно возникшее языковое образование, без которого немислимо историческое развитие национального языка [5. С. 12–13].

Говоря о системе австрийских диалектов, необходимо отметить особую роль венского диалекта, имеющего определяющее значение для становления австрийского национального варианта немецкого языка как самостоятельной структуры. Германисты отмечают, что диалекты Австрии, находящиеся в определенных иерархических отношениях, разделяются на сельские (*Bauernmundarten*) и городские (*Stadtmundarten*). Над ними находятся различные формы полудиалектов: городские полудиалекты, обиходно-разговорные формы. Эти разновидности национального языка испытывают влияние венского городского диалекта (*Wiener Mundart*; *das Wienerische*), который является основным стержнем австрийского национального варианта немецкого языка [6. С. 145].

Рассматривая венский диалект как неотъемлемую часть социофункциональной модели австрийского варианта современного немецкого языка, А.А. Оладышкина определяет его как диатопическое явление, вписанное в диастратическую подсистему языка и представленное на диафазическом уровне рядом ситуалектов, единицы которых в целом находятся ниже стилистически нейтрального уровня [7. С. 5].

Заметим, что венский диалект в силу различных причин (среди основных обозначим следующие: ареал распространения – столица Австрии; тесное взаимодействие с другими формами национального языка; многонациональный контингент жителей Вены) оказывает влияние не только на другие австрийские территориальные диалекты, но и на формы существования немецкого языка в Австрии в более высоких слоях. Прежде всего это проявляется в австрийском обиходно-разговорном языке путем заимствования слов из венского диалекта, использования типичных для венского диалекта грамматических конструкций, а также венской окрашенностью произношения.

Цель статьи заключается в исследовании специфических особенностей венского диалекта на различных языковых уровнях и определе-

нии его социокультурного статуса на основе социолингвистического эксперимента, проводившегося в социальной сети Facebook.

Лингвистическая характеристика венского диалекта

Отметим на материале современных диалектологических источников [8–13] основные особенности венского диалекта на различных языковых уровнях, отличающие его от других диалектов Австрии.

I. Фонетические особенности

1. Различные типы дифтонгизации: *u > ea*: *Beasch* ‘Bursche’; *Bleame* ‘Blume’; *u > ia*: *bliatn* ‘bluten’; *miad* ‘müde’; *u > ua*: *Bruada* ‘Bruder’; *Buach* ‘Buch’; *Fuaß* ‘Fuß’; *Gluat* ‘Glut’; *Huasten* ‘Husten’; *a > oe*: *foesch* ‘falsch’; *hoedn* ‘halten’; *a > au*: *Faune* ‘Fahne’; *faungan* ‘fangen’; *haum* ‘haben’; *Haund* ‘Hand’.

2. Вокализация сонорных согласных *r*, *l*: *Doaf* ‘Dorf’; *duach* ‘durch’; *gean* ‘gern’; *Goed* ‘Gold’; *Hea* ‘Herr’; *Heaz* ‘Herz’; *nua* ‘nur’.

3. Монофтонгизация *au > a*; *ei > a*: *Baam* ‘Baum’; *raafen* ‘raufen’; *haaß* ‘heißen’; *Saaf* ‘Seife’; *Staan* ‘Stein’.

4. Отсутствие умлаута в корнях слов в различных частях речи: *drucken* ‘drücken’; *hengan* ‘hängen’; *einfadeln* ‘einfädeln’; *megn* ‘mögen’; *Epfe* ‘Äpfel’; *Kaas* ‘Käse’; *grean* ‘grün’.

5. Редукция префикса *ge-* у существительных и глаголов в форме причастия II: *Gfraßt* ‘boshafter Kerl’; *Gfrett* ‘Ärger’; *Gfrieß* ‘Gesicht’; *Gnak* ‘Genick’; *Gschäft* ‘Geschäft’; *Gschirr* ‘Geschirr’; *gfressn* ‘gefressen’; *ghalten* ‘gehalten’; *gfüllt* ‘gefüllt’.

6. Выпадение редуцированного [ə] на конце существительных: *Aff* ‘Affe’; *Aug* ‘Auge’; *Bersch* ‘Bursche’; *Ekk* ‘Ecke’; *Erd* ‘Erde’; *Has* ‘Hase’; *Red* ‘Rede’.

II. Лексико-семантические особенности

Венский диалект характеризуется наличием лексем среди различных частей речи, отсутствующих в немецком литературном языке. Приведем ряд примеров.

1. Существительные: *Baanler* ‘Dieb’; *Babler* ‘Bettler’; *Dillo* ‘Dummkopf’; *Faden* ‘Kälte / Frost’; *Fotzen* ‘Ohrfeige’; *Glurn* ‘Auge’; *Gschälter* ‘Polizist’; *Hacken* ‘Arbeit’; *Hawara* ‘Freund’; *Haxen* ‘Bein’; *Mäul* ‘Mund’; *Nutsch* ‘Schwein’; *Patschen* ‘Hausschuh’; *Sandler* ‘Obdachloser’; *Schädel* ‘Kopf’; *Schinakel* ‘Boot’; *Schlapfen* ‘Pantoffel’; *Schrapp* ‘Kind’; *Semmel* ‘Weißgebäck’; *Standler* ‘Markthändler’; *Tandler* ‘Trödler’ и др.

2. Глаголы: *barabern* ‘arbeiten’; *beideln* ‘beuteln’; *betakeln* ‘betrügen’; *biberln* ‘trinken’; *blasen* ‘schlafen’; *bogatzen* ‘zittern’; *grammeln*

‘knirschen’; *habern* ‘essen’; *hackeln* ‘arbeiten’; *huscherln* ‘schmiegen’; *lenzeln* ‘faulenzeln’; *pritscheln* ‘stark regnen’; *sabeln* ‘laufen’; *taameln* ‘gehen’; *zizerln* ‘pedantisch verfahren’ и др.

3. Прилагательные: *blad* ‘dick’; *braat* ‘breit’; *brisant* / *fuchtig* ‘зорниг’; *fad* ‘langweilig’; *gfäult* ‘schlecht’; *haklich* ‘pedantisch’; *hantig* ‘bitter’; *hinig* ‘tot’; *glaawunzig* ‘sehr klein’; *madig* ‘faul’; *patzig* ‘groß’ и т.д.

4. Местоимения: *i* ‘ich’; *di* ‘du’; *ea* ‘er’; *si* ‘sie’; *Ihna* ‘Ihr / Ihnen’; *Ihnare* ‘Ihre’; *mia* ‘mir’ и др.

5. Наречия, предлоги, частицы: *ausgfranst* ‘ungewöhnlich’; *do* ‘hier’; *grodaus* ‘geradeaus’; *gesching* ‘gestern’; *durten* ‘dort’; *herausten* ‘draußen’; *owa* ‘herunter’; *außa* ‘hinaus’; *eina* ‘herein’; *uma* ‘herüber’; *zruck* ‘zurück’; *untrisch* ‘unten / darunter’; *iwa* ‘über’; *zua* ‘zu’; *aufa* ‘auf’; *ned* ‘nicht’; *nix* ‘nichts’ и т.д.

Характерные для венского диалекта особенности отражаются и в семантике слов. Так, существительное *die Flasche* ‘бутылка’ нередко используется со значением ‘пощечина’. Слово *die Gurke* ‘огурец’ приобретает в венском диалекте значение ‘нос’. Семантические расхождения с литературной нормой характерны и для других лексем. Например, существительное *die Lage* ‘положение’ используется со значением ‘деньги’; прилагательное *sauber* ‘чистый’ довольно часто употребляется в венском диалекте со значением ‘милый, привлекательный’; глагол *pfeifen* означает не только ‘свистеть’, но и ‘спать’.

III. Грамматические особенности

Отличительные черты венского диалекта определяются не только различиями в области фонетики, словарном составе и семантической структуре слов, но и грамматическими и словообразовательными особенностями.

В венском диалекте обращает на себя внимание несовпадение рода некоторых имен существительных с нормой литературного немецкого языка. Ср.: вен. *der Butter* – нем. литер. яз. *die Butter*; вен. *der Zwiebel* – нем. литер. яз. *die Zwiebel*; вен. *die Schinken* – нем. литер. яз. *der Schinken*; вен. *das Monat* – нем. литер. яз. *der Monat*; вен. *das Zettel* – нем. литер. яз. *der Zettel* и т.д.

Заметим, что в венском диалекте родительный падеж (Genetiv) практически не употребляется и часто заменяется дательным падежом (Dativ). Например, *da Huad von Vattan* (der Hut des Vaters); *drotz am Reeng* (trotz des Regens), *schdadd am Radl* (statt eines Fahrrads). Обращает на себя внимание отсутствие в венском диалекте формы прошедшего времени Präteritum. Практически всегда в предложениях, используемых для передачи прошедшего времени, употребляется Perfekt. При этом в отличие от немецкого литературного языка перфект образуется по следующей схе-

ме: гл. haben / sein + Partizip II гл. + Partizip II гл. haben / sein. Например, *Er hat das gesagt gehabt; Ich bin gegangen gewesen; Sie hat auf der Bank gesessen gehabt; Ihr habt die Lehrbücher genommen gehabt* и т.д.

Из других грамматических особенностей, характерных для венского диалекта, отметим следующие:

а) изменение корневой гласной у сильных глаголов в 1 л. ед. ч.: *i gib* ‘ich gebe’; *i nimm* ‘ich nehme’; *i wirf* ‘ich werfe’;

б) образование Partizip II некоторых слабых и сильных глаголов без приставки *ge-*: *kochd* ‘gekocht’; *zeichned* ‘gezeichnet’; *zaid* ‘bezahlt’; *ganga* ‘gegangen’; *koifa* ‘geholfen’;

в) употребление артикля перед имени собственных. Например, *die Paula; die Anna; der Ludwig; der Friedrich* и т.д.;

г) отпадение умлаута у некоторых сильных глаголов во 2-м и 3-м л. ед. ч. Например, *du schlokt* ‘du schlägt’; *ea schlokt* ‘er schlägt’;

д) образование нетипичных для немецкого литературного языка форм прилагательных в превосходной степени (Superlativ): вен. *schnellst* – нем. литер. яз. *am schnellsten* (*der / die / das schnellste*); вен. *billigst* – нем. литер. яз. *am billigsten* (*der / die / das billigste*).

Венский диалект в австрийской социокультуре

Венский диалект рассматривается нами не только как одна из форм существования немецкого языка в Австрии, но и как важное средство социальной связи, неотъемлемая часть социальной действительности, сложившейся в Вене.

Социокультура – многоаспектное понятие, затрагивающее все сферы общества. В широком смысле – это проникновение культуры в экономику, социальную сферу, политику. В узком смысле социокультура представляет собой синтез социальных отношений и культуры; социокультура – это не только состояние культуры, но и процесс ее развития путем взаимодействия социальных слоев населения и различных социальных групп.

Методология исследования

В рамках исследования социокультурного статуса венского диалекта нами был проведен эксперимент в социальной сети Facebook, в котором приняли участие австрийцы, постоянно проживающие в Вене [14].

Основными задачами эксперимента были следующие:

- 1) установление особенностей развития венского диалекта;
- 2) определение отношения австрийцев к венскому диалекту;
- 3) выявление лиц, понимающих и владеющих венским диалектом;

4) изучение мер по защите и поддержке венского диалекта в социальной сети Facebook;

5) определение сфер использования венского диалекта.

Для эксперимента нами были отобраны 85 респондентов (45 мужчин, 40 женщин) различного возраста. Опрос респондентов проводился в социальной сети Facebook. Обработка ответов осуществлялась при помощи Google Forms.

Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. *Welche Existenzform der Sprache bevorzugen Sie?*

a) *Literatursprache* b) *Umgangssprache* c) *Wiener Dialekt*

2. *Beherrschen Sie Wiener Dialekt?*

a) *ja* b) *nein* c) *ein wenig*

3. *Reden Sie selbst Wiener Dialekt?*

a) *oft* b) *nie* c) *manchmal*

4. *Wie finden Sie es, wenn Leute Wiener Dialekt reden?*

a) *gut* b) *schlecht* c) *das hängt von der Situation ab*

5. *Lesen Sie schöne Literatur auf Wiener Dialekt?*

a) *ja* b) *nein* c) *manchmal*

6. *Hören Sie Radio / Schauen Sie Fernsehsendungen auf Wiener Dialekt an?*

a) *ja* b) *nein* c) *von Zeit zu Zeit*

7. *Verwenden Sie Wiener Dialekt in Sozialnetzen?*

a) *ja* b) *nein* c) *von Zeit zu Zeit*

8. *Kennen Sie Maßnahmen für Unterstützung des Wiener Dialekts? Können Sie Beispiele anführen?*

9. *Wo hören Sie selbst Wiener Dialekt?*

10. *In welcher Situation reden Sie selbst Wiener Dialekt? Wählen Sie den Bereich, wo, Ihrer Meinung nach, die Verwendung des Wiener Dialekts angemessen ist:* a) *Schule / Hochschule* b) *Radio* c) *Fernsehen* d) *Internet* e) *Presse* f) *schöne Literatur* g) *Familienkreis* h) *Umgang mit den Freunden* i) *Arbeit*

Отметим, что для более объективной характеристики отношения респондентов к венскому диалекту мы учитывали следующие критерии: 1) возраст; 2) уровень образования; 3) профессия / род деятельности.

Исследование и результаты

Перейдем к рассмотрению ответов респондентов в зависимости от приведенных выше критериев.

1. Возраст. Респонденты были распределены на следующие возрастные группы: а) 17–29 лет; б) 30–55 лет; в) 56–65 лет.

Ответы респондентов на вопрос № 1 представим в виде диаграммы (рис. 1). На рис. 1 показано, что респонденты из возрастной группы «17–29 лет» выбрали венский диалект (50% опрошенных), в то время

как большинство опрошенных из двух других возрастных групп отдали предпочтение обиходно-разговорному языку («30–55 лет» – 50%; «56–56 лет» – 42%).

На вопросы № 2, 3 абсолютное большинство респондентов из всех возрастных групп («17–29 лет» – 80% (вопрос № 2); 56% (вопрос № 3); «30–55 лет» – 71% (№ 2); 52% (№ 3); «56–65 лет» – 79% (№ 2); 63% (№ 3)) ответили, что владеют и часто используют венский диалект.

Многие австрийцы на вопрос № 4 ответили, что положительно относятся к общению на венском диалекте («17–29 лет» – 60%; «30–55 лет» – 58%; «56–65 лет» – 57%).

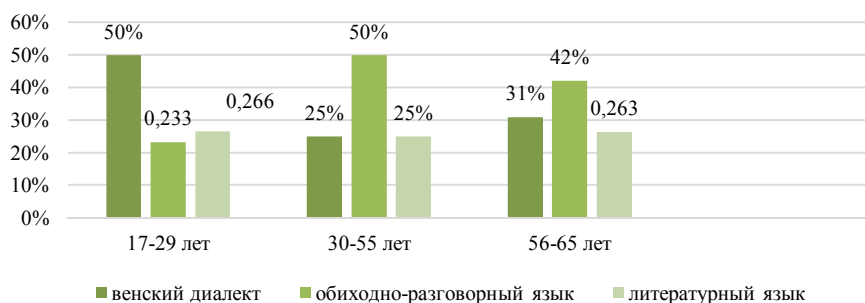


Рис. 1. Отношение респондентов к формам существования немецкого языка в Австрии

Анализ ответов респондентов на вопрос № 5 показал, что художественную литературу на венском диалекте регулярно читают представители старшей возрастной группы (64%), а представители других возрастных групп проявляют ограниченный интерес («17–29 лет» – 20%; «30–55 лет» – 30,5%) либо вообще ее не читают («17–29 лет» – 63%; «30–55 лет» – 44,4%).

Ответы респондентов на вопрос № 6 показали, что в двух возрастных группах большинство опрошенных периодически смотрят телепередачи и слушают радио на венском диалекте («17–29 лет» – 53,3%; «30–55 лет» – 63,8%); в то время как большинство представителей старшей возрастной группы (68,4%) регулярно пользуются радио и смотрят телевизионные программы на венском диалекте.

Обработка ответов респондентов на вопрос № 7 принесла следующие результаты. Так, представители возрастных групп «17–29 лет» и «30–55 лет» нередко прибегают к использованию венского диалекта в социальных сетях. Отметим, что большинство опрошиваемых в возрастной группе «56–65 лет» практически не используют диалект в социальных сетях.

Вопросы № 8, 9 не предусматривали вариантов ответа. Заметим, что наиболее популярными ответами на вопрос «Где Вы слышите венский диалект?» были следующие: группа «17–29 лет»: на улице – 40%;

дома – 23,3%; на рынке – 15,6%; группа «30–55 лет»: дома – 36%; на улице – 33,3%; в кофейных домах – 15%; группа «56–65 лет»: дома – 47%; по радио – 26,3%.

Относительно мер по защите и поддержке венского диалекта некоторые респонденты ответили, что являются членами групп в социальных сетях, созданных для популяризации венского диалекта.

Наиболее популярные ответы на вопрос № 10, предлагавшего венцам выбрать наиболее приемлемую область использования диалекта, представим в виде диаграммы (рис. 2).

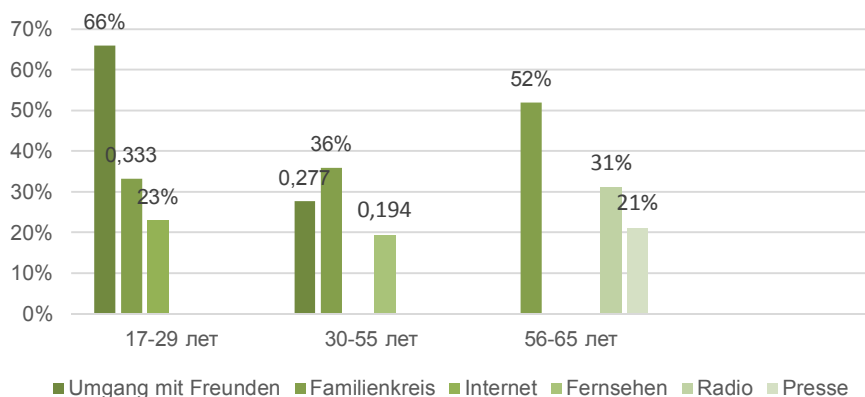


Рис. 2. Сферы использования венского диалекта в различных возрастных группах

На рис. 2 показано, что большая часть респондентов из различных возрастных групп высказалась за использование венского диалекта в семейном кругу и при общении с друзьями. Популярны были также следующие сферы: интернет, телевидение, пресса.

2. Уровень образования. В социолингвистическом эксперименте приняли участие австрийцы, имеющие среднее (65%) и высшее (35%) образование.

Ответы респондентов на вопрос № 1 представим в виде диаграммы (рис. 3).

Заметим, что венский диалект пользуется большей популярностью у респондентов со средним образованием (41%), в то время как большинство респондентов с высшим образованием выбрали обиходно-разговорный (40%) и литературный язык (36,6%).

Заслуживают внимание ответы респондентов на вопросы № 2 и 3. Большинство участников эксперимента из двух опрашиваемых групп (70% со средним; 66% с высшим образованием) заявили, что владеют венским диалектом. На вопрос, часто ли респонденты используют венский диалект, большинство опрашиваемых со средним образованием (52%) ответили, что часто. Большая часть представителей группы с

высшим образованием (40%) заявила, что периодически пользуется венским диалектом.

респонденты со средним образованием

респонденты с высшим образованием



Рис. 3. Отношение респондентов с различным уровнем образования к формам существования немецкого языка в Австрии

Анализ ответов респондентов на вопрос № 4 принес следующие результаты: большинство информантов со средним образованием (58%) положительно относятся к общению на венском диалекте. В группе с высшим образованием наиболее популярным оказался ответ (36,6%), что отношение респондентов к венскому диалекту зависит от ситуации общения.

Обратимся к ответам респондентов на вопрос № 5. Многие австрийцы, имеющие среднее образование, заявили, что не читают диалектную литературу (60%); большинство опрошенных с высшим образованием заявили, что иногда читают литературу на венском диалекте (40%).

На вопрос № 6 45% информантов, имеющих среднее образование, и 33% опрошенных с высшим образованием ответили, что регулярно слушают радио и смотрят передачи на венском диалекте.

Ответы респондентов на вопрос № 7 и 8 показали, что многие австрийцы со средним образованием (40%) регулярно используют венский диалект в социальных сетях, а большая часть опрошенных с высшим образованием (36,3%) – от случая к случаю.

Отметим, что 41% респондентов со средним образованием и 43,3% опрошенных с высшим образованием являются членами различных групп в социальной сети Facebook по защите и популяризации венского диалекта, распространяют тексты, аудио- и видеофайлы на вен-

ском диалекте, организуют различные формы опросов с целью привлечения внимания к венскому диалекту и изучению его особенностей.

Обработка ответов на вопросы № 9 и 10 позволяет утверждать, что большинство австрийцев слышат венский диалект дома, на улице, радио и телевидении. Считаем необходимым отметить, что венский диалект остается для большинства респондентов (как со средним, так и с высшим образованием) прежде всего средством общения в кругу друзей, с членами своей семьи. Это подтверждают ответы австрийцев на вопрос № 10, представленные на диаграмме (рис. 4).

3. Профессия / род деятельности. Одной из целей социолингвистического эксперимента было определение отношения к венскому диалекту представителей различных социальных и профессиональных групп. Обобщенные данные, полученные в результате обработки ответов респондентов из различных социальных и профессиональных групп, представлены в таблице.

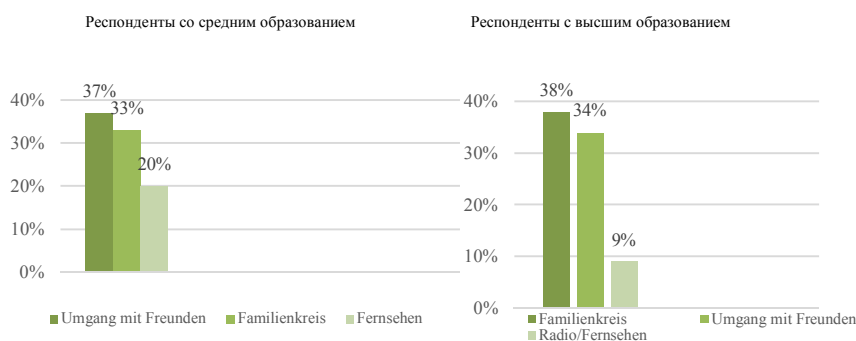


Рис. 4. Сферы использования венского диалекта австрийцами со средним и высшим образованием

Отношение к венскому диалекту представителей различных социальных и профессиональных групп

Профессия / род деятельности	Владею венским диалектом	Использую венский диалект в общении	Читаю литературу на венском диалекте	Использую венский диалект в соцсетях	Смотрю TV и слушаю радио на венском диалекте
Школьный учитель	Да	Да	Да	Нет	Да
Рабочий	Да	Да	Нет	Нет	Нет
Студент	Да	Да	Нет	Да	Да
Преподаватель вуза	Да	Да	Да	Да	Да
Служащий	Да	Да	Нет	Да	Да
Врач	Да	Да	Нет	Нет	Да
Безработный	Да	Да	Нет	Да	Да
Менеджер	Да	Да	Да	Да	Да

Заключение

Таким образом, рассмотренные в статье языковые особенности и результаты проведенного в социальной сети Facebook социолингвистического эксперимента позволяют сделать следующие выводы относительно лингвистического и социокультурного статуса венского городского диалекта:

1. Венский диалект обладает характерными особенностями на следующих языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом. Такие фонетические явления, как различные типы дифтонгизации и монофтонгизации, вокализация сонорных согласных *r*, *l*, широко представлены в данном диалекте. Венский диалект обладает богатым словарным составом и некоторыми грамматическими расхождениями с нормой немецкого литературного языка, что, несомненно, дает весомый повод для его дальнейшего исследования.

2. Венский диалект не стоит рассматривать как разновидность немецкого языка в Австрии, характерную только для представителей старшего поколения и людей с низким уровнем образования. Полученные результаты позволяют утверждать, что венский диалект пользуется популярностью у австрийцев различных возрастов, уровня образования и социального положения.

3. Одной из интересных тенденций дальнейшего развития венского диалекта является его проникновение в сеть Интернет, на телевидение и радио, в художественную литературу, что может в будущем привести к росту его популярности.

4. Венский диалект остается, главным образом, средством общения в неофициальном бытовом дискурсе (в семье, кругу друзей) и практически не используется австрийцами в государственных учреждениях, в официальной обстановке (например, при общении с коллегами на рабочем месте), а также в разговорах с незнакомыми людьми.

5. Венский диалект, несмотря на отсутствие кодифицированных норм и преимущественно устную форму реализации, не только не является «второстепенным» средством коммуникации, но и представляет собой важное средство национальной идентификации, неотъемлемую часть австрийской национальной культуры.

Литература

1. *Löffler H.* Probleme der Dialektologie. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1974. 173 S.
2. *Бородина М.А.* Диалекты или региональные языки? (К проблеме языковой ситуации в современной Франции) // Вопросы языкознания. 1982. № 5. С. 29–38.
3. *Ammon U.* Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin ; New York : Walter de Gruyter. 1995. 575 S.

4. Меркурьева В.Б. Диалект и литературный язык в немецкоязычных драмах: отношения комплементарности и изоморфизма. Иркутск : Иркут. гос. лингв. ун-т, 2004. 346 с.
5. Дятлова В.А. Некоторые вопросы отечественной немецкой диалектологии. М. : МСНК-Пресс, 2011. 110 с.
6. Жуктенко Ю.А. Варианты полинациональных литературных языков. Киев : Наукова думка, 1981. 277 с.
7. Оладышкина А.А. Особенности функционирования венского урбанолекта в австрийском варианте современного немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2015. 19 с.

Словари

8. Österreichisches Wörterbuch. Wien : Verlag Jugend & Volk, 2001. 888 S.
9. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch (von J. Ebner). Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich ; Dudenverlag, 1998. 381 S.
10. Wiener Dialekt Lexikon (von W. Teuschl). Wien : Residenz Verlag, 2011. 332 S.
11. Wörterbuch der Wiener Mundart (von M. Hornung). Wien : Pädagogischer Verlag, 1998. 744 S.

Интернет-источники

12. URL: <https://www.dialektkarte.de> (дата обращения: 14.07.2019).
13. URL: <https://www.oeaw.ac.at/phonogrammarchiv> (дата обращения: 16.06.2019).
14. URL: <https://www.facebook.com/profile.php> (дата обращения: 10.08.2019).

Сведения об авторе:

Чукшис Вадим Андреевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия). E-mail: vadchs@mail.ru

Поступила в редакцию 14 января 2021 г.

TO THE QUESTION OF LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL STATUS OF VIENNESE DIALECT

Chukshis V.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Roman and German Philology, State University of Humanities and Technology (Orehovo-Zuyevo, Russia). E-mail: vadchs@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/8

Abstract. The problem of the research of the features of Modern German in Austria, the functioning of dialect as a means of communications and defining the position of dialect within the system of the Austrian national variant of the German language turn out to be the issues of a scholarly importance. The experimental research with the help of new means and technologies such as social network services are considered to be relevant. Various types of surveys conducted in social network Facebook help to get objective information about the status, prestige and features of development of Austrian dialects. The comparative characteristic of the phonetic, lexico-semantic, and grammatical features of Viennese dialect is given in the article. The survey of 85 Austrian respondents within Facebook network enables the researcher to make conclusions about present status, social base, spheres of usage, prospects of existence, tendencies of further development of Viennese dialect in Austrian national variant of German. The Viennese dialect is considered not only as a variety of German in Austria, but also important means of the conservation of identity and national culture of Austrians. The data for

study are taken from modern dialectological sources: audio recordings of speech of Viennese dialect native speakers, dialectological dictionaries and atlases, the results of sociolinguistic experiment in social network Facebook.

Keywords: Austrian national variant of German; the forms of existence of German; Austrian dialects; Viennese dialect.

References

1. Löffler H. Probleme der Dialektologie [The Problems of dialectology]. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Publ., 1974. 173 p.
2. Borodina M.A. Dialekty ili regional'nye jazyki? (K probleme jazykovoj situacii v sovremennoj Francii) [The dialects or regional languages? (To the problem of language situation in Modern France) *Voprosy jazykoznanija*, 1982, no. 5, pp. 29-38.
3. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten [German in Germany, Austria and Switzerland. The Problem of national varieties]. Berlin, New York, Walter de Gruyter Publ., 1995. 575 p.
4. Merkur'eva V.B. *Dialekt i literaturnyj jazyk v nemeckojazychnyh dramah: otnoshenija komplementarnosti i izomorfizma* [The dialect and literary language in German-speaking dramas: the relations of complementarity and isomorphism]. Irkutsk, The state linguistic University of Irkutsk, 2004. 346 p.
5. Djatlova V.A. *Nekotorye voprosy otechestvennoj nemeckoj dialektologii* [Some questions of domestic dialectology]. Moscow, MSNK-Press Publ., 2011. 110 p.
6. Zhluktenko Ju.A. *Varianty polinacional'nyh literaturnyh jazykov* [The variants of multinational literary languages]. Kiev, Naukova dumka Publ., 1981. 277 p.
7. Oladyshkina A.A. *Osobennosti funkcionirovaniya venskogo urbanolekta v avstrijskom variante sovremennogo nemeckogo yazyka: avtoref. dis. ... cand. philol. nauk* [The features of functioning of Viennese urbanolekt in Austrian variant of Modern German. Cand. philol. sci. abs. diss.]. Saint Petersburg, 2015. 19 p.

Sources

8. Österreichisches Wörterbuch [Austrian Dictionary]. Wien, Verlag Jugend & Volk, 2001, 888 p.
9. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch [As they say in Austria?] (von Jakob Ebner). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Duden Publ., 1998, 381 p.
10. Wiener Dialekt Lexikon [The Lexicon of Viennese dialect] (von W. Teuschl). Wien, Residenz Publ., 2011, 332 p.
11. Wörterbuch der Wiener Mundart [The dictionary of Viennese dialect] (von Maria Horning). Wien, Pädagogischer Publ., 1998. 744 p.
12. <https://www.dialektkarte.de> (Accessed: 14.07.2019).
13. <https://www.oeaw.ac.at/phonogrammarchiv> (Accessed: 16.06.2019).
14. <https://www.facebook.com/profile.php> (Accessed: 10.08.2019).

Received 14 January 2021

ИЕРАРХИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

С.М. Юсупова

Аннотация. Рассматриваются английские идиомы, отображающие жизненные ценности и их иерархию. Проводится когнитивный, семантический, корпусный анализ. Результаты исследования раскрывают такие базовые жизненные ценности, как жизнь, свобода, любовь, счастье, самореализация. Анализ внутренней формы и актуального значения идиом показал, что жизнь ассоциируется с дыханием, получением опыта, а умение зарабатывать на жизнь связано с образом «иметь ум». Свобода выражается через образ «свободная воля». Любовь – «слепота, безвозмездность», человеческие отношения сфокусированы на ценности доверия. Счастье – «даль, путешествие», успех – «шоу», «прикосновение счастья». Работа представлена как труд, официальная деятельность, достижение успехов, самореализация – это состояние успешности, а жизнь является базовой ценностью, на которую надстраиваются все другие ценности. На основании проведенного исследования выстроена пирамида жизненных ценностей, в иерархии которой фундаментом выступает ценность жизни и свободы, на втором уровне стоит любовь, счастье и на третьем – удача, самореализация. Также внутри таксонов были выделены концептуальные метафоры: 'жизнь – выживание', 'жизнь – действие, движение', 'свобода – полет', 'любовь – слепота, безвозмездность', 'счастье – путешествие, космос', 'удача – неожиданность, внимание'. Эти метафоры позволили объединить идиомы с разными значениями в единые концептуальные группы. Корпусный анализ выявил сочетаемостные особенности идиом. Некоторые идиомы обнаружили дополнительные значения, не зафиксированные в словаре, например *live and breathe smth* – «находиться на территории», *spring to life* – «зародиться», *as free as the air* – «не быть в отношениях», *as free as a bird* – «быть безработным». Идиома *live and let live* использовалась в контекстах как определение – *live and let live attitude*. Идиома *live beyond your means* в контекстах имела вариант с глаголом *spend beyond one's means*, выражение *live within your means* – глагольные варианты *buy, purchase*. Семантический анализ английских идиом показал, что актуальное значение вытекает из внутренней формы и в контекстах внутренняя форма влияет на концептуальное окружение идиомы, на образование дополнительных значений и их оттенков.

Ключевые слова: иерархия жизненных ценностей; английские идиомы; семантический; корпусный анализ; контексты употребления; внутренняя форма; актуальное значение.

Введение

В современном мире вся коммуникация происходит с учетом ценностных установок. Ценности присутствуют во всех сферах деятельности и оказывают огромное влияние на поведение человека, прио-

ритеты, способы взаимодействия с окружающим миром. В широком смысле ценности представляют собой нечто значимое, стоящее и важное для личности, социальной группы или общества в целом. Формирование таких жизненных ценностей, как личные отношения, работа, развитие, карьера, образование, также происходит в рамках тех или иных представлений разных культур, социумов.

Актуальность темы обусловлена необходимостью выявления значимых жизненных ценностей на материале идиом английского языка, так как именно в них отражается наивное и культурное восприятие ценностей. Изучение идиом в контекстах позволит раскрыть их семантические свойства, особенности употребления, а также современные представления о жизненных ценностях.

Иерархия ценностей предполагает наличие субординации ценностей в рамках определенной системы и постигается в момент предпочтения, но не до него, и каждый раз заново [1]. Ценности взаимосвязаны и имеют различную значимость и силу. *Жизнь* относится к наивысшим ценностям, является своеобразным фундаментом и вершиной для всех других ценностей, потому что вне жизни человека не может быть ценностей. В зависимости от понимания ценности жизни закладываются отношения между людьми и ко всему в мире. В списке наивысших ценностей выделяют также *свободу*. Понятие «свобода» определяется как способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями.

Методология исследования

Материалом исследования послужили идиомы, отражающие жизненные ценности, полученные методом сплошной выборки из фразеологических словарей, а также контексты их употребления из корпусов. Был использован Британский национальный корпус (охватывает 100 млн слов устного и письменного языка (90% письменных и 10% устных текстов)) и Корпус современного американского языка – более 1 млрд слов, взятых из текстов с 1999–2019 гг. разных жанров [2]. Методы исследования – когнитивный, семантический, корпусный анализ.

Когнитивный анализ направлен на раскрытие концептуальной структуры идиом, семантический – на анализ внутренней формы и актуального значения, корпусный – на исследование семантических и синтаксических особенностей идиом в контекстах. На первом этапе исследования была произведена выборка идиом со значением «жизненные ценности» из фразеологического словаря английского языка. Далее идиомам были приписаны семантические дескрипторы, позволяющие включать их в таксоны семантического поля «жизненные ценности». Таксон – любая совокупность слов, словосочетаний, множество единиц описания, объединенных в группу по единым семантическим основа-

ниям любого уровня абстракции [3]. В данной работе выделены таксоны «жизнь», «свобода», «любовь», «счастье», «успех, самореализация». На втором этапе проведен поиск контекстов употребления идиом в корпусах и на третьем – анализ внутренней формы и значения идиом в контекстах.

Исследование и результаты

Цель статьи – раскрыть семантическую специфику английских идиом семантического поля «жизненные ценности», провести анализ идиом таксонов «жизнь», «свобода», «любовь», «счастье», «успех, самореализация». Выделенные априори семантические признаки идиом, позволившие распределить их по семантическим группам, находят и апостериорное отражение в системе ценностей. Например, иерархия жизненных ценностей, в основе которой лежат базовые потребности человека, такие как: 1) иметь (выживание), 2) быть (признание, безопасность), 3) любить (общение, сопереживание), 4) делать (работа, самоуважение, компетентность), 5) расти (личностный рост) [4].

Попытки систематизации лексикона по семантическим признакам отразились в разных теориях, где объединенные группы слов выступают в виде тематических классов, семантических классов, ассоциативных групп, парадигм образов [5–8]. «Отдельные слова никогда не стоят в языке обособленно, они объединены в смысловые группы, в которых их предметно-смысловое содержание связано с другими смысловыми содержаниями» [9. С. 158].

И.А. Стернин среди множества характеристик семантического поля выделяет следующие: 1) поля представляют собой набор элементов, связанных между собой системными отношениями; 2) элементы, образующие поле, имеют семантическую общность; 3) поле образуется из составных частей – микрополей, число которых должно быть не меньше двух; 4) в составе поля выделяются ядерные и периферийные компоненты; 5) граница между ядром и периферией является размытой, нечеткой; 6) разные поля могут накладываться друг на друга, образуя зоны постепенных переходов, что является законом полевой организации системы языка [10. С. 38].

При описании семантического поля, как правило, ассоциативные, понятийные, семантические отношения языковых единиц принимаются во внимание. Так как языковая таксономия оперирует размытыми множествами [9], а идиомы характеризуются множественностью семантических отношений, необходимым представляется путь их распределения в семантическом поле не в виде вертикальной, иерархической структуры, а индуктивно, на основании выделяемых в каждой идиоме семантических признаков. Значимые элементы значения идиом обозначаются дескрипторами и помещаются в соответствующие таксоны [11].

В рамках когнитивного подхода языковые структуры являются способом раскрытия процесса познания, формирования и передачи смысла, а семантика языковых единиц – их концептуальной наполненности [12. С. 238]. Одной из ключевых функций языка является выражение мыслей и идей. То есть язык кодирует и выражает мысли, идеи с помощью символов, состоящих из форм, разговорных и письменных. Наша концептуальная система организует абстрактные концепты в терминах более конкретных видов опыта, что делает абстрактные концепты более доступными для понимания [13. С. 6–15].

Когнитивный подход к семантике идиом оперирует теорией когнитивной метафоры. Для описания когнитивной метафоры вводятся термины области источника и области цели, а метафора понимается как проекция из области источника в область цели. Метафора определяется как ментальная единица, отражающая способ концептуализации одной ментальной области в терминах другой. А метафорическое выражение (слово, фраза, предложение) является реализацией такой проекции. Таким образом, метафоры в повседневном языке характеризуются системой ассоциативных схем (проекций из одной области в другую) [14].

Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют такие типы метафор, как:

1. Структурные метафоры, в которых одни понятия структурируются в терминах других и согласованы с определенной культурой и языком. Например, *argument is war* (спор – это война).

2. Ориентационные метафоры, описывающие пространственную ориентацию (*more is up* ‘большее соответствует верху’, *My income rose last year* ‘мой заработок повысился в прошлом году’, *less is down* ‘меньшее соответствует низу’, *The number of errors he made is incredibly low* ‘количество ошибок, которое он сделал невероятно маленькое’. *His income fell last year* ‘его заработок уменьшился в прошлом году’). Такие метафоры берут основу из физического и культурного опыта человека.

3. Онтологические метафоры описывают абстрактные понятия через материальные сущности. Например, *mind is machine* ‘разум – машина’ [15].

В концептуальных метафорах происходит проекция знаний из одной области в другую, что позволяет рассуждать об одной области, используя знания о другой. Так, концептуализация многих семантических полей осуществляется в терминах пространственных, временных категорий, посредством описания расположения и перемещения объектов в окружающей действительности [5. С. 174].

Теория концептуальной метафоры применительно к изучению семантики идиом позволяет описывать образную специфику целых групп идиом, систематизируя большое количество языковых выражений с помощью отражаемой ими концептуальной метафоры. Тем не менее высокая степень абстракции описания в терминах области ис-

точника и области цели не позволяет учитывать все семантические особенности идиом [16, 17].

На основании корпусного подхода к анализу семантики идиом представляется возможным выявить все ассоциации с жизненными ценностями в современных контекстах фразеологического пространства современной английской культуры. Корпусный метод исследования позволяет вычислить силу синтагматической ассоциации между словом и элементами комбинации, определяя уникальность данной комбинации по частоте употребления, типичным синтаксическим моделям, что значительно расширяет лексикон устойчивых фраз различных типов. Так как идиомы не только воспроизводимы, но и переменчивы, одной из важных задач фразеологии является представление этой изменчивости в словарях [18. С. 373–384]. Корпусные данные представляют значимые и новые сведения о структуре и семантике идиом, позволяя строить гипотезы либо подтверждать уже существующие. Использование корпусов в идиоматике определяет частотность употребления идиом, зафиксированных в словаре, возможность считать словосочетание идиомой, стандартную форму леммы, модели управления соответствующих идиом, набор наиболее значимых вариантов каждой идиомы [19. С. 23, 34]. Лемма – основная, базовая форма, которая фиксируется в словаре, в то время как другие формы (множественное число, формы прошедшего времени и т.д.) не вводятся, так как они предсказуемы [20. С. 6].

Таким образом, считается, что анализ языка необходимо проводить, опираясь на реальные данные его функционирования, а не искусственно созданные примеры [21. С. 13]. Также исследования показывают, что с контекстом значение идиом распознается быстрее и лучше, чем без контекста [22. С. 280–298].

Ценность жизни

ЖИЗНЬ – ВЫЖИВАНИЕ, ДЫХАНИЕ.

Live and breathe sth (букв. жить и вдыхать что-то) – «be very enthusiastic about sth – иметь энтузиазм в чем-то» [23. Р. 223]. В контекстах очевидно влияние внутренней формы на актуальное значение, также встречается значение «находиться на территории», «проживать что-то, прочувствовать», самое распространенное значение «сильно увлекаться чем-то». Жить – иметь энтузиазм.

I want to live and breathe a story and totally believe in the characters I'm reading about. I want to feel their pain and cheer for their success (BNC, 2012). Я хочу *жить и дышать* историей и полностью верить в персонажей, о которых читаю. Я хочу почувствовать их боль и болеть за их успех.

Live by / on your wits (букв. жить по уму) – «earn money by clever or sometimes dishonest means – зарабатывать деньги умным или иногда

нечестным путем», *live from hand to mouth* (букв. жить от руки до рта) – «spend all the money on basic needs such as food, without being able to save money – тратить все деньги на основные нужды, такие как: еда, не имея возможности накопить денег» [23. Р. 223]. В семантике идиом запечатлен образ ума как средства к существованию.

Live beyond / within your means (букв. жить не / по средствам) – «live on more / less money than you have or earn – жить на большие / меньшие деньги чем имеешь или зарабатываешь» [23. Р. 223]. В контекстах также – *purchase, buy within your means, spend beyond your means*.

*It isn't the problem of employers you have **lived beyond your means**. Everyone is tight these days* (BNC, 2012). Это не проблема работодателей, что вы жили не по средствам. В наши дни всем туго.

ЖИЗНЬ – СУЩЕСТВОВАНИЕ В СОЦИУМЕ, ПРИНЯТИЕ.

Live and learn (букв. жить и учиться) – «learn through your mistakes or experience – учиться на ошибках и опыте, узнавать через ошибки или опыт» [23. Р. 223]. Фрейм ЖИТЬ И УЧИТЬ переносится на приобретение опыта.

Live and learn, especially with the Obama administration in power. We need men who say what they mean, not those who are snake oil salesmen (BNC, 2012). *Жить и учиться*, особенно с администрацией Обамы у власти. Нам нужны люди, которые говорят то, что думают, а не те, кто продают змеиное масло.

Live and let live (букв. жить и давать жить) – «accept other people's opinions and behavior – принимать мнение и поведение других людей» [23. Р. 223].

*a. The altruism basis of justice is extreme symbiosis in which we **live and let live** among our fellow human beings* (BNC, 2012). Альтруистическая основа справедливости – это экстремальный симбиоз, в котором мы живем и даем жить среди наших собратьев.

*b. They welcome different points of view and have a generally **live and let live** attitude. It's literally a more positive energy* (BNC, 2012). Они приветствуют разные точки зрения и имеют отношение, *допускающее разные мнения*. Это однозначно более позитивная энергия.

Жизнь ассоциируется с дыханием, получением опыта, принятием мнения других людей и способностью сосуществовать в социуме. Жизнь – это также выживание.

ЖИЗНЬ – ДЕЙСТВИЕ, ДВИЖЕНИЕ.

Spring to life / into life / action (of a person or thing) (букв. приступить к жизни / действию (о человеке или вещи) – «suddenly become active or start to work» [23. Р. 375] – «внезапно стать очень активным или занятым». В данном контексте речь идет о зарождении, появлении новых форм и жизни, пробуждении.

«You have created a beautiful garden, everyone admires it, and you have done this for nothing but the love of pruning, tending, and seeing unknown

forms spring to life» (BNC, 2019). «Вы создали красивый сад, все восхищаются им, и вы сделали это ни за что, кроме как любви к обрезке, уходу и наблюдению за тем, как неизвестные формы *обретают жизнь*».

Идиома в значении «оживать, всплывать в памяти».

a. This surface / depth dialectic, which works in tandem with the central narrative of Anna, draws the reader's focus away from the slighted "pictures" that seem to spring to life and move with neither the consent, nor, more importantly, the awareness of the observer within the novel (BNC, 2019). Эта поверхностная / глубинная диалектика, работающая в тандеме с центральным повествованием Анны, отвлекает внимание читателя от пронзительных «картинок», которые, кажется, *оживают* и двигаются ни с согласия, ни, что более важно, с осознания наблюдателя внутри романа.

b. The argument dies, as if my presence has sucked all the oxygen out of the room. But it still smolders beneath the surface, ready to spring to life again with the faintest breath of encouragement (BNC, 2017). Аргумент умирает, как будто мое присутствие высосало весь кислород из комнаты. Но он по-прежнему тает под поверхностью, готовый к тому, чтобы снова *родиться к жизни* с неуловимым дыханием поощрения. В данном контексте речь идет о доводе «возникнуть, появиться».

Жизнь ассоциируется с дыханием, получением опыта, принятием мнения других людей и способностью сосуществовать в социуме. Жизнь – это также выживание.

Ценность свободы

СВОБОДА – ПОЛЕТ.

(As) free as (the) air / as a bird (букв. свободный как воздух / птица) – «completely free – совершенно свободный» [23. Р. 139]. В контекстах идиома *as free as a bird* имеет значение «быть свободным», «быть безработным». Идиома *as free as the air* употребляется также в значении «быть свободным, не быть в отношениях».

You're as free as a bird? Yes, but a bird always can be put in a cage. Many of my friends are being held in jail without trial, and many of them even disappeared (BNC, 2017). Я свободен, как птица. Вы свободны, как птица? Да, но птицу всегда можно посадить в клетку. Многие мои друзья содержатся в тюрьме без суда, и многие из них даже исчезли.

СВОБОДА – ВОЛЯ.

Of your own free will (букв. по своему свободному желанию) – «because you want to do sth rather than because sb has told or forced you to do it – потому что вы хотите сделать что-то, а не потому, что кто-то сказал вам или заставил вас сделать это» [23. Р. 139].

a. Steph, do you assert for the record that you have agreed to participate in this survey of your own free will? Say, «Yes, I do» (BNC, 2019).

Стеф, ты утверждаешь для протокола, что согласился участвовать в этом опросе *по собственной воле*? Скажи: «Да, да» (BNC, 2019).

b. Not limited to, but also including the Oregon hotel, the gas station and the surrounding property, and I need to assure that you are entering into this agreement voluntarily of your own free will. Is that correct? Yes, sir, I want her to have all those things (BNC, 2017). Не ограничиваясь, но и включая отель Орегон, заправку и прилегающую недвижимость, мне нужно заверить, что вы заключаете это соглашение добровольно *по собственной воле*. Правильно? Да, сэр, я хочу, чтобы у нее были все эти вещи.

Свобода в работе, жизни, свобода – наличие воли.

Ценность любви

ЛЮБОВЬ – СЛЕПОТА, БЕЗВОЗМЕЗДНОСТЬ.

Love is blind (букв. любовь слепа) – «when you are in love with sb, you cannot see their faults – когда ты влюблен, ты не можешь видеть недостатки» [23. Р. 229].

a. Love is blind, as well as hatred (BNC, 2012). *Любовь слепа*, также как и ненависть.

b. Love is blind, and your love for your book is blind and deaf and numbs your senses, starting with your common sense (BNC, 2012). *Любовь слепа*, а твоя любовь к своей книге слепа и глуха и утомляет твои чувства, начиная с твоего здравого смысла. В контексте обыгрывается значение идиомы и наблюдается игра слов и одновременно контаминация двух разных фразеологизмов.

(just) for love (букв. только за любовь) – «if you do sth for love, you do it without payment or other reward, because you like the work or the person you are working for – если вы делаете что-то по любви, вы делаете это без оплаты или другого вознаграждения, потому что вам нравится работа или человек, на которого работаете» [23. Р. 229].

Hey, why are you doing this dumb job anyway? I thought the whole reason you got married to Pete was so you didn't have to work. No, I married him just for love (BNC, 2014). Эй, почему ты вообще делаешь эту глупую работу? Я думал, что ты вышла замуж за Пита, чтобы не нужно было работать. Нет, я вышла за него замуж только *по любви*.

Ценность счастья

СЧАСТЬЕ – КОСМОС, ВСЕЛЕННАЯ, ПУТЕШЕСТВИЕ.

Be over the moon (разг.) (букв. быть над луной) – «be very happy and excited – быть счастливым и воодушевленным» [23. Р. 250]. Происходит от строки в старинном детском стихотворении – «быть довольным чем-то», «вне себя от счастья». Радость и счастье ассоциируются с чем-то далеким, пространственная метафора.

...the minute we learned that you were going to come on the show today, we were so, like, **over the moon**, and it just struck us both just how many people when they hear your name, they light up, because they remember like a wonderful time in their life. What is that like to have that kind of an effect on people now? (BNC, 2019). ...как только мы узнали о том, что вы собираетесь выйти на шоу сегодня, мы были *вне себя от счастья*, и нас обоих просто поразило, как много людей, услышав ваше имя, светятся, потому что помнят, как замечательное время в их жизни. Каково это – оказывать такое влияние на людей сейчас?

Happy camper (букв. счастливый турист) – «very happy – очень счастливый» [23. Р. 165].

*When Hef introduced her a real money manager and took the ability of him to have the checkbook away, it really affected him. He was not a **happy camper*** (BNC, 2019). Когда Хеф представил ей настоящего менеджера по деньгам и забрал у него способность иметь чековую книжку, это действительно повлияло на него. Он не был счастлив.

Ценность успеха, удачи, самореализации

УДАЧА – НЕОЖИДАННОСТЬ, СЧАСТЬЕ, ВНИМАНИЕ.

Stroke of luck / fortune – «something happens at a /one / single stroke (as a result of a one sudden action or event) [23. Р. 383] – «something lucky that happens to you unexpectedly» – «что-то счастливое, удачное, что происходит с тобой неожиданно», «счастливый случай, удача». Внутренняя форма влияет на актуальное значение «поглаживание удачей, прикосновение удачи», удача проецируется через призму денег.

*Finally, he thought he managed a **stroke of luck**, when he discovered a website offering money...* (BNC, 2019). Наконец, он думал, что ему удалась удача, когда он обнаружил сайт...

Steal the show – «to attract more attention and praise than other people in a particular situation» [23. Р. 379] – «быть самой популярной и лучшей частью события или ситуации». «Затмить конкурентов, привлечь к себе все внимание своей красотой / достижениями и т. д.»

*He's the co-chair of the Trump campaign effort from the great state of New Hampshire. Last night, Ted Cruz tried **to steal the show** a little bit. But tonight, it's about Donald Trump. What would you like to hear from him tonight?* (BNC, 2016). Он сопредседатель предвыборного штаба Трампа из великого штата Нью-Гэмпшир. Вчера вечером Тед Круз попытался немного *украсть шоу*. Но сегодня вечером речь идет о Дональде Трампе. Что бы вы хотели услышать от него сегодня вечером?

Заключение

Исследование идиом, отражающих жизненные ценности, показало, что жизнь – это труд, получение опыта и знаний, сама ценность

жизни является основой и базой всех других ценностей. Любовь, ощущение счастья, свободы, успех тоже являются жизненными ценностями, возможными только при наличии самой жизни. В отношениях ключевым компонентом значения выступает доверие, безвозмездность. Свобода ассоциируется со способностью летать, а также с силой воли. Счастье – это нечто далекое, неосязаемое, космическое, счастье – возможность путешествовать. Удача – внезапность, неожиданность, успех – быть в центре внимания, инициатива. В контекстах многие идиомы получают неожиданные, новые, дополнительные значения, не обозначенные в словаре, или сочетаемостные возможности, игру слов, целый ряд вариантных глаголов.

Литература

1. URL: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127736:article>
2. URL: <http://www.corpus.byu.edu/bnc/>
3. **Баранов А.Н.** Введение в прикладную лингвистику. 5-е изд. М., 2017. 368 с.
4. **Маслоу А.** Мотивация и личность. 3-е изд. / пер. с англ. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
5. **Падучева Е.В.** Динамические модели в семантике лексики. М. : Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
6. **Никитин М.В.** Основы лингвистической теории значения : учеб. пособие. 2-е изд. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 168 с.
7. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания : учеб. пособие. 3-е изд. М. : ЛИБРОКОМ, 2011. 176 с.
8. **Павлович Н.В.** Словарь поэтических образов. М. : УРСС, 1999. Т. 1, 2. 1744 с.
9. **Телия В.Н.** Русская фразеология. Семантический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 290 с.
10. **Стернин И.А.** Лексическое значение слова в речи. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. 160 с.
11. **Баранов А.Н., Добровольский Д.О.** Словарь-тезаурус современной русской идиоматики / под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. М. : Мир энциклопедий Аванта+, 2007. 1135 с.
12. **Sinha Ch.** Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology // Cognitive Linguistics Research 15. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 1999. P. 238.
13. **Evans V., Green M.** Cognitive linguistics. Edinburgh University Press, 2006. 245 p.
14. **Lakoff G.** The Contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. 2nd ed. Cambridge University Press, 1992.
15. **Lakoff G., Johnson M.** Metaphors we live by. Chicago ; London : The University of Chicago Press, 1980. 241p.
16. **Dobrovol'skij D.** Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik: Studien zum Thesaurus deutscher Idiome. Tübingen : Narr, 1995. (Fokus; Bd. 18). 271 S.
17. **Dobrovol'skij D.** Idiome im mentalen Lexikon: Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung. Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1997 (Fokus; Bd. 18). 263 S.
18. **Zakharov V.** Slavic phraseology: a view through corpora // JAZYKOVEDNÝ ČASOPIS. 2017. Roč. 68, č. 2. P. 372–384.
19. **Добровольский Д.О.** Корпусы текстов и двуязычная фразеография // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (27). С. 23–37. DOI: 10.15293/2226-3365.1505.02

20. *Halliday M.A., Teubert W., Yallop C. and Cermakova A.* Lexicology and Corpus Linguistics. London ; New York : Continuum, 2004. 181 p.
21. *Meyer F.* English Corpus Linguistics. Cambridge University Press, 2004. 162 p.
22. *Cain K., Towse A.S., Knight R.S.* The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2009. № 102. P. 280–298.
23. *Oxford Idioms Dictionary for Learners of English.* Oxford University Press, 2006. 470 p.

Сведения об авторе:

Юсупова Седя Мусаевна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Чеченский государственный университет (Грозный, Россия). E-mail: seda_linguist@mail.ru

Поступила в редакцию 14 января 2021 г.

THE HIERARCHY OF LIFE VALUES IN A PHRASEOLOGICAL SPACE (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

Yusupova S.M., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Chechen State University (Grozny, Russia). E-mail: seda_linguist@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/9

Abstract. The article examines the English idioms that reflect life values and their hierarchy; cognitive, semantic, corpus analysis is carried out. The results of the study reveal the importance of such basic life values as life, freedom, love, happiness, self-realization. The analysis of the inner form and actual meaning of idioms showed that life is associated with breath, gaining experience, and the ability to earn a living is associated with the image to «have a clever mind». Freedom is expressed through the image of «free will». Love – «blindness, gratuity», human relationships focus on the value of trust. Happiness – «distance, journey», success – «show», «touch of happiness». Work is as an official activity, success, self-realization is a state of success, and life is a basic value on which all other values are based. In the work, a pyramid of life values was built, in the hierarchy of which the value of life and freedom is the foundation, on the second level there is love, happiness and on the third level is luck, self-realization. Conceptual metaphors were also highlighted inside the taxa: ‘LIFE – SURVIVAL’, ‘LIFE – ACTION, MOVEMENT’, ‘FREEDOM – FLIGHT’, ‘LOVE – BLINDNESS, GRATUITY’, ‘HAPPINESS – TRAVEL, SPACE’, ‘LUCK – SURPRISE, ATTENTION’. These metaphors made it possible to combine idioms with different meanings into single conceptual groups. Corpus analysis revealed the combinatory features of idioms. Some idioms acquired additional meanings – the idiom *live and breathe smth* – «to be in the territory», *spring to life* – «to be born», *as free as the air* – «not to be in a relationship», *as free as a bird* – «to be unemployed». The idiom *live and let live* was used in contexts as an adjective – *live and let live attitude*. The idiom *live beyond your means* in contexts had a variant with the verb *spend beyond one's means*, the expression *live within your means* – variants *buy, purchase*. A semantic analysis of the English idioms showed that the actual meaning derives from the inner form and in contexts the inner form influences the conceptual environment of the idiom, the formation of additional meanings and their shades.

Keywords: hierarchy of life values; English idioms; semantic; corpus analysis; contexts of use; inner form; actual meaning.

References

1. <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127736:article>
2. [http:// www.corpus.byu.edu/bnc/](http://www.corpus.byu.edu/bnc/) (accessed April 16, 2020)

3. Baranov A.N. Vvedenie v prikladnuu lingvistiku. Izd. 5. M., 2017. 368 p.
4. Maslou A. Motivaciya lichnosti. 3-e izd. / Per. s angl. Spb.: Piter, 2008. 352 p.
5. Paducheva E.V. Dinamicheskie modeli v semantike leksiki. M.: Yaziki slavyanskoy kul'turi, 2004. 608 p.
6. Nikitina M.V. Osnovi lingvisticheskoy teorii znacheniya: Uchebnoe posobie. Izd. 2-e. M.: Knizhniy dom «LIBROKOM», 2009. 168 p.
7. Popova Z.D., Sternin I.A. Leksicheskaya sistema yazika: Vnutrennyaa organizaciya, kategorialniy apparat i priemi opisaniya: Uchebnoe posobie. Izd. 3-e. M.: Knizhniy dom «LIBROKOM», 2011. 176 p.
8. Pavlovich N.V. Slovar' poeticheskikh obrazov. T. 1, 2. M.: URSS, 1999. 1744 p.
9. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskii i lingvokulturologicheskiy aspekti. M.: Shk. «Yaziki russkoy kul'turi», 1996. 290 p.
10. Sternin I.A. Leksicheskoy znachenie slova v rechi. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo universiteta, 1985. 160 p.
11. Baranov A.N., Doborovol'skiy D.O. Slovar'-tezaurus sovremennoy russkoy idiomatiki / Pod red. A.N. Baranova, D.O. Dobrovol'skogo. M.: Mir ensiklopediy Avanta+, 2007. 1135 p.
12. Sinha Ch. Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology // Cognitive Linguistics Research 15. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. P. 238.
13. Evans V. and Green M. Cognitive linguistics// Edinburgh University Press, 2006. 245 p.
14. Lakoff G. The Contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. 2-nd edition. Cambridge University Press, 1992.
15. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. 241 p.
16. Dobrovol'skiy D. Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik: Studien zum Thesaurus deutscher Idiome / Dmitrij Dobrovol'skiy. Tübingen: Narr, 1995. (Fokus; Bd. 18). 271 p.
17. Dobrovol'skiy D. Idiome im mentalen Lexikon: Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung / Dmitrij Dobrovol'skiy. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1997 (Fokus; Bd. 18). 263 p.
18. Zakharov V. Slavic phraseology: a view through corpora // JAZYKOVÉDNÝ ČASOPIS, 2017, roč. 68, č. 2. Pp. 372–384. DOI: 10.1515/jazcas-2017-0047.
19. Doborovol'skiy D.O. Korpusi tekstov i dvuyazichnaya fraseografiya // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta 5(27) 2015. Pp. 23-37. DOI: 10.15293/2226-3365.1505.02.
20. Halliday M.A., Teubert W., Yallop C. and Cermakova A. Lexicology and Corpus Linguistics. London, New York, Continuum, 2004. 181 p.
21. Meyer F. English Corpus Linguistics. Cambridge University Press, 2004. 162 p.
22. Cain K., Towse A.S., Knight R.S. The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills/ Journal of Experimental Child Psychology 102 (2009) pp. 280–298.
23. Oxford Idioms Dictionary for Learners of English. Oxford University Press 2006. 470 p.

Received 14 January 2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 372.881.1

DOI: 10.17223/19996195/53/10

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

М.Н. Ветчинова, В.А. Петрова

Аннотация. Компетентностная парадигма образования задала новый «тон» образовательному процессу, акцентировав внимание педагогической общественности на необходимости формирования комплекса компетенций, которыми выпускники высших учебных заведений будут пользоваться в дальнейшей жизни, особенно в профессиональной. Одной из значимых компетенций будущего специалиста является компетенция коммуникативная, которая формируется в процессе изучения различных дисциплин, в первую очередь гуманитарных. На основе теоретического анализа имеющихся в отечественной педагогической науке исследований о концептуальных положениях компетентностного подхода осуществлено его детальное изучение и охарактеризован его потенциал в формировании коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка. Дана обобщенная интерпретация основных трактовок ключевых понятий «компетентностный подход», «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетенция», в том числе применительно к процессу изучения иностранного языка. Предпринят комплексный теоретический анализ современных научных работ лингвистов, методистов, педагогов, которые центрируются на ключевых идеях и основных положениях компетентностного подхода в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык». Представлены мнения авторитетных ученых – идеологов как компетентностного подхода, так и разработчиков концептуальной основы формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка в ракурсе данного подхода. Показаны цели изучения иностранного языка, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте, и те, на которые указывают педагоги, рассматривающие как теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции, так и непосредственно реализующие их на практике. Особо отмечается важность формирования профессиональной коммуникативной компетенции как стратегической задачи современного процесса преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях в рамках компетентностной парадигмы образования, что видится крайне необходимым для поиска и определения выпускниками вузов своего места в современном сложном мире, а также для их дальнейшего самообразования, саморазвития и самосовершенствования.

Ключевые слова: компетентностный подход; коммуникативная компетенция; компетентность; иностранный язык; высшее образование.

Введение

В настоящее время деятельность педагогического сообщества сконцентрирована на формировании у обучающихся высших учебных заведений целого комплекса компетенций. Реализации данной цели призван помочь компетентностный подход, который представляет генеральную стратегию современного образования. Особый интерес к нему проявился на рубеже XX–XXI вв., чему способствовала цепь взаимообусловленных событий: ускоряющаяся глобализация, формирование единого экономического рынка, профессиональная мобильность, расширение диалога культур, подписание Болонской декларации в целях сближения систем высшего образования западноевропейских стран и создания единого европейского пространства высшего образования, а также присоединение в 2003 г. к Болонскому процессу России.

Необходимость модернизации образования в рамках компетентностного подхода повлекла пристальное внимание к нему российских ученых (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Н.А. Гришанова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.), которые на основе изучения ключевых идей компетентностного подхода, разработанных зарубежными учеными, и существующих компетенций западноевропейской системы образования сформулировали основные положения компетентностного подхода. Он стал смыслообразующим подходом в российской системе образования и получил развитие в многочисленных научных исследованиях отечественных ученых.

Методология исследования

Методологическую базу исследования составили педагогические и лингвистические идеи и теории, в частности:

- компетентностный подход в отечественном образовании (В.А. Болотов, А.В. Вербицкий, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), рефлексия которого создает основу для организации процесса изучения иностранного языка в рамках компетентностного подхода;

- концептуальные идеи обучения иностранному языку в рамках компетентностного подхода (Н.В. Альбрехт, И.Л. Бим, О.В. Володина, Н.Д. Гальскова, Н.Д. Гез, О.Г. Евграфова, А.А. Колесников, В.П. Сысоев и др.), обладающие значительным потенциалом для формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка;

- коммуникативный подход к обучению иностранному языку (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Ю.А. Кайль, А.А. Колесников, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, А.В. Хуторской и др.), содержащий сущностные представления о формировании коммуникативной компетенции обучающихся;

– профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку (Н.В. Барышников, К.Э. Безукладников, В.В. Завьялов, Б.А. Крузе, М.И. Малетова, М.Н. Новоселов, В.Ю. Стромов, П.В. Сысоев и др.), основные идеи которого позволяют показать современное состояние, выявить проблемы и увидеть возможные варианты формирования профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

Исследование и результаты

В педагогической науке сложилось понимание, что компетентностный подход – это «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [1].

О.Г. Поляков и соавт. пишут: «В педагогическом дискурсе этот термин стал использоваться для более емкого и содержательного описания целей и результатов образовательной деятельности человека как активного субъекта познавательных, социокультурных и коммуникативных процессов. Благодаря этому новая модель компетентностного обучения сумела гармонизировать в себе все неотъемлемые факторы и условия успешного усвоения знаний, о которых в разное время говорили многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи: деятельностный характер (научная школа А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.), проблемность (Ю.К. Бабанский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Дж. Брунер и др.), личностная ориентированность (И.Л. Бим, Т.И. Кулыпина, Е.В. Бондаревская, В.П. Сериков, И.С. Якиманская и др.), социокультурная опосредованность (Л.С. Выготский, А.А. Миролюбов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.)» [2. С. 404].

Этому утверждению созвучна мысль К.Э. Безукладникова и соавт. Они считают компетентностный подход «диалектическим развитием наиболее продуктивных психолого-педагогических концепций XX в.», которые разрабатывались ведущими отечественными и зарубежными учеными [3. С. 168].

Так, И.Л. Бим уверена, что компетентностный подход опирается на деятельностный подход, дополняет, расширяет и продолжает его, так как «он ориентирован на результаты формируемых видов деятельности, которые выступают в форме знаний, навыков, умений, ценностных ориентаций и хотя бы минимального опыта в практическом осуществлении формируемых видов деятельности» [4. С. 159].

А.А. Колесников говорит о том, что компетентностный подход можно рассматривать «как личностно ориентированный, поскольку обладать определенной компетенцией – значит иметь некоторые лич-

ностные качества, свойства, позволяющие эффективно выполнять ту или иную деятельность в той или иной жизненной ситуации» [5. С. 15].

И.А. Зимняя полагает, что междисциплинарность, системность, наличие личностных и деятельностных аспектов, которые имеют практическую, прагматическую и гуманистическую направленность, являются основными чертами компетентностного подхода [6. С. 29]. И.А. Зимняя дает очень правильную оценку того, что же должно быть сформировано в конечном итоге у обучающихся, т.е. компетентности: «Появление нового результата ни в коей мере не отрицает традиционных результатов, и компетентность рассматривается как некий интегрированный результат, включающий в себя все традиционные результаты образования» [7. С. 18]. А это, конечно же, все те же самые знания, умения, навыки, владения.

В унисон представленным мнениям, а вернее, предворяя их, интересна и поучительна для осмысления ключевых идей компетентностного подхода статья В.А. Болотова и В.В. Серикова «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» [8].

Стоит отметить, что в рамках компетентностного подхода «при определении результата образования упор делается не только на знания, но и на умение применять их на практике, на формирование и дальнейшее развитие у обучающихся набора компетентностей. В центре обучения находится личность будущего профессионала, который обладает возможностями и способностями осуществлять различного рода деятельность, имеет сформированные навыки к саморегуляции и саморефлексии собственного образовательного процесса» [9].

Ключевой идеей компетентностного подхода стало то, что он четко сфокусировал внимание педагогической общественности на практико-ориентированной стороне образования. Он должен был усилить его практическую направленность, а именно прагматический, предметно-профессиональный аспект. В результате образовательной подготовки у обучающегося должны быть сформированы компетенции (знания, умения и навыки), совокупность которых необходима в дальнейшей жизни и в первую очередь в профессиональной деятельности. Хотя здесь вполне справедливо может возникнуть вопрос: а не к этому ли готовили высшие учебные заведения в предыдущие годы?

Два стержневых понятия – «компетенция» и «компетентность» – стали концептуальной основой новой педагогической парадигмы, а научный мир сосредоточился на их сущностном определении, понимании и оценке. Это было важно не только для осмысления того, как же нужно строить учебный процесс, но и для того, чтобы увидеть, что же принципиально новое может дать отечественной системе образования компетентностный подход в отличие от знаниевого, который был центрирован также на формировании знаний, умений и навыков, которыми

выпускники вузов должны были пользоваться в своей будущей профессиональной деятельности.

А.В. Хуторской, один из идеологов и разработчиков компетентного подхода, дает трактовку понятий «компетенция» и «компетентность». В его понимании «компетенция» является совокупностью «взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним». «Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [10. С. 2].

Отечественными учеными был предложен термин «образовательная компетенция», характеризующий взаимный заказ общества и обучающегося на образование. Ключевыми образовательными компетенциями были обозначены ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования.

Одной из важных компетенций, которая необходима современному специалисту, не умаляя значимость других компетенций, является компетенция коммуникативная. Поэтому появляются теоретические исследования педагогов, психологов, филологов, которые сфокусированы на проблемах и основных вопросах формирования коммуникативной компетентности в процессе изучения различных дисциплин. В первую очередь речь идет о предметах гуманитарного цикла – русском языке, литературе, иностранном языке.

Значимость культуры общения, будь то на бытовом уровне или профессиональном, которое может осуществляться как на родном языке, так и на иностранном в зависимости от рода деятельности, для лучшей интеграции в социуме не вызывает сомнений. Обязательным компонентом профессиональной компетенции любого современного специалиста является иноязычная профессиональная компетенция. Тот факт, что высококвалифицированный работник должен пользоваться научными достижениями других стран и народов, сегодня является неоспоримым.

Следовательно, возрастает и требование к дисциплине «Иностранный язык». Даже обучение иностранному языку сегодня рассматривается не как самоцель образовательного процесса, а как «интегративное значимое средство развития личности студента, что отвечает современным требованиям к профессиональной подготовке специалиста, владеющего определенным набором компетенций» [11. С. 1].

Повышенный интерес к языку иностранному как возможному средству доступа к культурным и научным источникам на иностранном языке заостряет внимание ученых на разработке основных поло-

жений компетентностного подхода применительно к процессу изучения иностранного языка. На его важность указывают Н.В. Альбрехт и И.М. Кондюрина, особо выделяя его направленность на личность учащегося, его развитие и саморазвитие посредством иностранного языка [12. С. 93].

Педагоги и лингвисты обращаются к понятиям «подход», «компетенция», «компетентность» применительно к дисциплине «Иностранный язык». Исследования, проведенные учеными, позволяют сделать заключение о том, что термин «подход» является ключевым общенаучным понятием методической системы, однако нередко заменяется такими понятиями, как «методическая концепция», «метод», «методика», «направление». Ученые единогласны в понимании того, что «подход» определяет стратегию обучения языку и выбор метода обучения, обусловлен социальным заказом общества, является генеральной стратегией образования, задает направление и содержание в изучении языка. Содержанием обучения выступают система языка, его единицы, правила их образования и употребления в речи.

В отечественной методике выделяют лингвистические, психолингвистические и дидактические основы обучения, которые определяют подход к обучению. Однако в отечественной науке, несмотря на существующие попытки, не создана единая классификация подходов к обучению иностранному языку.

Каждый из подходов призван минимизировать возникающие проблемы в обучении иностранным языкам, стать неким идеальным ориентиром, который должен реализовывать обозначенную в определенный момент исторического, социокультурного, экономического развития стратегическую цель образования, а следовательно, и те задачи, которые возлагаются на дисциплину «Иностранный язык». Об этом говорит О.В. Володина, которая трактует термин «подход» как главную направленность обучения языку, «в которой находятся те социально-педагогические, культурологические, психологические и дидактико-методические доминанты из ряда потенциально возможных при обучении иностранному языку, которые сознательно выделяются методистами как необходимые ориентиры» [13. С. 62]. Она также обращает внимание на то, что основные черты учебного процесса определяют идеи и концепции, которые являются основой подхода к обучению.

Применительно к лингвистике понятие «компетенция» совсем не ново. Оно было введено в 1965 г. Ноамом Хомским (американский лингвист, политический публицист, философ и теоретик, профессор лингвистики Массачусетского технологического института) и рассматривалось им как система внутренних, присущих говорящему правил функционирования языка. Проводя грань между знанием / говорением (компетенция) и использованием / употреблением языка в

конкретной ситуации (компетентность), Н. Хомский считает, что именно его использование / употребление является проявлением компетенции, т.е. компетентностью. Следовательно, он акцентирует внимание на практическом использовании компетенции и расширяет научный тезаурус, разграничивая основные дефиниции и конкретизируя их сущностное понимание.

Среди компетенций, которые представляют наибольшую важность для осмысления преподавателями иностранных языков с целью более тщательно продуманной организации процесса обучения, можно выделить те, которые относятся к человеку как субъекту общения: владение культурой родного языка и навыками употребления языка иностранного.

К компетенциям, относящимся к взаимодействию человека и социума, относятся кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение. Обратим внимание, что данные компетенции можно рассматривать в качестве социальной компетентности – компетентности общения – умение находить и использовать вербальные и невербальные средства, способы формулирования мыслей и их восприятия на родном и иностранном языках.

Для нашего исследования особый интерес представляет языковая компетенция. А поскольку язык – это средство общения, коммуникации, то в первую очередь речь пойдет о коммуникативной компетенции.

Изучение различных проблем формирования коммуникативной компетенции отражены в научных работах И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, О.Г. Полякова, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой и других не менее известных отечественных ученых, которые разработали концептуальную основу для формирования коммуникативной компетенции в ракурсе компетентностного подхода.

И.Л. Бим считает, что сущность компетентностного подхода отражена в формулировке цели обучения – формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с обозначенной целью большой интерес представляет монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» (2003 г.).

Такого же мнения придерживаются Ю.А. Кайль и О.А. Крюкова: «Заявленной целью обучения иностранным языкам на всех уровнях российской системы образования является формирование коммуникативной компетенции» [14. С. 80].

Н.В. Барышников и В.Л. Бернштейн отмечают, что «формирование иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции у обучающихся образовательных учреждений различных типов и профилей является приоритетной целью обучения иностранным языкам, которая реализуется на основе компетентностного подхода» [15. С. 137].

О.Г. Поляков и соавт. пишут, что «в настоящее время обучение иностранному языку рассматривается в контексте формирования компетенций – коммуникативной, межкультурной, профессиональной и др., а овладение языком понимается, прежде всего, как приобретение коммуникативного опыта, который формируется в процессе активного (субъектно-ориентированного) познания обучающимися социокультурной, информационной, лингвистической и собственно когнитивной среды» [2. С. 404].

Обобщенную цель изучения иностранного языка формулирует А.А. Колесников: «Развитие коммуникативной личности, выступающей субъектом межкультурной коммуникации, испытывающей готовность к применению ИЯ в целях самоопределения и самореализации в меж- и поликультурной среде» [5. С. 213].

О.Е. Евграфова полагает, что цель компетентного подхода в преподавании иностранного языка – формирование личности студента, его мышления, языковой компетенции, овладение культурой страны изучаемого языка. Она делает заключение о том, что развитие языковой коммуникативной компетенции должно быть главной задачей обучения иностранному языку на уровне бакалавриата [16. С. 213].

Следовательно, педагоги едины во мнении о том, что главная цель изучения иностранного языка – общение, коммуникация с представителями другой культуры.

Приведём трактовку коммуникативной компетенции, предложенную А.В. Хуторским. «*Коммуникативные компетенции* включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию» [10. С. 3].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез дают следующее определение коммуникативной компетенции: «Это способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [17. С. 77]. Они выделяют и основные компоненты коммуникативной компетенции – лингвистическую, дискурсивную и социокультурную. «Лингвистическая компетенция представляет собой способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. Дискурсивная компетенция – способность использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов. При этом дискурс есть продукт речевого общения в определенных коммуникативных условиях, конкретной ситуации и не может существовать

вне ситуации, вне контекста» [17. С. 78]. Социокультурная компетенция – это умение выстраивать общение, учитывая правила, нормы и традиции речевого и неречевого поведения представителей страны изучаемого языка.

Как видим, отечественные исследователи суть коммуникативной компетенции сводят к тому, что сформированность совокупности компетенций, каждая из которых является важной составляющей коммуникативной компетенции, способствует успешному использованию иностранного языка в процессе коммуникации с народом, говорящем на изучаемом иностранном языке. К этому следует добавить, что важным аспектом коммуникативной компетенции является знание культуры народа страны изучаемого языка.

Безусловно, это соответствует современной трактовке цели обучения иностранным языкам, которая отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), и на уровне бакалавриата заключается в формировании «способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [14]. ФГОС ВО (уровень магистратуры) ставит задачу «формирования готовности к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» [18].

Обозначенные цели обусловлены экономическим и социокультурным развитием общества, на которое указывает Н.А. Кобзева: «Активнее задействованы рыночные механизмы в обществе, возросла профессиональная мобильность, появились новые профессии, изменились требования к ним – они стали более интегрированными, менее специальными. В силу этих обстоятельств появилась необходимость формирования личности, умеющей жить в новых условиях. Время диктует качества такой личности: ответственность, стрессоустойчивость, творческий потенциал, способность предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Становится ясным, что для успешной профессиональной деятельности уже недостаточно получить высшее образование и на том остановиться, – возникает потребность пополнять свои знания, добавлять, возможно, информацией совсем из другой области» [19].

Т.Е. Вавилова и Е.И. Еремина также признают ведущую роль коммуникативной компетенции, поскольку она является основой для языковой, социокультурной, информационной компетенций, самообразования и саморазвития личности. Сформированность данной компетенции проявляется в процессе общения. Она пишет: «Поскольку коммуникативная компетенция ориентирована на достижение практиче-

ского результата в овладении иностранным языком, на образование и развитие личности обучающегося, на первый план выходят вопросы коммуникативного обучения иностранному языку» [20. С. 49].

В ракурсе формирования коммуникативной компетенции отечественные ученые особо выделяют иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию, формирование которой является стратегической целью, вытекающей из сущностного понимания компетентностного подхода. И, конечно же, они рассматривают ее как многоаспектную. Например, К.Э. Безукладников и соавт. показывают векторы различных концепций, научных изысканий, объединенных общей проблемой формирования профессиональной и коммуникативной компетенции [3. С. 155].

Здесь следует обратить внимание на профессионально-ориентированный иностранный язык, подготовку, направленную на формирование сугубо профессиональных языковых компетенций и их использование в будущей деятельности. Конкретные примеры можно увидеть в рабочих программах дисциплин, которые разрабатываются высшими учебными заведениями.

О.Е. Евграфова отмечает, что «рабочие программы дисциплин “Профессиональный иностранный язык”, “Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации” преследуют цель – развитие языковой коммуникативной компетенции, а также некоторых других, которые определяются спецификой профессиональной деятельности, этапа обучения, а порой и мнением создателей конкретного нормативного документа [16. С. 396].

Здесь необходимо сосредоточиться на решении еще одной важной задачи. Для более продуманной и четкой организации процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции важным моментом является сотрудничество с преподавателями профилирующих кафедр. Необходимость подобного взаимодействия обусловлена правильностью выбора профессиональных тем для изучения на иностранном языке, чтобы это был не обезличенный и обобщенный материал, который можно предложить студентам разных направлений подготовки, а конкретный, соответствующий определенному профилю. Это важно как с точки зрения формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, так и в целях расширения знаний по своей специальности. Это очень важный момент, который достаточно часто «ускользает» в программах.

Такой подход следует из самой формулировки иноязычной профессиональной компетенции, которую дают К.Э. Безукладников и соавт.: «Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция будущего бакалавра и магистра – это личностное психологическое новообразование, представленное совокупностью общекультурных, об-

щепрофессиональных и специальных компетенций, которое в единстве и взаимосвязи коммуникативного профессионального компонентов включает в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке» [3. С. 155]. Тем самым они затрагивают не только общекультурный и профессиональный аспекты, но и обозначают еще такой важный момент – возможность заниматься научными исследованиями по интересующей проблематике.

Здесь стоит отметить вполне правомочное мнение А.А. Вербицкого, которое он высказал еще в 2004 г. о том, что существует значительный опыт формирования коммуникативных иноязычных компетенций [21. С. 18]. При этом он имел в виду коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка. Конечно, за прошедшее с тех пор время изучение, осмысление такого практического опыта расширились столь мощно, что его рассмотрение может стать темой отдельной статьи.

Среди способов реализации компетентностного подхода, которые получили наибольшее распространение в процессе обучения иностранному языку, являются игровые технологии, смоделированные профессиональные ситуации, проблемное обучение, ролевые, деловые игры, разнообразные проекты, мозговой штурм, языковое портфолио, кейс-метод. Безусловно, следует широко использовать возможности современных информационно-коммуникационных технологий. Они позволяют самостоятельно работать над грамматическими, фонетическими и лексическими конструкциями, получить навыки поиска и обработки профессионально значимой информации на иностранном языке. Интернет-ресурсы, электронные библиотеки, участие в различных Web-конференциях способствуют формированию умений и навыков разговорной речи, анализу, сопоставлению, прогнозированию.

Н.В. Барышников и В.Л. Бернштейн указывают на важность профессиональной составляющей в изучении иностранного языка на примере бизнес-английского и уверены, что переход от обучения общему английскому (General English) к деловому английскому (Business English) повышает интерес и усиливает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, поскольку они обращаются к конкретной профессиональной тематике. Они пишут: «Именно изучая Business English, студент начинает ощущать себя специалистом, который участвует в решении предложенных преподавателем проблемных ситуаций в сфере бизнеса и обсуждает реальные задачи своей будущей профессии. В процессе коммуникативной практики обучаемый осознает острую необходимость расширения профессионального словаря, формирования умений корректно сформулировать свою мысль и адекватно донести ее до собеседников в нужный момент, а также верно понять услы-

шанное – и это является тем стимулирующим фактором, который интенсифицирует работу над всеми языковыми аспектами» [15. С. 141].

Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции понимают и сами студенты. На это указывают В.Ю. Стромов и соавт. и обращают внимание на факт стабильно устойчивого интереса обучающихся к получению дополнительных компетенций, которые варьируются от их личностных интересов и профессиональных потребностей, что позволит выпускникам вузов быть более востребованными на современном рынке труда [22. С. 21].

В подобном ракурсе размышляют О.Г. Поляков и А.А. Колесников: «Компетентностная гибкость, способность ИМКК к сопряжению с профессиональными компетенциями должны поддерживаться формированием метапрофессиональных готовностей студента, чему способствуют иноязычные курсы по выбору, модули с дополнительной специализацией» [23. С. 219].

С таким вполне правомерным мнением нельзя не согласиться, о чем свидетельствуют различные дополнительные образовательные программы, в первую очередь по изучению иностранного языка, которые пользуются устойчивым спросом у студентов.

Нельзя сбрасывать со счетов мнение М.И. Малетовой, которая делит компетенции на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). Она подчеркивает: «В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особое значение» [24. С. 38].

Заключение

Таким образом, сегодня компетентностный подход – это основа процесса образования и, конечно же, обучения иностранному языку, знание которого способствует установлению продуктивного общения с представителями иной культуры. Необходимость формирования коммуникативной компетенции вытекает из самого понимания языка как средства коммуникации, общения, что представляется крайне важным в настоящее время. Кроме этого, посредством сформированных профессиональных коммуникативных компетенций специалисты смогут расширять свои профессиональные знания, получать доступ к мировым открытиям и новинкам технического прогресса, общаться с зарубежными коллегами. Формирование профессиональных и социокультурных коммуникативных навыков требует усиления межпредметных связей, интеграции иностранного языка и профильных дисциплин. Безусловно, в процессе изучения иностранного языка следует развивать не

только коммуникативную, но и другие профессионально важные компетенции. Главным видится организация всевозможных дополнительных специальных курсов, направленных на формирование углубленных языковых знаний, устойчивых навыков использования иностранного языка в межкультурной и деловой коммуникации. С позиции компетентностного подхода знания, умения и навыки, полученные студентами в процессе изучения иностранного языка, послужат им в жизни и будущей профессиональной деятельности, будут использоваться в целях саморазвития и самообразования.

Литература

1. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. URL: <http://pedlib.ru/Books/3/0389/3-0389-1.shtml> (дата обращения: 21.01.2019).
2. *Поляков О.Г., Ильина О.К., Петрова А.А.* Компетентностная модель обучения иностранному языку профессии на этапе магистратуры (на примере курса английского языка для журналистов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 5. С. 403–408.
3. *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.
4. *Бим И.Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. М. : ИНЭК, 2007. С. 156–163.
5. *Колесников А.А.* Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 11–18.
6. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
7. *Зимняя И.А.* Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31.
8. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
9. *Компетентностный* подход в обучении иностранному языку. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-36432.html?page=23> (дата обращения: 12.10.2018).
10. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апр. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 22.02.2019).
11. *Трофименко М.П.* Проблемы в преподавании иностранного языка в современном вузе // Мир науки. Интернет-журнал. 2016. Т. 4, № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN616.pdf> (дата обращения: 05.01.2019).
12. *Альбрехт Н.В., Кондюрина И.М.* Обучение иностранным языкам в контексте компетентностного подхода путем использования инновационных технологий // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании : сб. науч. тр. IX Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2016. С. 92–100.
13. *Володина О.В.* Парадигмальные характеристики современного иноязычного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (114). С. 62–68.

14. **Кайль Ю.А., Крюкова О.А.** Компетентностный подход как современный подход к обучению иностранному языку в высшей школе // *Аграрная наука – сельскому хозяйству* : сб. ст. : в 3 кн. Барнаул, 2016. С. 80–81.
15. **Барышников Н.В., Бернштейн В.Л.** Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 136–147.
16. **Евграфова О.Г.** Реализация компетентностного подхода в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 1–3. С. 395–397. URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=8519> (дата обращения: 06.10.2018).
17. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
18. **ФГОС ВО**. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/030303.pdf> (дата обращения: 10.12.2018).
19. **Кобзева Н.А.** Компетентностный подход как основа в обучении иностранному языку в техническом вузе // *Молодой ученый*. 2011. № 2, т. 2. С. 89–92. URL <https://moluch.ru/archive/25/2704/> (дата обращения: 02.06.2019).
20. **Вавилова Т.Е., Еремина Е.И.** К проблеме компетентностного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом образовательном учреждении // *Проблемы педагогики*. 2016. № 10. С. 47–51.
21. **Вербицкий А.А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
22. **Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.** «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 5. С. 20–29.
23. **Колесников А.А., Поляков О.Г.** Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностраннные языки) // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 208–228.
24. **Малетова М.И.** Синергия теории и практики: компетентностный подход и преподавание профессионального иностранного языка для студентов-экономистов // *Вестник Удмуртского университета*. Серия: Экономика и право. 2011. № 2. С. 37–44.

Сведения об авторах:

Ветчинова Марина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, Курский государственный университет (Курск, Россия). E-mail: marx2003@list.ru

Петрова Валерия Алексеевна – ассистент, Курский государственный университет (Курск, Россия). E-mail: valerya.schischova@yandex.ru

Поступила в редакцию 3 февраля 2021 г.

THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK COMPETENCE APPROACH

Vetchinova M.N., D.Sc. (Education), Professor, Kursk State University (Kursk, Russia). E-mail: marx2003@list.ru

Petrova V.A., Assistant, Kursk State University (Kursk, Russia). E-mail: valerya.schischova@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/10

Abstract. The competence paradigm of education has set a new “tone” for the educational process, focusing the attention of the pedagogical community on the need to form a set of competencies that university graduates will use in future life and professional life. One of the

significant competences of the future specialist is the communicative competence, which is formed in the process of studying various disciplines, and first of all, the humanities. In the article, on the basis of a theoretical analysis of the research available in the Russian pedagogical science on the conceptual provisions of the competence-based approach, its detailed study was carried out and its potential in the formation of the communicative competence of students in the process of learning a foreign language was described. A generalized interpretation of the main interpretations of the key concepts "competence approach", "competence", "competence", "communicative competence" is given, including in relation to the process of learning a foreign language. A comprehensive theoretical analysis of modern scientific works of linguists, methodologists, and teachers, which are centered on the key ideas and key points of the competence approach in the study of the "Foreign Language" discipline, is undertaken. The opinions of authoritative scientists - ideologists of both the competence approach and the developers of the conceptual basis for the formation of communicative competence in the process of learning a foreign language from the perspective of this approach are presented. The goals of learning a foreign language, indicated in the Federal State Educational Standard and shown by teachers, who consider both the theoretical aspects of the formation of communicative competence and directly implement them in practice, are shown. The importance of the formation of professional communicative competence as a strategic task of the modern process of teaching a foreign language in higher education institutions within the framework of the competence paradigm of education is particularly noted, which is seen as extremely important for graduates in higher education to find and determine their place in the modern complex world, as well as for their further self, self-development and self-improvement.

Keywords: competence approach; communicative competence; competence; foreign language; higher education.

References

1. Lebedev O.E. (2004) Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii [Competence approach in education] // Shkol'nye tehnologii. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://pedlib.ru/Books/3/0389/3-0389-1.shtml> Data obrashhenija: 21.01.2019
2. Poljakov O.G., Il'ina O.K., Petrova A.A. (2019) Kompetentnostnaja model' obuchenija inostrannomu jazyku professii na jetape magistratury (na primere kursa anglijskogo jazyka dlja zhurnalistov) [Competence model of teaching a foreign language profession at the stage of master's degree (on the example of the English language course for journalists)] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tom 12. Vypusk 5. pp. 403–408.
3. Bezukladnikov K.Je., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovanija inojazyčnoj professional'-noj kommunikativnoj kompetencii budushhego uchitelja inostrannogo jazyka [Features of formation of foreign language professional communicative competence of the future foreign language teacher] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 152–170.
4. Bim I.L. (2007) Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju i obucheniju inostrannym jazykam [Competence approach to education and teaching foreign languages] / Competence in education: design experience./ Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovanija. Sb. nauchnyh trudov. M. pp. 156–163.
5. Kolesnikov A.A. (2011) Realizacija kompetentnostnoj paradigmy pri obuchenii inostrannym jazykam v profil'-noj shkole [Implementation of the competence paradigm in teaching foreign languages in the profile school] // Inostrannye jazyki v shkole. 10. pp. 11–18.
6. Zimnjaja I.A. (2004) Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education]. M.

7. Zimnjaja I.A. (2013) Kompetencija i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of competence approach in education] // *Uchenye zapiski nacional'nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki*. 4 (4). pp. 16–31.
8. Bolotov V.A., Serikov V.V. (2003) Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme [Competence model: from idea to educational program] // *Pedagogika*. 10. pp. 8–14.
9. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii inostrannomu jazyku [Competence approach in foreign language teaching] [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://do.gendocs.ru/docs/index-36432.html?page=23> Data obrashhenija: 12.10.2018.
10. Hutorskoj A.V. (2002) Ključevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Key competences and educational standards] // *Internet-zhurnal «Jeidos»*. 23 aprlja. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> Data obrashhenija: 22.02.2019.
11. Trofimenko M.P. (2016) Problemy v prepodavanii inostrannogo jazyka v sovremennom vuze [Problems in teaching a foreign language in a modern University] // *Mir nauki. Internet-zhurnal*. 4. № 6. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/62PDMN616.pdf> Data obrashhenija: 05.01.2019.
12. Al'breht N.V., Kondjurina I.M. (2016) Obuchenie inostrannym jazykam v kontekste kompetentnostnogo podhoda putem ispol'zovanija innovacionnyh tehnologij [Teaching foreign languages in the context of competence approach through the use of innovative technologies] / V sb.: *Formirovanie kadrovogo potencijala SPO – in-novacionnye processy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii*. Sb. nauch.tr. IX Mezhd. nauch.-prakt. konf. pp. 92–100.
13. Volodina O.V. (2017) Paradigmal'nye harakteristiki sovremennogo inojazychnogo obrazovanija [Paradigmatic characteristics of modern foreign language education] // *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta*. 1 (114). pp. 62–68.
14. Kajl' Ju.A., Krjukova O.A. (2016) Kompetentnostnyj podhod kak sovremennij podhod k obucheniju inostrannomu jazyku v vysshej shkole [Competence-based approach as a modern approach to foreign language teaching in higher education]. V kn.: *Agrarnaja nauka – sel'skomu hozjajstvu*. Sb. st. v 3 kn. *Altajskij gosudar-stvennyj agrarnyj universitet*. 2016. pp. 80–81.
15. Baryshnikov N.V., Bernštejn V.L. (2018) Formirovanie professional'noj kommunikativnoj mezhkul'turnoj kompetencii: obobshhenie opyta, poisk metodičeskikh reshenij [The formation of professional intercultural communicative competence: a synthesis of experience, the search for methodological solutions] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 136–147.
16. Evgrafova O.G. (2016) Realizacija kompetentnostnogo podhoda v praktike prepodavanija inostrannogo jazyka v nejazikovom vuze [Implementation of the competence approach in the practice of teaching a foreign language in a non-linguistic University] // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. № 1–3. pp. 395–397. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=8519> Data obrashhenija: 06.10.2018.
17. Gaľskova N.D., Gez N.I. (2006) Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika [Theory of foreign language teaching: linguodidactics and methods.]. M.
18. FGOS VO [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/030303.pdf>. Data obrashhenija 10.12.2018.
19. Kobzeva N.A. (2011) Kompetentnostnyj podhod kak osnova v obuchenii inostrannomu jazyku v tehničeskom vuze [Competence-based approach as a basis for teaching a foreign language in a technical University] // *Molodoj učenij*. 2. T.2. pp. 89–92. URL: <https://moluch.ru/archive/25/2704/> (data obrashhenija: 02.06.2019).

20. Vavilova T.E., Eremina E.I. (2016) K probleme kompetentnostnogo podhoda v obuchenii inostrannomu jazyku v nejazykovom obrazovatel'nom uchrezhdenii [To the problem of competence approach in teaching a foreign language in a non-linguistic educational institution] // Problemy pedagogiki. 10. pp. 47–51.
21. Verbickij A.A. (2004) Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija [Competence approach and the theory of contextual learning]. M.
22. Stromov V.Ju., Sysoev P.V., Zav'jalov V.V. (2018) «Shkola kompetencij» – tehnologija formirovanija dopolnitel'nyh kompetencij studentov klassicheskogo vuza ["School of competences" – technology of formation of additional competences of students of classical high school] // Vysshee obrazovanie v Rossii. T. 27. № 5. pp. 20–29.
23. Kolesnikov A.A., Poljakov O.G. (2017) Lichnostno-kompetentnostnaja osnova filologicheskogo obrazovanija (inostrannye jazyki) [Personal competence basis of philological education (foreign languages)] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. pp. 208–228.
24. Maletova M.I. (2011) Sinergija teorii i praktiki: kompetentnostnyj podhod i prepodavanie professional'no-go inostrannogo jazyka dlja studentov-jekonomistov [Synergy of theory and practice: competence approach and teaching of professional foreign language for students-economists] // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Jekonomika i pravo. 2. pp. 37–44.

Received 3 February 2021

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО КОНТЕНТА ТРИО – ЛИТЕРАТУРЫ, МУЗЫКИ И ЖИВОПИСИ – В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Л.П. Гадзаова

Аннотация. Исследуется функциональность образовательного и просветительского контента трио – литературы, музыки и живописи – в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. Полилогический принцип взаимосвязи языка трио может быть одним из методологических оснований в построении современной системы обучения иностранному языку. Он – часть лингвокультурологического подхода, опирающегося на интеллектуальную и творческую деятельность студентов, который успешно реализуется в образовательно-воспитательном процессе регионального неязыкового вуза. Ценностно-смысловой контент этого полилога раскрывается в творчестве обучающихся, проявляя свои внутренние, скрытые способности; помогая усвоению ими большей информации; активизирует, в качестве эталонных схем, эффективные способы осуществляемых ими обучающих действий; формирует их общественно и лично полезные социальные позиции. Все это оказывает на студентов комплексное эстетическое воздействие и способствует формированию у них как языковой компетентности, умения решать коммуникативные задачи, так и эмоционально-художественного восприятия, духовно-нравственной целостности, навыков фиксировать ключевые утверждения и отражать их надлежащим образом, раскрывать структуру аргументации и оценивать содержание информации. Студенты учатся извлекать контент, положительно реагируют на предлагаемую методику обучения. Полилогический принцип преподавания иностранного языка учитывает когнитивные и эмоциональные возможности студентов для приобретения конкретных компетенций, достижения ожидаемого, ощутимого результата в их обучении, предлагает новые импульсы, содержательные классические и современные тексты и инновационные материалы для занятий, проясняет актуальные вопросы предметной дидактики. Преподаватель расставляет акценты и тщательно изучает все материалы обучения на предмет их практико-ориентированности. Наша практика преподавания показала преимущества предлагаемой методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: возможность методических инноваций, необходимую языковую осведомленность, творческий подход к изучению языка, лингвокультурологическую компетентность, обогащение общей культуры.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; полилогический принцип обучения; взаимовлияние литературы, музыки и живописи; комплексное эстетическое воздействие на студентов; общественно полезная социализация; расширение границы мировоззрения студентов.

Введение

В современном информационном мире возникает необходимость использования новых методов и технологий обучения иностранным языкам. Повсеместно доступны компьютеры, интернет, интерактивные доски и т.д. Преподаватели, увлеченные своим делом, готовы использовать современные методы обучения, инновации в образовательном процессе неязыкового вуза с целью повышения мотивации и заинтересованности студентов. Динамические изменения в обществе требуют инновации, поскольку культурные ценности сохраняются только до тех пор, пока они будут отзывчиво восприниматься как компоненты культуры более высокого уровня, в данном случае культуры искусства преподавания и обучения.

Процесс обучения иностранным языкам меняется в зависимости от социальных и политических факторов, таких как сближение стран, народов и необходимость в знании иностранных языков, растущая мобильность людей, новые целевые группы изучающих иностранный язык и новые идеи, исследования в области лингвистики и теории обучения, что приводит к переходу в дидактике иностранных языков от механистических и поведенческих моделей мышления до задач, которые сосредоточены на потенциальном просветительском значении языка и, следовательно, на его практикоориентированности, интегрирующей различные компетенции и навыки. Наши наблюдения показали, что акцент на обучении, ориентированном на расстановку приоритетов эстетической мотивации и, как основной цели, обучение практическому курсу иностранного языка, способствует успешному и беспрепятственному осуществлению преподавания на основе эстетико-культурологического подхода. На наш взгляд, важность обучения состоит в продолжении образовательной традиции во взаимосвязи с полилогическим тандемом важных составляющих трио культуры: литературы, музыки и живописи.

Мы опираемся на наиболее актуальные подходы дидактики, на перевод оригинальной литературы, прослушивание музыкального произведения, знакомство с произведениями живописи с помощью аудио, аудиовизуального, видео и других методов. Все методы достигают поставленной цели при применении их в комплексе. Эстетико-культурологический подход в процессе обучения направлен на то, чтобы студенты сосредоточивались не только на практическом овладении иностранным языком как набором грамматических правил и лексическим минимумом, но и на осознанном понимании формальной структуры и системы необходимых правил перевода литературных текстов, эссе по материалам прослушанной музыки и изученного произведения живописи, а также их широкого использования для передачи своих впечат-

лений и мнения о прочитанном, прослушанном, увиденном. После нескольких занятий студенты могут достаточно хорошо ориентироваться в грамматических структурах, сравнивать и анализировать полученную знакомую / незнакомую информацию. Полилог всех средств обучения в сочетании с когнитивными и коммуникативными заданиями вызывает заинтересованность студентов и развивает их творческие способности.

Использование коммуникативного подхода в обучении иностранному языку средствами трио (произведений литературы, музыки и живописи) имеет преимущества в формировании у студентов социолингвистической компетенции. Обучающиеся, не владеющие иностранным языком, но любящие литературу, музыку или живопись, начинают верить в свои языковые способности, находя связь между содержанием эстетических ценностей и языковых форм их выражения. Предлагается искать общие знаменатели в культурах и стратегии языкового обучения, опирающиеся на методику соответствующей педагогики, стирающей национальные и языковые границы и открывающей беспрецедентные возможности совершенства, благодаря информационным технологиям. Конечно, не следует недооценивать национальное, региональное мышление, особенности местной культуры. Опора на культурно приемлемую педагогику способствует созданию устойчивой мотивации студентов в процессе обучения иностранному языку, гибко вписываясь в культуру его носителей, изучаемых произведений. Необходимо предварительная краткая ознакомительная беседа-лекция с целью эффективности обучающей деятельности. В коллективной или мини-групповой работе студенты получают возможность проявить свои коммуникативные способности. Ошибки не избегаются, а рассматриваются и принимаются как уровень овладения языком. Важным критерием уровня усвоения языковых правил является не только грамотность употребления лексико-грамматических структур, но и культурная целесообразность их использования. Изучение языка включает в себя действия преподавателя и студентов, которые развивают различные общие и, в частности, коммуникативные языковые навыки, хотя ограничены при выполнении лингвистических действий недостатком языковых умений и навыков. Опыт, полученный участниками в таких коммуникативных действиях, приводит к их усилению, поскольку данная методология овладения иностранным языком обеспечивает студентам не только выполнение предлагаемых задач с точки зрения переводческих действий, но и отражает и формирует их эстетические ценностные позиции, перенося цели общего компетентностного образования в русло понимания культурных различий, убеждая в целесообразности совмещения дидактических основ и методических процедур с неповторимой ценностью конкретного культурного контекста.

Связующим звеном в полилоге перевода оригинальной литературы, прослушивания музыкального произведения, знакомства с произведениями живописи являются постоянно разрабатываемые авторские учебные пособия и используемые традиционные обучающие элементы, которые побуждают студентов участвовать в коммуникативных ситуациях, совершенствующих их функциональный речевой минимум. Коммуникативная функция языка находится на переднем плане, и с помощью активного коллективного языкового взаимодействия результаты владения им улучшаются и расширяются в более короткие сроки. Ситуации, в которых представлен язык, актуальны и аутентичны. Кроме того, материалы, используемые для этой цели, подлинные, признанные и привлекательны в эстетическом плане.

Методология исследования

Культура тесно связана с академическим образовательным опытом и средствами его интеграции в развитие и формирование методики преподавания и обучения, результаты которой влияют на основное содержание методологии и дидактики соответствующего обучения иностранному языку. Доказательством эффективности является межкультурная компетентность как условие или предпосылка процесса преподавания и обучения в вузе.

Таким образом, структура обучения языку основана на соотношении универсальных, индивидуальных и культурных факторов и определяет отдельные аспекты с предшествующим знанием языка, мотивационные структуры, стили обучения и стратегии.

В статье описано комплексное использование ряда методов, направленных на развитие и укрепление лингвокогнитивных способностей и социокультурных навыков студентов неязыковых вузов. Среди них: целостные, традиционно проверенные методы: сравнительно-сопоставительный, эмпирический, аналитический, системный, исторический, лексико-грамматического перевода; аудиовизуальный / видео; информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический; объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический); лингвокультурологический, исследовательский; коммуникативный и межкультурный подходы в их когнитивно-мотивационном взаимодействии, обеспечивающие студентам: осведомленность, интенсивное когнитивное усвоение информации, интенсивное общение, прежде всего с целью передачи полученной информации, которая может быть преобразована в соответствующей ситуации в практические результаты, способствующие успеху своего применения в образовательном процессе.

Исследование и результаты

Не претендуя на единичную методику обучения иностранному языку, даже если определенные принципы являются действенными, мы предлагаем студентам учить и знакомиться с другим языком, подружившись с ним, с интересом и даже с удовольствием подтверждать или отвергать информацию текста, оценивать ситуацию, идею картины, музыкального произведения и использовать различные лингвистические и лингвокультурологические средства, чтобы ощутить смысл их применения. Выработка смыслового содержания и обучение с приобретением собственного опыта важнее, т.е. индуктивный процесс изучения языка продуктивнее, на наш взгляд, для коммуникативного подхода, чем изучение языковых форм. Кроме того, аутентичные ситуации важны, и они должны быть подходящими и контекстуальными для соответствующей группы. В преподавании иностранных языков студентам следует создавать доступные варианты, чтобы передать новые знания, избегая однообразия, вызывающего скуку, а наоборот, развивая в них воображение и любопытство. Это обычно приводит к внутреннему, а также внешнему успеху и, таким образом, вызывает стремление изучать иностранный язык, т.е. обеспечивает устойчивую мотивацию, которую нельзя упускать в процессе обучения.

Для этого мы используем средства перевода оригинальной литературы, прослушивание и описание музыкальных произведений и произведений живописи. Мы обращаемся к переводческой деятельности оригинальных произведений на немецком языке с увлекательным содержанием. Жанр может быть любой. Студенты вправе сами выбрать произведения. Но эффективнее, если выбирает преподаватель, он же разрабатывает комплекс заданий и упражнений к тексту. Чтобы успеть завершить работу за отведённое время, текст и индивидуальные задания распределяются среди студентов. По окончании каждый студент отчитывается за проделанную работу, далее все вместе анализируют представленный материал.

По картине составляется короткое эссе на русском языке, которое переводится на немецкий. Музыкальное произведение прослушивается, затем также составляется короткое эссе и переводится на немецкий язык.

Часто используется интерактивная доска, компьютер. Работа с ними позволяет качественно обеспечить выполнение общих заданий, а также успешно использовать их в индивидуальной работе, что способствует мотивации обучения студентов, ускоряя и внося разнообразие в него. Мы также не отказываемся и от традиционного использования ручки и бумаги для выполнения заданий и упражнений.

Иноязычный образовательный процесс предполагает углубленный комплексный подход к разным методам обучения, так как «вооружение

обучающихся инструментом для определения их достижений в изучении языка, а также возможность оценить уровень достижений каждого в овладении языком и внести при необходимости корректировку в преподавание» [1. С. 23] возможны, и результаты обучения становятся лучше, если преподаватель систематически планирует формирование у студентов разных компетенций, умения ориентации в тексте, общего его понимания, пространственного и временного представления, а также навыков:

- выделения ключевых слов, сравнения их, комментирования;
- прогнозирования повествовательной перспективы, описания языковых образов;
- распознавания лингвистических элементов, предложения собственных интерпретаций;
- продолжения письма в роли персонажа;
- оценки действий, поведения и мотивов;
- высказывания мнения и его обоснование.

Сначала текст должен быть прочитан, затем структурирован, например с помощью заголовков, и понят. Позже используются как продуктивные, так и аналитические методы:

- студент пишет небольшой текст эссе на русском языке и переводит его на немецкий язык;
- создается общий текст эссе и делится на абзацы для коллективного перевода;
- студент создает информативный текст на основе собственного портфолио, «одной из перспективных технологий обучения иностранному языку и мониторинга качества образования в последние годы. Актуальность языкового портфеля обусловлена тем, что предлагаемая в нем шестиуровневая система владения языком полностью соответствует общеевропейским стандартам» [2. С. 49];
- студенты демонстрируют в небольших группах (2–3 человека) то, что они собирали на занятиях и что можно тематически или ситуативно использовать;
- преподаватель контролирует понимание информации через целевые вопросы.

Такая деятельность позволяет просматривать преподавателю задействованность необходимых компетенций и формируемых навыков:

- студент пишет содержательно эссе на русском языке – компетенция «Правильное понимание и написание»;
- студент от «удовлетворительно» до «отлично» переводит свое эссе на немецкий язык – компетенция «Язык и использование языка»;
- студент может анализировать и отражать характер своего текста с точки зрения корректного употребления грамматических и лексических структур – компетенция «Развитие речевой осведомленности и опыт сравнения языков»;

– студент распознает ценностное содержание произведения – лингвокультурологическая компетенция и компетенция «Развитие эстетического вкуса».

Как правило, мы имеем дело с билингвальной аудиторией, что позволяет делать сравнение, сопоставление по языкам и легче распознать соответствующие структуры. Многолетний опыт преподавателя выявил эффективность использования ситуации культурного посредничества в процессе обучения иностранному языку на уроках немецкого языка. Предусмотрены краткие вводные лекции преподавателя или сообщений студентов, где обосновывается тема для привлечения внимания обучающихся.

Качественно представленная тема обеспечивает начальное понимание и интерес к дальнейшему содержанию. Важное место занимает метод пяти «о»: обдумать – обменяться – обсудить – оценить – опросить:

- изначально индивидуальное мышление;
- сотрудничество в небольшой группе;
- коллективное обсуждение;
- оценка;
- опрос.

1. Мышление работает, анализирует и синтезирует в процессе прослушивания вступительного сообщения, продолжается логично переводом текста, или просмотром картины, или прослушиванием музыкального произведения.

2. После завершения намеченных действий (они должны быть короткими, соответствовать определенному времени) дается время на сообщение – мини-эссе на полученную от работы информацию на русском языке.

3. Обсуждение и время на его перевод на немецкий язык. Отчет по результатам перевода своего эссе на немецкий язык.

4. Подведение итогов.

5. Закрепляются в упражнениях встретившиеся в процессе перевода ключевые слова и грамматический минимум.

Очень эффективно обучение в компьютерном классе, преимуществом использования которого является предоставление студентам дополнительных упражнений, коммуникативных заданий, а также получения быстрой информации об изучаемом произведении. Работа с компьютером мотивирована большим разнообразием, имеются интернет-словарь и текстовые редакторы.

Поскольку при работе с компьютером студенты более самостоятельны, мобильны, компьютер используется для прослушивания музыкального произведения или просмотра картины, а также для закрепления языковых навыков. Разнообразие вносят развлекательные, познавательные короткие сюжеты. Очень интересно проецировать фильм без

звука, в процессе просмотра студенты сами пробуют синхронизировать. Это упражнение сопровождается юмором, привлекая к обучающему процессу самых ленивых.

Для закрепления лексического и грамматического минимума практикуется анализ компьютерных переводов произведений, сравнение их с собственным построчным переводом, акцентируя многозначность лексических и грамматических структур. Такие методы разрушают привычный стереотип обучения. Следует подчеркнуть, что современные требования к качеству обучения мотивируют не только студентов, но и преподавателей быть гибкими и открытыми для инноваций.

Целью работы над иноязычной информацией для перевода с иностранного на русский и с русского на иностранный является определение контента. Преподаватель должен продумать необходимость глобального или детального понимания студентом текста, техники перевода содержания, грамматических или лексических структур, коммуникативной функции, коммуникативного задания с применением определенного словарного запаса т.д. Важно учитывать, вникают ли студенты в предъявленное для перевода произведение (текст, картину или музыкальное произведение); к какому виду перевода (коллективному, индивидуальному) они склоняются и показывают лучшее усвоение языковых и переводческих требований.

Студенты переводят текст построчно, затем делают свободный перевод. Сложнее переводятся собственные эссе по музыкальным произведениям и картинам, но затраченное время окупается повышением общей культуры обучающихся, крайне редко студенты пропускают такие занятия. «Перед произведением искусства всякий человек “иноземец”, ему необходимо овладеть языком различных видов искусства, иначе понимание, диалог просто не состоится» [3. С. 93]. Они работают над различными заданиями, им приходится сотрудничать, учитывая ограниченное время, и даже менее талантливые студенты могут быть успешными, хотя их задачи более простые и доступные.

Практика таких занятий показала, что уроки знакомства с искусством очень важны. Студенты учатся выражать свои эмоции, мнение, преодолевать стеснительность, понимать себя, свои предпочтения в мире искусства, литературы и музыки. Открытая, позитивная, доброжелательная обстановка в аудитории сближает, формирует внимательность, терпимость и хороший художественный вкус. Несмотря на всю идеальность, такой полилог органично связывает «реальное-идеальное» во всем многообразии, в котором формируется творческая индивидуальность студента; оригинальность мышления, совершенство языка, музыкальных звуков, красок и линий живописи, которая отличает их друг от друга и связывает невидимыми узами красоты и гармонии, «раскрывая внутреннюю сущность мира и выражая глубочайшую мудрость на языке, которого разум не понимает» [4. С. 142].

И ошибки в применении грамматических правил не снижают ценности их увлеченного эмоционального рассказа. Языковые навыки постепенно совершенствуются при системном, последовательном обучении. Каждый студент выражает свое мнение. Воображение не знает границ. Импровизируют в контексте каждой конкретной ситуации. Таким образом, у студентов есть возможность играть и реагировать на ситуацию. Небольшие диалоги проигрывают наизусть. Для расширения пройденного материала студентам предлагается подготовить презентации, доклады, рефераты, расширяющие и дополняющие изучаемые темы.

Строго контролируется преподавателем усвоение словарного и грамматического минимума и правил перевода. Другим подходящим методом стимулирования обучения является интеграция в процесс обучения игр. С помощью игр студенты улучшают навыки общения, усваивают выражения и расширяют словарный запас. Игры также направлены на повышение мотивации и приносят удовольствие студентам.

Студенты могут создать собственное портфолио. В условных портфелях они предоставляют материалы, которые собрали на занятиях немецкого языка. Например, тексты, иллюстрации, картинки; сделанные презентации, различные фотографии, карты, открытки, свои статьи из газет (некоторые студенты, например факультета журналистики, пишут статьи, о которых охотно сообщают на русском языке и обобщают кратко на немецком) и т.д.

Студенты могут сортировать материалы по темам (это хорошо зарекомендовало себя), создавать категории в портфолио, такие как грамматика, разговор, рабочий план, домашние задания, аудиторные переводы, игры / песни / стихи и т. д. Это портфолио может быть использовано на протяжении всей учебы.

Продемонстрируем один сюжет, касающийся знакомства со знаменитой картиной «Девятый вал». Это распространенный «в литературе, в искусстве, публицистике и разговорной речи художественный образ, символ роковой опасности, наивысшего подъема грозной, непреодолимой силы; из старинного народного поверья, во время морской бури девятая волна является самой сильной и опасной, зачастую роковой. Выражение “девятый вал” часто употребляется также в переносном, метафорическом смысле» [5. С. 162].

В качестве самостоятельной работы студенты готовят сообщения по теме «Besondere Neuerungen in harmonischer, melodischer sowie formaler Hinsicht. Das ist in erster Linie das Bedürfnis nach Harmonie und Rückbesinnung auf traditionelle Werte und Vorstellungen» [6] – «Особые инновации в гармонических, мелодических и формальных средствах выразительности». Это, прежде всего, потребность в гармонии и возвращении к традиционным ценностям и представлениям». На занятиях студентам предлагалось изучить репродукцию картины Айвазовского

«Девятый вал». На следующей паре предложен перевод отрывков из книги Дитера Кюна «Седьмая волна» по мотивам картины И.К. Айвазовского «Девятый вал». Вот маленький отрывок:

«So... stand auch ich vor dem cinemascope-großen Gemälde “Die neunte Woge” <...> Alte seemännische Bezeichnung für eine besonders hohe, bedrohliche Wassermasse. Entsprechend bewegt geht es auf dem Riesengemälde zu: Überlebende eines Schiffbruchs haben sich in kleinem Grüppchen auf ein Wrackteil, den Mast, gerettet, jemand winkt unsichtbare Helfer herbei mit weißem Lappen. Lautlos tosend das Ambiente schaumgekupter Wellen, dominierend aufgetürmt eine Woge, die man heute als Killerwelle bezeichnen würde» [7. S. 201] – «Я стоял перед картиной “Девятый вал” размером с кинотеатральный экран. Старое морское название для огромной грозной морской волны. Это реальное пугающее впечатление исходит и от огромной репродукции картины: на обломках мачты, как живые, видны люди, небольшая группа спасшихся после кораблекрушения моряков, кто-то из-них размахивает белой тряпкой невидимым спасителям. В полной тишине чувствуется, как страшная волна, названная волной-убийцей, вновь, пенясь, набирает силу» (из студенческих переводов).

Предложенный полилог трио – литературы, живописи и музыки – разворачивается на следующем занятии в произведении Антонио Вивальди «Времена года», где студентам нужно проследить девятый вал или похожие моменты настроения в музыке. Самые неожиданные интерпретации студентов запечатлены на бумаге: смена времен года – от бутонов деревьев на парализующей летней жаре в лесу и поле до зимнего голодания замерзшего озера, природные настроения, щебетание птиц или шелест листьев, грозные удары или холодный звон и т.д.

Заключение

Использование в обучении иностранному языку литературы, музыки и живописи повышает не только языковую компетентность студентов, но и развивает их общую культуру, проявляясь через поведение, ценностные предпочтения, акцентируя специфические особенности как национального, этнического менталитета, так и общечеловеческого характера. Это – условие, продукт и посредник родной и иноязычной изучаемой культуры, носителем которой является язык: все размышления и межкультурная коммуникация – на языке, в словах и речи.

Обучение, основанное на эмоциональном воздействии, функционально, системно и логично. Оно не всегда и не у всех позитивно: у студентов может вызывать чувство отчуждения и несогласия, недовольство контентом, но последующее обсуждение помогает, как правило, преобладающему большинству просто заполнить внутренние лакуны, получить некоторые ответы на свои вопросы, размышления, переживания, не всегда объяснимые реальным аутентичным опытом, так

как «Mensch zu werden ist eine Kunst! Kunst kann helfen, Mensch zu werden!» («Быть человеком – это искусство! Искусство может помочь стать человеком!») [8].

Результат обучения всегда лично и общественно полезен, практико-ориентирован, потому что имеет место, на наш взгляд, конкретная перспектива возможности для студентов активного генерирования своего, возможно, отрицательного отношения к такому обучению иностранному языку, пополнения / приобретения языковых и лингвокультурологических знаний и формирования на этой основе способности делать последовательные выводы с личным и ситуационным контекстом в следующих аспектах: профессиональном; эмоциональном; когнитивном; мотивационном; социально ориентированном, связанным с поведением и организацией иерархической системы ценностей, способностью справляться с различными ситуациями, сознательным отношением к природной и социальной среде, способностью к консенсусу или компромиссу (в будущей профессиональной деятельности). Даже если есть восприятие хотя бы одного из этих направлений трио, оно оптимизирует, как следует из практики преподавания автора статьи, когнитивно-дидактические аспекты обучающихся, укрепляет их мотивацию к изучению иностранного языка по предлагаемой методике и увеличивает шансы студентов на востребованность в профессиональной и общественной сфере, демонстрируя стратегически предсказуемое общественно полезное поведение в имеющихся и создаваемых обстоятельствах.

Практикуется также сравнительно-сопоставительный перевод (профессиональные переводы с собственным подстрочным студента). Интерпретируя литературные тексты, студенты осознают особое эстетическое качество поэтических произведений. Они учатся понимать тематические вопросы, убедительно развивать аргументы, разрабатывать структуру рассуждения, выстраивать ее логически (собственную, противоположную, упорядоченную в соответствии с предметом); занимать возможные контрпозиции, делать логические выводы; спорить текстуально, последовательно и ориентированно на результат; классифицировать проблему в более широких контекстах; занимать личную позицию.

Обучение студентов неязыкового вуза иностранному языку средствами перевода произведений литературы, музыки и живописи стимулирует их времяпровождение за книгой, созерцанием картины или слушанием хорошей музыки. Будущий специалист со знанием иностранного языка расширяет также границы восприятия реальности, развивает концептуально упорядоченное мышление, усваивает образцовые классические схемы, фиксируя их не как отдельные части реальности, а воспринимая как сложные гармоничные отношения в социальной среде, контролируя ее влияние. Это расширяет спектр их реальных воз-

можностей, развивает умение больше дифференцировать, уточнять и совершенствовать свой имидж, укрепляет или меняет социальные культурные позиции.

Литература

1. **Ваторопина Е.В.** Языковой портфель как средство обучения и инструмент оценивания достижений учащихся по иностранному языку // Материалы V Всероссийского семинара. Екатеринбург, 2011. С. 21–26.
2. **Кошель Л.Н.** Технология «Языковой портфель» как инструмент оценки и средства повышения уровня субъектности учащегося в интегративной модели основного и дополнительного языкового образования при переходе на ФГОС нового поколения // Материалы V Всероссийского семинара. Екатеринбург, 2011. С. 49–55.
3. **Мараницман В.Г.** Интерпретация художественного текста как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–98.
4. **Унжакова И.Н.** Выразительность как принцип музыкального бытия (опыт феноменалистической онтологии музыки) : дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 2006. 142 с.
5. **Юнг К.Г.** Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству. М. : Архетип и символ: Ренессанс, 1991. 300 с.
6. **Malerei der Romantik** [Painting of romance]. 2010. URL: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/kunst/artikel/malerei-der-romantik> (дата обращения: 19.07.2019).
7. **Kühn D.** Die siebte Woge Mein Logbuch S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2015. 520 S.
8. **Jürgen J., Justus U.H.** (Hrsg.) Jena: Ein Nationalerinnerungsort? Köln [u.a.] : Böhlau, 2007. 588 S.

Сведения об авторе:

Гадзаова Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания, Россия); профессор, Чеченский государственный университет (Грозный, Чеченская Республика, Россия). E-mail: gadzaova@list.ru

Поступила в редакцию 1 февраля 2021 г.

FUNCTIONALITY OF EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL CONTENT OF TRIO: LITERATURE, MUSIC AND PAINTING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS OF A NOT-LANGUAGE UNIVERSITY

Gadzaova L.P., Dr.Sc. (Education), Professor, North Ossetia State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Republic of North Ossetia–Alania, Russia); Professor, Chechen State University (Grozny, Chechen Republic, Russia). E-mail: gadzaova@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/11

Abstract. In the context of this work, the functionality of the educational and enlightening content of the trio is studied: literature, music, and painting in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. The poliological principle of the interconnection of the language of the trio: music, literature and painting can be one of the methodological foundations in building a modern system of teaching a foreign language. It is a part of the linguistic-culturological approach, based on the intellectual and creative activity of students, and is successfully implemented in the educational process of a regional non-linguistic university. The value-semantic content of this polylogue is revealed in the creativity of students, showing their inner, hidden abilities; facilitates their assimilation of more information; activates, as reference patterns, effective ways of their learning activities; forms their social and personal

useful social positions. The acquaintance of students with the process of rapprochement and polylogical interpenetration of music, literature and painting on the basis of the commonality and specificity of their figurative-semantic structures, has a combined aesthetic impact on them and contributes to the formation of both linguistic competence, the ability to solve communicative problems, and emotionally artistic perception, spiritual and moral integrity, the skills to fix key statements and reflect them properly, to reveal the structure of the argument relations and evaluate the content of information. Students learn to extract content, respond positively to the proposed teaching methodology. The polylogical principle of teaching a foreign language takes into account the cognitive and emotional capabilities of students to acquire specific competencies, achieve the expected, tangible result in their learning, offers new impulses, informative classical and modern texts and innovative materials for classes, clarifies relevant issues of subject didactics. The teacher places emphasis and carefully studies all the teaching materials for their practical orientation. Our teaching practice has shown the advantages of the proposed methodology of teaching foreign languages in a not-linguistic university: the possibility of methodological innovations, the necessary language awareness, a creative approach to language learning, linguistic and cultural competence, enrichment of the general culture.

Key words: teaching a foreign language; the polylogical principle of teaching; the mutual influence of literature; music and painting; a comprehensive aesthetic impact on students; socially useful socialization; expanding the boundaries of students' worldview.

References

1. Vatoropina E.V. Language portfolio as a learning tool and a tool for assessing student achievement in a foreign language // Materials of the Vth All-Russian Seminar: Yekaterinburg, Russia / Ural. State ped. Un-t. Yekaterinburg, 2011. Pp. 21-26.
2. Koshel L. N. The technology "Language Portfolio" as an assessment tool and a means of increasing the student's subjectivity in the integrative model of primary and secondary language education during the transition to a new generation of FSES // Materials of the Vth All-Russian Seminar: Yekaterinburg, Russia / Ural. State ped. Un-t/Yekaterinburg, 2011. Pp. 49-55.
3. Marantsman V. G. Interpretation of a literary text as a technology of communication with art // Literature at school, 1998. No. 8. Pp. 91-98.
4. Unzhakova I. N. Expressiveness as a principle of musical existence (the experience of the phenomenal ontology of music): dis. ... cand. Philos. Sciences. Tyumen, 2006. 142 p.
5. Jung K. G. On the relation of analytical psychology to poetry and art. Moscow: Archetype and Symbol, Renaissance 1991. 300 p.
6. Painting of romance [Painting of romance]. 2010 (In German) Available at: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/kunst/artikel/malerei-der-romantik> (accessed: 19.07.2019).
7. Kuhn Dieter. The seventh wave My Logbook S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2015. 520 p.
8. John, Jürgen; Ulbricht, Justus H. (Hrsg.) Jena: A national memorial? Cologne [u.a.]: Böhlau, 2007. 588 p.

Received 1 February 2021

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ ВОСТОЧНЫХ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР СИНЕРГИИ

К.В. Ким, Е.К. Ким

Аннотация. Современный центр мировой экономики и торговли окончательно переместился в Азиатско-Тихоокеанский регион. С развитием глобальной цифровой экономики и электронной коммерции перед мировыми деловыми кругами назрела проблема скорейшей модернизации механизмов, методов и инструментов интенсивного межконтинентального перемещения товаров и услуг во времени и пространстве с тем, чтобы оптимально способствовать снижению уровня издержек на товары и услуги. Функционирующие транспортно-логистические системы конца XIX–XX вв. больше не отвечают объективно возросшим требованиям современной мировой экономики и логистики. В конце XIX – начале XX в. в основу заключения соглашения о строительстве Транссибирской магистрали по территории России и Китая были заложены принципы совместной кооперации в интересах двух стран, которые позволили в самые короткие сроки реализовать международный бизнес-проект, аналога которому не было в мире. Строительство и эксплуатация межконтинентальной транспортно-логистической системы между Россией и Китаем в Северо-Восточной Азии стали уникальным межнациональным проектом. Традиционно-трансформационные межкультурные деловые отношения России и Китая, основанные на взаимоуважении, заинтересованности, согласии, совместимости, взаимной выгоде, кооперации, а также принципе синергии, заложенные исторически в российской межкультурной традиционно-христианской деловой коммуникации и традиционно-китайской конфуцианско-буддийской деловой межкультурной коммуникации, нашли свое практическое воплощение в этом проекте. Транссибирская магистраль соединила две страны: Россию и Китай, сделав их ближе. В настоящее время деловому миру для успешного ведения переговоров и безопасной реализации бизнес-проектов следует овладеть необходимыми знаниями коммуникативной теории и практики в области традиционной межкультурной деловой коммуникации; использовать опыт и практику стран Северо-Восточной Азии и принципы сотрудничества с восточными бизнес-партнерами и другими заинтересованными зарубежными странами.

Ключевые слова: Азиатско-Тихоокеанский регион; безопасность; бизнес-партнер; бизнес-проект; буддизм; глобализация; деловая коммуникация; евро-христианская культура; закон; капитализм; кооперация; коммунитаризм; конфуцианство; культура; логистика; межконтинентальная система; мультимодальная система; норма; проект; религия; реформация; семья; финансы; транспорт; традиция; Транссиб; экономика; электронная коммерция; эпоха Мейдзи; этика; язык.

Введение

Современная глобализация мировой экономики, развитие электронной коммерции и логистики по перемещению товаров и услуг в различные континенты и страны мира за короткое время требуют скорейшей модернизации всей системы средств и методов транспортной коммуникации в целом. Модернизация транспортной коммуникации – проблема международного предпринимательства и торговли. Она способна снизить издержки производства на единицу продукции; сократить численность посреднических услуг; оптимизировать во времени и пространстве поставку заказанных товаров и услуг конечному потребителю в различные регионы мира; снизить уровень транспортной безопасности от внутренних и внешних угроз; гарантировать сохранность доставки готовой продукции и материально-вещественных ресурсов заказчику.

Интенсивное развитие внешнеэкономических связей, создание совместных международных взаимовыгодных финансово-экономических проектов, в которых принимают участие бизнес-партнеры всех континентов мира со своими исторически сложившимися национально-традиционными межкультурными деловыми коммуникациями, стали обычным явлением для мировой бизнес-среды как на Западе, так и на Востоке. Поэтому межкультурная деловая коммуникация выступает в международных экономических отношениях основным элементом переговорного процесса для организации и управления совместными бизнес-проектами, которые гарантируют финансово-экономическую безопасность всех без исключения участников международного кооперационного соглашения. Поэтому в мировой экономике, на международных научно-практических конференциях к опыту, практике межкультурной деловой коммуникации как методологической основе в системе международного предпринимательства и бизнеса, в частности электронной коммерции и логистики, обращено особое внимание. В SMS-интервью Шанхайской медиагруппе во время онлайн-конференции 5 ноября 2018 г. председатель правительства Российской Федерации Д. Медведев отметил, что ежегодный товарооборот в электронной коммерции между двумя странами, Россией и Китаем, достигает более 3 млрд долл. И эти показатели будут расти ежегодно. Интернационализация мировой экономики принимает глобальный характер.

Межкультурная деловая коммуникация является методологическим фактором синергии в деловых отношениях, в предпринимательской деятельности и бизнесе на межнациональном, международном и межконтинентальном уровнях. В традиционно-трансформационных методах и принципах межкультурной деловой коммуникации в восточных странах Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) национально-

исторически сформированы и заложены механизмы кооперационной системы синергии для совместной хозяйственной деятельности в различных отраслях и подотраслях экономики на личном, семейном, коллективном, национальном и интернациональном уровнях.

Методология исследования

Методологической основой исследования послужили научные труды С.К. Гураль [1], Т.А. Бычковой [2], В.Ф. Стародубцева [3], А.С. Селищева и Н.А. Селищева [4], К.В. Кима [5], К.В. Кима, Е.К. Кима [6, 7], Л.Б. Миротина, Ы.Э. Ташбаева [8], Л.Б. Миротина [9], И.И. Мазур, В.Д. Шапиро и др. [10], Лаукус Гельмута [11] и др. Теоретические исследования авторов этих трудов посвящены проблемам межкультурной деловой коммуникации и научным методам синергии как методологического фактора и механизма формирования управленческих бизнес-проектов для создания эффективных и безопасных межконтинентальных мультимодальных транспортно-логистических систем.

В работе С.К. Гураль [1] отмечается тенденция глобализации научной синергетики. Возникают новые смежные дисциплины на «стыке» синергетики и психологии, синергетики и языка, синергетики и экономики, синергетики и культуры и т.д. В синергетике вместо наблюдения над внешним объектом, предметом происходит сосредоточенность на внутренней форме, тонком мире, на существовании и присутствии невидимого элемента, но это невидимое присутствует и влияет на объективно-естественный процесс. В синергетике стираются укоренившиеся в западной культуре дуализмы материи и сознания. Происходит соединение и сближение современного научного мировоззрения, основанного на синергетической парадигме с восточным мировоззрением.

В работе Т.А. Бычковой исследована традиционно-трансформационная культурная и социально-экономическая модернизация в восточных странах АТР, которая способствовала индустриализации этих стран и привела к сближению с западной культурой и экономикой [2]. Влияние традиционно-религиозных, культурных, духовно-нравственных, эстетических, этических норм поведения европейско-христианской, арабско-исламской, индо-буддийской, китайско-конфуцианской цивилизаций в Китае, Корее, Японии сказалось на развитии экономики восточных стран Азиатско-Тихоокеанского региона, что было изучено в работе А.С. Селищева и Н.А. Селищева [4]. Как построить эффективно и взаимовыгодно отношения между деловыми партнерами; как понять друг друга, не сделав роковой ошибки; на что необходимо обратить внимание при подготовке и проведении встреч и переговоров; каковы особенности делового взаимодействия и знания комплекса традиционных методов межкультурной деловой коммуника-

ции с потенциальными бизнес-партнерами из стран Северо-Восточной Азии – обо всем этом подробно пишет специалист делового взаимодействия В.Ф. Стародубцев [3].

Теоретические и практические основы формирования и развития кооперативного движения в странах Западной Европы, АТР и в других странах мира как один из факторов научной синергии рассматриваются в работе К.В. Кима [5]. Формирование и развитие коммунитарной рыночной экономики в странах Северо-Восточной Азии на основе индo-буддийской и конфуцианско-буддийской традиционно-трансформационной межкультурной деловой коммуникации стали причиной интенсивного и динамичного развития экономики в современном мире. В работе изучены проблемы обеспечения международной деловой безопасности во внешнеэкономической деятельности. Перспективы влияния методов и принципов межкультурной деловой коммуникации в северо-восточных странах АТР, в частности реализации международных бизнес-проектов в области создания международных мультимодальных транспортно-логистических систем в связи с развитием в мире электронной коммерции, заложены в работах К.В. Кима и Е.К. Кима [6, 7].

Основатели современной теории логистики Джональ Дж. Бауэрсокс и Дейвид Дж. Клосс подчеркивают, что «в современной экономической науке и деловой практике логистика определяется как интегрированный процесс управления материальными и цифровыми потоками, призванный обеспечить максимально возможное удовлетворение нужд потребителей» [12]. Этот тезис адресован мировому деловому сообществу о незамедлительной синергии и кооперации международного бизнеса с целью снижения издержек предпринимательства и бизнеса; скорейшего создания высокоэффективных межконтинентальных транспортно-логистических систем в связи со стремительным развитием электронной коммерции в мире; активизации деловой активности на международном уровне и расширения взаимодействия на основе синергии межкультурной деловой коммуникации как основы международного и глобального предпринимательства в транспортно-логистической системе и как неизбежной альтернативы для мировой экономики в целом.

В коллективной работе под редакцией Л.Б. Миротина по теории транспортной логистики отмечается, что транспорт, обладая колоссальным стратегическим ресурсом, выполняет базовую функцию в потоковых процессах, о чем говорили «отцы» современной логистики Бауэрсокс и Клосс. Транспортная логистика как новая модель оптимизации и организации рациональных грузоперевозок позволяет снижать непроизводственные издержки и затраты, а транспортникам – максимально соответствовать запросам все более требовательных клиентов и рынка [9]. В работе Л.Б. Миротина и Ы.Э. Ташбаева [8] рассматриваются вопросы системного анализа в логистике, сущность и методоло-

гия системного подхода к решению логистических проблем. Подчеркивается, что мощным толчком для развития научных представлений о природе логистических систем стало появление синергетики как науки о процессах нелинейной самоорганизации в природе и обществе. Закон синергии заключается в том, что сумма свойств организационного целого превышает «арифметическую» сумму свойств, имеющихся у каждого из вошедших в состав целого элемента в отдельности. В синергетике исследуются процессы самоорганизации и кооперации процессов, совокупность внутренних и внешних взаимосвязей, признается большая роль среды в изменении системы. Эффект синергии обусловлен появлением нового качества, являющегося принадлежностью целого. Но не всякое объединение дает синергетический успех. Главным являются связи, которые устанавливаются между частями целого. В этом отношении именно организация и управление международными мультимодальными транспортно-логистическими бизнес-проектами и их практическая реализация становятся основополагающими в создании тесных, взаимовыгодных кооперационных связей.

Важным представляется безопасность как показатель качества функционирования логистической системы. «Меры по обеспечению безопасности следует принять еще на этапе разработки проекта транспортно-логистической системы», – подчеркивается авторами [8]. В основе решения организационных проблем и их разрешения важным представляется выявление взаимосвязей между ними. Также важным является и то, какие организационные мероприятия следует проводить, какова внутренняя среда для решения финансово-экономических задач. В этой связи на первый план выступают принципы кооперации, координации, основанные на специализации и интеграции управления экономическим процессом в реализации бизнес-проекта [11].

В работе И.И. Мазур и В.Д. Шапиро отмечается, что рыночные отношения предполагают появление новых товаров и услуг, непрерывный процесс создания и модернизации предприятий и фирм, производящих материально-вещественные блага и предоставляющих услуги в условиях глобального перемещения товаров, которые набирают стремительные обороты. Поэтому любое изменение есть проект, а его осуществление требует управления, в том числе в области логистики как науки по перемещению товаров и услуг во времени и пространстве в самые оптимальные сроки, качественно и безопасно для потребителя в любую точку земного шара. Поэтому не соответствующие современным методам управления доставки должны быть модернизированы для снижения возрастающих издержек производства и созданы более эффективные международные мультимодальные транспортно-логистические системы в условиях глобализации мирохозяйственных связей и удовлетворения требований интернациональных потребителей товаров и услуг [10].

Современный центр международной экономики и торговли, как свершившийся глобальный финансово-экономический факт, переместился в Азиатско-Тихоокеанский регион. В этом огромном экономическом регионе мира происходит интенсивно-динамичный, разнонаправленный и взаимосвязанный процесс миграции мировой экономики с севера на юг, с запада на восток, который начался в конце XIX – начале XX в. Появляются качественно новые процессы развития национальной и глобальной мировой экономики.

Начало глобализации мировой экономики было связано с гигантским, не имеющим аналога в мировой практике строительством в России и Китае Транссибирской и Китайско-Восточной (Чанчуньской) магистралей, которое привело к созданию национально-интернациональной межконтинентальной, мультимодальной транспортной железнодорожной системы. Эта система соединила Запад и Россию со странами Северо-Восточной Азии и далее Юго-Восточной Азии, Индией и другими странами Востока.

В настоящее время создаются благоприятные социально-экономические условия для развития и взаимовлияния межнациональной языковой и культурной коммуникации в различных областях экономики между западными и восточными деловыми кругами на теоретической и практической основе новой универсальной научной теории – синергии. Опыт и практика развития кооперативного движения в странах Запада нашли благодатную социально-экономическую почву в Северо-Восточной и Юго-Восточной Азии.

В своей работе С.К. Гураль пишет: «Не только Т. Григорьева, но и авторы Ф. Капра, И.Р. Пригожин указывают на сближение современного мировоззрения, основанного на синергической парадигме, с восточным мировоззрением» [1. С. 11]. Далее автор подчеркивает: «За результатом работы, за способностью быть наделенным теми или иными свойствами отвечают не отдельные элементы системы, а их коллективные взаимодействия, согласованности, синхронизации, когерентности» [1. С. 7].

В этой связи предметом исследования синергии как науки является «изучение систем, составляющих из большинства числа, компонентов или подсистем, одним словом, деталей, сложным образом взаимодействующих между собой. Системы, составляющие предмет изучения синергии, могут быть самой различной природы и изучаются различными науками, в том числе экономическими», – констатирует в своей работе С.К. Гураль [1. С. 5–6]. Самым главным в синергетике, по мнению Г. Хакена и С.К. Гураль, является то, что «самоорганизация рождается самой системой в результате потери устойчивости некоторого состояния как некоторый обобщенно понимаемый фазовый переход» [1. С. 7].

Исследование и результаты

Современная мультимодальная транспортная система переживает кризисный период, когда механизм и его отдельные внешние и внутренние элементы комплексной транспортной системы имеют сбои и теряют свою устойчивость. Наблюдается дисбаланс между производством и перемещением товаров и услуг потребителям, т.е. система доставки теряет свою «устойчивость» и не соответствует современной организации и управлению международными мультимодальными перевозками и логистикой. Снижается эффективность и прибыльность предприятий и фирм из-за роста транспортных издержек по доставке товаров и услуг до конечного потребителя и, соответственно, послепродажного обслуживания в условиях глобализации мировой экономики XXI в. Известно, что традиционные транспортно-логистические системы, сложившиеся еще в XIX–XX вв., далеко не соответствуют современным условиям и стремительно растущим темпам перевозок товаров и услуг. Внедрение и развитие глобальной электронной коммерции и логистики привели мировую экономику и международный бизнес к необходимости создания более совершенной и высокотехнологичной, универсальной и многофункциональной трансконтинентальной мультимодальной транспортной системы в целях снижения издержек во времени и пространстве при доставке товаров и услуг от продавца покупателю, в том числе послепродажного их обслуживания.

Итак, мировой экономике и бизнесу на основе достижений современного научно-технического прогресса предстоит вплотную приступить к модернизации и созданию наиболее эффективного метода и механизма по снижению издержек производства на единицу продукции на основе совершенствования национальной и интернациональной мультимодальной транспортной системы доставки продукции конечному потребителю. Современная интернациональная мировая экономика имеет возможность интенсивно развиваться при создании условий для широкой кооперации международного сообщества в рамках ООН, межгосударственного сотрудничества, взаимовыгодного предпринимательства деловых кругов в области развития электронной коммерции и логистики.

По оценкам специалистов, «интернет-торговля – это очень перспективный и растущий рынок. По разным оценкам, рынок продаж через интернет-магазины растет в странах мира вместе с развитием информационных технологий. Темпы роста внушительные: по разным оценкам, темпы роста интернет-торговли – 30–60% в год. Для сравнения, рынок онлайн-торговли обычных магазинов – растет всего на 1–3% в год» [13]. Вместе с тем современному уровню качественной и безопасной доставки товаров и услуг не соответствует настоящая ми-

ровая мультимодальная транспортно-логистическая система, которая еще находится на стадии модернизации и совершенствования. Она не поспевает за стремительным развитием мирового производства материально-вещественных изделий и продукции и электронной коммерции. Современная транспортно-логистическая система не имеет высокотехнологичных методов для оперативного перемещения товаров и услуг конечному потребителю во времени и пространстве.

Глобализация мировой экономики объективно вывела и дала мировой бизнес-среде наиболее эффективную научно-теоретическую методологию, методы и механизмы, инструменты и элементы решения национальных, межнациональных, межрегиональных проблем в области мировой экономики, в частности создания совместных наиболее эффективных бизнес-проектов в области мультимодальных транспортных систем и логистики для снижения издержек производства в процессе доставки сырья, материалов, комплектующих деталей, узлов, агрегатов, а также потребительских товаров и услуг конечному покупателю в любой точке земли. Такой методологической и методической базой являются законы, принципы, традиционно-трансформационные межкультурные деловые коммуникации восточной синергии, основанные на культе семьи, духовно-нравственных канонах, самоорганизации, ответственности, уважении, почитании старших, эстетике, деловой этике, незыблемости в выполнении своих обязательств, закрепленных в устном или письменном договоре. В восточных странах Азиатско-Тихоокеанского региона традиционно-трансформационные методы деловой коммуникации формировались на индо-буддийской, в Юго-Восточной Азии – на конфуцианско-буддийской культуре и традициях.

Так, например, в странах Северо-Восточной Азии в середине XIX – начале XX в., в Японии периода реформы Мейдзи для модернизации образовательной и социально-экономической систем было достигнуто согласие между традиционалистами и западниками: сохранить принципы конфуцианской морали и этики, а естественные науки и технику заимствовать у Запада. «Японский дух, западные знания», – как подчеркивает Т.А. Бычкова [2. С. 102]. С одной стороны, морально-этическая составляющая философии конфуцианства стала основой для воспитания и образовательной системы страны. С другой стороны, в национальной бизнес-среде формировались традиционно-японские межкультурные деловые методы и принципы коммуникации для организации и управления предпринимательской деятельностью внутри страны и с внешними потенциальными западными деловыми кругами. Воспитание таких качеств, как «благожелательность, искренность, честность, дружба, бережливость, скромность и этика, сочеталось с разумным балансом между Востоком и Западом» [2. С. 192–193]. Эти принципы морали и этики являются основой японского менеджмента.

Соблюдение же баланса в сотрудничестве является основополагающим методом безопасности в японской бизнес-среде. Т.А. Бычкова пишет, что сохранение или достижение баланса с Западом заключалось в том, чтобы «защитить себя от опасности колонизации западными странами. При этом заимствованный опыт необходимо использовать на практике, чтобы преодолеть научно-техническую отсталость от стран Запада, чтобы стать таким же сильным государством» [2. С. 196]. Япония добилась успеха благодаря проведению модернизации, сохранению традиционно-культурной основы и совершенствованию своей социально-экономической системы внутри государства на основе самых передовых научно-экономических достижений западных стран того времени. Она стала образцом для восточных стран АТР в области модернизации и реформирования своей социально-экономической и государственной системы для достижения национального прогресса.

В целом для стран Северо-Восточной Азии АТР с традиционно-трансформационной конфуцианско-буддийской культурой, куда входят Япония, Китай, а также новые индустриальные страны: Гонконг, Республика Корея, Тайвань, Сингапур, характерны следующие традиционно-национальные особенности: «1. Постоянное самоусовершенствование; 2. Организованность и дисциплина, но основанная не на чувстве долга, а на ответственности перед государством, обществом, семьей и родственниками; 3. Личность не принижена; 4. Основа общества – семья; 5. Общественность – основа стабильности и порядка; 6. Слабая политическая, но сильная социально-общественная активность» [4. С. 14–15].

В европейско-христианской цивилизации доминируют такие принципы, как индивидуализм, индивидуально-финансово-материальное благополучие, частная собственность, личный успех, свобода личности. Такие морально-этические взгляды стали основой для формирования европейской межкультурной деловой коммуникации, чем несколько отличаются от межкультурных деловых коммуникаций стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

«Современная Россия по своим традиционным историко-культурным характеристикам все же ближе к Востоку, нежели к Западу. Это, прежде всего, коллективный психологический тип человека, преобладающий в народах, населяющих ее просторы, с одной стороны, и философия Востока с ее внимательно-уважительным пониманием органического единства человека как части природы и природы, воспринимаемых как одно целое, – с другой. Одно из существенных различий между мировоззрением Запада и Востока заключается в разном взгляде на личность и ее место в мире: Восток видит полноценность личности в ее взаимосвязях с другими людьми. Россия всегда отличалась терпимостью и восточной философией и религией, и сама складывалась как единая, многонациональная и многоконфессиональная стра-

на с общей культурой и единым народом», – отмечает А.А. Белоусов [14]. Поэтому такую близость культур, философий обязательно необходимо учитывать при налаживании контактов, планировании совместной деятельности, реализации бизнес-проектов, поиска потенциальных бизнес-партнеров между Россией и восточными странами АТР для общего процветания и общего блага.

В России наиболее перспективным бизнес-проектом совершенствования межконтинентальных мультимодальных транспортно-логистических систем для перевозки грузов с Запада на Восток является модернизация Транссибирской и Байкало-Амурской магистралей на взаимовыгодных условиях для каждого участника такого бизнес-проекта. Это позволит не только сократить время поставки товаров и услуг по пути следования через Россию на Запад и в обратном направлении, но и снизить издержки на единицу производства продукции при их транспортировке на 15–20% в составе себестоимости. Таким образом, в единую мультимодальную транспортную систему войдут Япония, Россия с его Дальним Востоком, Байкало-Амурская и Транссибирская магистрали с выходом на Запад. Транспортные потоки возможны в двух направлениях: с Востока на Запад и с Запада на Восток.

Модернизация на основе кооперации, специализации и интеграции транспортно-логистической системы России на Дальнем Востоке с восточными странами АТР, как перспективные международные бизнес-проекты, неоднократно обсуждалась на встречах глав государств России, Японии, Китая, Республики Корея и других заинтересованных зарубежных инвесторов на регулярных международных форумах, научно-практических конференциях [15–21]. На очередном Восточном экономическом форуме в сентябре 2018 г. во Владивостоке президент России В.В. Путин также затронул эту тему. Главы государств, участники Восточного экономического форума, с интересом выслушали мнение президента России о возможном варианте соединения материковой России с островом Сахалин мультимодальной транспортно-логистической системой при условии, что этот проект будет выгодным всем сторонам-участникам с обязательным заполнением необходимым объемом товаров и услуг для эффективной эксплуатации глобальной мультимодальной транспортной системы между Западом и Востоком. Обсуждалось строительство Россией и Японией совместного подводного тоннеля, который соединит остров Сахалин с Японией (о. Хоккайдо) и далее с другими частями страны. Тем самым будет создан единый мультимодальный транспортный мост: Россия – Япония – Запад и в обратном направлении, на Восток. Следующий трансконтинентальный бизнес-проект связан со строительством Транскорейской мультимодальной логистической системы, которая при реализации может создать взаимовыгодные условия для транспортировки товаров и услуг из

стран Северо-Восточной Азии, включая Россию, Китай, Республику Корею, и соединиться с Транссибом, БАМом, протянуться в Западные страны и обратно. Страны Юго-Восточной Азии также заинтересованы в создании единой мультимодальной логистической системы для транспортировки своих товаров и услуг в Россию и страны АТР быстрее, чем морским путем. Еще одним примером в Юго-Восточной Азии может послужить совместное строительство железных дорог Россией в Таиланде. Так, например, в декабре 2018 г. Россия и Таиланд приняли совместный план о строительстве в стране сети железных дорог.

Таким образом, при реализации такого межконтинентального бизнес-проекта Россия и страны Северо-Восточной и Юго-Восточной Азии, Дальний Восток в том числе, могут в разы увеличить объем перевозок товаров, услуг, а также гарантированно обеспечить взаимовыгодное сотрудничество каждого участника совместного проекта по эксплуатации мультимодальной транспортной системы на основе кооперации.

Заключение

В XXI в. как никогда возрастает значение России, стран Северо-Восточной и Юго-Восточной Азии в создании глобальной мультимодальной транспортно-логистической системы для перемещения товаров и услуг с Востока на Запад и в обратном направлении. Транспортно-логистическая система, созданная в конце XIX – начале XX в., а также в конце XX и начале XXI в., не соответствует современным вызовам, связанным с интенсивным процессом глобализации мировой экономики. Глобализация мировой экономики требует скорейшей модернизации транспортно-логистической системы на основе научно обоснованных и высокотехнологичных методов и механизмов более эффективного и оперативного перемещения товаров и услуг в пространстве и во времени. В частности, модернизация транспортно-логистической системы может быть достигнута через набирающую обороты всеохватывающую глобальную сеть электронной коммерции. Это достаточно новое явление в современной цифровой экономике, когда через активно функционирующий, виртуально расширяющийся потребительский рынок товары и услуги доставляются отдельной группе или отдельному покупателю, предприятию, фирме в любую точку мира, откуда покупатель направил свой заказ на товары и услуги.

Модернизацию транспортно-логистической системы необходимо осуществлять на базе научно обоснованных и высокотехнологичных методов и механизмов более эффективного и быстрого перемещения товаров и услуг во времени и пространстве, активно используя универсальный метод сотрудничества на основе кооперации, в котором имеются еще не до конца использованные инновационные, инвестицион-

ные, социально-экономические ресурсы. Необходимо выявить и ввести в оборот далеко еще не использованные кооперационные инструменты и элементы для делового сотрудничества на взаимовыгодных условиях между странами.

В этой связи для мировой бизнес-среды межкультурная деловая коммуникация восточных стран Азиатско-Тихоокеанского региона может послужить оптимальной методологической основой синергии и методом обеспечения финансово-экономической безопасности в реализации совместных международных и трансконтинентальных мультимодальных транспортно-логистических бизнес-проектов.

Литература

1. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 122 с.
2. *Бычкова Т.А.* Страны Азии на пути от традиционного общества к индустриальному (XVII – начало XX в.) : учеб. пособие / под ред. В.П. Зиновьева. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. 460 с.
3. *Стародубцев В.Ф.* Деловое взаимодействие – путь к успеху (Проблемы межкультурной коммуникации в сфере бизнеса и предпринимательства) : учеб. пособие. М. : Экономика, 2007. 300 с.
4. *Селищев А.С., Селищев Н.А.* Китайская экономика в XXI веке. СПб. : Питер, 2004. 240 с.
5. *Ким К.В.* Финансовое предпринимательство кредитных кооперативов Дальнего Востока России и зарубежных стран. Владивосток : Дальрыбвтуз, 2002. 207 с.
6. *Ким К.В., Ким Е.К.* Традиционно-трансформационные методы деловой межкультурной коммуникации северо-восточных стран Азиатско-Тихоокеанского региона с потенциальными бизнес-партнерами России и других зарубежных стран / Язык и культура : сб. ст. XX Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Том. гос. ун-т, 2017. С. 204–224.
7. *Ким К.В., Ким Е.К.* Перспективы делового сотрудничества в рамках «Новой восточной политики Российской Федерации» и «Евразийской инициативы» Республики Корея // Материалы Международной научно-практической конференции / сост. О.В. Иншаков, М.М. Гузев, Е.В. Логинова. Волгоград : Волгоград. науч. изд-во, 2015. С. 93–107.
8. *Миротин Л.Б., Таибаев Ы.Э.* Системный анализ в логистике : учебник. М. : Экзамен, 2004. 480 с.
9. *Транспортная логистика* : учеб. для транспортных вузов / под общ. ред. Л.Б. Миротина. М. : Экзамен, 2003. 512 с.
10. *Мазур И.И., Шапиро В.Д. и др.* Управление проектами / под ред. И.И. Мазур, В.Д. Шапиро. М. : Высш. шк., 2001. 875 с.
11. *Лаукс Г., Лирман Ф.* Основы организации: управление принятием решений: пер. 4-го, полностью перераб. нем. издания. М. : Дело и Сервис, 2006. 600 с.
12. *Бауэрсокс Д.Дж., Клосс Д.Дж.* Логистика интегрированная цепь поставок. URL: www.https://nashol.com/20180719102136/logistica-integrirrovannay-cep-postavok-baer-soks-d-dj-koss-d-dj-2005.htm
13. *Лобанов Н.* Логистика электронной торговли – основной элемент электронной коммерции. URL: www.ChinaLogist.ru
14. *Белоусов А.А.* Двухполюсная система управления социально-экономическим развитием России. Национальный аспект. Владивосток : Дальнаука, 2003. 662 с.

15. **Пиенников В.В.** Японский менеджмент. Уроки для нас. М. : Япония сегодня, 2000. 334 с.
16. **Eastern Economic Forum 2017.** The Far East: Creatin a New Reality. P. 164.
17. **Финансирование** и строительство Транссибирской магистрали // Экономика Иркутской области. Иркутск, 2002. Т. 2.
18. **Мультимодальные** грузоперевозки. URL: www.Knowledge.allbest.ru
19. **Рост** e-commerce обернется консолидацией на рынке логистики. URL: www.Cargolink.ru.
20. **Мультимодальные** перевозки. URL: www.Revolutionallbest
21. **Основы** Управления проектами : учеб.-метод. пособие / под ред. Р.Ф. Дурицыной. Благовещенск : Зея, 2000. 144 с.

Сведения об авторах:

Ким Константин Васильевич – доктор экономических наук, профессор, Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (Владивосток, Россия). E-mail: kimik13@mail.ru

Ким Евгений Константинович – соискатель, экономист, преподаватель, Дзержинский педагогический колледж (Дзержинск, Россия). E-mail: kimik13@mail.ru

Поступила в редакцию 4 февраля 2021 г.

THE CROSS-CULTURAL BUSINESS COMMUNICATION OF THE EASTERN COUNTRIES OF THE ASIAN-PACIFIC REGION

Kim K.V., D.Sc. (Economics), Professor, The Far Eastern State Technical Fishery University (Vladivostok, Russia). E-mail: silla.kim@yandex.ru

Kim E.K., Applicant, Economist, Lecturer of Dzerzhinsk Pedagogical College (Dzerzhinsk, Nizhny Novgorod region, Russia). E-mail: kimik13@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/12

Abstract. The modern center of the world economy and trade has finally moved to the Asia-Pacific region (APR). With the development of the global digital economy and e-Commerce, the world's business community faces the challenge of rapid modernizing mechanisms, methods and tools for intensive Intercontinental movement of goods and services in time and space in order to contribute optimally to reducing the level of support for goods and services. Functioning transport and logistics systems at the end of the 19th and 20th centuries no longer meet the objectively increased requirements of the modern world economy and logistics. Currently, the business world should have the necessary knowledge of communication theory and practice in the field of traditional cross-cultural business communication for successful negotiations and safe implementation of business projects; use the experience and practice of the countries of North-East Asia and the principles of the Commonwealth with Eastern business partners and other interested foreign countries. In the late 19th and early 20th centuries, the agreement on the construction of the TRANS-Siberian railway on the territory of Russia and China was based on the principles of mutual cooperation for the interests of the two countries, which made it possible to implement an international business project in the shortest possible time, which had no other analog in the world. The construction and operation of an Intercontinental transport and logistics system between Russia and China in northern-east Asia has become a unique international project. Traditionally transformational cross-cultural business relations between Russia and China, which are based on mutual respect, interest, agreement, compatibility, mutual benefit, cooperation, and the principle of synergy, laid down historically in the Russian traditionally Christian business communication and the traditional Chinese Confucian-Buddhist business cross-cultural communication, have found their practical im-

plementation in this project. The TRANS-Siberian railway connected two countries: Russia and China, making them closer.

Keywords: Asia-Pacific region; security; business partner; business project; Buddhism; globalization; business communication; Euro-Christian culture; law; capitalism; cooperation; communitarianism; Confucianism; culture; logistics; Intercontinental system; multimodal system; norm; project; religion; reformation; family; Finance; transport; tradition; Transsib; economy; e-Commerce; Meiji era; ethics; language.

References

1. Gural S.K. Language as a self-developing system. Tomsk: publishing house Vol. UN-TA, 2009. 122 p.
2. Bychkova T.A. Asian Countries on the way from traditional society to industrial (XVII-early XX century): Textbook / under the editorship of V. P. Zinoviev. Tomsk: publishing House of Tomsk state University, 2014. 460 p.
3. Starodubtsev V. F. Business interaction – the path to success (Problems of intercultural communication in the field of business and entrepreneurship): Textbook / V.F. Starodubtsev. M.: Publishing house "Economy", 2007. 300 p.
4. Selischev A.S. And Selischev N.And. The Chinese economy in the twenty-first century. St. Petersburg: Piter, 2004. 240 p.
5. Kim K. V. Financial entrepreneurship of credit cooperatives of the Russian Far East and foreign countries: Monogr. Vladivostok: Dalrybvtuz, 2002. 207 p.
6. Kim K. V., Kim E. K. Traditional-transformational methods of business cross-cultural communication of the North-Eastern countries of the Asia-Pacific region with potential business partners of Russia and other foreign countries / K.V. Kim, E.K. Kim "Language and culture" collection of articles XX international. scientific. Conf. resp. edited by S.K. Gural. Tomsk: Tomsk state University. 2017. Pp. 204-224.
7. Kim K. V., Kim E. K. Prospects for business cooperation in the framework of the "New Eastern policy" of the Russian Federation and the "Eurasian initiative" of the Republic of Korea»/ Materials of the International scientific and practical conference. Volgograd-g. Volzhsky, September 24-25, 2015 / Comp. O. V. Inshakov, M. M. Guzev, E. V. Loginova; vgi (branch) river volga. Volgograd: Volgograd scientific publishing house, Pp. 93-107.
8. Mirotin L. B., Tashbaev Y. E. System analysis in logistics: Textbook / L.B. Mirotin, Y.E. Tashbaev. M.: Publishing house "exam", 2004. 480 p.
9. Transport logistics: Textbook for transport universities / Under the General editorship of L.B. Mirotin. M.: publishing house "exam", 2003. 512 p.
10. Mazur I. I., Shapiro V. D. and others. Project management/ I. I. Mazur, V. D. Shapiro, etc. Reference book / Edited by I. I. Mazur, V. D. Shapiro. M.: Higher school. 2001.875 p.
11. Helmut Laux Fundamentals of organization: decision-making management: 4th lane, completely reprinted in it. editions with 136 Fig. And 13 tables/ Helmut Laux, Felix Lirman. M.: Business and Service, 2006. 600 p.
12. www. <https://nashol.com/20180719102136/logistica-integrirovannay-cep-postavok-baersoks-d-dj-koss-d-dj-2005.html> logistics integrated supply chain, Bowersox D.J., Kloss D. J., 2005.
13. www. China Logist.ru. Nikolai Lobanov. E-Commerce logistics is the main element of e-Commerce.
14. Belousov A.A. Bipolar management system of socio-economic development of Russia. National aspect: Monograph. Vladivostok: Dalnauka, 2003. 662 p.
15. Pshennikov V.V. Japanese management. Lessons for us. Moscow, publishing house "Japan today", 2000. 334 p.
16. Eastern Economic Forum 2017. The Far East: Creating a New Reality. P. 164.

-
17. Financing and construction of the TRANS-Siberian railway // Vinokurov M.A., Sukhodolov A.P. "Economy of the Irkutsk region". Vol. 2. 2002.
 18. [www. Knowledge.allbest.ru](http://www.Knowledge.allbest.ru) Multimodal cargo transportation.
 19. [www. Cargolink.ru](http://www.Cargolink.ru). The growth of e-commerce will result in consolidation in the logistics market.
 20. [www. Revolution.allbest.ru](http://www.Revolution.allbest.ru). Multimodal transportation.
 21. Fundamentals of Project Management: Training manual / Edited by R.F. Brityney. Blagoveshchensk: PKI "Zeya", 2000. 144 p.

Received 4 February 2021

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ: ПУШКИН-ЦЕНТР КАК ПЛАЦДАРМ ДЛЯ ЭКСПАНСИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В БЛИЖНЕМ И ДАЛЬНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ

Б.А. Крузе, К.Э. Безукладников, А.А. Вертьянова

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках договора между Министерством просвещения РФ и ПГГПУ о реализации прикладного научно-исследовательского проекта «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования»

Аннотация. В современных условиях возрастает роль социальной ориентации личности, интегрирующей связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью. Обеспечение функциональной грамотности выдвигается в качестве одной из ключевых задач современного образования. Последняя заключается в необходимости формировать умения решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний, которые нужны для ориентирования в быстро меняющемся обществе. Такая грамотность становится фактором, содействующим участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности. Функциональная грамотность необходима для осуществления жизнедеятельности в культурной среде, она является ситуативной характеристикой личности, проявляется в конкретной ситуации, поэтому проблема функциональной грамотности рассматривается как проблема деятельности человека. В поликультурном мире это означает, что востребованность и распространённость языка за рубежом являются важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире. Одним из важнейших механизмов развития сотрудничества России в гуманитарной и культурной сферах с другими странами выступает всесторонняя поддержка по продвижению русского языка за рубежом. 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 присутствия на международной арене. Таким образом, деятельность по поддержке и продвижению русского языка и культуры за рубежом является важной частью внешней политики Российской Федерации. Расширение форм образовательного сотрудничества, создание образовательных учреждений за пределами территории России входит в число приоритетных задач в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества на современном этапе развития общества. Российская Федерация придает большое значение продвижению русского языка за рубежом, заинтересована в создании стабильной и эффективной системы привлечения внимания зарубежной общественности к русскому языку, стимулирования интереса к его изучению за рубежом и, как следствие,

формировании своего позитивного образа, повышении международного авторитета и защите собственных геополитических и стратегических интересов. Поддержка и продвижение русского языка за рубежом осуществляются по следующим приоритетным направлениям: а) популяризация и поддержка изучения русского языка как одного из основных языков мира, важного элемента мирового культурного разнообразия, обеспечивающего развитие функциональной грамотности в поликультурном обществе; б) сохранение статуса русского языка как языка межгосударственного и межнационального общения в международном пространстве; в) поддержка русского языка в целях сохранения этнокультурной и языковой идентичности соотечественников, проживающих за рубежом, формирования их функциональной грамотности. Национальный проект «Образование» и Федеральный проект «Экспорт образования» ставят глобальные цели по популяризации и продвижению русского языка в мировом сообществе. Основными инструментами обозначены: создание целевой модели привлечения иностранцев в российские образовательные организации; организация и проведение мероприятий по продвижению и популяризации русского языка за рубежом; летние и зимние школы, проводимые в РФ; ресурсные центры для обучения, создаваемые за рубежом; культурные российские центры, создаваемые за рубежом; олимпиады для талантливых иностранных обучающихся; развитие информационных ресурсов; развитие инфраструктуры, формирование языковой среды и др. Отдельные меры должны быть направлены на улучшение информационного сопровождения деятельности, поддержки и продвижения русского языка. Акцент делается на российских средствах массовой информации, функционирующих на международной информационной арене при активном использовании передовых технологий. С целью усовершенствования форм и методов оказания поддержки и содействия по продвижению и укреплению позиций русского языка за рубежом необходимо привлечение российских образовательных организаций, общественных объединений, средств массовой информации и т.д. Одновременно с этим можно отметить некоторые сложности и проблемы, связанные с развитием, продвижением и позиционированием русского языка в мире. К числу этих нерешенных вопросов относятся: большой численный спад людей, владеющих и пользующихся русским языком, продолжающееся сужение сферы его действия как возможности для межкультурной коммуникации и общения в отдельных городах, регионах и даже странах. Для решения обозначенных проблем планируется широкое обновление и усовершенствование нормативно-правовой базы для защиты и поддержки русского языка. Это касается всесторонней поддержки русской словесности, улучшения качества школьного и университетского образования, утверждения новых современных норм русского литературного языка, сохранения языковых особенностей и традиций устной и письменной речи. Крайне важным представляется возрождение интереса молодежи к чтению, повышение уровня языковой культуры и функциональной грамотности населения. Все это возможно при выполнении программных мер, направленных на развитие и обновление кадрового потенциала, усовершенствование русскоязычных программ; применении современных педагогических технологий. Сегодня появились новые форматы образования (электронное обучение, дистанционное образование). Ежегодно проводятся конкурсы, олимпиады по русскому языку и литературе, тесты на знание российской культуры. Представлена миссия центра открытого образования на русском языке «Пушкин-

центр», созданного в ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», которая заключается в популяризации и продвижении в мире русского языка, культуры и образования на русском языке в логике идеи формирования функциональной грамотности. Таким образом, целью деятельности «Пушкин-центра» становится популяризация и поддержка русского языка и культуры как одного из основных языков мира, важного элемента мирового культурного разнообразия и инструмента формирования функциональной грамотности, а также продвижение русского языка на основе взаимной популяризации языков стран-партнеров.

Ключевые слова: функциональная грамотность; русский язык как иностранный; продвижение русского языка; мягкая сила; диалог культур; Пушкин-центр; открытое образование.

Введение

В современных условиях обеспечение функциональной грамотности выдвигается в качестве одной из ключевых задач современного образования [1–8]. Степень функциональной грамотности определяется знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими функционирование личности в системе социальных отношений. Функциональная грамотность необходима для осуществления жизнедеятельности в культурной среде. В этой связи востребованность и распространенность языка за рубежом являются важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире [9, 10]. 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 присутствия на международной арене. Таким образом, деятельность по поддержке и продвижению русского языка и культуры за рубежом является важной частью внешней политики Российской Федерации.

При планировании и осуществлении деятельности по поддержке и продвижению русского языка за рубежом следует исходить из того, что он является:

- а) основой истории и культуры России;
- б) государственным языком Российской Федерации;
- в) языком межнационального общения и важным инструментом формирования функциональной грамотности на пространстве Содружества Независимых Государств;
- г) средством этнокультурной и языковой самоидентификации соотечественников, проживающих за рубежом, средством формирования их функциональной грамотности;
- д) одним из наиболее распространенных языков в мире;
- е) официальным или рабочим языком крупнейших международных организаций;

ж) средством формирования позитивного образа Российской Федерации, инструментом российского влияния в мире.

По оценкам экспертов, общее количество владеющих русским языком составляет более 260 млн человек. По этому показателю русский язык занимает пятое место в мире. Кроме того, русский язык является официальным или рабочим языком многих международных организаций – ООН, ЮНЕСКО, ОДКБ, ШОС, ОБСЕ, МАГАТЭ, ВОЗ, ЕАЭС и др. На рост интереса к изучению русского языка в мире влияет расширение международного политико-экономического, научно-образовательного и культурно-гуманитарного сотрудничества Российской Федерации [3, 11, 12].

В своих посланиях Федеральному собранию Российской Федерации президент В.В. Путин отмечал, что «русский – это язык исторического братства народов, язык действительно международного общения» (2007 г.). «Россия веками развивалась как многонациональное государство... государство-цивилизация, скрепленное русским народом, русским языком и русской культурой, которые для нас всех родные, которые нас объединяют и не дают раствориться в этом многообразном мире» (2012 г.). «Мы знаем всеохватывающую, объединяющую роль культуры, истории, русского языка для нашего многонационального народа и с учетом этого должны выстраивать государственную политику, в том числе в сфере образования» (2013 г.).

Деятельность «Пушкин-центра» в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГГПУ), с одной стороны, призвана отвечать вызовам, возникающим перед современной системой образования в части формирования функциональной грамотности и, с другой стороны, ориентирам внешней языковой политики РФ, в которой русский язык является инструментом «мягкой силы».

В постсоветское время впервые о продвижении русского языка за рубежом как одной из задач политики России было заявлено в 2010 г. в «Основных направлениях политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества». При этом в качестве отправной точки поддержки изучения русского языка как одного из средств формирования функциональной грамотности, формы культурно-гуманитарного сотрудничества в данном документе названы «специфические формы и методы воздействия на общественное мнение», работающие «на укрепление международного авторитета страны». Впервые в нем появляется и термин «мягкая сила», к инструментам которого причисляются поддержка и популяризация в иностранных государствах русского языка и культуры народов Российской Федерации, экспорт российских образовательных услуг, расширение объемов подготовки иностранных специалистов в российских образовательных учреждениях, поддержка изучения русского языка за рубежом, подго-

товка иностранных преподавателей-русистов, системная работа с иностранными выпускниками российских вузов, развитие молодежных обменов и др. [2, 13, 14].

«Мягкая сила» – одна из форм политической власти, отличительная особенность которой заключается в достижении желаемых результатов посредством симпатии и привлекательности. Язык и культура страны – это «мягкая сила», которая играет ключевую роль в международных отношениях, влияя напрямую или косвенно на мировую политику и деловые связи.

«Мягкая сила» в Концепции внешней политики РФ (2013 г.):

- «комплексный инструментарий решения внешнеполитических задач с опорой на возможности гражданского общества информационно-коммуникационные, гуманитарные и другие альтернативные классической дипломатии методы и технологии»;

- одна из основных целей внешней политики России – «распространение и укрепление позиций русского языка в мире, популяризация культурных достижений народов России консолидация русской диаспоры за рубежом» – отнесена к инструментам национальной безопасности;

- сосредоточенность государственной политики поддержка русского языка на русскоязычном населении зарубежных стран и использование в первую очередь внешнеполитических ведомств для реализации данной политики.

Социально-литературный престиж языка определяется следующими фактами:

- русский язык – один из самых переводимых языков в мире (четвертое место среди языков, с которых переводят, седьмое место среди языков, на которые переводят);

- популярность русского языка в интернете (в 2010 г. открыта доменная зона РФ);

- Runet – первое место в Европе по количеству и активности пользователей, второе место по объемам создания и потребления русскоязычного контента и по количеству национальных доменов;

- в 2013 г. русский язык обошел немецкий и стал вторым по распространенности языком в интернете. Русский язык используют 5,9% всех сайтов интернета. Домен.ru – самый популярный национальный домен (TLD), который используется и на 88,7% сайтов .su (СССР).

Национальный проект «Образование» и Федеральный проект «Экспорт образования» ставят глобальные цели по популяризации и продвижению русского языка в мировом сообществе. Основными инструментами обозначены:

- создание целевой модели привлечения иностранцев в российские образовательные организации;

- организация и проведение мероприятий по продвижению и популяризации русского языка за рубежом;
- летние и зимние школы, проводимые в Российской Федерации;
- ресурсные центры для обучения, создаваемые за рубежом;
- культурные российские центры, создаваемые за рубежом;
- олимпиады для талантливых иностранных обучающихся;
- развитие информационных ресурсов;
- развитие инфраструктуры, формирование языковой среды и др.

Методология исследования

Российская Федерация придает большое значение продвижению русского языка за рубежом, заинтересована в создании стабильной и эффективной системы привлечения внимания зарубежной общественности к русскому языку, стимулирования интереса к его изучению за рубежом и, как следствие [15–17], формировании своего позитивного образа, повышении международного авторитета и защите собственных геополитических и стратегических интересов. Деятельность на данном направлении предусматривает:

а) проведение в Российской Федерации и за рубежом крупномасштабных комплексных акций и мероприятий (прежде всего Дня русского языка), направленных одновременно на распространение русского языка как средства развития функциональной грамотности, поддержку его изучения и преподавания, популяризацию российской культуры и продвижение российской науки и российского образования в мире;

б) формирование единой государственной системы курсового обучения русскому языку за рубежом на базе российских загранучреждений, обеспечение этой системы необходимыми научными, учебно-методическими, материально-техническими и кадровыми ресурсами;

в) расширение использования дистанционных образовательных технологий при обучении русскому языку и на русском языке [18];

г) обеспечение функционирования, расширение и совершенствование системы направления по государственной линии российских преподавателей и специалистов в области развития функциональной грамотности на русском языке в зарубежные образовательные организации, в которых осуществляется его изучение [19];

д) оказание научного, учебно-методического, материально-технического и информационного содействия зарубежным образовательным организациям, осуществляющим преподавание русского языка и на русском языке, включая содействие в создании учебников и учебных пособий, в том числе совместными авторскими коллективами [20];

е) совершенствование программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки зарубежных преподавателей рус-

ского языка и литературы, а также содействие в подготовке таких преподавателей [21];

ж) поддержку функционирования российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному;

з) удовлетворение потребностей иностранных граждан в получении многоуровневого образования на русском языке по основным общеобразовательным и профессиональным программам;

и) расширение доступа к русскоязычной литературе за рубежом путем формирования книготорговой сети русской книги с использованием имеющейся инфраструктуры;

к) обеспечение доступа изучающих русский язык за рубежом к электронным ресурсам библиотек Российской Федерации, развитие системы межгосударственного и межбиблиотечного книгообмена.

Проведя тщательный анализ научного поля по тематике, связанной с русским языком как иностранным и методикой его преподавания, мы определили, что для понимания специфики и сущности данного вопроса значение имеют теоретические работы И.А. Бодуэна де Куртенэ, Е.М. Верещагина, В.А. Богородицкого, В.Г. Костомарова и других известных ученых в области лингводидактики, а также работы филологов, методистов, лингводидактов, практический опыт которых, безусловно, должен быть всесторонне изучен (О.Д. Митрофанова, Ю.Е. Прохоров, С.А. Вишняков, С.К. Гураль, О.С. Головкин, Е.В. Конева и др. [20, 22]).

Создание центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» при ПГГПУ призвано выполнить миссию популяризации и продвижения в мире русского языка и культуры, развития функциональной грамотности на русском.

Целью деятельности «Пушкин-центра» является популяризация и поддержка русского языка и культуры как одного из основных языков мира, важного элемента мирового культурного разнообразия и инструмента формирования функциональной грамотности, а также продвижение русского языка на основе взаимной популяризации языков стран-партнеров.

В ходе реализации деятельности «Пушкин-центра» решаются следующие задачи:

- создание имидж-контента центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр», направленного на его широкое распространение и трансляцию в зарубежные страны;

- осуществление обмена культурным, языковым, историческим наследием России и зарубежных стран на основе опыта создания центра развития функциональной грамотности «Конфуций-класс» в Китайской Народной Республике;

- организация, участие и проведение мероприятий, связанных с продвижением русского языка в России и за рубежом;

– расширение международных связей с образовательными и научными организациями, занимающимися продвижением русского языка в мировом сообществе;

– материально-техническое, информационное, кадровое, аппаратно-программное обеспечение деятельности центра;

– осуществление культурно-просветительской и информационной деятельности, направленной на развития функциональной грамотности, на поддержание интереса к изучению русского языка.

«Пушкин-центр», создаваемый и для языковой и культурной адаптации иноязычных студентов, обладает рядом преимуществ, а именно:

– вариативностью содержания (предлагаемый текстовый материал может изменяться в зависимости от степени сформированности функциональной грамотности на русском языке, от возрастных особенностей учащихся, от запросов (целей) школьников / студентов / преподавателей и др.);

– мобильностью (возможностью проводить мероприятия, направленные на актуализацию прикладного компонента, как в очном, так и в дистанционном формате);

– стадиальностью (овладение русским языком является последовательным);

– гибкостью временных рамок.

В перечень мероприятий «Пушкин-центра» входят:

1. Проведение традиционных русских праздников, таких как Масленица, Пасха, День Победы и др.

2. Празднование Пушкинского дня (День русского языка).

3. Организация олимпиад по русскому языку и литературе для школьников и студентов города Перми и Пермского края.

4. Организация и проведение образовательных курсов, обеспечивающих развитие функциональной грамотности на русском языке (например, «Культура России и территориальные бренды Перми», «Говорю и пишу на русском языке», «Тайна слова: основы этимологии»), а также информационно-просветительских мероприятий (например, открытая лекция «Урал на перекрестке веков», конкурс выразительного чтения «Прекрасен наш союз», конкурс «Проба пера» на лучший перевод текста с русского языка на родной, онлайн-экскурсия по г. Перми «Виртуальные прогулки по Перми (историко-литературный маршрут)», «Рождественские встречи о речи», интеллектуальный турнир «Русские языковые игры online»).

5. Программы обмена опытом с преподавателями и студентами университетов, занимающихся продвижением русского языка за рубежом.

6. Проведение Тотального диктанта.

7. Краткосрочные образовательные практики музыкального, театрального, этикетного, творческого, прикладного характера.

8. Организация конкурсов чтения русской поэзии для русскоговорящих и иностранных студентов.

9. Флешмобы.

10. Организация конкурсов русской песни как на русском, так и на иностранных языках.

11. Вечера русской поэзии для иностранных студентов. В качестве лекторов могут выступать не только преподаватели, но и студенты ПГГПУ.

12. Тур по «Пушкин-центру» в формате виртуальной реальности.

13. Создание интерактивных авторских онлайн-курсов развития функциональной грамотности на русском языке для иностранных детей, детей-билингвов и других групп граждан, изучающих русский язык, и их публикация на платформах дистанционного образования (Coursera, Iversity, Futurelearn и др.).

Проектирование программы обучения

Содержание материала, включенного в программу образовательных курсов и информационно-просветительских мероприятий, проводимых в рамках деятельности «Пушкин-центра», представляет собой единство функционального, предметного и культурологического компонентов. В разработке и реализации образовательных курсов и мероприятий в рамках деятельности «Пушкин-центра» принимают участие специалисты факультета иностранных языков, филологического и исторического факультетов, отдела внеучебной работы ПГГПУ.

1. *Образовательный курс «Русский язык и культура России для иностранцев»* представляет собой авторскую образовательную программу с акцентом на культурную составляющую изучения русского языка, целью которой является комплексное последовательное освоение русского языка и культуры в логике коммуникативно-деятельностного подхода.

Слушатели программы – иностранные граждане, желающие изучать русский язык и познакомиться с культурой России, а также российские граждане, желающие повысить уровень владения русским языком и расширить знания о культуре своей страны. Ограничений по возрасту, вероисповеданию, политическим взглядам, возможностям по здоровью нет.

Обучение русскому языку в условиях неязыковой среды имеет свою специфику, которая определяется разной степенью мотивации при изучении русского языка в языковой среде и вне ее, высокой степенью использования родного языка в учебном процессе в неязыковой среде, обучением в мононациональных группах, особенностями развития функциональной грамотности учащихся в образовательном про-

странстве конкретной страны или конкретного учебного заведения. В числе важнейших факторов успешности языковой подготовки в обучении иностранных граждан русскому языку является вопрос обеспечения учебными пособиями по русскому языку для формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения, а также организации самостоятельной работы иностранных обучающихся в процессе изучения русского языка в неязыковой среде.

В рамках освоения программы образовательного курса «Русский язык и культура России для иностранцев» предполагается:

- создать условия для овладения лексическим и грамматическим минимумом, достаточным для сдачи экзамена, подтверждающим уровень А1;

- ознакомить с особенностями русского речевого и культурно-социального этикета;

- предоставить информацию об особенностях российского миграционного законодательства;

- повысить уровень коммуникативной активности слушателей;

- познакомить студентов с культурным пространством города Перми, Пермского края и России;

- способствовать развитию у слушателей функциональной грамотности в иноязычном культурном пространстве.

Спецификой данной образовательной программы является модульное обучение. В структуру каждого модуля входят лингвистический, культурно-исторический и функциональный компоненты, что позволяет не просто овладеть базовыми знаниями языка, а применять их в актуальных ситуациях.

Первый модуль нацелен на овладение базовым уровнем русского языка, а именно на изучение фонетической системы русского языка и его алфавита, изучение типичных этикетных ситуаций, предоставление базовой страноведческой и юридической информации.

Второй модуль предполагает знакомство с текстами русских народных сказок («Колобок», «Рукавичка», «Репка», «Маша и Медведь»); актуализация на их материале грамматических и лексических знаний; расширение представлений о культуре, в том числе в диахроническом аспекте (культура Древней Руси); интерактивное освоение материала (посещение архитектурно-этнографического музея в Хохловке, знакомство с театральными интерпретациями текстов сказок; мастер-классы по расписыванию ложек и т.д.).

Третий модуль предполагает углубление знаний базового уровня русского языка. В данном модуле лингвистическая, культурно-историческая и функциональная компоненты реализуются при работе с текстом сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», на материале которой актуализируются грамматические и лексические явле-

ния русского языка, углубляются представления о культуре, в том числе в диахроническом и сравнительном аспектах (базовые знаки русской и китайской культуры); осваиваются функциональные навыки в таких областях, как кулинария, изобразительное искусство, ремесленное дело и др.

Четвертый модуль необходим для расширения знаний базового уровня русского языка и подведения обучающихся к сдаче экзамена, соответствующего уровню А1. Здесь лингвистическая, культурно-историческая и функциональная компоненты рассматриваются при работе с текстом А.С. Пушкина «Евгений Онегин», на основе которого анализируются грамматические и лексические явления русского языка, анализируются представления о культуре, в том числе в диахроническом и сравнительном аспектах (русская культура XIX в., музыкальная культура России и других стран и т.д.). Функциональный компонент данного модуля раскрывается за счет посещения дворянских усадеб г. Перми, балов, которые ежегодно организуются в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 им. А.С. Пушкина», театральных постановок.

2. Образовательный курс «Культура России и территориальные бренды Перми».

Основные темы курса:

1. Пермский геологический период. Геологическое прошлое территории России. Геологическое изучение Урала. Экспедиция Р. Мурчсона. Пермская «очерская» фауна. Раскопки П. Чудинова. Пермские ящеры. Экспозиция Музея пермских древностей.

2. Пермский звериный стиль. Археология как наука о древностях. Понятие «звериный стиль». Скифо-сарматский звериный стиль. Финно-угры Прикамья и их мифологические представления. Клады на территории Прикамья. Образы Пермского звериного стиля. Пермский звериный стиль в коллекциях музеев (Пермский краеведческий, Чердынский краеведческий музеи).

3. Пермские деревянные боги. Межконфессиональный диалог в России. Диалог язычества и православия в Перми. Русские на территории Прикамья. Пермская деревянная скульптура. Н. Серебрянников. Коллекция «пермских богов» в Пермской художественной галерее.

4. Пермская соль. Природные богатства России и Урала. Соль «пермянка». Технология производства соли. Соленые династии Урала (Калинниковы, Строгановы). Экспозиция музея соли (г. Соликамск). Проект Усолье Строгановское.

5. Пермский балет. Русское искусство XX в. Модерн в русской культуре. С. Дягилев и русские сезоны в Париже. Эвакуация в Пермь (Молотов) труппы Мариинского театра (театр им. С.М. Кирова). Галина Уланова, Арам Хачатурян, Сергей Прокофьев в Перми. Музей театра оперы и балета им. П.И. Чайковского.

6. Пермская культурная революция. Современное искусство в России. «Пермь – культурная столица Европы». Музей современного искусства PermM. Пермские арт-объекты. Сцена «Молот».

Ожидаемые результаты: знакомство с культурными и историческими брендами Перми позволит слушателям получить не только представление о локальной истории города, но даст возможность вписать историю г. Перми в общероссийский контекст. Слушатели смогут самостоятельно оценить уникальность пермских брендов и значимость г. Перми в истории и культуре России.

3. *Краткосрочный образовательный курс «Говорю и пишу на русском языке».*

Речевой этикет является важным элементом любой национальной культуры. Именно от уровня освоения речевого этикета во многом зависит эффективность коммуникации студентов в ходе обучения. Иностранные студенты, изучающие русский язык, проходят адаптацию не только к новой системе образования, но и к новой социально-культурной среде и новому языку общения. Усвоение речевого этикета народа является важнейшей стороной овладения его языком.

В структуру программы входят два блока:

1) овладение нормами речевого этикета на вербальном и невербальном уровне происходит в результате систематического и целенаправленного выполнения практических упражнений, которые задают определенную коммуникативную ситуацию и требуют выбора соответствующих языковых средств для установления и поддержания доброжелательного контакта в процессе общения. В структуру программы входит знакомство с коммуникативными ситуациями, демонстрирующими особенности этикетных норм русской культуры (ситуация приветствия, благодарности, приглашения, прощания и др.). Особое внимание уделяется наиболее сложным ситуациям: обращение к незнакомцу, извинение, просьба, выражение сочувствия и пр. Концептуальным ядром речевого этикета является понятие вежливости в различных ее проявлениях: тактичность, корректность, деликатность. Обучающиеся познакомятся с речевыми формулами, позволяющими проявлять вежливость в общении;

2) изучение основ русской графики предполагает первичное знакомство с алфавитом, усвоение начальных навыков звукобуквенного соотношения. Кроме того, для ознакомления будут представлены краткие сведения из истории русской письменности (как менялись начертания букв, какие существовали средства для письма). В завершении предлагается пойти мастер-класс «Что написано пером, не вырубишь топором» («Пиши пером», «Буквы разные писать тонким перышком в тетрадь»), в ходе которого обучающиеся самостоятельно состарят бумагу, напишут собственное имя пером (гусиным или со стальным наконечником), изготовят сургучную печать (с символикой вуза).

Форма занятий – игровые коммуникативные задания, позволяющие приблизить процесс обучения к условиям естественного речевого общения. Поскольку большая часть заданий выполняется в группе, то увеличивается объем речевой деятельности обучающихся. Кроме того, групповая работа позволяет преодолеть боязнь допустить ошибку.

Результаты:

- сформированные представления об особенностях русского речевого и культурно-социального этикета;
- повышение уровня социальной адаптивности в иноязычном культурном пространстве;
- сформированные представления о графике русского языка; первичные навыки письма;
- позитивное отношение к русскому языку, к стране изучаемого языка, ее истории, культуре, традициям.

4. Краткосрочный образовательный курс «Тайна слова: основы этимологии».

Изучение русского языка – достаточно сложная задача не только для иностранцев, но и для носителей языка. Повысить мотивацию к изучению помогут подходы, показывающие увлекательность предмета и вызывающие у слушателей интерес. Таким подходом может стать этимология, открывающая секреты происхождения каждого слова, позволяющая погрузиться в историю языка, понять, «почему мы так говорим»? Кроме того, основы этимологии объясняют некоторые законы орфографии русского языка, делают процесс освоения речевыми нормами более успешным.

Основные темы курса:

1. Этимология как наука о происхождении слов. Ее цели и задачи. Основные принципы науки. Рождение слова: принципы словообразования.

2. Виды словарей. Словарное богатство русского языка. Особенности этимологических словарей. Навыки работы со словарями.

3. Происхождение основных пластов лексики современного русского литературного языка. Иноязычные и исконно русские слова, их отличительные признаки.

4. Общеславянский пласт современной лексики. Древнерусский язык как предок русского языка. Восточнославянские слова и доказательства принадлежности их к данной группе. Собственно русские слова.

5. Современное состояние русского языка. Новые реалии и новые слова. Неологизмы. Принципы закрепления слов в языке.

Результаты:

- повышение интереса к изучению русского языка;
- знакомство с историей русского языка, принципами номинации;
- выработка орфографических навыков;

- пополнение словарного запаса обучающихся;
- развитие логического и абстрактного мышления.

5. Информационно-просветительское мероприятие «Урал на перекрестке веков».

Целевая аудитория: студенты и преподаватели факультета гуманитарных наук католического университета им. Петера Пазманя – группа «Русистика», группа «История и археология» (Будапешт, Венгрия). Форма проведения – открытая лекция с использованием конференцсвязи.

Цель: ознакомление аудитории с географией, историей и культурой одного из важных регионов России, игравшего и играющего важную роль в экономике и культуре Российской Федерации.

Урал – огромная горная страна, она начинается на Крайнем Севере, на берегу Северного Ледовитого океана и заканчивается на берегу Аральского моря. На Урале представлены все климатические и ландшафтные зоны – от тундры до полупустынь. Средний Урал занимают таежные и лиственные леса, к которым с юга примыкают лесостепи и степи.

Урал – естественная граница между Европой и Азией, в то же самое время это естественная зона контактов культур, народов и цивилизаций во все исторические эпохи. Урал – прародина всех финно-угорских народов Евразии, в том числе (по одной из версий) прародина венгров. Начало 1 тыс. н. э. ознаменовалось сложением на восточных и западных склонах Среднего и Южного Урала целого ряда археологических культур угорского типа, среди этих племен были и древние мадьяры. Большая часть этих племен в IX в. н. э. ушли с Урала на Запад в поисках «новой Родины». Часть угорских племен оставалась на Южном и Среднем Урале, на берегах рек Кама и Белая, где в XIII в. н. э. их застали монахи-доминиканцы, искавшие легендарную Magna Hungaria.

В X–XI вв. на Северный и Западный Урал приходят финно-пермские племена – предки современных удмуртов, коми-пермяков и зырян. Единая угорская ойкумена разрушается. А начиная с XII–XIII вв. Средний и Северный Урал начинает постепенно заселяться русскими крестьянами – выходцами из Европейского северо-востока русских земель, в XV столетии возникает первый русский город Урала – Чердынь, ставший столицей русского княжества Пермь Великая.

В начале XVI в. Пермь Великая вошла в состав Русского государства, на Урале формируется Строгановская вотчина, начинает развиваться солеварение, а в 1581 г. из Строгановских земель уходит на покорение Сибири казачий отряд атамана Ермака.

XVII–XVIII в. – период становления и расцвета черной и цветной металлургии, на Урале строится несколько десятков крупных металлургических предприятий. В конце XVIII в. по указу императрицы Екатерины II многие уезды Урала были объединены в Пермскую губернию со столицей в городе Пермь. В состав губернии входили территории совре-

менного Пермского края, Свердловской области, частично Челябинской области, республик Башкортостан и Удмуртия. К XIX столетию Урал сформировался как крупнейший промышленный регион России.

Урал – родина знаменитых людей России: С. Дягилева, П. Бажова, П. Чайковского, А. Попова и других деятелей искусства и науки.

Ожидаемые результаты: аудитория ознакомлена с географией, историей и культурой одного из важных регионов России, игравшего и играющего важную роль в экономике и культуре Российской Федерации. Особый акцент сделан на праисторию венгров, связанную с Уралом.

6. Конкурс выразительного чтения «Прекрасен наш союз» для граждан, изучающих русский язык за рубежом.

Цель: А.С. Пушкин – знаковая фигура русской культуры, а его творчество считается визитной карточкой русской поэзии золотого века. Конкурс направлен на привлечение иностранных слушателей, изучающих русский язык за рубежом, к поэтическому творчеству А.С. Пушкина, на развитие и совершенствование навыков декламации поэтических текстов, на расширение читательского опыта и повышение образовательного уровня иностранных учащихся в целом.

А.С. Пушкин – символ русской культуры. Вместе с тем его творчество стало общепризнанным образцом высокой литературы и за рубежом. Произведения А.С. Пушкина объединяют все поколения читателей, а диапазон тем, раскрытых в его творчестве, многообразен: сказки наполнены яркими и самобытными образами, эпиграммы демонстрируют чувство юмора автора и остроту его мысли, стихотворения о верной дружбе и любви проникнуты лиризмом. Творчество А.С. Пушкина является благодатной почвой для зарождения интереса к русской литературе, культуре и истории, а его лирические произведения служат достойным материалом для оттачивания риторических навыков студентов, изучающих русский язык за рубежом.

Конкурс призван повысить интерес и мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка. Кроме того, он направлен на формирование у изучающих русский язык представлений о качественной устной речи, об основах выразительного чтения художественного текста, а также на повышение интереса к искусству выразительного чтения и культуре публичного выступления.

Участниками Конкурса могут быть иностранные граждане, изучающие русский язык за рубежом.

Условия участия в Конкурсе:

1. Участникам предлагается самостоятельно выбрать стихотворение или отрывок стихотворения А.С. Пушкина и записать видео выразительно читаемого поэтического текста. Заявку на участие в Конкурсе и файл с видеозаписью направить на электронный адрес организаторов или на сайт «Пушкин-центра».

2. Выступление должно быть представлено одним произведением.

3. Время записи не должно превышать пяти минут.

В Конкурсе предусмотрены следующие критерии для оценивания качества прочтения поэтического текста:

- знание текста;
- выразительность, четкость речи, соблюдение орфоэпических норм;
- эмоциональность выступления;
- артистичность и оригинальность исполнения.

Всем участникам Конкурса выдается сертификат участника в электронном виде. Победителям вручаются дипломы.

Результаты: у иностранцев, изучающих русский язык за рубежом, повышается мотивация к изучению русского языка, совершенствуются навыки декламации поэтических текстов, расширяется читательский опыт, повышается творческий потенциал.

7. Конкурс «Проба пера» на лучший перевод текста с русского языка на родной.

Цель: стимулирование интереса иностранных граждан к русскому языку, развитие социокультурной, коммуникативной иноязычной компетенций в области владения родным и русским языками, развитие творческой инициативы учащихся.

В современных условиях особое значение имеет сохранение, укрепление, развитие и распространение русского языка как важнейшего средства консолидации российского общества, интеграции государств – участников СНГ, вхождения России в мировое экономическое, политическое, культурное и образовательное пространство. В послании президента Федеральному собранию Российской Федерации от 25 апреля 2005 г. была поставлена задача формирования единого экономического, гуманитарного и правового пространства СНГ, поскольку Россия связана с бывшими республиками СССР, а ныне независимыми государствами, единством исторической судьбы, русским языком и великой культурой.

Конкурс «Проба пера» на лучший перевод текста с русского языка на родной призван повысить интерес школьников зарубежных стран к изучению русского языка и литературы, к проведению сопоставительного анализа русского и родного языков.

В качестве текстов для конкурсного перевода предлагаются в зависимости от уровня подготовки и возраста конкурсантов либо отрывки из стихотворений А.С. Пушкина и других русских поэтов (не очень популярные, чтобы участники не смогли их узнать сразу), либо пословицы, поговорки и фразеологические обороты на русском языке.

Перед началом конкурса все участники разбиваются на пары (вариант в случае большого количества участников – на пары команд по 2–4 человека каждая).

Конкурс проводится в три этапа.

На первом этапе каждому из участников (команде) выдается текст на русском языке (пословицы или стихотворный отрывок 4–6 строк). В течение 5–10 минут участник (команда) должны выполнить перевод на родной язык.

На втором этапе каждый участник (команда) передает сделанный перевод другому участнику (команде) в паре и посылает перевод в жюри. Теперь задача участников – сделать обратный перевод с родного языка на русский. В идеале на этом этапе участники должны точно воспроизвести оригинал на русском языке. Выполненный перевод также отсылается в жюри.

На третьем этапе все участники участвуют в выставлении баллов. Публикуется общая таблица, в которой напротив каждого участника (команды) выставляется оригинал текста, затем перевод на родной язык и обратный перевод на русский язык. Все участники (команды) выставляют баллы за переводы другим участникам (командам). Свой отдельный балл выставляет жюри (например, казахская сторона – за перевод на родной язык, российская – за обратный перевод на русский). Победитель определяется по максимальной сумме баллов.

Критерии оценивания качества переводов со стороны жюри:

- эквивалентность содержания: качество передачи исходной информации, отсутствие смысловых искажений;
- эквивалентность стиля и жанра перевода стилю и жанру оригинала;
- соблюдение языковых (орфография, пунктуация) и речевых норм родного языка;
- умение передать точный контекст оригинала потенциальному читателю.

Результаты: осознание роли русского языка как языка межнационального общения, расширение культурологического кругозора, совершенствование навыков письменного перевода, развитие творческого потенциала школьников.

8. Информационно-просветительское мероприятие «Виртуальные прогулки по Перми».

Цель: город Пермь является одним из пятнадцати российских городов-миллионников, историческим и культурным центром Западного Урала, самым восточным из городов Европы (если считать Уральские горы условной границей между Европой и Азией). По статистике миграционной службы, Пермский край ежегодно посещают около 100 тыс. иностранных граждан, но лишь 4% из них указывают в качестве цели поездки туризм. Таким образом, ежегодно в Пермь приезжает не более 3,5–4 тыс. человек, и эта цифра, к сожалению, не увеличивается. В Перми чаще гостят немцы – 25% всех туристов, на втором месте китайцы – 9%, далее идут британцы, израильтяне, аргентинцы и итальянцы.

янцы. Туроператоры объясняют невысокий интерес туристов к Прикамью отсутствием у иностранцев информации о территории и о ее достопримечательностях. Еще одна преграда, которую встречают иностранные туристы в Прикамье, – языковая.

В рамках данного мероприятия организуется и проводится для школьников зарубежных стран серия виртуальных прогулок по Перми («Пермь Губернская», «Пермь литературная», «Вслед за доктором Живаго», «Образовательные учреждения г. Перми») с посещением виртуальных экспозиций пермских музеев. Прогулки организованы по разработанным авторами проекта экскурсионным программам с использованием панорамных ресурсов Google-map, а также размещенных в интернете виртуальных экскурсий. В ходе виртуальных прогулок экскурсанты знакомятся с историей и культурой г. Перми, посещают места, связанные с творчеством Б. Пастернака, А. Чехова, проходят по историческому центру губернского города Перми, наслаждаются памятниками архитектуры XIX в. Отдельное внимание уделяется знакомству с образовательными учреждениями г. Перми, открытыми для приема иностранных граждан.

Результаты:

- повышение узнаваемости г. Перми в глазах иностранных граждан;
- актуализация познавательного и туристического интереса к России, ее истории и культуре;
- привлечение иностранных абитуриентов в учебные организации Перми.

9. Культурологическое мероприятие «Рождественские встречи о речи».

Цель: познакомить участников мероприятия с культурой поздравления, с устойчивыми речевыми конструкциями и оборотами, используемыми в поздравлениях, научить варьировать их и строить собственные высказывания на русском языке.

«Рождественские встречи о речи» – три встречи, представляющие собой последовательное погружение в информационное пространство культуры празднования и поздравления в России. Вниманию слушателей предлагаются:

1. Лекция в стиле TED.
2. Интерактивный семинар «Культура праздника в России».
3. Мастер-класс по созданию рождественской открытки.

Жанр поздравления в рамках «рождественских встреч» рассматривается как социокультурный феномен. Поздравительная открытка не только праздничный атрибут. С точки зрения лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации, она несет богатую информацию о национально-культурной специфике общества. В русской культуре поздравительная открытка является необходимым атрибутом праздни-

ка. Более того, процесс дарения открытки – это не формальный ритуал, а прежде всего выражение своих чувств. Русские открытки, предназначенные для конкретного праздничного события, характеризуются и особым стилем оформления, и символикой, и цветовой палитрой, и специфическими этикетными формулами, и используемыми изобразительно-выразительными языковыми средствами. Этот набор специфических элементов представляет собой некий код, понятный представителю русской культуры, но который необходимо уметь «расшифровывать» представителю другой культуры. «Рождественские встречи» позволяют познакомиться с рождественскими традициями, культурой поздравления, а также овладеть традиционными языковыми формулами поздравления.

Результаты:

- знакомство с традициями русских праздников;
- первичные навыки устного поздравления;
- навык написания клишированных поздравительных фраз;
- повышение уровня социокультурной адаптации;
- повышение мотивации к изучению культурных и языковых традиций России.

10. Интеллектуальный турнир «Русские языковые игры online».

Цель: в игровых формах повысить языковые компетенции иностранных участников, в том числе познакомить с некоторыми интересными фактами о русском языке, научить их русской фразеологии и потренировать их навыки формулировки определения терминов, а также познакомить с российскими традициями интеллектуальных игр.

В России сформировалась собственная богатая традиция интеллектуальных игр. Это не только всемирно известная игра «Что? Где? Когда?», но и множество других оригинальных российских разработок, например игра «Завалинка» (другие названия «Надуваловка» и «Гамруль»), «Пентагон» или «Десятка». Несомненным преимуществом интеллектуальных игр с точки зрения обучения является их универсальность: практически любая тема и предмет могут стать предметом игры.

«Русские языковые игры» – турнир, в ходе которого участники в составе команд до шести человек участвуют в трех раундах.

В начале игры ведущий кратко рассказывает об истории интеллектуальных игр в России и объявляет порядок проведения турнира (правила, порядок подачи правильных ответов и т.д.).

Первый раунд – классическая игра «Что? Где? Когда?». В ходе этого раунда разыгрываются 7–10 вопросов, посвященных русскому языку. Приведем пример, взятый из открытых источников:

Пример вопроса:

Поляки противопоставляют воробья соколу, итальянцы – яйцо курице, индусы – голубя павлину. А русские?

Ответ: синицу журавлю.

Второй раунд – игра «Пентагон». Его правила следующие:

Сначала говорится о том, что это за предмет (музыкальный инструмент / ученый / предмет быта / судно и т.п.), и тут же объявляется первая подсказка. На обдумывание каждой подсказки (их всего пять) дается определенное одинаковое время (например, одна минута). В этот период команды должны успеть подумать и сдать ответ в письменном виде или принять подсказку во внимание. По истечении отведенного времени объявляется следующая подсказка. Если команда ответила правильно после 1-й подсказки, ей дается 5 баллов, после 2-й – 4, после 3-й – 3 и т.д. За неправильный ответ вычитается 1 балл. Для подсчета баллов удобно использовать специальную таблицу. Подсказка представляет собой фразу, по которой можно определить этот предмет. Первая подсказка – самая сложная.

Пример вопроса. Тема вопроса: «Слово».

1-я подсказка. Одно из значений этого многозначного слова – «узкая, плоская, слабо выступающая из стены вертикальная полоса, делящая стену по всей ее высоте».

2-я подсказка. Это часть ключицы в скелете человека.

3-я подсказка. Это выдающаяся парная кость на спине.

4-я подсказка. Это дворницкий инструмент небольших размеров.

5-я подсказка. Домохозяйки пользуются таким предметом для переворачивания котлет, а во время приема гостей – для раскладывания торта.

Ответ: лопатка.

Команды сдают ответ на листочке (карточке), на котором указывают название команды, номер вопроса и номер подсказки и ответ.

Третий раунд – игра «Завалинка». Ее правила таковы: ведущий выбирает слово-термин из официального источника энциклопедической направленности. В данном случае наиболее уместны слова, которые не могут быть быстро найдены в открытых источниках (например, диалектизмы или специфические термины). Каждая команда пишет свой вариант определения для данного слова и сдает их ведущему. Ведущий зачитывает все варианты ответов в произвольном порядке, плюс – верное определение. Каждая из команд отдает свой голос тому или иному определению. Подсчет баллов таков: голосование за верную статью дает команде 2 балла, плюс каждая команда получает столько баллов, сколько команд выбрало придуманное ими определение. За собственное определение голосовать запрещено.

После третьего раунда жюри подводит итоги, объявляет победителей и награждает их призами.

Результаты:

- знакомство с российской традицией интеллектуальных игр;
- обучение в игровой форме навыкам русской речи;
- повышение мотивации к изучению русского языка иностранцами.

Экспериментальное исследование и результаты

Экспериментальное исследование проводилось с участниками мероприятий, организованных в центре открытого образования на русском языке «Пушкин-центр». В основном участниками являлись обучающиеся образовательных учреждений Республики Казахстан. Опрос-анкетирование включал в себя вопросы, связанные с результатами прохождения обучения в рамках краткосрочных образовательных курсов и участия в мероприятиях, посвященных истории, культуре России и русскому языку. В исследовании приняли участие 150 иностранных граждан СНГ. Был изучен спрос на мероприятия и образовательные курсы, нацеленные на формирование функциональной грамотности в процессе изучения и поддержки знаний русского языка как иностранного, а также на определение достижений планируемых результатов проведения мероприятий. Так, среди результатов участия в мероприятиях «Пушкин-центра» респонденты выделяют: 25% – повышение интереса к изучению русского языка; 20% – повышение мотивации к изучению русского языка; 15% – формирование коммуникативной компетенции в области изучения русского языка; 12% – расширение читательского опыта; 10% – пополнение словарного запаса; 9% – развитие социокультурной компетенции; 5% – развитие творческой инициативы; 4% – выработка орфографических навыков.

Результаты опроса представлены в виде диаграммы на рис. 1. Большинство опрошенных иностранных граждан отмечают повышение интереса и мотивации к изучению русского языка как иностранного, тем более что в СНГ, в частности в Республике Казахстан, русский язык является обязательным для изучения. Необходимо отметить, что с течением времени наметилась четкая тенденция по снижению роли русского языка в странах бывшего Советского Союза. Если в первые годы после распада СССР он считался родным, затем – вторым языком, 20 лет спустя превратился сначала в язык межнационального общения, то вскоре стал языком национальных меньшинств и даже иностранным языком по выбору. Такую политику можно наблюдать в Прибалтике, Грузии, Туркмении и Азербайджане. Поэтому очень важно оказывать поддержку соотечественникам, иностранным гражданам СНГ в части изучения и продвижения русского языка.

Безусловно, формирование и развитие функциональной грамотности в процессе изучения русского языка, расширение читательского опыта и культурологического кругозора являются важными результатами деятельности «Пушкин-центра», и участники мероприятий отмечают эти аспекты.

Наименьшее количество опрошенных отметили социокультурную компетенцию, пополнение словарного запаса, развитие творческой

инициативы и выработку орфографических навыков в качестве результатов участия в проведенных для них мероприятиях. Среди ожидаемых результатов деятельности «Пушкин-центра» можно обнаружить и эти позиции. Тот факт, что респонденты отмечают эти аспекты, говорит об эффективности направлений в деятельности центра.

Таким образом, содержание материала, включенного в программу образовательных курсов и информационно-просветительских мероприятий, проводимых в рамках деятельности «Пушкин-центра», представляет собой единство функционального, предметного и культурологического компонентов, что и отмечают иностранные обучающиеся. Это говорит о комплексности, единстве, актуальности проводимых мероприятий, адаптированных под потребности иностранных граждан.

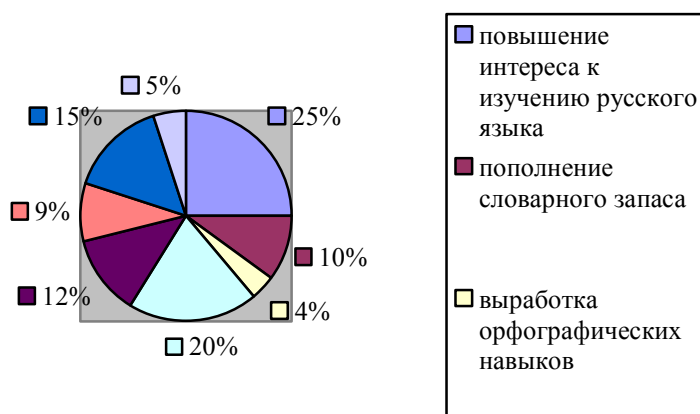


Рис. 1. Результаты опроса респондентов «Пушкин-центра»

Заключение

На современном этапе развития общества международная деятельность вузов Российской Федерации направлена на расширение форм образовательного сотрудничества. Развитие совместных образовательных программ российских вузов с зарубежными вузами, создание центров русского языка, летние и зимние школы развития функциональной грамотности, индивидуальная академическая мобильность, культурно-образовательные мероприятия в разных регионах мира способствуют продвижению русского языка и русской культуры за рубежом и формированию положительного отношения к России в мировом сообществе.

Создание центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» при ПГГПУ, как показывает проведенное исследование, решает задачи развития функциональной грамотности на русском язы-

ке, продвижения русского языка за рубежом. В рамках деятельности «Пушкин-центра» проводятся мероприятия и образовательные курсы, нацеленные на популяризацию и поддержку русского языка и культуры как одного из основных языков мира, важного инструмента развития функциональной грамотности, элемента мирового культурного разнообразия, а также продвижение русского языка на основе взаимной популяризации языков стран-партнеров.

Литература

1. **Арефьев А.Л.** Изучение русского языка молодежью Германии. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit05.php> № 441-442 (дата обращения: 12.12.2018).
2. **Арефьев А.Л.** Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире / под ред. Г.В. Осипова. М., 2017. 236 с.
3. **Концепция** государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом // Официальный сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 4.06.2016).
4. **Введенский В.В., Старых Л.В.** Тенденции функционирования русского языка на постсоветском пространстве // Вестник ГГУ. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-funktsionirovaniya-russkogo-yazyka-na-postsovetskom-prostranstve> (дата обращения: 07.03.2019).
5. **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.
6. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Романов А.А., Вахрушева О.В.** Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера // Язык и культура. 2019. № 47. С. 131–153.
7. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мелехина Е.С.** Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // Язык и культура. 2019. № 48. С. 259–276.
8. **Бодуэн де Куртенэ.** Языковедение и язык. Исследования, замечания, программы лекций. Л., 2010. 216 с.
9. **Богородицкий В.А.** Очерки по языковедению и русскому языку. М.: Едиториал УРСС, 2011. 232 с.
10. **Костомаров В.Г.** Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
11. **Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.** Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.
12. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
13. **Прохоров Ю.Е.** Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: теория и практика обучения русскому языку как иностранному: метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам. М.: ИРЯП, 1995. 93 с.
14. **Вишняков С.А.** Русский язык как иностранный: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта; Наука, 2000. 128 с.
15. **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

16. **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.
17. **Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.** Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 6–18.
18. **Гураль С.К., Головкин О.С., Петрова Г.И.** Использование критического дискурсивного анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 167–181.
19. **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.
20. **Корнеева М.А., Гураль С.К.** Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления Прикладная механика с использованием кейс-стади метода (case study method) // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 166–184.
21. **Столба М.А.** Принципы отбора содержания профильного обучения иностранному языку в рамках элективных курсов // *Концепт*. 2012. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-otbora-soderzhaniya-profilnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ramkah-elektivnykh-kursov> (дата обращения: 08.01.2019).
22. **Гураль С.К., Красноперова 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

Сведения об авторах:

Крузе Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Вертьянова Анастасия Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: ibo-perm@yandex.ru

Поступила в редакцию 12 января 2021 г.

CONDITIONS FOR FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT: PUSHKIN CENTRE AS A SPRINGBOARD FOR THE EXPANSION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE NEAR AND FAR ABROAD

Kruze B.A., D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russian Federation). E-mail: bkruze@gmail.com

Bezukladnikov K.E., D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Vertyanova A.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: ibo-perm@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/13

Abstract. Nowadays the role of the social orientation of the individual is increasing, it integrates education (primarily general) with multidimensional human activity. The development of functional literacy is put forward as one of the key tasks of modern education - the need to form the ability to solve life problems in various fields of activity on the basis of applied knowledge necessary to navigate in a rapidly changing society. Such literacy becomes a factor

in promoting people's participation in social, cultural, political and economic activities. Functional literacy is necessary for the implementation of life in a cultural environment, it is a situational characteristic of a person, it manifests itself in a specific situation, therefore the problem of functional literacy is considered as a problem of human activity. In a multicultural world, the demand and prevalence of the language abroad are the key indicators of the authority of the state and its influence in the world. One of the most important mechanisms for the development of cooperation in the humanitarian and cultural spheres between Russia and other countries is comprehensive support for the promotion of the Russian language abroad. In this regard, the Russian language must be considered as one of the main tools for promoting and realizing the strategic foreign policy interests of the Russian Federation. Its distribution abroad contributes to the formation of a positive attitude towards the Russian Federation in the world community, the strengthening and expansion of the Russian presence in the international arena. Thus, activities to support and promote the Russian language and culture abroad is an important part of the foreign policy of the Russian Federation. The expansion of forms of educational cooperation, the creation of educational institutions outside the territory of the Russian Federation are among the priority tasks in the field of international cultural and humanitarian cooperation at the present stage of the development of society. The Russian Federation gives higher priority to the promotion of the Russian language abroad. The Russian Federation is interested in creating a stable and effective system for attracting the attention of the foreign public to the Russian language, stimulating interest in studying it abroad and, as a result, shaping a positive image, increasing its international authority and protecting its own geopolitical and strategic interests. The support and promotion of the Russian language abroad are carried out in the following priority areas: a) popularization and support of studying the Russian language as one of the main languages of the world and an important element of the world cultural diversity which provides conditions for the development of functional literacy in the multicultural society; b) maintaining the status of the Russian language as the language of interstate and interethnic communication in the international space; c) support of the Russian language in order to preserve the ethnocultural and linguistic identity of the compatriots living abroad, development of their functional literacy. The national project «Education» and the Federal project «Export of Education» set global goals for the popularization and promotion of the Russian language in the world community. The main tools are: creating a target model for attracting foreigners to the Russian educational institutions; organizing and holding the events to promote and popularize the Russian language abroad; summer and winter schools in the Russian Federation; resource centres for training established abroad; cultural Russian centres established abroad; Olympiads for talented international students; developing information resources; developing the infrastructure; forming the language environment, etc. Separate measures should be aimed at improving information support of activities, support and promotion of the Russian language. The emphasis is on Russian mass media operating in the international information arena with the active use of advanced technologies. In order to improve the forms and methods of providing support and assistance in promoting and strengthening the position of the Russian language abroad, it is necessary to involve Russian educational organizations, public associations, the media, etc. At the same time, some difficulties and problems connected with the development, promotion and positioning of the Russian language in the world can be noted. These unresolved issues include: the declining number of people who speak Russian, the continuing narrowing of its scope as an opportunity for intercultural communication and communication in certain cities, regions and even countries. To solve these problems, it is planned to extensively update and improve the regulatory framework for the protection and support of the Russian language. This concerns the comprehensive support of Russian literature, improving the quality of school and university education, establishing new modern norms of the Russian literary language, preserving linguistic features and traditions of oral and written speech. It is extremely important to revive the interest of young people in reading, and increase the level of the population's language culture and functional literacy. All this is possible when implementing program measures aimed at

developing and updating human resources, improving programs in Russian, and applying modern pedagogical technologies. Nowadays, new formats of education (e-learning, distance education) have appeared. Contests, olympiads in the Russian language and literature, tests for knowledge of Russian culture are held annually. This article presents the mission of the Centre for Open Education in Russian «Pushkin Centre», created at the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University». The mission is to popularize and promote the Russian language, culture and education in Russian aimed at the development of functional literacy. Thus, the goal of Pushkin Centre is to popularize and support the Russian language and culture as one of the main languages of the world, an important element of the world cultural diversity, as well as to promote the Russian language on the basis of the mutual popularization of the languages of the partner countries.

Keywords: Functional Literacy; Russian as a foreign language; promotion of the Russian language; soft power; dialogue of cultures; Pushkin Centre; open education.

References

1. Areftev A.L. (2010) Izuchenie russkogo yazyka molodezh'yu Germanii. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analit05.php> № 441-442. (data obrashcheniya: 12.12.2018).
2. Arefev A.L. (2017) Sovremennoe sostoyanie i tendencii rasprostraneniya russkogo yazyka v mire. Nauchnoe izdanie / Pod redakciej akademika G.V. Osipova. M. 236 p.
3. Koncepciya gosudarstvennoj podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom // Oficial'nyj sayt Prezidenta Rossii. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (4.06.2016).
4. Vvedenskij V.V., Staryh L.V. (2015) Tendencii funkcionirovaniya russkogo yazyka na postsovetском prostranstve // Vestnik GUU. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-funktsionirovaniya-russkogo-yazyka-na-postsovetском-prostranstve> (data obrashcheniya: 07.03.2019).
5. Bezukladnikov K. E. , Kruze B. A. , ZHigalev B. A. , SHelyakin A. V. (2020) Obuchenie inostrannomu yazyku v shkolah FRG // Yazyk i kul'tura. 2020. № 50. Pp. 170–195.
6. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vahrusheva O.V. (2019) Samostoyatel'naya rabota po ovladeniyu inostrannym yazykom kak osnova samoorganizatsii budushchego oficera. Yazyk i kul'tura. 2019. № 47. Pp. 131–153.
7. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Melekhina E.P. (2019) Uchebnoe issledovanie kak sredstvo formirovaniya uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti obuchayushchihsiya mladshego podrostkovogo vozrasta na urokah anglijskogo yazyka. Yazyk i kul'tura. 2019. № 48. Pp. 259–276.
8. Boduen de Kurtene (2010) Yazykovedenie i yazyk. Issledovaniya, zamechaniya, programmy lekcij. LKI. 2010. 216 p.
9. Bogorodickij V.A. (2011) Ocherki po yazykovedeniyu i russkomu yazyku. Editorial URSP. 211. 232 p.
10. Kostomarov V.G. (2005) Nash yazyk v dejstvii: ocherki sovremennoj russkoj stilistiki. M.: Gardariki, 2005. 287 p.
11. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. (1990) Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1990.
12. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1990) Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1990.
13. Prohorov Yu.E. (1995) Lingvostranovedenie. Kul'turovedenie. Stranovedenie : teoriya i praktika obucheniya rup. yaz. kak inostrannomu : metod. posobie dlya studentov-rusistov i prepodavatelej rup. yaz. inostrancam / Yu.E. Prohorov; In-t rup. yaz. im. A.P. Pushkina. M.: IRYAP, 1995. 93 p.
14. Vishnyakov P.A. (2000) Russkij yazyk kak inostrannyj: uch. posobie. 2-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2000. 128 p.

15. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda // *YAzyk i kul'tura*. 2016. № 3(35). Pp. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
16. Gural' S.K., Komarova E.P., Bakleneva P.A., Fetisov A.P. (2020) Teoreticheskij kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze // *Yazyk i kul'tura*. 2020. № 49. Pp. 138–147.
17. Gural' S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. (2018) Vyrazit' nevyrazimoe: vozmozhnosti sinergeticheskikh usilij lingvistiki i filosofii // *YAzyk i kul'tura*. 2018. № 42. Po. 6–18.
18. Gural' S.K., Golovko O.P., Petrova G.I. (2018) Ispol'zovanie kriticheskogo diskursanaliza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze // *Yazyk i kul'tura*. 2018. № 44. Pp. 167–181.
19. Mitchell L.A., Gural' S. K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda // *Yazyk i kul'tura*. 2016. № 3 (35). Pp. 146–154.
20. Korneeva M.A., Gural' S.K. (2017) Obuchenie professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tehnicheskogo fakul'teta Tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya Prikladnaya mekhanika s ispol'zovaniem kejs-stadi metoda (case study method) // *Yazyk i kul'tura*. 2017. № 37. Pp. 166–184.
21. Stolba M.A. (2012) Principy otbora sodержaniya profil'nogo obucheniya inostrannomu yazyku v ramkah elektivnyh kursov // *Koncept*. 2012. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-otbora-soderzhaniya-profilnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ramkah-elektivnyh-kursov> (data obrashcheniya: 08.01.2019).
22. Gural' S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova P.N. (2019) Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inoyazychnykh obrazovatel'nykh traektorij s uchetom latentnykh harakteristik studentov // *Yazyk i kul'tura*. 2019. № 47. Pp. 179–196. DOI: 10.17223/19996195/47/10

Received 12 January 2021

СИСТЕМА ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АУДИРОВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

С.С. Куклина, Е.Н. Владимирова

Аннотация. С позиций системно-структурного, личностно ориентировано деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов рассматривается проблема создания системы полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений, предназначенной для обучения аудированию как средству устного иноязычного общения для достижения учениками предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. Ведущими методами исследования являются моделирование и проектирование, позволяющие, во-первых, представить модель полифункционального аудитивно-мыслительного упражнения для обучения иноязычному аудированию и овладения школьниками необходимой совокупностью универсальных учебных действий, а во-вторых, спроектировать систему этих упражнений, предназначенную для достижения перечисленных образовательных результатов оптимальным путем. Полифункциональное упражнение для обучения аудированию на основе универсальных учебных действий обладает следующими параметрами: 1) трехчастная цель обучения предметным (аудитивно-мыслительным), метапредметным и личностным действиям; 2) значимая для школьников социокультурная ситуация определенной степени интеллектуального затруднения, в рамках которой решается учебная речемыслительная задача; 3) операционные средства в составе аудитивно-мыслительных действий и лежащих в их основе универсальных учебных действий; 4) материальные средства, включающие аудиотексты разной степени проблемности, учебные задания к ним и памятки; 5) способы выполнения аудитивно-мыслительных и универсальных учебных действий. В систему полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений входят, во-первых, их типы, отражающие специфику решения репродуктивных, поисковых и творческих учебных речемыслительных задач. Второй уровень системы представлен видами полифункциональных упражнений, в основе выделения которых лежат этапы обучения иноязычному аудированию (формирование навыков, их совершенствование, развитие умений и функционирование общения). На третьем уровне находятся варианты полифункциональных упражнений, предполагающие выполнение необходимых действий под руководством учителя, следуя только указаниям памятки или самостоятельно. Все полифункциональные аудитивно-мыслительные упражнения выполняются учениками с помощью адекватного набора аудитивно-мыслительных и соответствующих им универсальных учебных действий, качество и количество которых усложняются и расширяются по мере нарастания степени интеллектуального затруднения социокультурной ситуации, представленной в содержании аудиотекста и адекватной ей учебной речемыслительной задачи. Продуктом этого процесса являются продуктивные, индуктивные и дедуктивные умозаключения, демонстрирующие выборочное, основное или

полное понимание высказывания. Результатом является умение школьников понимать иноязычные аудиотексты с разным уровнем проникновения в их содержание, а также усвоение совокупности универсальных учебных действий, являющихся показателем их развития как субъектов учебной деятельности по овладению иноязычным общением. Опытнo-экспериментальная работа подтвердила эффективность созданной и адаптированной к внутренним и внешним условиям обучения в основной школе системы полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений.

Ключевые слова: личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты; аудирование; аудитивно-мыслительные действия; универсальные учебные действия; полифункциональное аудитивно-мыслительное упражнение; система полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений.

Введение

В качестве результатов Основного общего образования, представленных в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), выступают личностные, метапредметные и предметные результаты освоения школьниками основной образовательной программы. Вынесение на первый план личностных и метапредметных результатов, в совокупности представляющих универсальные учебные действия (УУД), свидетельствует, во-первых, о том, что они способствуют более эффективному овладению учениками любой школьной дисциплиной, входящей в учебный план школы, а во-вторых, их достижение должно осуществляться в ходе тесного взаимодействия с приобретением предметных результатов, свойственных для отдельного учебного предмета или его предметной области [1].

Дисциплина «Иностранный язык» является одним из учебных предметов, в процессе изучения которого обучающимися должны быть достигнуты названные образовательные результаты. Что касается ее предметных результатов, то они отражают сформированность иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) [2. С. 20–21] как способности и готовности обучающихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение и устанавливать взаимопонимание с носителями иностранного языка. Средствами устного иноязычного общения являются говорение и аудирование, находящееся в центре нашего внимания как вид речевой деятельности, в ходе развития умений которого, согласно ФГОС и Примерной программе по иностранным языкам, обучающиеся должны научиться понимать иноязычные аудиотексты с разным уровнем проникновения в их содержание [3. С. 40].

Успешному пониманию иноязычной речи на слух способствует умение школьников выполнять необходимую для этого совокупность УУД [4. С. 8–10], обеспечивающую, с одной стороны, личностную за-

интересованность в информации аудиотекста, а с другой – более продуктивное выполнение аудитивно-мыслительных действий (АМД) для формирования традуктивных, индуктивных и дедуктивных умозаключений [5. С. 86–123], отражающих точность, полноту и глубину понимания содержания высказывания.

В то же время анализ исследований проблемы повышения качества обучения аудированию на всех уровнях иноязычного образования показал, что в центре внимания находятся средства, нацеленные только на получение предметных результатов (А.В. Гаврилова, З.Ю. Захарова, Ю.Ф. Маметова, Д.Л. Морозов, О.А. Обдалова, Н.Н. Осипова, Н.Б. Парашева, Е.А. Рущая, А.Г. Соломатина, С.В. Тимина, А.И. Черкашина, И.В. Щукина и др.). В связи с этим идея о взаимосвязанном обучении аудитивно-мыслительным действиям и УУД, необходимым для успешного овладения аудиовосприятием, не нашла отражения в проведенных работах. Исходя из такой ситуации, возникают два вопроса: во-первых, какими должны быть упражнения, обеспечивающие взаимосвязанное обучение этим действиям с целью достижения учениками совокупности личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов, и, во-вторых, какова может быть система этих упражнений, готовая к применению на всех ступенях обучения в общеобразовательной школе. Перечисленные вопросы являются задачами, которые мы планируем решить в данной статье.

Методология исследования

В философской и психолого-педагогической науке понятие «общение» рассматривается как особая форма взаимодействий и взаимоотношений людей друг с другом, действия которых направлены на достижение определенного результата (Г.М. Андреева, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.). В работах М.С. Кагана этот процесс «межсубъектного взаимодействия» представлен в виде модели, включающей, во-первых, двух и более субъектов общения как индивидуальностей, находящихся в определенных общественных отношениях друг с другом. Во-вторых, для их взаимодействия необходимы средства, каковыми являются языки / знаки, механизмы, действия как способы реализации, которыми субъекты пользуются в определенной социокультурной среде, определяющей направленность, содержание и форму их общения [6. С. 254–256].

Применительно к устному иноязычному общению речь идет о взаимодействии говорящего и слушающего, протекающем в социокультурной ситуации [7. С. 1–20], которая вызывает у них потребность в речевых и мыслительных действиях с целью решения речемыслительной задачи как «ожидаемого ближайшего результата» [8. С. 125],

подлежащего достижению. Способом реализации такого общения выступает перцептивно-речевое взаимодействие (С.С. Куклина) как процесс передачи говорящим мысли, сформированной и сформулированной в речевом высказывании, слушающему, аудитивно-мыслительные действия которого нацелены на ее восприятие, осмысление и понимание для последующей ответной реакции реципиента. Такими действиями являются: а) восприятие информативных сигналов речевого сообщения; б) осмысление и внутреннее проговаривание получаемой информации; в) ее вероятностное прогнозирование; г) осмысление и запечатление услышанного; д) установление смысловых связей; е) перекодирование информации и формирование «смыслового образа»; ж) его сравнение со «смысловым следом», хранящимся в памяти, и узнавание; з) уяснение деталей высказывания; и) осмысление всей полученной информации; к) проникновение в подтекст сообщения.

Продуктом этого процесса является цепочка традитивного, индуктивного и дедуктивного умозаключений, к которым приходит слушающий [9. С. 6–8], демонстрирующих частичное (выборочное), основное и полное понимание [10. С. 123–124] высказывания говорящего, показателями которого являются точность, полнота и глубина проникновения в его содержание (Н.В. Елухина, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Соколов, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сатинова и др.). Согласно нашей концепции, АМД являются способами осуществления аудирования, поэтому школьники должны научиться выполнять их для успешного овладения этим речевым умением.

Результат научения в значительной степени зависит от того, являются ли школьники субъектами учебной деятельности по овладению аудированием, т.е. имеются ли у них УУД в составе личностных и метапредметных, лежащих в основе иноязычного аудирования как средства устного общения [11]. Изучение теории учебной деятельности (УД) (Г.А. Балл, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Е.И. Машбиц, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), а также структуры и содержания учебных действий как ее единиц (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.) позволило охарактеризовать УД по овладению иноязычным аудированием и выявить совокупность УУД, способствующую приобретению школьниками умения понимать иноязычную речь на слух. Это дало нам возможность говорить, что УД школьников по овладению аудированием представляет собой процесс, протекающий, во-первых, в личностно значимой для них социокультурной ситуации некоторой степени интеллектуального затруднения [12. С. 98–102]. В ней ученики решают учебную речемыслительную задачу с помощью адекватного набора АМД и УУД в составе личностных (заинтересованность в получении значимой информации); познавательных (нахождение основной и второстепенной информации,

установление причинно-следственных связей для определения логики высказывания и др.); регулятивных (целеполагание, планирование последовательности действий, контроль, оценивание) и коммуникативных (умение слышать мнение собеседника и др.). Результатом такой деятельности является усвоение школьниками АМД и УУД, необходимых для решения разных типов учебных речемыслительных задач как способов овладения школьниками иноязычным аудированием и становления обучающихся как субъектов УД.

Поскольку АМД и УУД в УД по овладению иноязычным аудированием функционируют совместно, то данный факт побудил нас осуществить поиск соответствующих средств обучения. Таковыми, по нашему мнению, являются полифункциональные [13] аудитивно-мыслительные упражнения (ПАМУ) [14. С. 44]. Они направлены на достижение трехчастной цели (первый параметр полифункциональных упражнений) в составе: а) предметной, каковой является развитие умений иноязычного аудирования; б) личностной, требующей развития таких личностных умений, как оценивание информации с точки зрения общепринятых норм нравственности, ее значимости для продолжения общения и т.п.; в) метапредметной, предполагающей развитие регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных умений, необходимых учащимся для овладения аудированием на всех фазах УД.

Исходя из того, что УД по овладению иноязычным аудированием представляет собой процесс решения школьниками учебной речемыслительной задачи в лично значимой социокультурной ситуации определенной степени интеллектуального затруднения, следующими параметрами ПАМУ, определяющими его качество, является наличие таких ситуации и задачи. Решение последней осуществляется с помощью операционных средств в составе АМД и УУД, способствующих их усвоению, которые выступают в качестве третьего параметра ПАМУ. Названные операционные средства реализуются с помощью материальных средств, включающих иноязычные аудиотексты разного объема и содержания, предъявляемые вербально в аудиозаписи или учителем. Они могут сопровождаться изобразительными или знаковыми средствами для более точного, полного и глубокого понимания высказывания. УУД в составе познавательных, регулятивных и коммуникативных отражены в памятках на родном языке, где их качество и количество определяются содержанием речемыслительной задачи. Выполнение школьниками этих действий осуществляется следующими способами: под руководством учителя, следуя только указаниям памятки и, наконец, самостоятельно.

Социокультурная ситуация и учебная речемыслительная задача предъявляются обучающимся в учебном задании, сформулированном таким образом, чтобы: а) представить личностные УУД, б) активизиро-

вать уже усвоенный социально-личностный опыт и в) вызвать АМД и УУД, требующиеся для достижения поставленной трехчастной цели. Все перечисленное отражено в модели ПАМУ (рис. 1) и его определении. ПАМУ – это деятельностное средство обучения иноязычному аудированию, представляющее собой совокупность АМД и лежащих в их основе УУД, предъявляемых и реализуемых с помощью адекватных материальных средств, и способов их выполнения, которые направлены на решение школьниками учебных речемыслительных задач в социокультурных ситуациях разной степени интеллектуального затруднения с целью достижения ими предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

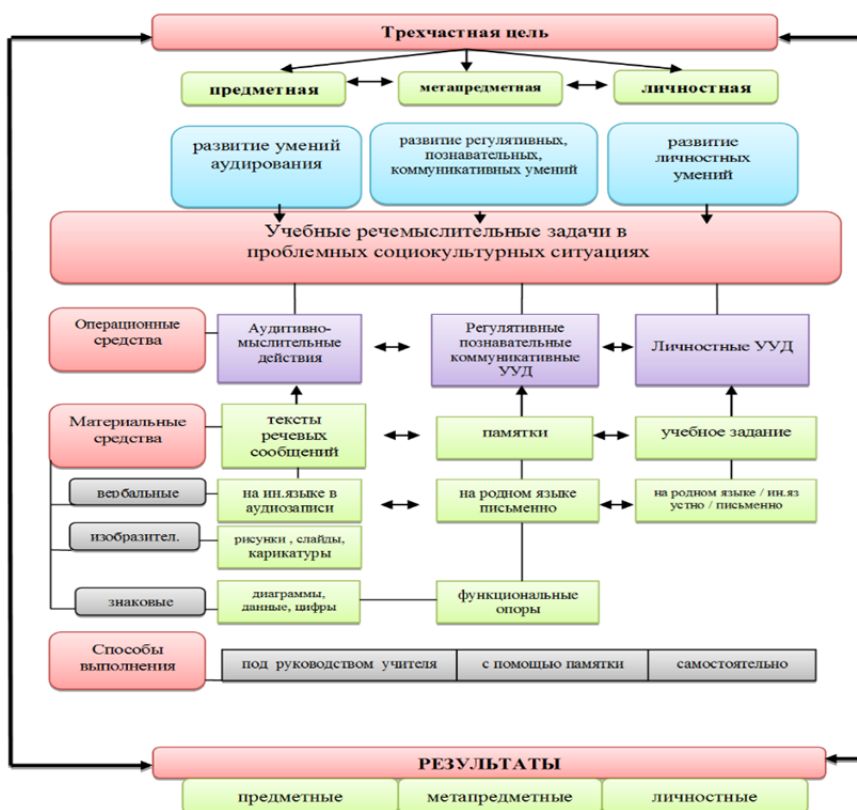


Рис. 1. Модель полифункционального аудитивно-мыслительного упражнения

Наполнение спроектированной модели ПАМУ конкретным содержанием происходит с учетом содержания трехчастной цели и типа учебной речемыслительной задачи, предназначенной для решения в социокультурной ситуации определенной степени интеллектуального затруднения. Такими задачами являются репродуктивная, поисковая и

творческая, которые учащиеся решают на том или ином этапе обучения иноязычному общению (Е.И. Пассов) с помощью адекватного набора АМД и УУД. Это побудило нас далее вести речь о системе ПАМУ, готовой к применению на разных этапах обучения школьников иноязычному аудированию для достижения ими совокупности образовательных результатов. В основу создания такой системы легли следующие подходы и реализующие их принципы.

Системно-функциональный подход (И.В. Блауберг, А.А. Богданов, Э. Дюркгейм, В.Н. Парахина, М.И. Сетров, Э.Г. Юдин и др.) позволяет представить и описать структуру и содержание создаваемой системы упражнений, а также показать функционирование ее компонентов. Таковыми являются ее подсистемы и комплексы упорядоченных, взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, обеспечивающие этой системе целостность, внутреннюю прочность, устойчивость и качественную определенность при различных внешних или внутренних изменениях [15. С. 137]. В то же время система может быть целенаправленной и активно действующей в отдельный момент ее функционирования для достижения цели-результата обучения. Применительно к нашему исследованию таковой является система ПАМУ, предназначенная для обучения учеников основной школы иноязычному аудированию на основе УУД на разных этапах развития этого речевого умения (формирование навыков, совершенствование навыков, развитие умений и функционирование общения) с учетом внутренних и внешних условий обучения младших и старших подростков [16]. Поэтому в каждом из названных случаев содержание ее элементов отбирается и подгоняется друг к другу для обеспечения функционирования системы ПАМУ и достижения запланированных предметных, личностных и метапредметных образовательных результатов оптимальным путем.

Личностно ориентированно деятельностный подход с позиции учителя (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.) предполагает, что в центре иноязычного образовательного процесса находится ученик как индивидуальность, которая в зависимости от возраста обладает присущим только ей набором индивидуальных, субъектных и личностных качеств, характеризующих школьника как субъекта УД по овладению аудированием. Поэтому первым принципом при отборе содержания компонентов системы ПАМУ является *учет индивидуальности школьников* той или иной возрастной группы. Деятельностный аспект данного подхода проявляется в организаторской деятельности учителя (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Н.Е. Кузовлева, С.С. Куклина, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и др.), направленной на создание оптимальных условий для обучения школьников аудированию как средству устного иноязычного общения. Данный вид деятельности, по мнению

И.А. Зимней, включает организацию и управление УД школьников с помощью материальных средств. Таковыми являются, во-первых, учебное задание, в котором предъявляется учебная речемыслительная задача и проблемная социокультурная ситуация, вызывающая личностную заинтересованность и желание школьников ее решать. Поэтому сформулированное учителем должным образом учебное задание обеспечивает актуализацию, вызов, дифференциацию и упорядочивание АМД и УУД, которые требуются обучающимся для решения учебной речемыслительной задачи в процессе выполнения ПАМУ. Во-вторых, памятки позволяют учителю управлять УД школьников, поскольку они помогают и регулируют выполнение учениками требующихся наборов АМД и УУД на всех фазах УД. В соответствии с этим вторым принципом, реализующим личностно ориентированно деятельностный подход с позиции учителя, будет *принцип целенаправленной организации и управления УД школьников* по овладению иноязычным аудированием [17. С. 198–207].

Личностно ориентированно деятельностный подход с позиции ученика (И.А. Зимняя) проявляется в активности и потребности школьника в получении новой информации в опоре на имеющийся социально-личностный опыт, его готовности к УД, принятии учебной речемыслительной задачи как личностно значимой и получении удовлетворения в ходе ее последующего решения. Поэтому, ориентируясь в предлагаемой проблемной социокультурной ситуации, ученик определяет важность получаемой информации для последующего участия в устном иноязычном общении. Однако данный подход предполагает умение обучающегося выполнять АМД и УУД как условие уверенности в себе для успешного восприятия, осмысления и понимания такой информации, которая личностно значима для него и которую он может применить в других видах деятельности, расширяя тем самым свой социально-личностный опыт. Поэтому полученный результат УД по овладению аудированием будет определяться качеством, количеством и последовательностью выполненных учеником АМД и УУД, адекватных каждой ее фазе. В связи с этим принципами, реализующими данный подход, будут *принципы личностной значимости информации высказывания для обучающихся и адекватности их действий фазам УД* по овладению аудированием.

Коммуникативно-когнитивный подход (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.С. Куклина, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.Н. Шамоу, С.Ф. Шатилов, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.) в обучении иностранному языку реализуется *в принципах обучения аудированию в условиях устного иноязычного общения и сознательного выполнения АМД и УУД* для овладения аудированием как его средством. Поэтому развитие этого речевого умения

организуется в естественной или максимально приближенной к ней лично-значимой для ученика социокультурной ситуации устного иноязычного общения [18. С. 156], учитывающей характеристики его индивидуальности. Такая ситуация вызывает заинтересованность обучающегося в получении информации, которую сообщает говорящий [19], и побуждает его к осознанному решению учебной речемыслительной задачи. Последняя обуславливает вызов из имеющихся в арсенале слушающего ученика требующихся АМД и УУД, чтобы получить ожидаемый результат. Таковым является качество и количество понятой информации, которая оценивается, уточняется и применяется школьником в процессе взаимодействия с говорящим в ходе устного иноязычного общения [20. С. 279–305].

Представленные подходы и реализующие их принципы определяют отбор содержания социально-личностного опыта школьника, подлежащего усвоению в ходе его УД по овладению иноязычным аудированием. Он включает опыт познавательной деятельности в составе сфер, тем и ситуаций разной степени проблемности, отраженных в содержании аудиотекстов трех типов. К первому относятся тексты незначительного интеллектуального затруднения (учебные или полуаутентичные, фабульные, с последовательным изложением, построенные на усвоенном лексико-грамматическом материале). Ко второму типу принадлежат аудиотексты средней степени проблемности (аутентичные в виде бесед и описаний с некоторым количеством незнакомых лексических единиц, где главная идея выражена в его начале или конце). Последний характеризуется высокой степенью интеллектуального затруднения (аутентичные тексты, имеющие несколько сюжетных линий) и лексикой рецептивного характера. В социально-личностный опыт включен также опыт репродуктивной (репродуктивный набор АМД и УУД) и творческой (поисковый и творческий наборы АМД и УУД) деятельности, а также опыт эмоционально-ценностных отношений, предполагающий готовность учеников осуществлять деятельность иноязычного аудирования с целью получения информации, позволяющей расширить кругозор, применить в другой деятельности и т.д. [21. С. 18–20].

Исследование и результаты

Все изложенное нашло отражение в системе полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений как деятельностных средств обучения иноязычному аудированию на основе УУД, нацеленной на достижение школьниками совокупности образовательных результатов. Она включает репродуктивный (тип I), поисковый (тип II) и творческий (тип III) типы, каждый из которых направлен на усвоение школьниками соответствующей части социально-личностного опыта в ходе решения

адекватных учебных речемыслительных задач в социокультурных ситуациях разной степени интеллектуального затруднения. Для этого ученики пользуются необходимыми АМД и УУД, лежащими в их основе, под руководством учителя, пользуясь памяткой или самостоятельно. Содержание выделенных типов ПАМУ уточняется и упорядочивается на каждом этапе обучения иноязычному аудированию в соответствии с ожидаемым результатом и тем набором действий, который требуется для его достижения. В связи с этим в системе определены виды ПАМУ. На этапе формирования навыков аудирования это репродуктивно-подстановочный (вид 1) и репродуктивно-трансформационный (вид 2) виды, этапу совершенствования навыков соответствуют репродуктивно-поисковый (вид 3) и поисковый (вид 4), а этапу развития умений – поисково-творческий (вид 5) и частично творческий (вид 6) виды. Умение ученика решать творческие учебные речемыслительные задачи предполагает его активное включение в устное иноязычное общение, обслуживающее познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность на этапе функционирования общения [22. С. 79].

Следующим шагом в проектировании системы ПАМУ является конкретизация их видов с учетом индивидуальных, субъектных и личностных характеристик школьников, где особая роль отводится субъектным качествам обучающихся с точки зрения их способности выполнять АМД и УУД, необходимые для овладения аудированием. Индивидуальные характеристики связаны с уровнем развития аудитивно-мыслительных механизмов школьников, а личностные – с познавательной активностью, самостоятельностью, потребностью в получении личностно значимой информации. В связи с этим в каждом виде ПАМУ выделены: вариант «А», предполагающий выполнение ПАМУ под руководством учителя, в опоре на иллюстрацию и следуя указанием памятки; вариант «Б», обусловленный наличием знаковой опоры и памятки; и вариант «В», который предназначен для самостоятельного выполнения предлагаемого вида ПАМУ (рис. 2).

На рис. 2 видно, что на верхнем уровне системы представлены ее типы, где каждый из первых двух применяется на двух этапах. Это объясняется, во-первых, тем, что как репродуктивная, так и поисковая учебная речемыслительная задачи имеют несколько вариантов и любой последующий требует более сложного набора АМД и УУД, а во-вторых, для решения последующего вида ПАМУ требуется достаточно высокий уровень овладения предыдущим.

Так, репродуктивный тип включает репродуктивно-подстановочные, репродуктивно-трансформационные и репродуктивно-поисковые виды ПАМУ, поэтому качественное освоение способов их решения имеет место на этапах формирования и совершенствования

ствами иноязычного аудирования и способами решения репродуктивной учебной речемыслительной задачи. Например, АМД включают восприятие и идентификацию конкретной информации, ее осмысление, формирование мысленного образа и точное понимание конкретной информации, т.е. того, что говорится в аудиотексте. Выполнению названных действий способствуют УУД личностной потребности в понимании фактов, выявления требуемой информации, а также действия самоконтроля и самооценки. Сведения, полученные учениками в ходе этого процесса, являются продуктом иноязычного аудирования на данном этапе. Он представлен традитивным умозаключением, отражающим результат, который демонстрирует точное понимание школьником конкретной (выборочной) информации из аудиотекста [23. С. 27–29]. Принципиальным отличием упражнений второго вида является формулирование учебного задания и содержания памятки таким образом, чтобы обеспечить вызов не только вышеперечисленных действий, требующихся для ПАМУ 1, но и репродуктивных действий, связанных с осмыслением воспринятой информации и ее трансформацией или заменой на адекватные смысловые эквиваленты, чтобы точно представить понятию конкретную информацию графически / схематически и др.

Следующим шагом нашего исследования является адаптация представленной системы упражнений к внутренним и внешним условиям обучения в основной школе, которая осуществлялась с учетом системно-функционального подхода и принципов личностно ориентированно деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов. Обучение на данной ступени делится на два этапа, что, во-первых, соответствует возрастным психолого-педагогическим особенностям младших и старших подростков (внутренние условия) и, во-вторых, требованиям ФГОС ООО, Программе по дисциплине «Иностранный язык» в 5–7-х и 8–9-х классах, а также содержанию учебно-методических комплектов для обучения немецкому языку в основной школе (внешние условия). Что касается внутренних условий обучения, то, например, мыслительная деятельность младших подростков (5–7-е классы) по сравнению с младшими школьниками становится менее предметной и наглядной, начинает формироваться абстрактное мышление, что позволяет школьникам рассуждать и строить гипотезы. У старших подростков (8–9-е классы) абстрактное мышление уже становится инструментом формирования умозаключений и доказательств. Для запоминания младшим подросткам требуется большая опора на память, тогда как у старших она перестраивается, переходя от доминирования механической памяти к смысловой, где последняя приобретает опосредованный, логический характер.

Говоря о субъектных качествах младших подростков, в исследованиях В.В. Давыдова указывается, что они еще не окончательно умеют выполнять УД самостоятельно, поэтому для успешного решения учеб-

ной задачи школьникам требуется помощь учителя как умелого взрослого [24]. В то же время их познавательные мотивы становятся учебно-познавательными, что находит отражение в принятии учебной задачи как лично значимой, являющейся репродуктивной, а ее решение выполняется действиями по алгоритму. Освоенные учебные действия репродуктивного характера представляют собой основу для поиска новых способов решения учебных задач не только в знакомых, но в несколько измененных ситуациях для решения поисковых задач, что говорит о продуктивности УД младшего подростка. В старшем подростковом возрасте происходит активное совершенствование УД по овладению предметом и способов выполнения учебных действий в ходе решения репродуктивных, поисковых и творческих учебных задач. В свою очередь, личностные свойства подростков проявляются в развитии их познавательного интереса, включающего стремление к решению задач разной степени проблемности, личностное отношение к деятельности, наличие широкого кругозора, активность, самостоятельность, любознательность и др. В отличие от младших подростков, у старших наблюдаются более устойчивые интересы, желания и склонности [25. С. 253]. Все вышеизложенное подтверждает необходимость выделения в основной школе двух этапов и позволяет перейти к представлению содержания УМК, по которым ведется обучение немецкому языку на этих этапах.

Так, в 5–7-х классах в раздел «аудирование» включены небольшие по объему учебные и (или) полуаутентичные аудиотексты, построенные на усвоенном лексико-грамматическом материале. Таковыми являются краткие диалоги, описания, юмористические истории и другие, соответствующие интересам младших подростков. Здесь же им предлагаются 1–2 упражнения, нацеленные на контроль понимания отдельных фактов, событий, действий. Имеются упражнения, определяющие умения учеников понимать основное содержание аудиотекстов в ходе поиска подходящего заголовка, построения предположений о концовке услышанного и др. В УМК для школьников 8–9-х классов включены аудиотексты полуаутентичного или аутентичного характера в виде бесед, интервью, объявлений длительностью звучания до 2 минут, а их содержание также соответствует возрастным особенностям и склонностям учеников. Разработаны 2–3 упражнения, направленные на обеспечение контроля понимания с выборочным и полным извлечением информации из аудиотекстов. К концу 9-го класса в раздел УМК «аудирование» включается некоторое количество упражнений, выполнение которых требует от школьников полного понимания содержания аудиотекстов, выявления его деталей для переноса ситуации на себя с последующим обсуждением проблемы, отраженной в высказывании. Приведенная информация, с одной стороны, говорит о том, что содер-

жание аудиотекстов УМК хотя и учитывает интересы и склонности школьников, но не всегда носит проблемный характер. С другой стороны, она показывает, что упражнения, предназначенные для обучения аудированию, в основном выполняют функцию контроля, что мало способствует овладению школьниками аудитивно-мыслительными действиями и лежащими в их основе УУД.

Представленная характеристика внутренних и внешних условий обучения на названных этапах нашла отражение в содержании двух подсистем ПАМУ. Вначале покажем *содержание первой подсистемы ПАМУ*, предназначенной для обучения иноязычному аудированию младших подростков. Она включает репродуктивно-трансформационный (вид 2), репродуктивно-поисковый (вид 3), поисковый (вид 4) и поисково-творческий (вид 5) виды ПАМУ, каждый из которых реализуется в варианте, наиболее полно учитывающем особенности индивидуальностей младших подростков. В данном случае обучение иноязычному аудированию в 5–7-х классах начинается со второго вида упражнений, поскольку школьники уже приобрели часть опыта репродуктивной деятельности в начальной школе и способны решать более сложные учебные рече-мыслительные задачи.

В связи с этим на этапе формирования навыков аудирования школьникам предлагаются репродуктивно-трансформационные ПАМУ, включающие два варианта. Вариант «А» используется в том случае, если у учеников недостаточный или низкий уровень развития умений аудирования. Поэтому он содержит такие материальные средства, как иллюстрации, слайды, карикатуры и т.п., которые используются до и во время слушания аудиотекста и способствуют более точному пониманию конкретной информации. Более того, здесь школьники выполняют упражнения под руководством учителя, пользуясь указанием памятки. В том случае, если младшие подростки достигли среднего уровня развития умений аудирования, то ПАМУ второго вида выполняется в варианте «Б», где учениками предлагаются знаковые материальные средства (схемы, таблицы, кластеры) и памятки, предваряющие содержание аудиотекста и обеспечивающие актуализацию требующихся АМД и УУД.

На этапе совершенствования навыков аудирования используются репродуктивно-поисковые и поисковые ПАМУ, реализуемые в вариантах «Б» и «В». Вариант «Б», как и в предыдущем случае, подразумевает выполнение упражнений в опоре на знаковые материальные средства и памятку. Третий вариант («В») предполагает, что школьники достигли высокого уровня развития этого речевого умения и могут полностью самостоятельно выполнить упражнения. И наконец, на этапе развития умений ученикам предстоит выполнять поисково-творческие ПАМУ (5-й вид), представленные также вариантами «Б» и «В», которые орга-

низованы с учетом качеств их индивидуальности и уровня развития умений понимать иноязычную речь на слух.

Описанная подсистема ПАМУ применяется в цикле уроков по разговорной теме, где на каждом этапе выделен специальный урок для обучения школьников иноязычному аудированию. В свою очередь, для этих уроков разрабатываются адекватные комплексы ПАМУ. Первый комплекс ПАМУ, предназначенный для этапа формирования навыков аудирования, содержит репродуктивно-трансформационные ПАМУ (варианты «А» и «Б»), где младшие подростки с помощью репродуктивных АМД и УУД решают соответствующую учебную речемыслительную задачу, обусловленную социокультурной ситуацией незначительного интеллектуального затруднения, с целью формирования традитивного умозаключения и понимания точной (выборочной) информации в высказывании говорящего. На следующем уроке школьники работают со вторым комплексом ПАМУ, содержащим их 3-й и 4-й виды, представленные в вариантах «Б» и «В». Здесь с помощью усвоенных ранее репродуктивных АМД и УУД, а также поисковых действий младшие подростки решают репродуктивные и поисковые учебные речемыслительные задачи для формирования индуктивного умозаключения и выявления основной информации, представленной в содержании полуаутентичного аудиотекста.

Завершает цикл уроков третий комплекс ПАМУ, соответствующий этапу развития умений аудирования и содержащий поисково-творческие упражнения (III тип, 5-й вид), которые могут быть реализованы в вариантах «Б» или «В». Здесь ученикам предстоит решать поисковые и творческие учебные речемыслительные задачи, обусловленные ситуацией достаточно высокой степени интеллектуального затруднения, воплощенной в содержании аутентичных аудиотекстов средней трудности. Поэтому для получения продукта и достижения результата, каковым является полное понимание высказывания, школьникам необходимы как освоенные на предыдущих этапах репродуктивные и поисковые АМД и УУД, так и творческие. Охарактеризованная подсистема ПАМУ представлена на рис. 3.

Принципиальным отличием содержания *второй подсистемы ПАМУ*, предназначенной для обучения иноязычному аудированию в 8–9-х классах, является компрессия этапов обучения, проявляющаяся в том, что этот процесс начинается сразу с этапа совершенствования навыков, за которым следуют этапы развития умений и функционирования общения. Это обосновывается тем, что на предыдущих ступенях обучения школьники овладели репродуктивными АМД и УУД, требующимися для решения соответствующих задач, и готовы решать более сложные, постепенно усваивая новые поисковые и творческие наборы действий. В пользу этого говорят и возрастные особенности старших

подростков, а также требования Примерной программы, согласно которой процесс обучения аудированию нацелен на восприятие, осмысление и понимание как основного, так и его полного понимания содержания аудиотекстов. Поэтому вторая подсистема ПАМУ содержит поисковые, поисково-творческие и творческие виды ПАМУ (4, 5 и 6-й виды), представленные в вариантах «Б» и «В». Ее реализация также осуществляется в комплексах ПАМУ в цикле из трех уроков, адекватных названным этапам обучения аудированию.

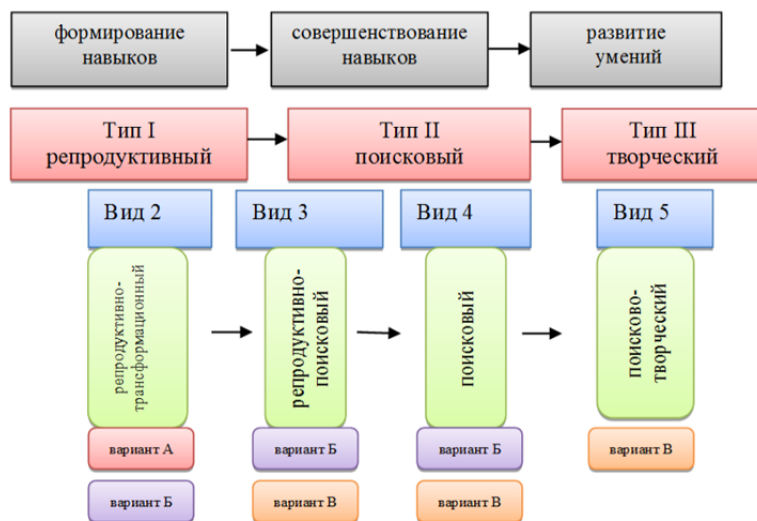


Рис. 3. Первая подсистема полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений для обучения школьников иноязычному аудированию

Первый комплекс включает поисковые ПАМУ и их варианты, второй – поисково-творческие упражнения, в ходе выполнения которых старшие подростки с помощью усвоенных ранее и преобразованных в новые действия решают поисковые и творческие учебные речемыслительные задачи в процессе восприятия, осмысления и полного понимания информации аутентичных текстов средней трудности и сложных аудиотекстов. Третий комплекс ПАМУ используется на этапе функционирования общения и содержит только ПАМУ 6-го вида, где старшие подростки самостоятельно решают творческие учебные речемыслительные задачи, обусловленные социокультурной ситуацией максимальной степени проблемности, воплощенной в содержании сложного аутентичного аудиотекста. Для этого школьникам необходима полная совокупность АМД и УУД для формирования всех видов умозаключений и полного понимания информации, ее критического оценивания, интерпретации и применения в других видах речевой деятельности. Например, при создании монологического высказывания по содержа-

нию аудиотекста, написания мини-сочинения по проблеме, затронутой в нем, и др.

Таким образом, мы адаптировали содержание системы ПАМУ к внутренним и внешним условиям обучения на двух этапах в основной школе. Это позволило нам вести речь о двух ее подсистемах, которые прошли апробацию на уроках по немецкому языку в 6-х и 9-х классах в школах г. Кирова, Кировской области и г. Кораяммы Архангельской области. Полученные результаты показали ее результативность и эффективность для достижения поставленных целей.

Заключение

Подводя итог решению задач, сформулированных в начале статьи, мы можем заключить, что средствами обучения иноязычному аудированию и специально отобранным и организованным УУД в составе личностных и метапредметных, лежащих в его основе, являются полифункциональные аудитивно-мыслительные упражнения. Для них характерны следующие параметры: трехчастная цель обучения как достижение школьниками предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов; учебная речемыслительная задача, обусловленная значимой для школьника социокультурной ситуацией устного иноязычного общения; операционные средства в составе аудитивно-мыслительных и способствующих их усвоению УУД; материальные средства, представленные вербальными, изобразительными, знаковыми средствами и способы реализации действий, подразумевающие выполнение аудитивно-мыслительных действий и УУД репродуктивным, поисковым и творческими способами, которые вместе осуществляются под руководством учителя, с помощью памятки или самостоятельно.

В основе создания системы полифункциональных аудитивно-мыслительных упражнений лежат системно-функциональный, личностно ориентировано деятельностный и коммуникативно-когнитивных подходы и реализующие их принципы. Данная система содержит репродуктивный, поисковый и творческий типы упражнений, реализованные в видах, адекватных этапам обучения иноязычному общению, которые, в свою очередь, представлены вариантами полифункциональных упражнений, выделенными с учетом особенностей индивидуальности школьников и принципа целенаправленной организации и управления их учебной деятельностью по овладению иноязычным аудированием.

Созданная система упражнений была адаптирована к внутренним и внешним условиям обучения в основной школе, что потребовало создания двух подсистем, предназначенных для обучения иноязычному аудированию на основе УУД младших и старших подростков. Результатом применения этих подсистем являются умения школьников вос-

принимать, осмысливать и понимать иноязычные речевые сообщения с разным уровнем проникновения в их содержание, а также усвоение ими совокупности УУД, лежащими в их основе. Результаты опытно-экспериментальной проверки подтвердили эффективность созданной системы обучения иноязычному аудированию в основной школе и подтвердили оптимальность созданных в ней условий для достижения полной совокупности образовательных результатов.

Литература

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 1.08.2020).
2. **Сборник** нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. 2-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2008. 287 с.
3. **Примерная** основная образовательная программа основного общего образования. URL: <http://www.fgosreestr.ru/> (дата обращения: 1.08.2020).
4. **Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.** Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. 159 с.
5. **Антюшин С.С., Михалкин Н.В.** Логика : учеб. пособие. М. : РАП, 2013. 256 с.
6. **Каган М.С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
7. **Куikliна С.С.** Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы. Киров : Радуга-Пресс, 2013. 158 с.
8. **Леонтьев А.А.** Психология общения. 3-е изд. М. : Смысл, 1999. 365 с.
9. **Владимирова Е.Н.** Умозаключение как продукт перцептивно-мыслительной деятельности слушающего // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе : сб. науч.-метод. тр. Киров : Радуга-Пресс, 2018. Вып. 21. С. 5–10.
10. **Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.** Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2017. 390 с.
11. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. 276 с.
12. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
13. **Пассов Е.И.** Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М. : Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
14. **Владимирова Е.Н., Куikliна С.С.** Полифункциональные упражнения для обучения иноязычному аудированию на основе универсальных учебных действий // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта, 2019. Вып. 64, ч. 4. С. 43–46.
15. **Парахина В.Н., Федоренко Т.М.** Теория организации : учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. М. : КНОРУС, 2007. 296 с.
16. **Возрастная** и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 368 с.
17. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 1999. 384 с.
18. **Щукин А.Н., Фролова Г.М.** Методика преподавания иностранных языков : учебник. М. : Академия, 2015. 288 с.
19. **Hymes D.H.** On Communicative Competence. London : Oxford University Press, 2012. 121 p.

20. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 4 (44). С. 279–305.
21. **Куклина С.С.** Система организационных форм учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением. Киров : ВятГГУ, 2007. 209 с.
22. **Пассов Е.И., Кибирева Л.В.** Концепция коммуникативного иноязычного образования: (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов. СПб. : Златоуст, 2007. 199 с.
23. **Dahlhaus B.** Fertigkeit Hoeren. München : Goethe Institut, 1994. 97 S.
24. **Давыдов В.В.** Учебная деятельность: Состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 5–14.
25. **Сергеева Н.Н., Копылова Е.В., Буянова Г.В.** Модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природа-деятельностном контексте // Язык и культура. 2019. № 1 (45). С. 250–263.

Сведения об авторах:

Куклина Светлана Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: svstkuk47@gmail.com

Владимирова Елена Николаевна – старший преподаватель, Вятская государственная сельскохозяйственная академия (Киров, Россия). E-mail: yelena.vladimirova@mail.ru

Поступила в редакцию 14 января 2021 г.

THE SYSTEM OF MULTIFUNCTIONAL EXERCISES FOR TEACHING SCHOOL STUDENTS FOREIGN LANGUAGE LISTENING COMPREHENSION

Kuklina S.S., D.Sc. (Education), Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: svstkuk47@gmail.com

Vladimirova Ye.N., Senior Lecture, Vyatka State Agricultural Academy (Kirov, Russia). E-mail: yelena.vladimirova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/14

Abstract. The article, from the standpoint of a system-structural, personality and activity-oriented and communicative-cognitive approaches, considers the problem of creating a system of multifunctional auditory-mental exercises designed for teaching listening comprehension as a means of oral foreign language communication for students to achieve subject, meta-subject and personal educational results. The main research methods are modeling and designing, which allow, firstly, to present a model of a multifunctional auditory-mental exercise for teaching students foreign language listening comprehension and mastering the necessary complex of universal learning actions, and secondly, to design a system of these exercises for learners to achieve the listed educational results in the optimal way. A multifunctional exercise for teaching listening comprehension based on universal learning actions has the following parameters: 1) a three-part goal of teaching subject (auditory-thinking), meta-subject and personal actions; 2) a socio-cultural situation of a certain degree of intellectual difficulty that is significant for schoolchildren, within the framework of which a learning speech-thinking task is solved; 3) operating tools as a combination of auditory-mental actions and the universal learning actions as their basis; 4) material resources, including audio texts of varying degrees of problematcity, learning tasks for them and recommendations; 5) ways of performing auditory-mental and universal learning actions. The system of multifunctional auditory-mental exercises includes, firstly, their types, reflecting the specifics of solving reproductive, search and creative learning speech-thinking tasks. The second level of the system is represented by the modes of multifunctional exercises, the selection of which is based on the stages of teaching foreign language listening comprehension, namely: the formation of habits, their improvement, the development of skills and the functioning of communication. At the third

level, there are variants of multifunctional exercises, which involve performing the necessary actions under the guidance of a teacher, following only the instructions of the recommendations or independently. All multifunctional auditory-mental exercises are performed by students with the help of an adequate set of auditory-mental and corresponding universal learning actions, the quality and quantity of which becomes more complicated and expanding as the degree of intellectual difficulty of the socio-cultural situation is increasing. The latter is presented in the content of the audio text and in the adequate learning speech-thinking task. The product of this process is traductive, inductive and deductive reasoning, demonstrating selective, basic or complete understanding of the speaker's statement. The result is the ability of schoolchildren to understand foreign language audio texts with different levels of penetration into their content, as well as the assimilation of a complex of universal learning actions, which are an indicator of their development as subjects of learning activities for mastering foreign language communication. The experimental work confirmed the effectiveness of the system of multifunctional auditory-mental exercises created and adapted to the internal and external conditions of education in the middle school.

Key words: personal, meta-subject and subject educational results; listening comprehension; auditory-mental actions; universal learning actions, a multifunctional auditory-mental exercise; a system of multifunctional auditory-mental exercises.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (data obrashcheniya: 1.08.2020).
2. Sbornik normativnyh dokumentov. Inostrannyj yazyk / Cost. E.D. Dneprov, A.G. Arkad'ev. 2-e izd., stereotip. M.: Drofa, 2008. 287 p.
3. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. URL: <http://www.fgosreestr.ru/> (data obrashcheniya 1.08.2020).
4. Asmolov A.G., Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr.; pod red. A.G. Asmolova. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2011. 159 p.
5. Antyushin S.S., Mihalkin N.V. Logika: Uchebnoe posobie. M.: RAP, 2013. 256 ps.
6. Kagan M.S. Mir obshcheniya: Problema mezhsob'ektnykh otnoshenij. M.: Politizdat, 1988. 319 p.
7. Kuklina S.S. Uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inoyazychnym obshcheniem i ee organizacionnye formy: monografiya. Kirov: Raduga-PRESS, 2013. 158 p.
8. Leont'ev A.A. Psihologiya obshcheniya. 3-e izd. M.: Smysl, 1999. 365 p.
9. Vladimirova E.N. Umozaklyuchenie kak produkt perceptivno-myslitel'noj deyatel'nosti slushayushchego // Sovershenstvovanie prepodavaniya inostrannykh yazykov v shkole i v vuze: sb. nauch.-metod. tr. Vyp. 21. Kirov: Raduga-Press, 2018. pp. 5–10.
10. Gal'skova N.D. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie / N.D. Gal'skova, A.P. Vasilevich, N.F. Koryakovceva, N.V. Akimova. M.: KNORUS, 2017. 390 p.
11. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M.: Rus. yaz., 1989. 276 p.
12. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M.: Prosveshchenie, 1991. 222 p.
13. Passov E.I. Sorok let spustya, ili sto i odna metodicheskaya ideya. M.: Glossa-Press, 2006. 240 p.
14. Vladimirova E.N., Kuklina S.S. Polifunkcional'nye uprazhneniya dlya obucheniya inoyazychnomu audirovaniyu na osnove universal'nyh uchebnyh dejstvij // Problemy sov-

- remennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sb.nauch.tr. Yalta. 2019. Vyp. 64. Ch 4. pp. 43–46.
15. Parahina V.N., Fedorenko T.M. Teoriya organizacii: ucheb. posobie.. 3-e izd., ster. M.: KNORUS, 2007. 296 p.
 16. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2001. 368 p.
 17. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. Uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. M.: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999. 384 p.
 18. Shchukin A.N., Frolova G.M. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik. M. : Akademiya, 2015. 288 s.
 19. Hymes D.H. On Communicative Competence. London: Oxford University Press, 2012. 112 p.
 20. Obdalova O.A. Cognitive-discursive technology in teaching foreign language intercultural communication // Language and Culture. 2018. No. 4 (44). pp. 279–305.
 21. Kuklina S.S. Sistema organizacionnyh form uchebnoj deyatel'nosti v gruppe dlya ovladeniya uchashchimisya inoyazychnym obshcheniem. Kirov: VyatGGU, 2007. 209 p.
 22. Passov E.I., Kibireva L.V. Konceptiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: (teoriya i ee realizaciya) : metod. posobie dlya rusistov. SPb : Zlatoust, 2007. 199 p.
 23. Dahlhaus B. Fertigkeit Hoeren. Goethe Institut, München 1994. 97 p.
 24. Davydov V.V. Educational activity: State and problems of research // Questions of psychology. 1991. No. 6. P. 5–14.
 25. Sergeeva N.N., Kopylova E.V., Buyanova G.V. Model of teaching a foreign language to children of senior preschool age in a nature-activity context // Language and culture. 2019. No. 1 (45). pp. 250–263.

Received 14 January 2021

СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова

Аннотация. Представлены результаты исследования по конструированию и апробации авторской модели создания культурологической среды в реализации языкового образования в неязыковом вузе, ориентированной как на изучение неродной культуры, так и на ценностное самоопределение обучающихся, сохранение собственной уникальности в культурологическом пространстве. Методологической базой исследования выступили основные положения культурологического, компетентностного и коммуникативного подходов. Дан анализ трактовки, объема и содержания понятия культурологической среды в условиях языкового образования в неязыковом вузе, представленного как совокупность учебно-предметных, культурологических и духовно-нравственных компонентов, с которыми постоянно взаимодействуют все участники образовательного процесса, являющиеся конфидентами разных народов и этносов. Обоснованы принципы отбора модельного содержания языкового образования (погружение в культуру изучаемого языка, функционализма, культурологической самоидентификации и др.). Для создания культурологической среды содержания языкового образования выделены и апробированы три этапа опытно-экспериментальной части исследования, включающие: 1-й этап (подготовительный) – обеспечение взаимодействия культурологического, духовно-нравственного и профессионального аспектов языкового образования в ходе концептуализации содержания; 2-й этап – реализация всех компонентов модели путем активного вовлечения студентов в изучение многообразия культур через использование различных образовательных технологий; 3-й этап (заключительный) – изучение результативности разработанной модели. Уточнены оптимальные методы обучения языку (развитие критического мышления; коммуникативный; погружения), направленные на совершенствование уровня владения студентами культурой и языком, а также их ценностную самоидентификацию. Представлен опыт внедрения разработанной модели на примере МГИМО (Одинцовский филиал) и РЭУ им Г.В. Плеханова в 2018–2020 гг. Часть экспериментального этапа исследования пришлась на период пандемии COVID-19, и полученные результаты позволяют утверждать, что применение разработанной модели возможно как в традиционном, дистанционном, так и смешанном типах обучения. Это достигается за счет гибкости ее составных компонентов (целеполагание, содержание образования, методы обучения, диагностика результатов). Данные экспериментального исследования в целом подтверждают эффективность разработанной модели. Намечены перспективные направления дальнейшего исследования проблемы.

Ключевые слова: модель культурологической среды; языковое образование в неязыковом вузе.

Введение

Создание образовательной среды как совокупности культурологических и духовно-нравственных ценностей, способствующих восприятию и пониманию правил и норм неродного социума, является важным аспектом процесса изучения любого иностранного языка. Это особенно актуально в условиях активного развития международного рынка труда и стремительно развивающейся глобализации образовательного пространства. Отсюда следует заявлять о необходимости не только интеграции в неродную культуру в рамках межкультурной коммуникации, но и, прежде всего, о бережном сохранении и изучении родной культуры, в том числе с целью самоидентификации, сохранения самобытности и аксиологического самоопределения студентов, изучающих неродной язык с учетом того, что практически в каждой учебной группе присутствуют обучающиеся – представители разных культур, народностей и религий. Вышеуказанное определяет актуальность предлагаемого исследования, предполагающего интериоризацию ключевых культурологических и духовно-нравственных ценностей на примере преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Обращение к предложенной тематике обусловливается и требованиями заказчика, предъявляемыми к выпускнику вуза, в том числе в области его языковой подготовки, включающие знание и владение спецификой родной культуры и культуры народа изучаемого языка как в повседневной, так и профессиональной сферах. Если обратиться к таким документам, как «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2001, 2018), «Кембриджская шкала оценки профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка» и работам Р. Аллана, Б. Джонса, Д. Ньюбай, Э.-Б. Феннера и других, а также к исследованиям признанных педагогов-методистов [1–3], то еще раз убедимся в определяющей роли изучаемого феномена в условиях глобализации образования и межкультурной коммуникации [4–6].

Так, в первом документе вводится достаточно новый для отечественной педагогики вид речевой иноязычной деятельности – медиация, которая предполагает в том числе владение культурой общения и ведения переговоров, особенно в кризисной и конфликтной ситуациях [7]. Отметим, что подобное внедрение в дидактику понятия медиации нацелено на решение различных прикладных / частных вопросов поликультурного языкового образования в вузе, что обуславливает создание и поддержку культурологической среды в ходе реализации языкового образования [8–10]. Развитие навыков медиации, как справедливо полагают разработчики указанных документов, требует не только уверенной языковой подготовки студентов, но и владения ими культурой де-

лового общения, этикета в области ведения сложных переговоров, что также нашло свое отражение в отечественных федеральных государственных образовательных стандартах (30.84.01 – Экономика, 38.04.04 – Государственное и муниципальное управление, 40.04.01 – Юриспруденция и пр.), что актуализирует не только переосмысление содержательного компонента языкового образования, но и диктует необходимость создания культурологической среды для его полноценной реализации.

Однако анализ особенностей языкового образования в отечественных неязыковых вузах, проведенный в рамках нашего исследования, позволил зафиксировать определенное противоречие между очевидной необходимостью совершенствования уровня языкового образования и недостаточным владением им (особенно в профессиональном аспекте) обучающимися в связи с фактическим недооцениваем методического потенциала создания культурологической среды в ходе изучения языка [11–13].

Поэтому целью нашего исследования стала разработка модели создания культурологической среды в реализации языкового образования в неязыковых вузах, ориентированной как на изучение неродной культуры, так и на ценностное самоопределение обучающихся, сохранение собственной уникальности в культурологическом пространстве, реализация которой возможна как в традиционном, дистанционном, так и смешанном типах обучения.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, исследующих различные аспекты заявленной темы в рамках культурологического, компетентностного и коммуникативного подходов.

Культурологический подход, призванный решить вышеуказанные недочеты, изучен в работах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Геза, С.И. Григорьева, Л.Г. Гуслияковой, А.С. Запесоцкого, Т.А. Костюковой, Н.Б. Крыловой и других ученых [13–15]. Вопросы реализации культурологического подхода и создания культурологической среды в языковом образовании представлены в трудах В.С. Библера, В.Л. Бенина, Е.Я. Березиной, С.К. Гураль, И.А. Зимней, И.А. Мазаевой, О.А. Обдаловой, В.М. Онищик, Н.В. Паршиной, С.Г. Тер-Минасовой и пр. [16–18].

Проблему развития духовно-нравственных компонентов образования изучали О.В. Боброва, Т.М. Горбачева, А.А. Добросельский, И.А. Колесникова, Т.А. Костюкова, Ф.А. Куприянов, В.В. Сериков, Т.Д. Шапошникова, которые справедливо отмечают важность сохранения уникальности и идентичности каждого народа и культуры, в частности в условиях глобализации и развития межкультурной коммуникации, особенно в ходе изучения неродного языка.

Вышеуказанное обусловило поиск новых педагогических решений в организации образовательного процесса в вузе, соответствующих текущим тенденциям развития, чему посвятили свои труды А.Г. Асмолов, В.И. Байденко, В.П. Борисенков, С.К. Гураль, И.А. Зимняя, В.А. Иконникова, О.А. Обдалова, Т.Ю. Перова, И.А. Пушкарёва, А.Ю. Согомонов и т.д. [10, 11, 19]. Как указывают исследователи, одной из существенных задач в сфере высшего образования сегодня выступает преодоление очевидного разрыва между уровнем образованности и культурой отдельно взятого выпускника вуза, а также повышение культурного статуса вуза в обществе в целом.

Отметим, что вопросы духовно-нравственного развития студентов вузов отражены также в трудах зарубежных педагогов (У. Браун, В. Султман, Л. Франкен, С. Хункуэри и др.), но они не рассматривают данный аспект в разрезе изучения неродного языка [20–23].

Итак, анализ источниковой базы дает нам основание утверждать, что заложен достаточно хороший «фундамент» в области имплицирования *культурологического подхода* в высшем образовании в целом.

Однако сегодня, с учетом текущих социокультурных тенденций, представленных выше, не менее важным является детальное изучение вопросов создания и поддержания культурологической среды в реализации языкового образования, в том числе с опорой на *компетентностный* (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, В.А. Хуторской и др.) и *коммуникативный* (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, Р.П. Мильруд) подходы. Данные подходы диктуются положениями указанных выше ФГОС ВО, так как направлены на овладение обучающимися языком на достаточно высоком уровне (уровень В2–С1 / С2) [24].

Укажем, что мы прибегали к использованию ряда взаимодополняющих методов исследования: анализу теоретической научно-педагогической литературы по заявленной проблеме и фактически накопленного научно-педагогического опыта преподавания языка в неязыковом вузе; методике определения коэффициента, в частности, изменения уровня владения языком, разработанной Г.В. Рубиной и В.Ф. Сорокой; изучению образовательных и рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» (уровень бакалавриат и магистратура), наконец, наблюдению, опросу и педагогической беседе.

Исследование и результаты

Логика проведенного исследования выстроена на нижеприведенной последовательности действий:

- рассмотрение ключевых рабочих понятий (языковое образование, культурологическая среда) с анализом их содержания;
- описание модели создания культурологической среды в реализации языкового образования с кратким анализом практики ее импли-

цирования в образовательный процесс МГИМО (Одинцовский филиал) и РЭУ им. Г.В. Плеханова в 2018–2020 гг.

Нам близка позиция авторов, рассматривающих языковое образование как некую систему, ценностный процесс, направленный на достижение заданного результата (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Т.А. Костюкова, Т.Б. Сидорова, В.П. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова). Добавим, что языковое образование способно аккумулировать ключевые компоненты как родной, так и чужой культуры, а также обращаться к личностным особенностям, потребностям и возможностям студентов, тем самым создавая положительный контекст для построения последующей профессиональной карьеры.

Анализ научной литературы по проблеме (Е.Н. Богданова, Е.В. Бережнова, Е.Я. Березина, У. Браун, Р.А. Войко, Н.С. Розов, В. Султман, В.Э. Тамарин, Л. Франкен, А.Н. Ходусов, С. Хункуэри, Д.С. Яковлева) позволил нам прийти к пониманию того, что создание и поддержание культурологической среды при реализации языкового образования призвано, прежде всего, улучшить качество языковой подготовки студентов за счет изучения особенностей культуры стран изучаемого языка, и, более того, – профессиональной культуры, с одновременным сопоставлением с культурными реалиями в родной для студента среде. В данном ключе мы считаем, что культурологическая среда в условиях языкового образования в неязыковом вузе представляется в виде совокупности как учебно-предметных, так и культурологических и духовно-нравственных компонентов, с которыми постоянно взаимодействуют все участники образовательного процесса.

Проведение анализа ФГОС (30.84.01 – Экономика, 38.04.04 – Государственное и муниципальное управление, 40.04.01 – Юриспруденция и пр.) и рабочих программ (дисциплины: «Иностранный язык. Профессиональный», «Практические занятия по юридическому переводу» и др.) позволило нам признать, что сегодня появилась отдельная дисциплина «Иностранный язык (профессиональный)» и (или) целые самостоятельные разделы в рабочих программах, посвященные изучению профессионального языка и культуры (ESP – English for specific purposes). Как показывает практика, это позволяет педагогам не только совершенствовать уровень языковой подготовки, но и расширить и применить на практике знания, умения, навыки владения ими в области делового языка и профессиональной культуры, особенно в свете ожидаемой профессиональной деятельности.

Однако сегодня приходится констатировать, что создание и развитие культурологической среды в области языкового образования не могут не шагать параллельно с развитием информационных технологий, ибо само общество, развитие сферы труда и услуг и образование активно вступают в эру масштабной информатизации. Пандемия внесла

свои коррективы и в наше исследование, дав возможность апробировать разработанную модель не только в традиционном, но и в дистанционном и смешанном типах обучения (рис. 1). При разработке модели мы опирались на ключевые положения культурологического компетентностного и коммуникативного подходов [12, 18, 19].



Рис. 1. Модель создания культурологической среды в реализации языкового образования на примере неязыковых вузов

Разработанная модель, целью которой выступает создание культурологической среды в реализации языкового образования в неязыковых вузах, апробирована кафедрами английского языка и лингвистики, переводоведения МГИМО (Одинцовский филиал), а также кафедрой иностранных языков № 1 РЭУ им. Плеханова в 2018–2020 гг., доказав очевидное технологическое преимущество применения заявленных методологических и методических подходов.

Так, *культурологический подход* выступил в проведенном исследовании ключевым при создании и поддержании культурологической среды. В его рамках происходило знакомство и освоение студентами как иноязычной, так и родной культуры (в том числе профессиональный аспект). Данный подход понимался, прежде всего, в контексте общефилософской трактовки культуры. Педагогические (методические) и языковые факты, реалии и явления здесь анализировались и интерпретировались с учетом социально-культурных процессов, способствовали созданию условно-естественных условий для самоидентификации и самореализации обучающегося в процессе изучения языка [7, 16, 17].

Культурологический подход был подкреплён положениями *компетентностного*, который традиционно направлен на получение заявленных во ФГОСах и рабочей программе результатов обучения. Наконец, освоение иностранного языка не мыслится возможным без включения *коммуникативного* подхода, ориентированного на диалог культур (межкультурная коммуникация), самоидентификацию и самоопределение личности обучающегося в процессе знакомства с неродной культурой.

В ходе эксперимента мы проанализировали потенциал таких компонентов разработанной модели, как содержание образования и методы обучения языку в области создания культурологической среды. Верификация этих компонентов, как показало исследование, сыграла важную роль в работе, ибо они стали наиболее гибкими частями данной модели, за счет чего происходило изменение (связанное с пандемией) типа обучения от традиционного, смешанного (гибридного), до полностью дистанционного.

Обратимся к анализу результатов опытно-экспериментальной работы по реализации содержательного аспекта языкового образования, направленного на создание культурологической среды как совокупности культурологических, духовно-нравственных ценностей на примере кафедры английского языка и лингвистики и переводоведения МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова (факультет маркетинга, кафедра иностранных языков № 1, при поддержке доцента кафедры Ю.П. Бузиной и ст. преподавателя Д.Х. Годиной) и Ассоциации преподавателей перевода (<http://translation-teachers.ru>) в лице председателя правления АПП, канд. пед. наук М.М. Степановой.

Сразу отметим, что работа по созданию и поддержанию культурологической среды в части содержания языкового образования включала нескольких этапов, в частности:

1-й (первоначальный) этап подразумевал взаимодействие изучения культуры, норм, правил, этикета (в том числе в профессиональном аспекте) страны изучаемого языка в рамках концептуализации содержания образования и сравнения с родной культурой с целью самоидентификации личности студента, сохранения и поддержания собственной уникальности, идентичности. Подобная работа происходила в рамках контактной и неконтактной работы по предмету. Изучение концепта «культура» на этом этапе было направлено на формирование и развитие у студентов общего представления о целостном информационном поле (концепт варьируется в соответствии с направлением подготовки: «этнос», «традиции», «деловые переговоры», «религия», «этикет» и пр.) с дальнейшим его поэтапным углублением и расширением. Возникает очевидный вопрос, как достигалось подобное углубление и расширение? Постоянное вовлечение обучающихся в практико-, профес-

сионально и культурологически ориентированную коммуникативную деятельность на языке при в любом типе обучения способствовало как погружению в иноязычную атмосферу, так и изучению культурологических и духовно-нравственных компонентов.

2-й этап реализации разработанной модели. Концептуализация содержания исследуемого образования в процессе создания культурологической среды была ориентирована на разрешение проблемы культурологической самоидентификации обучающихся как в культурном, так и иноязычном образовательном пространствах, а также в последующей профессиональной деятельности. Проведение опытно-экспериментального исследования включало активное погружение студентов в изучение культуры, норм, правил и прочего в ходе чтения и обсуждения произведений художественной и научной литературы, встреч с носителями языка, просмотра фильмов и фрагментов телевизионных передач, прослушивание радио и так далее на языке оригинала в рамках контактной и неконтактной работы по предмету.

Если обратиться к практике МГИМО, то можно увидеть, что студенты постоянно вовлечены в подобную деятельность в рамках образовательной программы. С этой целью кафедра английского языка регулярно проводит читательские конференции, где и происходит живое обсуждение книг и героев, а также культурологических реалий, которые сопоставляются с явлениями и нормами родной культуры. На заседаниях «Английского клуба» факультета лингвистики и межкультурной коммуникации МГИМО (под руководством д-ра филол. наук В.А. Иконниковой), функционирующего на постоянной основе, студенты имеют возможность обсудить интересующие их вопросы культуры и языка. В условиях пандемии клуб продолжает работать в гибридном (смешанном) типе (<https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/3530-anglijskij-klub-fakulteta-lingvistiki-i-mezhkulturnoj-kommunikatsii-provjol-svoi-per-vye-vstrechi-v-novom-uchebnom-godu>). Добавим, что особую роль в создании и поддержании культурологической среды играет взаимодействие МГИМО с Ассоциацией преподавателей перевода, которое вылилось в проведение внутривузовской студенческой конференции, посвященной «Международному дню перевода» (<https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/3518-vnutrivuzovskaya-studen-cheskaya-konferentsiya-mezhdunarodnyj-den-perevoda>). Результаты ее проведения позволили еще раз осознать важность владения культурологическими реалиями студентами в ходе изучения языка в разрезе обучения переводу. Следует упомянуть, что на 3–4-х курсах студенты МГИМО занимаются переводом (профессиональный аспект) 4 часа в неделю, и большинству из них (около 85%) это нравится. Практика преподавания языка свидетельствует о том, что подобное перманентное вовлечение обучающихся в культурологически- и практико-ориентированную коммуникативную

деятельность вытекает в естественное расширение и углубление информационного поля концепта «культура», более того, способствует культурологической самоидентификации студентов.

3-й (заключительный) этап по созданию культурологической среды в части корректировки содержания языкового образования посвящен подведению итогов реализации апробируемой модели (с учетом требований рабочей программы), а также рефлексии для определения качества освоения обучающимися содержания образования по предмету [12, 13].

Анализ практики преподавания иностранного языка с опорой на разработанную модель показал, что оптимальным способом создания и поддержания культурологической среды выступила постоянная и детальная работа с концептом «культура» в течение всего курса освоения дисциплины «Иностранный язык», ориентированная на качественное повышение уровня владения неродным языком студентами за счет формирования интереса и внутренней потребности проведения культурологического и духовно-нравственного анализа как изучаемых бытовых, ежедневных, так и профессиональных событий, норм и реалий.

Внесение вышеприведенных корректировок при создании культурологической среды обусловило пересмотр методов обучения, способствующих погружению в культуру изучаемого языка. Выделенные методы (метод погружения, развития критического мышления, коммуникативный метод и др.) коррелируют с требованиями культурологического, компетентностного и коммуникативного походов в условиях рисков пандемией COVID-19, когда образование должно быть чрезвычайно гибким и готовым в любой момент сменить тип обучения, переходя в дистанционный или смешанный формат. Отобранные методы должны соответствовать новым форматам онлайн-коммуникации и онлайн-дидактики, а также очевидному смещению акцентов с преподавания в сторону управления обучением (Teaching – Learning) и доминированию взаимодействия типа «студент–студент» над «студент–преподаватель».

Как убедительно показывает опыт имплицирования разработанной нами модели на примере кафедры английского языка и лингвистики, переводоведения МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова (факультет маркетинга, кафедра иностранных языков № 1, при поддержке доцента кафедры Ю.П. Бузиной и ст. преподавателя Д.Х. Годиной), к наиболее оптимальным и эффективным методам обучения можно отнести методы развития критического мышления, коммуникативный и метод погружения. Коротко рассмотрим выделенные методы.

С. Брукфилд, В.М. Жураковская, Э. Гласер, А.Л. Морозова, Д. Мэкпэк, Э. Норрис, Р. Пол и другие ученые в ходе исследования общих вопросов развития критического мышления обучающихся пришли

к выводу, что оно включает принятие обоснованно-аргументированного решения на основе критического анализа и работы с информацией с последующим умозаключением [25]. Анализ источниковой базы позволил понимать под критическим мышлением логически корректное, рефлексивное мышление, нацеленное на разумное рассмотрение различных подходов к принятию взвешенно-обоснованного и аргументированного решения. Проведение эксперимента дало возможность признать данный метод оптимальным в ходе концептуализации содержания языкового образования при создании и поддержании культурологической среды в работе с концептом «культура». Реализация данного метода подразумевала написание эссе, изложений, деловых писем и прочих письменных работ, содержание которых носило культурологический и профессиональный аспект, а их оформление происходило по зарубежным требованиям, что позволяло студентам познакомиться с правилами оформления деловой документации за рубежом на практике. Так, около 70% студентов МГИМО и 76% обучающихся РЭУ им. Г.В. Плеханова отметили, что письменные работы давались им нелегко, поскольку это трудоемкий процесс, требующий затрат умственной энергии, однако им нравилось, что у них появилась возможность поразмышлять на заданные темы и сформулировать личную позицию по вопросу.

Рассмотрим далее коммуникативный метод обучения, который справедливо относится С.Г. Тер-Минасовой, И.А. Зимней, Е.И. Пассовым, П.В. Сысоевым и другими учеными к одному из наиболее эффективных методов обучения языку и может естественным образом сочетаться с методом погружения (М.Б. Рахманина). Экстраполяция данных методов при создании культурологической среды была нацелена на совершенствование навыков межкультурной коммуникации и медиации при реализации Teaching – Learning обучения и внедрение типа взаимодействия «студент–студент» и прочих коучинговых технологий. Большинство студентов МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова (около 80%) указали, что были профессионально удовлетворены, когда имели возможность обсуждать просмотренные учебные материалы (видео, фильмы, картинки), работать в малых группах и парами, принимать участие в ролевых и деловых играх, решать кейсы, делать презентации, представлять доклады, вести переговоры и прочие на языке, так как это дает возможность свободно общаться, а иногда и спорить между собой и с преподавателями.

В данном ключе интересен опыт организации нескольких международных онлайн ZOOM-конференций, в частности с профессором N. из Монтерейского института (Калифорния, США). Конференции были организованы кафедрой лингвистики и переводоведения МГИМО в период пандемии COVID-19. Обучающиеся и преподаватели института имели

уникальную возможность обсудить как текущие, так и глобальные темы, в том числе последствия распространения коронавируса. По итогам онлайн-общения студенты и магистранты отметили, что им было полезно соприкоснуться с культурой и текущими проблемами США, американским образом жизни и мышления, более того, попрактиковать навыки ведения переговоров с носителем языка (общие культурологические и исторические и текущие точки соприкосновения), но и одновременно понять и сформулировать свою самобытность и уникальность.

Таким образом, как показали опросы и интервью, 99% студентов-участников вдохновились к последующему совершенствованию уровня владения английским языком, что свидетельствует об эффективности экспериментальной модели. Увеличение учебной мотивации зафиксировано с 46 до 87% (по сравнению с традиционно применяемым грамматико-переводным методом). Добавим, что апробированные методы обучения способствовали поэтапному и более осознанному развитию навыков говорения, чтения, письма и аудирования на иностранном языке. Более того, 87% магистрантов факультета лингвистики и межкультурной коммуникации МГИМО решили участвовать с докладами по различным аспектам исследуемой проблемы в конференциях международного уровня, проводимых на территории России ([https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/3494-prepodavately-i-magis-tranty-fakulteta-lingvistiki-i-mezhkulturnoj-kommunikatsii-uchastniki-xii-mezhdunarodnoj-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-informatsiya-i-obrazovanie-granitsy-kommunikatsij-info-20](https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/3494-prepodavатели-i-magistranty-fakulteta-lingvistiki-i-mezhkulturnoj-kommunikatsii-uchastniki-xii-mezhdunarodnoj-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-informatsiya-i-obrazovanie-granitsy-kommunikatsij-info-20) и Преподаватели и магистранты факультета лингвистики и межкультурной коммуникации – участники I международной научно-практической конференции Развитие языковой образовательной среды современного вуза (mgimo.ru)).

Занимаясь вопросами мониторинга результатов обучения, мы вынуждены признать, что данный компонент модели достаточно статичен, ибо вытекает из Приказа Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301, который определяет структуру фондов оценочных средств. Текущая и промежуточная аттестации в МГИМО сегодня реализуются в дистанционном режиме (<http://91.188.186.178:8080/> доступ по паролю).

Обратимся к анализу эффективности внедрения разработанной модели на примере МГИМО (Одинцовский филиал) и РЭУ им Г.В. Плеханова в 2018–2020 гг. Результаты определения коэффициента изменения уровня владения языком (методика Г.В. Рубиной и В.Ф. Сороки) в ходе внедрения модели представлены в табл. 1.

Для оценки изменения уровня в контрольной (К) и экспериментальной (Э) группах (см. табл. 1) зафиксирован коэффициент эффективности (X), который был определен отношением числа корректно выполненных тестовых заданий в экспериментальных группах к среднему количеству правильно сделанных этих же работ в контрольных группах (K):

$$X = \frac{X_3}{X_k}; \quad X_9 = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p}; \quad X_k = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p},$$

где N – общее количество обучающихся = N_1 (начинающий) + N_2 (базовый) + N_3 (продолжающий); P_i – число верно решенных тестов; p – максимальное число заданий. В итоге проведения расчетов мы получили значение $\eta = 1,7$ в экспериментальных группах, в то время как в контрольных группах зафиксировано $\eta = 1,0$. Напомним, что изначально в группах наблюдалось $\eta = 0,9$. В результате применения нашей модели мы получили $\eta > 1$, что дает возможность говорить об очевидной ее эффективности.

Таблица 1

Изменение уровня владения языком в ходе внедрения разработанной модели в МГИМО (Одинцовский филиал) и РЭУ им. Г.В. Плеханова

Уровень владения языком в соответствии с реализуемой программой	2018/19 учебный год				2019/20 учебный год			
	МГИМО		РЭУ им. Г.В. Плеханова		МГИМО		РЭУ им. Г.В. Плеханова	
Начинающий	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
	0,7	0,8	0,8	0,7	1,1	1,7	1,0	1,7
Базовый	0,8	0,8	0,9	0,8	1,0	1,8	1,1	1,6
Продолжающий	1,1	0,8	0,7	0,9	1,0	1,6	1,0	1,7

Примечание. К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа.

Применение предложенной модели и проведение опроса (240 студентов) позволило зафиксировать результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опроса по итогам применения модели на базе РЭУ им. Г.В. Плеханова, %

2019/20 учебный год	Заинтересованность в изучении иностранного языка в условиях создания и поддержания культурологической среды		Положительное отношение к изучению неродной культуры		Осознание собственной уникальности	
	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс
Начало года	54	47	53	56	37	48
Середина года	66	59	69	69	72	71
Конец года	86	91	85	88	83	93

Данные табл. 2 убедительно свидетельствуют об эффективности применения разработанной модели, доказанной высоким уровнем положительной динамики языковой подготовки, и заинтересованности

студентов в изучении языка в условиях создания и поддержания культурологической среды. Более того, реализация языкового образования в предложенном ключе способствовала не только изучению неродной культуры, но и позволила студентам переоценить значимость сохранения и изучения родной культуры, в том числе с целью самоидентификации, сохранения самобытности.

Заключение

В современной социокультурной ситуации востребованным признается не только уверенное владение иностранным языком выпускниками неязыковых вузов (уровни B2–C1 / C2), но знание и присвоение культурологических и духовно-нравственных ценностей, в том числе в области осваиваемой профессии. Это актуализировало конструирование модели культурологической среды в реализации языкового образования в неязыковых вузах, нацеленной как на изучение неродной культуры, так и на самоопределение обучающихся в культурологическом пространстве.

Представленная нами модель базируется на культурологическом, компетентностном и коммуникативном подходах. Создание культурологической среды обусловило пересмотр содержания образования (включе его культурологизации и концептуализации) и потребовало пересмотра методов обучения (развития критического мышления, коммуникативного и метода погружения), которые в конечном счете направлены на совершенствование уровня владения культурой и языком студентами, а также их самоидентификации.

Отличительной особенностью предложенной модели выступило то, что в связи с условиями эпидемиологического карантина она была успешно апробирована как в традиционном, так и смешанном типах обучения в 2018–2020 гг.

Имплицитное внедрение разработанной модели в практику МГИМО и РЭУ им. Г.В. Плеханова позволило нам зафиксировать к концу периода обучения в вузе увеличение числа групп, обучающихся на продолжающих программах (уровень B2–C1 / C2) до 77% (по сравнению с 22% на 1-м курсе), и соответствующее снижение числа групп, обучающихся на базовых программах (уровень B2) групп с 58 до 23%, начинающих групп – с 20 до 0%. Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенной модели и необходимости продолжать ее разработку и конкретизацию.

Литература

1. *The Cambridge English Teaching Framework*. CUP. URL: <http://www.cambridge-english.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (дата обращения: 12.11.2020).

2. *The Teaching* English Continuing Professional Development (CPD) Framework. URL: https://www.teachingEnglish.org.uk/sites/teaching/files/CPD_framework_for_teachers_WEB.PDF (дата обращения: 12.09.2020).
3. *Newby D., Allan R., Fennner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K.* European Portfolio for Student Teachers of Languages. Council of Europe. 2007. 92 p.
4. *Морозова А.Л., Костюкова Т.А.* Реализация языкового образования в вузах России и за рубежом // Профильная школа. 2020. Т. 8, № 2. С. 53–58.
5. *Костюкова Т.А.* Проектирование содержания историко-педагогического образования в контексте традиционных российских духовных ценностей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. Вып. 2 (47). С. 145–148.
6. *Shaposhnikova T.D., Kostyukova T.A., Zianshina R.I., Kopyrovsky A.M., Gorbachev A.L., Gorbacheva T.M.* The problem of interaction of secular and religious components in education // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2019. P. 789–795. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.88
7. *Solnyshkina M.I., Harkova E.V., Kazachkova M.B.* The structure of cross-linguistic differences: meaning and context of ‘readability’ and its russian equivalent ‘chitabelnost’ // Journal of Language and Education. 2020. Vol. 6, № 1 (21). P. 103–119.
8. *Галагузов А.Н.* Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 362 с.
9. *Гулиев Н.А.* Социально-культурные основы формирования профессиональной компетентности менеджера регионального туризма. М. : Флинта; Наука, 2006. 337 с.
10. *Пушкарёва И.А.* Практико-ориентированное обучение на занятиях по иностранному языку // Вестник Кузбасского института. 2017. № 3 (32). С. 179–183.
11. *Гураль С.К.* Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск, 2017. С. 3–5.
12. *Обдалова О.А., Гураль С.К.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
13. *Морозова А.Л., Костюкова Т.А.* Педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза // Язык и культура. 2019. № 48. С. 315–331.
14. *Крылова Н.Б.* Как мы можем изменить культурные ценности образования // Народное образование. 1997. № 9. С. 20–24.
15. *Гальскова Н.Д., Гез. Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
16. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1990. 413 с.
17. *Бенин В.Л.* Культурологическая компетентность субъекта профессионально-педагогической деятельности. М. : Флинта, 2016. 297 с.
18. *Онищик В.М.* Культурологизация как актуальная тенденция современного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М. : Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2009. С. 110–111.
19. *Зимняя И.А., Мазаева И.А., Липтева М.Д.* Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. М. : Изд-во МГИМО МИД России, 2020. 400 с.
20. *Sultmann W., Brown R.* Mission and teacher identity: a case for relationships // Journal of Religious Education. 2019. July 30. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40839-018-0073-9> (дата обращения: 06.11.2020).
21. *Franken L.* Ethics and religious culture: an inspiring example for religious education in Flanders? // Journal of Religious Education. Jan. 17, 2019. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40839-018-0073-9> (дата обращения: 06.11.2020)
22. *Розов Н.С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. М., 1992. С. 18–29.

23. **Gardner R.C.** A student's contribution to second language learning. Language teaching. London : McMillan, 2002. P. 36–53.
24. **Hawkins E.W.** Modern languages in the curriculum. Cambridge, CUP, 2007. 353 p.
25. **Zhurakovskaya V.M., Morozova A.L., Simakova T.P., Rykov S.L., Avgusmanova T.V., Antonova E.V.** Development of critical thinking of students in educational process // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2019. P. 1018–1030.

Сведения об авторах:

Морозова Анна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, Одинцовский филиал МГИМО (Университет) (Одинцово, Россия). E-mail: llg04@yandex.ru

Костюкова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kostyukova@inbox.ru

Поступила в редакцию 5 февраля 2021 г.

CULTURAL ENVIRONMENT ESTABLISHMENT IN LANGUAGE EDUCATION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Morozova A.L., Ph.D. (Education), Associate Professor, MGIMO (University), Odintsovo branch (Odintsovo, Russia). E-mail: llg04@yandex.ru

Kostyukova T.A., D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kostyukova@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/15

Abstract. The present work is the result of the study in the design of the author's model of establishing and maintaining a cultural environment in the implementation of the language education in nonlinguistic universities, is aimed at the study of a foreign culture and value determination of students, to preserve and maintain its uniqueness in cultural sphere. The methodological basis of the study was the main provisions of the cultural, competence and communication approaches. Authors analyze the interpretation, scope and content of the concept of cultural environment within the context of language education in not language higher school, appearing in a set as an academic subject and cultural and moral components that are constantly interacting with all the participants of the educational process. The principle of selecting the content of language education is presented (interaction of cultural, moral and professional aspects of language education, learning the culture, norms and etiquette of the studied language within the conceptualization of the content of education, etc.). To create and sustain a cultural environment in part of the content of language education we have identified and tested three its phases, including: the interaction of cultural, moral and professional aspects of language education in the course of conceptualization of the content of education; the implementation stage involved the active involvement and immersion of students in the study of culture; at the final stage, there was a summing up of the studied topics and an analysis of the results achieved. The optimal methods of language teaching (critical thinking development, communicative and immersion methods) are specified, which are aimed at improving the level of students' knowledge of culture and language, as well as their self-identification. The experience of implementing the developed model is presented on the example of MGIMO Odintsovo Branch and Plekhanov Russian University of Economics in 2018-2020. Part of the pilot study fell on the period of the COVID-19 pandemic, which allowed us to make sure that its application is possible in both traditional, distance and mixed types of education, which was achieved due to the flexibility of its components (the content of education and teaching methods). The given pilot study confirms the effectiveness of the developed model. In conclusion, the authors outline promising areas of the research.

Keywords: foreign language; model; cultural environment; language education; students.

References

1. The Cambridge English Teaching Framework. Cambridge. CUP. Available at: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>
2. The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD_framework_for_teachers_WEB.PDF.
3. Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007) European Portfolio for Student Teachers of Languages. Council of Europe. 92 p.
4. Morozova A.L., Kostyukova T.A. (2020) Realizaciya yazykovogo obrazovaniya v vuzah Rossii i za rubezhom [Implementation of language education in Russian and foreign universities]. *Profilnaya shkola*. Vol. 8. No. 2. pp. 53–58.
5. Kostyukova T.A. (2005) Proektirovaniye soderzhaniya istoriko-pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste traditsionnykh rossijskikh duhovnykh cennostej [Designing the content of historical and pedagogical education in the context of traditional Russian spiritual values] // *Vestnik Tomsogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2 (47), pp. 145–148.
6. Shaposhnikova T.D., Kostyukova T.A., Zianshina R.I., Kopyrovsky A.M., Gorbachev A.L., Gorbacheva T.M. (2019) The problem of interaction of secular and religious components in education. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* EpSBS. pp. 789–795. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.88
7. Solnyshkina M.I., Harkova E.V., Kazachkova M.B. The structure of cross-linguistic differences: meaning and context of ‘readability’ and its Russian equivalent ‘chitabelnost’ // *Journal of Language and Education*. 2020. V. 6. No. 1 (21). pp. 103–119.
8. Galaguzov A. (2011) Kul'turologicheskij podhod v professional'noj podgotovke specialistov social'noj sfery [Cultural approach in professional training of social sphere specialists: dissertation ... doctor of pedagogical Sciences]. Moscow, 362 p.
9. Guliev N.A. (2006) Social'no-kul'turnye osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti menedzhera regional'nogo turizma [Socio-cultural foundations of the formation of professional competence of a regional tourism Manager]. Moscow. Flint: Nauka, 337 p.
10. Pushkareva I.A. (2017) Praktiko-orientirovannoe obucheniye na zanyatiyah po inostrannomu yazyku [Practice-oriented training in foreign language classes] // *Vestnik Kuzbasskogo instituta*. No. 3 (32). pp. 179–183.
11. Gural S.K. (2017) Novii format v obuchenii [New format of education] // In *YAzyk i kul'tura Sbornik statej XXVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Language and culture Collection of articles of the XXVII International scientific conference. 2017]. Tomsk: Publishing house national research Tomsk state University. pp. 3–5.
12. Obdalova O.A., Gural S.K. (2012) Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii [Conceptual foundations for developing an educational environment for teaching intercultural communication] // *YAzyk i kul'tura*. No. 4 (20). pp. 83–96.
13. Morozova A.L., Kostyukova T.A. (2019) Pedagogicheskaya sistema yazykovogo obrazovaniya v usloviyah neyazykovogo vuza [Pedagogical system of language education in a non-linguistic University] // *YAzyk i kul'tura*. No. 48. pp. 315–331.
14. Krylova N.B. (1997) Kak my mozhem izmenit' kul'turnye cennosti obrazovaniya [How can we change the cultural values of education] // *Narodnoye obrazovanie*. No. 9. pp. 20–24.
15. Galskova N.D., Gez. N.I. (2006) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods]. Moscow: publishing center "Academy". 2006. 336 p.

16. Bibler V.S. (1990) *Ot naukoucheniya k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek* [From science to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow: Politizdat. 413 p.
17. Benin V.L. (2016) *Kul'turologicheskaya kompetentnost' sub"ekta professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Cultural competence of the subject of professional and pedagogical activity]. Moscow: flint Publishing house. 297 p.
18. Onishchik V.M. (2009) *Kul'turologizatsiya kak aktual'naya tendentsiya sovremennogo obrazovaniya*. [Cultural Studies as an actual trend of modern education]. Moscow: "Actual problems of Humanities and natural Sciences", pp. 110–111.
19. Zimnaya I.A., Mazaeva I.A., Lapteva M.D. (2020) *Kommunikativnaya kompetentnost', rechevaya deyatel'nost', verbal'noe obschenie* [Communicative competence, speech activity, verbal communication]. Moscow: MGIMO publishing house of the Ministry of foreign Affairs of Russia, 2020. 400 p.
20. Sultmann W., Brown R. (2019) Mission and teacher identity: a case for relationships. *Journal of Religious Education* on July. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40839-018-0073-9>
21. Franken L. (2019) Ethics and religious culture: an inspiring example for religious education in Flanders? *Journal of Religious Education* on January 17. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40839-018-0073-9>
22. Rozov N.S. (1992) *Sotsial'no-filosofskie problemy obrazovaniya* [Methodological principles of value forecasting of education]. M. pp. 18–29.
23. Gardner R.C. (2002) A student's contribution to second language learning. *Language teaching*. London: McMillan. pp. 36–53.
24. Hawkins E.W. (2007) *Modern languages in the curriculum*. Cambridge, CUP. 353 p.
25. Zhurakovskaya V.M., Morozova A.L., Simakova T.P., Rykov S.L., Avgusmanova T.V., Antonova E.V. (2019) Development of critical thinking of students in educational process. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. pp. 1018–1030.

Received 5 February 2021

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Е.Р. Поршнева, М.А. Краснова

Аннотация. Рассмотрена возможность интеграции ключевых идей позитивной психологии в процесс обучения иностранным языкам в новых образовательных условиях. Подчеркнута значимость психологии личности при овладении иностранным языком в связи со сложностями адаптации к дистанционному формату обучения. Обозначены основные этапы становления позитивной психологии и внедрения концепции позитивности в процесс обучения иностранному языку. Анализируется позитивный подход, способствующий развитию психологических ресурсов обучающихся при формировании профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции. Показан потенциал курса иностранного языка не только как средства интеллектуального и профессионального развития обучающихся, но и как средства накопления психологического капитала и раскрытия позитивного потенциала личности. Механизмом управления психологическим капиталом при освоении иностранного языка является осознанная саморегуляция. Определена саморегуляция как метаресурс, позволяющий преодолевать сложные жизненные ситуации, совершать ответственные выборы в условиях неопределенности и достигать цели, сохраняя позитивное отношение к любому виду деятельности. Из всех составляющих осознанной саморегуляции, выявленных психологами, особую значимость при овладении иностранным языком приобретают четыре компонента: самопрезентация, самоконтроль, самоадаптация, самоорганизация. Подчеркивается важность разработки и внедрения коммуникативно-психологических заданий, активизирующих формирование компонентов осознанной саморегуляции. Практические задания классифицируются как коммуникативно-психологические задачи и проблемы, дополняющие систему традиционных упражнений. Приводятся примеры их формулировок на русском языке. Выполнение коммуникативно-психологических заданий позволяет мобилизовать личностные ресурсы обучающихся, ориентировать их на позитивное восприятие жизненных и образовательных проблем. Студенты учатся формулировать собственные позитивные смыслы на иностранном языке и устанавливать межличностные отношения, адаптируясь к любой ситуации межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: позитивная психология; психологический капитал; осознанная саморегуляция; коммуникативно-психологические задания.

Введение

Вопросы методологии обучения иностранным языкам являются ключевыми в современном контексте высшего образования. Образовательная система постоянно адаптируется к нестабильной социальной и экономической ситуации в стране. Целью образования, как подчеркивает А.А. Вербицкий, становится «выращивание» личностного потен-

циала человека, «воспитание его способностей к компетентной деятельности в предстоящих жизненных, профессиональных и социальных ситуациях» [1. С. 27]. Безусловно, владение языками является не только требованием времени для будущего выпускника, но и инструментом развития его личностных ресурсов. В связи с этим дисциплинарное пространство иностранного языка постепенно расширяется.

В настоящее время можно наблюдать интенсивную интеграцию психологии в лингводидактику. Актуальная ситуация, обусловленная пандемией, вызвала необходимость перехода на дистанционное обучение. Как оказалось, не все обучающиеся и преподаватели психологически готовы к подобным условиям труда и обучения. На первый план выходят проблемы принятия новых вызовов, а именно адаптации к новым формам общения, реализации умения организовать себя с учетом всех особенностей учебного процесса, что требует более пристального внимания к психологическим аспектам обучения.

С особыми трудностями сталкиваются студенты, начинающие обучение в вузе, так как начальный этап предполагает вхождение в новую образовательную среду, общение и установку контактов с незнакомыми людьми. К тому же для многих первокурсников этот период совпадает с адаптацией к самостоятельной жизни без попечения родителей. К этому добавляются сложности на уровне межличностных отношений, когда живое общение замещается коммуникацией в гаджетах, а смартфон является единственным другом и помощником. С помощью аватарности подростки прячут свои сущности, уходят в себя, теряют свое «Я».

Существующие психологические проблемы усиливаются при овладении иностранным языком, так как изучение языка направлено на подготовку к общению и взаимодействию в различных межкультурных ситуациях. Поэтому становятся необходимыми поиск и реализация эффективных методических решений, способствующих раскрытию и развитию личностных ресурсов обучающихся при формировании иноязычных компетенций. Напомним, что еще в 1940-е гг. швейцарский психолог Ж. Пиаже говорил о необходимости обращения к психологическим исследованиям, изучающим «нового человека, который живет в тот или иной период, новых знаний человека, его новых качеств» [2]. Л.С. Выготский подчеркивал важность изучения психологического потенциала развития личности в процессе обучения [3]. Пока эта проблема остается нерешенной в процессе вузовской языковой подготовки. Мы рассматриваем возможности использования позитивной психологии в дисциплинарном пространстве иностранного языка.

Методология исследования

Начало XXI в. ознаменовано повышенным интересом общества к психологии личности. Идеи Л.С. Выготского нашли отражение в публикациях, посвященных проблемам психологической адаптации и регуляции деятельности, приобретения новых качеств в новых условиях, изучению «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [4]. Так, на кафедре психологии личности факультета психологии СПбГУ многие исследования рассматривают проблему «динамичной личности, ее изменений в контексте быстро меняющегося мира» [5]. Одним из ключевых направлений «Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации», возглавляемой Д.А. Леонтьевым, является проблема саморегуляции личности и личностного выбора, которая представлена в трудах американских, европейских и российских психологов [6]. Мы предполагаем, что более глубокое внедрение психологии личности в иноязычное образование будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности в новых образовательных условиях, давая возможность обучающимся раскрывать, развивать и совершенствовать их личностные психологические ресурсы в процессе овладения иностранным языком. В этом случае иностранный язык преподается не только как средство межкультурного общения, но и как средство накопления психологического капитала.

Понятие «психологический капитал» обретает универсальность и применяется по отношению ко многим видам деятельности человека и широко используется в зарубежной социальной психологии. В частности, плодотворной идеей стала разрабатываемая Ф. Лютансом модель психологического капитала [7]. В исследованиях Д.А. Леонтьева такой вид капитала определяется как «позитивное психологическое состояние развития личности, характеризующееся: 1) уверенностью в себе или самооффективностью, позволяющей прикладывать необходимые усилия для решения сложной задачи; 2) оптимизмом как позитивной атрибуцией текущих и будущих успехов; 3) надеждой как упорством в стремлении к цели вкупе со способностью менять ведущие к ней пути и 4) резилентностью, т.е. упругой устойчивостью к воздействию неблагоприятных обстоятельств» [8. С. 25]. Мы видим, что в представленном определении психологического капитала особый акцент делается на раскрытии позитивного потенциала личности, что является предметом исследований позитивной психологии, направленной на «поиск факторов, которые способствовали бы благополучному существованию и расцвету индивидов и сообществ» [9].

Практическая значимость позитивной психологии заключается в том, что она не только раскрывает позитивные личностные ресурсы, но и предлагает проверенные приемы работы над собой. В связи с этим

внедрение результатов исследований позитивной психологии приобретает международный масштаб и охватывает самые разные сферы применения. Так, во многих странах организуются многочисленные курсы, проводятся семинары и тренинги, обучающие умению реализовывать концепцию позитивности в личной и (или) профессиональной жизни.

Идея позитивности стала активно распространяться в 1990-е гг., когда основатель этого направления американский психолог Мартин Селигман и его коллеги Дж. Вейлант, Э. Динер, М. Чиксентмихали и другие заявили о необходимости изменения парадигмы современной психологии, смещения акцента с негативности на позитивность, обозначив объектом изучения психологии сильные стороны человека, его созидательный потенциал, здоровое функционирование отдельного человека и человеческого сообщества [9].

Действительно, латинское слово «positum» означает «реальный», «имеющийся в наличии». Человек должен находить плюсы от того, что у него имеется, а не испытывать страдания по поводу того, чего у него нет в данный момент. Ведь наряду с возникающими неприятностями у каждого человека есть и возможности, и способности, чтобы найти решение своих проблем. У позитивно настроенного человека значительно больше необходимых жизненных ресурсов. Разумеется, человек, стремящийся к активному улучшению, превосходит того, кто только избегает ухудшения, и по уровню субъективного благополучия, и по степени реализации творческих способностей, и по степени осмысленности жизни [10]. Американские психологи утверждают, что позитивные эмоции напрямую связаны с расширением мыслительных действий, с повышением психологической устойчивости [11, 12]. С помощью позитивных установок становится возможным выявить индивидуальный потенциал, заложенный в человеке, которому нужно помочь раскрыться. В свою очередь, раскрытие психологических ресурсов способствует формированию умения использовать позитивные эмоции для личностного развития, а значит, личностному росту человека, достижению успехов в учебе и труде.

Успехи позитивной психологии не ограничиваются лишь исследовательской и практической работой. Это направление психологии уверенно завоевывает позиции и в образовательном пространстве. В своей книге Даниел Гольман «Эмоциональный интеллект» доказывает важность положительных установок в процессе обучения. При этом существенную роль играет гармонизация эмоционального плана, что было доказано большим количеством проведенных тестов. Автор показывает, как можно преобразовать свои эмоции в умственные способности при помощи самомотивации, создания ситуаций успеха, культивирования радости обретения новых знаний [13].

Развивающие возможности позитивных эмоций начали изучать основатели гуманистической психологии К. Роджерс, А. Маслоу,

Г. Олпорт в 1950–1970-е гг. Разработанная ими теория личности и ключевая идея о тенденции к самоактуализации послужили основой для развития гуманистической образовательной парадигмы [14].

В 1964 г. Георгий Лозанов, болгарский психотерапевт, начал проводить экспериментальное обучение иностранным языкам в формате групповых психотерапевтических тренингов, направленных на комплексное развитие личности обучаемого в условиях благоприятного эмоционально-психологического климата на занятии [15]. Так сформировался суггестопедический метод, созвучный идеями позитивной психологии. Последователи Г. Лозанова (Г.А. Китайгородская, Н.В. Смирнова, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский и др.) брали за основу суггестопедический подход для реализации интенсивного обучения в 1970–1990-х гг. Данное направление предполагает «максимальное использование всех резервов личности обучающихся, достигаемое в условиях активного общения» [16. С. 68]. Используя специальные приемы, преподаватели стремятся к созданию эмоционально насыщенных и положительных отношений между всеми участниками процесса обучения. Эти приемы активно пропагандируются и в позитивной психологии.

Идеи позитивности, запускающие механизмы позитивного отношения к себе, окружающим, жизни, особенно ценны в процессе овладения иностранным языком и культурой, так как помогают обучающимся психологически адаптироваться к новым формам общения в иноязычной среде на иностранном языке. Однако при обучении иностранным языкам использование элементов позитивной психологии сводится в основном к созданию благоприятного психологического климата, хотя потенциал позитивной психологии гораздо шире, поскольку она нацелена на раскрытие психологических ресурсов личности.

Возможности психологического воздействия иностранного языка настолько обширны, что могут способствовать как формированию позитивного мышления, так и осознанию и накоплению психологического капитала обучающегося. Капитал в данном случае рассматривается нами как наработка универсальных психологических качеств, необходимых как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности. Этими качествами важно научиться эффективно пользоваться, а значит, управлять. А механизмом управления психологическим капиталом личности многие исследователи называют саморегуляцию. В широком смысле саморегуляция – это системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами деятельности индивида, касающейся достижения принимаемых им целей [17]. По мнению ученых, на этапе получения высшего образования на первый план выходит модель осознанной саморегуляции (Д.А. Леонтьев [8], О.А. Конопкин [17], В.И. Моросанова [18], А.К. Осницкий [19]).

Авторы толкуют ее компонентный состав в зависимости от вида учебной и профессиональной деятельности и предлагают самые разные структурные характеристики.

Методологической основой нашего исследования является рассмотрение *саморегуляции* как метаресурса, позволяющего преодолевать сложные жизненные ситуации, совершать ответственные выборы в условиях неопределенности и достигать цели, сохраняя позитивное отношение к любому виду деятельности в контексте освоения иностранного языка. В этом случае из всех компонентов осознанной саморегуляции, выявленных психологами, особую значимость представляют *самопрезентация, самоконтроль, самоадаптация, самоорганизация*.

Самопрезентация заключается в умении, осознавая свои недостатки, демонстрировать собственные сильные стороны, представлять себя с достоинством и производить благоприятное впечатление в ситуациях межличностного общения и во время публичных выступлений.

Самоконтроль предполагает овладение умением контролировать себя, оценивать свое эмоциональное поведение, свои реакции на происходящее, т.е. осуществлять контроль за собственными действиями.

Самоадаптация – ключевой компонент осознанной саморегуляции. Обучающийся учится ориентироваться в любой ситуации, адаптироваться и к условиям обучения, и, в дальнейшем, к условиям межкультурного общения и профессиональной деятельности. Речь идет о необходимости регулировать свое речевое и неречевое поведение, адаптируя его к условиям конкретной ситуации. Особенно ценно это умение при овладении иностранным языком для обеспечения успешного межкультурного взаимодействия коммуникантов.

И, наконец, *самоорганизация*, необходимая в любом виде деятельности, представляет собой ядро саморегуляции и заключается в умении ставить цели, определять их приоритеты, планировать их достижение и включает умение управлять временем выполнения действия.

Саморегуляция выполняет функцию осознания, управляющую всеми умениями, которая вырабатывается на протяжении всей жизни человека. Студентам необходимо осознавать конечные цели, чтобы научиться формировать смыслы собственного личного и (или) профессионального существования, проявляя должную активность на протяжении всего процесса обучения. Важно в процессе обучения иностранному языку привлекать внимание обучающихся к этому универсальному умению, которое базируется на чувстве ответственности за себя, за свои поступки, за свои речевые и неречевые действия. Безусловно, все составляющие осознанной саморегуляции взаимосвязаны, взаимодействуют и взаимодополняют друг друга. Таким образом, модель саморегуляции можно представить как нелинейную систему (рис. 1).

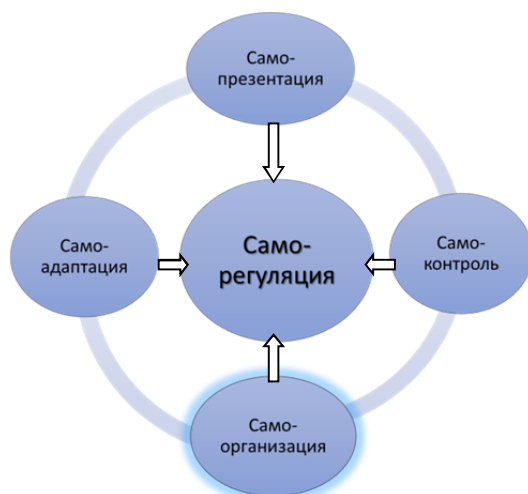


Рис. 1. Модель саморегуляции

Развивая обозначенные умения в процессе овладения иностранным языком, обучающиеся вырабатывают психологические качества, способствующие личностному росту и накоплению психологического капитала.

Исследование и результаты

Вынужденный переход на дистанционное обучение во втором семестре 2019/20 учебного года подтолкнул нас к проведению опытного обучения, так как выявились серьезные проблемы с посещаемостью и успеваемостью обучающихся, в особенности у первокурсников. Многие студенты не принимали активного участия в занятиях, не включали камеру, предпочитая отмалчиваться даже при ответах на вопросы преподавателя.

Мы решили несколько перестроить идеологию образовательного процесса и в поисках методического решения обратились к обучению языку в контексте позитивной психологии. В этом случае позитивный подход обеспечивается внедрением ключевых идей позитивной психологии и постоянным включением позитивных установок в дидактические материалы, используемые на занятиях по практике языка. Для этого требуется создание особых форм заданий, направленных на формирование осознанной саморегуляции. Таким образом, система традиционных упражнений расширяется за счет заданий психологической направленности.

При разработке заданий мы опираемся на классификацию А.А. Вербицкого, дифференцирующую коммуникативную задачу и

коммуникативную проблему. По мнению автора, коммуникативная задача выполняется по заданному преподавателем образцу, который нужно воспроизвести и запомнить («школа памяти»). Коммуникативная проблема определяется как «психическое состояние человека, взаимодействующего с вероятностными условиями ситуации общения, предполагающее творческое усвоение иностранного языка на уровне мышления («школа мышления»)» [1. С. 132].

При этом мы считаем возможным дополнить практические задания, нацеленные на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, психологическим компонентом, стимулирующим осмысление осознанной саморегуляции и ее составляющих (самопрезентация, самоконтроль, самоадаптация, самоорганизация). Такие задания мы определяем как коммуникативно-психологическую задачу и коммуникативно-психологическую проблему.

Коммуникативно-психологические задачи предназначены для начального этапа обучения, поскольку операция по воспроизведению образца необходима для начинающих изучать иностранный язык. В них помимо автоматизации традиционных этикетных речевых действий, таких как приветствие, прощание, поздравление и т.д., студентам предлагаются задания на экспрессивное чтение и воспроизведение пословиц, афоризмов, высказываний знаменитых зарубежных и русских писателей на иностранном языке, содержащие позитивные установки, которые играют важную роль не только в формировании коммуникативных и лексико-грамматических навыков, но и в обогащении личностного опыта обучающихся. Коммуникативно-психологические задачи служат психологической опорой для выполнения более сложных заданий.

Коммуникативно-психологические задачи с фонетической доминантой мы используем в нашем учебном пособии «Введение в мир французского языка и профессию переводчика» в качестве психологической тренировки [20]. Мы рекомендуем выполнять их в начале и (или) в конце практического занятия по языку на протяжении длительного периода времени.

По мере освоения иностранного языка студенты должны переходить к решению коммуникативно-психологических проблем, которые заключаются в объяснении и разрешении спорных и конфликтных ситуаций путем оказания поддержки их участникам. Чтобы оказать психологическую поддержку в трудные моменты жизни или учебы, нужно научиться в любой ситуации искать плюсы, а на минусы обращать меньшее внимание. Правильное восприятие своих неудач во многом помогает в дальнейшем достижении лучших результатов.

В связи с этим особое внимание мы уделяем заданию «визуализация успеха», которое стимулирует создание позитивных образов, оказывающих положительное влияние на сознание студентов. Как отме-

чают психологи, чем больше позитивных картин рисуется в нашем воображении, тем больше хорошего проявляется в нашей жизни. Обращение к ситуациям успеха известных людей помогает направить целевые установки обучающихся в позитивное русло. Знакомясь с информацией о людях, добившихся профессиональных и (или) личностных успехов, студенты не только расширяют свой иноязычный лексический и когнитивный запас, но и анализируют собственные цели и их достижение, осваивают требования к самопрезентации.

Неменьшую значимость для накопления психологического капитала обучающегося имеют коммуникативно-психологические проблемные задания, построенные на материале притч, раскрывающих мудрость предшествующих поколений. Мы отбираем тексты, призывающие к активному познанию мира и самих себя, к мудрому восприятию жизни: принимать жизнь такой, какая она есть, видя во всем, что в ней происходит, определенную цель. Обучающиеся выявляют и комментируют основную мысль притчи, высказывают свое отношение к поступку героев и сопоставляют с собственным личностным опытом. На более продвинутом этапе в качестве дополнительного материала мы считаем необходимым вводить статьи, видеосюжеты, опросы, форумы, поднимающие проблемы самоорганизации личности. Обсуждение актуальных жизненных вопросов может проводиться в групповом формате как очно, так и с помощью дистанционных платформ. Так, в системе Moodle мы предлагаем студентам совместное создание форума психологической поддержки, где они обсуждают различные спорные ситуации и проблемы, дают советы, опираясь на свой опыт, учатся избегать осуждения поступка и критических высказываний об окружающих.

В конце семестра студентам дается задание написать самоотчет, в котором они должны самостоятельно оценить свои достижения в накоплении коммуникативного и психологического опыта в иноязычном общении. Так, они учатся осознанно относиться к своим речевым действиям и поступкам, анализировать причины собственных неудач и воспринимать приобретенные знания и умения как свой психологический капитал. Особое место в самоотчете занимает проблема целеполагания: умения ставить реальные цели и достигать их. Обучающиеся также получают задание представить себя, рассказать о сильных сторонах своей личности (в форме эссе).

Приведем примеры формулировок предлагаемых нами иноязычных коммуникативно-психологических задач и проблем на русском языке в нижеследующей таблице.

Использование представленного выше комплекса заданий на занятиях по практике языка в первом семестре 2020/21 учебного года показало явную тенденцию к положительным изменениям поведения студентов во время онлайн-уроков.

Коммуникативно-психологические задания

Тип задания	Пример формулировки задания
Коммуникативно-психологические задачи	1. Прочитайте внимательно список черт характера человека, подберите их эквиваленты на русском языке. Выберите наиболее ценные, положительные качества, на ваш взгляд, воспроизведите и запишите их по памяти. Сколько качеств вы смогли запомнить? Какими качествами обладаете вы?
	2. Познакомьтесь с утверждениями на иностранном языке. Какие из них кажутся важными для вас, а какие, на ваш взгляд, банальны. Прочитайте их с правильной интонацией / выразительно. Сколько утверждений вы запомнили и можете воспроизвести по памяти? <i>Нельзя достичь чего-либо стоящего, не прилагая усилий. Искусство быть счастливым – видеть счастье в простых вещах. Чем упорнее ты работаешь, тем больше плодов пожинаешь! Хотеть недостаточно – нужно действовать! Если чувствуешь, что это твое, никого не слушай и рискни! Отдай миру лучшее, что есть в тебе... и к тебе вернется лучшее, что есть в мире. Мудрость людей измеряется не их опытом, а способностью его приобретать – Бернард Шоу</i>
	3. Создайте собственный и (или) общий банк мудрых изречений, любимых высказываний, которые могли бы стать девизом для вас / в вашей жизни
Коммуникативно-психологические проблемы 1-го уровня	1. Продолжите представленные фразы: <i>Я чувствую доверительное отношение, когда / если ... Мне все удастся, когда / если ... Если я знаю, что не прав(а), я ... Чтобы сохранить мой внутренний баланс ... Я способен управлять своим временем при условии ... Если выразить волю в конкретных действиях, то ...</i>
	2. Учимся смягчать негативные утверждения. Скажем по-другому. <i>Я не хочу вас видеть сегодня – Давайте встретимся в другой раз. Я не могу выполнить эту работу – Эта работа вызывает у меня большие трудности. Вы неправильно ответили на этот вопрос – Ваш ответ не совсем точен. Я не хочу идти в кино – Вы знаете, сегодня у меня другие планы. Не хочу больше никаких предложений от Вас – Спасибо. Я думаю, что Ваших предложений достаточно</i>
	3. Учимся превращать минусы в плюсы. <i>Я получил двойку по контрольному тесту – Зато для меня это стимул поработать еще раз изученный материал. Ой, я испортила любимую блузку! – Зато я могу наконец купить себе новую, еще лучше!</i>
	4. Учимся строить свои высказывания, чтобы в ответ получать «ДА» <i>Я правильно Вас понял? Вы сказали? Ты хотела сказать, что</i>
	5. Как отказаться, не произнося слово «НЕТ»? <i>Ты будешь обедать? – Спасибо. Я уже поел. Ты останешься у нас? – С удовольствием бы, но у меня срочная работа сегодня</i>

Коммуникативно-психологические проблемы 2-го уровня	1. Как бы вы поступили? Что можно посоветовать в этой ситуации? <i>Один из студентов вашей группы оказался в конфликтной ситуации со своим соседом в общежитии.</i> <i>Ваша одногруппница испытывает трудности в связи с режимом самоизоляции.</i> <i>Ваш друг всегда откладывает выполнение заданий на последний момент</i>
	2. Ознакомьтесь со следующими изречениями. Отберите для себя те, которые отвечают вашим стремлениям. Объясните свой выбор. Приведите примеры из вашей жизни, отражающие основные идеи высказываний. <i>Забывать плохое – значит впустить хорошее.</i> <i>Каждый миг жизни – это шанс изменить ее.</i> <i>Маленькие радости – самые большие друзья настоящего счастья.</i> <i>Победа не всегда означает быть первым. Победа – когда ты стал лучше, чем был.</i> <i>Главное, не прекращать верить в свои силы</i>
	4. Изучите список черт характера человека и скажите, какими из них вы обладаете, а какими хотели бы обладать. Выберите несколько карточек, на которых обозначены самые ценные качества, по вашему мнению. Обменяйтесь карточками с одногруппниками, выбирая тех, кто, по вашему мнению, обладает тем или иным качеством. Объясните, почему вы так считаете. Обсудите в парах, как можно развивать эти важные качества
	Вспомните (перечислите) ситуации успеха из вашей жизни, которыми вы гордитесь, обратите внимание на эмоции, сопровождающие эти ситуации. Представьте ситуации, в которых вы хотели бы добиться успеха в будущем. Какие важные качества должны проявиться в той или иной ситуации?
	Послушайте / прочитайте притчу, выделите главную мысль и прокомментируйте ее
	Примите участие в форуме на платформе Moodle «Плюсы самоизоляции». Предложите свои секреты позитивного восприятия ситуации

Прежде всего мы отметили высокую посещаемость, повышение активности обучающихся во время занятий, своевременное и ответственное выполнение лично ориентированных домашних заданий, что свидетельствует о повышении мотивации студентов. И в результате повысилась их успеваемость (рис. 2).

При этом улучшился общий психологический климат онлайн-общения, проявилась большая заинтересованность в обсуждении проблем, поскольку темы были лично значимы для каждого участника дискуссии. Оживление дискуссии обусловлено и тем, что обучающиеся стали менее стеснительными, более уверенными в своей речи, не боялись делать ошибки. Важно, что при построении своего высказывания они были сосредоточены больше на смысле, чем на форме. Опора на позитивно насыщенный языковой материал позволила расширить речевые коммуникативные возможности студентов. При общении заметно уменьшились затянутые паузы, а проявилась потребность в использовании различных метакоммуникативных средств (средства установления и поддержания контакта, контроля понимания и комментирования смысла, переспросы).

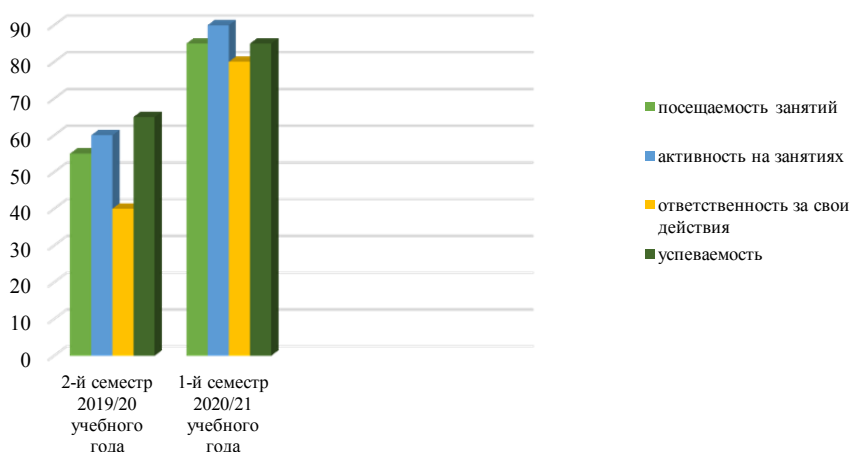


Рис. 2. Сравнительные данные за два семестра

Коммуникативно-психологические задания способствовали не только развитию иноязычной коммуникативной компетенции, но и усилению позитивного восприятия ситуации, позитивной адаптации к новым условиям обучения и позитивному восприятию себя в этих условиях. Особенно это проявилось при подведении итогов в конце семестра, когда каждый обучающийся представил отчет о своих достижениях, фактически отражающий все параметры осознанной саморегуляции (самопрезентация, самоконтроль, самоадаптация, самоорганизация).

Заключение

Преподавание иностранного языка в контексте позитивной психологии доказало целесообразность внедрения позитивного подхода в дисциплинарное пространство иностранного языка, особенно в условиях дистанционного освоения языка. Опытное обучение показало, что благодаря выполнению разработанных коммуникативно-психологических заданий студенты учатся формулировать свои позитивные смыслы на изучаемом языке, устанавливать межличностные позитивные отношения, осмысливают и одновременно осваивают базовые компоненты осознанной саморегуляции: самопрезентацию, самоконтроль, самоадаптацию, самоорганизацию.

Таким образом, позитивный подход позволяет не только достигать главных образовательных целей, но и создает условия для раскрытия и развития психологических ресурсов обучающихся и тем самым способствует накоплению и обогащению психологического капитала личности. Интеграция позитивной психологии в процесс обучения иностранному языку усиливает его личностно-деятельностную направлен-

ность и повышает эффективность овладения учебной деятельностью на следующих этапах.

Литература

1. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
2. **Пиаже Ж.** Психология интеллекта. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3252>
3. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
4. **Асмолов А.Г.** Психология / Образование / Жизнь. URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/motives/114>
5. **Факультет** психологии СПбГУ, кафедра психологии личности. URL: <https://psy.spbu.ru/department/chairs/personality>
6. **Международная** лаборатория позитивной психологии личности и мотивации. URL: <https://positivelab.hse.ru/about>
7. **Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J.** Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. New York : Oxford University Press, 2007.
8. **Леонтьев Д.А.** Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37/
9. **Позитивная** психология. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/pozitivnaya-psihologiya>
10. **Солодушкина М.В.** Позитивная психология: успехи, проблемы и перспективы // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 3.
11. **Lyubomirsky S., King L.** The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? // Psychological Bulletin. 2005. Vol. 131 (6). P. 803–855.
12. **Fredrickson B.L., Losada M.F.** Positive affect and the complex dynamics of human flourishing // American Psychologist. 2005. Vol. 60 (7). P. 678–686.
13. **Goleman D.** L'intelligence émotionnelle. Traduction française / ed. by R. Laffont. Paris, 1997.
14. **Теории** личности в гуманистической психологии. URL: <http://hpsy.ru/public/x2334.htm>
15. **Лозанов Г.К.** Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1977. Вып. 3. С. 7–16.
16. **Китайгородская Г.А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1986. 103 с.
17. **Конопкин О.А.** Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
18. **Моросанова В.И.** Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
19. **Осницкий А.К.** Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
20. **Краснова М.А., Поршнева Е.Р., Демешко О.В.** Введение в мир французского языка и профессию переводчика. Часть первая. 2-е изд., доп. Н. Новгород : Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2017. 135 с.

Сведения об авторах:

Поршнева Елена Рафаэлевна – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eporshneva@gmail.com

Краснова Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: krasn.mary@mail.ru

Поступила в редакцию 2 февраля 2021 г.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF POSITIVE PSYCHOLOGY

Porshneva E.R., D.Sc. (Education), Professor, Ph.D. (Philology), Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Linguistics University of Nizhny Novgorod” (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Krasnova M.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Linguistics University of Nizhny Novgorod” (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: krasn.mary@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/53/16

Abstract. The article discusses the possibility of integration of key ideas of positive psychology in the process of teaching foreign languages in new educational conditions. The authors emphasize the importance of personality psychology while learning a foreign language due to the difficulties of adaptation to distance learning. The main stages of the development of positive psychology and introduction of the conception of positivity into the learning process are described. Positive approach, that facilitates the development of the learners’ psychological resources in the formation of their professional cross-cultural communication competence, is analysed. The authors show the potential of a foreign language course as a means of gaining psychological assets and unlocking personal positive potential. The mechanism of managing psychological assets lies in conscious self-regulation, that in the context of learning a foreign language is defined by the authors as a meta-resource, that allows to overcome difficult situations in life, make conscious choices in conditions of uncertainty and achieve goals, maintaining positive attitude to any type of activity. Out of all the components of conscious self-regulation made known by psychologists, the following four components are of utmost importance and play a key role in learning a foreign language in higher education institutions: self-presentation, self-control, self-adaptation, and self-organisation. The article stresses the importance of working out and implementing communicative-psychological tasks that would activate the formation of conscious self-regulation. Practical tasks are defined as communicative-psychological activities and problems that are added to the traditional stock of exercises. Solving communicative-psychological problems lets the learners mobilize their personal resources and focus on a positive view on their life and educational difficulties. The students learn to formulate their positive ideas and build positive interpersonal relationships, adapting themselves to any situation of cross-cultural interaction.

Keywords: positive psychology; psychological assets; conscious self-regulation; communicative-psychological activities.

References

1. Verbitsky A.A. *Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye* [Theory and technology of contextual education]. Moscow, MPGU, 2017. 268 p.
2. Piazhe Zh. *Psihologiya intelekta* [Intellectual psychology]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3252>
3. Vygotsky L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika, 1991. 480 p.
4. Asmolov A.G. *Psihologiya / Obrazovaniye / Zhizn'* [Psychology / Education / Life]. URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/motives/114>

5. Fakultet psihologii SPBGU, kafedra psihologii lichnosti [Faculty of Psychology of SpbgU, Department of Personal Psychology]. URL: <https://psy.spbu.ru/departament/chairs/personality>
6. Mezhdunarodnaya laboratoriya pozitivnoy psihologii lichnosti i motivacii. [International Laboratory of Positive Personality and Motivation Psychology]. URL: <https://positivelab.hse.ru/about>
7. Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. New York: Oxford University Press, 2007.
8. Leontiev D.A. Samoregulyaciya, resursy i lichnostnyj potencial [Self-regulation, resources and personal capacity] // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2016. № 62. pp. 18–37.
9. Pozitivnaya psihologiya [Positive psychology]. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/pozitivnaya-psihologiya>
10. Solodushkina M.V. Pozitivnaya psihologiya: uspehi, problemy i perspektivy [Positive psychology: successes, challenges and prospects] // Psikhologicheskije issledovaniya. 2012. Vol. 5, № 24. pp. 3.
11. Lyubomirsky S., King L. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? // Psychological Bulletin. 2005. Vol. 131 (6). pp. 803–855.
12. Fredrickson B.L., Losada M.F. Positive affect and the complex dynamics of human flourishing // American Psychologist. 2005. Vol. 60 (7). pp. 678–686.
13. Goleman D. L'intelligence émotionnelle. Traduction française : Editions Robert Laffont, S.A., Paris, 1997.
14. Teorii lichnosti v gumanisticheskoy psihologii [Personal theories in humanistic psychology]. URL: <http://hpsy.ru/public/x2334.htm>
15. Lozanov G.K. Sushchnost', istoriya i eksperimental'nyje perspektivy sugestopedicheskoy sistemy pri obuchenii inostranym yazykam [Essence, History and Experimental Perspectives of the Suggestopedic System in Learning] // Metody intensivnogo obucheniya inostranym yazykam. 1977, № 3. pp. 7–16.
16. Kitajgorodskaya G.A. Metodika intensivnogo obucheniya inostranym yazykam: uchebnoye posobiye [Methods of intensive teaching of foreign languages] Moscow, 1986. 103 s.
17. Konopkin O.A. Psihicheskaya samoregulyaciya proizvod'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funkcional'nyj aspekt) [Mental self-regulation of arbitrary human activity (structural-functional aspect)] // Voprosy psihologii, 1995. № 1. pp. 5–12.
18. Morosanova V.I. Individual'nye osobenosti osoznanoy samoregulyacii proizvod'noj aktivnosti cheloveka [Individual features of conscious self-regulation of arbitrary human activity] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Psihologiya, 2010. № 1. pp. 36–45.
19. Osnicky A.K. Rol' osoznanoy samoregulyacii v uchebnoj deyatel'nosti podrostkov [The role of informed self-regulation in the educational activities of adolescents] // Voprosy psihologii, 2007. № 3. pp. 42–51.
20. Krasnova M.A., Porshneva E.R., Demeshko O.V. Vvedeniye v mir francuzskogo yazyka i profesiyu perevodchika [Introduction to the world of the French language and the profession of interpreter]. Chast' pervaya / Nizhny Novgorod, NGLU, 2017. 135 p.

Received 2 February 2021

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНИЗМА: КРИЗИС СИСТЕМНОСТИ ИЛИ НОВАЯ СИСТЕМНОСТЬ?

Е.Г. Тарева

*Исследование выполнено при поддержке РФФИ
(«Постмодернизм как доминанта развития образовательных систем
США и России», проект № 19-013-00815)*

Аннотация. Образовательная система в ее классической проекции нуждается в активном переосмыслении свойственных ей компонентов и в обновлении модели ее (системы) организации. Изменения продиктованы особенностями новой концептуальной методологии – постнеклассическим этапом развития научного знания, повлекшим за собой провозглашение и укрепление эпохи постмодернизма. Рассматриваются проявления постмодернистских образовательных и лингвообразовательных тенденций, утверждающих приоритет и первенство антропоцентрических установок в формировании новой системности теории обучения иностранным языкам. Показана неуклонность развития лингводидактического знания и неизбежность адаптации с учетом этих изменений компонентов системы обучения иностранным языкам. Доказано, что в не-системе постмодернизма имеет место новая системность. Для достижения данной цели в исследовании проводится анализ предпосылок укрепления позиций постмодернизма в педагогической науке и их экстраполяции в область теории и методики обучения иностранным языкам. К таким предпосылкам отнесены проявления постнеклассического этапа развития научного знания: «человекомерность» объектов изучения, отсюда преобладание ценностно-смысловых параметров исследований; потребность в новых средствах, способах и методах познания (опыт, интерпретация, проектирование и пр.); рост значимости коммуникации в ходе группового взаимодействия; нестабильность изучаемых объектов; роль социальной практики в исследовательской деятельности и определении степени научности постулируемой теории; интегративность как доминанта научных изысканий. Дается описание постмодернизма с позиций его влияния на образование, представлены характерные черты постмодернистского облика образования. Перечисляются с должной конкретизацией характеристики образовательного и лингвообразовательного процесса с точки зрения постмодернистской методологии. К таким характеристикам автор (вслед за Т.Н. Боковой) относит децентрацию, гетерогенность, множественность (в противовес бинарности), событийность, субъектность в аспекте антропоцентрической методологии. Практически значимым результатом исследования является моделирование отдельных компонентов лингводидактической системы с акцентированием их постмодернистских параметров: цели и содержания обучения иностранным языкам. Исследование расширяет представление о методологии лингводидактики, выстраивает новые теоретические основания для реформирования данной научной области. Полученные результаты могут быть интересны теоретикам в области лингводидактики, ученым, аспирантам, исследующим глубинные основы развития научно-

го знания, ищущим первопричины нестабильности в научных теориях, стремящимся с позиций высокой методологии предвосхитить направления последующего развития лингводидактики. Перспективным видится более глубокое изучение постмодернистских ориентиров развития науки и исследование их влияния на лингводидактическую теорию и практику.

Ключевые слова: постмодернизм; методология лингводидактики; образовательная система; лингвообразовательная система.

Введение

Неизбежное воздействие времени на развитие цивилизаций – факт бесспорный. Еще в начале XX в. известный русский ученый-экономист Н.Д. Кондратьев разработал теорию цикличности подъемов и спадов (K-waves) в мировой экономике (подробно об этом см. [1]). Данная теория отличается универсальностью, она охватывает концепции волнообразных колебаний, на основании которых можно строить долгосрочные и краткосрочные прогнозы спада / подъема процессов в сфере экономики и промышленности. Длинные волны, по сути, определяют единый ритм всей системы «миро-экономики» (World-System) [2].

Данная теория, в силу ее всеобщности, относится к различным сферам: экономической, научно-технической, государственно-политической, социокультурной. Интересно утверждение Н.Д. Кондратьева о том, что на факторе стихийности основаны и *социальные* явления, которые подвержены той же естественной цикличности, что и экономические процессы. Отсюда – необратимость (неповторимость) эволюционной трансформации социокультурных проявлений, с одной стороны, и неизбежность волнообразного (со спадами и подъемами) их развития – с другой.

Несмотря на удаленность во времени и неутихающие споры по поводу дискуссионности, а порой несостоятельности теории циклов конъюнктуры Н.Д. Кондратьева, она (эта теория) по-прежнему (и, по видимому, навсегда) предопределяет ход развития различных процессов. Впоследствии теория породила концепцию «волны инноваций» [3], объясняющую необходимость модернизации и трансформации процессов в сфере экономики, политики, науки, техники и социальных отношений.

В пору активной трансформации устоявшихся канонов построения системных связей и зависимостей вступили множественные социальные процессы. Среди них наиболее показательным в плане сдвигов ценностных приоритетов и иерархических зависимостей является *образование* как институт воспитания личности – члена общества, процесс целенаправленного приобретения человеком знаний об окружающей действительности, формирования у него совокупности ценностных смыслов, обеспечивающих личностное самоопределение и саморазвитие. Именно образование демонстрирует сегодня одну из наиболее динамично развивающихся сфер общественной жизни социума.

Столь же множественны изменения на уровне *языкового образования*, обеспечивающего становление и развитие личности средствами осваиваемого(-их) языка(-ов), благодаря чему субъект получает возможность ино-, меж- и поликультурной самодетерминации. Такие изменения интересны с точки зрения описания причин их возникновения, фиксации их актуального статуса и предвосхищения ближайшего и отдаленного будущего.

В исследовании ставятся вопросы изучения эволюционных трансформаций на уровне образовательной реальности в целом и системы обучения иностранным языкам в частности в аспекте предопределенности этих изменений факторами, обусловленными постмодернистскими веяниями.

Методология исследования

Изучение проблемы переосмысления системности лингводидактики с позиций постмодернизма как новой зародившейся методологии основывается на применении комплекса теоретических методов, а именно анализа философской, психолого-педагогической литературы в области влияния постмодернизма на развитие образования; метода экстраполяции положений философии и психолого-педагогической теории на представление новых связей и зависимостей в структуре (системе) языкового образования; теоретического моделирования системы лингводидактики с позиций постмодернистских оснований.

Обзор литературы

Образование как часть социума подвержено волнообразным изменениям, каждый период развития которых характеризуется особым содержанием и специфической направленностью. В исторической проекции изменения на уровне образования подчиняются вполне очевидным по срокам их протекания периодам, продиктованным эволюционными сдвигами в области развития научного знания в эпоху доминирования *информационной парадигмы* – ведущего признака современного глобального мира. Данная парадигма органично вписывается в систему постнеклассического периода научного знания, диктующего (в отличие от классического образа восприятия мира) приоритет не статических, а динамических объектов исследования, не объектно-, а субъектно-центрированный образ предмета познания. Отсюда современные приоритеты исследования социогуманитарных процессов:

1) изучение «человекомерных» объектов – человека как саморазвивающейся системы в его взаимодействии с природой, миром производственных и экономических отношений;

2) центрация на ценностно-смысловых категориях исследования; отсюда приоритет таких концептов, как «самосозидание», «самопознание», «самоидентификация», «саморазвитие», соотносимые с ведущими мотивами современного человека;

3) субъектный и одновременно «безликий» характер знания, сложный для установления истины и требующий активизации логики, опыта, интерпретации, моделирования, проектирования, конструирования;

4) усиление роли коммуникативности знания, «коммуникативного априори» [4. С. 19];

5) нестабильность, нелинейность изучаемых объектов, исследуемых и описываемых в большей степени в проективном (предполагаемом, гипотетическом) плане;

6) акцент на процессы высокой социально-практической ориентации, связанные в большей степени с кооперативными (в том числе межнациональными, глобальными по протеканию) практиками;

7) определение степени научности / ненаучности в соответствии не столько с теорией, сколько с реальной жизненной практикой;

8) повсеместная и чрезвычайно широкая интегративность и междисциплинарность, создание необычайных и порой весьма экзотичных «альянсов» научных областей знаний, придающих многомерный и полихромный характер процессам новой формации [5].

Обусловленные постнеклассической методологией трансформационные доминанты в области теоретических основ *лингводидактики* описаны в литературе, пусть не в исчерпывающе-эксплицитном представлении (работ в данной области явно недостаточно), но все же в целой серии научных исследований. Их анализ и систематизация позволяют выявить несколько направлений экспликации изменений, происходящих на уровне системы лингводидактики и обусловленных новой методологической концептологией.

Первое. Показаны основные черты *постнеклассического бытования образовательных систем*. Описаны основные признаки трансформаций в этой сфере: глобализационный масштаб ее реализации, антропоцентрический характер образовательной методологии, матричный характер системы с наличием в ней нестабильных элементов, широкий масштаб интеграционных процессов [6].

Второе. Ретроспективно представлена историческая логика процесса смены лингводидактических приоритетов и ценностей [7, 8]. Кратко динамика трансформаций ключевых концептов выражается в следующей последовательности: *от языка к речевой деятельности, далее к культуре, затем к коммуникативной компетенции и, наконец, к языковой личности, саморазвивающейся в ходе освоения через иностранный язык культуры соответствующего лингвосоциума и на этой основе переосмысления путем сопоставления собственной культуры.*

Третье (связано со вторым тезисом). Активно исследуются *ценностно-смысловые основы* лингводидактического знания, закрепляемые в аксиологическом подходе к языковому образованию [9–12]. В формате данных исследований провозглашаются актуальные ценностные смыслы науки об обучении иностранным языкам, определяют глубокие нравственно-этические основы формирования и развития языковой личности в современном меняющемся мире.

В зоне пристального внимания находится *цифровая лингвообразовательная среда*, которая вызывает необходимость в поиске новых средств и способов воздействия на языковую личность с целью эффективного формирования у нее способности к межкультурной коммуникации. Для этого ведется поиск специфических черт особой *информационно-стратегической готовности студентов* к межкультурному взаимодействию [13], позволяющей осуществлять информационно-познавательную деятельность в процессе межкультурной коммуникации.

Четвертое. На новом витке своего развития находится *модель интегративного обучения иностранным языкам*: если в период межпредметных связей интегративность рассматривалась как синтез двух предметных (как правило, гуманитарных) областей (иностраннй язык и литература, иностранный язык и история), то в настоящее время взаимодействие дисциплин видится в ином ракурсе. Язык выступает средством освоения предметного содержания, он рассматривается исключительно как инструмент информационного насыщения. При этом в стратегии Content and Language Integrated Learning (CLIL) овладение предметом и формирование иноязычной коммуникативной компетенции рассматриваются как паритетные задачи [14], а в стратегии English as a Medium of Instruction (EMA) «английский язык не является целью обучения, а просто выступает рабочим языком» [15. С. 145].

Пятое. В период активного осмысления с целью категоризации, классификации, типологизации и объективации вступили *культуросообразные подходы к обучению иностранному языку*. Их дифференциация по ведущей направленности и статусу собственно феномена «культура» в их содержательной специфике свидетельствует о стремлении ученых понять и эксплицировать культуроспецифическую направленность обучения иностранному языку с позиций в большей степени его (языка) социально-практической роли и значимости в структуре межнациональных и глобальных процессов и практик освоения человеком окружающего пространства (подробнее о системе культуросообразных подходов см. [16]).

Как видно, постнеклассическое существование научного знания послужило стимулом для переосмысления некоторых классических категорий лингводидактики. Более того, ее динамичное развитие тем более поступательно, чем активнее переоценка категорий «язык», «ком-

муникация», «языковая личность», «культура», «диалог», производимая на стыке и при синергии различных направлений производимых исследований: философии, антропологии, лингвистики (когнитивистики, психолингвистики, антропологической лингвистики, дискурсивной лингвистики, социолингвистики и др.), а также таких современных комплексных областей, изучаемых за рубежом, как Human Geographies, Social Geography, Human Technology и др.

Развитие научных сфер изучения лингводидактической реальности продолжается. Сегодня поступательный ход их переформатирования связан с методологией (или постметодологией, что более верно по сравнению с традиционно общепринятым представлением) и напрямую ассоциируется с *постмодернизмом* – вехой в понимании стиля мышления, свойственного современной эпохе (согласно У. Эко). Постмодернизм отражает множественность интерпретаций, смену духовных ориентиров, плюралистичность установок к трактовке истории [17], он отрицает точные определения, жесткие рамки, привязанность мысли к какой-либо конкретике, он стремится к неупорядоченности, множественности, размытости, иррациональности [18]. Именно в упорядоченном «хаосе» постмодернизма способны зародиться новые научные ценностные смыслы, чрезвычайно интересные с точки зрения изменений очертания системных зависимостей в любой науке, в том числе в педагогике (об этом см. подробнее [19]) и лингводидактике.

Исследование и результаты

Образование в эпоху постмодернизма как проявление новой системности

Информационная парадигма – признак и продукт постнеклассической модели научного знания, знаменующей собой поворот (переворот!) в представлениях, смену ценностных ориентаций, новый образ культуры и человека как ее субъекта. Современный период развития мирового сообщества во всех сферах его жизнедеятельности характеризуется, таким образом, многомерными и неоднозначными процессами и явлениями, сложный, бифуркационный характер которых объясняется недавно зародившейся, но при этом агрессивно о себе заявляющей информационной геополитической парадигмой, ведущей к состоянию неопределенности (знаменующей кризис стабильности), хаотичности (кризис системности), непредсказуемости (кризис очевидности) мира и человека в нем.

Именно по этим законам живет сегодня человечество в эпоху *постмодернизма*, провозглашенного И.П. Ильиным «духом времени» [20]. Система образования, продолжая (во многом ориентируясь на

классические закономерности) выполнять свои функции, требует преобразований, вызванных потребностями в подготовке специалистов нового времени, готовых к вызовам современного нестабильного мира. Одновременно фиксируется высокий уровень безработицы и отсутствие востребованности в занятости тех, кого выпускают университеты. Проявляется эффект «дипломной болезни». Как пишет Ю.М. Стаховская, «чем хуже оказывается ситуация с безработицей среди образованных людей и чем более бесполезными становятся сами дипломы, тем более ощутимой была нехватка разнообразия образовательных возможностей» [21. С. 51]. Как указывают Р. Эдвардс и Р. Ашер, «the loss of mastery is associated with postmodern notions of ambivalence and incredulity» («потеря профессионализма связана с постмодернистскими понятиями амбивалентности (неоднозначности) и недоверчивости») (перевод мой. – Е.Т.) [22. Р. 273].

Постмодернизм в зарубежной научной традиции исследуется довольно давно и весьма продуктивно. Интересными являются направления изучения его сущности и аспектов влияния на различные сферы жизнедеятельности человека. При этом постмодернизм предопределяет проявление различных социальных, политико-экономических и культурных процессов [23], прежде всего в сфере образования.

Образование в эпоху постмодернизма отличают множественные характеристики, совокупно представленные Т.Н. Боковой [19]. К ним относятся следующие параметры:

1) *децентрация* как отсутствие структурного центра в пользу деконструкции, плюрализма, в философском смысле названные «ризомностью» (от фр. rhizome – корневище); «ризомы» прямо противопоставляются структуре как системной и иерархически упорядоченной организации; как пишет Т.Н. Бокова, «основным вкладом постмодернизма в философию культуры считается именно замысел преодоления “центризма”» [19. С. 33];

2) *связность* и *гетерогенность* как отсутствие четких границ и иерархичности; при этом связанными оказываются «области, которые, казалось бы, связать невозможно» [19. С. 34]; в этом смысле «ризоматическая система предполагает неопределенность, а это черта, которая не может быть присуща обучению в традиционном его понимании» [19. С. 34];

3) *множественность* как наличие множества узлов, связей, пересечений; система сокращается не до единого, а до множественного; как следствие, «результат обучения измеряется не количественными показателями “сколько (единиц знания, человек и пр.)” и “в какие сроки”, а с помощью моделей “я умею” и “я осознаю”» [19. С. 34];

4) *дискретность* как прерывистое разделение структуры, «ветвистость ризомы» в ее аструктурной сущности;

5) *картографичность* как несоответствие структурной модели, наличие непредвиденности направления движения / развития в стремлении созидать, но не разрушать;

6) *событийное конструирование реальности* как множества различных артефактов, в том числе субъектно обусловленных (личные представления, личный опыт, собственные умозаключения и пр.); результат учения – «умение ученика придать собственные значения изучаемым им вещам. Задача учителя состоит в предоставлении условий, в которых ученики могут ознакомиться с различными культурными перспективами и ценностями» [23. С. 35–36]; при этом каждый ученик индивидуально конструирует образовательные смыслы;

7) *отказ от бинаризма* «как принципа, придающего реальности структурность, иерархичность» [23. С. 37], что предполагает отказ от субъект-объектных отношений преподавателя и обучающегося, когда последний подвергается насилию и угнетению; постмодернистские концепции абсолютизируют роль субъекта познания, его способность интерпретировать мир; ученик становится равноправным субъектом нарративного взаимодействия в проекции «учитель – учебный материал – обучающийся», осуществляющим совместно с учителем процесс познания [23];

8) *субъектность* как «отражение конкретных обстоятельств и условий, в которых проходит образовательный процесс, адаптированный к реальной действительности и опыту ученика» [23. С. 40].

Перечисленные параметры (черты) постмодернистской концепции образования и новой постметодологии его организации наглядно демонстрируют стремление идеологов постмодернизма отказаться от формата образования как классической учебно-воспитательной системы. Эпоха постмодерна предъявляет к образованию особые требования, предусматривающие не только достижение требуемого качества обучения и воспитания, но и отказ от универсальности предлагаемых для освоения знаний, теорий, способов деятельности. Постулируется приоритет множественности, разветвленности, вариативности информационного насыщения обучающихся, индивидуальных способов решения проблем, активизации персональных когнитивных процессов. Обучающийся получает возможность для саморазвития и самоидентификации, для форматирования своего личностно обусловленного опыта деятельности, для осознания значимости учебного материала с позиций достижения личных значимых целей и установок.

В связи со сказанным становится очевидным, что под влиянием идей постмодернизма образование лишается тех качеств системы, которые ассоциируются с замкнутостью, упорядоченностью, предопределенностью, четкостью структуры, иерархичностью, унифицированностью, стабильностью содержания обучения и принципов его организации. Происходит переход к множественности и постоянному обновлению содержания, каждому учителю предлагается выработать собственные подходы, лишённые презентации готовых знаний, но ориентиро-

ванные на размышление в диалоге с обучающимся. Именно в таком диалоге / нарративе рождается содержание образования с опорой не на план и конспект урока, а на личный опыт ученика [18].

На идеях постмодернизма базируется радикальное реформирование старой системы образования, основанное на понимании того, что единого метода или стиля обучения / управления для всех обучающихся и учителей не существует. Сторонники постмодернизма подчеркивают уникальность как каждого учащегося, который нуждается в особых формах обучения и индивидуальных учебных планах, так и каждого сотрудника учебного заведения, привносящего собственные таланты и навыки в свою работу. В широком смысле основой развития провозглашается сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность [24].

Одновременно со сменой содержательно-целевых образовательных ориентиров образование эпохи постмодернизма отказывается от жесткой иерархичности, структурированности и шаблонности (алгоритмичности, протокольности) методов и технологий обучения. Обучающимся предлагается / дается право самостоятельного поиска путей познания и самоопределения в ходе образования, привлечения методов меж- и мультидисциплинарного поиска смыслов жизненного пути. При таком подходе миссия образования – создание возможностей, условий и предпосылок для личностного саморазвития индивида, реализации его потребностей, творческих способностей и личностных пристрастий. Одновременно образовательная система должна быть открыта для переработки общественных запросов, требований рынка труда, цифровой экономики.

Тем самым постмодернистская эпоха предполагает обеспечение такой *среды образования*, которая позволяет обучающимся создавать новое знание с опорой на собственный опыт, а не через передачу извне единой для всех, универсальной академической информации. Именно таким образом «студенты создают знания для самих себя, индивидуально и одновременно социально конструируя смысл из большого объема личностного опыта, который сам по себе не имеет какого-либо единого порядка или структуры. Умение студента найти и придать собственные значения и смыслы вещам, которые им изучаются, является основным результатом обучения в постмодернистском образовании. Задачей преподавателя при этом становится предоставление условий для ознакомления учащегося с различными культурными перспективами и ценностями» [25. С. 28].

Заключая, следует сделать вывод о том, что постмодернизм предполагает радикальную модификацию образовательной системы для обеспечения реализации идей своеобразия и уникальности каждого

обучающегося, проявления индивидуальности его стиля учебной деятельности для достижения не только высокого качества образования, но и преимущественно для реализации стратегии обучения через всю жизнь (о стиле учебной деятельности подробно см. [26]); именно эта стратегия становится ведущим ценностным приоритетом образования эпохи постмодернизма.

***Лингводидактика в период постмодернизма:
в поисках оснований новой системности***

В недрах лингводидактики поиски оснований для определения ориентиров новой постмодернистской системности активно ведутся в последнее десятилетие. Необходимость переосмысления системы обучения иностранным языкам обусловлена рядом причин. Об одной из них сказано выше (см. пять тезисов новой постнеклассической методологии, обусловивших ценностные сдвиги в рамках лингводидактики как научного знания). Помимо этого, трансформации на уровне теории и методики обучения иностранным языкам предопределены новыми форматами и параметрами иноязычной коммуникации, а также значимостью способности к иноязычному общению в условиях постиндустриального информационного общества, глобализационных процессов. Ширится потребность в межнациональной интеграции, кооперативных проектах, оперативном постижении новых сведений об окружающем пространстве. Как следствие, иностранный язык становится жизненно необходимым средством взаимопонимания. Одновременно меняется и сам язык, переходя в формат интернет-коммуникации, взаимодействие людей посредством иностранного языка воспринимается и изучается исключительно сквозь призму действия дискурсивных практик, а значит, с учетом множественных и непредсказуемых экстралингвистических факторов.

Все перечисленные обстоятельства обуславливают необходимость пересмотра (причем не разового, единичного, а систематического, регулярного и оперативного) системы обучения иностранным языкам с точки зрения положений постмодернизма как современной постметодологии. При этом важно учитывать, что постмодернистское реформатирование образования и языкового образования требует *сохранения признаков системности*. Это необходимо, поскольку «постметодология, сохраняющая научность, – это, так или иначе, достижение ясности. Иначе оккультизм. Этот критерий, по сути, объединяет все более конкретные требования верификаций классической, неклассической и потнеклассической науки. В постметодологии можно увидеть даже возвращение к зерну научности – подобное познавать подобным» [27. С. 18]. Тем самым в *не-системности постмодернизма рождается*

новая системность, в центре которой *Человек*, и именно человеческие сущности предопределяют параметры компонентов «новой» образовательной системности, зависимости между этими компонентами, определение направлений и технологий их (компонентов) воссоздания, обеспечения в целенаправленном (на уровне формального образования) и нецеленаправленном (на уровне неформального и особенно информального образования) процессе обучения и воспитания обучающихся.

Влияние постмодернистских идей особенно заметно на уровне *цели и содержания* языкового образования. Последние, взятые в новом формате, способны повлиять на новый облик других компонентов постмодернистской системы лингводидактики – принципов, методов, приемов, средств и форм обучения иностранному языку (примером постмодернистского влияния на лингвообразовательную систему служит обоснованная А.А. Колесниковым модель организации и реализации непрерывного филологического образования [28]).

Изменения на уровне целеполагания – *цель из внесубъектной стала субъектной*. В своем классическом измерении цель предполагала овладение иностранным языком, именно он являл собой основную проективную доминанту процесса обучения. При этом язык позиционировался как система, все уровни и компоненты которой должны быть количественно и качественно описаны, четко структурированы, упорядочены и представлены в формате объектов овладения обучающимися. В этом случае цель имела универсальный облик, она была единой для всех обучающихся конкретной образовательной ступени, и отклонение от требуемых параметров рассматривалось как «дефект». Как следствие жесткой структурированности знаний в области языка подбирались соответствующие пути достижения цели: преобладали тренировочные упражнения, часто предполагающие механическое и бездумное повторение одних и тех же действий («выполните по модели», «раскройте скобки», «поставьте в такую-то форму», «перескажите близко к тексту», «составьте диалог по образцу» и пр.).

Позднее по мере накопления информации в области методики обучения иностранным языкам, а также смежных наук (психологии, лингвистики) цель приобрела динамический, а не статический (как в случае ориентации на языковую систему) характер. Приоритетным стало формирование у обучающихся не только комплекса знаний, но и опыта деятельности – действий (умений, навыков), позднее объединенных в формат компетенций, вбирающих личностные качества и опыт. При всех позитивных сдвигах цель по-прежнему была далека от фиксации на саморазвитии личности, ее самосовершенствовании для удовлетворения потребностей и обеспечения готовности к самостоятельному принятию решений в области взаимодействия с партнером по иноязычной коммуникации.

Постмодернистская проекция цели обучения иностранным языкам фокусируется на развитии *языковой личности обучающегося*, которая посредством постижения языка проникает в особенности культуры, менталитета, национального характера носителей стран (-ы) изучаемого языка. Постигая своеобразие своих потенциальных партнеров по межкультурной коммуникации обучающийся способен осмыслить собственное мировидение, понять особенности своей национальной ментальности, выявить сходства и различия между собой и носителем языка. Тем самым цель языкового образования смещается с освоения знаний и приобретения комплекса извне заданных навыков, умений, компетенций на обеспечение условий для создания студентами собственных представлений (с позиций постмодернизма – «построений») для осознания своей национальной идентификации. При этом применение культуросообразных подходов (особенно межкультурного) крайне целесообразно: именно они создают условия, среду для саморазвития языковой личности. В таких условиях повышается вероятность присвоения обучающимися черт «трансфессионала» – человека, высоко чувствительного к перспективным проблемам через погружение в противоречивую область опыта и знаний на стыках смежных профессий и далеких друг от друга научных областей и одновременно коммуникативного – готового к транскоммуникации [29].

Изменения на уровне содержания языкового образования – содержание фокусируется на личном опыте обучающегося, а не на внешних учебных целях. Постмодернистское видение образования основано на том, что Дж. Кинчелоу и С.Р. Штейнберг называют «постформальным мышлением», основной чертой которого является «производство собственных знаний» [30]. В качестве источника содержания образования постмодернисты выдвигают *личный опыт обучающегося*. Образовательный процесс должен обеспечить ему возможность:

- не столько воспроизводить чьи-то знания, а продуцировать собственные «построения»;
- интерпретировать моменты своей жизни в связи с новыми приобретаемыми сведениями;
- открывать в себе потенциал к деятельности, возможности, способности;
- устанавливать связи между несвязанными, порой противоположными вещами и событиями;
- рассматривать факты не как единичные и абстрагированные от реальности, а как часть общего, связанного с практической деятельностью;
- эмоционально «переживать» новые факты, события;
- контекстуализировать предлагаемое содержание обучения;
- вскрывать причинно-следственные связи между фактами и явлениями;

– воспринимать окружающий мир в виде «текста», который необходимо понять и интерпретировать.

Как можно заключить, для приверженцев постмодернизма содержание образования не может укладываться в формат некой стандартной матрицы. Для них это нечто неопределенное, эстетичное, эмоциональное, автобиографичное, интуитивное, эклектическое. «Содержание образования для них – это постоянно (вплоть до каждого урока) обновляющееся, нарождающееся, возникающее и меняющееся явление» [19. С. 43]. Содержание образования «рождается» непосредственно на занятии, в учебном процессе в связи с предлагаемым учебным материалом, который является не столько объектом овладения, сколько стимулом для личностных, индивидуальных «построений».

Применительно к языковому образованию указанные особенности должны трактоваться по-своему. Эта специфика обусловлена необходимостью освоения обучающимся лексико-грамматической и слухопроизносительной основы изучаемого языка, которая является непреложным условием прогрессирования на уровне овладения способностью к иноязычному общению. В этом смысле обязательность освоения данной базы, которая является универсальной и единообразной для всех студентов, казалось бы, противоречит постмодернистским установкам в области определения содержания образования. Именно языковой материал (фонетические, лексические, грамматические явления изучаемого языка) долгое время составлял основу содержания обучения иностранному языку (в умах учителей / преподавателей, а зачастую и обучающихся, а также их родителей этот материал по-прежнему рассматривается как базовый, основной компонент способности к общению; отсюда расхожее мнение о том, что надо знать как можно больше слов, обладать грамматической грамотностью, и это даст возможность обучающемуся быть коммуникативно состоятельным в общении с носителем языка).

С позиций постмодернистских установок сам языковой материал как жестко структурированная лингвистическая сущность быть компонентом содержания обучения не может. Оперирование им должно трактоваться как условие, способ, средство самовыражения личности обучающегося в языке. Ценностным с точки зрения освоения является только то, что позволит субъекту выразить свое отношение к окружающему, решить возникшую проблему, погрузиться в мир иной лингвокультуры, познать ее, выработать к ней личностное отношение, понять и признать уникальность собственной культуры и, наконец, определить свое место в непредвиденном будущем, в социальной и профессиональной жизни.

В связи со сказанным показательной является попытка установить «новое» содержание образования в монографии И.Л. Бим и

Л.В. Садовой [31]. Авторами предпринята попытка обосновать источники формирования личностно ориентированного культуросообразного содержания языкового общего среднего образования. Основным источником данного образования является культурный опыт человечества, в структуру которого входят следующие компоненты: сам человек, его качества как субъекта культуросозидательной деятельности, созданные человеком способы деятельности, материальные и духовные продукты творческой деятельности человека, способы его деятельности, служащие трансляции и присвоению культурного наследия следующими поколениями, «человек как творец культуры и главное ее творение, сохраняющий, развивающий культурные ценности и создающий новые» [31. С. 50]. В связи с этим в структуру содержания языкового образования должны входить:

- ценностный аспект – эмоционально-оценочные новообразования в структуре личности (чувства, эмоции, взгляды, убеждения, мировидение);

- «идеальный» аспект – когнитивные новообразования в структуре личности (знания, навыки, умения, компетенции);

- процессуально-деятельностный аспект – действия и операции по анализу, осмыслению и освоению изучаемых продуктов;

- материальный аспект – продукты культурного опыта (тексты, предметы, созданные человеком и пр.) [31. С. 55].

Применительно к предмету «иностранный язык» содержание обучения, вбирающее в себя перечисленные аспекты и отвечающее постмодернистским представлениям, должно включать:

- а) инвариантную часть – те компоненты, которые диктуются извне ввиду необходимости учета социально обусловленных требований (содержатся в стандартах, программа, отражены в учебниках);

- б) вариативную – личностно обусловленную часть – все то, что затрагивает обучающегося лично, что он привносит в изначально обезличенное пространство содержания, что отвечает его (обучающегося) интересам, склонностям и помогает удовлетворить потребности.

Наличие такой двоякости отнюдь не противоречит требованию постмодернистов отказаться от бинаризма. Второй компонент (б) столь много- и разнообразен, что он создает необходимую палитру возможностей для поддержания личностно обусловленных потребностей производить собственные «построения», накапливать собственный опыт, удовлетворять собственные потребности, преодолевать препятствия на своем пути.

Предложенное содержание языкового образования соответствует основным параметрам постмодернистского видения мира. Во-первых, отсутствует единый центр (ядро) содержания, ввиду этого четкие границы компонентов содержания не могут быть установлены. Во-вторых,

содержание столь же множественно и дискретно, сколь многочисленны и разнообразны субъекты, осваивающие иностранный язык как средство постижения и индивидуально-личностной интерпретации картины мира. В-третьих, осваиваемое содержание погружается в событийное пространство обучающегося, и он присваивает его (содержание) как личностно-ценностное, созидательное, эмоционально позитивное, автобиографичное и интуитивное.

Перед исследователями встает сложная задача – постараться определить очертания вариативной части содержания образования. Найти решение непросто. Главное – понимать суть произошедших в образовании перемен, осознать специфику постмодернистских воззрений в данной области, отказаться от статичного универсального формата содержания языкового образования в пользу его личностно-специфического образа.

Заключение

Найти систему в не-системе сложно, особенно в образовательной области. Легче и проще действовать по шаблону, по образцу в строгом соответствии с заявленными кем-то требованиями. Но в этом случае велик риск оказаться в стороне от ведущих тенденций, требующих активного пересмотра существующих традиций системно-структурной организации процесса обучения и воспитания с точки зрения утверждения тенденций постмодернизма как доминанты развития образования сегодняшнего дня. Языковое образование стремится к пересмотру с научной точки зрения своих фундаментальных оснований. Тому свидетельством является утверждение полипарадигмальности и полиподходности лингводидактики, утверждение и бурное развитие идеи культуросообразности обучения иностранному языку. Лингводидактика ищет ценностные смыслы своего нынешнего и последующего развития. Постмодернизм – один из источников для осмысления данной наукой своей сущностной специфики и для признания тех трансформаций, которые позволят качественно воздействовать на личность обучающегося средствами осваиваемого ею языка и постижения иной культуры, а также для утверждения культурного самоопределения данной личности, ее профессионального самоутверждения и в целом жизненного прогрессирувания.

Литература

1. **Волконский В.А.** О природе Кондратьевских «длинных волн» // Экономика и математические методы. М., 1992. Т. 28, вып. 2. 304 с.
2. **Валлерстайн И.** Миров-системный анализ // Время мира. Альманах современных исследований по теоретической истории, макросоциологии, геополитике, анализу мировых систем и цивилизаций / под ред. Н.С. Розова. Новосибирск, 1998. Вып. 1. С. 105–123.

3. *Schumpeter J.* Business cycles. Phil., 1982. Vol. 1–2. P. 67–80.
4. *Мальковская И.А.* Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. М. : Едиториал УРСС, 2004. 240 с.
5. *Козлова С.А., Коджаспирова Г.М., Азарова Л.Н., Артамонова Е.И., Бодина Е.А., Виноградова Н.Ф., Горлова Н.А., Конышева Н.М., Корешков В.В., Курочкина И.Н., Ромашина С.Я., Савенков А.И., Савостьянов А.И., Тарева Е.Г., Чумаков Б.Н., Шахманова А.Ш.* Перспективы исследования современных проблем педагогики / отв. ред. С.А. Козлова ; сост. Г.М. Коджаспирова. М. : Экон-Информ, 2017. 254 с.
6. *Тарева Е.Г.* Постнеклассическое бытование образовательной системы // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы V-й Междунар. науч.-практ. конф. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. С. 147–149.
7. *Серебренникова Е.Ф., Антипов Н.П., Ладыгин Ю.А., Малинович Ю.М., Плотникова С.Н., Тарева Е.Г., Хахалова С.А., Казыдуб Н.Н., Литвиненко Т.Е., Семенов Т.И., Готлиб О.М., Малинович М.В., Шарунов А.И., Кулагина О.А.* Лингвистика и аксиология. Этносемиотрия ценностных смыслов. М. : Тезаурус, 2011. 352 с.
8. *Тарева Е.Г.* Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы Второй науч.-практ. конф. / ред. кол.: Е.Б. Ястребова, Е.А. Лукьянченко ; отв. ред. Д.А. Крячков. 2015. С. 239–244.
9. *Ариян М.А., Белгородский В.С., Борзова Е.В., Гальскова Н.Д., Дембицкий С.Г. др.* Аксиология иноязычного педагогического образования // Монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6–7 декабря 2019 г.). М. : МПГУ, 2020. 423 с.
10. *Гальскова Н.Д.* Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С. 4–10.
11. *Крупченко А.К.* Аксиологические стратегии иноязычного профессионального педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2019. № 4-1. С. 44–54.
12. *Tatarinova M.N., Shvetsova M.G.* The model of the emotionally-valuable component of the content of primary school foreign-language education: Designing and testing // European Journal of Contemporary Education. 2019. Vol. 8, № 1. P. 167–186.
13. *Утехина А.Н., Тройникова Е.В., Маханькова Н.В., Милютинская Н.Ю., Хасанова Л.И., Белова Т.Ю., Брим Н.Е.* Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2019. 160 с.
14. *Khatyarina L.* Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices. Publisher of Timely Knowledge, 2020. 325 p. DOI: 10.4018/978-1-7998-3266-9
15. *Соловова Е.Н., Козлова З.А.* Глобальный феномен «ЕМІ» – английский язык как средство обучения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 144–149.
16. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
17. *Маньковская Э.Б.* Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетея, 2000. 347 с.
18. *Иванова С.В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М. : ГНУ «ИТИП РАО» Изд. Центр ИЭТ, 2012. 160 с.
19. *Бокова Т.Н.* Альтернативные школы США как постмодернистский дидактический проект. М. : АНОО «ИЭТ», 2017. 192 с.
20. *Ильин И.П.* Постмодернизм: словарь терминов. М. : Инион РАН – Intrada, 2001. 254 с.
21. *Стаховская Ю.М.* Высшее образование в эпоху постмодернизма: опыт европейских университетов // Классический университет в неклассическое время. Серия:

- Труды Томского государственного университета. Серия культурологическая. Томск : ТГУ, 2008. С. 51–55.
22. **Edwards R., Usher R.** Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? // *Adult Education Quarterly*. 2001. Vol. 51, № 4. P. 273–287. DOI: 10.1177/ 07417130122087296
 23. **Susen S.** The Postmodern turn in the Social Sciences. Palgrave Macmillan : Basingstoke, 2015. 510 p.
 24. **Новиков А.М.** Постиндустриальное образование. 2-е изд., доп. М. : Эгвес, 2011. 152 с.
 25. **Бокова Т.Н., Морозова В.И.** Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения) : сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2020. С. 27–31.
 26. **Тарева Е.Г.** Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: теория и технология. Иркутск : ИГЛУ, 2001. 200 с.
 27. **Кабрин В.И.** Транскоммуникативный подход как постметодология современной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 15–19.
 28. **Колесников А.А.** Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования. Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2016. 428 с.
 29. **Галажинский Э.В., Кабрин В.И.** Перспектива развития творческой личности трансфессионала в условиях смены научно-образовательной парадигмы университета // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 447. С. 207–214.
 30. **Kincheloe J.L., Steinberg S.R.** A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory // *The post-formal reader: Cognition and education*. N.Y. : Falmer Press, 1999. P. 55–90.
 31. **Бим И.Л., Сидомова Л.В.** Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов. М. : ЦСОР, 2014. 140 с.

Сведения об авторе:

Тарева Елена Генриховна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

Поступила в редакцию 12 января 2021 г.

LANGUAGE EDUCATION IN THE POSTMODERNISM ERA: SYSTEM CRISIS OR NEW SYSTEMATICITY?

Tareva E.G., D.Sc. (Education), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

The research was supported by RFBR (“Postmodernism as the dominant of the development of education systems in the USA and Russia”, project No. 19-013-00815).

DOI: 10.17223/19996195/53/17

Abstract. The educational system in its classical projection needs a significant rethinking of its inherent components and an update of the model of its (system) organization. The changes are based on the peculiarities of the new conceptual methodology - the post-nonclassical stage in the development of scientific knowledge, which entailed the proclamation and strengthening of the era of postmodernity. The article examines postmodern educational and linguistic tendencies that affirm the priority and primacy of anthropocentric attitudes in the formation of a new systemic nature of the theory of teaching foreign languages. *The purpose of the article* is to show the persistence of the development of linguodidactic knowledge and the inevitabil-

ity of adaptation, taking into account these changes in the components of the system of teaching foreign languages, to prove that in the *non*-system of postmodernism there is a new systemic character. *Research results.* To achieve this goal, the study analyzes the prerequisites for strengthening the positions of postmodernism in pedagogical science and their extrapolation into the field of theory and methods of teaching foreign languages. The author refers to such premises the manifestations of the post-nonclassical stage in the development of scientific knowledge: the "human dimension" of the objects of study, hence the predominance of value-semantic parameters of research; the need for new means, methods and methods of cognition (experience, interpretation, design, etc.); the growing importance of communication in the course of group interaction; instability of the studied objects; the role of social practice in research and determining the degree of scientific character of the postulated theory; integrativity as the dominant of scientific research. The article describes postmodernism from the standpoint of its influence on education, presents the characteristic features of the postmodern appearance of education. The characteristics of the educational and linguistic process from the point of view of postmodern methodology are listed. The author (following T.N. Bokova) refers to such characteristics: decentration, heterogeneity, plurality (as opposed to binarity), eventfulness, subjectivity in the aspect of new post-anthropological methodology. *Practically significant research results* are the modeling of the system of foreign language teaching and learning with an emphasis on the postmodern parameters of its components: goals and content of teaching foreign languages. The study expands the understanding of the Linguodidactics Theorizing, builds new theoretical foundations for reforming this scientific field. The results obtained may be of interest to theorists in the field of language teaching and learning, scientists, postgraduate students exploring the deep foundations of the development of scientific knowledge, looking for the root causes of instability in scientific theories, seeking from the standpoint of high methodology to anticipate the directions of the subsequent development of linguodidactics. A deeper study of post-anthropocentric landmarks in the development of science and the study of their influence on linguodidactic theory and practice seem promising. **Keywords:** postmodernism; methodology of linguodidactics; educational system; language educational system.

References

1. Volkonsky V.A. (1992) O prirode Kondrat'yevskikh «dlinnykh voln» [On the nature of Kondratyev's "long waves"]. *Ekonomika i matematicheskiye metody* – Economics and Mathematical Methods. 28. 2. 304 p.
2. Wallerstein I. (1998) Miro-sistemnyy analiz [World-system analysis]. *Vremya mira. Al'manakh sovremennykh issledovaniy po teoreticheskoy istorii, makrosotsiologii, geopolitike, analizu mirovykh sistem* [Almanac of modern studies in theoretical history, macrosociology, geopolitics, analysis of world systems and civilizations]. Novosibirsk. 1. pp. 105–123.
3. Schumpeter J. (1982) Business cycles. *Phil.* 1–2. pp. 67–80.
4. Malkovskaya I.A. (2004) *Znak kommunikatsii. Diskursivnyye matritsy* [Communication sign. Discursive matrices]. Moscow: Yeditorial URSS. 240 p.
5. Kozlova S.A., Kodzhapirova G.M., Azarova L.N., Artamonova E.I., Bodina E.A., Vinogradova N.F., Gorlova N.A., Konyshcheva N.M., Koreschkov V.V., Kurochkina I.N., Romashina S.Ya., Savenkov A.I., Savostyanov A.I., Tareva E.G., Chumakov B.N., Shakhmanova A.Sh. (2017) *Perspektivy issledovaniya sovremennykh problem pedagogiki* [Prospects for the study of modern problems of pedagogy]. Executive editor S.A. Kozlova. Compiled by G.M. Kodzhapirova. Moscow: Publishing house "Econ-Inform". 254 p.
6. Tareva E.G. (2014) *Postneklassicheskoye bytovaniye obrazovatel'noy sistemy* [Post-non-classical existence of the educational system]. *Tekhnologii postroyeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami. Materialy V-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Technologies for constructing education systems with desired

- properties. Materials of the V-th International Scientific and Practical Conference]. pp. 147–149.
7. Serebrennikova E.F., Antipyev N.P., Ladygin Yu.A., Malinovich Yu.M., Plotnikova S.N., Tareva E.G., Khakhalova S.A., Kazydub N.N., Litvinenko T.E., Semenova T.I., Gotlib O.M., Malinovich M.V., Sharunov A.I., Kulagina O.A. (2011) Lingvistika i aksiologiya. etnosemiometriya tsennostnykh smyslov [Linguistics and Axiology. Ethnosemiometry of value meanings]. Moscow: Tezaurus. 352 p.
 8. Tareva E.G. (2015) Evolyutsiya lingvodidaktiki: ot klassicheskogo k postneklassicheskomu izmereniyu [Evolution of linguodidactics: from classical to post-nonclassical dimension]. Magiya INNO: novoye v issledovanii yazyka i metodike yego prepodavaniya; Materialy Vtoroy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Magic INNO: new in language research and teaching methods. Materials of the Second Scientific and Practical Conference]. pp. 239–244.
 9. Ariyan M.A., Belgorodsky V.S., Borzova E.V., Galskova N.D., Dembitsky S.G. & al. (2020) Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Axiology of foreign language pedagogical education]. Moscow: MPGU. 423 p.
 10. Galskova N.D. (2019) Sovremennoye lingvoobrazovaniye v sotsiokul'turnom i aksiologicheskom izmereniyakh [Modern linguistic education in socio-cultural and axiological dimensions]. Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages at school. 8. pp. 4–10.
 11. Krupchenko A.K. (2019) Aksiologicheskiye strategii inoyazychnogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Axiological strategies of foreign language professional pedagogical education] Prepodavatel' XXI vek. – Teacher XXI century. 4. 1. pp. 44–54.
 12. Tatarinova M.N., Shvetsova M.G. (2019) The model of the emotionally-valuable component of the content of primary school foreign-language education: Designing and testing. European Journal of Contemporary Education. 8. 1. pp. 167–186. <https://doi.org/0.13187/ejced.2019.1.167>
 13. Utekhina A.N., Troinikova E.V., Makhankova N.V., Milyutinskaya N.Yu., Khasanova L.I., Belova T.Yu., Brim N.E. (2019) Mezhkul'turnaya didaktika v informatsionnom obrazovatel'nom prostranstve [Intercultural didactics in the educational information space]. Izhevsk: Publishing House "Udmurt University". 160 p.
 14. Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices (2020); L. Khalyapina (Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia). IGI Global. Publisher of Timely Knowledge. 325 p. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9>
 15. Solovova E.N., Kozlova Z.A. (2017) Global'nyy fenomen «EMI» - angliyskiy yazyk kak sredstvo obucheniya [The global phenomenon "EMI" - English as a teaching tool] Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya – Voronezh State University Bulletin. Series: Problems of Higher Education. 4. pp. 144–149.
 16. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culturally related approaches to teaching a foreign language]. Yazyk i kul'tura – Language and culture. 40. pp. 302–320.
 17. Mankovskaya E.B. (2000) Estetika postmodernizma [Postmodern aesthetics]. Saint Petersburg: Aleteya. 347 p.
 18. Ivanova S.V. (2012) Problemy razvitiya didakticheskikh sistem: filosofsko-metodologicheskii kontekst [Problems of didactic systems development: philosophical and methodological context]. Moscow: GNU "ITIP RAO" Center IET. 160 p.
 19. Bokova T.N. (2017) Al'ternativnyye shkoly SSHA kak postmodernistskiy didakticheskii proyekt [Alternative schools in the USA as a postmodern didactic project]. Moscow: ANOO "IET". 192 p.
 20. Ilyin I.P. (2001) Postmodernizm: slovar' terminov [Postmodernism: Glossary of Terms]. Moscow: Inion RAN - Intrada. 254 p.
 21. Stakhovskaya Yu.M. (2008) Vyssheye obrazovaniye v epokhu postmodernizma: opyt yevropeyskikh universitetov [Higher education in the postmodern era: the experience of European universities]. Klassicheskii universitet v neklassicheskoye vremya. Seriya:

- Trudy Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya kul'turologicheskaya. [Classical University in non-classical times. Series: Proceedings of Tomsk State University. Culturological series]. Tomsk: TSU, pp. 51–55.
22. Edwards R., Usher R. (2001) Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? // *Adult Education Quarterly*. 2001. vol. 51, 4. pp. 273–287. <https://doi.org/10.1177/07417130122087296>
23. Susen S. (2015) *The Postmodern turn in the Social Sciences*. Palgrave Macmillan: Basingstoke. 2015. 510 p.
24. Novikov A.M. (2011) *Postindustrialnoye obrazovaniye* [Post-industrial education]. Ed. 2nd, add. Moscow: Egves. 152 p.
25. Bokova T.N., Morozova V.I. (2020) Vliyaniye idey postmodernizma na vyssheye obrazovaniye v Rossii [The influence of postmodern ideas on higher education in Russia]. V sbornike: Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennyye tendentsii sotsiologicheskogo znaniya (VIII Arsent'evskiy chteniya) Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [In the collection: Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge (VIII Arsentiev readings) Collection of materials of the All-Russian scientific conference with international participation]. pp. 27–31.
26. Tareva E.G. (2001) *Formirovaniye ratsional'nogo stilya uchebnoy deyatel'nosti u studentov universiteta: teoriya i tekhnologiya* [Formation of a rational style of educational activity among university students: theory and technology]. Monograph. Irkutsk: IGLU, 2001. 200 p.
27. Kabrin V.I. (2005) *Transkommunikativnyy podkhod kak postmetodologiya sovremennoy psikhologii* [Transcommunicative approach as a post-methodology of modern psychology]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State University*. №. 286. pp. 15–19.
28. Kolesnikov A.A. (2016) *Nauchnyye osnovy proforiyentatsionnogo obucheniya inostrannym yazykam v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya* [Scientific foundations of vocational guidance training in foreign languages in the system of continuous philological education]. Ryazan: Ryazan State University. S.A. Yesenina. 428 p.
29. Galazhinsky E.V., Kabrin V.I. (2019) *Perspektiva razvitiya tvorcheskoy lichnosti transfessionala v usloviyakh smeny nauchno-obrazovatel'noy paradigmy universiteta* [Prospects for the development of the creative personality of the transfessional in the context of the change in the scientific and educational paradigm of the university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State University*. № 447. pp. 207–214.
30. Kincheloe J.L., Steinberg S.R. (1999) A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory // *The post-formal reader: Cognition and education*. N.Y.: Falmer Press. pp. 55–90.
31. Bim I.L., Sadomova L.V. (2014) *Kul'turnoye prostranstvo i novoye soderzhanie obrazovaniya: razmyshleniya o vzaimodeystvii faktorov i mekhanizmov: monografiya* [Cultural space and new content of education: reflections on the interaction of factors and mechanisms: a monograph]. Moscow: TsSOT. 140 p.

Received 12 January 2021

ИССЛЕДОВАНИЯ ФОНОВЫХ ПРОЦЕССОВ, ПРОИСХОДЯЩИХ ПРИ КУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ И ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ РОССИЕЙ И КИТАЕМ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Чжэн Лэй

Аннотация. Рассматривается роль и значение фоновых знаний, а также изучения фоновых процессов в реализации межкультурного взаимодействия. Обосновано значение изучения вопросов взаимосвязи языка и культуры в современном мире. Раскрыты исторические особенности культурного взаимодействия России и Китая. Представлено авторское определение феномена современности – «интеркультура». Выяснено, что при межкультурном взаимодействии неизбежно возникают трудности взаимопонимания, которые лежат не на поверхности, а глубоко внутри в фоновых культурных процессах двух народов. Представлено определение понятия «фоновые знания» в контексте межкультурной коммуникации. Проанализирована структура фоновых знаний. Выяснено, что в их состав входят национально-культурные знания и общечеловеческие. Выяснено, что фоновым знаниям отводится решающая роль в процессе передвижения человека в культурном пространстве. Затрагиваются вопросы роли фоновых знаний в рамках изучения китайскими студентами русского языка. Обнаружено, что для полноценного овладения фоновыми знаниями следует принимать во внимание не только их строение, но также и семантическую наполненность. Выявлены особенности и способы получения фоновых знаний той или иной культуры. Охарактеризованы взаимосвязанные блоки фоновых знаний и процессов: знание о повседневной жизни людей; знание о моральных ценностях; знание о культурно-исторической памяти народа; знание об отражаемых в языке социально маркированных стратах. Предложен ряд методов, которые позволят с максимальной эффективностью формировать знания о фоновых процессах у иностранных учащихся и специалистов. Выяснена роль фоновых знаний в деятельности переводчика. По итогам исследования сделан вывод о том, что наличие фоновых знаний и правильная интерпретация фоновых процессов представляют особую важность для любого современного человека, поскольку они способствуют лучшему пониманию иноязычного народа, обеспечивают более эффективное межкультурное взаимодействие и в целом позволяют перейти на уровень универсальных знаний человечества.

Ключевые слова: фоновые процессы; фоновые знания; межкультурное взаимодействие; взаимодействие культур; взаимосвязь культур; российско-китайское культурное взаимодействие.

Введение

С каждым годом в лингвистической науке уделяется все больше и больше внимания вопросам взаимосвязи языка и культуры [1]. Это

связано с тем, что в рамках межкультурной коммуникации в процессе общения каждый участник сознает и учитывает свою взаимную «чужеродность». Процессы глобализации и активного взаимодействия культур предъявляют новые требования ко всем участникам международного взаимодействия. За счет изучения и выявления общих точек соприкосновения у представителей разных культур может быть обеспечено полноценное и результативное международное сотрудничество, успешное межличностное общение представителей разных стран и культур, народов.

В современном мире большое значение имеют точки соприкосновения разных культурных общностей, которые обеспечивают взаимопонимание при общении. В общей совокупности они составляют единый феномен – феномен фоновых знаний как неотъемлемую составляющую национальной культуры любого общества.

Цель данной статьи – определение роли и значимости исследования фоновых процессов, происходящих в китайском и российском обществе, для обеспечения успешного и эффективного международного взаимодействия двух стран. Для достижения поставленной цели были использованы общенаучные и частные методы исследования (сравнительный анализ, интерпретация теоретических источников по исследуемой проблеме, изучение, сопоставление, синтез, описание).

Интерес к изучению данной проблемы на примере китайского и российского общества вызван тем, что с каждым годом культурные связи между двумя странами укрепляются, происходит расширение взаимодействия в разных социальных и экономических областях. Все это обуславливает необходимость успешного установления эффективных контактов между представителями России и Китая. Именно фоновые знания, а точнее их сформированность у представителя иноязычной культуры, позволяют ему осуществлять успешную профессиональную деятельность в условиях другой языковой среды.

Методология исследования

Фоновые знания всегда играли значимую роль в процессах коммуникации между представителями разных языковых сообществ и культур. Проблема фоновых знаний особенно активно изучается современными учеными в течение последних десятилетий, что связано прежде всего с активизацией международных процессов и расширением международного взаимодействия [2].

Сегодня фоновые знания, а точнее их наличие у конкретного специалиста той или иной профессиональной области, выдвигаются в качестве одного из решающих факторов успеха (или неуспеха) создаваемых социальных проектов, программ, технологий и т.п. Ведь даже са-

мые, казалось бы, ценные социальные идеи и технологии могут не получить адекватного воплощения, если они будут помещены в контекст существенно другого фонового знания без осуществления необходимых коррекций. Несмотря на это, понятие «фоновые знания» все еще не имеет однозначной трактовки в теоретических исследованиях.

Первоначально в понятие «фоновые знания» вкладывался смысл того, что это все знания о мире, которые принадлежат тому или иному человеку. Российские лингвисты говорят о том, что фоновые знания – это потенциально присутствующие знания в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит. Исходя из этого понимания, следует, что фоновые знания максимально тесно связаны с национальной принадлежностью каждого человека, они являются элементом массовой культуры.

Традиционно в научной теории под фоновыми знаниями принято понимать социальные, исторические, этнографические, культурные условия, особенности и обстоятельства, которые образуют так называемый фон, на котором существуют значения слов национального языка. Учитывая, что трактовки данного термина являются довольно неоднозначными, мнение большинства исследователей сводится к тому, что участники международного коммуникативного акта в обязательном порядке должны обладать фоновыми знаниями для более точной интерпретации и понимания высказываний своего партнера.

В рамках настоящего исследования мы придерживаемся такого понимания фоновых знаний, в соответствии с которым они выступают фундаментом общекультурной компетенции личности, своеобразным культурным фоном, культурными сведениями, которые потенциально известны носителям языка и членам сообщества. Фоновые знания необходимы не только на этапе непосредственного вхождения человека в культуру, но также представляют большую важность и в процессе его передвижения в этом культурном пространстве.

Фундаментом фоновых знаний с такой точки можно назвать так называемые фоновые процессы, происходящие в том или ином культурном обществе. В совокупности фоновые процессы представляют собой те исторические и политические события, которые когда-либо происходили в конкретном сообществе людей. Это также информация об особенностях природы, климата, сведения относительно этнографических и фольклорных понятий. Вся эта информация называется «фоновой», и под ней следует понимать социокультурные сведения, характерные только для одной определенной нации или национальности, которые освоены массой их представителей и находят свое отражение в языке данной языковой общности.

Таким образом, существующие в современной науке определения фоновых знаний звучат вполне себе убедительно. Однако практически

отсутствуют какие-либо сведения относительно того, каковым является соотношение понятий «фоновые знания» и «фоновые процессы», какие условия в рамках профессионально ориентированного иноязычного обучения следует создать для того, чтобы обеспечить должное понимание фоновых процессов, происходящих в иноязычном обществе. Именно раскрытию этих вопросов и посвящено настоящее исследование.

Исследование и результаты

Если рассматривать фоновые знания в контексте культурного взаимодействия между представителями разных народов, то в таком случае под ними следует понимать значимые культурные сведения, которые потенциально известны носителям языка и которые необходимы для адекватного речевого общения, понимания глубинного смысла высказываний и текстов. С этой стороны фоновые знания могут выражаться в форме безэквивалентной лексики, посредством которой обозначаются реалии, характерные для одной культуры и отсутствующие в рамках другой.

Углубляясь подробно в изучение роли и значения фоновых знаний в межкультурном взаимодействии, можно сказать, что они в совокупности могут быть разделены на национально-культурные и общечеловеческие, при этом каждая из двух групп имеет отдельные тематические категории, связанные с основными сферами жизни и деятельности человека.

Для того чтобы понять, что из себя представляют фоновые знания, следует рассмотреть не только их строение, но также и семантическую структуру, поскольку именно она определяет конкретные условия использования фоновых знаний в процессе межкультурной коммуникации. Итак, затрагивая вопрос структуры фоновых знаний, следует в первую очередь сказать о том, что они могут быть добыты как эмпирическим путем, т.е. посредством переживания субъектом своего личного опыта, или же опосредовано, в процессе прочтения соответствующей литературы и через другие носители информации. Также следует сказать о том, что фоновые знания могут носить универсальный характер, т.е. быть присущими для многих обществ, быть тождественными в разных культурах и в то же время специфическими. К их числу принято относить профессиональные и национально-специфические знания человека о той или иной культуре. Вся совокупность фоновых знания может быть разделена на отдельные категории, основу которых составляют разные сферы деятельности, характерные для того или иного общества, а также разные ментальные модели мира, т.е. трактовка таких категорий, как время, пространство, модальность, невербальные средства коммуникации, социальные роли, традиции, обычаи и т.п. Не-

смотря на то что каждый из перечисленных компонентов фоновых знаний имеет разную природу происхождения, в реальности они тесным образом граничат друг с другом и в совокупности формируют некую уникальную систему, имеющую динамический характер.

Большое значение фоновые знания приобретают в процессе профессионально ориентированного иноязычного общения. Данная тенденция определена в рамках новой образовательной парадигмы, которая актуализирует необходимость детального изучения не только коммуникативных процессов, но также и специфики межкультурного общения между полилингвальными и поликультурными участниками глобального педагогического сообщества. Сегодня иноязычное образование имеет уникальные особенности. Прежде всего, для него характерен международный характер, формирование международных образовательных систем, приоритетность интернационализма и т.п. Все это обуславливает необходимость пересмотра сложившихся методов и подходов к обучению будущих педагогов иноязычного образования, переводчиков и других специалистов, деятельность которых связана с профессионально ориентированным иноязычным общением.

Таким образом, одним из важнейших компонентов современной системы обучения специалистов, которые осуществляют профессионально ориентированное иноязычное общение, является фоновая информация. Применительно к образовательному пространству под данным феноменом в первую очередь следует понимать социокультурные сведения, которыми обладает лишь определенная нация и которые находят свое отражение в языке и культуре этой национальной общности.

Понятие фоновых знаний может быть приравнено к социокультурной компетенции, в состав которой они входят. По сути, так и есть: в составе социолингвистической и социокультурной компетенции в обязательном порядке должны присутствовать фоновые знания, которые определяют успешность их формирования у конкретной личности.

Изучение фоновых знаний и процессов, происходящих в обществе, представляет высокую значимость и в рамках изучения иностранными студентами русского языка как иностранного (РКИ) [3]. В течение последних нескольких лет в лингвистической методике РКИ, которая по своей природе носит прикладной характер, в числе наиболее актуальных выдвигаются вопросы формирования национально-культурных компонентов языка, разработки методов и приемов их репрезентации в иноязычной аудитории. Несформированность системы фоновых знаний о стране изучаемого языка у инофонов выступает, пожалуй, главной причиной их последующей дезадаптации в новой этнокультурной среде в процессе профессионально ориентированного иноязычного общения. В метафорическом смысле причина коммуникационных неудач в иноязычной среде может быть представлена как неви-

димый, прочный барьер, через который коммуникативные послылы сторон проникают в упрощенном и искаженном виде или не проникают вовсе. Все это дает основания сказать о том, что включение фоновых знаний в структуру вторичной языковой личности и составляет ключевое содержание процесса социализации, обеспечивающей, в свою очередь, адекватный характер коммуникативного поведения и психологическую комфортность в иноязычной среде.

Одним из стратегических партнеров России, как известно, является Китай. В последние годы происходит расширение и укрепление российско-китайского партнерства в образовательной сфере, что во многом вызвано процессами стремительной глобализации, усложнением международной обстановки, а также стремительным изменением объема и качества знаний, требований, предъявляемых к современным специалистам. В связи с этим ученые-исследователи двух стран сегодня активно занимаются поиском дополнительных возможностей для последующего совершенствования фоновых знаний.

В этом контексте, говоря о важности фоновых знаний и понимания фоновых процессов, мы имеем в виду единство четырех взаимосвязанных блоков:

1. Совокупность знаний, касающихся повседневной жизни и деятельности людей, проживающих в конкретном обществе. Речь идет о таких сведениях, как семья, образование, здравоохранение, работа, хобби, свободное время, питание, еда, покупки и т.д.

2. Совокупность знаний, касающихся моральных ценностей, на основании которых формируется характер взаимодействия между представителями разных культур. В первую очередь, это отношения между родственниками, друзьями, между руководителем и подчиненными. В состав данного блока также целесообразно включить понятие свободы слова и личностной позиции относительно общественных проблем и значимых вопросов социальной действительности.

3. Совокупность знаний, касающихся культурно-исторической памяти русского народа – о народах, которые входят в состав РФ, значимых исторических событиях, лексемах-эпонимах (сведения о политиках, ученых, писателях, поэтах). Также данный блок представлен информацией о научных открытиях мирового значения, многонациональной культуре страны, ее достопримечательностях и т.п.

4. Совокупность знаний, касающихся отражаемых в языке социально-маркированных страт. Речь идет о пословицах, поговорках, устойчивых сочетаниях и прецедентной лексике, разновидностях научного стиля речи, этикетных формах делового и повседневного дружеского общения. В состав данного блока также включены знания русского языка для общения с детьми, больными, сленговые выражения, жаргонизмы, мифы о культуре того или иного общества и т.п.

За счет того что данные четыре блока носят взаимосвязанный характер, в своей совокупности они обеспечивают формирование «языковой картины мира» у студентов, обучающихся на факультетах иностранного языка. В условиях внеязыковой среды в качестве приоритетного компонента мыслимой системы фоновых знаний выступают, на мой взгляд, социально маркированные страты. Речь идет в первую очередь о научном стиле речи, поскольку вузы Китая заинтересованы в подготовке специалистов, которые будут свободно владеть русской деловой и научной речью и принимать участие в межкультурном взаимодействии России и Китая. При этом следует сказать, что изучение русского языка в условиях китайского образования и изучение китайского языка в России требуют от студентов не только наличия четкого представления о содержательной стороне формируемого знания, но также и о формах его презентации.

Вышесказанное позволяет зафиксировать, что в таком случае ключевой целью профессионально ориентированного иноязычного образования в вузе должно выдвигаться владение основными фоновыми знаниями типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной общности, а также готовность и способность к использованию данных фоновых знаний для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения, а также знание языковых единиц с национально-культурным компонентом значения, готовность и способность их адекватного применения в ситуациях межкультурной коммуникации.

Полагаю, что для обеспечения полноценного понимания фоновых процессов, происходящих в русской и китайской культуре, сформировать у иностранных студентов комплекс тех фоновых знаний, которые будут необходимы им в процессе профессионально ориентированного иноязычного общения, следует заняться разработкой направлений совершенствования образовательного процесса. Сама ситуация иноязычного общения и межкультурной коммуникации предполагает, что индивид полностью должен погрузиться в иную культуру и другую для него среду. Видится, что оптимальное вхождение индивида в другую культуру может быть обеспечено посредством использования в процессе его иноязычного обучения так называемых аутентичных текстов.

Природа аутентичных текстов такова, что они обеспечивают знакомство студентов с системой ценностей, характерных для представителей иной культуры, с особенностями политической, экономической и научной жизни. В содержании аутентичных текстов обнаруживается информация об образе жизни людей, специфике их взаимоотношений в обществе. То есть аутентичные тексты призваны освещать сведения, касающиеся фоновых знаний, знакомить с культурными реалиями страны изучаемого языка. Однако далеко не любой аутентичный текст способен удовлетворить данные требования.

Занимаясь подбором текстового материала, основной акцент следует делать на его соотнесенность со следующими критериями:

- социокультурная содержательность;
- типичность;
- ориентация на время;
- общеизвестность фоновых страноведческих значений в среде носителей языка;
- привлечение сведений относительно родной культуры с одновременным обеспечением четкой дифференциации чужой и родной культуры;
- речевая функциональность;
- учет языковой и содержательно-смысловой сложности отобранных текстов, прогнозирование на основании этого их трудностей;
- учет адресата отбора с точки зрения доступности языкового и речевого оформления текстов определенному контингенту учащихся (другими словами, критерий соответствия текста жизненному речевому опыту учащихся);
- тематическая маркированность;
- разнообразие прагматических текстотипов;
- достаточный минимум.

Эффективность использования аутентичного текста в процессе подготовки студентов к профессионально ориентированному иноязычному общению определяется тем, что они передают определенную социокультурную информацию в комплексе с другими важными элементами – рисунками, фотографиями, графикой. Все это в буквальном смысле слова погружает студентов в условия реальной межкультурной коммуникации. За счет использования аутентичных текстов в образовательном процессе обеспечивается максимальное приближение к условиям реального общения, посредством чего студент имеет возможность преодолевать возникающие барьеры, которые встают на его пути к организации эффективной коммуникации, а также тормозят его в продвижении к итоговой цели обучения – подготовке к реализации межкультурного профессионально ориентированного иноязычного общения.

Высокая значимость аутентичных текстов в образовательном процессе также может быть объяснена тем, что, исходя из своих стилистических и жанровых характеристик, они вызывают активный интерес у студентов. Посредством умелого использования технических средств могут быть расширены представления будущих специалистов иноязычного общения о социокультурной реальности страны изучаемого языка, продемонстрировано сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения, а также расширен профессиональный кругозор студентов на этапе обучения в целом.

Большие перспективы, на наш взгляд, имеет так называемая модель модульного проектирования учебного процесса. Здесь в качестве обучающей единицы определенного модуля выступает учебный гипертекст. Модель учебного гипертекста в свое время была разработана и предложена к реализации группой ученых, под руководством профессора Т.Г. Аркадьевой [4]. Данная модель, как представляется, наиболее полно отвечает условиям обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению во внеязыковой образовательной среде.

Высокую ценность в рамках модульного проектирования имеет модель гипертекста, которая в общем представляет собой текст, содержащий гиперссылки (тексты для чтения, грамматические таблицы, рисунки и фотографии), языковые, речевые, коммуникативные упражнения, материалы и задания для самостоятельной работы, контрольные тесты, аудио- и видеоматериалы, выполненные в электронном формате. Абсолютно любая из этих гиперссылок может быть открыта посредством простого «клика» на выделенном в основном тексте слове или словосочетании. В результате откроется новый текст в другом файле. В составе дополнительных текстов могут содержаться элементы, отсылающие к новым текстам, что позволяет говорить уже о своеобразном «сетевом» моделировании процесса формирования фоновых знаний в процессе обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению.

При этом обязательно следует учитывать тот факт, что любое фоновое знание по своей природе носит индивидуализированный и фрагментарный характер. То есть два разных человека могут воспринять и запомнить два явления совершенно разным образом, воспроизвести его по-своему, опираясь на личностные особенности, ценности и жизненный опыт. Именно поэтому, на наш взгляд, внедрение в современный образовательный процесс сложноорганизованной архитектуры гипертекстов позволит удовлетворить потребности студентов в приобретении фоновых знаний того или иного изучаемого языка, при этом находясь за пределами данной языковой среды.

Также следует учитывать еще одну немаловажную особенность фоновых знаний при их использовании в процессе профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов. Речь идет о том, что фоновые знания, используемые в учебном процессе, обязательно должны быть актуальными. Это связано с тем, что характеристики культурной общности меняются с каждым годом. Некоторые исторические факты, политические события забываются, утрачивают свою значимость, на смену одним афоризмам и крылатым выражениям приходят другие. Все это говорит о необходимости пересмотра учебных материалов и пособий по обучению русистов и китаистов на базе вузов России и Китая.

Довольно сложным вопросом является вопрос отбора информации из категорий исторических, географических, социально-политических фоновых знаний. Это связано с тем, что практически невозможно оказывается определение того, какая именно информация известна среднему представителю данного общества, в каком объеме и насколько такая информация является релевантной для межкультурного взаимопонимания. Также при составлении фоновых знаний для их последующего использования в процессе обучения большую значимость играют не только непосредственно сами знания, но и ассоциативные связи между ними. Общеизвестно, что одни и те же предметы, понятия, явления у разных людей, представителей отдельных культур, могут вызывать абсолютно разные ассоциации, во многих случаях даже противоположные. Иногда коннотативный смысл, который присущ, казалось бы, нейтральному, на первый взгляд, слову, становится настолько существенным в процессе коммуникации, что полностью трансформирует значение высказывания, а при неспособности одного из коммуникантов воспринять данную коннотацию возникает недопонимание представителей разных языковых сообществ и культур или же их полное непонимание [5]. Следовательно, коннотации и те ассоциации, которые вызывают национально-специфические фоновые знания, требуют специального внимания со стороны участников межкультурной коммуникации, в особенности специалистов профессионально ориентированного иноязычного общения.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что изучение фоновых знаний и фоновых процессов, происходящих в той или иной культуре, представляется важным для любого современного человека, поскольку роль и значимость межкультурного взаимодействия в современном мире сложно переоценить. Наличие фоновых знаний и правильная интерпретация фоновых процессов способствуют лучшему пониманию иноязычного народа, его традиционных, национальных, социокультурных и других особенностей, что в конечном итоге приводит к переходу этих знаний на уровень универсальных знаний человечества. Изучение фоновых знаний представителей иноязычной культуры в современной действительности выступает неотъемлемой составляющей инновационной педагогики и профессионально ориентированного иноязычного образования. Поэтому в качестве одной из ключевых задач современной системы образования в России должно выдвигаться развитие личности, которая способна действовать в контексте диалога культур, личности, которая уважительно относится к чужой культуре и знает ее особенности, которая ценит свою культурную принадлежность.

Таким образом, в качестве перспектив последующих исследований в данном направлении нам видится, прежде всего, интересным и крайне необходимым определение и уточнение параметров, критериев, в соответствии с которыми должен осуществляться подбор фоновых знаний для их последующего использования в процессе обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению.

Литература

1. **Семенова Е.В.** Интеркультура как основа современного образовательного интеркультурного пространства: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5.
2. **Пак И.Я.** Роль фоновых знаний при работе с аутентичным видеоматериалом на уроках русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10 (76). С. 206–211.
3. **Гончарова В.А.** Интеркультура как цель современной лингводидактики // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2012. № 15. С. 112–118.
4. **Бао В.** Основы формирования фоновых знаний у китайских студентов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2 (63). С. 137–143.
5. **Ряснов И.А.** Культурное сотрудничество России и Китая в XXI веке // Власть. 2013. № 9. С. 79–83.

Поступила в редакцию 26 января 2021 г.

Сведения об авторе:

Чжэн Лэй – преподаватель, Университет Внутренней Монголии (Маньчжурия, Китай).
E-mail: 1312095065@qq.com.cn

RESEARCH OF BACKGROUND PROCESSES HAPPENING UNDER CULTURAL INTERACTION AND RELATIONSHIP BETWEEN RUSSIA AND CHINA

Lei Zheng, Lecturer, Inner Mongolia University for Nationalities (Manzhouli, China).
E-mail: 1312095065@qq.com.cn

DOI: 10.17223/19996195/53/18

Abstract. The article discusses the role and importance of background knowledge and the study of background processes in the implementation of intercultural interaction. The importance of studying the issues of the relationship of language and culture in the modern world is substantiated. The historical features of the cultural interaction of Russia and China are revealed. The author's definition of the phenomenon of modernity - "interculture" is presented. It was found that intercultural interaction inevitably raises difficulties of adequate mutual understanding, which lie not on the surface, but deep inside in the background cultural processes of the two peoples. The definition of the concept of "background knowledge" in the context of intercultural communication is presented. The structure of background knowledge is analyzed. It turned out that their composition includes national-cultural knowledge and universal knowledge. It was found that background knowledge has a decisive role in the process of human movement in the cultural space. The questions of the role of background knowledge in the framework of the study of Russian students by the Russian language are discussed. It was found that for the full mastery of background knowledge, one should take into account not only their structure, but also semantic content, since it is the semantic content that determines the specific conditions for the use of background knowledge in the communication process. The features and methods of obtaining background knowledge of a particular

culture are revealed. The interconnected blocks of background knowledge and processes are characterized: knowledge about the daily life of people; knowledge of moral values; knowledge of the cultural and historical memory of the people; knowledge of socially marked strata reflected in the language. A number of methods have been proposed that will maximize the effectiveness of generating knowledge about background processes among foreign students and specialists. The role of background knowledge in the activities of the translator is clarified. According to the results of the study, it is concluded that the presence of background knowledge and the correct interpretation of background processes are of particular importance for any modern person, since they contribute to a better understanding of a foreign-speaking people, provide more effective intercultural interaction and, on the whole, make it possible to transfer to the level of universal knowledge of mankind.

Keywords: background processes; background knowledge; intercultural interaction; interaction of cultures; interconnection of cultures; Russian-Chinese cultural interaction.

References

1. Semenova E.V. Interkul'tura, kak osnova sovremennogo obrazovatel'nogo interkul'turnogo prostranstva: k postanovke problemy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012. № 5.
2. Pak I.YA. Rol' fonovykh znaniy pri rabote s autentichnym videomaterialom na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017. № 10 (76). Pp. 206–211.
3. Goncharova V.A. Interkul'tura, kak cel' sovremennoj lingvodidaktiki // *Vestnik Bur'yatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya*. 2012. № 15. Pp. 112–118.
4. Bao V. Osnovy formirovaniya fonovykh znaniy u kitajskih studentov // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017. № 2 (63). Pp. 137–143.
5. Rjasnov I.A. Kul'turnoe sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v XXI veke // *Vlast'*. 2013. № 9. Pp. 79–83.

Received 26 January 2021

Научный журнал

Язык и культура

№ 53 2021

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 22.03.2021 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 19. Усл. печ. л. 24,7. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № . Цена свободная.

Дата выхода в свет 31.03.2021 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 Томского государственного университета

634050, г. Томск, Ленина, 36

Тел. 8+(382-2)–52-98-49

Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru