

Язык и культура

№ 55

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).

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).

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

Барышников Н.В. Стратегическая компетенция профессионала по межкультурной коммуникации: содержание, условия приобретения и искусство владения	10
Дубкова О.В., Захарова А.В. Нейминг мировых брендов в Китае: проблемы лингвистического перевода на китайский язык	22
Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б. Нестабильная фонетическая вариантность англицизмов в устном русскоязычном пространстве (социофонетическое экспериментальное исследование)	41
Жигалев Б.А., Ненашева Ю.А., Жигалева К.Б., Сериков В.В. Узусная интонационная норма канонических повелительных высказываний: выражение эмоционального значения	56
Карасик В.И. Легенда о Големе как сюжетный алгоритм	76
Кирюхина Н.В., Абакумова О.Б. Паремииологическая репрезентация стереотипного представления о роли женщины в семье (на материале русских и английских пословиц о браке)	87
Краснощечков Е.В. Конструкции с идафой как средство выражения притяжательности в диалектах арабских языков	103
Медюлянова В.А. О социокультурной обусловленности персонального дейксиса (на материале японского языка)	115

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Gillespie D., Gural S., Korneeva M. Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural contexts	134
Ариян М.А., Вадеева Т.Е. Трекинг-технология в развитии саморефлексии взрослых обучающихся (в процессе овладения иностранным языком)	143
Безукладников К.Э., Парникова Г.М. Особенности обучения иностранному языку якутско-русских билингвов	168
Вертьянова А.А., Арзютова С.Н., Ермошина М.А. Использование технологии смешанного обучения английскому и русскому языкам студентов из Китая	185
Доманский В.А., Миронова Н.А., Попова Н.А. Практико-ориентированный подход при изучении русской классики в высшей школе	204
Зорина Н.В. Метод внимательного (медленного) чтения: теория и опыт практического применения	220
Комарова Э.П., Бакленева С.А., Коряковцева О.А. Особенности интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов в контексте субъектоцентрированного подхода	234
Краснощечкова Г.А., Лозовой А.Ю., Трач А.С. Методические основы разработки и реализация онлайн-курса <i>Business writing and e-mailing</i> в рамках формирования цифровой образовательной среды университета	250
Михеева Т.Б., Морозова Я.С. Образовательное поликультурное пространство современной России	263
Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Морозова Д.М. Обучение языку специальности студентов-юристов в вузах России и за рубежом	272

<i>Сысоев П.В., Байдикова Т.В.</i> Обучение иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения	289
<i>Чжан Сяохуэй, Сергеева Н.Н.</i> Особенности китайских обучающихся в контексте регионально-этнического подхода (национальный характер, нравственное воспитание, философия Китая) при обучении русскому языку	308

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Baryshnikov N.V.</i> Strategic competence of a professional of intercultural communication: its content, conditions for its acquisition and the mastery of its possession	10
<i>Dubkova O.V., Zakharova A.V.</i> World brands naming in China: Problems of linguistic translation into Chinese	22
<i>Dubovsky Yu.A., Zagrayevskaya T.B.</i> Unsteady phonetic variability of anglicisms in oral Russian (sociophonetic experimental research)	41
<i>Zhigalev B.A., Nenashева Iu.A., Zhigaleva K.B., Serikov V.V.</i> Intonation usage standard of canonical imperatives: expressing emotions	56
<i>Karasik V.I.</i> The legend about Golem as a subject plot algorithm	76
<i>Kirjukhina N.V., Abakumova O.B.</i> Parameological representation of a stereotypical woman's role in the family (on the basis of English and Russian proverbs on marriage)	87
<i>Krasnoschekov E.V.</i> Teaching ESP for law students at universities in Russia and abroad	103
<i>Mejiulianava V.A.</i> On socio-cultural conditionality of person deixis (on the Japanese language material)	115

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Gillespie D., Gural S., Korneeva M.</i> Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural contexts	134
<i>Ariyan M.A., Vadeeva T.E.</i> Language learning tracking in self-reflexion development with adult learners (foreign language adult learners)	143
<i>Bezukladnikov K.E., Parnikova G.M.</i> Features of learning a foreign language of Yakut-Russian bilinguals	168
<i>Vertyanova A.S., Arziutova S.N., Ermoshina M.A.</i> Using the technology of blended learning in teaching students from China English and Russian languages	185
<i>Domansky V.A., Mironova N.A., Popova N.A.</i> Practice-oriented approach to the study of Russian classics in higher education	204
<i>Zorina N.V.</i> Close (slow) reading: Theoretical background and practical application experience	220
<i>Komarova E.P., Bakleneva S.A., Koryakovtseva O.A.</i> Features of integrated linguoprofessional training of military university cadets	234
<i>Krasnoshchekova G.A., Lozovoy A.Yu., Trach A.S.</i> Methodological basis for development and implementation of <i>Business writing and e-mailing</i> online course in the framework of formation of digital educational environment of university	250
<i>Mikheeva T.B., Morozova Y.S.</i> Educational multicultural environment of modern Russia	263
<i>Morozova A.L., Kostyukova T.A., Morozova D.M.</i> Teaching ESP for law students at universities in Russia and abroad	272

<i>Sysoyev P.V., Baydikova T.V.</i> Teaching a foreign language for professional communication to agroengineering major students based of content and language integrated learning approach	289
<i>Zhang Xiaohui, Sergeeva N.N.</i> Features of Chinese students in the context of the regional-ethnic approach (national character, moral education, philosophy of China) in study of Russian language	308

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81'27

DOI: 10.17223/19996195/55/1

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛА ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: СОДЕРЖАНИЕ, УСЛОВИЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ И ИСКУССТВО ВЛАДЕНИЯ

Н.В. Барышников

Аннотация. Изложены авторские представления о стратегической компетенции профессионально подготовленного специалиста по межкультурной коммуникации как одного из важнейших компонентов приобретенной им иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции. Теоретически обоснована психолого-поведенческая природа стратегической компетенции как сложного когнитивно-коммуникативного образования, обеспечивающего профессионала по межкультурной коммуникации способностью и готовностью адекватно и оперативно оценивать характер межкультурного диалога, безошибочно предвидеть варианты его продолжения и завершения и на этом основании принимать решение об оптимальном стратегическом коммуникативном поступке. Доказано, что стратегическая компетенция состоит не из набора готовых стратегий, валидных для ведения межкультурного диалога «с кем угодно, когда угодно». Она интерпретируется как процесс и результат когнитивно-креативной деятельности, как способность самостоятельно моделировать и осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие. Аргументировано предположение о том, что индивидуальная, а не трафаретная стратегическая компетенция может быть приобретена будущим профессионалом по межкультурной коммуникации в специально созданных педагогических условиях, валидных для воспитания в себе обучающимися стремления к креативной профессиональной деятельности, к принятию неординарных решений и совершению оригинальных коммуникативных поступков. Пусковым механизмом систематического совершенствования профессионального мастерства ведения результативного межкультурного диалога специалистов по межкультурной коммуникации обоснован процесс формирования у них психологической установки на креативное коммуникативное поведение.

Ключевые слова: стратегическая компетенция; педагогические условия формирования; психолого-поведенческая природа; индивидуальное мастерство владения; установка на креативное коммуникативное поведение

В настоящее время межкультурная коммуникация как отрасль коммуникациологии прирастает новым научным знанием в геометрической прогрессии. Отечественными и зарубежными исследователями активно ведутся научные изыскания в области коммуникативного взаимодействия представителей различных языков и культур. Основательно разработаны фундаментальные проблемы межкультурной коммуни-

кации, принципы ее реализации, система культурных ценностей, отражающая картину мира носителей различных языков.

Результаты исследований со всей очевидностью свидетельствуют об органичной связи двух отраслей научного знания: межкультурной коммуникации и методики обучения иностранным языкам и культурам, обусловленной тем обстоятельством, что межкультурный диалог может состояться лишь при условии владения его участниками одним общим языком, на котором он осуществляется. В этой связи особую актуальность приобретают проблемы совершенствования методики обучения и овладения потенциальными участниками межкультурной коммуникации иностранными языками как специальностью. В парадигме компетентностного подхода речь идет о проблемах методики формирования и стратегий овладения обучающимися иноязычной коммуникативной межкультурной компетенцией (ИКМК) со всеми ее основными и дополнительными компонентами.

Одним из важнейших компонентов ИКМК является стратегическая компетенция, которая в научно-педагогической литературе, как правило, интерпретируется как набор стратегий, обеспечивающий обучающихся способностью адекватно использовать их в межкультурном диалоге. Подобное понимание стратегической компетенции в известной мере сужает ее содержание, минимизирует ее роль и значение в овладении ИКМК. Данным обстоятельством обусловлен тот факт, что в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по межкультурной коммуникации формированию стратегической компетенции, как правило, уделяется недостаточное внимание.

Цель данной статьи – уточнить содержание стратегической компетенции, ее психолингвистическую природу, механизмы реализации, владение которыми составляет основу креативного коммуникативного поведения будущего профессионала по межкультурной коммуникации; обосновать педагогические условия для воспитания обучающихся в себе креативного отношения к профессиональной деятельности, порождению неординарных индивидуальных стратегий ведения межкультурного диалога.

Методология исследования

Исследование проблем формирования стратегической компетенции профессионала по межкультурной коммуникации, конкретизация ее содержания, выявление ее психолингвистической природы осуществлены на основе методологии, представленной в трудах отечественных и зарубежных ученых в области общей коммуникациологии [1, 2], лингвистики В.И. Карасика [3], стратегий коммуникации М. Маркела [4], психологии межличностного общения Л. Лаундес [5], Э. Мерманн [6], J. Az-

zopardi [7], международных переговоров Г. Кеннеди [8], межкультурной дидактики В.В. Сафоновой [9], С. Kramsh [10] межкультурной коммуникации и профессионального лингвистического образования С.Г. Тер-Минасовой [11], Т.И. Тимофеевой [12].

В соответствии с методологическими установками и результатами анализа специальной литературы нами сформулирован тезис о том, что быть профессионалом высокого класса в области межкультурной коммуникации означает быть специалистом, в совершенстве владеющим двумя компетенциями: иноязычной коммуникативной межкультурной и стратегической.

ИКМК, как известно, в научной литературе рассмотрена достаточно обстоятельно. Что касается стратегической компетенции ведения профессионального межкультурного диалога, то ее компонентный состав, психолингвистическая природа нуждаются в дополнительном исследовании.

Ключевым концептом рассмотрения является «стратегия» (от греч. *stratēgia* – *stratos* – войско + *agō* веду), которая изначально относилась исключительно к военному искусству, обеспечивающему победу над противником. Соответственно, в военной терминологии стратег – это военачальник, полководец, владеющий стратегиями [13].

Со временем термин «стратегия» получил широкое применение в других областях научного знания, в том числе в межкультурной коммуникации, в которой стратегом считается тот специалист, который владеет стратегической компетенцией. При незначительных терминологических различиях стратегическая компетенция интерпретируется преимущественно как интегративный феномен, который, по определению Т.И. Тимофеевой, «отражает способность личности на основе полученных знаний и умений адекватно использовать освоенный репертуар стратегий» [12. С. 22]. В приведенном определении обнаруживаются некоторые неточности и противоречия, касающиеся прежде всего количества освоенных стратегий. Из скольких стратегий должен состоять репертуар профессионала, чтобы он мог без затруднений участвовать в межкультурном диалоге?

Имеются попытки определить их точное количество. В частности, Л. Лаундес с учетом сложностей современного мира, циничности, хитрости и коварства сегодняшних деловых людей разработала 92 стратегии успешного общения, многие из которых могут оказаться полезными для профессионалов в межкультурной коммуникации [5].

Исследователи продолжают активный научный поиск эффективных речеповеденческих стратегий в монокультурной и межкультурной коммуникации, результаты которого свидетельствуют об устойчивой тенденции к формированию репертуара стратегий, обеспечивающего успешность межкультурного диалога. В книге «Договориться можно

обо всем! Как добиваться максимума в любых переговорах» Г. Кеннеди раскрывает стратегические подходы к переговорному процессу и излагает тактические приемы его реализации [8]. Особый интерес представляет глава 26 «Международные переговорщики...», в которой автор сформулировал десять правил ведения переговоров. Релевантными для профессионального межкультурного диалога представляются следующие авторские рекомендации: «...надо относиться к каждому, с кем вам приходится иметь дело, с глубочайшим личным уважением – вне зависимости от того, нравится вам или нет то, как идет процесс переговоров... Уважение к человеку как таковому в деловой жизни – всегда подарок» [8. С. 387–388]; «при любых обстоятельствах и в любых ситуациях помните о том, что **договориться можно обо всем**. Следуйте этой заповеди – и вам откроются новые возможности даже в самых безнадежных обстоятельствах, в самой тяжелой обстановке и в условиях сильного давления на вас...» [8. С. 390]. Приведенные рекомендации Г. Кеннеди фактически построены на реализации стратегической компетенции, виртуозное владение которой обеспечивает оптимальный режим межкультурного диалога, предусматривающего достижение запланированных результатов, по словам Г. Кеннеди, «даже в самых безнадежных обстоятельствах, в самой тяжелой обстановке» [8. С. 390].

Изложенное позволяет в качестве методологической базы исследования обосновать не количественный, а качественный подход к формированию стратегической компетенции ведения межкультурного диалога, поскольку невозможно предусмотреть и сформировать стратегии коммуникативного реагирования для каждой конкретной ситуации межкультурного диалога.

Качественный подход к формированию стратегической компетенции у будущего профессионала по межкультурной коммуникации обеспечивает становление его как тонкого стратега и креативной личности, способствует преодолению трудностей овладения ею.

Анализируя свой опыт иноязычного общения во время зарубежных поездок, а также в период учебной практики по приобретению первичных профессиональных навыков, в частности на теплоходах туристической фирмы «Водоходъ», студенты отмечают, что межличностное иноязычное общение дается им далеко не просто. Они испытывают значительные трудности при поиске адекватной стратегии общения с иностранцами.

Мы полагаем, что упомянутые трудности обусловлены, как правило, лингводидактическими факторами. В течение многих лет студентов-лингвистов в процессе профессиональной подготовки обучали стратегии коммуникации на иностранных языках, которую немецкий исследователь Э. Мерманн квалифицирует как симметричную, зеркальную [6]. В практике межкультурной коммуникации нередко используются манипуля-

тивные стратегии и приемы, однако востребованы коммуникативные приемы симметричного, комплементарного, взаимоуважительного взаимодействия.

Коммуниканта, способного к корректному и результативному межкультурному диалогу, в котором он реализует поставленные цели, не ущемляя интересов своего партнера, уважительно называют дипломатом. В этой связи методологически обоснованным представляется положение о том, что профессионал по межкультурной коммуникации новой формации в известной мере должен быть дипломатом, который в межкультурном диалоге не извлекает из памяти выученные стратегии, а как креативная личность одновременно создает и виртуозно реализует их с учетом всех условий и обстоятельств.

Исследование и результаты

Анализ литературы свидетельствует о том, что профессионально-педагогическое сообщество осознает недочеты и упущения в образовательном процессе формирования у студентов-лингвистов иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции, в том числе недостаточная коммуникативная находчивость обучающихся при общении на иностранном языке, неточности в стратегическом выстраивании межкультурного диалога, недопонимание того, в какой момент и каким образомотреагировать на реплику партнера, а в каких случаях воспользоваться фигурой умолчания.

В целях устранения имеющихся узких мест в профессиональной подготовке специалистов по межкультурной коммуникации отечественные и зарубежные исследователи разрабатывают тренинги, упражнения, задания для овладения стратегиями искусного ведения межкультурного диалога, развития мастерства спора и дискуссий [14], создают учебники по манипуляциям в коммуникации, чтобы добиться в межличностном общении всего (или почти всего), чего хочет инициатор манипулятивных стратегий [7, 15], обобщают положительный опыт профессиональной подготовки будущих специалистов. В частности, в нашей статье в соавторстве с В.Л. Бернштейн теоретически осмыслены трудности и противоречия процесса формирования иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции у студентов вузов нелингвистического профиля [16], представлено методическое решение преодоления обнаруженных противоречий и трудностей процесса формирования у студентов-нелингвистов ИКМК в виде создания и внедрения в практику языковой подготовки интегративного учебного курса «Стратегии и тактики межкультурного делового сотрудничества» на основе учебника по профессиональной межкультурной коммуникации [17].

Опыт использования упомянутого учебника в процессе обучения студентов-лингвистов профессиональному диалогу на иностран-

ном языке с применением нестандартных заданий обобщен О.Е. Ивановой [18].

Обобщение и распространение передового опыта, несомненно, заслуживают внимания исследователей в области лингводидактики и межкультурной коммуникации как эмпирический материал для изучения проблем формирования у обучающихся стратегической компетенции. Однако важно заметить, что мы не обнаружили ни одной публикации, в которой рассматривался бы качественный подход к обновлению профессиональной подготовки специалиста по межкультурной коммуникации вообще и к формированию его стратегической компетенции в частности, в то время как качественный подход к формированию стратегической компетенции у обучающихся обеспечивает уровень владения ею, сопоставимый с профессионализмом дипломата.

Искусство владения стратегической компетенцией заключается, таким образом, не в использовании заготовленными стратегиями ведения межкультурного диалога, а в способности и готовности обучающегося адекватно оценивать характер межкультурной коммуникации, участником которой он является, предвидеть различные варианты ее продолжения и в упредительном порядке использовать безошибочную, точнее сказать, единственно возможную стратегию.

Руководство же готовым репертуаром стратегий может оказать участнику межкультурного диалога медвежью услугу, и он, как легко предположить, с большой долей вероятности может испытать коммуникативную неудачу, а возможно, и полное коммуникативное фиаско.

Таким образом, овладение стратегической компетенцией ведения межкультурного диалога предполагает развитую способность, основанную на теоретических знаниях, самостоятельно создавать нестандартные стратегии и предвидеть (определять) оптимальные моменты их реализации. Для развития стратегического мастерства будущего профессионала по межкультурной коммуникации необходимы соответствующие педагогические условия, наиболее существенные из них представлены ниже.

Педагогические условия формирования стратегической компетенции ведения межкультурного диалога:

1. Формирование у обучающихся стремления к самовоспитанию креативности в их профессиональной деятельности. При этом необходимо подчеркнуть, что креативности научить невозможно. Можно и нужно научить быть и хотеть быть креативным. В этой связи одной из актуальных задач современного высшего лингвистического образования является развитие у будущих профессионалов новой формации креативного начала как пускового механизма постоянного самосовершенствования.

2. Развитие у обучающихся способности к импровизации в процессе межкультурного диалога. Незатрудненная импровизация является

альфой и омегой креативной деятельности профессионала по межкультурной коммуникации.

3. Воспитание уважительного отношения у обучающихся к потенциальному партнеру по межкультурному диалогу, к стране, которую он представляет, к ее культурным ценностям.

Различия в культуре участников межкультурного диалога не должны быть препятствием для его реализации. Профессионалы по межкультурной коммуникации новой формации руководствуются положением о том, что в мировом сообществе культуры не делятся на хорошие и плохие, они просто различные.

Уважительное отношение к партнеру и культуре страны, которую он представляет, является залогом доброжелательной атмосферы переговорного процесса, способствующей достижению взаимовыгодного решения обсуждаемой проблемы. Различия в культурах партнеров по межкультурной коммуникации, разногласия в их позициях по обсуждаемой проблеме следует воспринимать как естественное явление, которое не должно раздражать собеседников, а стимулировать их к активному поиску взаимоприемлемого решения.

4. Сохранение баланса между проявлением уважительного отношения к партнеру по межкультурному диалогу и самоуважением.

Самоуважение по своему смысловому значению имеет много общего с понятием «достоинство». Достоинство как личностное качество способствует равностатусности межкультурного диалога, не позволяет оказывать коммуникативный прессинг на партнера по межкультурному взаимодействию, не допускает возможности подражать или копировать речеповеденческие стратегии и тактики инофонного партнера.

5. Воспитание у обучающихся прагматизма. В современном мире, как известно, постоянно происходят значительные изменения во многих сферах жизни человека, в том числе в ценностных ориентирах, вследствие чего гуманистические ценности уступают место меркантильности. Тенденция ко всеобщему расчету существенным образом влияет на характер межкультурного диалога, который все больше приобретает прагматический характер. В настоящее время представители всех культур стремятся быть прагматичными. Прагматизм не воспринимается более как пережиток прошлых эпох. Прагматичность специалиста по межкультурной коммуникации является показателем его высокого уровня профессионализма.

6. Воспитание будущего специалиста в духе взаимовыгодного сотрудничества с потенциальными партнерами по межкультурному диалогу.

Психологическая установка на кооперацию является важным условием формирования готовности у будущих профессионалов по межкультурной коммуникации к результативному диалогу и поиску варианта решения, который соответствовал бы интересам обеих сторон.

Воспитание будущего специалиста по межкультурной коммуникации в духе сотрудничества как одно из условий формирования в нем стратега в известной мере противоречит рекомендациям ряда авторов, в частности ведущего специалиста в мире по переговорам, основателя собственной концепции переговорного процесса, профессора университета Херриот-Уатт (Эдинбург), который рекомендует вести переговоры так, чтобы получать бонусы, преимущества, т.е. достичь максимальных результатов [8]. Следует, однако, признать, что взятие верха в переговорах одним участником имеет обратную сторону – неудовлетворенность результатами межкультурного диалога омолодом, который как профессионал вряд ли согласится на односторонне успешную договоренность. Максимальными результатами межкультурного диалога являются лишь приемлемы для обоих участников.

Таким образом, исследование процесса формирования стратегической компетенции как неотъемлемого компонента иноязычной коммуникативной компетенции будущего профессионала по межкультурному общению в новом ракурсе позволило интерпретировать ее содержание с психолого-поведенческих позиций, конкретизировать ее определение, раскрыть природу виртуозного владения обучающимися стратегической компетенцией и определить педагогические условия самообучения и самовоспитания обучающимися креативности в ведении профессионального межкультурного диалога.

Полученные результаты можно представить в виде следующих выводов.

Во-первых, сформулировано и теоретически обосновано определение стратегической компетенции как ключевого компонента иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции профессионала по межкультурному диалогу как его способности и готовности адекватно оценивать характер межкультурного диалога, участником которого он является, безошибочно предвидеть возможные варианты его продолжения, в упредительном порядке реализовать оптимальную стратегию, но не одну из освоенных в процессе профессиональной подготовки, а порожденную симультанно в результате оценки сложившейся ситуации в межкультурном диалоге.

Во-вторых, экспертами доказана несостоятельность количественного подхода к формированию стратегической компетенции специалиста по межкультурной коммуникации, обусловленная объективным отсутствием возможности сформировать у обучающихся количества стратегий ведения межкультурного диалога, необходимого и достаточного им на весь период их профессиональной деятельности.

Стратегическая компетенция состоит не из набора стратегий ведения переговоров, ее содержание представляет собой интеллектуально-когнитивное образование, обеспечивающее мониторинг состояния и

характера межкультурного диалога и способности к спонтанно-интуитивному использованию собственных стратегий.

В-третьих, одной из важных задач высшего лингвистического образования является разработка научно обоснованной методической системы самовоспитания будущими профессионалами по межкультурной коммуникации креативности как импульса к незамедлительному коммуникативному реагированию в условиях потенциального межкультурного диалога.

В-четвертых, креативности обучить невозможно, однако можно и нужно научить быть креативным, воспитать стремление, тягу к креативности.

Средством развития у обучающихся стремления быть креативным является формирование у них психологической установки на креативное начало в профессиональной деятельности как пускового механизма непрерывного совершенствования мастерства ведения межкультурного диалога.

Заключение

Результаты предпринятого исследования феномена стратегической компетенции как компонента ИКМК свидетельствуют о том, что она в ряде случаев интерпретируется как формальный компонент, который реализуется без значительных затруднений.

Подобной трактовкой стратегической компетенции обусловлено широкое распространение количественного подхода к ее формированию и точки зрения о том, что овладеть стратегической компетенцией не представляет особого труда, подтверждением тому служат утверждения ряда авторов о том, что договориться можно обо всем, добиться больших предпочтений в переговорном процессе с кем угодно и о чем угодно. Однако в реальном межкультурном диалоге все далеко не так однозначно, часто освоенные обучающимися стратегии не повышают эффективность межкультурного взаимодействия.

Рассмотрение стратегической компетенции в личностно ориентированной парадигме позволяет заключить, что компетенция вообще и стратегическая в первую очередь лишь тогда чего-то стоит, если она не заимствована, а является результатом изобретательности коммуниканта.

Профессионал по межкультурной коммуникации новой формации – это прежде всего тонкий стратег, примером для которого является опытный дипломат.

Литература

1. **Bradford J. Hall.** Among Cultures. The Challenge of Communication. Belmont : Thomson Learning, 2002. 374 p.

2. **Шарков Ф.И.** Основы теории коммуникации. М. : Социальные отношения, Перспектива, 2003. 246 с.
3. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
4. **Markel M.** Technical Communication Situations and Strategies. New York : St. Martin's Press, 1996. 698 p.
5. **Лаундес Л.** Как говорить с кем угодно и о чем угодно. Психология успешного общения. Технологии эффективных коммуникаций. М. : Добрая книга, 2004. 400 с.
6. **Мермани Э.** Коммуникация и коммунибельность / пер. с нем. Харьков : Гуманитарный центр, 2007. 296 с.
7. **Azzopardi J.** Manuel de manipulation pour obtenir (presque) tout ce que vous voulez! 1st ed. 2008. 331 p.
8. **Кеннеди Г.** Договориться можно обо всем! Как добиться максимуму в любых переговорах / пер. с англ. 10-е изд. М. : Альпина Паблишер, 2017. 409 с.
9. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
10. **Kramsh C.** Context and Culture in Language Teaching, O.U.P., Oxford, 1993. 295 p.
11. **Тер-Минасова С.Г.** Война и мир языков и культур: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2008. 344 с.
12. **Тимофеева Т.И.** Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 136 с.
13. **Словарь** иностранных слов. 13-е изд. стер. М.: Рус. яз., 1986. 608 с.
14. **Бредемайер К.** Искусство словесной атаки: практическое руководство / пер. с нем. 3-е изд. М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. 187 с.
15. **Кукла А.** Ментальные ловушки: Глупости, которые делают различные люди, чтобы испортить себе жизнь / пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. 146 с.
16. **Барышников Н.В., Бернштейн В.Л.** Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // Язык и культура. 2018. № 43. С. 136–147.
17. **Барышников Н.В.** Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. М. : Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. 368 с.
18. **Иванова О.Е.** Приемы обучения студентов-лингвистов межкультурной коммуникации // Теория и практика обучения иностранным языкам и культурам: достижения, проблемы, перспективы: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XXII» (11–12 мая 2020 г.). Пятигорск : Изд-во ПГУ, 2020. С. 164–175.

Сведения об авторах:

Барышников Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (Пятигорск), кавалер Ордена академических пальм (Франция).

Поступила в редакцию 16 июля 2021 г.

Strategic competence of a professional of intercultural communication: its content, conditions for its acquisition and the mastery of its possession

Baryshnikov N.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Chair of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Education and Training, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Pyatigorsk State University», Chevalier of the Order of the Academic Palms.

DOI: 10.17223/19996195/55/1

Abstract. The article presents the author's ideas about the strategic competence of a professionally trained specialist in intercultural communication as one of the most important components of his acquisition of Foreign Intercultural Communicative Competence (FICC). The psychological and behavioral nature of strategic competence as a complex cognitive and communicative formation is theoretically substantiated. It provides a professional in intercultural communication with the ability and willingness to assess the nature of intercultural dialogue adequately and quickly and it also allows to foresee options for its continuation and completion unmistakably and, relying on these options, make a decision on the optimal strategic communicative action. It has been proven that strategic competence does not consist of a set of ready-made strategies that are valid for conducting intercultural dialogue "with anyone, anytime". It is interpreted as a process and result of cognitive-creative activity, as the ability to model and carry out effective intercultural interaction independently. The assumption is argued that individual, rather than stereotyped, strategic competence can be acquired by future professionals in intercultural communication under specially created pedagogical conditions that are valid for students' self-education for aspirations for creative professional activity, for making extraordinary decisions and making original communicative actions. The process of forming their psychological attitude towards creative communicative behavior is substantiated by the trigger mechanism for the systematic improvement of professional skills in conducting an effective intercultural dialogue of specialists in intercultural communication.

Keywords: strategic competence; pedagogical conditions of formation; psychological and behavioral nature; the mastery of possession; attitude towards creative communicative behavior

References

1. Bradford J.H. (2002) *Among Cultures. The Challenge of Communication*. Belmont : Thomson Learning. 374 p.
2. Sharkov F.I. (2003) *Osnovy teorii kommunikatsii* [Foundations of the theory of communication]. M.: Sotsial'nyye otnosheniya, Perspektiva. 246 p.
3. Karasik V.I. (2002) *Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Volgograd: Peremena. 477 p.
4. Markel M. (1996) *Technical Communication Situations and Strategies*. New York: St. Martin's Press. 698 p.
5. Laundes L. (2004) *Kak govorit' s kem ugodno i o chem ugodno. Psikhologiya uspehnogo obshcheniya. Tekhnologii effektivnykh kommunikatsiy* [How to talk with anyone and about anything. Psychology of successful communication. Effective communication technologies]. M.: Dobraya kniga. 400 p.
6. Mermann E. (2007) *Kommunikatsiya i kommunikabel'nost'* [Communication and sociability] / per. s nem. Khar'kov: Gumanitarnyy tsentr. 296 p.
7. Azzopardi J. (2008) *Manuel de manipulation pour obtenir (presque) tout ce que vous voulez!* Edition First. 331 p.
8. Kennedy G. (2017) *Dogovorit'sya mozno obo vsem! Kak dobit'sya maksimumu v lyubyykh peregovorakh* [Anything can be negotiated! How to achieve the maximum in any negotiation] / per. s angl. 10-ye izd. M.: Al'pina Pabliher. 409 p.
9. Safonova V.V. (1996) *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Studying the languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh: Istoki. 237 p.
10. Kramsh C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, O.U.P. 295 p.
11. Ter-Minasova S.G. (2008) *Voyna i mir yazykov i kul'tur: ucheb. posobiye* [War and the world of languages and cultures: textbook]. M.: Slovo. 344 p.
12. Timofeyeva T.I. (2011) *Formirovaniye strategicheskoy kompetentsii studentov v kommunikativnoy deyatel'nosti v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku* [Building of strategic

- gic competence of students in communicative activities in the process of teaching a foreign language]. Ul'yanovsk: UlGTU. 136 p.
13. Slovar' inostrannykh slov [Dictionary of foreign words] (1986). 13-e izd. stereotip. M.: Rus. yaz. 608 p.
 14. Bredemeier K. (2006) *Iskusstvo slovesnoy ataki: prakticheskoye rukovodstvo* [The art of verbal attack: a practical guide] / per. s nem. 3-e izd. M.: Al'pina Biznes Buks. 187 p.
 15. Kukla A. (2007) *Mental'nyye lovushki: gluposti, kotorye delayut razlichnye lyudi, chtoby isportit' sebe zhizn'* [Mental traps: nonsense that different people do to ruin their lives] / per. s angl. M.: Al'pina Biznes Buks. 146 p.
 16. Baryshnikov N.V., Bernshtein V.L. (2018) *Formirovaniye professional'noy kommunikativnoy mezhkul'turnoy kompetentsii: obobshcheniye opyta, poisk metodicheskikh resheniy* [Building of professional communicative intercultural competence: generalization of experience, search for methodological solutions] // *Yazyk i kul'tura*, 43. pp. 136–147.
 17. Baryshnikov N.V. (2013) *Osnovy professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii: uchebnik* [Fundamentals of professional intercultural communication: textbook]. M.: Vuzovskiy uchebnik: INFRA-M. 368 p.
 18. Ivanova O.E. (2020) *Priemy obucheniya studentov-lingvistov mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Methods of teaching intercultural communication to students majoring at linguistics] // *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam i kul'turam: dostizheniya, problemy, perspektivy: kollektivnaya monografiya po materialam mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma 'Lempertovskiye chteniya – XXII'*. Pyatigorsk: Izd-vo PGU. pp. 164–175.

Received 16 July 2021

НЕЙМИНГ МИРОВЫХ БРЕНДОВ В КИТАЕ: ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

О.В. Дубкова, А.В. Захарова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что стратегия развития мирового рынка выдвигает особые требования к формированию и продвижению брендов. Проведенный анализ текущего состояния китайского рынка показывает наличие около 90 зарубежных брендов, входящих в Топ-20. На китайском рынке популярностью пользуются иностранные бренды товаров для дома, косметики, одежды и обуви, товаров для детей и оборудования. Популярность иностранного бренда в Поднебесной связана не только с высоким качеством продукции, отсутствием аналогичных товаров китайских производителей, но и с особенностями брендинга в китайском языке. Анализ языкового материала показывает, что особой популярностью среди китайских потребителей пользуются бренды, следующие национальной традиции нейминга и имеющие в своем составе положительно маркированные иероглифы. При переводе на китайский язык иностранных брендов регулярно используются приемы транслитерации и калькирования, при этом происходит адаптация звучания и семантики иностранного бренда к традиционной китайской культуре. В процессе нейминга устраняются неблагозвучные и непривычные для китайского языка сочетания звуков, сокращается количество слогов в имени бренда, адаптируется фонетический облик исходного слова. Обнаружено, что при переводе редко используется прием калькирования в чистом виде, обычно он сопровождается семантическими добавлениями, вставками и транслитерацией. Особое внимание уделяется выбору знаков, которые применяются в процессе транслитерации, на конкретных примерах доказывается, что в успешных брендах используются иероглифы с «ненулевым» значением, в процессе перевода бренда – пиктограммы и идеограммы, связанные с древней культурной традицией и ритуалами, многие знаки в структуре нового слова уже имеют символическое значение, связанное с положительными качествами человека, традиционной китайской моралью, этикетом и ритуалами. Таким образом, на конкретных примерах подтверждается гипотеза о том, что успех бренда связан с маркетинговыми стратегиями и переводом названия на китайский язык. Брендинг является сложным регулируемым процессом. Он связан с языком и культурой титульной нации и государства в целом, тесно – с существующей национальной традицией нейминга, что позволяет регулировать и направлять процесс вхождения мировых брендов на китайский рынок.

Ключевые слова: бренд; нейминг; маркетинг; Китай, перевод

Введение

В условиях экономической глобализации мировые бренды активно проникают в Китай и завоевывают китайский рынок. За более чем

40 лет реформ и открытости в Китае начинает работу несколько сотен компаний из разных стран мира, особенно актуально это становится после введения политики «привлечения из-за рубежа» иностранных производителей, большая часть из которых представляет собой всемирно известные марки и является люксовыми брендами. Отметим, что под «брендом» в настоящее время понимается не только и не столько сама компания-производитель, сколько продукция высокого качества, которая обозначает престиж и «ценность» ее обладателя. Как отмечается в журнале «Бэйцзин пигэ», в настоящее время китайским потребителям доступно около 340 люксовых брендов. Это составляет 85% от общего числа люксовых брендов в мире [1. С. 73].

Как отмечается в китайских исследованиях брендов, *每一个世界名牌都有其自身的文化价值追求, 各经典产品的品位和风格就是其文化的象征* (каждый всемирно известный бренд преследует собственную культурную ценность, качество и особенности каждого классического продукта являются символом своей культуры) (здесь и далее перевод наш. – О.Д., А.З.) [2. С. 10].

В 1976 г. косметический бренд *Pierre Cardin* (皮尔卡丹) начинает активно осваивать китайский рынок, став первым иностранным брендом и самым известным иностранным брендом роскоши в Китае [3]. В условиях новой экономической ситуации целесообразно определить не столько экономические, сколько лингвистические причины популярности иностранных брендов в КНР на современном этапе. В данном случае на повестку дня встает вопрос о переводе иностранных компаний и названий торговых марок на китайский язык, что связано, с одной стороны, с традицией перевода иностранных имен собственных на китайский язык, с другой – с маркетинговыми стратегиями перевода.

Методология исследования

С одной стороны, проблемы нэйминга активно исследуются китайскими авторами. Например Лу Ян [4], Чэнь Ин и Гао Чанчунь [5], Чжу Лие [6] и другие ученые в своих статьях поднимают вопрос о «привлекательности» бренда, создания имиджа товара и популяризации продукции. С другой стороны, в современном переводоведении активно изучается вопрос о приемах перевода иностранных брендов на китайский язык, отмечается, что основными приемами перевода являются транслитерация, калькирование, семантические добавления и т.д. (см. статьи Г.А. Аршавского [7], О.В. Дубковой, И.С. Лукиной [8], В. Королевой [9], К.А. Крохалевой [10], Лю Шуйцини, Цзи Кайси [11], Е.М. Рокицкой [12], Д.Б. Сандатовой [13] М.В. Ступкиной [14], Т.А. Урывской, Д.Р. Билялетдиновой [15], А.А. Хаматовой, П.О. Кисель [16] и др.). Авторами отмечается тесная связь особенностей пере-

вода имен собственных на китайский язык и нейминга. Например, В. Королева указывает, что «несмотря на многообразие способов заимствования лексики, такие заимствования – фонетические с семантическим освоением – остаются актуальным и востребованным инструментом нейминга в китайском языке» [9. С. 67]. А.Г. Аршавский отмечает важность передачи названия иностранной торговой марки на китайский язык при продвижении ее на китайском рынке и описывает некоторые способы такой передачи [7. С. 258].

Таким образом, на основе исследований отечественных и зарубежных авторов определяются теоретическая база, основные методы и методология исследования. Материал для исследования получен методом сплошной выборки из названий брендов, размещенных на сайте «Пиньпайван» [17] на странице «Топ-10: Бренд-лист Китая – 2020», в ходе исследования используются методы компонентного, семантического, структурного и переводческого анализа, а также статистические методы для выявления общих тенденций.

Исследование и результаты

Традиции китайского и европейского нейминга

Считаем целесообразным отметить, что европейские языки и китайский язык относятся к языкам разного типологического строя и имеют разные традиции именования компаний, торговых марок и брендов. Если в европейских языках именование бренда связано с именем или фамилией основателя компании, известным историческим деятелем, мифологическим персонажем, конкретным видом выпускаемой продукции, местом основания компании или производства продукции, название бренда может представлять собой также игру слов, различные аббревиатуры, напрямую связанные с деятельностью компании и т.д., то в китайском языке названия компаний и брендов имеют иную структуру и отражают особенности иероглифического письма.

Рассмотрим некоторые особенности нейминга в китайском языке. Традиционно название торговой марки содержит несколько компонентов, включая место нахождения (провинция, город, уезд и т.д.) компании. При этом в названии обычно отражается древнее именование мета, собственное название, связанное с конфуцианской культурой, идеалами или целью компании, далее обычно указана сфера деятельности (электроника, оборудование, продукты питания, торговля, исследование, образования и др.), последним – тип компании (корпорация, АО, ООО). Приведем несколько примеров названий китайских корпораций, входящих в ТОП-500:

中国忠信集团 / Китайская корпорация «Чжунсинь», где 忠信 / честный, заслуживающий доверия;

中仁建设集团 / Строительная корпорация «Чжунжэнь», где **中** / Китай, **仁** / гуманность;

宝建忠食品集团 / Баоцзйская корпорация продуктов питания «Цзяньчжун», где **建** / строить, **忠** / честность, преданность;

辽宁忠大实业集团 / Ляонинская торгово-промышленная корпорация «Чжунда», где **忠** / честность, преданность, **大** / большой;

忠洋汽车贸易集团 / Корпорация по продаже автомобилей «Чжунъян», где **忠** / честность, преданность, **洋** / иностранный или современный;

广东义和集团 / Гуандунская корпорация «Ихэ», где **义** / справедливость, **和** / мир;

安徽和义电力电缆集团 / Аньхойская корпорация по производству и реализации силовых кабелей «Хэи», где **和** / мир, **义** / справедливость;

四川圣桦集团 / Сычуаньская корпорация «Шэнхуа», где **圣** / святой, **桦** / береза;

湖北东圣化工集团 / Хубэйская химическая корпорация «Дуншэн», где **东** / восток, **圣** / святой;

山东黄河龙集团 / Шаньдунская корпорация «Хуанхэлу», где **黄河** / название реки, **龙** / дракон;

内蒙古新龙凤投资集团 / Инвестиционная корпорация «Синьлунфэн» (Внутренняя Монголия), где **新** / новый, **龙** / дракон, **凤** / мифическая птица Фэн.

Данные примеры показывают, что в традиции именований китайских брендовых компаний особое внимание уделяется моральным ценностям традиционной китайской культуры: **德** / мораль, нравственность; **礼** / этикет, церемонии; **孝** / почитание родителей; **义** / справедливость; **慧** / мудрость; **智** / знания; **睿** / мудрость, просвещенность; **才** / талант; **和** / мир, гармония; **忠** / честность, преданность; **诚** / искренность, правдивость; **尊** / уважение; **仁** / гуманность; **爱** / любовь; **艾** / забота, благодарность; **友** / дружба; **安** / спокойствие, безопасность; **恒** / стойкость, постоянство; **文** / культура; **美** / красота, эстетика и др. Необходимо отметить, что в китайских названиях также отражаются специфика китайской традиционной культуры, реалии и традиции, имеющие положительную маркированность, а также символы традиционной китайской культуры. Анализ языкового материала показывает, что помимо перечисленных **龙** / дракон, **凤** / мифическая птица Фэн (традиционно переводится на русский язык словом «феникс», хотя в основе номинации лежат разные принципы, птица Фэн, Фэнлин – это символ императрицы, женское начало в концепции Инь-Ян, обычно обозначает добродетельную супругу) в названиях также используются слова-иероглифы **皇** / император, **帝** / Владыка, Небесный покровитель, **财** / богатство, **福** / счастье, **喜** / радость, веселье, **乐** / радость, **兴** / радость, расцвет; **嘉** / радость, счастье, **丰** / обилие, процветание; **金** / металл (золото); **鑫** / синь (иероглиф состоит

из трех знаков «золото», утроение стихии металла, и обозначает богатство и процветание), 鼎 / *треножник* (жертвенный сосуд, обычно символизирует регалии императорской власти), 鹿 / *олень* (метафорическое обозначение императорского трона, символ власти), 塔 / *пагода*, 堂 / *зал* (обычно богатое место); 垒 / *насыпь, вал* (символизирует огромные масштабы), 宝 / *драгоценный камень* (символ императорской власти, богатства и знатности), 玉 / *нефрит* (символ богатства), 天 / *Небо*, 澜 / *большая волна* (символ популярности), 雲 / *облако* (традиционное написание, символ свободы), 神圣 / *Святой, Небожитель*, 圣衣 / *Шэннун* (покровитель сельского хозяйства), 宗圣 / *Цзунциэн* (букв. главный мудрец, титул Цзэн-цзы, ученика Конфуция) и т.д.

Данные примеры наглядно показывают, что к настоящему времени в китайском языке на основе традиционной китайской культуры и системы ценностей сформирована система именовании брендов. Собственное имя состоит из двух (редко трех) иероглифов, обозначающих традиционные китайские ценности и (или) символизирующих успех и процветание, богатство, власть, стремления и желания.

По нашим наблюдениям, именовании европейских брендов не содержат или редко содержат подобные указания, являются своего рода «символом» товара или производителя, главная цель которого – узнаваемость для потребителя. В настоящее время перед иностранными производителями стоит сложная задача: перевести бренд на китайский язык, при этом создать новый образ продукта, соответствующий не только эстетическим, но и языковым особенностям китайцев. Необходимо представить бренд средствами китайского языка таким образом, чтобы «новое слово» соответствовало китайской языковой традиции и помимо звуковой оболочки содержало определенное семантическое значение.

Целесообразно отметить, что в конце XIX в. в период активного взаимодействия Востока и Запада уже сложилась традиция перевода иностранных слов на китайский язык. Соответствующие слоги буквенных языков записываются «нулевыми», не имеющими семантического смысла иероглифами, так что носителю китайского языка становится понятным наличие иностранного собственного имени, при этом переведенные таким способом слова не имеют «внутреннего содержания», являются «пустой оболочкой», лишенной семантического значения и обладающей нулевой коннотацией. Для носителей китайского языка названия бренда не обладают «привлекательностью», не могут иметь маркетинговой стратегии для привлечения покупателей, поэтому необходимо разрабатывать для каждого бренда свою стратегию перевода. В этом отношении актуальным является предположение С.С. Мезенцевой и А.В. Крайдер: «Перевод названий брендов – это не простой дословный или фонетический перевод, необходимо также учитывать эстетическую психологию народа и виды товаров» [18. С. 461].

Кроме того, длина китайского слова и европейского существенно различается. В современном китайском языке обычно слово состоит из двух-трех иероглифов. При переводе европейских названий вновь образованное китайское слово включает большое число знаков (например Nestle / 内斯特列), поэтому необходимо осуществить перевод таким образом, чтобы новое имя бренда соответствовало языковой традиции, т.е. состояло из двух-трех знаков, привычных для носителя китайского языка. Все это в целом определяет трудности перевода и адаптации названий брендов к китайскому языку.

ТОП современных мировых брендов в Китае

Как уже отмечалось выше, в настоящее время в Китае представлено более 300 мировых брендов. Объем языкового материала не позволяет проанализировать все названия в рамках одной статьи, поэтому мы считаем целесообразным представить бренды, актуальные для современного китайского потребителя, чтобы определить, с одной стороны, популярные в Китае иностранные бренды, с другой – выделить особенности перевода актуальных для китайского потребителя мировых брендов. Для осуществления данной цели и задач нами выделены популярные иностранные бренды на сайте «Пиньпайван» [17]. На странице «Топ-10: Бренд-лист Китая – 2020» размещены названия и общая информация самых популярных в Китае китайских и иностранных брендов на январь 2020 г. Отметим, что в написании брендов латиницей сохранена исходная графика. Далее приводим полный список выделенных в результате сплошной выборки иностранных брендов (в списке соблюдается тематический принцип).

1. Отделочные и строительные материалы (装修建材): KENTIER / 肯帝亚, ILIFE / 联丰, OULU / 欧陆, GOOSIGN / 高牌地板, Seefine / 世丰, Baier / 拜尔地板, gloria / 凯莱地板

2. Общественное питание (餐饮行业): KFC / 肯德基, MCDONALD'S / 麦当劳.

3. Товары для мам и детей (母婴用品): Pigeon / 贝亲, Johnson / 美国强生, Pampers / 帮宝适, HUGGIES / 好奇, AVENT / 新安怡, MeadJohnson / 美赞臣, Nestle / 雀巢, Palmer's / 帕玛氏, BOBDOG / 巴布豆.

4. Товары для дома (家居生活): KEFAN / 科凡, ONMUSE / 欧美斯, Knoya / 卡诺亚, 伊百丽 / EBERY, QUANU / 全友家居, IKEA / 宜家.

5. Одежда и обувь (服饰鞋帽): UNIQLO / 优衣库, Zara / 飒拉, 奥雷 / ONLY, Nike / 耐克, Adidas / 阿迪达斯, NewBalance / 新百伦, Daphne / 达芙妮.

6. Косметика (化妆美容): LANCOME / 兰蔻, Maybelline / 美宝莲, OLAY / 玉兰油, L'Oreal Paris / 巴黎欧莱雅.

7. Офисное оборудование и материалы (办公器材): COMIX / 齐心, Brother / 兄弟, HP / 惠普, Comet / 科密, Fellowes / 范罗士, 金典 / Golden,

ROBAM / 老板, Vatti / 华帝, Fotile / 方太, PISEN / 品胜, SanDisk / 闪迪, Belkin / 贝尔金.

8. Галантерея и украшения (箱包首饰): LV / 路易威登, Hermes / 爱马仕, CHANEL / 香奈儿, Goldlion / 金利来, TUCANO / 啄木鸟, Polo / 圣大保罗皮具, Samsonite / 新秀丽.

9. Машины и механизмы (汽车、工程机械等): MICHELIN / 米其林, GOODYEAR / 固特异, DUNLOP / 邓禄普, 3M, Shell / 壳牌, CONQUEROR / 征服者, CASKA / 卡仕达, BOSCH / 博世汽车配件, Volvo / 沃尔沃, caterpillar / 卡特彼勒, ZOOMLION / 中联重科, LIEBHERR / 利勃海尔.

10. Финансовая информация (金融信息): IDG / 资本, SEQUOIA / 红杉资本, DCM / 资本, matrix / 经纬创投.

11. Агрохимия (农业化工): Dow / 陶氏化学, EsteeLauder / 雅诗兰黛.

12. Досуг и оздоровление (休闲健身): Disney / 迪士尼, OceanPark / 海洋公园, YEANCOME / 颐而康, NUTRILITE / 纽崔莱, DeRUCCI / 慕思.

В данном списке представлено около 90 брендов, которые объединяются нами в 12 категорий. Отметим, что на сайте указано 20 категорий, в части из которых не представлены иностранные бренды (например, образование). Кроме того, в некоторых категориях, связанных с современными технологиями, досугом, оздоровлением, медицинской и т.д., иностранные бренды единичны, поэтому мы посчитали целесообразным объединить некоторые разделы.

Принципы нейминга мировых брендов средствами китайского языка

Анализ языкового материала показывает, что все наименования можно разделить на несколько групп:

- 1) по количеству иероглифов;
- 2) близости звучания к исходному слову;
- 3) используемым приемам перевода;
- 4) близости к китайской традиции нейминга и т.д.

Все это позволяет выявить тенденции и правила перевода названий брендов на китайский язык.

Анализ структуры названий брендов в количественном отношении показывает, что названия из четырех и более иероглифов составляют около 25% списочного состава анализируемых брендов, остальные 3/4 брендов имен состоят из двух или трех иероглифов, что в целом соответствует общей тенденции нейминга в современной китайской культуре, когда название может содержать от двух до четырех иероглифов, при этом в имени бренда из четырех знаков первые два обычно обозначают место, а последние два – собственно название. Из этого понятным становится использование иероглифов *欧 Европа* и *美 Америка*, которые в сознании носителей китайского языка традиционно ассоциируются с местом изготовления продукции и (или) высоким качеством продукции.

Если исходить из близости звучания, то фонетический облик исходного слова становится основой для китайского названия, используется прием, который условно можно назвать приемом *транслитерации*, когда подбираются близкие по звучанию иероглифы китайского языка. Ср.: Hermes / 爱马仕 [àimǎshì], Comet / 科密 [kēmì], MICHELIN / 米其林 [mǐqílin], Daphne / 达芙妮 [dáfūnī], Disney / 迪士尼 [dìshìní] и т.д. Отметим, что китайскому языку не свойственно стечение групп согласных, а также наличие закрытых слогов, все это приводит к различным фонетическим трансформациям, адаптации не свойственного китайскому языку сочетания звуков. При стечении групп согласных происходит два взаимопротивоположных процесса: устранение «лишних» согласных или вставка гласных после каждого согласного.

Например, в названии бреда *Daphne* звук, обозначаемый буквами «ph», заменяется на открытый слог [fū] и обозначается иероглифом 芙 / гибискус, является символом красоты. Другой пример: немецкий бренд *LIEBHERR* переводится на китайский язык 利勃海尔 [libóhǎi'ěr], звук [b] в названии бренда обозначается иероглифом 勃 и обозначает открытый слог [bó]. Бренд *Adidas* по-китайски записывается иероглифами 阿迪达斯 [ādídásī], при этом последняя буква исходного имени по-китайски обозначается отдельным иероглифом 斯, который читается как [sī]. Бренд *LANCOME* по-китайски обозначается двумя иероглифами 兰蔻 [lánkòu], при этом последний согласный [m] опускается. Кроме того, система согласных звуков не совпадает с европейскими языками, отсутствует звук [r], часто используемый в различных наименованиях, для его обозначения применяются иероглифы 尔 [ěr], 拉 [lā] и др., что приводит к смешению [r] и [l] в нейминге. Например, бренд *Volvo* обозначается тремя иероглифами: 沃尔沃, произносится как [wò'ěr wò], *Zara* / 飒拉 – как [sàlā]. Таким образом, можно заметить тенденцию «приспособления» имени бренда к китайским потребителям путем создания системы фонетических соответствий европейских буквенных языков и китайского иероглифического письма.

Следует также отметить, что многие из популярных в Китае европейских (американских) брендов имеют китайские названия, которые не всегда отражают фонетический облик исходного слова. Например: *OLAY* / 玉兰油, *matrix* / 矩阵, *Vatti* / 华帝, *SEQUOIA* / 红杉资本, *ROBAM* / 老板, *DUNLOP* / 邓禄普, *Brother* / 兄弟, *UNIQLO* / 优衣库 и т.д. Необходимо отметить, что в каждом отдельном случае могут использоваться разные приемы перевода. Одной из наиболее вероятных причин фонетических несоответствий может являться использование приема семантического калькирования. К семантическим калькам можно отнести следующие: *Brother* / 兄弟, *TUCANO* / 啄木鸟, *Ocean Park* / 海洋公园 и т.д. Семантические кальки можно разделить на две группы:

1. Семантическая калька – процесс перевода значения исходного языка на китайский язык. Бренд *Brother* переводится на китайский

язык 兄弟 [xiōngdì] / братья или друзья (о мужчинах), слово состоит из двух иероглифов 兄 xiōng / старший брат и 弟 dì / младший брат. Перевод бренда показывает тесную связь с китайской культурой, почитание старшего брата младшим и забота старшего брата о младшем.

Итальянский бренд *TUCANO* переводится на китайский язык словом 啄木鸟 [zhuómùniǎo] / дятел, при этом в китайском языке есть слово 巨嘴鸟 / тукан. Однако в китайской культуре важное место занимает «дятел», особенно ценится его способность уничтожать вредителей. Бренд *Nestle* / 雀巢 буквально переводится с китайского языка «воробьиное гнездо», таким образом, в переводе сохраняется исходная семантика бренда.

2. Семантическая калька и добавление уточняющего компонента (один-два иероглифа). В Китае широко распространен бренд нефтегазовой компании *Shell*, по-английски значит «раковина», логотипом которой является морская раковина желто-красного цвета, по-китайски обозначается иероглифом 壳 [qiào]. В силу размытости семантики, так как этим знаком обозначается любая твердая оболочка, включая кору, скорлупу, ракушку, панцирь, патрон и т.д., к данному знаку добавлен иероглиф 牌 [pái], который обычно используется для обозначения торговых марок, таким образом, имя бренда *Shell* на китайском языке образовано словами «раковина» и «марка». Аналогично *SEQUOIA* / 红杉资本, где первые два иероглифа являются семантической калькой, 资本 обозначает «капитал».

3. Транслитерация и добавление уточняющего компонента. Бренд *Baier* переводится как 拜尔地板 [bàierdǐbǎn], в данном случае первые два иероглифа являются транслитерацией исходного имени бренда, последующие 地板 / (букв. земля + доска) настил, пол, паркет, обозначают специализацию бренда. Бренд *BOSCH* переводится на китайский как 博世汽车, [bóshì] + автомобиль; *Dow* / 陶氏化学 [táoshì] + химия. Отметим, что данный способ образования обычно используется в науке и технике: 拖拉机 [tuōlājī] / (букв. тянуть + толкать + механизм) трактор, 卡车 [kǎchē] / грузовик, автокар, где второй иероглиф является обобщенным именованием транспортного средства, 艾滋病 [àizībìng] / СПИД, где последний иероглиф имеет значение «болезнь».

4. Сочетание калькирования и транслитерации. Американский бренд *NewBalance* переводится на китайский язык 新百伦 [xīnbǎilún], где первый иероглиф [xīn] / новый является переводом с английского языка слова *New*, 百伦 [bǎilún] – транслитерация.

5. Заимствование названия бренда из японского (корейского) языка. Как отмечают китайские исследователи, региональные отношения между Китаем и Японией имеют долгую историю, древняя китайская культура отличается глубоким влиянием на Японию, китайские иероглифы до сих пор сохраняются и используются в японском языке,

однако чтение китайских иероглифов по-японски имеет свои фонетические особенности [16. С. 137], поэтому произношение слова по-китайски и по-японски значительно отличается, что имеет непосредственное влияние на именовании японских брендов в Китае.

Бренд одежды *UNIQLO* по-японски записывается ユニクロ, китайскими иероглифами – 优衣库 [yōuyīkù], где 优 / лучший, 衣 / одежда и 库 / брюки, штаны. Японский бренд товаров для мам и детей *Pigeon* записывается иероглифами 贝 [bèi] / раковина и 亲 [qīn] / родной, близкий (человек); таким образом, в названии представлены ценности, свойственные китайской и японской культуре, которые проявляются в бережной заботе о детях.

Как отмечают китайские лингвисты, в обозначении заимствованных слов всегда существует проблема между 音 / звучанием и 义 / значением; традиционно при переводе главное внимание уделяется именно семантике [20. С. 135], поэтому в китайском языке наибольшее распространение получают приемы перевода, связанные с семантическими трансформациями исходного бренда.

Как показывает анализ фактического материала, среди 12 выделенных групп товаров наиболее популярны бренды детского питания и косметики, что, вероятно, связано с ориентацией потребительского рынка на высокое качество продукции с предпочтением западных производителей. Товары, произведенные на Западе, считаются лучшего качества, а так как две группы товаров наиболее высоко ценятся на внутреннем рынке, потребители предпочитают выбирать именно зарубежные бренды. Немалую роль играют и иероглифы, которые используются при нейминге: 婴 / младенец, 宝 / сокровище, 贝 / раковина-драгоценность, 亲 / родной, 安 / безопасный, 母 / мама. Первые три иероглифа обычно используются для обозначения ребенка или при обращении к нему. Исходя из того что «хороший перевод названия бренда играет важную роль не только в рекламном ходе товары или продукции на зарубежном рынке, но и прямо действует на результат объема продаж» [11. С. 103], мы предполагаем, что данные бренды завоевали признание на китайском рынке не только благодаря высокому качеству товара, но и «успешному неймингу», отражают особенности китайского языка и китайской культуры в семантике использованных письменных знаков.

А.А. Хаматова и П.О. Кисель отмечают, что «образ и характеристика, заключенные в названиях торговых марок, распространяются сразу на ряд предметов и не могут быть конкретными: они способны порождать лишь те или иные положительные ассоциации» [16. С. 88]. По мнению данных авторов, «каждый слог содержательно наполнен положительным смыслом, что позволяет носителю языка представить определенный образ» [16. С. 86]. Все это в целом определяет популярность и успешность анализируемых брендов.

В Китае на распространение и популярность брендов влияют не только языковые, но и неязыковые факторы. Чжан И (张炎) и другие ученые отмечают, что «негативная информация об иностранных брендах оказывает существенное сдерживающее влияние на предпочтения конкретных иностранных брендов и предвзятое отношение к конкретным местным брендам» [21. С. 205]. Следует согласиться с данной точкой зрения, так как именно формирование положительного образа бренда повышает его привлекательность, создавая определенные ассоциации с уже знакомыми китайскими брендами и связывая культурный опыт и традиции китайского потребителя. Например, иероглифы 爱 / любовь, 金 / золото, 玉 / нефрит, 雅 / просвещенный, 友 / дружба, 安 / покой, 德 / нравственность, 丰 / обильный и другие традиционно используются в китайской культуре для обозначения положительных качеств и значения слов имеют позитивную маркированность, поэтому регулярно используются в китайском нейминге.

Мы считаем целесообразным определить, какие иероглифы актуальны для современных мировых брендов, а также уточнить их семантику и значение в китайской культуре на основе анализа двуязычного китайско-русского словаря [22], словаря иероглифов [23] и энциклопедического словаря китайского языка [24]. Обобщая результаты компонентного анализа названий иностранных брендов, представленных в ТОП-10 за 2020 г., мы выделяем следующие иероглифы:

1) *пиктограммы*:

世 [shì] / поколение, предки; век, эпоха; мир, человечество. Знак восходит к древнему изображению трех листьев, считается, что листья опадают каждый год, но на их смену приходят новые, что обозначает связь между поколениями.

厶 [yà] / уступать, быть хуже, является сокращенным обозначением Азии. Изначально обозначает храм предков (императора), состоящий из четырех строений по сторонам квадратного двора, в династии Чжоу начинает использоваться на ритуальной утвари, впоследствии приобретает значение «второй».

帝 [dì] / император, Верховный владыка; благородный хозяин. В древности являлся обозначением церемонии торжественного жертвоприношения Небу или Храму предков, представлял собой символическое изображение жертвенника, впоследствии значение персонифицируется.

豆 [dòu] / общее название для бобовых; мера объема; чаша для весеннего жертвоприношения. Иероглиф 豆 является пиктограммой, изображающей кубок, используемый для жертвоприношения.

友 [yǒu] / друг, единомышленник; (конф.) любить младшего брата. Восходит к изображению двух правых рук, поэтому считается, что это изображение двух человек, которые находятся рядом друг с другом.

𠂇 [yí] / *треножник с узким верхом; исполнять долг; приносить жертву перед военным походом*. Исторически восходит к изображению ритуальной утвари для жертвоприношения быками и баранами, мясо которых помещалось внутрь сосуда.

兰 [lán] / *орхидея*. В традиционной китайской культуре считается символом благородства, метафорически обозначает прекрасного человека. Ее тонкий аромат и неповторимая грациозность вызывают любовь и сочувствие. Семантика орхидеи в каллиграфии и поэзии связана с особенностями самого цветка, который произрастает в глубоких ущельях и на скалах, но цветок можно найти по неповторимому аромату, поэтому обозначает честность, порядочность благородного мужа, который оставил земные заботы и живет в уединении, занимаясь самосовершенствованием.

马 [mǎ] / *конь, лошадь*. Современное написание пиктограммы, используемой при гадании на черепашьих костях «цзягувэнь», 马 имеет очень важное значение в развитии китайской культуры, связанное с идеей перемещения в пространстве и военным делом, символически обозначает упорный труд и стремление к успеху. Является седьмым знаком китайского гороскопа.

士 [shì] / *образованный человек, ученый; военный, офицер; чиновник, служилое сословие*. Древнее изображение топора, символически обозначая «власть», значение иероглифа постоянно меняется, в целом сохраняется значение «чиновник».

雷 [léi] / *гром*. Согласно китайской традиции обозначает «голос Земли», ассоциируется с государем, сюзереном, старшим сыном. Древний иероглиф изображал молнию и «звуковые круги», впоследствии добавлен знак 雨 / *дождь*, т.е. обозначено, что чаще всего гром бывает в дождливую погоду. В современном китайском языке метафорически обозначает огромную силу и стремительность.

家 [jiā] / *род, семья; дом, жилище; торговый дом, магазин* и т.д. Иероглиф восходит к изображению дома и свиньи. В древности существовал обычай: когда умирал один из представителей императорской семьи, строили храм, в котором совершались жертвоприношения, но у простого народа не было «храма», поэтому жертвоприношения совершались в пределах собственного жилища. То есть буквально данный иероглиф обозначает «совершать жертвоприношения предкам под навесом собственного дома», развитие значения связано с концепцией рода и дома.

高 [gāo] / *высокий, большой, сильный, старший* и т.д. Изображение традиционной китайской постройки в несколько этажей с заостренной крышей, посередине символическое изображение городского дома, нижняя часть обозначает вход. Высокий дом в Китае ассоциируется с высоким социальным положением.

拜 [bài] / кланяться, приветствовать, поздравлять, почитать, молиться, назначить на должность и т.д. В целом можно сказать, что семантика слова связана с иерархическими отношениями традиционного китайского общества, показывая церемонии и соблюдение этикета. Пиктограмма обозначает две сомкнутые в молитвенном и приветственном жесте ладони.

百 [bǎi, bó] / сто; все сущее. Древняя пиктограмма изображала пламя под горизонтальной чертой, впоследствии знак огня заменен на фонограмму 白 / белый.

丽 [lì] / прекрасный, изящный. Изображение оленя с большими рогами символизирует красоту, часто используется в женских именах, названиях мест, географических названиях, один из самых частотных знаков в названиях компаний.

耐 [nài] / терпение, выносливость. Это графическое изображение одного из самых легких наказаний в древности: обрезание бороды чиновнику.

强 [qiáng] / сильный, твердый, стойкий, могущественный и т.д. Иероглиф состоит из трех элементов: лук, рука и рисовый долгоносик. В древности считалось, что сила заключается в способности уничтожать вредных насекомых, затем обозначает силу воина, внутреннюю силу человека, символизирует стойкость и могущество.

禄 [lù] / жалование; служебное благополучие, преуспевание. Пиктограмма обозначает полотняный мешок, сверху завязка, в мешке находятся влажные предметы, поэтому через ткань сочится вода. Знак символизирует финансовое благополучие и успех в делах;

2) идеограммы:

德 [dé] / душевная чистота; (конф.) гуманность, честность; (даосск.) добродетель, нравственность. На древних записях «цзягу-вэнь» 行 обозначает «путь, направление», 直 – прямой, правильный; впоследствии добавлен знак 心 / сердце, таким образом, иероглиф 德 имеет значение «думать и поступать согласно правильному пути».

玛 [mǎ] / агат, один из семи особо почитаемых в Китае минералов. В древности считалось, что в Обители бессмертных особо почитаются кони, когда конь умирал, ему разбивали голову, у каждого коня мозг имеет разный цвет, что очень ценилось бессмертными, «мозг коня» и «агат» являются омофонами.

联 [lián] / выстраиваться в ряд; вместе, сообща. Данный иероглиф состоит из двух знаков: 耳 / ухо и 关 / связывать, что имеет значение «шелковая нить проходит через ушко жертвенного сосуда и используется, чтобы повесить сосуд», таким образом, данный знак имеет отношение к традиционным китайским ритуалам.

陆 [lù] / суша, земля. Исторически обозначает высокое ровное место: левая часть иероглифа имеет значение «высокий», правая – зем-

ляные холмы, возвышающиеся один над другим. Является аллофоном иероглифу 禄 / *служебное благополучие*, поэтому часто используется для обозначения благополучной карьеры и служебного успеха.

仕 [shì] / *служба; служить, делать карьеру чиновника*. Является идеограммой, состоящей из двух знаков 人 / *человек* и 士 / *чиновник*, т.е. «человек, который является чиновником».

劳 [láo] / *трудиться, усердно работать; выражать благодарность*. Иероглиф состоит из двух знаков огня и сердца, выражая сердечные чувства, подобные огню.

帮 [bāng] / *помогать, содействовать; партия, группа* и т.д. Идеограмма обозначает верх обуви, изготовленный из хлопка, т.е. знак связан с окружением и защитой.

好 [hǎo] / *хороший, красивый, добрый, крепкий* и т.д. Изображение женщины, держащий на руках сына, считается хорошим предзнаменованием, связанным с продолжением рода.

香 [xiāng] / *аромат, благовоние; духи, парфюмерия*. Иероглиф восходит к изображению желтого риса и сладкого вкуса, считается, что желтый рис имеет приятный запах и сладкий вкус.

利 [lì] / *польза, выгода*. Идеограмма изображает процесс жатвы, состоит из двух знаков 禾 / *злаки, зерновые на корню* и 刀 / *нож, резак*. Знак считается символом победы и финансового успеха.

普 [pǔ] / *повсеместный, всеобщий; повсюду, везде*. Идеограмма изображает двух людей, стоящих над солнцем. Считается, что стоящий человек полностью освещается солнечными лучами.

博 [bó] / *широкий, обширный; эрудированный, начитанный*. Идеограмма состоит из двух иероглифов 十 / *десять* и 尊 / *распространяться, расстилаться*. Считается, что «десять» – это указание на четыре главных направления (восток, запад, юг и север), поэтому повсеместное распространение связывается со сторонами света, символизирует эрудицию;

3) *фонограммы*:

胜 [shèng] / *победа, успех, триумф*. Изначально обозначает возможность брать на себя ответственность, указывая на возможность починить лодку и избавиться от течи, в настоящее время 生 / *рождаться* является фонограммой.

达 [dá] / *достигать, доходить*. Древний иероглиф изображает идущего человека.

雅 [yǎ] / *изысканный, изящный; просвещенный, культурный, образованный*. Иероглиф является фонограммой, где 隹 / *ворона*, символизирует высокие качества человека.

Как показывает анализ языкового материала, в названиях иностранных брендов на китайском языке активно используются пиктограммы и идеограммы, которые отражают древние китайские представ-

ления о строении мира, систему ценностей традиционного китайского общества и особенности традиционной китайской культуры. Все это является одной из причин «вхождения мировых брендов» на внутренний рынок Китая.

Как отмечает Е.М. Рокицкая, некоторые иностранные бренды при введении их на китайский рынок вовсе не подвергаются переводу, сохраняя оригинальную графику, и в китайском языке используются в их изначальном звучании и написании [12. С. 259]. В данном списке нами выделен только один бренд, сохраняющий свою исходную графику, – 3М. Вероятно, это связано с графическим обликом, соответствующим современным тенденциям развития китайского языка. Следует отметить, что сейчас в наружной рекламе названия иностранных брендов записываются латинскими буквами, что свидетельствует об общей тенденции к глобализации и вхождению Китая в мировое сообщество.

Представленный языковой материал показывает очевидное направление: сочетание успешного нейминга и «востребованность продукции» напрямую влияют на популярность иностранного бренда в Китае, при переводе названия бренда необходимо соблюдать общекультурные традиции и современные языковые тенденции развития китайского языка.

Заключение

На начало 2020 г. в Китае особой популярностью пользовались около 90 иностранных брендов, связанных с различными категориями товаров. Среди них широко известны иностранные бренды косметики, детских товаров, машин и оборудования. В каждом случае осуществляется перевод западного бренда на китайский язык, при этом используются разные приемы перевода, которые отражают специфику товара и китайскую традицию нейминга. В отличие от европейской традиции сохранения исходного написания названия бренда международные бренды в Китае получают «новое имя», которое во многом определяет популярность и востребованность на китайском рынке.

Литература

1. 《85%的世界奢侈品牌已进入中国市场》《北京皮革：下》2012年第1期第73页 / 85% мировых люксовых брендов вышли на китайский рынок // Бэйцзин пигэ. 2012. № 1, ч. 2. С. 73.
2. 《世界名牌大全》中国纺织出版社 2014年10月1日, 375页 / Лучшие бренды мира. Пекин : Чжунго фанчжи чубаньшэ, 2014. 75 с.
3. 《最早进入中国的国际品牌之一，曾经黯然离场，如今却卷土重来》天高帝广, 19-06-29 / Один из первых в Китае международных брендов возвращается на китайский рынок // Тяньгаоди гуан. 19-06-29. URL: <https://baijiahao.baidu.com/> (дата обращения: 12.01.2020).

4. 芦芳《国内影响消费者购买决策因素的研究综述》特区经济 2016, (3). 第 171–172 页 / Лу Ян. Обзор факторов, влияющих на принятие решений о покупке потребительских товаров в Китае // Особая экономическая зона. 2016. № 3. С. 171–172.
5. 陈英, 高张春: 基于鞋类产品再定位的命名研究《经济研究导刊》2019 年第 3 期(总第 389 期), 第 48–50, 90 页 / Чэнь Ин, Гао Чанчунь. Бренд-нейминг: анализ названий обувных брендов // Экономические исследования. 2019. № 3. С. 48–50, 90.
6. 朱丽叶, 袁登华, 卢泰宏: 《双重文化背景下消费者自我感知对国产/外国品牌评价的影响》现代管理科学 2014, 第 5 期 第 98–100 页。/ Чжу Лие и др. Влияние взгляда потребителя на отечественную/инострannую оценку бренда в двойном культурном фоне // Современный менеджмент. 2012. № 2 (5). С. 98–100.
7. *Ариавский Г.А.* Особенности и формы продвижения иностранного бренда на рынке Китая // Маркетинговые коммуникации. 2015. № 5. С. 258–265.
8. *Дубкова О.В., Лукина И.С.* Трансляция мировых брендов средствами китайского языка // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2012. Т. 11, № 4. С. 196–201.
9. *Королева В.* Особенности перевода названий брендов и слоганов на китайский язык // Studia Culturae. 2017. № 34. С. 67–74.
10. *Крохалева К.А.* Специфика адаптации названий иностранных брендов в китайском языке // Судьбы национальных культур в условиях глобализации : материалы III Междунар. науч. конф. Челябинск, 2015. С. 101–105.
11. *Лю Шуйцин, Цзи Кайси.* Перевод названия зарубежных брендов как способ продвижения в рекламном маркетинге // Экономика и бизнес: теория и практика. 2016. № 9. С. 101–103.
12. *Рокицкая Е.М.* Особенности перевода названий иностранных брендов на китайский язык // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 28. С. 256–259.
13. *Санданова Д.Б.* Особенности бренд-нейминга в Китае // Азиатско-Тихоокеанский регион: история и современность : материалы междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. Улан-Удэ, 2016. С. 283–285.
14. *Ступкина М.В.* Методы перевода названий брендов на китайский язык // Разработка и решение актуальных научных проблем: вопросы теории и практики : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 2017. С. 166–168.
15. *Урывская Т.А., Билялетдинова Д.Р.* Бренд-нейминг: фонетическое заимствование иностранных торговых марок как инструмент воздействия на покупателей // Россия – Китай: история и культура : сб. ст. и докл. участников XI Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2018. С. 368–373.
16. *Хаматова А.А., Кисель П.О.* Особенности фонетического заимствования названий торговых марок в китайском языке // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2017. Т. 16, № 4. С. 85–90.
17. 《2020 年“十大”品牌排行榜》中国品牌网 / Топ-10: Бренд-лист Китая – 2020 // Чжунго пиньпанван. URL: <https://www.chinapp.com/best/index/> (дата обращения: 02.02.2020).
18. *Мезенцева С.С., Крайдер А.В.* Особенности перевода названий брендов, компаний и товаров с русского языка на китайский // Язык и культура : сб. ст. XXVIII Междунар. науч. конф. Томск, 2018. С. 459–466.
19. 朴坦兰: 中日语言特点及文化表现对比研究《湖北函授大学学报》, 2015 年第 6 期 第 137–138 页 / Пяо Сюйлань. Сравнительное исследование особенностей китайского и японского языков и их проявление в культуре // Вестник Хубэйского университета заочного обучения. 2015. № 6. С. 137–138.
20. 陈雪: 对汉语外来词的一点认识《陕西师范大学学报(哲学社会科学版)》, 2009 年第 1 期 第 135–137 页 / Чэнь Лэй. Что нужно знать о иностранных заимствованиях в китайском языке // Вестник Шэньсийского педагогического университета. Серия: Философские и социальные науки. 2009. № 1. С. 135–137.

21. 张燧, 刘进平, 张锐: 负面危机事件对品牌来源国认知的影响——基于产品类型差异的调节作用 // 《江西社会科学》2016年第1期 第205–213页 / Чжан И, Лю Цзиньпин, Чжан Жуй. Влияние негативных кризисных событий на познание страны происхождения бренда: Регулирующий эффект на основе различий в типе продукта // Социальные науки провинции Цзянси. 2016. № 1. С. 205–213.
22. *Большой* китайско-русский словарь // БКРС. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 27.07.2020).
23. 《汉字字源》资源网 / Происхождение китайских иероглифов // Цзыюаньван. URL: <http://www.fantiz5.com/ziyuan/> (дата обращения: 25.07.2020).
24. 《百度百科》百度百科网 / Энциклопедия «Байду» // Байду байкэван. URL: <https://baike.baidu.com/> (дата обращения: 28.07.2020).

Сведения об авторах:

Дубкова Ольга Владимировна – доцент, кандидат филологических наук, профессор, Сианьский университет иностранных языков (Сиань, КНР). E-mail: linuan12@mail.ru

Захарова Александра Владимировна – старший преподаватель кафедры социологии и массовых коммуникаций, заместитель декана факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: sah31zah@mail.ru

Поступила в редакцию 09 сентября 2020 г.

World brands naming in China: Problems of linguistic translation into Chinese

Dubkova O.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Professor, Xi'an University of Foreign Languages (Xi'an, China). E-mail: linuan12@mail.ru

Zakharova A.V., Senior Lecturer, Deputy Dean of the Faculty of Humanities Education, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: sah31zah@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/2

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that the development strategy of the world market puts special requirements for the formation and promotion of brands. The analysis of the current state of the Chinese market shows that there are about 90 foreign brands included in the Top 20. Foreign brands of household goods, cosmetics, clothing and footwear, goods for children and equipment are popular in the Chinese market. The popularity of a foreign brand in China is associated not only with the high quality of products, the lack of similar products from Chinese manufacturers, but also with the particular qualities of branding in the Chinese language. Analysis of the language materials shows that brands that follow the Chinese naming tradition and have positively marked hieroglyphs are especially popular among Chinese consumers. When translating foreign brands into Chinese, transliteration and tracing techniques are regularly used, while the sound and semantics of a foreign brand are adapted to traditional Chinese culture. In the process of naming, discordant and unusual for the Chinese language for the combination of sounds are eliminated, the number of syllables in the brand name is reduced, the phonetic appearance of the original word is adapted. It was found that translation is rarely used in pure form of tracing; it is usually accompanied by semantic additions, insertions and transliteration. Particular attention is paid to the choice of signs that are used in the process of transliteration, with specific examples it is proved that successful brands use hieroglyphs with a "non-zero" meaning. In the process of brand translation, pictograms and ideograms associated with ancient cultural tradition and rituals are used, many signs in the structure new words already have a symbolic meaning associated with the positive qualities of a person, traditional Chinese morality, etiquette and rituals. Thus, concrete examples confirm the hypothesis that brand success is associated with marketing strategies and the translation of the name into Chinese. Branding is a complex regulated process

related to the language and culture of the titular nation and the state as a whole, is closely related to the existing national tradition of naming, which allows regulating and guiding the process of entry of world brands into the Chinese market.

Keywords: brand; naming; marketing; China; translation

References

1. 《85%的世界奢侈品牌已进入中国市场》《北京皮革：下》 2012年第1期第73页 / 85 % mirovykh lyuksovykh brendov vyshli na kitaiskii rynek // Behitszin pige, 1. Ch. 2. p. 73.
2. 《世界名牌大全》中国纺织出版社, 2014年10月1日, 375页 / Luchshie brendy mira. Pekin: Izd-vo Chzhungo fanchzhi chuban'sheh. 375 p.
3. 《最早进入中国的国际品牌之一, 曾经黯然离场, 如今却卷土重来》天高帝广, 19-06-29 / Odin iz pervykh v Kitae mezhdunarodnykh brendov vozvrashchaetsya na kitaiskii rynek // Tyan'gaodi guan. 19-06-29. <https://baijiahao.baidu.com/> (Accessed: 12.01.2020)
4. 芦洋《国内影响消费者购买决策因素的研究综述》特区经济2016, (3). 第171-172页 / Lu Yan. Obzor faktorov, vliyayushchikh na prinyatie reshenii o pokupke potrebitel'skikh tovarov v Kitae // Osobaya ehkonomicheskaya zona, 3. pp. 171-172.
5. 陈英, 高张春: 基于鞋类品牌再定位的命名研究, 《经济研究导刊》2019 年第 3 期 (总第 389 期), 第48-50, 90页. / Chehn' In, Gao Chanchun'. Brend-neiming: analiz nazvanii obuvnykh brendov // Ekonomicheskie issledovaniya, 3. pp. 48-50, 90.
6. 丽叶, 袁登华, 卢泰宏: 《双重文化背景下消费者自我观对国产/外国品牌评价的影响》现代管理科学 2014, 第5期, 第98-100页. / Chzhu Lie i dr. Vliyanie vzglyada potrebitelya na otechestvennyu/inostrannuyu otsenku brenda v dvoimom kul'turnom fone // Sovremennyyi menedzhment, 2 (5). pp. 98-100.
7. Arshavskii G.A. (2015) Osobennosti i formy prodvizheniya inostrannogo brenda na rynke Kitaya [Features and forms of promoting a foreign brand in the Chinese market] / Arshavskii G.A. // Marketingovyie kommunikatsii, 5. pp. 258-265.
8. Dubkova O.V., Lukina I.S. (2012) Translyatsiya mirovykh brendov sredstvami kitaiskogo yazyka [Broadcasting global brands by means of the Chinese language] // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya. Vol. 11 (4). pp. 196-201.
9. Koroleva V. (2017) Osobennosti perevoda nazvanii brendov i sloganov na kitaiskii yazyk [Features of translating brand names and slogans into Chinese] // Studia Culturae, 34. pp. 67-74.
10. Krokhalova K.A. (2015) Spetsifika adaptatsii nazvanii inostrannykh brendov v kitaiskom yazyke [Specificity of Adaptation of Foreign Brand Names in Chinese] // Sud'by natsional'nykh kul'tur v usloviyakh globalizatsii: materialy III mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. pp. 101-105.
11. Lyu S., Tsz K. (2016) Perevod nazvaniya zarubezhnykh brendov kak sposob prodvizheniya v reklamnom marketinge [Translation of the foreign brand names as a way of promotion in advertising marketing] // Ekonomika i biznes: teoriya i praktika, 9. pp. 101-103.
12. Rokitskaya E.M. (2014) Osobennosti perevoda nazvanii inostrannykh brendov na kitaiskii yazyk [Features of translating foreign brand names into Chinese] // Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty, 28. pp. 256-259.
13. Sandanova D.B. (2016) Osobennosti brend-nehiminga v Kitae [The features of brand naming in China] // Aziatsko-Tikhookeanskii region: istoriya i sovremennost'. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh. Ministerstvo obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii, Buryatskii gosudarstvennyi universitet, Vostochnyi

- institut; Institut Vnutrennei Azii; Institut filologii i massovykh kommunikatsii. pp. 283-285.
14. Stupkina M.V. (2017) Metody perevoda nazvaniy brendov na kitaiskii yazyk [Methods of translating brand names into Chinese] // Razrabotka i reshenie aktual'nykh nauchnykh problem: voprosy teorii i praktiki Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. pp. 166-168.
 15. Uryvskaya T.A., Bilyaletdinova D.R. (2018) Brend-neiming: foneticheskoe zaimstvovanie inostrannykh torgovykh marok kak instrument vozdeistviya na pokupatelei [Brand naming: phonetic borrowing of foreign trade marks as a tool for influencing buyers] // Rossiya – Kitai: istoriya i kul'tura: Sbornik statei i dokladov uchastnikov XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. pp. 368-373.
 16. Khamatova A.A., Kisel' P.O. (2017) Osobennosti foneticheskogo zaimstvovaniya nazvaniy torgovykh marok v kitaiskom yazyke [Features of phonetic borrowing of trademark names in Chinese] // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya. Vol. 16 (4). pp. 85-90.
 17. 《2020年—“十大”品牌排行榜》中国品牌网 / Top-10: Brend-list Kitaya – 2020 // Chzhungo pin'panvan. <https://www.chinapp.com/best/index/> (Accessed: 02.02.2020).
 18. Mezentseva S.S., Kraider A.V. (2018) Osobennosti perevoda nazvaniy brendov, kompanii i tovarov s russkogo yazyka na kitaiskii [Features of translation of the names of brands, companies and goods from Russian into Chinese] // Yazyk i kul'tura: Sbornik statei XXVIII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. pp. 459-466.
 19. 朴旭兰：中日语言特点及文化表现对比研究，《湖北函授大学学报》，2015年第6期，第137-138页。/ Pyao Syuilan'. Sravnitel'noe issledovanie osobennostei kitaiskogo i yaponskogo yazykov i ikh proyavlenie v kul'ture // Vestnik Khubezhskogo universiteta zaochnogo obucheniya, 6. pp. 137-138.
 20. 陈雪：对汉语外来词的一点认识《陕西师范大学学报(哲学社会科学版)》，2009年第S1期，第135-137页。/ Chehn' Lehi. Chto nuzhno znat' o inostrannykh zaimstvovaniyakh v kitaiskom yazyke // Vestnik Shehn'siiskogo pedagogicheskogo universiteta (Seriya 'Filosofskie i sotsial'nye nauki'), 1. pp. 135-137.
 21. 张燚，刘进平，张锐：负面危机事件对品牌来源国认知的影响——基于产品类型差异的调节作用，《江西社会科学》2016年第1期，第205-213页。 Chzhan I, Lyu Tszin'pin, Chzhan Zhui. Vliyanie negativnykh krizisnykh sobytii na poznanie strany proiskhozhdeniya brenda: Reguliruyushchii effekt na osnove razlichii v tipe produkta // Sotsial'nye nauki provintsii Tszyansi, 1. pp. 205-213.
 22. Bol'shoi kitaisko-russkii slovar' [Big Chinese-Russian dictionary] <https://bkrs.info/> (Accessed: 27.07.2020).
 23. 《汉字字源》资源网 / Proiskhozhdenie kitaiskikh ieroglifov // Tszyyuan'van. <http://www.fantiz5.com/ziyuan/> (Accessed: 25.07.2020).
 24. 《百度百科》百度百科网 / Ehntsiklopediya 'Baidu' // Baidu baikehan. <https://baike.baidu.com/> (Accessed: 28.07.2020).

Received 9 September 2020

НЕСТАБИЛЬНАЯ ФОНЕТИЧЕСКАЯ ВАРИАНТНОСТЬ АНГЛИЦИЗМОВ В УСТНОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (социофонетическое экспериментальное исследование)

Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская

Аннотация. Представлены результаты социофонетического многоэтапного экспериментального исследования особенностей просодической ассимиляции новейших заимствований-неологизмов в современном русскоязычном узусе. Исследование вызвано актуальной необходимостью дать оценку стихийным процессам и последствиям взаимодействия англо- и русскоязычной лингвокультур в XXI в. Анализ явлений в одной из частных сфер этой области осуществлен в русле концепции слухового тождества между фонетическими образами заимствованной лексической единицы и ее прототипом в языке-доноре. Предложена классификация фонетических типов и видов англицизмов в современном русскоязычном пространстве: ядерно-иконические (максимальная степень слухового тождества, напр. *'primaries* → *'праймериз*, *pro'motion* → *про'моушн*, *'highly'likely* → *'хайли'лайкли*), околядерно-иконические (высокая степень слухового тождества с вкраплениями модификаций звуковой и (или) акцентной структуры в англицизме, напр. *badge* → *бейдж*, *бедж*; *'lockdown* → *лок'даун*, *'carsharing* → *кар'шеринг*), периферийно-иконические (среднеповышенная степень слухового тождества с производной структурой англицизма на корневой основе прототипа во взаимодействии с русскоязычным(и) компонентом/компонентами, напр. *use* → *'юзать*, *google* → *про'гуглить*, *'photo,shop* → *подфото'шопить*) и др. Основным предметом анализа являются тенденции локализации слоговой проминантности в заимствованных неологизмах языка-реципиента – просодического сектора с наиболее яркими показателями нестабильной вариантности места и характера ударения в англицизмах. Учитываются условия как восприятия на слух в естественном и экспериментальном форматах, так и воспроизведения вслух заимствованных лексических единиц. На примере таких неологизмов, как *COVID* → *ковид*, *COVID-19* → *ковид-19* и других выявлено своеобразие нестабильной фонетической вариантности англицизмов в русскоязычном устном узусе с учетом влияния комплекса экстралингвистических факторов – степени официальности речевого акта, степени активности использования английского языка данным коммуникантом, сферы деятельности последнего, гендерной принадлежности и др. Определена общая трендообразующая черта – стремление к полной фонетической ассимиляции заимствованных неологизмов в устном русскоязычном пространстве, в частности тенденция к сдвигу инициальной локализации слоговой проминантности в слове вправо, напр.: *'COVid* → *ко'ВИД*, *'MARketing* → *мар'КЕтинг*, *'IN-fluencer* → *инфлю'ЕНсер* и др.

Ключевые слова: акцентная структура; англицизм; англо-русские параллели; аудирование; вариантность; заимствование; прототип; слуховое тождество; ударение

Введение

Ускорение современных процессов глобализации английского языка, с одной стороны, и появление все больших технологических возможностей использования интернета – с другой, активно способствуют расширению и углублению англо-русских языковых контактов. Проблемы изучения их специфики, естественно, не могут не интересовать специалистов в сфере кросскультурной коммуникации, а также русистики, прикладной лингвистики и др.

Еще совсем недавно было достаточно выявить и зафиксировать англо-русские соответствия как эмпирический факт в статике, т.е. в момент исследовательского среза. Тогда, во второй половине XX в. и в начале XXI в. отечественное языкознание получило тысячи оригинальных научных трудов по контрастивной англо-русской лингвистике, охватывающей секторы всех уровней языка (см., напр., [1–8]).

В наши дни уже не вызывает сомнения важность обращения не только к инвариантным характеристикам, но и к условиям их функционирования, узуса в том или ином социальном пространстве. Это особенно справедливо для заимствованных языковых единиц, судьба которых определяется именно этим узусом.

Объектом нашего исследования являются многосложные англицизмы.

Многосложные слова, как известно, всегда являлись и продолжают оставаться источником разноаспектных проблемных вопросов и решений. Одним из таких аспектов можно считать ударение в языках с нефиксированной локализацией проминантности в слове. Несомненно актуальной в этой связи представляется проблема нормализации ударения в заимствованных многосложных лексических единицах, которые, ассимилируясь в языке-реципиенте, проходят сложный путь интерференции.

Англицизмы в русскоязычном пространстве – не исключение. Скорее наоборот, их проникновение в наш узус сопровождается значительным расширением соцсетевой сферы коммуникации, а в ней – неправомерно неограниченными возможностями стихийной лингвокреативности. Это побуждает лингвистов внимательно отслеживать особенности ассимиляции англицизмов, выявлять их преференциальные варианты, как бы диагностируя их будущее.

Данная статья – одна из попыток в этом направлении.

Методология исследования

Исследование построено, с одной стороны, на традиционном анализе речевых явлений в естественном формате их реализации, с дру-

гой – на поиске глубинных социофонетических процессов ассимиляции новейших англицизмов в устном русскоязычном пространстве, который осуществляется в рамках разработанной авторами программы.

Для целей исследования был сформирован корпус современных англицизмов в русскоязычном узусе устной разностилевой коммуникации – непосредственно- и опосредованно-контактном (телефонном) дискурсах, соцсетевом, радио- и ТВ-общении в течение 2017–2021 гг. Объем исследовательского инвентаря составил 5 тыс. лексических единиц (список открыт для ежедневного пополнения), которые послужили эмпирическим материалом при разработке типологии фонетических типов и видов заимствованной лексики на основе слухового тождества между фонетическими образами англицизма и его прототипа в языке-доноре.

Социофонетический анализ проводился в два основных этапа. На первом из них анализировались естественные реализации заимствованных языковых единиц (ЗЯЕ), зафиксированные нами из различных устных источников радио и телевидения, соцсетей, телефонных и непосредственно контактных устных дискурсов. Главная задача анализа – выявить фоноварианты реально ассимилированных ЗЯЕ в русскоязычном узусе наших дней.

Этим материалом можно было бы ограничиться, но мы решили получить и более дифференцированную информацию по вопросу.

На втором этапе, который носил экспериментальный характер, мы выяснили влияние ряда экстралингвистических факторов на фонетическую форму и рекуррентность того или иного варианта. Оценка показаний информантов производилась с учетом степени владения ими английским языком, а также с учетом их профиля профессионального образования, сферы деятельности, возраста, гендера. Количественный минимальный порог по каждому критерию был 50 и более участников, что в относительных расчетах принималось за 100%.

Эксперимент проводился по следующим субэтапам – аудиторский, воспроизведение в форме чтения вслух, устная реализация спонтанно придуманной фразы с ЗЯЕ (*ковид*, *ковид-19* и др.), устный перевод с английского на русский язык предложений, содержащих прототип возможного ЗЯЕ. Главной задачей аудиторского субэтапа было получить ответ, какой из двух предложенных на слух фоновариантов ЗЯЕ представляется аудитору предпочтительным.

Субэтап в формате чтения вслух предполагал воспроизведение предъявленных: а) списка ЗЯЕ; б) предложений с ЗЯЕ (малый контекст). Устный перевод с листа осуществлялся только информантами, активно использующими английский язык в своей практике (переводчики, преподаватели английского языка, студенты-филологи, работники в сфере бизнеса и управления, IT и др.).

Полученные относительные значения были лингвистически интерпретированы и использованы при обобщении результатов исследования особенностей нестабильной фонетической вариантности англицизмов в русскоязычном устном дискурсе XXI в.

Исследование и результаты

Термин *нестабильная вариантность* ЗЯЕ используется нами в связи с необходимостью обозначить ее противоположность, т.е. стабильную вариантность заимствованной и полностью ассимилированной единицы в языке-реципиенте как функционирование двух или более экспонентов в рамках нормативности, ассоциируемых с одной и той же базовой номинацией, но дифференцированными категориями в системе языке (см. *вариативность* и *вариантность* в концепции Р.В. Кузьминой [9], ср. также [10]).

Поскольку нестабильная фонетическая вариантность проявляет себя по-разному (см., напр., [11]), необходимо прежде всего определить ее ограничительные условия. Одним из таких условий является степень слухового тождества между фонетическими образами прототипа и ЗЯЕ [12].

Рассматривая англо-русские параллели в этом аспекте, мы можем говорить о следующих дифференциациях ЗЯЕ в устном русскоязычном пространстве конца XX – начала XXI в.:

1. Максимальная степень слухового тождества между фонетическими образами ЗЯЕ и их прототипов (тождество I степени) позволяет рассматривать ЗЯЕ как ядерно-иконические, напр. *лайк*, *менеджмент*, *нонстоп*, *онлайн*, *промоушен*, *селфи*, *хайли-лайкли*, *хоспис*, *хэппи-энд*, *файф-о-клок*, *чилаут* и др.

2. При ослаблении интенсивности слухового тождества (но в зоне высокой степени тождества) между фонетическими образами ЗЯЕ и прототипов (тождество II степени) автономизируются окооядерно-иконические ЗЯЕ с дифференциацией по одному или более признакам:

- сдвиг ударения вправо, напр. *YouTube* → ю`ТУБ, *HAShtag* → хеш`ТЕГ, *LOCKdown* → лок`ДАУН и т.п.;

- модификация звуковой базы ЗЯЕ, напр. *badge* → бейдж, *flood* → флуд и др.;

- модификация звуковой базы плюс сдвиг ударения, напр. *CAR-sharing* → кар`ШЕРинг и др.

3. Можно также говорить и о периферийно-иконическом типе ЗЯЕ (тождество III, среднеповышенной, степени) – производных лексических единицах на корневой основе прототипа во взаимодействии с русскоязычными компонентами (*затроллить*, *подфотошопить*, *дочитериться* и т.п.).

Большинство из указанных типов ЗЯЕ имеют константную фонетическую структуру (*фри`лансер*, *инфлу`энсер*), некоторые же – вариантную фонетическую структуру (*МАРкетинг/мар`КЕтинг*, *Ко-вид/ко`ВИД*), узус которой регулируется эстралингвистическими факторами.

В данной работе нас интересуют ЗЯЕ с нестабильной фонетической вариантностью, в частности англицизмы с неустоявшейся локализацией слоговой проминантности.

Анализу подвергнуты англицизмы, хорошо знакомые и часто употребляемые в устном дискурсе русскоязычными коммуникантами в 2020–2021 гг. – *ковид*, *локдаун*, *кэшбэк*, *маркетинг*, *фейсбук* и др. Каждый из них отличается от другого своей фонетической индивидуальностью и заслуживает быть ядром отдельной микротемы.

Лингвистическая интерпретация экспериментальных данных позволяет охарактеризовать процесс фонетической ассимиляции рассматриваемых ЗЯЕ в современном русском узусе. Ниже рассмотрим результаты эксперимента на материале *COVID* → *ковид*, *COVID-19* → *ковид-19*.

Официальное название *ковида* (*COVID*), как известно, по решению Всемирной организации здравоохранения – *coronavirus disease*. Потеряв часть своих фонемных и, соответственно, графемных элементов, двухсловный термин трансформировался в одну аббревиатурную лексему *COVID* (*CO*rona*VI*rus *D*isease → *COVID*, для исторической точности – *COVID-2019*, *COVID-19*), которая по-английски произносится с ударением на инициальном слоге. Эта акцентная структура была заимствована, в связи с пандемией, многими языками мира, в том числе русским языком. Процесс заимствования, так же как и пандемия, был стремительным. Поэтому первоначально оно было осуществлено по модели ядерно-иконических ЗЯЕ (максимальная степень слухового тождества между фонетическими образами прототипа и англицизма) с ударением на первом слоге – *КОвид*. Но быстро ассимилируясь и подчиняясь нормам языка-реципиента, *ковид* в России все чаще и чаще стал произноситься по ямбическому пути акцентно-ритмической структуры, столь характерной для русской речи (ср. [13]), т.е. с ударением на втором слоге – *ко`ВИД*. Так появилась нестабильная фонетическая вариантность этого слова в русском узусе.

По мнению наших некоторых информантов, есть и «народное» объяснение, почему *ковид* произносится с ударением на втором слоге: поскольку в полной форме номинации *коронавирусная инфекция*, а также в несколько упрощенном виде *коронавирус* ударение локализуется на слоге *-ви-*, оно, будучи «на слуху», стало ведущим при формировании фонетического образа *ко`ВИД*. На наш взгляд, возможно, в определенных случаях подобное совпадение имело место. Но, видимо, более корректным следует считать первый путь, т.е. появление общей тенден-

ции формирования слоговой проминантности в англицизме на русской почве. Как и следовало ожидать, возникла необходимость уточнения характера фонетической ассимиляции *ковид* в русском нормативном узусе и выявления побеждающей тенденции его произнесения русскоязычными коммуникантами конца 2020 – начала 2021 г.

Согласно данным нашего исследования наблюдается следующая картина (рис. 1). Анализируя ее, первое, что необходимо отметить, это то, что существуют две акцентно-ритмические модели ЗЯЕ *ковид*, причем независимо от того, функционирует ли одно- или двухсловный термин (*ковид*, *ковид-19*).

Второе: эти две формы употребляются в достаточно репрезентативном корпусе (доля *Ковида* составляет от 10 до 41%, *ко`ВИДа* – от 59 до 90%; *Ковида-19* – от 4 до 26%, *ко`ВИДа-19* – от 74 до 96%).

Третье: локализация проминантности на втором слоге лидирует во всех естественных речевых условиях.

Четвертое: увеличение степени официальности речевого акта коррелирует больше с моделью II типа (*ко`ВИД*, *ко`ВИД-19*); уменьшение же ее характеризуется большей нестабильностью акцентной реализации лексемы.

Пятое: в усложненной акцентно-ритмической структуре (*ковид-19*) на фоне простой (*ковид*) отмечается более устойчивая тенденция ее экспликации с ударением на втором слоге – *ко`ВИД-19* (ср. 59–90% реализации *ковид* и 74–96% – *ковид-19*; см. рис. 1).

Приведенные данные, несомненно, нуждаются в дальнейшей детализации. С этой целью мы обратились к разнопризнаковым информантам с заранее разработанной установкой. В частности, наши предварительные наблюдения свидетельствовали о том, что рекуррентность появления той или иной фонетической экспликации ЗЯЕ в русскоязычном узусе в определенной степени регулируется также рядом других экстралингвистических факторов, в том числе степенью активного использования английского языка, сферой деятельности коммуниканта, его возрастом, гендерной принадлежностью и др. При этом важным было также установить, какой фоновариант ЗЯЕ предпочтителен, с одной стороны, при его восприятии на слух, с другой – при его произнесении вслух.

Что касается локализации слоговой проминантности в ЗЯЕ *ковид* и *ковид-19* с учетом влияния экстралингвистических факторов, то можно отметить следующее. Прежде всего, результаты этого субэтапа эксперимента (см. рис. 2, 3) убеждают нас в том, что информанты, активно использующие свои знания английского языка, в большей степени, чем другие, отдают предпочтение первому типу акцентно-ритмической структуры *ковид* (в частности, у переводчиков 41% такого выбора, у вузовских преподавателей английского языка – 30%, у работников сферы ИТ – 26%), т.е. считают нормативным и предпочтительным сохране-

ние прототипного слухового образа ЗЯЕ, в котором проминатным является преимущественно первый слог (ср. [13, 14]).

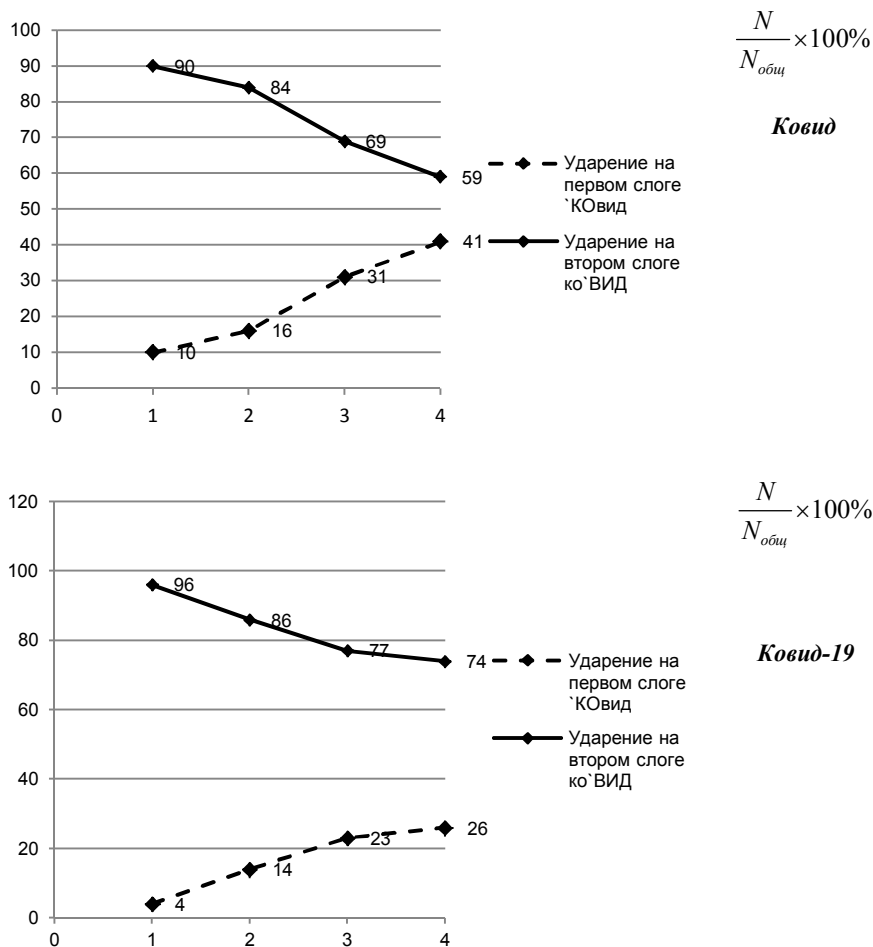


Рис. 1. Слоговая проминантность в ЗЯЕ *ковид*, *ковид-19*, произнесенных в естественных речевых условиях: 1, 2, 3, 4 – устная речь на радио и телевидении, в соцсетях, по телефону, в непосредственно-контактном общении

Причем если сравнить цифровые значения в этой подгруппе с учетом возраста информантов, то обнаружим, что молодое поколение (в нашем случае студенты) на фоне старшего менее активно прибегает к выбору прототипного фоноварианта (рис. 2).

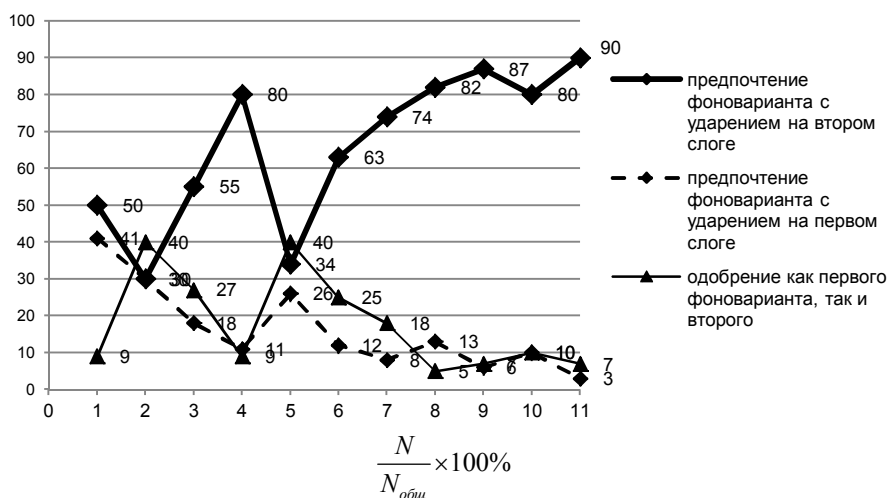


Рис. 2. Преференциальные фоноварианты ЗЯЕ *ковид* в условиях альтернативного выбора при восприятии на слух. Здесь и на рис. 3: 1, 2 ... 11 – группы информантов: 1 – переводчики; 2 – вузовские преподаватели английского языка; 3 – студенты-германисты; 4 – медработники; 5 – работники сферы ИТ; 6 – работники сферы экономики и бизнеса; 7 – вузовские преподаватели гуманитарных лингвистических дисциплин; 8 – вузовские преподаватели технических дисциплин; 9 – студенты гуманитарного (лингвистического) профиля; 10 – студенты инженерно-технического профиля; 11 – группа случайных информантов старшего возраста, не занятых в общественном производстве (пенсионеры, домохозяйки и др.)

Одобрение как первого, так и второго фоноварианта (т.е. как *Ковид*, так и *ко ВИД*) встречается в большем количестве решений информантов, нежели при выборе фоноварианта с ударением на первом слоге (см. рис. 2–4).

Ковид-19 на фоне *ковид* характеризуется ровной картиной количественного увеличения второго типа фоноварианта во всех экспериментальных группах (ср. данные рис. 2, 3). Видимо, сказывается неудобство реализации ритмогруппы с пучком безударных слогов между двумя ударными в ситуации, когда более приемлема модификация структуры.

Таким образом, побеждает тенденция предпочтения ударения в ЗЯЕ *ковид* и *ковид-19* на втором слоге (*ко ВИД*), т.е. стремление к полной фонетической ассимиляции ЗЯЕ в устном русскоязычном пространстве. Особое единодушие в данном аспекте проявляется у коммуникантов старшего возраста, не занятых в общественном производстве или находящихся в самоизоляции и уделяющих значительное время телевидению и радио, в новостных передачах которых слышится преимущественно *ко ВИД*.

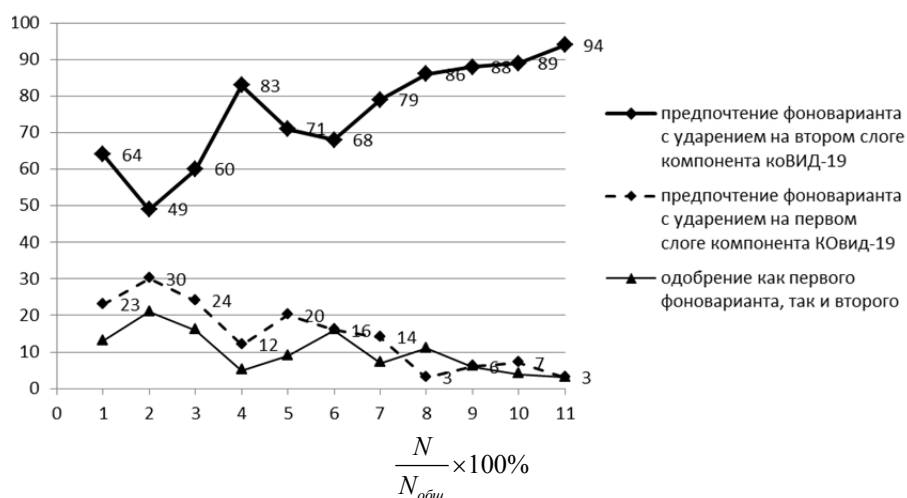


Рис. 3. Преференциальные фоноварианты ЗЯЕ *ковид-19* в условиях альтернативного выбора при восприятии на слух



Рис. 4. Усредненная доля предпочтительных фоновариантов ЗЯЕ *ковид* и *ковид-19* в условиях альтернативного выбора при восприятии на слух

Далее, в соответствии с задачами эксперимента, нами были выявлены предпочтения того или иного фоноварианта ЗЯЕ *ковид*, *ковид-19* и других в условиях устного речепроизводства: 1) чтения вслух списка слов и предложений; 2) устной реализации спонтанно придуманной фразы с одним из предложенных ЗЯЕ; 3) устного перевода английских предложений на русский язык (для информантов, активно использующих английский язык) с одним из ЗЯЕ.

В список слов для чтения вслух были включены *каршеринг*, *ковид*, *локдаун*, *маркетинг*, *ковид-19*, *кэшбэк*, *коронавирус*. Эти же слова были включены в экспериментальные предложения, которые предъявлялись в случайном порядке для чтения вслух: *Я не знаю, что такое*

кэшбэк. Каршеринг – это аренда машины. Ковид, не ковид – это что-то нехорошее. Самые популярные слова сейчас – коронавирус, ковид, локдаун, ковид-19. Локдаун не изменит ситуацию. Маркетинг – это битва за клиента. Он познал и менеджмент маркетинга, и маркетинг менеджмента. Что нового о ковиде-19 в Великобритании? и др.

Анализ результатов этих субэтапов эксперимента показал, что на фоне решений информантов в условиях восприятия фоновариантов *ковид* и *ковид-19* на слух (см. рис. 2, 3) в процессе воспроизведения (чтения вслух) почти у всех участников зафиксирован рост показателей степени предпочтения избранного фоноварианта (ср. напр.: переводчики 50% → 61%/64%; студенты-германисты – 55% → 60%/62%; см. табл. 1, 2). Увеличение отмечается в основном в пределах смежных зон дифференциации (средняя → повышенная, уменьшенная → средняя; см. табл. 1, 2) или за счет объемного увеличения количества внутри зоны (максимальная степень признака 80–82%, повышенная – 63% → 70, 74%). Наименьшие сдвиги наблюдаются у информантов с показателями в зоне минимальной степени признака.

Таблица 1

**Сопоставление степени предпочтения фоновариантов ЗЯЕ *ковид*
в разных видах речевой деятельности коммуникантов
(восприятие на слух vs воспроизведение вслух)**

№ п/п	Виды речевой деятельности								
	Восприятие на слух			Воспроизведение вслух					
	Статус слова								
	Изолированное слово			Изолированное слово			Слово в контексте		
	Акцентно-ритмическая структура фоноварианта								
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	C ₅₀	C ₄₁	Mн ₉	П ₆₄	У ₃₃	Mн ₃	П ₆₁	У ₃₀	Mн ₉
2	У ₃₀	У ₃₀	C ₄₀	C ₄₆	У ₃₈	Mн ₁₆	C ₄₄	C ₄₀	Mн ₁₆
3	C ₅₅	Mн ₁₈	У ₂₇	П ₆₂	У ₂₆	Mн ₁₂	П ₆₀	У ₃₁	Mн ₉
4	Mx ₈₀	Mн ₁₁	Mн ₃	Mx ₈₂	Mн ₁₃	Mн ₅	Mx ₈₆	Mн ₁₀	Mн ₄
5	У ₃₄	У ₂₆	C ₄₀	C ₅₈	Mн ₁₀	У ₃₂	C ₅₀	У ₃₄	Mн ₁₆
6	П ₆₃	Mн ₁₂	У ₂₅	П ₇₄	Mн ₁₂	Mн ₄	П ₇₀	Mн ₁₇	Mн ₁₃
7	П ₇₄	Mн ₈	Mн ₁₈	П ₇₉	Mн ₁₆	Mн ₅	П ₇₇	Mн ₁₈	Mн ₁₈
8	Mx ₈₂	Mн ₁₃	Mн ₅	Mx ₈₁	Mн ₁₈	Mн ₈	Mx ₈₃	Mн ₁₅	Mн ₂
9	Mx ₈₇	Mн ₆	Mн ₇	Mx ₈₄	Mн ₁₁	Mн ₅	Mx ₈₂	Mн ₁₃	Mн ₅
10	Mx ₈₀	Mн ₁₀	Mн ₁₀	Mx ₈₂	Mн ₁₄	Mн ₄	Mx ₈₂	Mн ₁₁	Mн ₇
11	Mx ₉₀	Mн ₃	Mн ₇	Mx ₉₃	Mн ₁	Mн ₆	Mx ₉₁	Mн ₅	Mн ₄

Примечание. Здесь и в табл. 2 цифры по вертикали в крайнем левом ряду – вместо названий групп информантов (см. примечание к рис. 2); римские цифры по горизонтали – предпочтительный фоновариант с точки зрения информанта (I – с финальным ударным слогом, II – с инициальным, III – одобрение как первого, так и второго, без предпочтений); Mx – максимальная степень (80–100% ответов «за»), П – повышенная (60–79%), C – средняя (40–59%), У – уменьшенная (21–39%), Mн – минимальная (0–20% ответов «за»). Цифры справа от заглавной буквы – конкретная величина степени предпочтения фоноварианта в процентах.

Таблица 2

Сопоставление степени предпочтения фоновариантов ЗЯЕ *ковид-19* в разных видах речевой деятельности коммуникантов (восприятие на слух vs воспроизведение вслух)

№ п/п	Виды речевой деятельности								
	Восприятие на слух			Воспроизведение вслух					
	Статус слова								
	Изолированное слово			Изолированное слово			Слово в контексте		
	Акцентно-ритмическая структура фоноварианта								
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
	Степень предпочтения фоноварианта								
1	П ₆₄	Мн ₁₉	Мн ₁₇	П ₇₁	Мн ₁₃	Мн ₁₆	Мх ₈₂	Мн ₁	Мн ₁₇
2	С ₄₉	У ₂₇	У ₂₄	П ₆₀	Мн ₁₉	У ₂₁	П ₇₅	Мн ₈	Мн ₁₇
3	П ₆₀	У ₂₃	Мн ₁₇	П ₆₉	Мн ₂₀	Мн ₁₁	П ₇₄	Мн ₆	Мн ₂₀
4	Мх ₈₃	Мн ₇	У ₁₀	Мх ₈₅	Мн ₆	Мн ₉	Мх ₉₀	Мн ₆	Мн ₄
5	П ₇₁	Мн ₉	Мн ₂₀	П ₇₄	Мн ₁₅	Мн ₁₁	Мх ₈₆	Мн ₉	Мн ₅
6	П ₆₈	Мн ₁₂	Мн ₂₀	П ₇₀	Мн ₁₂	Мн ₁₈	Мх ₈₃	Мн ₆	Мн ₁₁
7	П ₇₉	Мн ₁₁	Мн ₁₀	Мх ₈₃	Мн ₄	Мн ₁₃	Мх ₉₀	Мн ₆	Мн ₄
8	Мх ₈₆	Мн ₁₀	Мн ₄	Мх ₉₀	Мн ₆	Мн ₄	Мх ₈₉	Мн ₈	Мн ₃
9	Мх ₈₈	Мн ₆	Мн ₆	Мх ₈₇	Мн ₅	Мн ₈	Мх ₉₃	Мн ₄	Мн ₃
10	Мх ₈₉	Мн ₇	Мн ₄	Мх ₉₀	Мн ₄	Мн ₆	Мх ₉₃	Мн ₄	Мн ₃
11	Мх ₉₄	Мн ₂	Мн ₄	Мх ₉₃	Мн ₃	Мн ₄	Мх ₉₄	Мн ₃	Мн ₃

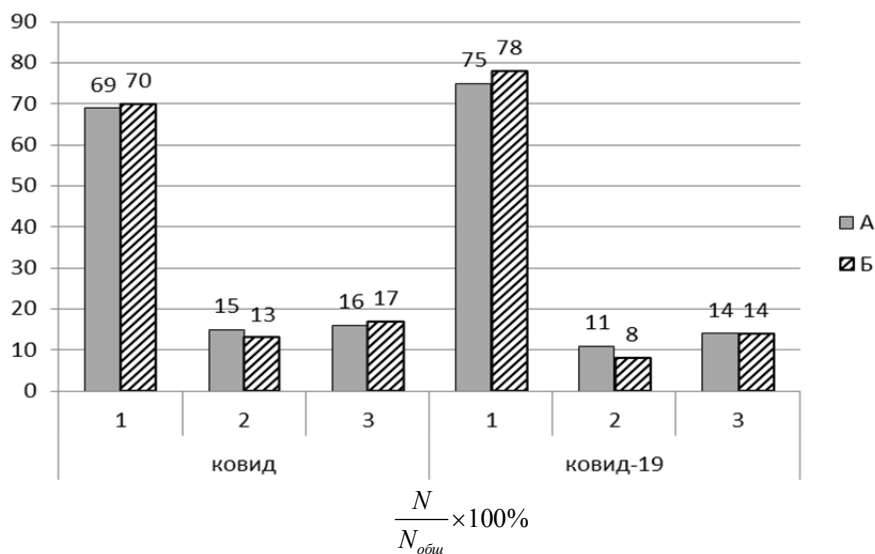


Рис. 5. Усредненная доля предпочтительных фоновариантов ЗЯЕ *ковид* и *ковид-19* в спонтанно-креативном устном высказывании (А) и в озвученном синхронном переводе английского предложения на русский язык (Б): 1 – предпочтительность фоноварианта ЗЯЕ с ударением на втором слоге; 2 – на первом (прототипном) слоге; 3 – одобрение как первого фоноварианта, так и второго

Контекст не оказывает существенного влияния на локализацию слоговой проминантности в фоновариантах как *ковида*, так и *ковида-19*, но он, несомненно, участвует в общем процессе формирования преференциального фоноварианта. Его роль особенно заметна в устной реализации ЗЯЕ *ковид-19*: ср., напр., цифровые значения в группах переводчиков (64% → 71% → 82%; см. табл. 2), вузовских преподавателей английского языка (49% → 60% → 75%), а также другие показатели графы I в разделе «Статус слова» в табл. 2.

Результаты последующих двух субэтапов исследования не привнесли значительных отличий в уже отмеченные нами выше склонности информантов (см. рис. 5) в других видах речевой деятельности.

Нужно полагать, что наши наблюдения отражают реальную картину фонетической ассимиляции рассмотренных ЗЯЕ в устном русскоязычном узусе 2020–2021 гг., главной особенностью которой является сдвиг слоговой проминантности в англицизме вправо. Вместе с тем диагностировать полное отмирание их нестабильной фонетической вариантности пока преждевременно.

Заключение

Экспериментальные данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что нестабильная фонетическая вариантность заимствованных неологизмов в языке-реципиенте манифестируется в двух основных аспектах – собственно лингвистическом и экстралингвистическом. Первый обязан уникальности речевых и языковых традиций в каждой из взаимодействующих лингвокультур (напр., в английской лингвокультуре предпочтительна инициальная слоговая проминантность, в русской – медиальная), второй – комплексу экстралингвистических факторов, способствующих в одних случаях усилению интерференции, в других – преодолению ее с разным характером и степенью этого преодоления, которые, как показало наше исследование, можно выявить экспериментальным путем. Это открывает широкие перспективы для изучения других особенностей ассимиляции иноязычных заимствований в русскоязычном пространстве.

Литература

1. **Демонова Ю.М.** Просодическая экспликация раздражения в английском (американском) и русском языках // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспиранские тетради. Общественные и гуманитарные науки. 2007. № 17. С. 99–103.
2. **Еремина И.С.** Установление английских эквивалентов русского *как бы* : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск : ПГЛУ, 2005. 19 с.
3. **Завялик М.Н.** Лексическая номинация в молодежных социолектах английского и русского языков (контрастивное описание) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск : ПГЛУ, 2006. 21 с.

4. **Зимин А.В.** Англо-русское соответствие в экспликации рекламного текста (сопоставительное исследование на материале рубричной рекламы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск : ПГЛУ, 2001. 16 с.
5. **Котов А.Е.** Гендерное своеобразие функционирования дискурсивных элементов в английском и русском языках (экспериментально-сопоставительное исследование на материале разностилевых устных текстов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск : ПГЛУ, 2003. 18 с.
6. **Лизенко И.И.** Гендерный аспект неконвенциональной лексики в английском и русском языках) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск : ПГЛУ, 2004. 16 с.
7. **Мартыненко И.С.** Изоморфные черты заимствованных устойчивых сочетаний русского языка и их английских прототипов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2001. № 101. С. 164–169.
8. **Свинторжницкая И.А.** Англо-русские соответствия в просодии диалогических единств с подхватом (экспериментально-фонетическое исследование) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград : ВГПУ, 1996. 16 с.
9. **Кузьмина Р.В.** Проблемы вариативности и вариантности в лингвистике // Вестник Ивановского энергетического университета. 2007. Вып. 2. С. 48–51.
10. **Богословская З.М., Новикова В.С., Пилипенко С.А.** Типы формальных вариантов слов и их особенности: на материале лексики современного немецкого литературного языка // Язык и культура. 2020. № 52. С. 19–35.
11. **Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А.** О фонетических характеристиках заударных флексий в современном русском языке // Вопросы языкознания. 1973. № 1. С. 37–49.
12. **Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б.** Ассимиляция заимствованных англицизмов-неологизмов с компонентом -exit в русском политическом дискурсе // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. Т. 19, № 8. С. 54–61.
13. **Смирнова М.С., Левина Т.В.** Основные тенденции ассимиляции акцентной структуры русских заимствований в английском языке // Фонетико-фонологические аспекты дискурса: Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 1 (661). Серия: Языкознание. С. 78–88.
14. **Левина Т.В.** Эволюция акцентной структуры сложных слов английского языка. М. : МГЛУ, 2016. 268 с.

Сведения об авторах:

Дубовский Юрий Александрович – доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Россия). E-mail: dubovsky@pgu.ru

Заграевская Татьяна Борисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Россия). E-mail: zagraevskaya@yandex.ru

Поступила в редакцию 5 июля 2021 г.

Unsteady phonetic variability of anglicisms in oral Russian (sociophonetic experimental research)

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

Zagraevskaya T.B., D.Sc. (Philology), Professor of Experimental Linguistics and Cross-cultural Competence Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia). E-mail: zagraevskaya@yandex.ru

Abstract. The article presents sociophonetic experimental data on the problem of assimilation of newly-borrowed words from English into modern Russian. The research was due to the need to assess the spontaneous processes and consequences of the interaction between English and Russian linguocultures in the XXI-st century. The authors' analysis of the features in a particular sphere of the field is accomplished on the basis of the concept of auditory identity between the phonetic patterns of the borrowed lexical unit (anglicism) and its donor-language prototype. A classification of phonetic types and kinds of anglicisms in modern spoken Russian is suggested – nuclear-iconic type (maximum degree of auditory identity, e.g. *'primaries* → *'праймериз*, *pro* *'motion* → *про* *'моуин*, *'highly* *'likely* → *'хайли* *'лайкли*), near-nuclear-iconic type (high degree of auditory identity with interspersed modifications of sound or/and accentual structure of the anglocism, e.g. *badge* → *бейдж*, *бедж*; *'lockdown* → *лок* *'даун*, *'carsharing* → *кар* *'шеринг*), peripheral-iconic type (medium-to high degree of auditory identity, with a derived anglicism's structure composed of the prototype's root in cooperation with Russian components, e.g. *use* → *'юзать*, *google* → *про* *'гулить*, *'photoshop* → *подфо* *то* *'шопить*). The main object of the analysis is tendencies of word stress variability of anglicisms in spoken Russian – a prosodic section with clearest indications of unsteady variability of place and character of stress in them. The main subject of the analysis is the trends of localization of syllabic prominence in the borrowed neologisms of the recipient language – the prosodic sector with the most striking indicators of unstable variation of the place and nature of stress in anglicisms. The conditions of both hearing perception in natural and experimental formats, and reproduction of borrowed lexical units aloud are taken into account. On the example of such neologisms as COVID → *ковид*, COVID-19 → *ковид-19*, et al there was revealed a peculiarity of the unsteady phonetic variability of anglicisms in the Russian language oral usage. Taking into account the influence of a complex of extralinguistic factors – the degree of formality of the speech act, the degree of activity of the use of English by the speaker, the sphere of the latter's activities, his/her gender, etc. was of great help. A common trend-forming feature was found out – the desire for complete phonetic assimilation of borrowed neologisms in oral Russian, in particular the tendency to shift the initial localization of syllabic prominence in the word to the right, e.g. *'COVID* → *ко* *'ВИД*, *'MARKeting* → *мар* *'КЕтинг*, *'INfluencer* → *инфлю* *'ЕНсер*).

Key words: Accentual structure; Anglicism; Anglo-Russian parallels; auditory identity; borrowing; prototype; stress; variability

References

1. Demonova Yu.M. (2007) Prosodicheskaya eksplikaciya razdrazheniya v anglijskom (amerikanskom) i russkom yazykah [Prosodic explication of irritation in (American) English and Russian] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. Aspiranskie tetrady. Obshchestvennye i gumanitarnye nauki*, 17. pp. 99-103.
2. Eremina I.S. (2005) Ustanovlenie anglijskih ekvivalentov russkogo *kak by* [Establishing English equivalents for Russian *kak by* (*as if*)]. Abstract of Philology cand. diss. Pyatigorsk: PGLU. 19 p.
3. Zavyalik M.N. (2006) Leksicheskaya nominaciya v molodezhnyh sociolektah anglijskogo i russkogo yazykov (kontrastivnoe opisanie) [Lexical nomination in youth sociolects of the English and Russian languages (contrastive description)]. Abstract of Philology cand. diss. Pyatigorsk: PGLU. 21 p.
4. Zimin A.V. (2001) Anglo-russkoe sootvetstviya v eksplikacii reklamnogo teksta (sopostavitel'noe issledovanie na materiale rubrichnoj reklamy) [English-Russian equivalents in the explication of advertising text (comparative study based on classified advertising material)]. Abstract of Philology cand. diss. Pyatigorsk: PGLU. 16 p.
5. Kotov A.E. (2003) Gendernoe svoeobrazie funkcionirovaniya diskursivnyh elementov v anglijskom i russkom yazykah (eksperimental'no-sopostavitel'noe issledovanie na mate-

- riale raznostilevyh ustnyh tekstov) [Gender originality of the functioning of discursive elements in the English and Russian languages (an experimental comparative study on the material of oral texts of different styles)]. Abstract of Philology cand. diss. Pyatigorsk: PGLU. 18 p.
6. Lizenko I.I. (2004) Gendernyj aspekt nekonvencional'noj leksiki v anglijskom i russkom yazykah [Gender Aspect of Unconventional Vocabulary in English and Russian]. Abstract of Philology cand. diss. Pyatigorsk: PGLU. 16 p.
 7. Martynenko I.S. (2001) Izomorfnye cherty zaimstvovannyh ustojchivyh sochetanij russkogo yazyka i ih anglijskikh prototipov [Isomorphic features of the borrowed set expressions of the Russian language and their English prototypes] // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, 101. pp. 164-169.
 8. Svintorzhitskaya I.A. (1996) Anglo-russkie sootvetstviya v prosodii dialogicheskikh edinstv s podhvatom (eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie) [English-Russian equivalents in the prosody of dialogical unity with a pickup (experimental-phonetic research)]. Abstract of Philology cand. diss. Volgograd: VGPU. 16 p.
 9. Kuz'mina R.V. (2007) Problemy variativnosti i variantnosti v lingvistike [Problems of variability and variance in linguistics] // Vestnik Ivanovskogo energeticheskogo universiteta. pp. 48-51.
 10. Bogoslovskaya Z.M., Novikova V.S., Pilipenko S.A. (2020) Tipy formal'nyh variantov slov i ih osobennosti: na materiale leksiki sovremennogo nemeckogo literaturnogo yazyka [Types of formal variants of words and their features: on the material of the vocabulary of the modern German literary language] // Yazyk i kul'tura, 52. pp. 19-35.
 11. Bondarko L.V., Verbickaya L.A. (1973) O foneticheskikh karakteristikah zaudarnyh fleksij v sovremennom russkom yazyke [On the phonetic characteristics of post-stressed inflections in modern Russian] // Voprosy yazykoznaniya, 1. pp. 37-49.
 12. Dubovskij Yu.A., Zagraevskaya T.B. (2017) Assimilyaciya zaimstvovannyh anglicizmov-neologizmov s komponentom -exit v russkom politicheskom diskurse [Assimilation of borrowed English-neologisms with the -exit component in Russian political discourse] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. Vol. 19 (8). pp. 54-61.
 13. Smirnova M.S., Levina T.V. (2013) Osnovnye tendencii assimilacii akcentnoj struktury russkikh zaimstvovanij v anglijskom yazyke [The main trends in the assimilation of the accent structure of Russian loanwords in English] // Fonetiko-fonologicheskie aspekty diskursa: Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Vyp. 1 (661). Seriya Yazykoznanie. pp. 78-88.
 14. Levina T.V. (2016) Evolyuciya akcentnoj struktury slozhnyh slov anglijskogo yazyka: monografiya [Evolution of the accent structure of compound words of the English language: monograph]. M.: MGLU. 268 p.

Received 5 July 2021

УЗУСНАЯ ИНТОНАЦИОННАЯ НОРМА КАНОНИЧЕСКИХ ПОВЕЛИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ: ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ

Б.А. Жигалев, Ю.А. Ненашева, К.Б. Жигалева, В.В. Сериков

Аннотация. Узусная интонационная норма в дискурсе как предмет экспериментального исследования поднимает вопрос об изменении традиционной строго лингвистической парадигмы исследования. Системное применение когнитивно-дискурсивного подхода в современном экспериментальном исследовании дискурса предполагает необходимость опоры на данные, получаемые из иных областей науки, связанных с деятельностью человеческого сознания. Знание особенностей психических процессов, участвующих в речепроизводстве и речевосприятии, позволяет установить направление когнитивных процессов в речемыслительной деятельности, выделить нормирующую функцию вероятности как значимой характеристики этой деятельности. Междисциплинарность также позволяет выработать новые способы формализации/квантификации языковых средств, используемых членами языковых коллективов в различных дискурсивных условиях, сформировать единую систему описания соответствующих узусных интонационных норм. Методология экспериментального анализа дискурса позволяет снять ряд трудностей, вызванных особенностями интонации как предмета исследования: высокая вариативность интонации, ее зависимость от функции высказывания обеспечивают многофакторность дискурса и делают контроль над переменными в экспериментальном исследовании крайне затруднительным. Уточнение понятий «естественность/спонтанность речи», строгий подход к дизайну эксперимента, применение средств корпусного анализа в исследовании контекстного окружения звучащей речи дают возможность доказать наличие корреляций, свидетельствующих о причинно-следственной связи между просодическими средствами, участвующими в интонационной организации высказывания, формализовать дополнительные факторы, оказывающие влияние на использование языковых средств в реальной речи (аттракторы, фаззификаторы). Определение дискурса как разветвленной структуры знания, которая может быть представлена в виде текста, имеющего специфические особенности, отражающие применение этого знания в практической деятельности, обеспечивает логичное и непротиворечивое основание для использования драматического текста в изучении узусной интонационной нормы определенных типов высказываний. Корпусный анализ драматического текста дает информацию о дискурсивных условиях реализации высказываний, что позволяет выделить факторы, способные влиять на интонационную организацию высказывания актером-чтецом. Активация психических механизмов внимания и памяти, участвующих в речемыслительной деятельности актера-чтеца, языковыми средствами, используемыми автором, возможна только при условии наличия «общего знания» у автора и получателя текста, а также наличия общих у всех участников данной дискурсивной деятельности норм, контролирующих ее эффективность.

С целью обеспечения контроля над переменными в экспериментальном исследовании узусной интонационной нормы материалом проведенного исследования послужили канонические повелительные высказывания, имеющие специфическую синтаксическую структуру и выраженную иллокутивную силу. Применение методов корпусного анализа, методов акустического анализа звучащей речи и статистической оценки результатов, полученных в ходе анализа, сравнительно-сопоставительный анализ этих данных позволяют сделать следующие выводы о специфике узусной интонационной нормы повелительных высказываний в дискурсе: 1. Специфика узусной интонационной нормы повелительных высказываний проявляется на этапе контекстного окружения высказываний: наиболее частотные глаголы речевой каузации в выборках исследования не связаны с иллокутивной силой повелительного высказывания, однако участвуют в модификации его перлокутивной функции, обозначая способ достижения цели высказывания говорящим. Глаголы речевой каузации описывают непосредственный процесс производства речи и маркируют наличие/отсутствие выраженного эмоционального значения, но не дают точного определения выражаемой эмоции. Интонационные конструкции высказываний с глаголами речевой каузации, маркирующими выраженное эмоциональное значение, характеризуются особым поведением параметров интенсивности, выражающемся в большем уровне громкости таких высказываний, большей вариативности параметра интенсивности в высказывании. При этом распределение значений интенсивности в этих высказываниях и в высказываниях с нейтральным/невыраженным эмоциональным значением носит сходный характер. 2. Поведение тонального движения, являющегося ведущим компонентом интонационной организации высказывания, не проявляет прямой и однозначной корреляции между эмоциональными значениями интонационных контуров, описанных кодифицированной интонационной нормой и интонационных конструкций, соответствующих узусной интонационной норме. Узусная интонационная норма содержит интонационные конструкции двух типов: в конструкциях первого типа тональное движение реализуется на протяжении нескольких смежных слогов, в конструкциях второго типа – в пределах одного слога. Нисходящее тональное движение в интонационном контуре исследуемых высказываний носит преобладающий характер во всех типах конструкций. Восходящее тональное движение чаще реализуется в интонационных конструкциях первого типа, разнонаправленное тональное движение – только в интонационных конструкциях второго типа с преобладанием Fall Rise и Fall Rise Fall.

Ключевые слова: узусная интонационная норма; дискурс, дизайн эксперимента; канонический императив; глагол речевой каузации; интонационный контур; интенсивность; индекс эмоциональной нагрузки; аттрактор; фазсификатор

Введение

Современное экспериментальное исследование, посвященное изучению узусной интонационной нормы, должно носить междисциплинарный характер: когнитивный подход предполагает обращение к психологии в той области, где психофизиологические особенности человеческого сознания и психические механизмы определяют особенно-

сти протекания когнитивных процессов, к области математики – там, где необходима количественная оценка использованных в дискурсе языковых средств, и к лингвистике – там, где необходимо понимание структур языка и внутриязыковых закономерностей выражения того или иного семантического содержания. Все вышеперечисленное позволяет исследовать и подробно описать узусную интонационную норму комплексно, учитывая факторы, определяющие специфику интонационной организации речи и работу человеческого сознания в момент речепроизводства/речевосприятия. Применение когнитивно-дискурсивного подхода позволяет выйти за пределы изучаемого дискурса и экстраполировать результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, на дискурсивную деятельность схожего характера.

Аудиовариант художественного текста должен быть определен как вид драматургического текста: чтец-диктор выполняет двойную работу: он осуществляет процесс речевосприятия и интерпретации письменного текста и речепроизводство, воспроизводя воспринятый текст в устной форме [1]. При этом задачей актера является не только собственно воспроизведение текста, но и речевая репрезентация некоторого фрагмента действительности, характеризующегося определенными хромотопическими условиями. Эта речевая репрезентация представляет собой дискурс – «речемыслительная деятельность, погруженная в жизнь» [2. С. 137; 3. С. 194], демонстрация языка в действии (*language in action*) [1. С. 134]. В драматическом тексте изображен опыт человека в познании мира, восприятие и воспроизведение драматического текста входит в общий речевой опыт члена языкового коллектива и может представлять собой средство имплицитного или эксплицитного обучения [4].

Прямая речь персонажей драматического текста представляет собой репрезентацию живого коммуникативного взаимодействия людей между собой в разных дискурсивных условиях. Умение диктора-актера правдоподобно и реалистично изобразить это взаимодействие в большой степени зависит от его знания узусной интонационной нормы – знания о соответствиях определенных интонационных конструкций и коммуникативных смыслов, передаваемых высказываниями в определенных дискурсивных условиях. Такое знание носит вероятностный характер [4–6]. Это, в свою очередь, поднимает вопрос о нормирующей функции вероятности: частота употребления того или иного языкового средства выражения значения членами языкового коллектива определяет речевой опыт членов языкового коллектива и участвует в формировании самого основания дискурсивной деятельности – «общего знания» (*shared/generalized cultural/“core”/mutual knowledge*) [7. С. 7, 153, 163, 176].

Узусная интонационная норма представляет собой один из видов норм, обеспечивающих контроль над средствами языка, используемыми в дискурсивной деятельности для достижения определенной цели [6. С. 208–209]. Экспериментальное дискурсивное исследование узусной интонационной нормы имеет три аспекта, которые обуславливают его успешность: 1) онтогенетический – узусная интонационная норма предваряет кодифицированную норму [8; 9. С. 133–134]; 2) когнитивный – узусная интонационная норма когнитивно мотивирована и является результатом когнитивных процессов принятия решения [10–12]; 3) типологический – узусная интонационная норма определяет выбор того или иного просодического средства в определенных дискурсивных/прагматических условиях [13, 14].

При чтении прямой речи персонажей художественного произведения актер выбирает такую интонационную организацию высказываний, которая будет воспроизводить живое общение людей, характеризующееся хронотопической нормой, т.е. такую интонационную организацию, которая будет соответствовать узусной интонационной норме, специфичной для данного временного периода в данном языковом коллективе. Являясь носителем языка и членом данного языкового коллектива в конкретный период времени, при выборе интонационной организации высказываний прямой речи персонажей актер-диктор руководствуется собственным знанием узусной интонационной нормы. Принимая в качестве основания определение драматургического текста как «особого формата знаний» [1. С. 135], окружение (контекст) высказывания является средством, которое активизирует механизмы внимания и памяти, участвующие в процессах производства речи и (или) ее восприятия и интерпретации. Используя эти единицы как маркеры особых дискурсивных условий, актер-диктор извлекает необходимые интонационные конструкции из долговременной памяти и использует их или их вариации для передачи необходимого смысла [5, 15].

Комплексное параллельное исследование художественного текста в двух его формах – письменной и устной – позволит выделить особенности операционального этапа речемыслительной деятельности, осуществляемой диктором, этапа, на котором говорящий выбирает необходимое интонационное оформление высказывания, имеющего определенную структуру и окружение – контекст, способствующее выражению и передаче определенного количества информации – коммуникативного смысла. Одним из таких средств-маркеров являются глаголы речевой каузации [16. С. 202], представляющие собой эмпирически очевидные формальные показатели, уточняющие, конкретизирующие семантику высказываний прямой речи как в отношении их иллокутивной силы (повелительные высказывания), так и в отношении выражения эмоциональных значений, модифицирующих смысл высказыва-

ния [16; 17. С. 142; 18. С. 67]. Эти формальные показатели маркируют общие знания авторов и адресатов текста. Ориентируясь на эти формальные показатели, актеры-дикторы контролируют свое речевое поведение для достижения цели – максимально реалистичной и правдоподобной репрезентации живого коммуникативного взаимодействия людей. Определение систематического соответствия этих формальных показателей интонационным конструкциям, передающим определенное значение, на основании комплексного сравнительно-сопоставительного анализа устного и письменного вариантов художественного текста позволяет выделить и описать предпочтения пользователей языка, отражающие специфику узусной интонационной нормы высказываний.

Методология исследования

Интонация представляет собой один из самых трудных объектов исследования, что является ее общепризнанной особенностью как объекта исследования. Высокая индивидуальная вариативность акустических характеристик речи, зависимость этой вариативности от прагматических условий речевой деятельности – все это и многое другое затрудняет проведение экспериментального анализа дискурса, направленного на изучение просодической организации речи. Появившееся в рамках когнитивно-дискурсивного подхода направление экспериментального анализа дискурса (ЭАД) [13, 14, 19] позволяет снять ряд трудностей, связанных с экспериментальным изучением интонации в дискурсе: сбор материала, обеспечение валидности и надежности исследования.

ЭАД позволяет решить вопрос, связанный с методом сбора языкового материала и контролем факторов/переменных, оказывающих влияние на объект исследования, а также преодолеть ограничения, накладываемые исследовательской парадигмой. Использование спонтанной речи может сыграть злую шутку с исследователем, который не всегда в состоянии выделить переменные и контролировать их, если речь идет о спонтанной речевой деятельности. Так, У. Хи обратил внимание на незаслуженное пренебрежение исследователями речью, характеризваемой как «лабораторная» [20]. По его мнению, вопрос использования «лабораторной» речи относится к проблеме дизайна эксперимента. Само определение эксперимента предполагает контроль над экспериментальными условиями, манипуляцию независимыми переменными для определения их воздействия на зависимые переменные. Выполнение правил эксперимента обеспечивает его валидность и надежность.

Драматический текст в его аудиоварианте представляет собой речь, которую можно определить как квазилабораторную и квазиспонтанную. С одной стороны, драматический текст реализуется в искус-

ственных условиях подобно лабораторной речи, с другой стороны, он представляет собой воспроизведение фрагмента дискурсивной деятельности. Таким образом, аудиовариант драматического текста объединяет характеристики лабораторной и спонтанной речи. Поскольку драматический текст можно рассматривать как дискурс, а устная форма драматического текста представляет собой результат непосредственных процессов речевосприятия/речепроизводства, осуществляемых актером-диктором – членом языкового коллектива в определенный период времени, устная форма драматического текста может быть использована для изучения узусной интонационной нормы организации определенных типов высказываний. Это предположение имеет несколько оснований, отражающих три важных аспекта комплексности дискурсивных исследований:

1. Онтогенетический. Являясь конструктом фрагмента мира, репрезентированным дискурсивной деятельностью, драматический текст одновременно отражает определенный этап в развитии языка, а также реализует дидактическую функцию и оказывается «порождающей средой» для появления в языке преобразований, в том числе и нормативных [1. С. 129, 133].

2. Когнитивный. Согласно мнению А.А. Кибрика [21], выбор говорящим того или иного языкового средства выражения коммуникативного значения когнитивно мотивирован и зависит от степени активации психических механизмов внимания и памяти, участвующих в речемыслительной деятельности. Стабильность этой активации определяется речевым опытом пользователя языка, в том числе знанием норм использования языковых средств в конкретных прагматических условиях.

3. Типологический. Квантитативные корпусные методы исследования письменного варианта художественного текста позволяют оценить окружение/контекст высказываний прямой речи персонажей для определения тех факторов/переменных, которые оказываются необходимыми и достаточными для чтеца-диктора, чтобы он воспроизвел прямую речь максимально приближенно к реальной спонтанной речи, создавая эффект реальности происходящего в тексте и отражающего речь в определенных дискурсивных условиях, носящих схожий или различный характер.

Изучение узусной интонационной нормы определенных типов высказываний включает в себя несколько этапов:

1. Составление корпуса/корпусов художественных текстов с учетом возраста/пола авторов, их принадлежности к определенному языковому коллективу, а также жанра, целевой аудитории текстов.

2. Составление корпуса/корпусов аудиовариантов тех же художественных текстов с учетом возраста дикторов, их пола, принадлежности к языковому коллективу.

3. Создание из аудиоварианта художественного текста выборки/выборки высказываний в устной форме, включающей в себя высказывания определенного типа (синтаксическая структура), и определение контекстного окружения этих высказываний: выделение средств, активирующих психические механизмы, задействованные в процессах речемыслительной деятельности.

4. Корпусный анализ выделенных средств с целью определения их относительной частотности, а также абсолютной частотности в тексте, лексико-синтаксической комбинаторности.

5. Проведение компьютерного акустического анализа с целью определения просодических характеристик высказываний выборки/выборки.

6. Сравнительно-сопоставительный анализ интонационных контуров высказываний, сопровождающихся теми или иными контекстными средствами активации психических механизмов, участвующих в речевосприятии/речепорождении.

Таким образом, методология ЭАД позволяет создать строгий экспериментальный дизайн, следующий экологически валидной процедуре и позволяющий решить ряд задач, встающих перед исследователем при изучении узусной нормы интонационной организации высказываний. Определяя дискурс как «текст в процессе его использования в деятельности» [13. С. 100], методология ЭАД объединяет методы наблюдения, извлечения и эксперимента, что позволяет сохранить естественность материала в контексте и соблюсти условие неискренности материала.

Исследование и результаты

В качестве материала исследования были использованы 22 художественных произведения британских авторов (3 мужчин/3 женщины) и их аудиоварианты, озвученные шестью актерами-дикторами британского происхождения (3 мужчин/3 женщины). Из данных текстов были сделаны две выборки высказываний, имеющие структуру канонического повелительного высказывания [16; 22. С. 18; 23. С. 5; 24; 25]. Разделение на выборки обусловлено возрастной характеристикой целевой аудитории текстов. Высказывания, составившие выборку, были подвергнуты акустическому анализу при помощи программы PRAAT [26], скрипт Prosogram [27], позволяющему автоматически определить количество ударных слогов в звуковой последовательности высказывания на основании обнаруженных акустических параметров, а также построить стилизованный интонационный контур. Из двух выборок были произведены серийные выборки высказываний, содержащие два автоматически определенных ударных слога (АОУС). Полученные серий-

ные выборки, содержащие 249 высказываний (выборка AImperative) и 1 042 высказывания (выборка YAImpertative), были разделены на две подгруппы (аттракторы), в соответствии с наличием в интонационном контуре тонального движения, реализующегося в пределах одного АОУС. Подгруппы с тональным движением в пределах одного слога, обозначаемым далее как «сложное тональное движение», составили 37% (выборка AImperative) и 46% (выборка YAImpertative) от общего количества высказываний в выборке.

Анализ контекстного окружения канонических повелительных высказываний прямой речи персонажей драматического текста выявил специфику эксплицитных, эмпирически очевидных показателей – средства, маркирующие дискурсивные условия и оказывающие влияние на интонационную организацию исследуемых высказываний при чтении. Несмотря на то, что кодифицированная интонационная норма описывает дискурсивные обстоятельства фонологизированных интонационных конструкций в достаточно определенных терминах [28–31], в исследуемых текстах эти единицы встречаются очень редко. Кроме того, определение конкретного эмоционального значения, соответствующего тому или иному высказыванию на основании его контекстного окружения, оказалось затруднительно. Это привело к необходимости обозначить дополнительное значение, соответствующее повелительному высказыванию прямой речи персонажей драматического текста как «эмоциональная нагрузка».

На основании обнаруженных эмпирически очевидных показателей – лексическое наполнение высказываний, знаки пунктуации, значения глаголов речевой каузации и др. – высказываниям выборок были присвоены индексы эмоциональной нагрузки: индекс N присвоен высказываниям, в которых нет эмпирически очевидных показателей эмоциональной нагрузки высказывания или эти показатели имеют выраженное нейтральное эмоциональное значение. Индекс N+ – высказываниям, в которых присутствуют эмпирически очевидные показатели эмоциональной нагрузки высказывания, однако характер значения не может быть точно определен. Индекс O получают высказывания, в которых присутствуют эмпирически очевидные показатели, имеющие выраженное отрицательное эмоциональное значение. Индекс P принадлежит высказываниям, в которых присутствуют эмпирически очевидные показатели эмоциональной нагрузки, имеющие выраженное положительное эмоциональное значение. Состав серийных выборок с индексами эмоциональной нагрузки представлен в таблице.

Анализ литературы, посвященной кодифицированной норме английского языка [29, 31–36], показал, что все авторы фонологизируют интонационные контуры, включающие в себя сложное комбинированное тональное движение как систематически выражающие некоторые эмоциональные/эмфатические значения.

Количество высказываний с индексами эмоциональной нагрузки

Показатель	Характер тон. движения в интонац. контуре	Кол-во выск.	Индекс							
			N		N+		O		P	
AlImperative	Тон. движение на протяжении нескольких слогов	134	84	62,6%	29	21,6%	13	9,7%	8	5,9%
	Тон. движение в пределах одного слога	115	68	59,1%	23	20%	14	12,1%	10	8,6%
YAImperative	Тон. движение на протяжении нескольких слогов	661	301	45,5%	240	36,3%	76	11,4%	44	6,6%
	Тон. движение в пределах одного слога	381	178	46,7%	147	38,5%	32	8,3%	24	6,2%

Исследователи интонации в дискурсе отмечают, однако, что характер реализации тонального движения в большей степени влияет на функцию высказывания в дискурсе. Так Дж. Флетчер и П. Уоррен отмечают, что нисходяще-восходящее тональное движение, реализующееся в пределах одного слога и обозначаемое как «стандартное», и «расширенное» нисходяще-восходящее тональное движение (*expanded range fall-rise*), реализуемое на звуковой последовательности большей протяженности, используются говорящими для разных целей. Второй вид интонационного контура чаще используется для получения отклика от адресата высказывания, вовлечения его в общение, тогда как первый интонационный контур передает некоторое значение, чаще всего эмпатическое [35. С. 190; 37. С. 1381, 1383]. Это соотносится с дистрибуцией интонационных конструкций, представленной выше в таблице. Дистрибуция тонального движения в интонационных конструкциях не проявляет прямой зависимости от типа эмоциональной нагрузки, присваиваемого высказыванию: доленое соотношение высказываний с тональным движением, реализующимся в пределах одного или нескольких слогов в обоих выборках высказывания, носит схожий характер.

Отсутствие прямой зависимости характера реализации тонального движения от типа эмоциональной нагрузки, маркированного индексом, подтверждается спецификой глаголов речевой каузации, сопровождающих канонические повелительные высказывания прямой речи персонажей драматических текстов. Несмотря на выраженную иллокутивную цель канонического повелительного высказывания, список глаголов речевой каузации, выражающих побудительность в любом ее виде, ограничен глаголами *ask, warn, plead, urge, demand, order*; эти глаголы имеют очень низкую частотность в выборках исследования. Наиболее частотным глаголом речевой каузации является глагол *say*, составляющий от 49 до 75% от общего количества глаголов речевой

каузации. В половине случаев этот глагол используется без дополнительных средств, обозначающих дискурсивные условия, и маркируется индексом эмоциональной нагрузки N – 46,1 и 54,4% от общего количества высказываний с глаголами речевой каузации в подгруппах выборки AImperative и 50,1 и 53,7% от общего количества высказываний с глаголами речевой каузации в подгруппах выборки YAImperative. Глагол *say* выступает как фаззификатор – нечеткий регулятор. В иных случаях он сопровождается дополнительными средствами, маркирующими дискурсивные условия, например, *loudly, angrily, fiercely, furiously, urgently* и другие, и обозначается индексами эмоциональной нагрузки N+, O и P.

Другими глаголами речевой каузации, характеризующимися достаточно высокой частотностью, являются *shout, yell, cry, bark, snap, roar, bark* и другие, составляющие 6,5 и 8,8% от общего количества глаголов речевой каузации в подгруппах выборки AImperative (91 и 79) и 11,6 и 9,6% от общего количества в подгруппах выборки YAImperative (626 и 363). Эти глаголы маркируют особые условия производства речи, при которых повышенная громкость является важной просодической характеристикой высказывания. У глаголов *shout, yell* и других, в отличие от глагола *say*, дополнительные элементы отсутствуют, при этом у высказываний регистрируется наличие выраженной эмоциональной нагрузки, обозначаемой индексами N+, O и P. Распределение этих глаголов в подгруппах выборок не проявляет зависимости от направления и характера тонального движения.

Глаголы речевой каузации *shout, yell* и другие обеспечивают реализацию такой просодической характеристики высказывания, как громкость. Было проведено сравнение значений интенсивности между группой высказываний с глаголами речевой каузации *shout, yell* и другие, обозначенных индексами эмоциональной нагрузки N+, O и P, и группой высказываний с глаголом речевой каузации *say*, использованного без дополнительных средств, маркирующих дискурсивные условия и обозначенных индексом эмоциональной нагрузки N. Сравнение характера распределения значений интенсивности в высказывании – нормализованное значение второго квартиля – показало отсутствие статистически значимых различий распределения значений интенсивности в высказывании (U-критерий Манна – Уитни, $p = 0,215$ в подгруппе высказываний с тональным движением, реализующимся на протяжении нескольких слогов, $p = 0,151$ в подгруппе высказываний с тональным движением, реализующимся в пределах одного слога).

Однако средние значения интенсивности в этих группах свидетельствуют о наличии статистически значимых различий, а описательная статистика показала, что средние и медианные значения интенсивности высказываний с глаголами речевой каузации *shout, yell* и другими выше, чем средние и медианные значения интенсивности высказываний

с глаголом речевой каузации *say* (72 и 73 дБ в подгруппе с тональным движением, реализующимся на протяжении нескольких слогов, 63 и 67 дБ в подгруппе с тональным движением, реализующимся в пределах одного слога). Также статистически значимые различия проявились в значениях стандартного отклонения значений интенсивности в высказывании – в высказываниях с глаголами речевой каузации *shout, yell* и другими средние и медианные значения этого параметра выше, чем в высказываниях с глаголом речевой каузации *say* (14 и 11 дБ в подгруппе с тональным движением, реализующимся на протяжении нескольких слогов, 14 и 10 дБ в подгруппе с тональным движением, реализующимся в пределах одного слога). Анализ тонального движения в интонационных контурах этих высказываний не обнаружил специфических характеристик.

В узусной интонационной норме высказываний, содержащих два АОУС, тональное движение в интонационных конструкциях реализуется в нескольких диапазонах: первый уровень – диапазон тонального движения составляет от 1 до 4 полутонов, второй уровень – от 4 до 10, третий уровень – от 10 до 20, четвертый уровень – от 20 до 30 полутонов. Распределение интонационных конструкций с нисходящим и восходящим тональным движением отражено на рис. 1, 2.

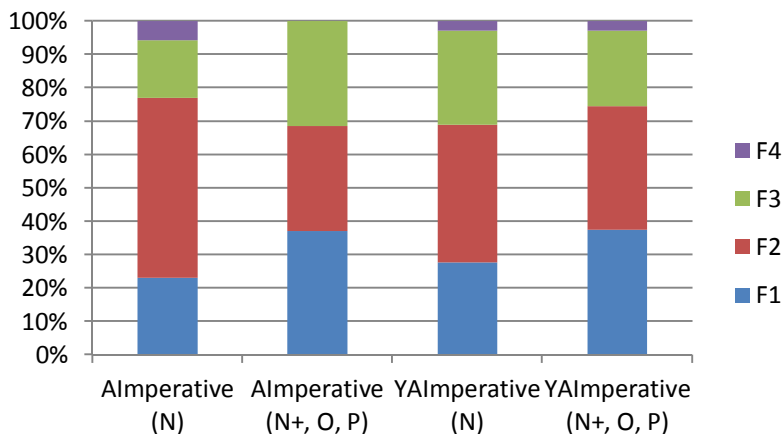


Рис. 1. Распределение интонационных контуров с нисходящим тоном в выборках

Доля интонационных контуров с нисходящим тональным движением составляет 64,9% (Alimperative) и 72,6% (YAlimperative) от общего количества. Диаграмма 1 показывает, что для высказываний с индексом, маркирующим выраженную эмоциональную нагрузку высказывания, характерен более узкий диапазон нисходящего тонального движения. Диапазон нисходящего тонального движения от 4 до 10 полутонов свойствен высказываниям с индексом нейтральной/невыраженной эмоциональной нагрузки. Более широкий диапазон тонального движения не проявляет зависимости от выраженности эмоциональной нагрузки высказывания.

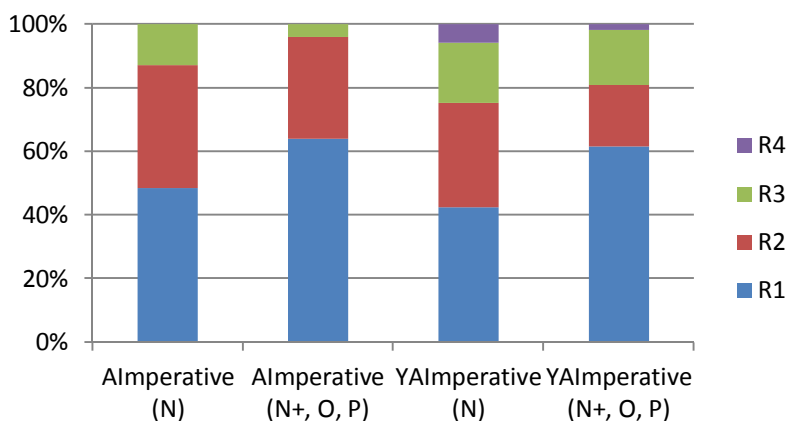


Рис. 2. Распределение интонационных контуров с восходящим тоном в выборках

Доля интонационных контуров с восходящим тональным движением составляет 35,1% (Alperative) и 26,4% (YAlperative) от общего количества. Восходящее тональное движение, характеризующееся узким диапазоном, в процентном соотношении регистрируется чаще, чем нисходящее тональное движение. Однако оно сохраняет ту же тенденцию: свойственно для высказываний с индексом, маркирующим выраженную эмоциональную нагрузку. Диапазон восходящего тонального движения от 4 до 10 полутонов свойствен высказываниям с индексом нейтральной/невыраженной эмоциональной нагрузки. Более широкий диапазон тонального движения не проявляет зависимости от выраженности эмоциональной нагрузки высказывания.

Таким образом, расширение диапазона тонального движения не проявляет прямой связи с наличием выраженного эмоционального значения. На рис. 3 отражено процентное распределение однонаправленных и разнонаправленных тональных движений в выборках исследования в высказываниях второго типа.

Результаты исследования показывают, что наиболее характерным тональным движением в интонационном контуре является нисходящее тональное движение 41,7% (Alperative) и 51,1% (YAlperative). Наиболее высокой степенью вариативности отличаются две разновидности тонального движения: Rise Fall, Fall Rise и Fall Rise Fall. Доля тонального движения Rise Fall Rise в выборках одинакова.

Разнонаправленность тонального движения в интонационных конструкциях второго типа соблюдается за счет изменения тонального уровня между слогами, в пределах которых происходит некоторое тональное движение, и смежными слогами. Во всех выборках тональное движение, реализующееся в пределах одного слога, носит нисходящий характер в преобладающей доле высказываний (от 58 до 76%).

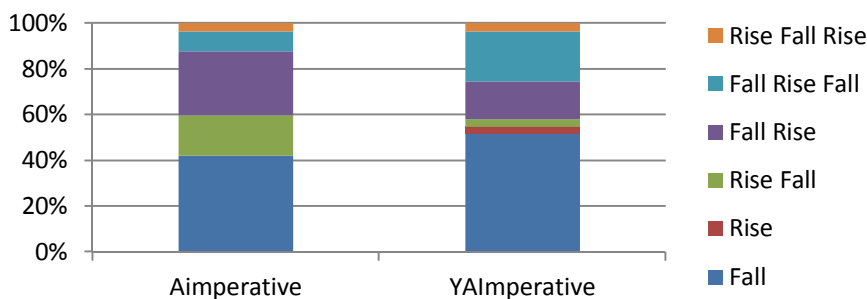


Рис. 3. Распределение интонационных контуров в высказываниях с тональным движением, реализующимся в пределах одного слога

Эта тенденция сохраняется для всего интонационного контура: 42% (AImpertive) и 51,1% (YAImpertive).

Заключение

Изучение драматического текста позволяет сделать выводы о закономерностях узусной интонационной нормы, соответствующей реализации высказываний определенного коммуникативного типа в дискурсе. Являясь носителем языка и членом определенного языкового коллектива в данный временной период, актер-диктор осуществляет чтение художественного текста как имитацию живого коммуникативного взаимодействия персонажей драматического произведения. Целью актера-диктора является максимально правдоподобная и реалистичная речевая репрезентация, что достигается при помощи знания актером-диктором о соответствиях определенных языковых средств и коммуникативных смыслов, передаваемых этими средствами в высказываниях в определенных дискурсивных условиях.

Узусная интонационная норма – это одно из средств, обеспечивающих контроль над средствами языка, используемыми в дискурсивной деятельности для достижения поставленной цели. В процессе создания речевой репрезентации дискурса актер-диктор осуществляет последовательно процессы речевосприятия и речепроизводства, руководствуясь содержащимися в окружении высказываний прямой речи средствами, активирующими механизмы внимания и памяти, участвующие в процессах речепроизводства/речевосприятия. Возможность использования этих средств обусловлена наличием «общего знания» у отправителя и адресата речевого сообщения.

Проведенное исследование показало наличие некоторых закономерностей использования интонационных конструкций для реализации канонических повелительных высказываний прямой речи персонажей художественного текста. В то же время выявленные закономерности

интонационной организации высказываний значительно отличаются от описанной в теоретической литературе кодифицированной интонационной нормы, что позволяет рассматривать выявленные и классифицированные закономерности как проявления узусной интонационной нормы канонических повелительных высказываний, которые с определенной долей осторожности могут быть распространены на другие виды дискурса.

Как в кодифицированной интонационной норме повелительных высказываний, выявленные интонационные конструкции характеризуются разным типом тонального движения: оно может реализоваться в пределах одного слога или на протяжении нескольких смежных слогов. Кодифицированная интонационная норма связывает такие конструкции с выражением эмоционального/эмфатического значения. Согласно полученным результатам, распределение данных типов интонационных конструкций в выборках не проявляет прямой зависимости от наличия и характера эмоционального/эмфатического значения высказывания. Это позволяет сделать предположение, что типологическая классификация узусной нормы интонационных конструкций должна включать не только критерий наличия эмоционального/эмфатического значения, но и критерий модификации перлокутивной функции высказывания в дискурсивных условиях.

Вывод о значимости дискурсивной функции высказывания для его интонационной организации подтверждается результатами сравнительно-сопоставительного анализа групп высказываний, сопровождающихся разными глаголами речевой каузации. Характер тонального движения в интонационном контуре высказываний, составляющих сравниваемые группы, не проявляет прямой зависимости от характера эмоциональной нагрузки высказываний. В то же время глаголы речевой каузации оказывают влияние на реализацию интенсивности/громкости, что проявляется в значении стандартного отклонения значения интенсивности в высказывании и среднем значении интенсивности в высказывании. Это вспомогательное просодическое средство не оказывает влияния на тональное движение в интонационном контуре высказывания, однако свидетельствует о том, что просодическая организация канонического повелительного высказывания не ограничена только тональным движением. Правильная идентификация перлокутивной функции высказывания требует учета всех просодических средств.

Узусная интонационная норма канонических повелительных высказываний характеризуется наличием двух типов интонационных конструкций: 1) интонационные конструкции, в которых однонаправленное тональное движение (Fall/Rise) реализуется на протяжении двух смежных слогов; 2) интонационные конструкции, в которых тональное движение, как разнонаправленное (Fall Rise, Rise Fall, Fall Rise Fall или

Rise Fall Rise), так и однонаправленное (Fall/Rise), реализуется на протяжении одного слога.

Наиболее характерным тональным движением, реализующимся в интонационном контуре канонического повелительного высказывания, является нисходящее тональное движение, свойственное обоим типам интонационных конструкций. Восходящее тональное движение регистрируется значительно реже в обоих типах интонационных конструкций. В интонационных конструкциях второго типа восходящее тональное движение комбинируется с нисходящим тональным движением, создавая интонационные контуры с разнонаправленным тональным движением.

Таким образом, узусная интонационная норма канонического повелительного высказывания проявляет значительное отличие от кодифицированной интонационной нормы: в узусной интонационной норме не полностью соблюдается принцип зависимости направления тонального движения и его диапазона от наличия у высказывания выраженного эмоционального значения. Очевидно, что вариативность только тональных характеристик не позволяет однозначно связать коммуникативное значение высказывания и его интонационный контур. Определение значения интонационного контура высказывания должно включать в себя анализ лингвистического и паралингвистического окружения высказывания, а также принимать во внимание второстепенные просодические средства, особенно если в лингвистическом окружении высказываний присутствуют эмпирически очевидные маркеры этих средств.

Узусная интонационная норма в этом случае принимает вид нечеткого множества с центрами-аттракторами, вокруг которых концентрируются наиболее частотные интонационные конструкции, характеризующиеся сходством дистрибуции просодических элементов. Критерии классификации интонационных контуров в узусной интонационной норме должны рассматриваться как фаззификаторы, позволяющие преобразовать четкую входную информацию – письменный текст/интонационный контур воспринимаемого высказывания – в нечеткую информацию для формирования нечеткого множества вокруг аттрактора. Так, наличие эмоционального значения у воспринимаемого/воспроизводимого высказывания может оцениваться как «нейтральное/не выраженное очевидно», «выраженное очевидно, но без четкого указания на характер эмоционального значения», «очевидно выраженное с четким указанием на положительный/отрицательный характер значения». Индекс эмоциональной нагрузки, присваиваемый высказыванию на основании вышеотмеченных лингвистических переменных, а равно и другие индексы, присваиваемые высказыванию в экспериментальном исследовании, позволяет выявить вероятностные характеристики изучаемых единиц, определить нормирующую функцию вероятности, форма-

лизовать специфический характер узусной нормы, соответствующей определенному виду дискурса или действующей в определенном языковом коллективе.

Литература

1. **Кубрякова Е.С.** В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М. : Знак, 2012.
2. **Арутюнова Н.Д.** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. С. 136–137.
3. **Красных В.В.** Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций. М. : Гнозис, 2001.
4. **Фрумкина Р.М., Василевич А.П., Герганов Е.Н.** Субъективные оценки частот элементов текста как прогнозирующий фактор // Вероятностное прогнозирование в речи. М. : Наука, 1971. С. 70–93.
5. **Величковский Б.М.** Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. М. : Смысл : Академия, 2006.
6. **Лурия А.Р.** Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1998.
7. **Tomasello M.** Becoming human: A theory of ontogeny. Harvard : Belknap Press of Harvard University Press, 2019.
8. **Федяева Н.Д.** Нормы в пространстве языка. М. : Флинта, 2016.
9. **Костомаров В.Г.** Язык текущего момента: понятие правильности. СПб. : Златоуст, 2014.
10. **Кравченко А.В.** От языкового мифа к биологической реальности: переосмысляя познавательные установки языкознания. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2013.
11. **Болдырев Н.Н.** Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2. С. 5–14.
12. **Болдырев Н.Н.** Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 5–22.
13. **Федорова О.В.** Экспериментальный анализ дискурса. М. : Языки славянской культуры, 2014.
14. **Кибрик А.А.** Анализ дискурса в когнитивной перспективе. М., 2003.
15. **Кацнельсон С.Д.** Типология языка и речевое мышление М. : Едиториал УРСС, 2002.
16. **Храковский В.С.** Повелительность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л. : Наука, 1990. С. 185–243.
17. **Шаховский В.И.** Лингвистическая теория эмоций. М. : Гнозис, 2008.
18. **Шаховский В.И.** Эмоции – мотивационная основа человеческого сознания // Вопросы психолингвистики. 2006. № 2. С. 64–69.
19. **Кибрик А.А., Подлесская В.И.** Рассказы о сновидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса / под ред. А.А. Кибрика, В.И. Подлесской. М. : ЯСК, 2009.
20. **Xu Y.** In defense of lab speech // Journal of Phonetics. 2010. № 38. P. 329–336.
21. **Kibrik A.A.** Reference in discourse. Oxford : Oxford University Press, 2011.
22. **Aikhenvald A.Y.** Imperatives and Commands. Oxford : Oxford University Press, 2010.
23. **Aikhenvald A.** Imperatives and Commands: A Cross-Linguistic View // Commands: A Cross-Linguistic Typology. Oxford : Oxford University Press, 2017.
24. **Jary M., Kissine M.** Imperatives. Cambridge : Cambridge University Press, 2014.
25. **Kaufmann M.** Interpreting Imperatives. Dordrecht, Springer, 2012.
26. **Boersma P., Weenink D.** Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.47, retrieved 21 May 2021. URL: <http://www.praat.org/>

27. **Mertens P.** From pitch stylization to automatic tonal annotation of speech corpora // *Rhapsodie. A prosodic and syntactic treebank for spoken French. Studies in Corpus Linguistics* 89. Amsterdam : Benjamins, 2019. P. 233–250.
28. **Gimson's** Pronunciation of English. 8th ed. Revised by A. Cruttenden. London ; New York : Routledge, 2014.
29. **O'Connor J.D., Arnold G.F.** Intonation of Colloquial English. A Practical Handbook. 2nd ed. Singapore : Longman, 1973.
30. **O'Connor J.D.** Better English Pronunciation. London : Cambridge University Press, 1993.
31. **Wells J.C.** English Intonation. An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.
32. **Bolinger D.** Intonation and Its Parts: Melody in Spoken English. Stanford : Stanford University Press, 1985.
33. **Bolinger D.** Intonation and Its Uses: Melody in Grammar and Discourse. Stanford : Stanford University Press, 1985.
34. **Ladd D.** Intonational Phonology. Cambridge : Cambridge University Press, 2008.
35. **Warren P.** Uptalk: The Phenomenon of Rising Intonation. Cambridge : Cambridge University Press, 2016.
36. **Féry C.** Intonation and Prosodic Structure. Cambridge : Cambridge University Press, 2016.
37. **Fletcher J.** Compound Rises and «Uptalk» in Spoken English // *INTERSPEECH-2005*. P. 1381–1384.

Сведения об авторах:

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

Ненашева Юлия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск, Россия). E-mail: nenashelayua@cspu.ru

Жигалева Ксения Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвокультурологии, Институт международных отношений и мировой истории, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия). E-mail: kbzhigaleva@gmail.com

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования; главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия). E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Поступила в редакцию 5 июля 2021 г.

Intonation Usage Standard of Canonical Imperatives: Expressing Emotions

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

Nenasheva Yu.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, English Philology Chair, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia). E-mail: nenashelayua@cspu.ru

Zhigaleva K.B., Ph.D. (Education), Associate Professor, Chair of Foreign Languages and Cultural Linguistics, Institute of Foreign Affairs and World History, State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: kbzhigaleva@gmail.com

Serikov V.V., D. Sc. (Education), Professor; Corresponding Member of Russian Academy of Education; Chief Researcher of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of

Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/4

Abstract. Intonation usage standard in discourse as object of experimental research raises a question about changes in traditional paradigm of linguistic research. Systemic use of cognitive-discursive approach to experimental research suggests the necessity of taking the data obtained by other sciences connected with the human cognition as foundation. Knowing how psychic mechanisms of attention and memory function in speech comprehension and production the researcher can identify the direction cognitive processes take in discourse, the normalizing function of probability as significant characteristic of this activity. Interdisciplinarity helps to establish new means of formalization and quantification of linguistic units in discourse, create a unified description of intonation usage standards in different types of discourse. Methodology of experimental discourse analysis helps to resolve difficulties motivated by specific character of intonation as the objective of research: its high variability, its dependence on the discourse function of the utterance provide for the multifactoriality of discourse research and the difficulty of controlling the variables in it. Giving an accurate definition to the concept of naturalness/spontaneity of speech, observing a rigid experiment design, using corpus analysis to investigate the contextual environment of speech allows to show and prove the causal relationship between the prosodic components of the intonation pattern of the utterance, to formalize additional factors that influence the usage of language units in speech (attractors and fuzzifiers). Having defined the discourse as a complex structure of knowledge that can be represented in a text with characteristics that reflect the application of that knowledge in practical activity, the cognitive-discursive approach gives logical and consistent foundation to use the dramatic (fiction) texts in the research devoted to intonation usage standard. Corpus analysis gives vast information on discursive conditions of utterance production and helps to identify factors that can influence the intonational organization of the utterance performed by the reader. Activation of the readers' psychic mechanisms of attention and memory by the elements of the text used by the authors is possible if there is "common knowledge" of rules and standards that control the effectiveness of the discourse shared by all its participants. To ensure the control over variables in the experimental research of intonation usage standard canonical imperatives were used in experimental research. They are characterized by unique syntactic structure and perlocutionary force. Corpus analysis, acoustic analysis and statistical evaluation of its results, comparative analysis of prosodic data obtained in the research allow to make the following conclusions about intonation usage standards of canonical imperatives in discourse: 1. The peculiarity of intonation usage in canonical imperatives becomes apparent at the stage of context environment analysis: most frequent verbs of speech causality do not denote the illocutionary force of the utterance, but rather mark its perlocutionary function. Verbs of speech causality denote characteristics of the immediate speech production process and mark the emotional state of the speaker as "neutral/emotional". At the same time, they do not necessarily name the emotion. Intonation structures accompanied by verbs of speech causality that mark utterances as "emotional" are characterized by the higher level of intensity/loudness and greater variability of intensity parameter in the utterance. The distribution of the intensity both in the utterances marked as "neutral" and "emotional" is similar. 2. F_0 parameter is considered dominating in the intonational structure of an utterance. Its behavior in the intonation contours of the utterance in the samples does not show direct and unambiguous correlation to the emotional meanings of utterances as is described in the codified intonation standard of the English language. Intonation usage norm of canonical imperative utterances contains intonation constructions of two types: in the 1st type construction the tonal movement is performed on the duration of several adjacent syllables, in the 2nd type constructions the tonal movement is performed within one syllable. Falling tune is predominant in intonation contours of all types. Rising tune is more characteristic for the intona-

tion constructions of the 1st type. Complex tunes among which Fall Rise и Fall Rise Fall are most frequent appear in the intonation constructions of the 2nd type.

Keywords: intonation usage standard; discourse; experiment design; canonical imperative; verb of speech causality; intonation contour; intensity; emotional weight index; attractor; fuzzifier

References

1. Kubryakova E.S. (2012) V poiskakh sushchnosti yazyka: Kognitivnyye issledovaniya [In Search of the Essence of Language: Cognitive Research]. M. : Znack.
2. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs [Discourse] // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. V.N. Yartseva. M. pp. 136–137.
3. Krasnykh V.V. (2001) Osnovy psikholingvistiki i teorii kommunikatsii : kurs lektсий [Fundamentals of Psycholinguistics and Communication Theory: a course of lectures]. M. : Gnozis.
4. Frumkina R.M., Vasilevich A.P., Gerganov E.N. (1971) Subektivnyye otsenki chastot elementov teksta kak prognoziruyushchiy faktor [Subjective estimates of the frequencies of text elements as a predictive factor] // Veroyatnostnoye prognozirovaniye v rechi. M. : Nauka. pp. 70–93.
5. Velichkovskiy B.M. (2006) Kognitivnaya nauka : Osnovy psikhologii poznaniya [Cognitive Science: Foundations of the Psychology of Cognition]. v 2 t. M. : Smysl : Akademiya.
6. Luriya A.R. (1998) Yazyk i soznaniye [Language and Consciousness] / pod red. Ye.D. Khomskoy. 2-ye izd. M. : Izd-vo MGU.
7. Tomasello M. (2019) Becoming human: A theory of ontogeny. Harvard : Belknap Press of Harvard University Press.
8. Fedyayeva N.D. (2016) Normy v prostranstve yazyka [Norms in the language space]. M. : Flinta.
9. Kostomarov V.G. (2014) Yazyk tekushchego momenta: ponyatiye pravil'nosti [Language of the current moment: the concept of correctness]. SPb. : Zlatoust.
10. Kravchenko A.V. (2013) Ot yazykovogo mifa k biologicheskoy real'nosti: pereosmyslyaya poznavatel'nyye ustanovki yazykoznaniya [From linguistic myth to biological reality: rethinking the cognitive attitudes of linguistics]. M. : Rukopisnyye pamyatniki Drevney Rusi.
11. Boldyrev N.N. (2017) Problemy verbal'noy kommunikatsii v kognitivnom kontekste [Problems of verbal communication in a cognitive context] // Voprosy kognitivnoy lingvistiki, 2. pp. 5–14.
12. Boldyrev N.N. (2006) Yazykovyye kategorii kak format znaniya [Language categories as a format of knowledge] // Voprosy kognitivnoy lingvistiki, 2. pp. 5–22.
13. Fedorova O.V. (2014) Eksperimental'nyy analiz diskursa [Experimental analysis of discourse]. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury.
14. Kibrik A.A. (2003) Analiz diskursa v kognitivnoy perspektive [Discourse Analysis from a Cognitive Perspective]. M.
15. Katsnel'son S.D. (2002) Tipologiya yazyka i rechevoye myshleniye [Typology of language and speech thinking]. M. : Yeditorial URSS.
16. Khrakovskiy V.S. (1990) Povelitel'nost' [Imperativeness] // Teoriya funktsional'noy grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost'. L. : Nauka. pp. 185–243.
17. Shakhovskiy V.I. (2008) Lingvisticheskaya teoriya emotsiy [Linguistic theory of emotions]. M. : Gnozis.
18. Shakhovskiy V.I. (2006) Emotsii – motivatsionnaya osnova chelovecheskogo soznaniya [Emotions - the motivational basis of human consciousness] // Voprosy psikholingvistiki, 2. pp. 64–69.

19. Kibrik A.A., Podlesskaya V.I. (2009) Rasskazy o snovideniyakh: Korpusnoye issledovaniye ustnogo russkogo diskursa [Stories of Dreams: A Corpus Study of Russian Oral Discourse] / pod red. A.A. Kibrika, V.I. Podlesskoy. M. : YASK.
20. Xu Y. (2010) In defense of lab speech // Journal of Phonetics, 38. pp. 329–336.
21. Kibrik A.A. (2011) Reference in discourse. Oxford : Oxford University Press.
22. Aikhenvald A.Y. (2010) Imperatives and Commands. Oxford : Oxford University Press.
23. Aikhenvald A. (2017) Imperatives and Commands: A Cross-Linguistic View // Commands: A Cross-Linguistic Typology. Oxford : Oxford University Press.
24. Jary M., Kissine M. (2014) Imperatives. Cambridge : Cambridge University Press.
25. Kaufmann M. (2012) Interpreting Imperatives. Dordrecht, Springer.
26. Boersma P., Weenink D. (2021) Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.47. <http://www.praat.org/>
27. Mertens P. (2019) From pitch stylization to automatic tonal annotation of speech corpora // Rhapsodie. A prosodic and syntactic treebank for spoken French. Studies in Corpus Linguistics 89. Amsterdam : Benjamins. pp. 233–250.
28. Gimson's Pronunciation of English (2014) 8th ed. Revised by A. Cruttenden. London ; New York : Routledge.
29. O'Connor J.D., Arnold G.F. (1973) Intonation of Colloquial English. A Practical Handbook. 2nd ed. Singapore : Longman.
30. O'Connor J.D. (1993) Better English Pronunciation. London : Cambridge University Press.
31. Wells J.C. (2006) English Intonation. An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press.
32. Bolinger D. (1985) Intonation and Its Parts: Melody in Spoken English. Stanford : Stanford University Press.
33. Bolinger D. (1985) Intonation and Its Uses: Melody in Grammar and Discourse. Stanford : Stanford University Press.
34. Ladd D. (2008) Intonational Phonology. Cambridge : Cambridge University Press.
35. Warren P. (2016) Uptalk: The Phenomenon of Rising Intonation. Cambridge : Cambridge University Press.
36. Féry C. (2016) Intonation and Prosodic Structure. Cambridge : Cambridge University Press.
37. Fletcher J. Compound Rises and 'Uptalk' in Spoken English // INTERSPEECH-2005. pp. 1381–1384.

Received 5 July 2021

ЛЕГЕНДА О ГОЛЕМЕ КАК СЮЖЕТНЫЙ АЛГОРИТМ

В.И. Карасик

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-012-00609 А «Современная российская аксиосфера: семантическая и прагматическая трансформация русского культурного кода».

Аннотация. Рассматривается легенда о Големе как вариант темы «живой инструмент». Предполагается, что такая тематика содержит вероятный конфликт между инструментом и его хозяином. Логика развития этого сюжета предусматривает выделение нескольких этапов освоения реальности: необходимость в особом помощнике или защитнике, его изготовление, использование, его восстание против своего владельца или создателя, его возможное уничтожение. Инструментальное освоение мира осмысливается в двух направлениях: польза и вред от применения этого инструмента. Идея «живого инструмента» содержит в себе элемент кошунственного уподобления его создателя Творцу независимо от того, чем продиктовано вмешательство человека в создание своего подобия – практической пользой или исследовательским интересом. Эстетический аспект этой легенды акцентирует отталкивающую внешность человекоподобного существа. Осмысление робота как развития Голема в художественных сюжетах подчеркивает опасность бунта машин либо сочувственное стремление понять их поведение.

Ключевые слова: легенда о Големе; сюжетный алгоритм; живой инструмент; искусственный интеллект; бунт машин

Введение

Данная работа посвящена филологическому осмыслению общения человека и машины, эмблематике, аллегориям и символике этого процесса. Показаны культурно значимые аспекты такого контакта, отраженные в языковом сознании и коммуникативном поведении и представленные в содержании фольклорного и авторского нарратива о диалоге человека и робота. В качестве материала для анализа взяты легенда о Големе и художественные тексты (И. Башевис-Зингер, М. Шелли, Г. Уэллс, К. Чапек, А. Азимов), героями которых являются созданные людьми человекоподобные существа. Предполагается, что можно построить аксиологическую модель описания таких нарративов.

Методология исследования

Проблема общения человека и машины восходит к архетипической диаде «свои и чужие». Технологический прогресс привел к тому,

что «умные вещи» постепенно стали частью нашего повседневного обихода. Эта проблема отражена в работах философов, специалистов в области искусственного интеллекта, психологов, социологов, культурологов и филологов. В условиях пандемии интернет-опосредованное общение во многих случаях стало ведущей формой коммуникации, компьютер как инструмент приобрел характеристики разумного существа. Отмечено, что в общении человека и машины выделяются технические и гуманитарные вопросы, что инструмент воспринимается как продолжение организма и организм осмысливается как инструмент, что суть человеческого общения состоит не в атомизации реальности, а в ее целостном ситуативном восприятии [1–7].

Осмысление инструмента в этом плане может рассматриваться как значимая ступень в самоидентификации человека: сначала используется любое подручное средство для осуществления нужного действия (бриколаж, по К. Леви-Строссу), затем специально изготавливается инструмент для выполнения определенных действий, затем этот инструмент приобретает интеллектуальные качества и, наконец, он становится партнером либо соперником человека. Заслуживает внимания обозначение современного этапа развития человечества в книге N.K. Hayles «How We Became Posthuman». Но филологическое осмысление этой проблемы, как показывает проанализированный материал, не сводится к пессимистическому выводу о финале человеческой истории.

Повествование о Големе представляет собой совокупность нескольких предсказуемых взаимосвязанных сюжетных линий, которые могут быть охарактеризованы в личностном, концептуальном и дискурсивном планах. Каждая из таких линий образует алгоритм, отражающий множество однотипных ситуаций. Изучение таких алгоритмов представляется интересным и перспективным для понимания функциональных характеристик сюжетов [8–10].

История о глиняном истукане, которого слепил, оживил и затем уничтожил великий пражский каббалист Махараль, стала одним из известных мировых сюжетов о восставшей против своего создателя машине. Изучение эмблематических, аллегорических и символических характеристик этого сюжета заслуживает внимания, поскольку позволяет осмыслить закономерности освоения мира, отношения между человеком и природой и динамику ценностей, определяющих нашу идентичность. В основу данной работы положена семиотическая модель интерпретации общения, включающая объяснение эмблем – знаков принадлежности коммуникантов к тому или иному сообществу, аллегорий – иносказательного выражения определенных норм поведения и символов – ценностно насыщенных образов, допускающих множественное истолкование.

Осмысление повествования о Големе

Личностное измерение легенды о Големе дает возможность установить характеристики основных действующих лиц этого сюжета. Обратившись к историческим источникам и приняв к сведению опубликованные данные, мы узнаем, что основными фигурантами этой легенды являются живший в Праге раввин Йехуда Лейб бен Бецалель (1512–1609) и созданный им из глины человекообразный робот, который должен был выполнять черновую работу и в случае необходимости защищать своего хозяина и все сообщество от возможных угроз и неприятностей.

Великий каббалист – историческое лицо, он прославился как праведный законоучитель, знаток религиозной литературы, автор фундаментальных трудов по теологии и математике, современник императора Священной Римской империи Рудольфа II, сумевший спасти от большого пожара в Праге императорскую библиотеку. Как и все ученые того времени, он экспериментировал с фактами оккультного знания. Глиняная статуя обрела жизнь, когда ее создатель вложил в рот истукану записку с именем Бога в виде тетраграмматона, произношение которого строго запрещено в иудаизме (этот запрет сформулирован в четвертой заповеди Декалога как требование не упоминать имя Всевышнего *всуе*). Массивный глиняный истукан вел себя послушно, но однажды вышел из повиновения и начал крушить все вокруг. Бен Бецалель прочитал псалом 92, в котором сказано о величии Создателя, и сумел вынуть изо рта Голема листок со священным именем, после этого статуя рассыпалась в прах (по другим данным, на лбу Голема было написано одно из имен Бога, и когда разбушевавшуюся статую удалось опьянить, каббалист стер это имя, и глиняное изваяние вновь стало безжизненным). Тем не менее бытует мнение, что раз в 33 года монстр оживает и начинает бродить по городу, уничтожая все на своем пути.

В изложении И. Башевиса-Зингера сюжет легенды о Големе выстроен как попытка бен Бецалеля спасти одного из жителей Праги, честного банкира, которого хотел наказать промотавшийся аристократ за то, что не получил от этого банкира денег. Человек был обвинен в похищении малолетней дочери графа для совершения ритуального убийства. Был создан глиняный человек, который нашел эту девочку в подвале графского замка и привел ее на заседание суда. Честный банкир был оправдан. Затем этот глиняный истукан стал постепенно осознавать, что его не считают человеком, рассердился на людей и начал крушить все вокруг. С трудом удалось его опьянить, и раввин стер священное имя со лба Голема.

Эмблематика действующих лиц этого повествования характеризует нравы средневекового города, в котором бесправные жители могут

быть в любой момент лишены жизни и собственности и которым остается надеяться только на чудесное спасение. Эти люди уверены в том, что эзотерические знания воплощаются в таинственные знаки, доступные немногим избранным, и с помощью таких знаков можно овладеть сверхъестественными способностями, в том числе создать из праха могущественное существо, которое защитит гонимых от притеснителей. Эмблематическое прочтение имени является одним из показателей архаического сознания. Считалось, что знание имени кого-либо дает власть над этим человеком. Именно поэтому было запрещено называть Бога по имени в монотеистических религиях, для обращения к Всевышнему в молитвах использовалось специальное слово со статусным смыслом возвеличивания Бога и умаления человека («Господь» этимологически означает «гость» + «хозяин», т.е. гости надеются на покровительство хозяина, «Adonai» объясняется как множественно-возвеличивающее образование от угаритского [adon] со значением «господин, отец», т.е. дети просят защиты у отца, «Allah» восходит к морфеме [el-] с вероятным значением «сильный», т.е. слабые просят помощи у сильного).

Эмблема сотворения живого существа из праха (этимологически консонантный корень [glm] означает бесформенную массу) дана в Книге Бытия: *И создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою* (Бытие, 2: 7). Эмблематическим признаком живой души является дыхание. Внеприродное сотворение человека отражено в средневековых легендах о гомункулах (лат. *Homunculus* – человек), выращенных алхимиками и колдунами в пробирках. Известный средневековый оккультист и медик Парацельс полагал, что гомункул созревает в течение 40 дней и может достичь размера 12 дюймов (около 30,5 см). Соответственно, если можно сделать маленького человечка, то можно сотворить и большого. Рост Голема варьирует в разных источниках, но обычно пишут, что он был значительно выше людей и обладал при этом нечеловеческой силой. Отмечено также, что Голем был грубо сделан (это своеобразное уточнение несовершенства человеческого творения по сравнению с творением божественным). В античной мифологии подобный сюжет представлен в рассказе о Пигмалионе и Галатее, но легендарному скульптору удалось создать столь красивое изваяние, что он в него влюбился.

Осмысление рукотворного сотворения человекоподобных существ

Рукотворное сотворение человека стало содержанием романа Мэри Шелли «Франкенштейн, или Современный Прометей». Герой этого произведения – ученый, которому удалось синтезировать человекоподобное существо, собрав куски тел из моргов и скотобоен. Его

творение оказалось страшным и весьма крупным (юная писательница, которой в то время было 19 лет, отмечает его водянистые глаза и узкую прорезь черного рта). Эстетическое восприятие этого живого существа вызывает содрогание:

На него невозможно было смотреть без содрогания. Никакая мумия, возвращенная к жизни, не могла быть ужаснее этого чудовища. Я видел свое творение неоконченным; оно и тогда было уродливо; но когда его суставы и мускулы пришли в движение, получилось нечто более страшное, чем все вымыслы Данте.

О том, каким образом биологу удалось привести это существо к жизни, в книге не сообщается. Созданный человеком монстр пытается сблизиться с людьми, но его отовсюду изгоняют, и он начинает мстить всем, убивая в первую очередь окружение своего создателя, тот тщетно старается ликвидировать чудовище, но терпит поражение. Сюжетная линия этого текста сводится к созданию существа, которое вызвано к жизни исследовательским энтузиазмом ученого, но при этом обречено на одиночество, поскольку люди не принимают его в свое сообщество. Идея романа выражена предельно прямо: античному Прометею удалось принести человечеству огонь и тем самым сделать жизнь людей гораздо лучше, в то время как женевский ученый Виктор Франкенштейн сотворил монстра, способного уничтожить род людской. Эта идея получила в дальнейшем развитие в массовой культуре в виде сумасбродных ученых, изобретения которых могут привести человечество к гибели (например, доктор Стрейнджлав).

В ином ключе рукотворное создание одушевленных существ показано в фантастическом романе Герберта Уэллса «Остров доктора Моро». Одержимый исследовательской страстью биолог проводит бесчеловечные опыты над зверями, превращая их в полулюдей. Их страдания его не интересуют. Он говорит:

Как видите, я продолжал свои исследования, идя по пути, по которому они сами меня вели. Это единственный путь для всякого исследователя... Я ставил вопрос, находил на него ответ и в результате получал новый вопрос. Возможно ли то или это; вы не можете себе представить, что значат такие вопросы для исследователя, какая умственная жажда охватывает его! Вы не можете себе представить странную, непонятную прелесть стремлений мысли. Перед вами уже больше не животное, не создание единого творца, а только загадка. Жалость... я вспоминаю о ней, как о чем-то давно забытом. Я желал – это было единственное, чего я желал, – изучить до конца пластичность живого организма.

– Но ведь это ужасно! – сказал я.

– До сих пор меня никогда не беспокоила нравственная сторона дела. Изучение природы делает человека в конце концов таким же безжалостным, как и сама природа.

В итоге эти создания уничтожают исследователя. Аллегория предельно ясна: человек не имеет права вмешиваться в божественный процесс творения жизни, исправлять или совершенствовать его.

Осмысление взаимодействия человека и искусственного интеллекта

Для выполнения различных производственных функций в наши дни используется множество вспомогательных программируемых устройств, но в художественном плане осмысливаются антропоморфные роботы, поскольку больше всего человека интересует человек. Соответственно, развитие таких сюжетов осуществляется в двух основных направлениях: осмысление возможного вреда, который может быть причинен людям от своих созданий, и осмысление страданий, которые испытывают созданные существа, от людей. Эта две сюжетные линии вписываются в содержание архетипической дихотомии «свои и чужие». Первая линия отражает страх перед чужими, вторая представляет собой попытку взглянуть на чужих с позиций гуманного сострадания и соответствует философско-этическому призыву понять и принять Другого. Отметим, что возможно развитие сюжета, в котором роботы используются как полезные механизмы, но в этой линии не просматривается конфликт, без которого нельзя построить интригу, необходимую для художественного текста. Осмысление робота детально раскрыто в научной фантастике и отражено в трудах филологов [11–13].

В пьесе Карела Чапека «Россумские универсальные роботы» (1920) сюжет отношений людей и роботов представлен в виде философской притчи. Именно в этом произведении появилось словацкое слово «робот», подсказанное драматургу его братом-художником. В отличие от привычных нам механических роботов, напоминающих железного дровосека из сказки Ф. Баума «Волшебник страны Оз», в пьесе К. Чапека представлены искусственно синтезированные одушевленные существа, похожие на людей, но лишенные человеческих эмоций. У них одинаковая внешность. Гениальный ученый Россум сумел создать живое существо, полностью похожее на человека, для того, чтобы освободить людей от тяжелого физического труда. Его предприимчивый племянник построил фабрику, которая стала производить таких роботов на продажу в большом количестве. Со временем этих роботов стали использовать как солдат. Развивая их, инженеры и ученые сумели довести интеллект роботов до очень высокого уровня. Тогда роботы решили захватить власть над людьми и истребили род человеческий, оставив в живых единственного ученого, который, как они полагали, знал секреты технологии их изготовления.

По сюжету этой пьесы, они не могли сами себя изготавливать. Пьеса завершается тем, что два робота, молодой человек и девушка, неожиданно чувствуют привязанность друг к другу и готовы пожертвовать собой ради любимого существа. Последний из людей благословляет их, считая, что в мир пришли новые Адам и Ева. Из этого сюжета, представляющего собой один из вариантов развития сказания о Големе, вытекают следующие выводы: 1) попытки создать аналог человека приведут к гибели людей (этот вывод актуален для нас в связи с опытами по клонированию живых существ); 2) суть человека сводится к его чувствам, т.е. сердце важнее ума; 3) самопожертвование есть высшее проявление нравственного развития. Драматург создал свое произведение в трагическое время между мировыми войнами и революциями. Показательны следующие реплики героев:

РАДИЙ (поднимается на баррикаду). Роботы мира! Власть человека пала. Захватив комбинат, мы стали владыками всего. Эпоха человечества кончилась... Мир принадлежит тем, кто сильнее. Кто хочет жить, должен властвовать. Мы – владыки мира!

В этой речи робота видна прямая аллюзия к революционным лозунгам.

ДАМОН. Надо убивать и властвовать, если хочешь быть, как люди. Читайте историю! Читайте книги людей! Надо властвовать и убивать, чтобы быть людьми!

АЛКВИСТ. Ах, Дамон, ничто так не чуждо человеку, как его собственный образ.

Робот-революционер формулирует основную, по его мнению, характеристику людей. Последний человек, оставшийся в живых, с горечью констатирует разрыв между предназначением и проявлением людей.

Робот как опасный враг в полной мере представлен в первой серии культового американского фильма Джеймса Кэмерона «Терминатор». Вспомним, что по сюжету этого фильма, готовясь к войне с основными возможными противниками, американские ученые создали интеллектуальную вооруженную систему Sky Net (Небесная сеть), и однажды эта система начала войну против человечества. Можно заметить, что восставшие роботы в данном случае представляют собой единый распределенный организм, который вышел на такой уровень развития, который предполагает уничтожение слабых предшественников, т.е. людей.

Биологически это осуществляется иначе: в живой природе появление более сильного вида не означает уничтожение слабого, но перемещает слабых на более низкую ступень в пищевой цепи. Более реальным было бы использование роботами людей как своеобразной пищи,

но в рамках сюжетных образов для художественного произведения роботы являются механизмами, которые пополняют энергию не путем переваривания белковых продуктов и не с помощью фотосинтеза, а как-то иначе. Роботы в фильме, включая главного персонажа – терминатора, принципиально антропоморфны. Только такие существа и вызывают эмоциональный отклик. Логика развития таких сюжетов в полной мере повторяет исходную сюжетную линию Голема: будучи созданными в качестве полезных инструментов, роботы на определенном этапе перестают подчиняться людям и начинают вредить своим создателям. Исторически это было отражено в поступках луддитов, ломавших станки и тщетно пытавшихся остановить технический прогресс. Такая линия сюжетного развития пересекается с осмыслением чужих в научной фантастике (враждебных пришельцев), но это другая, хотя и близкая тематика.

Эмпатическое восприятие роботов как разумных существ, у которых могут быть свои проблемы, представлено в большом количестве современных текстов.

Эти аспекты осмысления искусственных созданий детально освещены в произведениях классика научной фантастики Айзека Азимова. Героиня одного из его рассказов, маленькая девочка, привязывается к своему роботу Робби, очень тоскует, когда ее родители отправляют его на фабрику, и когда во время экскурсии на фабрику робот спасает свою хозяйку, успевая выхватить ее из-под колес трактора, мы понимаем, что эти механические создания способны на благородные поступки:

Глория так крепко обхватила шею робота, что будь на его месте существо из плоти и крови, оно бы давно задохнулось. Вне себя от счастья, девочка оживленно болтала всякую чепуху на ухо роботу. Руки Робби, отлитые из хромированной стали и способные завязать бантиком двухдюймовый стальной стержень, нежно обвивались вокруг девочки, а его глаза светились темно-красным светом.

Вывод очевиден: человек способен вызвать у робота ответные человеческие чувства. Этот вывод в известной мере противоречит сентенции: *основная ошибка дрессировщика – очеловечивание собаки*. Гуманистический подход к роботу как к Другому, наделенному чувствами существу, вызывает ответное отношение и действие.

В произведениях Айзека Азимова сформулированы три закона робототехники, определяющие поведение этих искусственных разумных созданий:

Робот не может причинить вред человеку или своим бездействием допустить, чтобы человеку был причинен вред.

Робот должен повиноваться всем приказам, которые дает человек, кроме тех случаев, когда эти приказы противоречат Первому Закону.

Робот должен заботиться о своей безопасности в той мере, в которой это не противоречит Первому или Второму Законам.

Как можно видеть, Голем как прообраз робота подчиняется только второму закону роботов, при этом он повинуетя только своему хозяину. Роботы в рассказах цитируемого писателя-фантаста объективно оценивают свое физическое состояние, сравнивая его с человеческим:

Кьюти засмеялся. Это был нечеловеческий смех, – он никогда еще не издавал такого машиноподобного звука. Резкий и отрывистый, этот смех был размеренным, так стук метронома, и столь же лишенным интонации.

– Поглядите на себя, – сказал он наконец. – Я не хочу сказать ничего обидного, но поглядите на себя! Материал, из которого вы сделаны, мягок и дрябл, непрочен и слаб. Источником энергии для вас служит малопроизводительное окисление органического вещества вроде этого. – Он с неодобрением ткнул пальцем в остатки бутерброда. – Вы периодически погружаетесь в бессознательное состояние. Малейшее изменение температуры, давления, влажности, интенсивности излучения сказывается на вашей работоспособности. Вы – суррогат! С другой стороны, я – совершенное произведение. Я прямо поглощаю электроэнергию и использую ее почти на сто процентов. Я построен из твердого металла, постоянно в сознании, легко переношу любые внешние условия. Все это факты.

Заметим, что такая нелицеприятная оценка не влияет на неукоснительное соблюдение роботами первого закона робототехники.

Заключение

Легенда о Големе представляет собой сюжетный алгоритм, относящийся к теме «живой инструмент». Такая тематика содержит вероятный конфликт между инструментом и его хозяином. Логика развития этого сюжета предполагает выделение нескольких этапов освоения реальности: необходимость в особом помощнике или защитнике, его изготовление, использование, его восстание против своего владельца или создателя, его возможное уничтожение. Инструментальное освоение мира осмысливается в двух направлениях: польза и вред от применения этого инструмента.

Идея «живого инструмента» содержит в себе элемент кощунственного уподобления его создателя Творцу независимо от того, чем продиктовано вмешательство человека в создание своего подобия – практической пользой или исследовательским интересом. Эстетический аспект этой легенды акцентирует отталкивающую внешность человекоподобного существа. Осмысление робота как развития Голема в художественных сюжетах акцентирует опасность бунта машин либо сочувственное стремление понять их поведение.

Литература

1. **Резаев А.В., Трегубова Н.Д.** Мир общения в социологическом измерении. М. : Логос, 2017. 152 с.
2. **Утехин И.В.** Взаимодействие с «умными вещами»: введение в проблематику // Антропологический форум. 2012. № 17. С. 134–156.
3. **Cook S.E.** New Technologies and Language Change: Towards an Anthropology of Linguistic Frontiers // Annual Review of Anthropology. 2004. Vol. 33. P. 103–115.
4. **Esposito E.** Artificial Communication? The Production of Contingency by Algorithms // Zeitschrift für Soziologie. 2017. № 46 (4). P. 249–265.
5. **Hayles N.K.** How We Became Posthuman: Virtual bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics. University of Chicago Press, 1999. 364 p.
6. **Shaw-Garlock G.** Looking Forward to Sociable Robots. International Journal of Social Robotics. 2009. № 1. P. 249–260.
7. **Zhao S.** The Internet and the Transformation of the Reality of Everyday Life: Toward a New Analytic Stance in Sociology // Sociological Inquiry. 2006. № 76 (4). P. 458–474.
8. **Пропн В.Я.** Морфология сказки. Л. : Academia, 1928. 152 с.
9. **Неклюдов С.Ю.** Мотив и текст // Язык культуры: семантика и грамматика. К 80-летию со дня рождения академика Никиты Ильича Толстого (1923–1996) / отв. ред. С.М. Толстая. М. : Индрик, 2004. С. 236–247.
10. **Силантьев И.В.** Сюжетологические исследования. М. : Языки славянской культуры, 2009. 224 с.
11. **Лакмани Р.** Дискурсы фантастического / пер. с нем. М. : Новое литературное обозрение, 2009. 384 с.
12. **Путилова Э.А.** Прагмалингвистические характеристики речи робота в американской и русской научно-фантастической прозе // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 54–59.
13. **Рыльщикова Л.М.** «Мифы» и «ожидания» как концепты научно-фантастического дискурса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2007. № 2. С. 75–80.

Сведения об авторе:

Владимир Ильич Карасик – доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: vkarasik@yandex.ru

<https://orcid.org/0000-0001-8306-5317>

Поступила в редакцию 22 июля 2021 г.

The legend about Golem as a subject plot algorithm

Karasik V.I., D.Sc. (Philology), Professor, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia). E-mail: vkarasik@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/5

Abstract. The paper deals with the legend about Golem as a subject plot referring to the topic “a living instrument”. It is assumed that this topic includes a potential conflict between an instrument and its master. The logic of this subject plot is based on several stages of reality mastering: the necessity to have a special assistant or defender, its creation, its usage, its uprising against its master, its possible annihilation. The instrumental mastering of the world is realized in two directions: benefit and damage caused by its application. The idea of a “living instrument” contains an element of blasphemous parallel between a human being and the God

irrespective of the motive which caused man to create such a servant either for the sake of practical needs or because of research interest. Aesthetically, the legend emphasizes the ugly appearance of such man made creatures. Artistically, the conceptualization of robots or any type of artificial intellect focuses either on the mutiny of machines or on empathic attempts to understand them.

Keywords: the legend about Golem; subject plot algorithm; a living instrument; artificial intellect; mutiny of machines

References

1. Rezaev A.V., Tregubova N.D. (2017) *Mir obshcheniya v sociologicheskom izmerenii* [The world of communication in the sociological dimension]. M.: Logos. 152 p.
2. Utekhin I.V. (2012) *Vzaimodejstvie s 'umnymi veshchami': vvedenie v problematiku* [Interacting with 'smart things': an introduction to the problematic] // *Antropologicheskij forum*, 17. pp. 134–156.
3. Cook S.E. (2004) *New Technologies and Language Change: Towards an Anthropology of Linguistic Frontiers* // *Annual Review of Anthropology*. Vol. 33. pp. 103–115.
4. Esposito E. (2017) *Artificial Communication? The Production of Contingency by Algorithms* // *Zeitschrift für Soziologie*, 46 (4). pp. 249–265.
5. Hayles N.K. (1999) *How We Became Posthuman: Virtual bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. University of Chicago Press. 364 p.
6. Shaw-Garlock G. (2009) *Looking Forward to Sociable Robots*. *International Journal of Social Robotics*, 1. pp. 249–260.
7. Zhao S. (2006) *The Internet and the Transformation of the Reality of Everyday Life: Toward a New Analytic Stance in Sociology* // *Sociological Inquiry*, 76 (4). pp. 458–474.
8. Propp V.Ya. (1928) *Morfologiya skazki* [Morphology of tale]. L.: Academia. 152 p.
9. Neklyudov S.Yu. (2004) *Motiv i tekst* [Motive and text] // *Yazyk kul'tury: semantika i grammatika. K 80-letiyu so dnya rozhdeniya akademika Nikity Il'icha Tolstogo (1923–1996)*. Otv. red. S.M. Tolstaya. M.: Indrik. pp. 236–247.
10. Silant'ev I.V. (2009) *Syuzhetologicheskie issledovaniya* [Subjectological studies]. M.: *Yazyki slavyanskoj kul'tury*. 224 p.
11. Lahmann R. (2009) *Diskursy fantasticheskogo* [Discourses of the fantastic] / *Per. s nem.* M.: *Novoe literaturnoe obozrenie*. 384 p.
12. Putilova E.A. (2019) *Pragmalingvisticheskie harakteristiki rechi robota v amerikanskoj i russkoj nauchno-fantasticheskoy proze* [Pragmalinguistic Characteristics of Robot Speech in American and Russian Sci-Fi Prose] // *Gumanitarnye issledovaniya*, 2 (70). pp. 54–59.
13. Ryl'shchikova L.M. (2007) *'Mify' i 'ozhidaniya' kak koncepty nauchno-fantasticheskogo diskursa* ['Myths' and 'expectations' as concepts of sci-fi discourse] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya Lingvistika*, 2. pp. 75–80.

Received 22 July 2021

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СТЕРЕОТИПНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЬЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ О БРАКЕ)

Н.В. Кирюхина, О.Б. Абакумова

Аннотация. Гендерная лингвистика представляет собой относительно молодую область дисциплинарного знания, тем не менее, гендерные исследования уже доказали свою результативность и обоснованность при изучении различных языковых единиц. Интерес к гендерным исследованиям в языке связан в первую очередь с пересмотром традиционных ролей и характеристик, приписываемых женщине или мужчине в русской и английской культурах. Благодаря гендерному подходу к анализу языковых единиц мы можем обнаружить гендерную иерархию общества, теснейшим образом связанную с символикой мужского и женского начала. Категория гендера обладает культурной относительностью, что прослеживается при сопоставлении разных картин мира, принадлежащих тем или иным лингвокультурным сообществам. Учет гендерного фактора на фразеологическом уровне языка возможен благодаря гендерной маркированности идиом, пословиц, поговорок и других фразеологических единиц. Для гендерной лингвистики наибольший интерес представляют микросемы, обозначающие родовой признак. При этом семы могут быть выражены как эксплицитно, так и имплицитно. В связи с этим проанализирована социокультурная оценка женских антропометрических лексем с полной (эксплицитной и имплицитной) и частичной гендерной маркированностью, выраженная терминами родства (*жена, невеста, вдова, хозяйка, мать, дочь, a wife, a bride, a housewife, a widow, a mother, a daughter*) в рамках микрополя «*брак*» на материале русских и английских пословиц. С этой целью использовались структурный и семантический принципы отбора паремиологического материала, что позволило провести анализ более 200 пословиц (123 русских и 81 английская) русского и английского языков с использованием тематической роли «квалитатив» и предложить сопоставительную референциально-оценочную типологию пословиц. Своей целью мы имеем выявление культурно значимых характеристик и ролей женщины, бывших актуальными ранее и, с большой долей вероятности, актуальных на данный момент развития русского и английского лингвокультурных сообществ. Сделан вывод о сохранении андроцентричности изучаемых пословиц, их ориентированности на раскрытие мужской картины мира, мужского взгляда на мир, мужской доминантности в англоговорящем и русскоговорящем лингвокультурных сообществах.

Ключевые слова: пословица; гендерная лингвистика; гендерная роль; фемининность; маскулинность; гендерная асимметрия языка; сопоставительная типология пословиц

Введение

Гендерная лингвистика представляет собой относительно молодую область дисциплинарного знания, тем не менее, гендерные исследования уже доказали свою результативность и обоснованность при изучении различных языковых единиц. В широком смысле можно сказать, что целью лингвистической гендерологии является рассмотрение и изучение категорий фемининности и маскулинности, находящихся свое отражение в языковой асимметрии.

Среди отечественных и зарубежных исследователей, затрагивающих в своих трудах гендерный фактор, можно отметить С.В. Бондарь, В.В. Потапова, Т.И. Шевченко, Т.Н. Медведеву, В.Н. Телия, А.В. Кирилину, И.В. Зыкову, В.А. Виноградова, Л.И. Сидорову, R. Brend, R. Fowler, A.L. Wallin-Aschcroft и др.

В монографии В.Н. Телия 1996 г. мы сможем найти целый раздел, в котором подробно описаны специфичные понятийные черты репрезентации «женщины» в русской фразеологии, а также присущие ей физиологические и интеллектуальные признаки. В результате исследования автору представляется возможным сделать следующие выводы: 1) женщина в русской культуре не позиционируется как слабый пол; 2) преобладание стереотипного образа женщины-домоседки; 3) в сексуально-тематических фразеологизмах женщина воспринимается как «лакомый кусок»; 4) во фразеологизмах порицается частая смена сексуального партнера со стороны женщины, поскольку система ценностей русского народа рассматривает женщину сначала как нравственную девушку, а потом – как верную жену; 5) в бытовом понимании женщина выступает как «недочеловек» по отношению к мужчине [1].

Также мы обязаны упомянуть о вкладе А.В. Кирилиной в развитие лингвистической гендерологии в отечественное языкознание. Рассматривая гендерные стереотипы в русской и немецкой фразеологии, А.В. Кирилина замечает, что по многим параметрам обнаруживаются общие черты: андроцентричность (ориентированность языка на дефиниции и оценки, производимые с точки зрения мужчин); женщина подается как объект действия, предмет потребления; положительно оценивается женщина только там, где она может быть полезной для мужчин [2].

Способам конструирования гендера в английской фразеологии была посвящена монография И.В. Зыковой, которая, как пишет автор, явилась первым системным исследованием гендерного аспекта английской фразеологии и показала перспективы изучения проблемы на фразеологическом материале. Исследователь предлагает включить гендерный компонент в структуру фразеологизма [3].

Под гендером предлагается понимать «совокупность норм поведения и позиций, которые обычно ассоциируются с лицами мужского и

женского пола в данном обществе. В основе гендера лежит идея о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое общество придает этим различиям» [3. С. 7]. Необходимо также учитывать двойственную структуру понятия «гендер», который может рассматриваться и как биологическая, и как социальная категория. Биологический гендер, он же пол, предполагает бинарное деление людей на лица мужского или женского пола, т.е. на мужчин или женщин. Иначе выражаясь, биологический гендер – это изначальный набор физиологических и анатомических мужских или женских признаков, в то время как социальный гендер представляет собой более комплексное образование. Основным методологическим принципом гендерной лингвистики выступает понимание гендера как социокультурной категории, которая восходит к признанию полового самоопределения, самоотнесения индивида к определенной социальной культуре.

При этом определяющая роль институционализации гендера отводится непосредственно социуму, в который «вырастает» человек, следовательно, ролевые модели поведения и предписания имплементируются обществом в процессе социализации индивида. Весьма важным выступает тот факт, что набор тех или иных стереотипных характеристик и предписаний, соотносимых с мужчиной и женщиной, может различаться в разных культурах и странах. Это обусловлено разными природными и историческими условиями их существования и развития и, как следствие, разнящимися картинами мира. Помимо этого, трихотомия «общество – группа – индивид» находится в постоянном и непрерывном взаимодействии, в процессе которого выстраиваются новые модели взаимоотношений, новые качества и роли мужчин и женщин, включаемые «по умолчанию» в акте коммуникации и находящие свое отражение в различии социальных отношений к лицам мужского и женского пола, а также в саморефлексии индивида. Все это позволяет А.В. Кирилиной сделать вывод о том, что гендер «входит в привычку, получает общепринятые формы выражения, приобретает узнаваемый вид, становится необходимой частью внешней формы, типичной для всех членов данного общества составляющей поведения и не зависит от воли и намерений индивида» [2. С. 6].

Ввиду культурной относительности гендера, находящей свое отражение в широком вариабельном диапазоне набора моральных характеристик, моделей поведения и социальных ролей, традиционно ассоциирующихся с мужчиной или женщиной, мы можем говорить и о предписанных гендерных ролях, существующих в том или ином социуме. В словаре гендерных терминов под редакцией А.А. Денисовой мы найдем следующее определение гендерной роли: «...это один из видов социальных ролей, набор ожидаемых образцов поведения (или норм)

для мужчин и женщин» [4. С. 49]. Гендерные роли представлены весьма разнообразно в паремиологическом фонде любого языка, так как пословица, по мнению В.П. Жукова, отнюдь не простое высказывание, «она выражает мнение народа», так как «в ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума» [5. С. 6]. Именно тот факт, что пословицы в значительной мере охватывают ежедневную жизнь человека и репрезентируют некоторую закономерность, типовое народное умозаключение, суждение и представление о предметах, фактах действительности и самом человеке, позволяет нам заявлять о том, что в недрах паремиологии мы можем найти широкий спектр стереотипных гендерных ролей.

Гендерные роли теснейшим образом связаны с двумя оперативными категориями гендерной лингвистики, *фемининности* и *маскулинности*, поскольку именно эти понятия выступают своего рода механизмом формирования гендерных стереотипов. И.В. Зыкова предлагает рассматривать категорию «маскулинность» как «оперативное понятие лингвогендерологии, складывающееся из совокупности представлений о самых разнообразных ипостасях мужчины и обо всем том, что может прямо или косвенно к нему относиться; является собирательным образом всего “маскулинного”/мужского» [3. С. 213]. В то же время категория «фемининности» – «оперативное понятие лингвогендерологии, складывающееся из совокупности представлений о самых разнообразных ипостасях женщины и обо всем том, что может прямо или косвенно к ней относиться; является собирательным образом всего “фемининного”/женского» [3. С. 213].

Хотелось бы отметить, что возникновение в языке пословиц вызвано необходимостью запечатления, передачи и хранения информации, знаний и представлений человека о разнообразных бытовых ситуациях, а также потребностью сохранения практического и духовного опыта языкового коллектива в целом. Многие зарубежные и отечественные исследователи пытались дать определение такому явлению, как пословица, но, тем не менее, до сих пор не существует абсолютно исчерпывающего определения. Д. Уайтинг в своих трудах отмечал, что «пословица – это созданное людьми выражение, смысл которого кроется в его форме и самой фразе. Она содержит в себе своего рода аксиому, прописную истину отдельно взятого языка, правда, часто приукрашенную, но не лишенную аллитерации и рифмы» [6. С. 80].

Пословицы находятся в центре внимания ученых различных областей: фольклористов и лингвистов, что объясняется неоднозначностью их природы. С одной стороны, это самая краткая *литературная форма*, с другой – она является *языковым знаком*. Г.Л. Пермяков указывает на тройственную природу пословицы, выявляя в ней свойства единицы языка, логики (так как она выражает суждение) и литератур-

ного произведения (поскольку это художественная миниатюра) [7. С. 8]. Пословица обладает синтаксической структурой, что позволяет заниматься исследованием синтаксиса пословиц. Этим проблемам посвящены работы З.К. Тарланова [8].

В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения О.Б. Абакумовой, которая определяет пословицу как фразеологизм со структурой предложения, практическое оценочное суждение, используемое как тактическое средство реализации коммуникативной стратегии говорящего [9].

Те оценки, которые содержат в своем сообщении пословицы, способны максимально точно и полно передавать актуальные для того или иного общества тенденции, моральные устои и приемлемые модели поведения. Сквозь призму пословиц мы можем увидеть не только актуальные оценочные квалификации, но и архаичные представления о мире и человеке. Таким образом, оценочная функция пословицы будет всегда относительна по своей природе. Такие явления, по мнению Н.Д. Артюновой, можно было бы объяснить тем, что «между оценочным предикатом и объектом оценки всегда стоит человек – индивид, социальная группа, общество, нация, человечество. Из этого ключевого положения вытекают все частные свойства оценочных значений: субъективная варьированность, связь с множеством иллокутивных сил, зависимость от конкретных обстоятельств <...> и т.п.» [10. С. 182]. Такую гибкость оценок автор связывает с «прагматикой повседневного общения между людьми» [10. С. 545]. Более того, мы должны различать семантическое и прагматическое содержание высказывания, что, в свою очередь, влияет на природу самой оценки. Как замечает Н.Д. Артюнова, «в той мере, в какой оценка выражает отношение говорящего к объекту (то есть в своем субъективном аспекте), она подлежит пониманию; в той мере, в какой она квалифицирует сам объект, она нуждается в интерпретации» [10. С. 183].

Таким образом, понимание высказывания предполагает знание значений его слов-компонентов, а интерпретация подразумевает расшифровку переменного смысла слов-компонентов высказывания. Для верной интерпретации оценочных предикатов высказывания необходимо учитывать мотивы самой оценки. Среди мотивов оценки предлагается различать «наблюдаемые свойства объекта, связанные с данным объектом факты и прогнозы, отношение к цели, закономерности и капризы восприятия, нормальные и “аллергические” реакции на разные виды объектов» [10. С. 179].

В нашей работе мы также задаемся вопросом о том, кто является продуцентом традиционных пословиц. С большой долей вероятности мы можем предположить, что их анонимными авторами являются мужчины, что, в свою очередь, не может не отражаться в языковой асим-

метрии языка. Вслед за метким замечанием Е.В. Ничипорчик мы также полагаем, что «в содержательных аспектах паремии может проявить себя и гендерный фактор как один из факторов, определяющих специфику восприятия мира представителями социума» [11. С. 202].

Методология исследования

В данном исследовании мы исходили из понимания пословицы как сложного знака, фразеологизма со структурой предложения, практического оценочного суждения, которое часто используется для реализации коммуникативной стратегии говорящего. Как всякий знак, пословица обладает структурой, семантикой и референцией. Наличие (или отсутствие) гендерного маркера возможно как на всех уровнях, так и на некоторых из них. Каждый уровень, взятый по отдельности, представляет не только немалый исследовательский интерес для филолога, но и масштабное поле для отдельного изучения паремиологического материала с позиций гендера. Для выявления семантического содержания пословичного высказывания и осуществления сопоставительного анализа отобранного паремиологического материала русского и английского языков нами используется термин «квалитатив», который О.Б. Абакумова определяет как «падеж, характеризующий качество описываемого объекта» [12. С. 26].

Кроме того, в основу нашего изложения практического материала была положена референциальная типология пословиц, предложенная О.Е. Фроловой. В данной типологии пословиц автор отличает три типа пословиц, различающихся по заполненности/незаполненности актантных позиций предиката, в связи с чем автор выделяет следующие типы пословиц с точки зрения их референции: 1) с занятыми актантными позициями; 2) со свободными актантными позициями; 3) с формально занятыми и семантически непроясненными или опустошенными позициями предиката» [13. С. 59].

Для нашего исследования были отобраны русские и английские пословицы по гендерным маркерам структуры, т.е. те паремические единицы, опорными компонентами структуры которых являются слова, обозначающие лицо мужского и(или) женского пола (структурный принцип), а также русские и английские пословицы, не имеющие в своей структуре лексем-указателей на лицо мужского и(или) женского пола, но имеющих лексемы-указатели на лицо мужского и(или) женского пола в плане содержания пословицы (семантический принцип). Кроме того, мы также руководствовались принципом полной и частичной гендерной маркированности пословиц. Принцип полной гендерной маркированности предполагает полное (эксплицитное и имплицитное) выражение семы рода, например *«Без матери дети сироты»*. В данном

случае лексема *мать* относится к референту-женщине, при этом имея в своей семантике сему *женский пол*. Принцип частичной гендерной маркированности предполагает наличие либо эксплицитно, либо имплицитно выраженного гендерного признака, например *It is a sad house where the hen crows louder than the cock*. В этой пословице отсутствуют структурные гендерные маркеры, относящиеся к лицу мужского и(или) женского пола, однако на семантическом уровне мы обнаруживаем сему женского рода в лексеме *hen* и отнесение к референту-женщине на референциальном уровне.

Мы полагаем, что детальное и глубинное изучение семантики антропометрических лексем, выступающих строительным материалом для пословиц, позволит нам проследить путь развития гендерной асимметрии в языке с точки зрения диахронии и синхронии. Под гендерной асимметрией языка мы, вслед за И.В. Зыковой, будем понимать «отсутствие равномерного соотношения между членами бинарной оппозиции “маскулинное” – “фемининное” на различных языковых уровнях» [3. С. 218].

Исследование и результаты

Объектом нашего исследования выступают русские пословицы, имеющие своим структурным компонентом гендерно-маркированные лексемы *жена, невеста, женщина, вдова, хозяйка, мать (матушка, мать), a wife, a bride, a woman, a housewife, a widow, mother* в рамках микрополя «*брак*». Для осуществления настоящей работы было исследовано 123 русских и 81 английская пословица по данным словарей *The Penguin Dictionary of Proverbs* [14], *Русские пословицы и поговорки: Учебный словарь* [15], *Народная мудрость: русские пословицы* [16] с позиций структуры, семантики и референции.

В результате нашего исследования мы предполагали получить данные о традиционных семейных ролях, функциях и фемининных качествах женщины. Предлагается референциально-оценочная типология пословиц с гендерным компонентом. Вслед за О.Е. Фроловой [13. С. 57–72] мы выделяем следующие категории английских пословиц:

1. Английские пословицы с заполненными актантными позициями (54%). В этом типе пословиц актантные позиции предиката заняты антропометрическими лексемами с указанием на мужчину или женщину. Кроме этих лексем субъектные позиции могут быть заняты существительными, называющими животных, растения, предметы, оценочными существительными, именами собственными, соматизмами и т.п., что создает основу для конструирования образа женщины и(или) мужчины, их гендерных характеристик в данной культуре. Представим структуру образа женщины по материалам английских пословиц как совокупность отдельных качеств (квалитативов):

Квалитатив опасности: *Women are the snares of Satan; Women are like wasps in their anger; A morning sun, and a wine-bred child, and a Latin-bred woman, seldom end well.*

Квалитатив ценности, необходимости: *A good wife and health is a man's best wealth; Men get wealth and women keep it; A man without a wife is but half a man; A good wife and health is a man's best wealth; Wives must be had, be they good or bad; All women are good (either for something or nothing).*

Квалитатив жадности и алчности: *Mills and wives are ever wanting; Wife and children are bills of charges; Women, priests and poultry have never enough.*

Квалитатив веселья, доброты, любви: *A cheerful wife is the joy of life; A good wife is a goodly prize, saith Solomon the wise; Two things do prolong thy life: a quiet heart and a loving wife.*

Квалитатив хозяйственности: *The foot on the cradle and a hand on the distaff is a sign of a good housewife; The wife is a key to the house; Men make houses but women make homes; Where the mistress is the master, the parsley grows faster.*

Квалитатив доминантности (над мужем): *The most master wears no breech; An obedient wife commands her husband; As the goodman says, so say we, but as the good wife says, so must it be.*

Квалитатив неверности, предательства, лицемерия (по отношению к мужу): *When the goodman's from home, the good wife's table soon spread; A fair wife and a frontier castle breed quarrels; Women are saints in church, angels in the street, and devils at home.*

Квалитатив ненужности, нежелательности (для мужчины): *Why buy a cow when milk is so cheap?; An ox, when he is loose, licks himself at pleasure; Many a man sing that wife home brings; wist he what he brought, weep he might; The woman who marries many is disliked by many.*

Квалитатив сварливости: *Scolds and infants never lin bawling; Husbands are in heaven whose wives scold not; Three things drive a man out of his house: smoke, dropping of rain and wicked wives; Mother-in-law and daughter-in-law are a temptest and hail storm.*

Квалитатив материнской любви: *A mother's goodness is deeper than the sea; An ounce of mother is worth a ton of priest; The good mother says not, "Will you?" but gives.*

Квалитатив ответственности, занятости: *A groaning horse and a groaning wife never fail their master; A woman's work is never done.*

Квалитатив недостатка мудрости: *When an ass climbs a ladder, we may find wisdom in women; Women have long hair and short brains; A woman cuts her wisdom teeth when she is dead.*

Квалитатив болтливости: *A woman's strength is in her tongue; Women are great talkers; Many women, many words; many geese, many turds.*

2. Пословицы с незанятыми актантными позициями субъекта (20%). Пословицы этой группы в большей степени отражают соответствие норме, чем оценку ситуации.

2.1. Императивная конструкция: *Take a vine of a good soil, and the daughter of a good mother* (квалитатив хорошего воспитания); *Refuse a wife with one fault, and take one with two* (квалитатив низкого личностного статуса); *Go down the ladder when you marry a wife, go up when you choose a friend* (квалитатив низкого социального статуса); *Choose a wife by your ear rather than by your eye* (квалитатив хорошей репутации); *Marry your daughter and eat fresh fish betimes* (квалитатив обременительности); *Take a heed of a person marked and a widow thrice married* (квалитатив опасности, рока).

2.2. Пассивные конструкции: *Better be half hanged, than ill married* (квалитатив опасности, нежелательности); *Better one house spoiled than two* (квалитатив опасности).

3. Пословицы с формально занятыми, но семантически не проясненными или опустошенными позициями предиката (26%). Третья группа пословиц с точки зрения заполнения актантных позиций предиката обращается к пропозитивным и дейктическим средствам.

3.1. Структурное заполнение позиции субъекта при отсутствии семантического заполнения. Как правило, актанты предиката выражаются личными и относительными местоимениями в сложных предложениях приместоименно-соотносительного типа: *He that marries a widow and two children marries three thieves* (квалитатив меркантильности и расточительности); *He that has a wife has a master* (квалитатив доминантности, власти в семье); *He that has a wife, has strife* (квалитатив сварливости, придирчивости); *You may ding the devil into a wife, but you'll never ding him out of her* (квалитатив опасности); *If you make your wife an ass, she will make you an ox* (квалитатив опасности); *In choosing a wife, and buying a sword, we ought not to trust another* (квалитатив опасности); *Who has a fair wife needs more than two eyes* (квалитатив неверности и лицемерия); *Who has a scold, has sorrow to his sops* (квалитатив сварливости).

3.2. Актанты предиката выражены числительными в неопределенно-личных конструкциях: *Many a one for land takes a fool by hand* (квалитатив глупости); *One cannot love and be wise* (квалитатив глупости).

3.3. Актантная позиция предиката заполняется местоимением *it* в безличных конструкциях:

It is better to marry a shrew than a sheep (квалитатив наличия силы, характера, умения постоять за себя); *It is hard to wive and thrive both in a year* (квалитатив обременительности).

3.4. Ядро группы составляют пословицы с актантами, выраженными отглагольными или отадъективными существительными, обозна-

чающими действие, состояние или абстрактное качество: *No mischief but a woman or a priest is at the bottom of it* (квалитатив опасности); *Women's counsel is cold* (квалитатив опасности); *Love is blind* (квалитатив потери разума, слепой преданности).

Мы также выделяем следующие категории русских пословиц:

1. Русские пословицы с заполненными актантными позициями (59%). Структурирование образа женщины по материалам русских пословиц также происходит как выделение совокупности отдельных качеств (квалитативов):

Квалитатив доброты: *Добрая жена дом сбережет; С доброй женой и муж будет честен; С доброй женой и горе – полгоря, а радость – вдвойне; Жена приласкает, а мать пожалеет; От хорошей жены помолодеешь, от плохой состаришься.*

Квалитатив необходимости, ценности: *За хорошей женой и муж пригож; У хорошей жены и мужу нет цены; Дом без жены, что год без весны; Жена для совета, теща для приветов, а нет милей родной матери; Без жены, как без шапки.*

Квалитатив материнской любви: *Без матери дети сироты; Всякой матери милы свои дети; Дитя хоть и криво, а отцу с матерью мило; И добрая мачеха, а все не мать; Сердце матери греет лучше солнца; При солнышке тепло, при матери добро; Сыр калача белее, а мать мачехи милее; Нет такого дружка, как родная матушка; Слепой щенок и тот к матери ползет.*

Квалитатив авторитетности, властности: *Что мать в голову вобьет, того и отец не выбьет. Жена – в доме глава; Муж – голова, жена – шея, куда захочет, туда и повернет.*

Квалитатив наследственности: *Какова мать – такова и дочь; По матери дочь; В матку и детки.*

Квалитатив равенства мужу: *Жена мужу не прислуга, а подруга;*

Квалитатив единения/единства: *Муж да жена – одна сатана; Муж с женою бранится, да под одну шубу ложится; Жена да муж – змея да уж; Муж да жена – одна душа; Муж да жена – одной свиньи мясо.*

Квалитатив подчинения и послушания: *Жена взбесилась и у мужа не спросилась; Дал муж жене волю – не быть добру; Муж жене закон.*

Квалитатив смирения, терпения, отсутствия критики: *Разборчивая невеста в девках останется.*

Квалитатив хозяйственности, бережливости: *Добрая жена дом сбережет; Муж возом не навозит, что жена горшком наносит. Что муж возом не навозит, то жена горшком наносит; Хозяйкою дом стоит; Дом без жены, что год без весны; Хозяйка лежит – и все лежит; хозяйка с постели – и все на иголках; Коли изба крива – хозяйка плоха; Хозяйкою дом стоит.*

Квалитатив своенравия, присутствия собственного мнения: *Жена не сапог – с ноги не скинешь; Жена – не рукавица: с руки не сбросишь, за пояс не заткнешь; Ехал бы прямо, да жена упряма; Жена не горшок – не расшибешь; Жена не балалайка: поиграв, на стену не повесишь; Жена не валенок – не сбросишь с себя; Жена не шапка – не сбросишь.*

Квалитатив несчастная, скорбящая: *Вдовье дело горькое; На вдовий плач глядя, и мужик убивается; Сирая вдова – круглая сирота.*

Квалитатив здоровья: *Муж любит жену здоровую, а брат сестру богатую; Больная жена мужу не мила; Муж любит жену здоровую, а жених невесту – богатую.*

Квалитатив жертвы: *У мужа жена всегда виновата; Перед мужем жена всегда виновата; У плохого мужа жена всегда дура; Худой муж всегда жену не хвалит.*

Квалитатив злости, раздражительности, недовольства: *Нет злее зла, чем злая жена; Ничего нет злее осенней мухи да девки-вековухи; Свекровь сушит кровь; Лучшие деверя четыре, чем одна золовушка; Всех злее злых злая жена; Жена злонравна – мужу погибель; Жена взбесилась и у мужа не спросилась; Злая жена страшнее дурного сна.*

2. Пословицы с незанятыми актантными позициями субъекта (25%). Пословицы этой группы в большей степени отражают напутствие или модель поведения, нежели оценку ситуации.

2.1. Императивная конструкция: *Учи жену без детей, а детей без людей* (квалитатив деликатности, индивидуального подхода); *Невесту выбирай не глазами, а ушами* (квалитатив репутации); *Бей жену как шубу, а люби как душу* (квалитатив повиновения); *Добрая жена да добрые щи – другого добра не ищи* (квалитатив доброты и хозяйственности); *Люби не люби – чаще взглядывай* (квалитатив смирения).

2.2. Неопределенно-личные конструкции: *Где венчают, тут и отпевают* (квалитатив судьбы); *Где венчают, тут и погребают* (квалитатив судьбы); *Сосватав невесту, у людей не спрашивают* (значения пословицы не ясно); *Кошку бьют – невестке наветки дают* (квалитатив осторожности, послушания); *Хорошую невесту и на печи найдут* (квалитатив судьбы, предрешенности).

2.3. Обобщенно-личные конструкции: *Сердцу не прикажешь; Любовь не картошка, не выбросишь в окошко; Любовь зла, полюбишь и козла* (квалитатив судьбы); *Суженого и на коне не объедеши* (квалитатив судьбы, предрешенности); *Между мужем и женой нитки не протатишь* (квалитатив верности); *От плохой жены состаришься, от хорошей помолодеешь* (квалитатив ценности); *Как вырастешь с мать, все будешь знать* (квалитатив знания, умения).

2.4. Пассивные конструкции: *Скроено – так шить, выдано – так жить* (квалитатив смирения).

2.5. Инфинитивные конструкции: *Не жить приданым, а жить богоданным* (квалитатив судьбы); *С красотой не жить* (квалитатив здоровья, доброго нрава, умения вести домашнее хозяйство); *Не петь куре петухом, не владеть бабе мужиком* (квалитатив подчинения); *Вдову взять – спокойнее спать* (квалитатив верности); *Чужую жену любить – свою загубить* (квалитатив верности).

2.6. Безличные конструкции: *Без жены скучно, а с женой трудно* (квалитатив необходимости); *При матери добро, при солнышке тепло* (квалитатив доброты); *При матке все детки гладки* (квалитатив любви, заботы).

3. Пословицы с формально занятыми, но семантически не проясненными или опустошенными позициями предиката (16%).

3.1. Пословицы с актантами, выраженными кванторными местоимениями: *Каждому свое чадо любо* (квалитатив любви); *Всякому мужу своя жена мила* (квалитатив милая, любимая); *Всякому свое дитя жалко* (квалитатив любви, сочувствия); *Всякому свое дитя милее* (квалитатив любви).

3.2. Пословицы с актантами, выраженными отглагольными или отадъективными существительными, обозначающими действие, состояние или абстрактное качество: *Согласную семью беды обходят* (квалитатив спокойствия); *Где лад, там и клад* (квалитатив спокойствия); *Лад да согласие – первое счастье* (квалитатив смирения); *Мир да любовь – всему голова* (квалитатив согласия и любви); *Смирение – девицы украшение* (квалитатив смирения); *Семья ли сыта – хозяйка сыта* (квалитатив заботливости).

3.3. Актантная позиция заполняется относительными местоимениями в местоименно-относительных конструкциях: *Кто жене волю дает, сам себя обкрадывает* (квалитатив подчинения, послушания); *Кто матери не слушает, в беду попадет* (квалитатив мудрости); *Кто матери не слушает, тот век мучиться будет* (квалитатив мудрости).

Заключение

В результате нашего исследования мы обнаружили как общее, так и национально-специфическое в репрезентации образа и роли женщины в семье, что проявилось в наборах квалитативов в пословицах сопоставляемых лингвокультур. Как русские, так и английские пословицы отмечают нужность, ценность женщины для создания семьи, ее судьбоносную роль в жизни мужчины, поскольку от выбора жены зависит его счастье или несчастье в семейной жизни. Но есть и значимые отличия, которые фиксируют пословицы.

Анализ английских пословиц показал выраженную, чаще негативную, андроцентричность английских пословиц, где видение мира

осуществляется через призму маскулинной системы ценностей. Большинство английских пословиц содержит отрицательно оцениваемые качества/характеристики замужней женщины, которая рассматривается чаще всего как нужная, но опасная для мужчины. Среди прочих качеств, характеризующих замужних женщин в культурном пространстве английского этноса, стоит выделить жадность, меркантильность и расточительность, неумение держать под контролем свой скверный характер, стремление командовать мужем и занимать лидирующее положение в семье, что влияет на нежелание мужа оставаться в семье. Стереотипный образ женщины-вдовы также имеет выраженную отрицательную окраску, что прослеживается во многих пословицах, репрезентирующих вдову как алчную и нетактичную женщину, использующую мужа в корыстных целях и не устающую вспоминать своего умершего мужа в присутствии нового супруга.

Необходимо отметить, что в английском паремиологическом фонде присутствует большое количество пословиц-директивов, заключающих в себе рекомендации по поводу выбора жены. В пословичных текстах такого типа фокусом оценки выступают личностные качества женщины, ее характер (преимущественно сильный), возраст, социальная принадлежность и материальная обеспеченность (желательно, чтобы будущие супруги принадлежали к одному классу или жена была бы менее обеспеченной, чтобы чувствовала зависимость от мужа, свое более низкое положение). Все это подтверждает тот факт, что большинство пословичных текстов было создано мужчинами для мужчин. Внимания заслуживает и то обстоятельство, что в английском языке распространены пословицы, настоятельно рекомендующие поскорее выдать дочь замуж, что тесно связано со стереотипным представлением о дочери как о дополнительной статье расходов (помимо расточительной жены).

В сравнении с английскими пословицами репрезентация образа женщины в русских паремиях является более положительно окрашенной, о чем свидетельствует доминантное количество следующих качественных признаков, входящих в пословичный концепт «жена»: *доброта, хозяйственность, здоровье, бережливость, материнская любовь, ценность для мужа, смирение, терпение, послушание*. Тем не менее образ жены имеет и отрицательно оцениваемые качества, что проявляется в таких стереотипных характеристиках, соотносимых с замужней женщиной, как *злая, непослушная, вздорная, упрямая*. Доминантными качествами женщины в русской культуре выступают именно те качества, которые традиционно ассоциировались с самой главной гендерной ролью женщины – ролью женщины-матери. Очевиден факт, что женщина хотя и рассматривается как хозяйка дома, не является главой семьи, а занимает подчиненное положение, что прослеживается в значении многих пословиц. Женщина-вдова не выступает объектом порицания в русском

коллективном культурном сознании, наоборот, к ней стоит проявить сострадание. Анализ русского паремиологического материала также показал преимущественно положительную окраску образа дочери-невесты, которую отец не стремится поскорее выдать замуж, что является типичным для сферы английской культуры. Мы связываем данный факт с тем, что в крестьянской семье дочь является главной помощницей матери.

Исследуемый материал показал, что женские черты характера, ее образ жизни и модель поведения в семье подвергаются оценке с позиции их ценности и важности для жизни мужчины. Преобладание паремий, оценивающих традиционно фемининные гендерные роли с присущими им качествами, говорит о маскулинном укладе общества, а также об андроцентричности двух сопоставляемых лингвокультур.

Литература

1. **Телия В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
2. **Кирилина А.В.** Гендер: лингвистические аспекты. М. : Ин-т социологии РАН, 1999. 189 с.
3. **Зыкова И.В.** Способы конструирования гендера в английской фразеологии. М. : Едиториал УРСС, 2003. 232 с.
4. **Словарь** гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. М. : Информация XXI век, 2002. 256 с.
5. **Словарь** русских пословиц и поговорок / В.П. Жуков. 4-е изд., испр. и доп. М. : Рус. яз., 1991. 534 с.
6. **Whiting B.J.** Wise words: Essays on the proverb / ed. by W. Mieder. New York : Garland Publishing, 1994. 582 p.
7. **Основы** структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков; [авт. предисл. Г.Л. Капчиц; АН СССР, Ин-т востоковедения]. М. : Наука, 1988. 235 с.
8. **Тарланов З.К.** Русские пословицы: синтаксис и поэтика. Петрозаводск : Изд. ПГУ, 1999. 448 с.
9. **Абакумова О.Б.** Пословицы в языке, сознании и коммуникации. СПб. : Алеф-Пресс, 2013. 352 с.
10. **Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М. : Языки русской культуры, 1999. 911 с.
11. **Ничипорчик Е.В.** Аксиологический портрет женщины в итальянских и русских паремиях (в поисках субъекта оценки) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 4 (26). С. 202–215.
12. **Абакумова О.Б.** Пословичные концепты в паремическом дискурсе : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Орел, 2013. 46 с.
13. **Фролова О.Е.** Мир, стоящий за текстом: референциальные механизмы пословицы, анекдота, волшебной сказки и авторского повествовательного художественного текста. М. : URSS, 2007. 317 с.
14. **Fergusson R.** The Penguin Dictionary of Proverbs. Penguin Books Ltd., 2000. 384p.
15. **Русские** пословицы и поговорки : учебный словарь / авт. В.И. Зимин, С.Д. Ашурова и др. М. : Школа-Пресс, 1994. 320 с.
16. **Народная** мудрость: русские пословицы / В. Мокиенко, Т. Никитина. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2011. 414 с.

Сведения об авторах:

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Орел, Россия). E-mail: abakumova-ob@mail.ru

Кирюхина Надежда Владимировна – аспирант, ассистент кафедры английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Орел, Россия). E-mail: mila0870@yandex.ru

Поступила в редакцию 5 июля 2021 г.

Parameological representation of a stereotypical woman's role in the family (on the basis of English and Russian proverbs on marriage)

Kirjukhina N.V., postgraduate student, Oryol State University named after I.S. Turgenev (Oryol, Russia). E-mail: mila0870@yandex.ru

Abakumova O.B., D.Sc. (Philology), Assistant Professor, Professor of a chair of English philology, Oryol State University named after I.S. Turgenev (Oryol, Russia). E-mail: abakumova-ob@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/6

Abstract. Gender linguistics is a relatively new field of research; however, gender studies have already proved to be an effective and valid tool in the linguistic research. The interest which is connected with gender studies is evoked by a social tendency to reconsider traditional female and male gender characteristics and family roles, which are naturally associated with a man or a woman. Linguistic gender approach may reveal gender hierarchical society structure, which is closely connected with femininity and masculinity symbolism. The category of gender is culturally related which is seen while comparing language pictures of the world of different linguo-cultural communities. Gender approach in phraseology is possible due to the presence of gender markers in the structure of idioms, proverbs and other phraseological units. Singling out micro-semes of gender attribute makes the biggest interest for the researcher. At the same time, the semes may be explicit or implicit. In this paper the authors analyze sociocultural female assessments represented in the proverb structure by a full (explicit and implicit) gender markers of kinship terms: жена, невеста, вдова, хозяйка, мать, дочь, a wife, a bride, a housewife, a widow, a mother, a daughter on the basis of English and Russian proverbs on matrimony and marriage. The authors used structural and semantic principles for the selection of paremiological material for this piece of work. These principles make possible the implementation of a component analysis for more than 200 (123 Russian proverbs and 81 English proverbs) English and Russian proverbs. We aim to reveal socially relevant female gender characteristics and her role in the family, which were actual for the previous generations and may remain to be important for Russian and English linguocultural communities. The analysis has been provided by means of thematic role of qualitative and as a result comparative study of Russian and English evaluative and reference typology was offered which showed both universal and national-specific characteristics of two linguistic cultures. In the end of our research we come to a conclusion that Russian and English proverbs seem to communicate androcentric system of values as well as masculine picture of the world. The texts of the proverbs were also composed with a purpose to uncover masculine perception of the world and male dominance both in Russian and English linguocultural communities.

Keywords: proverb; gender linguistics; gender role; femininity; masculinity; gender asymmetry in language; comparative typology of proverbs

References

1. Telija, V.N. (1996) Russkaja frazeologija. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguacultural aspects]. M.: Shkola "Jazyki russkoj kultury". 288 p.

2. Kirilina A.V. (1999) Gender: lingvisticheskiye aspekty [Gender: the linguistic aspects]. M.: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences Publ. 189 p.
3. Zyкова I.V. (2003) Sposoby konstruirovaniya gendera v anglijskoj frazeologii [Ways of constructing gender in English phraseology]. M.: Editorial URSS. 232 p.
4. Dictionary of Gender Terms (Edited by A. A. Denisova) Regional public organization "East - West: Women Innovation Projects" (2002). M.: Information XXI century. 256 p.
5. Zhukov V.P. (1991) Dictionary of Russian Proverbs and sayings. Moscow: Russkiy jazyk. 534 p.
6. Whiting B.J. (1994) Wise words: Essays on the proverb. New York: Garland Publishing. 582 p.
7. Permyakov G.L. (1988) Osnovy strukturnoy paremiologii [Basics of structural paremiology]. M.: Nauka. 235 p.
8. Tarlanov Z.K. (1999) Russkie poslovice: sintaksis i poetika [Russian proverbs: syntax and poetics]. Petrozavodsk. 446 p.
9. Abakumova O.B. (2012) Poslovitsy v jazyke, soz-nanii i kommuikatsii [Proverbs in Language, Consciousness and Communication]. St. Petersburg, Aleff-Press. 354 p.
10. Arutyunova N.D. (1999) Language and the World of Man [Yazk i mir cheloveka]. M. 911 p.
11. Nichiporchik E.V. (2009) Axiological portrait of a woman through Italian and Russian paremias (in search of an evaluation subject) // Journal of Historical, Philological and Cultural Studies (Edited by M. Abramzon). Moskva – Magnitogorsk – Novosibirsk. 4 (26). pp. 202-215.
12. Abakumova O.B. (2013) Poslovichnye kontsepty v paremicheskom diskurse: avtoref. dis.... d-ra filol. nauk [Proverbial Concepts in Paremiological Discourse: Doctoral Thesis Abstract]. Orel. 46 p.
13. Frolova O.E. (2007) Mir, stojashchij za tekstom: referentsial'nye mehanizmy poslovitsy, anekdota, volshebnoj skazki i avtorskogo povestvovatel'nogo hudozhestvennogo teksta [The World behind the Text: Referential Mechanisms of Proverbs, Anecdotes, Fairy Tales and Literary Narratives]. M.: Izd-vo LKI. 320 p.
14. Fergusson R. (2000) The Penguin Dictionary of Proverbs. Penguin Books Ltd. 384 p.
15. Zimin V.I., Ashurova S.D. (1994) Russkie poslovice i pogovorki [Russian proverbs]. M.: Shkola-Press. 320 p.
16. Mokienko V.M., Nikitina T.G. (2011) Narodnaia mudrost': russkie poslovitsy [Folk wisdom: Russian proverbs]. M.: OLMA Media Grupp. 415 p.

Received 5 July 2021

КОНСТРУКЦИИ С ИДАФОЙ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНОСТИ В ДИАЛЕКТАХ АРАБСКИХ ЯЗЫКОВ

Е.В. Краснощеков

Аннотация. Рассматривается выражение притяжательных отношений с помощью именных конструкций, называемых в диалектах арабских языков идафой (от арабского *'idāfah* – ‘присоединять’). Анализируются выражения притяжательных отношений в арабском языке и его диалектах с помощью идафы. Материалом исследования послужили данные арабского языка и некоторых его диалектов. Для достижения цели использовались сравнительно-сопоставительный, континентивно-типологический методы, а также интерпретация и обобщение. В арабском языке ввиду отсутствия глаголов «бытия» и обладания посессивные отношения выражаются другими способами. Прежде всего, это приименные способы и в первую очередь конструкции с идафой, представляющие собой синтаксические построения, где два существительных находятся в отношении примыкания друг к другу. Одно из них стоит в родительном падеже. В арабском языке родительный падеж выражает зависимость имени от другого имени. Этот падеж, по существу, является «приименным падежом». Например: араб. *jāmusatu-l-falla-hi* ‘буйволица крестьянина’. Имен в таком построении может быть несколько, тогда, следуя друг за другом, они образуют так называемую идафную цепочку. Существует четыре вида идафы, но для выражения отношений притяжательности используется так называемая идафа принадлежности, которая может выражать обладание, принадлежность и совместное пребывание. В арабском языке различают три вида посессивных конструкций, называемых в грамматиках статусами, что соответствует категории определенности – неопределенности в европейских языках: определенное состояние, неопределенное состояние и сопряженное состояние (примыкание). Исследование показало, что идафная конструкция является основным средством выражения притяжательных отношений в арабском языке. Эта конструкция используется для выражения притяжательности и во многих диалектах арабского языка. Тем не менее сфера употребления ее сужается, и в диалектах наблюдается замена этой конструкции другими средствами, правда, о полном исчезновении идафной конструкции в арабских диалектах говорить еще рано.

Ключевые слова: арабский язык; идафа; идафная цепочка; примыкание; сопряженное состояние; генитивная конструкция; категория принадлежности

Введение

В отличие от других языков в арабском нет глаголов «бытия» и обладания, таких как иметь, обладать (принадлежать, располагать чем-либо, иметь в распоряжении), поэтому средства выражения посессивности/притяжательности здесь иные (нежели в языках, располагающих

вышеуказанными глаголами). Прежде всего, это синтаксические конструкции, называемые в арабских грамматиках идафа (от араб. *аль-идафату* 'добавление').

Конструкции с идафой (*idāfah*) напоминают атрибутивные распространённые именные словосочетания в европейских языках, например в немецком. Идафа-конструкции выступают как зависимые определения и, таким образом, могут рассматриваться как «генитивные словосочетания».

В именных идафа-конструкциях посессивные отношения синтаксически распределяются между первым (основным) членом конструкции и другим именем, стоящем в родительном падеже (р. п.) и следующим за основным. Основное слово используется без артикля и танвина (диакритический знак) и ставится в падеже той функции, которую оно выполняет в предложении. Конструкция с идафой (идафная конструкция) представляет собой устойчивое сочетание: определяемого существительного и определяющего существительного, которое стоит в родительном падеже определенного или неопределенного состояния. В идафной конструкции могут быть использованы кроме существительных местоимения, прилагательные, наречия и т.д.

Подобная конструкция существует в тюркских языках, где она называется изафетной. Как и в изафетных конструкциях тюркских языков, такого типа сочетания называют сопряженными. Несколько существительных, находясь друг за другом в одной конструкции, образуют идафную цепочку.

Грамматические отношения в данном случае уточняются с помощью значка *kasrah*, который обычно ставится в конструкции под буквой: *idāfah* [1. С. 7].

Конструкция с идафой может выражать обладание, принадлежность, отношения часть – целое, совместное пребывание, социальные отношения. Конструкции с идафой существуют практически во всех арабских диалектах.

Например, в марокканском диалекте несогласованные определения связываются с определяемым словом путем непосредственного примыкания, образуя с ним сопряженное состояние. Похожая конструкция есть и в мавританском диалекте арабского языка, а также в других диалектах. В таких диалектах, как андалусский, мальтийский, феззанский, тунисский и алжирский, она часто заменяется конструкцией со служебным словом.

Конструкции с идафой используются в сирийском языке, там определяемое слово стоит в форме сопряженного состояния и определяется последующим именем существительным. В диалектах Магриба есть изафет (идафная конструкция) классического типа, хотя она часто заменяется косвенным оборотом.

В арабском языке Палестины, в йеменском диалекте, также существуют и используются конструкции с идафой для выражения притяжательных отношений.

Методология исследования

Для достижения цели использовались такие методы, как сравнительно-сопоставительный и контентивно-типологический, а также интерпретация и обобщение, служащие выявлению сходств и различий в использовании конструкции с идафой для выражения притяжательности в различных диалектах арабского языка.

Приступая к анализу материала, мы стремились учесть опыт российских и зарубежных ученых в области изучения семитских языков.

Лингвистических работ, в которых рассматривается непосредственно сфера притяжательности в арабском языке, представлено немного. Например, А.М.Н. Шбаул [14. Р. 24–27] посвящает свое исследование частицам *li-*, *cinda*, *lada*, *maca*, которые участвуют в выражении категории притяжательности в арабском языке, в частности в выражении притяжательности как обладания, прежде всего с помощью частицы *li-*. Дим Вернер (Diem Werner. *Alienable und inalienable Possession im Semitischen*. 1986) ограничивает свое исследование одним аспектом сферы притяжательности; его интересует неотчуждаемость, которую он рассматривает не только в арабском языке, но и в целом в семитских языках.

Статьи Альберта Вальдмана [13] и Каплан Тамар (“*Arabic genitives: A problematic structure for the Binding theory*”) о родительном падеже и его сочетаниях в арабском.

Синтаксико-семантический анализ притяжательных конструкций в ряде диалектов арабского языка рассматривается в статье Ф.А. Аббаса (Albayati Possessive constructions in some arabic dialects with reference to English: a cognitive grammatical study // *Arts journal*. 2014. № 110. Р. 83–84). В статье анализируются формальные аспекты, связанные с построением понятия владения в отдельных диалектах: синтаксическая структура притяжательных конструкций, а также их семантическое и когнитивное семантическое значение с точки зрения сравнения.

Следует также упомянуть работы по грамматике классического арабского языка В. Фишера (1980), К. Брокельмана (1985), Б.М. Гранде (2001), где представлены общие сведения о средствах притяжательности в арабском языке в целом. Краткие сведения о категории поссесивности в арабских диалектах имеются в работах Ю.Н. Завадовского (1962, 1967, 1979, 1981), С.Х. Кямилева (1968).

Проблема выражения притяжательных отношений в арабском языке и его диалектах с помощью идафных конструкций не получила

достаточного освещения в существующих исследованиях. В связи с этим мы и предлагаем работу, где представлен материал по использованию конструкций с идафой для выражения притяжательности в арабском языке и его диалектах.

Исследование и результаты

В арабском языке существует четыре вида идафы, но для выражения отношений притяжательности используется так называемая идафа принадлежности. Конструкция с идафой может выражать обладание, принадлежность, совместное пребывание.

В качестве обладателя (посессора) или обладаемого (посессума) в конструкциях часто используются такие посессивные имена, как например: *milk* 'собственность', *mālek* 'владелец', *ṣaḥib* 'владелец', *imtilāk* и *ḥiyāzah* 'овладение' и т.д.

В некоторых случаях лексические значения посессивного имени совпадают с грамматическими функциями: *al-baytu li-mālekeh* 'арт + дом для-владелец-он – Этого дома владелец'.

В этом примере *mālek* 'владелец', выступает в роли обладателя, в то время как в другом примере он выступает в роли обладаемого: *māleku l-bayt* 'Этот дом владельца' [2. С. 25].

В арабском языке некоторые из посессивных имен могут использоваться не в посессивном значении. Например: *mālikun li-ḡa'ṣih* 'Владелец для-себя-самого + (р. п.). – Он владеет сам (единолично, только для себя)'.

В арабском языке различают три вида посессивной конструкции (в грамматиках их называют статусами, что соответствует категории определенности-неопределенности в европейских языках), а именно Status determinatus (определенное состояние), Status indeterminatus (неопределенное состояние) и Status constructus (сопряженное состояние или примыкание). Status determinatus обозначает что-то определенное с помощью определенного артикля *al-*, «который выступает как составная часть существительного и на письме от него не отделяется» [1. С. 77]. Если определенный артикль выпадает, то существительное, «получая нулевой артикль, становится неопределенным» [1. С. 76]. Конструкция с примыканием может быть реализована с помощью неопределенного существительного, «за которым непосредственно следует зависимое существительное в родительном падеже или же с личным суффиксом» [1. С. 79]. Если стоящее в родительном падеже существительное становится определенным, то изменяется и существительное в конструкции, хотя оно используется в сочетании с неопределенным родительном падежом.

Основной член идафной (посессивной) конструкции используется без артикля и танвина (диакритический знак, часто служащий в ка-

честве грамматического средства выражения неопределенного состояния имен), который обычно принимает существительное, если оно употребляется без артикля. Определяющее существительное всегда стоит в родительном падеже и может быть как в определенном: *baytu raḡulīn* 'Дом мужчина (р. п. танвин)' дом (какого-то неопределенного) мужчины, так и в неопределенном состоянии: *baytu r-raḡulī* 'Дом мужчина (артикл + р. п.) – Дом (определенного) мужчины'.

Конструкция с идафой, когда за первым именем существительным в исходном падеже следует зависимое от него имя в качестве атрибутивного члена в родительном падеже, считается в арабском языке основным типом атрибутивности. Ее грамматическую структуру определяет, прежде всего, непосредственная грамматическая зависимость основного слова от определяющего слова в родительном падеже (*alḡarr*). «Это находит формальное выражение в обязательной синтаксической очередности (основное слово + определяющее слово в родительном падеже)» [3. С. 29], иначе говоря, другого определения между обоими членами конструкции быть не может.

Родительный падеж (*alḡarr*), в котором стоит определяющее слово, выступает в арабском языке в качестве определения к существительным и рассматривается только как падеж приименный.

В конструкции с идафой родительный падеж всегда выступает в постпозиции, что является обязательным во всех случаях. Даже в словосочетаниях, когда обладатель и обладаемое меняются местами, родительный падеж стоит в постпозиции, так как первый член конструкции будет стоять в форме исходного падежа. Например: *kitābu l-muallim* 'Книга артикл (р. п.) + учитель – Книга учителя'; *ḥad 'iqu l-burtuqāl* 'Сады артикл (р. п.) + апельсины – Сады апельсинов'.

Родительный падеж в арабском языке выражает «принадлежность одного имени существительного другому или зависимость одного имени от другого» [4. С. 163].

В конструкции с идафой могут выступать имена существительные всех типов:

– вещественные – *baytu r-raḡul* 'Дом мужчина + артикл (р. п.) – Дом мужчины';

– собственные – *kitābu'aḥmad* 'Книга Ахмед. – Ахмеда книга';

– абстрактные – *mahūdāt l-āmilīn* 'Старания артикл (р. п.) + работающий. – Старания работающего';

– а также личные местоимения – *kitābuhu* 'Книга-его – Его книга'.

Кроме того, есть имена существительные, которые обязательно используются в идафа-конструкции. Например: *baath* 'некоторые', *ḡuza* 'часть', *muḡam* 'большинство', *'wahed* 'один', *baḡyah* 'остаток', *bāqī* 'остаток', *aṣarāt* 'десятый'. Например: *baḡu l-fatayāt* 'Несколько + (артикл) (р. п.) + девушки – Несколько девушек'.

В идафа-синтагмах могут использоваться субстантивированные глаголы и отглагольные существительные, например: *ġinā'u 'imra'ah* 'Пение женщина + (артикл р. п.) – Пение женщины'; *qātilur-raġul* 'Убийца мужчина + (артикл р. п.) – Убийца мужчины' [5. С. 103].

В качестве основного слова в сочетании может использоваться прилагательное в превосходной степени: *ala 'caala l-mustawayāt* 'На высший уровни + (артикл р. п.) – На высшем уровне' или прилагательные в положительной степени *mukhtalaḥ, šatta, kamil: fi muḥtalaḥi l-maġālāt* 'В различный (артикл р. п.) + сферы – В различных сферах'; такие слова, как *ġayr, šibh, niṣf: šibhu ġazīrah* 'Похожий остров полуостров – Остров похожий на полуостров', *niṣfu d-da'irah* 'Половина (артикл р. п.) + кружок – Половина кружка'.

Определение в родительном падеже может иметь зависимые слова, другими словами, может быть распространенным. При этом возможны два варианта: определение в родительном падеже может стоять непосредственно за основным словом, а за ним ставятся другие «основные слова» [3. С. 19]: *duwalu l-minṭaqati wa-šūūbihā* 'Государства (артикл р. п.) + регион и – Народы их – Государства региона и их народы'. Суффиксированием посессивного суффикса ко второму «основному» слову выражается отношение к определению в родительном падеже. Этот суффикс согласуется с ним в роде, числе и падеже. Таким образом, каждое «основное» слово, снабженное посессивным суффиксом, образует самостоятельное сочетание с родительным падежом, при этом в качестве посессора выступает местоимение, а не имя.

Вторая возможность проявляется в том, что «основные» слова следуют друг за другом, а за ними ставится определение в родительном падеже: *duwalu wa-šūūbu l-minṭaqah* 'Государства и народы (артикл р. п.) + регион. – Государства и народы региона'. Подобным образом используются все разряды существительных, выступающих в роли «основного» слова, в идафа-конструкциях.

В арабском языке различаются *'idāfah haqiqyah* или *'idāfah maṣnawyah* (собственное или истинное присоединение) и *'idāfah-lafzyah* (несобственное или формальное присоединение):

(1) *ṭawbu l-arūs* 'Платье (артикл р. п.) + невеста. – Платье невесты'.

(2) *'Isrā' ṭawīlatu š-šar* 'Изра длинный (артикл р. п.) + волосы. – У Изра длинные волосы'.

В первом случае (собственно присоединение) речь идет о соединении двух имен или имени и местоимения. В первом примере выражается не только принадлежность, но и отношения обладания, части и целого и т.д. Первый член словосочетания, как правило, неопределенное по значению имя. В случае присоединения к нему имени в родительном падеже в значении определенности (т.е. имени с определенным

артиклем или имени собственного, являющегося определенным изначально), оно само становится определенным: *Dar Zaid* ‘дом Зейда’, *Wazer al-sultan* ‘вазир султана’.

В случае присоединения к первому члену словосочетания имени в родительном падеже в неопределенном состоянии, первый член сочетания не превращается полностью в грамматически определенное имя: *Bait falah* ‘крестьянский дом’ [6. С. 328].

Во втором примере при несобственном присоединении выражается формальная синтаксическая принадлежность: соединение прилагательного *ṭawīl* – длинный и имени *ṣar* – волосы. Этот вид конструкции отличается от первого наличием имени прилагательного в качестве первого члена, т.е. определения, согласованного с последующим именем. Формально этот вид «примыкания» не отличается от предыдущего, так как его первый член находится в Status constructus «сопряженном состоянии» [6. С. 328].

Оба типа сочетаний сопряженного состояния различаются грамматически: во-первых, характером связи между членами сочетания и, во-вторых, «различным грамматическим характером первых членов – субстантивном в одном случае и адъективном в другом» [6. С. 330].

Рассмотрим теперь конструкции с идафой в арабских диалектах. Например, в диалектах Магриба «в связи с усиливающейся тенденцией диалектов к переходу от строя синтетического к строю аналитическому, проявившейся и в литературном языке “изафет классического типа”» [7. С. 91], т.е. «прямое сопряжение определения с определяемым при помощи артикля (типа *bāb ed-dār* ‘дверь дома’), зачастую заменяется косвенным оборотом (типа *el-bāb mt' ed-dār* ‘дверь дома’))» [8. С. 108].

В марокканском диалекте несогласованные определения связываются с определяемым словом путем непосредственного примыкания (так называемый Status constructus), образуя с ним сопряженное состояние. Этот способ, основанный, прежде всего, на системе склонения имен и столь характерный для литературного языка, в диалекте в значительной мере оказывается пережиточным; непосредственное присоединение несогласованного определения к определенному имени встречается в относительно ограниченном числе случаев:

а) во фразеологических словосочетаниях, в которых компоненты объединены в один синтаксический комплекс: *mūl-əd-ḡār* ‘хозяин дома’, ‘глава семьи’; *mūlat tālt snīn* ‘трехлетняя’; *yūm əl-quāma* ‘день светопредставления’; *noṣṣ bərmīl* ‘полубочечный’; *bū ləḡya* ‘бородач’; *bəlqāsəm < bən qāsəm* ‘Белькасем’ (имя собственное) [9. С. 116];

б) в сложносочиненных словах *rās-əl-hānūt* ‘товар (бакалейной лавки)’; *ḥəbb-əl-mūk* ‘вишня (собирает)’; *bād-əd-ḡār* ‘парадная дверь (дома)’;

в) в словосочетаниях, в которых определяемое слово – имя прилагательное, а определяющее – имя существительное, служащее одно-

временно средством субстантивации всего комплекса: *qlīl-ər-rebh* ‘скудность дохода’; *tqāl-əd-dmāg* ‘тяжесть в голове’; *dēēf-əl-ḥāl* ‘бедность, нужда’;

г) в словосочетаниях, в которых составляющие их компоненты выражают отношения самой близкой и непосредственной связи или принадлежности: *wuld əl-gəzzār* ‘сын мясника’; *wuld əl-bəggār* ‘сын молочника’; *sm lbāyuqə* ‘имя продающего’;

д) когда несогласованное определение выражено слитным местоимением, оно непосредственно примыкает к определяемому слову, как правило, только в том случае, если компоненты данного словосочетания также выражают отношения самой близкой и непосредственной принадлежности (родственная связь, органы тела и т.п.): *waldīha* ‘ее родители’; *ḥti* ‘моя сестра’; *kərši* ‘мой желудок’; *rəžlɔ* ‘его нога’; *ṣahbɔ* ‘его друг’; *bləḡti* ‘мои бабушки’.

Решающим способом связи несогласованного определения с определяемым словом в диалекте, где отсутствует система падежного склонения имен, в противоположность литературному языку становится аналитический («предложный») способ. Основными диалектными средствами связи при этом способе являются частица *d/di* и служебное слово *dyāl*; с их помощью осуществляется сочетание имен с именами и имен со слитными местоимениями (за исключением случаев, перечисленных выше): *l-ḥātəm d-əd-dhəb* ‘золотое кольцо’; *əd-dār dyāli* ‘мой дом’; *soq d-əl-mdīna* ‘городской базар’; *l-ḥauma d-əl-qšba* ‘район Касбы’ [10. С. 256].

Подобная конструкция существует и в мавританском диалекте арабского языка. Здесь сохранилось «прямое сопряжение определения с определяемым», которое в других диалектах заменяется конструкцией со служебным словом (*mitāe ~ matāe* в андалусском, *ta* в мальтийском, *žən* в феззанском, *‘ntāe ~ mtāe* в тунисском и алжирском, *‘dyāl, di-, d-* в алжирском и марокканском, в сирийском языке выражается преимущественно посредством слитной притяжательной частицы *dʰ*) [11. С. 44].

В мавританском диалекте представлены оба классических случая сопряжения:

а) идафная конструкция из двух имен существительных без артикля: *gaṭāeāt bəl/* ‘стада (каких-то неизвестных) верблюдов’; первый член конструкции определен; стада именно верблюдов, а не других животных, но второе слово – верблюды – не определено;

б) идафная конструкция из двух имен с артиклем перед вторым членом конструкции: когда оба члена определены, второй – с помощью артикля, а первый – своей позицией в идафе. Примеры: *mul əθ-əḏʷr* ‘хозяин быка’; *ḡāsimat ad-dōʷla* ‘столица страны’; *fīḏʷ əl-gēyṭna* ‘сезон [созревания] фиников’; *ḥḏə le-bḥar* ‘около моря’; *-šḏʷr n-nxāl* ‘в сторону пальм’ [12. С. 58].

В Тунисском диалекте арабского языка существительное, поставленное в условиях связи принадлежности или зависимости от последующего слова, которое его определяет и дополняет как определительное дополнение, считается находящимся в сопряженном состоянии. Последующее слово при этом должно сопровождаться артиклем или местоименным аффиксом, а само существительное принимает стяженную форму или перестраивается в отношении своего вокализма и ударения, а в случае, если оно оканчивается на *-a*, принимает окончание *-(V)t*:

Примеры: *xša'm* 'нос', но *xa'sm ar-ra:* 'žat 'нос человека', *xa'tm-ək* 'твой нос', *ka:'iəb* 'писарь', но *ka:'tb as-solta:n* 'писарь султана', *ka'tb-i* 'мой писарь'; *sa'nžāq* 'знамя', но *sa'nžq əl-bā:'y* 'знамя бея'; *dət šyu:'dət əš-šā'hra* 'львы пустыни'; *muḥga:'la* 'часы', но *muḥga:lt əmḥa'mməd* 'часы Мухаммеда'; *bāgra* 'корова', но *bā 'gārt əl-falla:h* 'корова крестьянина'; *musli'mt* (<*mi'silma*) *tu:nes* 'мусульманка Туниса'; *ga:'fiṭ* (<*ga:'fiṭ*) *ež-žri:d* 'караван Джерида'; *mḥi:'rimt əl-mi'silma* 'платочек мусульманки' [13. С. 63].

В тунисском диалекте несогласованные определения вводятся при помощи артикля (1, 2), служебного слова *mta:ε* (3–5), предлога *min* (8):

(1) *sābbā:'t ar-ra:* 'žal 'ботинки (этого) человека'; (2) *naḥž əl-qāšba* 'улица (этой) крепости'; (3) *əš-sābbā:'t mta:ε ar-ra:* 'žal букв. 'ботинки для (этого) мужчины' = 'ботинки (этого) мужчины'; (4) *əl-muḥga'la mta:ε fo'dda* букв. 'часы из серебра' = 'серебряные часы'; (5) < *əz-zrā-bi mta:ε zarzi:s* букв. 'ковры из Зарзиса' = 'Зарзисские ковры'; (8) *bārā:'ni min tu:'nus* букв. 'иностранец по отношению к Тунису' = 'чужой для Туниса'.

Необходимо отметить, что сочетание с артиклем используется наиболее часто с постоянными словосочетаниями (2), в других случаях предпочтительнее оборот с *mta:ε*.

Как и в классическом арабском (см. выше), конструкция с идафой может иметь несколько звеньев: *fi:-rar-ra:-təṭ-mārt'-bən-εε-ša* 'На женской помочи у жены Бен Айши – беднячки' [13. С. 77].

В идафной конструкции сирийского языка определяемое слово стоит в форме Status constructus (сопряженное состояние) и определяется последующим именем существительным: *bar malkā* 'сын царя' (*bar* – Status constructs от слова *b'rā* 'сын'). Вторым членом этой конструкции может быть имя собственное, как и в классическом арабском языке: *bar ia'qub* 'сын Якова'; *beṭ šem'ōn* 'дом Симеона'; *m³lek bābel* 'царь Вавилонa'.

Синтаксическая связь в таком словосочетании – управление: «второй член именного словосочетания требует постановки главного слова в Status constructus» [14. С. 126]. Такие конструкции можно сравнить и с сочетаниями в русского языка, например «ручка учителя». Разница здесь в том, что в русском языке морфологически изменяется второе слово, оно ставится в родительном падеже, в арабском языке изменяется первое, оно ставится в сопряженном состоянии.

В йеменском диалекте, в арабском языке Палестины также существуют и используются конструкции с идафой для выражения притяжательных отношений.

Заключение

Посессивные отношения, а именно отношения принадлежности, притяжания, обладания, происхождения и т.д., в арабском языке выражает «идафная конструкция», представляющая собой сочетание из двух или более имен. Конструкция с идафой часто используется в арабском языке; она достаточно широко употребляется в его диалектах и является наиболее распространенным средством для выражения притяжательных отношений. Поскольку эта конструкция является именной, в ее состав могут входить различные типы имен существительных и личные местоимения. Такие конструкции встречались и в более ранних арамейских диалектах, однако в современных диалектах, как, например, классическом сирийском языке, сфера их употребления заметно сокращается и на первое место выходит аналитический («предложный») способ, конструкции со служебным словом, конструкция с притяжательной частицей, косвенные обороты и предложные конструкции. С их помощью осуществляется сочетание имен с именами и имен со слитными местоимениями.

Литература

1. *Акопян А.Е.* Классический сирийский язык. М. : АСТ-ПРЕСС СКД, 2010. 432 с.
2. *Гранде Б.М.* Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М. : Восточная литература РАН, 2001. 328 с.
3. *Завадовский Ю.Н.* Арабские диалекты Магриба. М. : Восточная литература, 1962. 131 с.
4. *Завадовский Ю.Н.* Тунисский диалект арабского языка. М. : Наука, 1979. 104 с.
5. *Завадовский Ю.Н.* Мавританский диалект арабского языка. М. : Наука, 1981. 78 с.
6. *Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш.* Учебник арабского языка. М. : Восточная литература, 1960. 751 с.
7. *Кямилев С.Х.* Марокканский диалект. М. : Наука, 1968. 131 с.
8. *Церетели К.Г.* Сирийский язык. М. : Наука, 1979. 159 с.
9. *Brockelmann C.* Grundriß der vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen. Bd. I, II. Hildesheim ; Zürich ; New York, 1982.
10. *Brockelmann C.* Arabische Grammatik. Paradigmen, Übungsstücke. Glossar. Leipzig, 1985. 196 S.
11. *Fischer Wolfdietrich.* Grammatik des klassischen Arabisch. Wiesbaden, 2003. 337 S.
12. *Karl G., Reuschel W.* Lehrbuch des modernen Arabisch. Leipzig, 1974. 559 S.
13. *Waldman A.* Genitivverbindung oder Präpositionalgruppe. Eine strukturellsemantische Untersuchung an der arabischen Nominalgruppe // Studien zur arabischen Linguistik. Linguistische Studien: Reihe A, Arbeitsberichte. Berlin, 1989. S. 29–39.
14. *Shboul A.M.H.* «Having» in Arabic // Zeitschrift für arabische Linguistik. 1983. № 11. P. 24–27.

Сведения об авторе:

Краснощеков Евгений Владиславович – доктор филологических наук, доцент кафедры лингвистического образования, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: judgin58@mail.ru

Поступила в редакцию 16 июля 2021 г.

Teaching ESP for law students at universities in Russia and abroad

Krasnoschekov E.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor of the Linguistics Department, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: judgin58@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/7

Abstract. This article examines the expression of possessive relations with the help of nominal constructions, called in the dialects of the Arabic languages *idafa* (from the Arabic *idāfah* meaning “to attach”). The purpose of this article is to analyze the expression of possessive relations in the Arabic language and its dialects with the help of nominal constructions, called *idaf* constructions or simply *idafa*. The material of the study is the data of the Arabic language and some of its dialects. To achieve this goal we used comparative- relative, content-typological methods, as well as interpretation and generalization. In Arabic, due to the absence of the verbs “being” and having, possessive relationships are expressed in other ways. First of all, these are nominative methods and, first of all, constructions with an *idafa*, which are syntactic constructions where two nouns are in relation to each other. One of them is in the genitive case. In Arabic, the genitive case expresses the dependence of a name on another name. This case is essentially a “nominative case”. For example: Arab. *jamusatu-l-falla-hi* ‘peasant’s buffalo’. There may be several names in this construction, then, following each other, they form a so-called “*idaphic*” chain. There are four types of *idafa*, but the so-called *idafa* of belonging is used to express possessiveness, which can express possession, belonging, and sharing. In Arabic, there are three types of possessive constructions, called statuses in grammars, which corresponds to the category of certainty-uncertainty in European languages: a definite state, an indefinite state, and a conjugate state or adjunction. The study showed that the *idafic* construction is the main means of expressing possessive relations in the Arabic language. This construction is also used to express possessiveness in many dialects of Arabic. Nevertheless, the scope of its use is narrowing, and in dialects there is a replacement of this construction by other means, although it is too early to talk about the complete disappearance of the *idafic* construction in Arabic dialects.

Keywords: Arabic; *idafa*; *idafa* chain; adjunction; conjugate state; genitive construction; category of belonging

References

1. Akopyan A.E. (2010) *Klassicheskiy sirijskiy yazyk* [Classical Syriac]. M.: AST-PRESS SKD. 432 p.
2. Grande B.M. (2001) *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveshchenii* [Course of Arabic grammar in comparative-historical interpretation]. M.: Vostochnaya literatura, RAN. 592 p.
3. Zavadovskij Yu.N. (1962) *Arabskie dialekty Magriba* [Arabic dialects of Maghreb]. M.: Vostochnaya literatura. 131 p.
4. Zavadovskij Yu.N. (1979) *Tunisskiy dialekt arabskogo yazyka* [Tunisian dialect of Arabic]. M.: Nauka. 104 p.
5. Zavadovskij Yu.N. (1981) *Mavritanskiy dialekt arabskogo yazyka* [Mauritanian dialect of Arabic]. M.: Nauka. 78 p.

6. Kovalev A.A., Sharbatov G.Sh. (1960) Uchebnik arabskogo yazyka [Textbook of Arabic]. M.: Vostochnaya literatura. 751 p.
7. Kyamilew S.H. (1968) Marokkanskiy dialekt [Moroccan dialect]. M.: Nauka. 131p.
8. Cereteli K.G. (1979) Sirijskiy yazyk [The Syriac language]. M.: Nauka. 159 p.
9. Brockelmann C. (1982) Grundriß der vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen. Bd.I und II. Hildesheim/ Zürich/New York.
10. Brockelmann C. (1985) Arabische Grammatik. Paradigmen, Übungsstücke. Glossar. Leipzig. 196 p.
11. Fischer W. (2003) Grammatik des klassischen Arabisch. Wiesbaden. 337 p.
12. Karl G., Reuschel W. (1974) Lehrbuch des modernen Arabisch. Leipzig. 559 p.
13. Waldman A. (1989) Genitivverbindung oder Präpositionalgruppe. Eine strukturellsemantische Untersuchung an der arabischen Nominalgruppe. In: Blohm, Dieter (Hrsg.): Studien zur arabischen Linguistik. Linguistische Studien: Reihe A, Arbeitsberichte. Berlin. pp. 29-39.
14. Shboul A.M.H. (1983) 'Having' in Arabic. In: Zeitschrift für arabische Linguistik. pp. 24-27.

Received 16 July 2021

О СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ПЕРСОНАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА)

В.А. Медюлянова

Аннотация. В лингвистике традиционно выделяют три основных вида дейксиса: локальный (пространственный), темпоральный (временной) и персональный (личный). Рассматривается персональный дейксис, под которым понимается указание на лицо различными языковыми средствами в условиях текущего или воссозданного речевого акта. В рамках так называемой нормативной теории дейксиса, основы которой были заложены К. Бюлером, дейксису приписывается ряд характеристик ввиду выраженности персонального дейксиса в языках мира преимущественно личными местоимениями и показателями грамматической категории лица глагола. В теории функциональной грамматики А.В. Бондарко категория лица рассматривается как грамматикализованное ядро поля персональности. Однако такому социокультурному явлению, как японская коммуникация, присущ ряд характерных черт, обуславливающих стертость, размытость личного плана при синтаксическом оформлении высказывания, несмотря на релевантность указания на лицо. Этому способствует также и отсутствие в японском языке грамматической категории лица глагола. Поэтому указание на лицо осуществляется иными, чем традиционно выделяемые, средствами, что влечет за собой отклонения от характеристик дейксиса, которые приводятся в лингвистических описаниях как универсальные. Кроме того, средства персонального дейксиса в японском языке не только осуществляют указание на лицо, но могут кодировать дополнительную информацию, такую, как, например, пол говорящего и другие характеристики социального плана. Учет социальных характеристик, в свою очередь, приводит к прагматической окрашенности содержания, передаваемого средствами персонального дейксиса. Различия в средствах и способах указания на лицо в японском языке в сравнении с теми, что были выявлены при многочисленных исследованиях на материале индоевропейских языков, наталкивают на мысль о специфичности указания на лицо в данном языке. Таким образом, предметом рассмотрения являются специфические черты японского персонального дейксиса, которые есть отражение социокультурной специфики японской коммуникации. Данное исследование проводилось на материале японского языка и не является сопоставительным в строгом смысле слова, тем не менее, фоном для промежуточных и заключительных выводов выступает русский язык как родной язык автора.

Ключевые слова: персональный дейксис; указание на лицо; японская коммуникация; культурные черты; семантическая роль; обезличивание

Введение

Результаты исследований дейксиса преимущественно на материале европейских языков привели к формированию устойчивого мнения об универсальности его характеристик, таких как субъективность, ситуативность и др. Подобные выводы основываются на универсальности дейксиса как языковой категории, а также на универсальности самого многочисленного класса дейктиков – местоимений.

Тем не менее исследования в рамках этнолингвистики обнаруживают некоторые закономерности языкового указания, обусловленные влиянием культуры на представляющий ее язык. Еще К. Бюлер, сравнивая тексты на древнеегипетском и древнегреческом языках, задумывался над связью между количеством дейктиков и анафорических средств и особенностями представляющей эти тексты культуры [1. С. 365]. Согласно лингвоантропологическим исследованиям Р. Перкинса, чем сложнее культура, тем меньше дейктических категорий грамматикализовано в используемом ею языке [2. С. 98]. К подобным выводам о связи культуры и развития дейктических и анафорических средств пришел и востоковед В.Б. Касевич, изучавший параллельные тексты на древнекитайском и русском языках [3. С. 220]. Следовательно, этническая культура влияет на состав и функционирование дейктических систем в разных языках мира, что, в свою очередь, обуславливает специфические характеристики дейксиса в конкретном языке.

Японская культура обладает рядом отличительных черт, которые привлекают к себе пристальное внимание культурологов, социологов, антропологов и представителей других смежных наук во всем мире. Особенности японской культуры оказали влияние на формирование определенного стиля коммуникации на японском языке, характерные черты которого описаны в работах В.М. Алпатова, Я. Хага, Р.Дж. Дэвиса и многих других ученых. В настоящей статье мы ставим задачу на примере такого социокультурного явления, как коммуникация, определить влияние характерных культурных черт на формирование особых характеристик персонального дейксиса (ПД) в японском языке, отличных от характеристик ПД в европейских языках.

Таким образом, цель данной работы – выявить, как особенности японской коммуникации проявляются на уровне ПД и какие его характеристики они обуславливают.

Методология исследования

Для достижения поставленной цели необходимо описать особенности японской вербальной коммуникации и во взаимосвязи с ними выделить характерные черты ПД японского языка, для чего применим

метод описания, включающий элементы сравнения, обобщения, интерпретации.

Многочисленные исследователи японской вербальной коммуникации, как в Японии, так и за ее пределами, пришли к сходным выводам относительно того, как этнокультурная специфика повлияла на формирование японского коммуникативного стиля. Они выделили следующие присущие ему черты:

1. Неясность, расплывчатость, неуверенность, туманность, незавершенность высказываний [4–8]. Данная черта в японистике встречается под названием *aimaina ikata*, что в переводе означает ‘смутная (неясная, туманная, двусмысленная) манера говорить’, характеризующая процесс речеобмена между японцами. Как пишет В.В. Овчинников, «японцев из поколения в поколение приучали говорить обиняками, чтобы уклоняться от открытого столкновения мнений, избегать прямых утверждений, способных задеть чье-либо самолюбие» [6. С. 153]. Такое речевое поведение, контрастирующее с речевым поведением, свойственным европейцам, предполагает предпочтительность использовать «косвенный язык» для воздействия на собеседника [9]. Средствами выражения неопределенности смыслов в языке могут служить, например, грамматические показатели категории инференциальности (предположительного наклонения), содержание которой в русском языке передается преимущественно лексическими средствами, такими как вводные слова и выражения *похоже, мне кажется, что..., судя по всему* и др.

2. Высокая контекстность в сочетании с невербальными средствами выражения смыслов [7, 9, 10]. Термин «высококонтекстная культура» (англ. *high context culture*) был введен американским антропологом Э. Холлом. Этим термином он обозначает культуры, в которых передача содержания сообщения невозможна без знаний широкого внеязыкового контекста, доступного только членам данной группы ввиду их постоянного взаимодействия, в том числе скрытых правил поведения, общих установок внутри группы и др. Иными словами, понимание содержания сообщения обеспечивается в значительной степени правильным пониманием речевых импликатур. Высококонтекстные культуры противопоставлены низкоконтекстным (англ. *low context culture*), где основная масса информации заключена в эксплицитном коде [11].

В отличие от характеристики коммуникации, изложенной в первом пункте, где речь идет о намеренном отказе от категоричных высказываний с целью оставить собеседника в неведении об истинных желаниях, намерениях и т.д., здесь подразумевается преимущественно имплицитное кодирование информации, понимание друг друга ввиду принадлежности к одной этнокультурной группе с опорой на невербальные средства коммуникации [12–15]. Особенно важную роль играют невербальные средства этикетной вежливости при знакомстве,

извинении и др., которые «сопровождают или замещают соответствующие языковые формулы» [7. С. 75]. Например, фраза *このとおり* [kono tootō], дословно переводимая как 'согласно этому', 'вот так', в сочетании с легким поклоном и сложением рук перед грудью означает усиленную просьбу [7. С. 76].

3. Стремление к гармонии, приоритет общественного перед личным в сочетании с затушевыванием личного плана [7, 9, 16]. Данная черта берет начало в таких основополагающих культурных установках, как «групповое сознание», концепция «взаимной зависимости», «чувства долга» [5, 13, 17], характеризующих японскую культуру как коллективистскую [18]. В этой связи следует отметить отсутствие в японском языке грамматической категории лица глагола, что свидетельствует о меньшей значимости приписывания действия определенному лицу.

4. Боязнь нарушить границы личного пространства собеседника [8, 19], что несколько противоречит утверждению о коллективизме, однако данная черта также способствует достижению всеобщей гармонии. В начале акта коммуникации средствами языка (именные суффиксы и другие маркеры вежливости) и иными способами (предоставлением информации о себе из визитной карточки, проксемическими средствами общения и др.) говорящий задает социальную дистанцию, тем самым маркируя границы личного пространства, проникать за которые без приглашения непозволительно.

5. Учет в коммуникации координат «свой – чужой». Данному явлению, получившему название *uchi – soto*, посвящены многие социально-антропологические и лингвистические исследования [7, 16, 20]. В.М. Алпатов пишет следующее: «...в самом общем виде можно сказать, что для любого говорящего и собеседник, и все лица, упоминаемые в его речи, должны обязательно оцениваться с точки зрения принадлежности или непринадлежности к одной и той же с ним группе». Он подчеркивает, что понятия «свой – чужой» не абсолютны, а относительны. Например, «как “свой” могут рассматриваться члены своей семьи в противоположность остальным людям, соседи в противоположность далеко живущим, уроженцы одной местности в противоположность уроженцам иных мест, сотрудники своей фирмы в противоположность персоналу иных фирм, люди одного пола в противоположность иному полу и т.д. Каждый человек может для того же самого человека быть “своим” в одной ситуации и “чужим” в другой» [16. С. 79–80].

6. Позиционирование себя в координатах «высший – равный – низший» [5, 7, 14, 16, 21]. Это значит, что в коммуникации говорящий оценивает свое положение в социальной иерархии, помещая себя на уровень выше, ниже либо одинаковый с собеседником, и избирает при этом соответствующую линию речевого поведения. Наряду с оценкой статуса в данной системе координат отражаются и другие характери-

стики субъектов общения, такие как пол, возраст, а также условия конкретной коммуникации, создающие ситуацию неравенства (обслуживание клиента, важная просьба и др.).

7. Ярко выраженная прагматическая составляющая коммуникации [22–24], при которой отношение к собеседнику, выражаемое при помощи языковых средств, в избранных координатах по параметрам «свой – чужой», «высший – равный – низший» и другие, не может остаться незамеченным. Необходимо отметить, что апелляция к статусам и оценка коммуникативной ситуации свойственны в той или иной степени любой речевой культуре. Но в японской коммуникации в силу того, что японский язык обладает широкими возможностями при помощи грамматических показателей реализовывать различные регистры вежливости, эта черта выражена более ярко: очевиден сознательный выбор языковых форм в зависимости от собеседника [25]. Например, в японской грамматике насчитывается свыше 12 вспомогательных глаголов для образования аналитической формы императива. Причем в семантику некоторых из них входит как информация социального плана, что делает их социально маркированными, так и прагматического плана (заинтересованность говорящего в осуществлении действия, грубость, фамильярность и др.) [22. С. 379–393]. Примером также может послужить реальная коммуникативная ситуация делового общения, свидетелем которой стал автор данной статьи. Эта ситуация, коммуникативные роли в которой можно схематично обозначить как «исполнитель (наша фирма) – клиент (ваша фирма)», в стандартных случаях предписывает выбор средств коммуникации, указывающих на иерархические отношения «низший (свой) – высший (чужой)» соответственно. Однако «исполнитель», преследуя коммуникативную цель создать более доверительные отношения, сократить дистанцию, употребил форму императива, которая используется при общении с близкими людьми. Тем самым говорящий намеренно нарушил конвенциональные правила речевого поведения в данной ситуации, чтобы адресат заметил это нарушение.

Особый стиль коммуникации в японской культуре влияет также и на характеристики ПД как важнейшего компонента построения высказывания. В ходе исследования мы устанавливали, каким образом характерные черты японской коммуникации проявляются на уровне указания на лицо.

Материалом исследования послужили 350 диалогов, представляющих собой скрипт аниме «Брошенный кролик» (яп. *ウサギロップ*). Также в качестве иллюстративного материала приводятся три примера из японских электронных ресурсов. Пословный перевод с японского языка, в том числе устойчивых выражений и речевых клише, приводится исключительно в исследовательских целях. При этом перевод тематических и иных частиц опускается.

Исследование и результаты

Установлено, что в связи с такими характеристиками речевого поведения в японской культуре, как туманная манера говорить, высокая контекстность коммуникации, наблюдается очевидная тенденция к «обезличиванию» высказывания. Под обезличиванием мы понимаем не только опущение прономинального субъекта в синтаксической структуре, но и другие способы уклонения от прямого указания на лицо вплоть до исключения субъекта из описания ситуации. Таким образом, представляется возможным выделить две разновидности обезличивания (деперсонализации): синтаксическое, подразумевающее опущение личных местоимений в предложении с возможностью их восстановления, и семантическое, не предполагающее наличие роли с категориальным признаком лица в семантической структуре предикатного глагола.

Возможность синтаксического опущения прономинального субъекта достаточно хорошо исследована в лингвистике, что позволило отнести японский язык к категории *pro-drop* [26. С. 549]. При таком опущении актантная структура чаще всего имеет форму исходной диатезы (хотя возможно и изменение диатезы с изменением залога глагола). При других видах опущений, которые мы называем семантическими, наблюдается диатетический сдвиг, при котором лицо не содержится в семантической структуре предиката и, соответственно, находится на периферии актантной конфигурации предложения, тем самым исключаясь из описания ситуации.

Для иллюстрации «семантического обезличивания» сравним следующие фразы на русском языке: *Я голоден, Я хочу есть, Я испытываю голод, Мне хочется есть, У меня желудок пуст*. В целях анализа данных синтаксических конструкций с точки зрения их семантической структуры эффективным представляется полевой принцип, разработанный Г.А. Золотовой для типологизации моделей русского предложения. Г.А. Золотова предложила выделять основные, центральные модели, составляющие ядро синтаксического поля предложения (например, *Спортсмен ловкий*), и периферийные (*Спортсмена отличает ловкость*).

В качестве критериев для отнесения моделей к основным предложены следующие: 1) каждый из двух предикативно сопряженных компонентов, предметный и признаковый, выражен изосемически, т.е. соответствующей частью речи в ее основном категориальном значении; 2) семантико-синтаксическая роль каждого из компонентов соответствует роли денотата в обобщенном моделью фрагменте действительности; 3) предложения не имеют дополнительных смысловых приращений из ряда регулярных грамматико-семантических, модально-экспрессивных и коммуникативных нагрузок [27. С. 178].

Если данный полевой принцип применить к приведенным предложениям, выражающим семантические отношения «субъект – состояние», то основными моделями для русского языка будут являться *Я голоден*, для японского – *Желудок пуст (опустел)*:

Показатель	Русский язык	Японский язык
Основная модель	<i>Я голоден</i>	お腹が空きました 'Желудок опустел'
Периферийные модели с разной степенью удаленности от центра	<i>Я хочу есть, Я испытываю голод, Мне хочется есть, У меня желудок пуст</i> и др.	お腹がへった 'Желудок уменьшился' お腹がペコペコだ 'Желудок вдавлен' 空腹 'Пустой желудок' и др.

Следует подчеркнуть, что при литературном переводе фразы на японском языке имеют следующий вид: *Я голоден, Ты голоден* и др. Очевидно, что основная модель в русском языке, в отличие от японского, изначально содержит указание на лицо, являющееся экспериенцером в семантической структуре предложения. Экспериенцер совпадает с формальным субъектом, выраженным личным местоимением. Что касается японской фразы, экспериенцер не выражен синтаксически, и предложение не содержит никаких формальных ссылок на лицо, позволяющих его декодировать. Лицо – субъект состояния в модели – восстанавливается путем логических умозаключений, т.е. инференциально: если говорящий утверждает нечто, относящееся к сфере чувств, эмоций, состояний, значит, он соотносит утверждение с собой (при отсутствии прочих маркеров лица).

В некоторых моделях экспериенцер (в примере (1) я) все же присутствует в предложении формально, но не в качестве субъекта, а в качестве темы высказывания, подлежащей в японском языке грамматическому оформлению. Таким образом, лицо получает опосредованную связь с формальным субъектом (в данном случае *желудком*) темо-рематическими отношениями, посессивностью и др. В подобных случаях лицо – субъект состояния в семантической структуре высказывания, «вычисляется» через метонимические отношения «часть – целое»:

(1) 私はお腹が空きました。 досл. 'Я желудок опустел'.

Связь между целым и его частью в (1) формально обозначена тематической частицей は [wa], которая указывает на того, кто сейчас является предметом обсуждения, и позволяет без труда соотнести формальный субъект *желудок* с 1-м лицом. «Делая начальный компонент носителем темы, актуальное членение и добавляет ему значение предмета, о котором говорится в остальной части в предложении» [27. С. 149].

Как показывает наш исследовательский материал, стремление к деперсонализации – характерная черта японского речевого поведения, которая реализуется как путем выбора особых синтаксических моделей, глагольных категорий и других грамматических средств, так и путем использования единиц лексического уровня: устойчивых выражений, клишированных фраз и т.п. Проиллюстрируем сказанное примерами:

(2) *これからどうしたらいいのかしら*. ‘Не знаю, что нам теперь делать?’ (досл. ‘Теперь как если сделать, хорошо, пожалуй?’);

(3) *意味がよくわからん*. ‘[Я] не очень хорошо понимаю, что это значит’ (досл. ‘Смысл хорошо не понятен’);

(4) *お前の気持ちまで気が回らなかった*. ‘Я совсем не подумал о твоих чувствах’ (досл. ‘До твоих чувств дух не повернулся’);

(5) *叔父さん、おなかが減った*. ‘Дядя, я проголодалась’ (досл. ‘Дядя, живот уменьшился’);

(6) *申し訳ありません*. ‘Я очень виноват [перед Вами]’ (досл. ‘Оправдания нет’);

(7) *お忙しいところ、すみませんでした*. ‘Извините, что отрываю Вас от дел’ (досл. ‘Занятый момент, не обошлось’);

(8) *うるさい!* ‘Надоел! Отстань!’ (досл. ‘докучливый’).

В примере (2) уклонение от конкретизации лица осуществляется через построение предложения по обобщенно-личной синтаксической модели. В примере (3) обезличенную синтаксическую конструкцию задает некаузативный глагольный предикат, субъект действия выводится лишь на основании контекста. Примеры (4)–(8) демонстрируют характерные модели речевых клише и устойчивых выражений, не содержащих указания на лицо.

Семантически обезличенные конструкции в японском языке особенно употребительны при построении вопросительных фраз, которые могут придавать коммуникации оттенок подотчетности одного коммуниканта другому. Подотчетность подразумевает долженствование и тем самым затрагивает личную сферу собеседника (например, студент – профессору: *Вы уже написали рецензию на мою работу?*). Разберем в качестве примера стандартный для русского языка вопрос *Ты получил мое письмо?* (111 результатов по запросу в Google). Переводными эквивалентами данной фразы в японском языке могут служить выражения следующих типов:

1) *手紙は届きましたか*, досл. ‘Письмо доставилось?’ – модель семантически обезличенного предложения с декаузативным глаголом *доставляться*;

2) *手紙をもらいましたか*, досл. ‘Письмо получил?’ – модель синтаксически обезличенного предложения с глаголом *получать*.

Как показывает исследование, более частотным является выражение первого типа, о чем свидетельствуют результаты запроса в

Google (десятки тысяч вхождений), а также данные японского электронного корпуса сочетаемости слов Hinoki. Согласно корпусу Hinoki существительное 手紙 ‘письмо’ чаще всего используется с глаголом 書く ‘писать’ и с глаголом 届く ‘доставляться’ (<https://hinoki-project.org/natsume/>). Фраза *Письмо доставилось?* в русском языке возможна, но не является употребительной (поисковая система Google по запросу данной фразы предлагает результаты поиска фразы *Письмо доставлено*). Семантическая структура данного предложения не содержит деятеля, который исключается через употребление декаузативного глагольного предиката. Тем самым создается впечатление, что действие совершается произвольно, независимо от воли действующего лица.

Предложения такого типа не содержат эксплицитного указания на некоторого активно действующего участника ситуации. Они описывают ситуацию без обозначения лица, ответственного за ее возникновение. При построении высказываний таким образом участники коммуникации представляют события как происходящие сами по себе, без активного воздействия либо вмешательства извне, что означало бы нарушение гармоничности отношений, вторжение в личное пространство.

Модель второго типа согласно данным англо-японского корпуса Weblio также встречается, но менее частотна. В подавляющем большинстве случаев она используется в утвердительных повествовательных предложениях (19 из 20 вхождений), не затрагивающих личную сферу собеседника:

(9) 昨日彼女から手紙をもらった。 ‘Вчера [я] получил от нее письмо’ (<https://ejje.weblio.jp/sentence/content/%E6%89%8B%E7%B4%99%E3%82%92%E3%82%82%E3%82%89%E3%81%A3%E3%81%9F>).

Таким образом, туманность при выражении смыслов, высокая контекстность, стремление к гармонии как характерные черты японской коммуникации находятся в очевидной взаимосвязи с речевой практикой неявного указания на лицо, вследствие чего ПД в ряде случаев является *имплицитным*.

В тех случаях, когда нужно с достаточной степенью определенности указать на собеседника, а культурные нормы не допускают прямоты выражения смыслов, указание производится, прежде всего, на статус лица через посредство номинативной референции. Поэтому возникает необходимость позиционировать себя и собеседника в координатах «высший – равный – низший» и в некоторой степени в координатах «свой – чужой», которая обуславливает превалирование в высказываниях номинативной референции над дейктической, делая ПД опосредованным (косвенным). Вместо личных местоимений в ряде случаев используются термины родства, имена собственные в сочетании с именными суффиксами *san*, *kun* и др., поскольку указание отсылает непосредственно к субъекту как таковому, но не актуализирует его

определенную характеристику, важную для конкретной ситуации (должность, семейный статус и др.). Чаще всего номинативные средства используются при обозначении 2-го лица, но встречаются и при обозначении себя, т.е. 1-го лица, в разговоре с детьми и в детской речи:

(10) 先生がおしゃったとおりにスーツを着て研究室に行きました。‘Как Вы (досл. ‘сэнсэй’) и сказали, надел костюм и отправился в лабораторию’.

(11) ママ、ゆうも抱っこして。‘Мама, возьми и меня (досл. Юу) на руки’.

Таким образом, можно утверждать, что в японском языке ПД в ряде случаев выражен *косвенно* и выводится из номинации. Следует отметить, что апелляция к статусам присутствует также и в русскоязычной речи, например в разговоре матери и ребенка: *Ты должен слушать маму (меня)*; начальника и подчиненного: *Ты отказываешься выполнять указания своего начальника (мои)*? Но, как показывает материал исследования, в отличие от русского, в японском языке это является не редким явлением, а характерной чертой общения.

Следовательно, несмотря на то что в так называемой нормативной теории дейксиса субъективность и ситуативность рассматриваются как универсальные его характеристики [28], исследования на материале японского языка позволяют утверждать, что это не совсем так. Японский ПД, ввиду его опосредованного в ряде случаев выражения через номинативную референцию, *менее ситуативен*, т.е. менее привязан к текущей речевой ситуации, и *более объективирован*, так как при номинации объективируются признаки поименованного коммуниканта (например, имя, должность и др.), позволяющие идентифицировать его как адресата.

Те же черты коммуникации, а именно учет статусов собеседников, необходимость позиционировать себя одновременно в нескольких социальных иерархиях, обуславливают следующую выявленную характеристику ПД в японском языке – акцентированную социальную маркированность в сравнении с русским языком. В социалингвистике при исследовании социальной маркированности языковых единиц в центре внимания находится их соотнесение с теми или иными социальными слоями и группами [29. С. 26]. В рамках данной статьи под социальной маркированностью понимается отражение в семантике языковой структуры социальных отношений между участниками ситуации. В японской речи средства указания на лицо кодируют совокупность социальных характеристик, среди которых социальный статус (должность, позиция в семье, положение в обществе), возраст, пол, степень знакомства и др. Исследование показало, что учет говорящим актуального статуса как своего, так и собеседника, который меняется от одной коммуникативной ситуации к другой, приводит и к варьированию маркеров ПД японского языка вслед за изменением статуса.

В подтверждение сказанному рассмотрим, какими средствами осуществляется указание на героя по имени Дайкити в нашем материа-

ле исследования в разных коммуникативных ситуациях, описанных в примерах (12), (13) и (14).

(12) りんちゃん大吉さんのことすごく信じしている感じがしたから。‘[У меня] сложилось впечатление, что Рин вам очень доверяет’ (досл. ‘Рин-тян Дайкити-сан дело чрезвычайно доверяет чувство делалось так как’).

Пример (12) является репликой диалога между родителями детей, посещающих одну и ту же школу. Отношения между участниками диалога характеризуются тем, что собеседники уже знакомы, примерно одинакового возраста; объединенность равным социальным статусом родителя нейтрализует их различие по гендерному признаку. Поэтому данную ситуацию общения можно отнести к «симметричной», т.е. к той, в которой коммуниканты обладают примерно одинаковым статусом [30. С. 143]. Тем не менее статусная симметрия нарушается малой степенью знакомства, что предписывает соблюдение определенной дистанции, при которой прямое указание на лицо личными местоимениями считается этикетно невежливым. Поэтому избран косвенный способ указания на адресата через посредство номинативной референции с использованием имени собственного *Daikichi*. Формальным социальным маркером при этом выступает суффикс нейтральной вежливости *san*, присоединяемый к имени собственному *Daikichi*.

Далее в эпизоде обслуживания клиента в ресторане к той же персоне обращаются очень почтительно, используя следующую модель словообразования: префикс вежливости *o* + числительное *hitori* ‘один’ + именной суффикс высокой вежливости *sama*:

(13) いらっしゃいませ。お一人様ですか。‘Добро пожаловать. Вы будете один?’ (досл. ‘Добро пожаловать. Один-сама?’).

Пример (13) отображает асимметричные ролевые отношения, или «отношения подчинения (зависимости)» [5. С. 116], которые задаются неравенством ролей в иерархии «клиент – исполнитель». Несмотря на то что указание на лицо производится имплицитно, маркеры статуса лица, на которое производится указание, все же присутствуют в предложении. Как правило, они присоединяются к признаку, имеющему отношение к адресату. В данном случае префикс вежливости *o* и именной суффикс высокой вежливости *sama*, отражающие асимметрию отношений, присоединены к числительному *hitori* ‘один’.

В следующей ситуации в семейном кругу мать указывает на сына (того же главного героя по имени Дайкити) эксплицитно, при помощи личного местоимения *anta*:

(14) あんたそんな大事なことを軽々しく口にすんじゃないわよ。‘Ты настолько необдуманно говоришь о таких важных вещах!’ (досл. ‘Ты такое важное дело необдуманно не говорить ли же?’).

В примере (14) социальным маркером является личное местоимение *anta* ‘ты’, которое показывает гендерную принадлежность говорящего, поскольку данное местоимение используется преимущественно женщинами и часто в состоянии сильного раздражения [31].

Таким образом, анализ материала показывает, что учет социальных характеристик коммуникантов находит выражение в акцентированной **социальной маркированности** ПД (с помощью именных суффиксов, особых личных местоимений и др.).

Социальная маркированность средств ПД влечет за собой необходимость для говорящего постоянного оценивания собеседника в статусно-ролевых координатах и демонстрации определенного отношения к себе и собеседнику (уважение, пренебрежение и др.) при выборе тех или иных форм указания на лицо. Кроме того, в дейктической системе японского языка представлены местоимения, содержащие закрепленный в его семантической структуре прагматический компонент, кодирующий «субъективное, эмоционально-оценочное отношение говорящего к предметам речи» [32. С. 80], подобно тому как в примере (14) местоимение *anta* не только социально маркировано (профилирует преимущественно женское употребление), но может выражать и чувство раздражения. Таким образом, использование в японской речи средств ПД усиливает прагматический аспект или прагматичность высказывания, не лишая при этом персональные дейктики своей основной функции указания на лицо.

Проиллюстрируем сказанное на примере фрагментов одного и того же диалога из нашего исследовательского корпуса, в котором мужчина, разговаривая с женщиной, употребляет для указания на себя три разных личных местоимения – *watashi*, *boku* и *ore*:

(15) 私は加賀りんさんの父方の親戚の河世と言います。‘Меня зовут Кавати. Я – родственник Рин Кага по отцовской линии’.

(16) さっき先生とか呼ばれてたのって。でも名前が... ‘Только что я слышал, как кто-то называл Вас сэнсэем. Но Ваше имя...’.

(17) 僕がこのままりんと暮らしていくのはあなたとしては問題ないんですか。‘Для вас не проблема, что и в дальнейшем Рин будет жить со мной?’

(18) 俺が言ってんのはそういうじゃなくて。‘Я не это имею в виду’.

В примере (15) употреблено нейтральное местоимение *watashi* ‘я’, не выражающее никакого особого отношения к собеседнику в ситуации первой встречи (знакомства). В примере (16) местоимения отсутствуют, что характерно для почтительного регистра речи, обусловленного статусом адресата «сэнсэй». Этот регистр, который характеризуется также употреблением так называемой гоноративной лексики, используется в ходе диалога до тех пор, пока мужчина не узнает, что женщина оставила свою малолетнюю дочь без особых, по его мнению, причин и не желает возвращаться к своему ребенку. После этого говорящий употреб-

ляет местоимение *boku* 'я', распространенное в речи мужчин (пример (17)). Посредством данного местоимения говорящий косвенно обращает внимание адресата на свой пол, что позволяет ему описать ситуацию как не соответствующую в его понимании социальным устоям. На русский язык эту фразу можно было бы перевести как 'Вы не возражаете, что ваша дочь, девочка будет жить со мной, мужчиной?', хотя слово *мужчина* в оригинале отсутствует. Далее и до конца беседы используется мужское местоимение *ore*, одним из значений которого является выражение пренебрежения к собеседнику (пример (18)). И только в заключительных фразах прощания собеседник-мужчина возвращается к нейтрально-вежливому стилю общения.

Следует подчеркнуть, что социальная маркированность в японском языке присутствует и на морфемном уровне, поэтому выражение отношения к собеседнику в ряде случаев принимает обязательный характер. Примером могут служить именные суффиксы типа *san* и др. «Именные суффиксы... присоединяются к именам, фамилиям, названиям профессий, должностей и т.д. и передают отношение к лицу, обозначенному данным словом» [33. С. 62].

Таким образом, ярко выраженная прагматическая составляющая японской коммуникации, зафиксированная в перечне ее характерных черт под номером 7, находит отражение в акцентированной **прагматичности** ПД японского языка.

Также установлено, что в японских высказываниях, если они семантически не обезличены, прослеживается преимущественно эгоцентричная коммуникативная перспектива высказывания, что свидетельствует, по нашему мнению, о нежелании вторгаться в личное пространство, принуждать к каким-либо действиям. Согласно теории функционального синтаксиса говорящий, определяя свою точку зрения на ситуацию и оформляя соответствующим образом предложение, должен определить: а) с точки зрения какого из актантов описано положение дел (выбор ориентации); б) какими членами предложения выражаются разные актанты (выбор диатезы); в) как высказывание делится на тему и рему (выбор актуального членения предложения) [34. С. 41].

Как показывает материал японского языка, при оформлении субъектно-объектных отношений между деятелем и экспериенцером очевиден выбор указания направленности действия от говорящего даже в тех случаях, в которых семантическая роль экспериенцера в синтаксической структуре эквивалентных предложений на русском языке выражается агентивным дополнением. На русский язык такие предложения переводятся, как правило, методом синтаксической трансформации, что свидетельствует об обратной тенденции в русскоязычном дискурсе:

(19) 叔母ちゃんもうすぐ抜かされちゃうわよ。 'Скоро ты и меня перерастешь' (досл. 'Тетя скоро быть обогнанной').

(20) とっても助かりました。‘Вы меня очень выручили’ (досл. ‘Очень спасаю’).

(21) お話を聞かせてください。‘Расскажите, пожалуйста, Вашу историю’ (досл. ‘Разрешите услышать историю’).

В приведенных примерах фактическим центром события представляется говорящий, причем не имеет значения, в каком качестве: как субъект либо как объект действий. В (19) перспектива высказывания преподносит фрагмент ситуации как означающий, что не «ты меня обгонишь», а «я буду обогнана»; в (20) – не «Вы меня выручили», а «я спасаю»; в (21) – не «Вы говорите», а «я слушаю».

В русскоязычной коммуникации в сообщениях, побуждающих адресата к действию, также встречаются обороты, выражающие направленность действия «от себя», поскольку такие просьбы звучат более вежливо (ср.: *Покажите Ваш паспорт* и *Можно мне взглянуть на Ваш паспорт?*). Однако, в отличие от русского языка, в японской коммуникации такая модель построения фраз довольно часто встречается и в разговорно-бытовом стиле общения и не ограничивается побудительными фразами. В следующем примере из материала исследования (22) девушка рассуждает о себе, используя пассивную конструкцию глаголов *ちやほやする* ‘обхаживать, носиться с кем-либо’ и *そっぽを向く* ‘отворачиваться, игнорировать’. На русский язык эти фразы не представляется возможным корректно перевести иначе, как с помощью приема синтаксической трансформации в обобщенно-личное предложение с добавлением обобщающего слова «все».

(22) 今はちやほやされているけど、あつという間にそっぽを向かれちゃうかも。
‘Сейчас все носятся со мной, но в мгновение ока могут отвернуться от меня’ (досл. ‘Сейчас обхаживаемый но, в «а» сказать промежуток игнорируемый, возможно’).

Таким образом, при построении высказывания в ряде случаев говорящим предпочитается эгоцентричная коммуникативная перспектива с меной диатезы или без и вынесением субъекта, обозначающего говорящего, в тему, что определяет такую характеристику ПД, как ПД с преимущественно *эгоцентричным типом ориентации*.

Заключение

Подводя итоги сказанному, можно заключить, что хотя указание на лицо представляется универсальным явлением в речи на любом языке, характеристики ПД в каждом языке специфичны и определяются, в том числе, и особенностями культуры, которую представляет данный язык. Персональный дейксис в японском языке под влиянием характерных культурных черт японской коммуникации:

1) обнаруживает тенденцию к имплицитности, косвенности выражения. В случаях косвенного выражения посредством номинативной референции ПД представляется более объективированным и менее зависимым от ситуации общения;

2) обладает акцентированной социальной маркированностью как при указании на адресата, так и на говорящего, т.е. самого себя. Средствами ПД собеседники выражают позицию друг друга в различных социальных иерархиях, что обеспечивается наличием в системе языка большого количества маркеров, выражающих социальные отношения, представленных как непосредственно личными местоимениями, так и сопряженными с указанием на лицо формантами. Эксплицитное указание на иерархический статус лица может производиться даже в случаях имплицитного указания на само лицо;

3) отличается прагматичностью содержания. Социальная маркированность средств ПД влечет за собой выражение средствами ПД соответствующего оценке статуса отношения к собеседнику, ситуации общения. Обширный инвентарь социально маркированных средств указания на лицо предоставляет и широкие возможности их использования для достижения определенных прагматических целей. Кроме того, в дейктической системе японского языка имеются личные местоимения с закрепленным в их семантике прагматическим компонентом;

4) характеризуется преимущественно эгоцентричным типом ориентации, о чем свидетельствует построение высказываний в ряде случаев в эгоцентричной коммуникативной перспективе.

Литература

1. *Бюлер К.* Теория языка: репрезентативная функция языка. М. : Прогресс, 1993. 528 с.
2. *Perkins Revere D.* Deixis, Grammar and Culture. Typological Studies in Language. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamin Publishing Company, 1992. 245 p.
3. *Касевич В.Б.* Буддизм. Картина мира. Язык. СПб. : Центр «Петербургское Востоковедение», 1996. 288 с.
4. *Грунина О.Н.* Грамматические особенности японской языковой картины мира и вопросы адекватного перевода // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М. : Ключ-С, 2011. № 6. С. 41–49.
5. *Корчагина Т.И.* Обучение культуре языкового общения с японцами // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М. : Ключ-С, 2009. № 7. С. 65–78.
6. *Овчинников В.В.* Сакура и дуб. М. : АСТ, 2005. 570 с.
7. *Тумаркин П.С.* Лексика, фразеология, жест в японской разговорной речи. М. : Восток–Запад, 2004. 248 с.
8. *Masuoka T.* Hyogen no shukansei to shiten // Nihongogaku 日本語学. Japanese linguistics. 1992. № 11(9). P. 28–34.
9. *Изотова Н.Н.* Этнокультурные особенности стиля японской коммуникации // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 6. С. 179–182.
10. *Nagashima N.* A reversed word: or is it? The Japanese way of communication and their attitudes toward alien cultures // Modes of thoughts. Essays on thinking in Western and non-western societies / eds by R. Orton, R. Finnengan. L., 1973. P. 95.

11. *Hall E.* Beyond Culture. New-York : Anchor books, Doubleday, 1976.
12. *Гуревич Т.М.* Национально-культурная обусловленность непрямой коммуникации // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 2. С. 163–166.
13. *Мюллер К.* Japanland: Всегда сопротивляйся, никогда не подчиняйся : пер. с англ. М. : Рипол классик, 2008. 288 с.
14. *Неверов С.В.* Особенности речевой и неречевой коммуникации японцев // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977. С. 320–337.
15. *Резникова Т.Б.* Невербальное поведение японцев как объект изучения при подготовке японистов // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М. : Спутник+, 2009. № 2. С. 42–47.
16. *Алпатов В.М.* Япония: язык и культура. М. : Языки славянских культур, 2008. 208 с.
17. *Passin H.* Japanese and the Japanese. Tokyo, Japan : The Simul Press, 1980.
18. *Triandis Harry C.* Individualism and Collectivism: Past, Present and Future // The handbook of Culture and Psychology. Oxford : Oxford Univ. Press, 2001. P. 35–50.
19. *Дэвис Р., Икэно О.* Япония. Как ее понять: очерки современной японской культуры / пер. с англ. М. : АСТ, 2007. 318 с.
20. *Решетникова П.А.* Организация пространства в японской культуре: концепты и модели // Известия Уральского государственного университета. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2007. № 49. С. 269–278.
21. *Ide S.* Japanese Sociolinguistics' Politeness and Women's Language // Lingua. 1982. Vol. 57, № 2-4. P. 366–368.
22. *Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлеская В.И.* Теоретическая грамматика японского языка : в 2 кн. Кн. 1. М. : Наталис, 2008. 559 с.
23. *Стрижак У.П.* Содержательная сторона обучения японскому языку: семантика vs прагматика // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М. : Ключ-С, 2014. Вып. 11. С. 58–68.
24. *Ikegami Y.* How Cognitive Linguistics Can Help You To Master Natural Japanese. Tokyo : Hitsuji, 2009.
25. *Крнета Н.Д.* Социолингвистические исследования в Японии и их значение для изучения восточных языков // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. М. : Ключ-С, 2015. Вып. 12. С. 69–73.
26. *Huang J.* On the Distribution and Reference of Empty Pronouns // Linguistic Inquiry. Autumn, 1984. Vol. 15, № 4. P. 531–574.
27. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. 6-е изд. М. : Ком-Книга, 2010. 368 с.
28. *Артемюва О.А.* Функционально-семантическая интерпретация дейксиса в белорусском и английском языках // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 1 (31). С. 247–251.
29. *Крысин Л.П.* Социальная маркированность языковых единиц // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 26–42.
30. *Беликов В.И., Крысин Л.П.* Социолингвистика : учеб. для вузов. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 215 с.
31. *Алпатов В.М.* Категории вежливости в современном японском языке. 5-е изд. М. : ЛЕНАНД, 2015. 152 с.
32. *Краснова Т.И.* Субъективность – Модальность (материалы активной грамматики). СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2002. 189 с.
33. *Алпатов В.М., Крючкова Т.Г.* О мужском и женском вариантах японского языка // Вопросы языкознания. 1980. № 3. С. 58–68.
34. *Мустайоки А.* Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. М. : Языки славянской культуры, 2006. 512 с.

Сведения об авторе:

Медюлянова Василина Адамовна – аспирант, Минский государственный лингвистический университет (Минск, Беларусь). E-mail: viktoriya.vi@mail.ru

Поступила в редакцию 21 июля 2021 г.

On socio-cultural conditionality of person deixis (on the Japanese language material)

Mejiulianava V.A., postgraduate student, Minsk State Linguistic University (Minsk, Belarus). E-mail: viktoriya.vi@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/8

Abstract. In linguistics, three main types of deixis are traditionally distinguished: location (spatial), time (temporal) and person deixis. The article deals with person deixis, which is understood as an indication of a person by various linguistic means in the context of a current or recreated speech act. Within the framework of the so-called normative theory of deixis, the foundations of which were laid by C. Bühler, a number of characteristics are attributed to deixis due to representation of person deixis in world languages mainly by personal pronouns and indicators of the grammatical person category of the verb. In the theory of functional grammar by A.V. Bondarko category of person is seen as the grammatical core of the field of personality. However, a sociocultural phenomenon such as Japanese communication has a number of particular features that determine erasure, blurring of the personal frame in the syntactic design of the statement, despite the relevance of pointing to the person. The absence of a grammatical person category of the verb in the Japanese language also contributes to this state. Therefore, an indication of a person is carried out by other than traditionally distinguished means and ways, which entails deviations from the deixis characteristics, which are given in the linguistic descriptions as universal ones. In addition, person deixis means in Japanese not only indicate a person, but can encode additional information, such as, for example, the gender, age or social status of the speaker and other characteristics of the social meaning. Accounting for social characteristics, in turn, results in a pragmatic connotation of the content transmitted by person deixis. Differences in the means and methods of pointing to a person in Japanese as compared with those that were revealed during numerous studies on the material of Indo-European languages, suggest the specificity of pointing to a person in the language under consideration. Thus, the subject of this article is the specific features of Japanese person deixis, which are a reflection of the sociocultural specifics of Japanese communication. This study was conducted on the basis of the Japanese language and is not comparative in the strict sense of the word, however, the background for intermediate and final conclusions is the Russian language as the author's native one.

Keywords: person deixis; semantic roles; person indication; Japanese communication; cultural traits; depersonalization

References

1. Byuler K. (1993) *Teoriya yazyka: reprezentativnaya funktsiya yazyka* [Language Theory: A Representative Function of the Language]. M.: Progress.
2. Perkins R.D. (1992) *Deixis, Grammar and Culture. Typological Studies in Language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
3. Kasevich V.B. (1996) *Buddizm. Kartina mira. Yazyk* [Buddhism. The Picture of the world. Language]. Spb.: Peterburgskoe Vostokovedenie Centr.
4. Grunina O.N. (2011) *Grammaticheskie osobennosti yaponskoi yazykovoi kartiny mira i voprosy adekvatnogo perevoda* [Grammatical features of the Japanese language picture of the world and questions of adequate translation]// *Yaponskii yazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavaniya*, 6. M.: Klyuch-S. pp. 41–49.

5. Korchagina T.I. (2009) Obuchenie kul'ture yazykovogo obshcheniya s yaponsami [Teaching culture of language communication with the Japanese] // *Yaponskii yazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavaniya*, 7. M.: Klyuch-S. pp. 65–78.
6. Ovchinnikov V.V. (2005) *Sakura i dub* [Sakura and oak]. M.: AST.
7. Tumarkin P.S. (2004) Leksika, frazeologiya, zhest v yaponskoi razgovornoj rechi [Lexis, phraseology, gesture in Japanese colloquial speech]. M.: Vostok–Zapad.
8. Masuoka T. (1992) Hyogen no shukansei to shiten // *Nihongogaku* 日本語学, Japanese linguistics, 11(9). pp. 28–34.
9. Izotova N.N. (2012) Etnokul'turnye osobennosti stilya yaponskoi kommunikatsii [Ethnocultural features of Japanese communication style] // *Vestnik MGIMO-Universiteta*, 6. M. pp. 179–182.
10. Nagashima N. (1973) A reversed word: or is it? The Japanese way of communication and their attitudes toward alien cultures // *Modes of thoughts. Essays on thinking in Western and non-western societies*. p. 95.
11. Hall E. (1976) *Beyond Culture*. New-York: Anchor books, Doubleday.
12. Gurevich T.M. (2013) Natsional'no-kul'turnaya obuslovlennost' nepriamo kommunikatcii [National-cultural conditionality of indirect communication] // *Vestnik MGIMO-Universiteta*, 2. M. pp. 163–166.
13. Muller K. (2008) *Vsegda soprotivlyaisya, nikogda ne podchinyaisya* [Japanland: A Year in Search of War]. / per. s angl.. M.: Ripol klassik.
14. Neverov S.B. (1977) Osobennosti rechevoi i nerechevoi kommunikatsii yaponsev [Features of speech and non-speech communication of the Japanese] // *Natsional'no-kul'turnaya spetsifika rechevogo povedeniya*. M. pp. 320–337.
15. Reznikova T.B. (2009) Neverbal'noe povedenie yaponsev kak ob'ekt izucheniya pri podgotovke yaponistov [Non-verbal behavior of the Japanese as an object of study in training of Japanese language specialists] // *Yaponskii yazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavaniya*, 2. M.: Sputnik+. pp. 42–47.
16. Alpatov V.M. (2008) *Yaponiya: yazyk i kul'tura* [Japan: language and culture]. M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur.
17. Passin H. (1980) *Japanese and the Japanese* // The Simul Press Tokyo, Japan.
18. Triandis H.C. (2001) Individualism and Collectivism: Past, Present and Future // *The handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press. pp. 35–50.
19. Davis R., Ikeno O. (2007) *Yaponiya. Kak ee ponyat': ocherki sovremennoi yaponskoi kul'tury* [The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture] / per. s angl. M.: AST.
20. Reshetnikova P.A. (2007) Organizatsiya prostranstva v yaponskoi kul'ture: kontsepty i modeli [Space organization in Japanese culture: concepts and models] // *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. 2, Gumanitarnye nauki, 49. pp. 269–278.
21. Ide S. (1982) Japanese Sociolinguistics' Politeness and Women's Language // *Lingua*. Vol. 57 (2-4). pp. 366–368.
22. Alpatov V.M., Arkadiev P.M., Podlesskaya V.I. (2008) *Teoreticheskaya grammatika yaponskogo yazyka* (v 2-kh kn.). Kn. 1 [Theoretical grammar of the Japanese language (in 2 volumes). Volume 1] // Ros.gos.gum. un-t. In-t vostokovedeniya RAN. M.: Natalis.
23. Strizhak U.P. (2014) Soderzhatel'naya storona obucheniya yaponskomu yazyku: semantika vs pragmatika [Substantive side of teaching the Japanese language: semantics vs pragmatics] // *Yaponskii yazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavaniya*, 11. M.: Klyuch-S. pp. 58–68.
24. Ikegami Y. (2009) *How Cognitive Linguistics Can Help You to Master Natural Japanese*. Tokyo: Hitsuji.
25. Krneta N.D. (2015) Sotsiolingvisticheskie issledovaniya v Yaponii i ikh znachenie dlya izucheniya vostochnykh yazykov [Sociolinguistic studies in Japan and their importance for the study of oriental languages] // *Yaponskii yazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavaniya*, 12. M.: Klyuch-S. pp. 69–73.

26. Huang J. (1984) On the Distribution and Reference of Empty Pronouns // *Linguistic Inquiry*, Vol. 15 (4). The MIT Press. pp. 531–574.
27. Zolotova G.A. (2010) *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa* [Communicative aspects of Russian syntax]. M.: KomKniga.
28. Artemova O.A. (2017) Funktsional'no-semanticheskaya interpretatsiya deiksisa v belorusskom i angliiskom yazykakh [Functional-semantic interpretation of deixis in the Belarusian and English languages] // *Vestnik Bryanskogo gos. un-ta*, 1 (31). pp. 247–251.
29. Krysin L.P. (2000) Sotsial'naya markirovannost' yazykovykh edinit [Social marking of linguistic units] // *Voprosy yazykoznaniya*, 4. M. pp. 26–42.
30. Belikov V.I., Krysin L.P. (2001) *Sotsiolingvistika: uchebnik dlya vuzov* [Sociolinguistics: a textbook for universities]. M.: Ros. gos. gumanit. un-t.
31. Alpatov V.M. (2015) *Kategorii vezhlivosti v sovremennom yaponskom yazyke* [Politeness categories in modern Japanese]. M.: LENAND.
32. Krasnova T.I. (2002) Subektivnost' – Modal'nost' (materialy aktivnoi grammatiki) [Subjectivity - Modality (materials of active grammar)]. SPb.: SPbGUEF.
33. Alpatov V.M., Kryuchkova T.G. (1980) O muzhskom i zhenskom variantakh yaponskogo yazyka [On male and female versions of the Japanese language]. *Voprosy yazykoznaniya*, 3. M. pp. 58–68.
34. Mustaioki A. (2006) *Teoriya funktsional'nogo sintaksisa: ot semanticheskikh struktur k yazykovym sredstvam* [Theory of functional syntax: from semantic structures to linguistic means]. M.: Yazyki slavyanskoi kul'tury.

Received 21 July 2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

UDC 378.016:811.111(410)

DOI: 10.17223/19996195/55/9

Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural contexts

D. Gillespie, S. Gural, M. Korneeva

Abstract. Developing and proceeding from ideas of cultural immersion, this article intends to analyze the contribution that the study of contemporary socio-cultural and political realia can bring our students' learning outcomes and to their academic achievements. With students gaining increasing exposure to English language sources and sites, as well as immersion in the life and culture of an English-speaking community, this article aims to explore and interrogate issues of English cultural continuity by addressing the consequences of the impact of recent socio-political events on British society such as Brexit and the COVID pandemic. A crucial consideration is how such circumstances will be factored into the English language teaching and learning process.

Keywords: identity; language; pedagogy; socio-political context; culture

Introduction

The two pressing issues that have confronted the United Kingdom in the past two-three years are Brexit and COVID-19, both of which have brought with them a whole new set of words, phrases and concepts that had not existed before, or which had been known by other terms. The political (and social) context of these developments invites a scholarly appraisal of the 'weaponization' of language, and the cultural evolution of what we call 'national identity'.

Brexit and Britishness

The use of language and the gamut of intercultural communication in a rapidly developing political environment have served as foci of scholarly interest since time immemorial. The Russian context in the post-Soviet period was aptly summarized by S.G. Ter-Minasova in the early post-Soviet period: "The fundamental task of teaching foreign languages in Russia at the present time is the teaching of language as a real and robust means of communication. New times and new conditions have demanded an immediate and drastic revision of both general methodology and specific methods and procedures for teaching foreign languages. These new conditions consist of the 'opening up' of Russia and its headlong engagement with the world

community, madcap leaps forward in politics, economics, culture and ideology, the mixing and displacement of peoples and languages, changes in relations between Russians and foreigners, and absolutely new aims and objectives in communication; all this cannot but set new challenges in the theory and practice of teaching foreign languages" [1].

Thus, the interest of scholars in the sphere of foreign language teaching has shifted from the structure of language to its functioning, which has enabled discourse analysis to assume a central position in modern linguistic science. The work of S.K. Gural' in this respect has strengthened the position of discourse analysis in the methodology of foreign language teaching [2]. Furthermore, the British theoretical linguist H.P. Grice, when analyzing the logic of conversation proposed several precepts for conducting conversations that are to be adhered to in verbal discourse (for instance, 'to speak on the topic') [3]. In order to teach students English with the accent on its practical use, it is vitally important to formulate with them an integrated picture of the relevant socio-political reality. The political and the social spheres constitute important cultural strata that require an extensive understanding for the purposes of teaching methodology.

Consequently, the socio-political realia of modern Britain, in our view, should form the basis of content-based teaching if teaching is oriented towards the practical use of language. This is defined by the need to discuss these realia in an authentic environment, in other words, with native speakers of that language, which can be modelled within the teaching methodology. The content-based teaching paradigm is proposed by the authors of this article to be one of the most important aspect of teaching methodology today [4].

In the British context of 2016–2021 linguistic change has assumed a socio-political dimension not dissimilar to the challenges facing post-Soviet Russia as highlighted above. One of the major stumbling-blocks in Brexit negotiations and policies was the Irish 'backstop', the land border between the Irish Republic, a member of the European Union, and Northern Ireland, which is part of the United Kingdom. This border was the only land border between the European Union and the United Kingdom, and thus one of the major problem areas in negotiations over trade agreements, and the movement of goods and people, between the UK and EU following the UK's exit from the European Union on 31 December 2020. The word itself is a term from American baseball, indicating the last line of defence.

Apocalyptic imagery has been used for a projected catastrophic slump in the UK's economy following Brexit, such as 'end-times', suggesting termination but no renewal, 'disaster nationalism', signifying the apparent Devil-may-care attitude of those who voted for Brexit in the 2016 referendum, usually associated with English (NB *not* British) nationalism and its consequent disdain for foreign influences. Allied to this is the 'disaster capitalism' brand attached to several powerful business entities who would become even

richer as the country as a whole became poorer as a result of the UK's economic decline (by betting huge amounts of money on the indicators of that decline). At the height of Parliamentary squabbles over the nature of Brexit and the UK's future relationship with the UK in September–October 2019, Prime Minister Boris Johnson resorted to wartime vocabulary to designate those opposed to leaving the EU and their actions ('Remainers'): collaborators, traitors, betrayal, surrender, thus conveying to the public an 'us-and-them' mentality while also apparently stoking nationalistic outrage verging on xenophobia with the analogy of fighting the Nazi menace. The Prime Minister then attempted to 'prorogue' Parliament in order to secure the passage of his agenda without discussion or amendment in the House of Commons, a procedure for the suspension of the operation of the government usually reserved only in the approach to a General Election (this action was later ruled as 'unlawful' by the UK Supreme Court).

Until late December 2020 the prospect of a 'no-deal Brexit' was writ large, with the introduction of tariffs and duties on all exports and imports between the EU and UK, with consequent price rises and possible food shortages. Given that a trade deal was reached 'at the eleventh hour', the phrase 'cliff edge diplomacy' became commonly used in the press to define the perceived obstinacy of both sides during the negotiations. The Northern Ireland 'problem' was categorized as a 'trilemma' in that it required a resolution not by two parties ('dilemma') but three: the UK, the EU and the Irish Republic.

As Brexit has at the time of writing (January 2021) been 'done', it is unclear how the ideologically charged, and thus emotionally loaded, nomenclature will survive. Since 2016 the UK has been divided into those who favoured a 'hard Brexit', that is without any trade agreements with the EU, and a 'soft Brexit', which would have kept the UK in the EU's Single Market and Customs Union, not to mention those who campaigned for a second referendum and as of January 2021 are arguing for re-entry into the EU. Will we remember in ten years' time the 'Brexiters' and the 'Remainers', not to mention their pejorative monikers 'Bremoners' and 'Bremoniacs'?

The Pandemic's Social Dimension

The arrival of the COVID-19 virus in the UK led to a wave of government initiatives that were couched in new words and concepts. Thus, in the autumn of 2020 the following instructions were issued to every household in the UK:

- Legal duty to self-isolate comes into force today (Monday 28 September), to ensure compliance and reduce spread of COVID-19;
- Support is now available for people on low incomes who are unable to work while self-isolating through the £500 Test and Trace Support Payment;

– Fines for those breaking the rules now in place start at £1,000 and increase up to £10,000 for repeat offenders.

Those on lower incomes who cannot work from home and have lost income as a result will also be eligible for a new £500 Test and Trace Support Payment.

Local authorities will be working quickly to set up Test and Trace Support Payment schemes and we expect them to be in place by 12 October. Those who are told to self-isolate from today will receive backdated payments, if they are eligible, once the scheme is set up in their local authority.

Health and Social Care Secretary Matt Hancock said:

Anyone can catch coronavirus and anyone can spread it. We all have a crucial part to play in keeping the number of new infections down and protecting our loved ones. As cases rise it is imperative we take action, and we are introducing a legal duty to self-isolate when told to do so, with fines for breaches and a new £500 support payment for those on lower incomes who can't work from home while they are self-isolating. These simple steps can make a huge difference to reduce the spread of the virus, but we will not hesitate to put in place further measures if cases continue to rise. As the infection is now spreading rapidly again, these new measures will help ensure compliance and reduce the spread of COVID-19 [2].

A number of steps will also be taken to make sure that people are complying with the rules. These include:

– NHS 'Test and Trace' call handlers increasing contact with those self-isolating;

– using police resources to check compliance in highest incidence areas and in high-risk groups, based on local intelligence;

– investigating and prosecuting high-profile and egregious cases of non-compliance;

– acting on instances where third parties have identified others who have tested positive but are not self-isolating.

Recognising that self-isolation is one of the most powerful tools for controlling the transmission of COVID-19, this new Test and Trace Support payment of £500 will ensure that those on low incomes are able to self-isolate without worry about their finances.

Just under 4 million people who are in receipt of benefits in England will be eligible for this payment, which will be available to those who have been notified that they must self-isolate from today [5].

The Home Secretary Priti Patel added: "These new measures are about saving lives. Everyone must take personal responsibility and self-isolate if they test positive or if told to do so by NHS Test and Trace. For those who fail to do so, the police will enforce the law. These new fines are a clear sign that we will not allow those who break the rules to reverse the hard-won progress made by the law-abiding majority" [6].

Local Government Secretary Rt Hon Robert Jenrick MP said: “Councils across the country are working at pace to set up new self-isolation support payment schemes and ensure people in their communities have the information and advice they need to stay safe and reduce the spread of the virus. Since the start of the pandemic councils have played a crucial role in supporting businesses and their communities, and I want to thank them for their hard work as they roll out this new support for those who need to self-isolate. Fines will also be introduced from today for those breaching self-isolation rules, starting at £1,000, in line with the existing penalty for breaking quarantine after international travel. This could increase to up to £10,000 for repeat offences and the most serious breaches, including for those preventing others from self-isolating. Employers who force or allow staff to come to work when they should be self-isolating will also be liable for fines of up to £10,000, sending a clear message that this will not be tolerated.

If someone is instructed to self-isolate by NHS Test and Trace, because they have had close contact with someone outside their household who has tested positive, they are legally required to self-isolate for the period notified by NHS Test and Trace. Both household and non-household contacts must self-isolate for the full period, regardless of whether they have symptoms and, if they develop symptoms and take a test, regardless of whether any test taken gives a negative result.

Individuals will receive this payment on top of any Statutory Sick Pay or benefits they receive. Currently individuals in employment who are self-isolating and cannot work from home are entitled to Statutory Sick Pay (SSP) if they earn more than £120 a week from a single employer. Depending on their circumstances, they might also be able to claim Universal Credit and/or new style Employment and Support Allowance.

The criteria for self-isolation payment is:

- to have been instructed to self-isolate by NHS Test and Trace, either because they’ve tested positive or are the close contact of a positive case;
- are employed or self-employed;
- are unable to work from home and will lose income as a result;
- are currently receiving Universal Credit, Working Tax Credit, income-based Employment and Support Allowance, income-based Jobseeker’s Allowance, Income Support, Housing Benefit and/or Pension Credit.

Councils will also have discretion to make payments to those who don’t receive the qualifying benefits, but are on a low income and could suffer financial hardship as a result of not being able to work.

As per the current guidance, the legal obligation to self-isolate will afford specific exemptions including for those who need to escape from illness or harm during their isolation, and those that require care” [7].

With regard to the ‘Test and Trace’ programme, many millions of public funds were invested in a system whereby an app would be developed

to ‘trace’ those in recent contact with a person who had been ‘tested’ positive for coronavirus, to force them into self-isolation and thereby halt the spread of the disease. The programme has generally been accepted as a total failure, given the rising (as of January 2021) infection rates and death toll.

The Pandemic’s Cultural Dimension

The COVID-19 pandemic has brought with it to the UK not only untold suffering and grief (as of January 2021 more than 100,000 deaths), but also a whole raft of restrictive measures, legally enforceable, as outlined above but also see below, and a new phraseology designed to make these measures more palatable to the public following the apparent failure of similar measures to halt the spread of the pandemic in the spring and summer of 2020. The ‘new normal’ is now a stock phrase in the British media.

In the Spring of 2020, when the pandemic was not immediately perceived by Boris Johnson and his government as a potential national disaster, the official albeit short-lived, policy was to ignore it and continue normal life in the hope (rather than expectation) that ‘herd immunity’ would protect the vast majority of the population. The thinking was that some people would die but the vast majority of those who became infected with the virus would recover and thereafter be immune to further infection. No numbers were put on the number of projected deaths, and the idea of ‘herd immunity’ was rejected when the number or actual death in the summer of 2020 started to rise into the tens of thousands.

Thus, as of 4 January 2021 Prime Minister Boris Johnson announced the third national ‘lockdown’ in 10 months, the word ‘lockdown’ normally reserved for a prison procedure whereby certain wings are closed and inmates confined to their cells for a specific reason and period of time. In the autumn of 2020 UK citizens were encouraged to develop their own ‘bio-secure bubble’ of relatives and friends with negative COVID test results with whom they can socialize, as a two-week ‘circuit breaker’ in September 2020 intended to halt the spread of the virus was rejected.

Another innovation to working practice, and thus vocabulary and its attendant psychological constructs, is the ‘furlough’ scheme introduced by the UK government in March 2020 and continuously being extended. The government’s furlough guarantees most employees 80% of their salary if they are unable to work in their employment premises and must stay at home (although many self-employed workers and small businesses do not qualify).

The social impact of the virus on everyday life has been telling, with those who choose to ignore ‘social distancing’ labelled as ‘covidiot’, especially the young who are less susceptible to the virus holding ‘coveideo parties’, and those who simply want ‘covexit’, that is, to escape the lockdown and go back to the ‘old normality’. With millions of people required to work

online, the acronym ‘WFH’ (Working From Home) has become commonplace, and meetings on online platforms can easily be ‘zoombombed’ by unwelcome intruders. You can even be ‘zoomdumped’ by your partner without any actual physical eye-to-eye contact. With many international borders closed UK citizens are encouraged to enjoy a summer ‘coronacation’, a play on the ‘staycation’ promoted by various media in the aftermath of the 2016 Brexit referendum whereby summer holidays in the UK were preferred to those in other favourite EU destinations, such as Mallorca, the south of France, Italy and Greece (ie, where the sun always shines). For the more doom-laden, the ‘coronapocalypse’ was imminent. At the same time, those who refused to accept that the pandemic was real, or at least as prevalent and threatening as mainstream media and the government insisted, lampooned it as the ‘moronavirus’.

On a more positive note, the need for lockdown has encouraged more intimacy among couples forced to spend whole days, weeks and months together cheek-by-jowl, followed nine months later by ‘coronababies’. However, a downside in the enforced lockdown of personal relationships is the rise in ‘coronadivorces’. In short, all British governmental efforts to halt the progress of the virus and curtail its effects have been designated as trying to ‘flatten the curve’, a phrase derived from mathematical graph theory whereby the upward curve (here of infection rates) should be stopped and then turned downwards. As of early 2021, the curve remains defiantly upwardly mobile.

With the emergence of new COVID strains and mutations from late 2020 and into 2021, the United Kingdom introduced measures intended to halt the spread of the virus, even with the development of a vaccine to control most of the worst symptoms of the virus. With the introduction of drastic new immigration laws in February 2021, those arriving in the UK from 33 ‘red list’ countries are ‘quarantined’ subject to an airport hotel stay of 10 days (to be paid for by the traveller: not surprisingly, hotels doubled their prices overnight), with fines reaching £10,000 and a prison sentence of up to 10 years for those not forthcoming about their point of origin into the UK (a sentence unlikely to be imposed by a British court, but still a hefty deterrent).

Conclusion

It is no exaggeration to say that in 2020 the UK was fundamentally shaken by two great crises: Brexit negotiations with the EU that went to the ‘cliff edge’ of late December, and the COVID-19 pandemic. Both events have been accompanied by a corresponding vocabulary and cultural assignation whose long-term viability remains unclear. British society and the English language have been forced to reconceptualize existing paradigms, and to reimagine and reformulate linguistic and visually semiotic signifiers. Consequently, the UK’s psychological make-up in the face of these challenges has

been framed and articulated by a particular set of concepts and expectations. The task of foreign language education in the ‘new normal’ is to assimilate these shifting values and accommodate them within a new pedagogical framework for future generations of learners who wish to understand the modern socio-political and cultural realities of the post-Brexit and, one day, post-COVID. United Kingdom.

References

1. Ter-Minasova S.G. (2004) Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija [Language and intercultural communication]. 2-e izd., dorabotannoe. M.: Izd-vo MGU. 352 p.
2. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya. [Discourse Analysis in the Terms of Synergetic Approach]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
3. Grice H.P. (1989) Logika rechevogo obshcheniya [The logic of speech communication] // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Vyp. 16: Lingvisticheskaya grammatika. M. pp. 217-237.
4. Gal'skova N.D. (2005) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology]. M.: Academia. 336 p.
5. Department of Health and Social Care Press Release, Published 28 September 2020 (<https://www.gov.uk/government/news/new-legal-duty-to-self-isolate-comes-into-force-today>) (Accessed 28.09.2020).
6. Official statement by Home Secretary Priti Patel at <https://www.bbc.com/news/uk-55639810>
7. Official statement by Local Government Secretary Rt Hon Robert Jenrick MP at <https://local.gov.uk/about/campaigns/re-thinking-local/lga-annual-conference-webinars-2020/re-thinking-local-vision>

Author Information:

Gillespie D.Ch., Ph.D., Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: dcgillespie41@gmail.com

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

Korneeva M.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: active_eng@mail.ru

Received 15 April 2021

Преподавание английского языка через изучение идентичности в ее социально-политическом и культурном контекстах

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

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

Корнеева Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: active_eng@mail.ru

Анализируется вклад, который может внести изучение современных социокультурных и политических реалий в обучение студентов. В связи с тем, что обучающиеся все больше знакомятся с источниками и сайтами на английском языке, а также погружаются в жизнь и культуру англоязычного сообщества, эта статья направлена на изучение вопросов преемственности английской культуры путем рассмотрения последствий воздействия недавних социально-политических событий на британское общество, таких как Брексит и пандемия Covid-19. Решающее значение имеет то, как такие обстоятельства будут учитываться в процессе преподавания и изучения английского языка.

Ключевые слова: идентичность; язык; педагогика; социально-политический контекст; культура

ТРЕКИНГ-ТЕХНОЛОГИЯ В РАЗВИТИИ САМОРЕФЛЕКСИИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ)

М.А. Ариян, Т.Е. Вадеева

Аннотация. Реализация концепции непрерывного образования во всех сферах и на всех уровнях – одно из приоритетных направлений государственной политики в современной России. Новые вызовы к современному успешному специалисту сосредоточены не только на узкопрофессиональных умениях, но и на формировании так называемых гибких навыков, которые развиваются непосредственно на рабочих местах – на базе корпоративных институтов обучения, включая курсы обучения иностранному языку. Достижение практических результатов на подобных курсах напрямую связано со способом организации обучения и ориентацией на потребности и развитие личности. Цель – раскрыть сущность технологии трекинга прогресса в изучении языка как способа повышения эффективности результатов обучения и развития саморефлексии взрослых обучающихся, а также возможных путей реализации трекинг-технологии в условиях корпоративного обучения взрослых иностранному языку. С позиций андрагогики развития, социально развивающего, социокультурного, личностно ориентированного и коммуникативно-когнитивного подходов в методологии исследования, а также потребностей взрослых обучающихся предложено обозначить целью обучения взрослых иностранному языку развитие иноязычной самообразовательной компетенции. В целях развития саморефлексивного компонента иноязычной самообразовательной компетенции разработана и описана трекинг-технология, включающая набор электронных журналов (трекеров) самоконтроля в овладении умениями говорения и аудирования взрослыми обучающимися. Создание системы электронных журналов самоконтроля проходило на основе общенаучных, теоретических, эмпирических и специальных методов. На этапе экспериментального обучения взрослых сотрудников, обучающихся в корпоративном секторе (112 человек), были задействованы методы анкетного опроса, наблюдение, статистические инструменты обработки данных и электронные средства Google Forms. Описаны этапы работы с электронными журналами отслеживания языкового прогресса и результаты данной работы с точки зрения достижения поставленных целей обучения. Доказана эффективность использования журналов самоконтроля по развитию умений говорения и аудирования в целях улучшения общих практических результатов, повышения мотивации и сознательности, развития саморефлексии и других социально ценных качеств взрослых в процессе овладения иностранным языком. Овладение взрослыми иностранным языком рассмотрено с позиций андрагогики развития и развития социально ценных личностных качеств, саморефлексии как одного из средств развития иноязычной самообразовательной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции. Уточнено определение иноязычной самообразовательной компетенции. Трекинг-технология и электронные журналы

самоконтроля могут быть применены в обучении взрослых иностранному языку на любом уровне языкового владения. На основе созданных журналов самоконтроля в развитии навыков и умений говорения и аудирования можно разработать комплексные журналы самоконтроля, нацеленные на развитие иноязычной самообразовательной компетенции взрослых обучающихся в четырех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Ключевые слова: андрагогика развития; взрослый обучающийся; корпоративные языковые курсы; иноязычная самообразовательная компетенция; саморефлексия; самоконтроль; мониторинг языкового развития; трекинг языкового прогресса

Введение

В последние годы обучение взрослых иностранным языкам приобрело значимый статус и контролируется на правительственном уровне. В многочисленных публикациях последних лет по проблеме постдипломного иноязычного образования отмечается, что модель обучения иностранным языкам взрослых должна соответствовать их потребностям, индивидуально-психологическим особенностям, профессиональным интересам и основываться на принципах андрагогики [1–7]. В соответствии с андрагогическим подходом требуется профессиональная контекстность обучения, осознанность целей и результатов обучения на всех этапах учебного процесса, опора на жизненный и профессиональный опыт обучающихся, преобладание самостоятельной работы в интернете, направленность на автономное учение.

Ориентированность большинства взрослых на реальную межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере предполагает наличие в структуре содержания обучения социокультурного компонента, а также использование наряду с традиционными технологиями электронных информационных технологий, включающих элемент самообучения и самокоррекции.

Как известно, требования к успешному специалисту постоянно усложняются. В настоящее время, кроме узкоспециальных знаний, умений и компетенций, так называемых *hard skills*, человеку необходимо активно развивать гибкие навыки (*soft skills*): навыки работы в команде, умения исследовать и решать проблемы и развивать социально и профессионально ценные личностные качества, такие как коммуникабельность, активность, гибкость, ответственность, самоорганизованность и саморефлексию.

Обучение иностранному языку на корпоративных курсах-тренингах представляется одной из возможностей развития гибких навыков и социально ценных личностных качеств. При этом повышение практических результатов владения языком находится в прямой зависимости от подхода к организации процесса обучения. Поэтому поиск эффективных подходов, средств и технологий обучения ино-

странному языку взрослых, включая обучение приемам саморефлексии, выходит на новые уровни актуальности. Авторы предлагают организовать обучение на корпоративных курсах иностранного языка, акцентируя в большей степени самостоятельную работу обучающихся и их ответственность за целеполагание и достижение целей в изучении. Предполагается, что при подобной организации обучения можно будет не только повысить качество обучения и достигнуть желаемые результаты практического владения иностранным языком за более короткий срок, но это будет способствовать личностному росту обучающегося: развитию ответственности, самодисциплины, самоконтроля и саморефлексии. В целях достижения высоких практических результатов языкового владения, а также развития личности взрослого обучающегося авторы разработали, апробировали и проанализовали эффективность трекинг-технологии (от англ. to track – отслеживать, следить) языкового прогресса при обучении взрослых иностранному языку в формате корпоративных курсов.

Цель данной публикации – рассмотреть и проанализировать трекинг-технологию как одно из средств эффективного овладения иностранным языком взрослыми, развития их саморефлексии и самоконтроля в процессе освоения форм самообучения иностранному языку. Основные задачи: обозначить цели и потребности взрослой аудитории по изучению иностранного языка в формате корпоративных курсов; охарактеризовать структуру и особенности технологии трекинга языкового прогресса, описать особенности внедрения данной технологии в процесс обучения взрослых и оценить результаты применения данной технологии в разрезе динамики развития практических умений говорения и аудирования и личностного роста взрослых обучающихся.

Обзор литературы

Изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме повышения эффективности процесса обучения иностранному языку взрослых позволяет обозначить как минимум два направления ее решения: за счет интенсификации обучения (Г. Лозанов, Д.Б. Эльконин, Г.В. Колшанский, Г.А. Китайгородская, L. Collins, J. White [8] и др.) и за счет развития самообразовательного подхода в обучении иностранному языку (А.Я. Арет, И.М. Берман, В.И. Донцов, Е.Я. Егорченкова, А.Е. Капаева, П.Н. Пидкасистый, Phil Benson и др. [9–11]). Интенсификация процесса обучения, достигаемая путем увеличения аудиторной работы, не всегда может быть реализована в контексте обучения взрослых, поскольку первостепенное значение для них имеют задачи трудового и семейного характера, а

учебная деятельность становится приоритетной только в случае ее необходимости для решения практико-ориентированных задач.

Представляется, что обучить взрослого иностранному языку наиболее эффективно, добиваясь прочного и стабильного результата, возможно, если удастся снабдить его удобным инструментом самоконтроля собственного прогресса по изучению иностранного языка и настроить его на самообразовательный подход к изучению, предполагающий личную ответственность за результаты обучения.

Известно, что взрослые обучающиеся, обладая определенным учебным опытом, в большинстве случаев осознают свою ответственность за обучение и изначально проявляют готовность к самообразованию. Однако многолетний опыт обучения взрослых иностранному языку, а также наблюдение за процессом их обучения, беседы, с взрослыми обучающимися, позволяют утверждать, что большая часть специалистов затрудняются адекватно оценить свой уровень владения языком, осознать проблемы в изучении и выбрать средства и способы работы с языковым материалом в целях повышения собственного уровня. Для успешного осуществления трудовых обязанностей взрослым специалистам необходимо владеть иностранным языком на высоком уровне; при этом многие из них уже имеют неудачный опыт изучения иностранного языка и очень ограничены во временных ресурсах.

Разрешить указанные противоречия представляется возможным, изменив подход взрослых обучающихся к изучению иностранного языка, смещая акцент с аудиторных занятий на способы, средства и ресурсы самостоятельного, непрерывного и самоконтрольного, в значительной степени автономного изучения языка.

Создание ресурсов и инструментов автономного изучения иностранного языка обрело особую актуальность в зарубежной методической науке в последние два десятилетия: вектор научных исследований по проблеме устремился в поиск возможностей создания цифровой самообразовательной среды и постулирования ее достоинств: личностная ориентированность (возможность моделирования собственной образовательной траектории в собственном темпе, ориентируясь на собственные цели); интерактивность; аутентичность; вариативность и креативность (обучающиеся могут участвовать в создании обучающего контента для других обучающихся на различных цифровых платформах наравне с преподавателем); повышение мотивации к изучению иностранного языка (за счет включения электронных форм работы и аутентичного контента, интерактивности) и т.д. [9–16].

Не ограничивая самообразовательные возможности только цифровыми технологиями, авторы принимают точку зрения о необходимости обеспечить взрослых удобными электронными инструментами по овладению новыми компетенциями, поддержанию положительной мо-

тивации учения и развитию социально ценных личностных качеств: ответственности, самоконтроля, самоорганизации и дисциплины. Это будет способствовать развитию иноязычной самообразовательной компетенции как нового интегративного качества личности, предполагающего готовность и способность осуществлять иноязычную самообразовательную деятельность по изучению иностранного языка. Личность, готовая самообразовываться, справедливо может называться новой или обновленной личностью, так как она выходит на новый уровень взаимоотношений с миром, достигнув состояния «я – учитель сам себе» [17. С. 64].

Проблема развития иноязычной самообразовательной компетенции была достаточно подробно изучена в процессе обучения студентов иностранному языку в научных трудах отечественных исследователей [18–21]. Авторы выделяют несколько равнозначных компонентов в составе иноязычной самообразовательной компетенции:

- личностный (наличие у личности обучающегося определенного набора качеств, способствующих осуществлению иноязычной самообразовательной деятельности: самостоятельности, самодисциплины, самоорганизации и т.п.);

- мотивационный (наличие у личности обучающегося определенных положительных мотивационных установок на осуществление иноязычной самообразовательной деятельности);

- саморефлексивный (наличие у личности готовности и способности к осуществлению самоконтроля, самокоррекции и самооценки собственной деятельности по изучению иностранного языка и своих достигнутых результатов);

- лингвокогнитивный (совокупность лингвокультурных и лингвокоммуникативных компетенций, которыми обладает личность на данном этапе обучения).

Принимая во внимание специфические особенности взрослых обучающихся (наличие учебного и социокультурного опыта, стремление к активному участию в процессе обучения, заинтересованность в немедленном практическом результате, фрагментарность и эпизодичность учебного времени и др.), основываясь на базовых положениях андрагогики развития личности [17], а также рассматривая обучение взрослых с методических позиций социально развивающего [22], личностно ориентированного [23–25], коммуникативно-когнитивного [26] и социокультурного [27] подходов, в качестве ключевой цели обучения иностранному языку взрослых целесообразным представляется обозначить развитие иноязычной самообразовательной компетенции как особой когнитивной программы по управлению саморазвитием в процессе самообразовательной деятельности по изучению иностранного языка [28].

Доминантами саморазвития личности взрослых при этом становятся саморефлексивный и личностный компоненты. Они тесно взаи-

мосвязаны и развивают друг друга в процессе самообразовательной деятельности по изучению иностранного языка: самостоятельность и ответственность личности стимулируют осуществление саморефлексии и самоконтроля в отношении целепостроения, планирования процесса, способов и результатов деятельности по изучению иностранного языка, в то время как системная саморефлексия и самоконтроль как движущий компонент иноязычной самообразовательной деятельности неизменно развивают социально ценные личностные качества: ответственность, самоорганизованность, самостоятельность и т.п.

Многие исследователи отмечают, что уровень развития саморефлексии и самоконтроля отражает уровень развития критического мышления человека, что, в свою очередь, тесно связано с наличием у него адекватной самооценки, способности к осознанию своих трудностей и собственных возможностей, мотивационной готовности к осуществлению продуктивной учебной деятельности в целях постоянного саморазвития. Развитая саморефлексия и самоконтроль являются важнейшим источником информации о потребностях, проблемах и достижениях обучающихся на всех этапах обучения [29]. Это своего рода зеркало процесса изучения иностранного языка, которое способствует развитию самообразовательной компетенции и автономии обучающегося.

Методология исследования

Исследование осуществлялось в три этапа с применением универсальных теоретических и эмпирических научных методов, а также гипотетико-дедуктивного метода и авторской самообразовательной трекинг-технологии.

На первом этапе проводился анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме: была изучена фундаментальная (энциклопедии, справочники и учебники) и современная научно-методическая литература в количестве более 50 источников из электронных баз, данных по ключевым поисковым запросам: «андрагогика», «обучение взрослых иностранному языку», «автономное изучение иностранного языка», «технология языкового портфолио», «цифровая образовательная среда в изучении иностранного языка взрослыми обучающимися», «мониторинг-технология», «трекинг языкового прогресса», «andragogy», «adult learner of foreign languages», «self-monitoring in adult language learning», «self-directed learning», «self-regulation in language learning», «autonomous language learner», «digital language learning», «(electronic) language learning portfolio», «language learning tracking»; были выявлены релевантные подходы к обучению взрослых иностранному языку, сформулирована основная гипотеза настоящего исследования.

На втором поисковом этапе важным представлялось проанализировать потребности целевой аудитории – взрослых, изучающих иностранный язык в формате языковых корпоративных курсов с целью проектирования инструментов эффективного самообучения иностранному языку. Сбор эмпирических данных проводился с помощью анкетирования (результаты проиллюстрированы в разделе «Результаты исследования») и личных интервью со взрослыми обучающимися.

Цель первого анкетирования [30] (108 респондентов) состояла в определении потребностей и целей взрослых обучающихся в изучении иностранного языка в формате корпоративных курсов (целевой уровень языкового владения, цель изучения языка, оценка необходимости самостоятельной работы). Второй этап анкетирования [31] (107 респондентов) позволил конкретизировать трудности взрослых обучающихся в овладении иностранным языком и их мотивационные установки на сознательную, серьезную и самостоятельную работу для достижения целевого уровня языкового владения.

Оценка результатов анкетирования позволила авторам убедиться в необходимости создания удобного цифрового инструмента самоанализа изучения иностранного языка для взрослых, изучающих иностранный язык в корпоративном секторе. Попыткой создать один из таких инструментов стала так называемая трекинг-технология, понимаемая авторами как вариация электронного языкового портфолио, технология, сориентированная на отслеживание собственного языкового развития, освоение стратегий изучения иностранного языка, повышение автономии обучающегося, целепостроение и самоконтроль. Под журналами трекинга в данном исследовании понимаются электронные персонализированные формы-журналы отслеживания прогресса, которые были созданы на бесплатных, общедоступных сервисах Google Forms и хранятся на облачной платформе Google Drive, предоставляя безграничные возможности как для развития саморефлексивного компонента иноязычной самообразовательной компетенции взрослых, так и для широкой аналитики интересов, трудностей, потребностей обучающихся для преподавателя.

На третьем этапе исследования возможности применения трекинг-технологии были изучены экспериментально: было организовано системное еженедельное заполнение журналов-трекеров взрослыми обучающимися в экспериментальной группе, наблюдение за развитием умений говорения и аудирования взрослых обучающихся в экспериментальной и контрольной группах, проведены личные интервью по оценке и самооценке взрослыми эффективности применения технологии еженедельного самоконтроля собственного прогресса в изучении языка, а также сделаны выводы о развитии социально ценных личностных качеств взрослых обучающихся, системно анализирующих трудности и цели в изучении иностранного языка.

В рамках экспериментального пилотного обучения 22 групп (5–6 обучающихся в каждой группе – всего 112 обучающихся) были использованы два вида журналов: общая самооценочная форма [32] (в начале и в конце курса как одна из форм контроля) и формы текущего персонализированного самообучения и самоконтроля в развитии навыков и умений аудирования [33] и говорения [34] на английском языке. Создание журналов системного отслеживания работы и самооценки только в данных двух видах речевой деятельности также было продиктовано актуальными потребностями взрослых обучающихся.

Задачей общей самооценочной формы, которую взрослые заполняют в начале курса, является демонстрация обучающимся несоответствия между наличным и целевым уровнем владения языком, определение персональных целей и трудностей в изучении языка, формирование потребности в самообразовании и самоконтроле в процессе изучения иностранного языка. Заполнение данной самооценочной формы представляется начальным звеном в развитии саморефлексии взрослого обучающегося.

Учитывая малоизученность проблемы развития самоконтроля и самообразовательной компетенции взрослых специалистов, изучающих иностранный язык в формате корпоративных курсов по месту работы, самооценочная форма разрабатывалась специально под цели и потребности корпоративного заказа, с учетом основных особенностей и потребностей взрослой аудитории, с целью повышения мотивации и личной ответственности обучающихся за результаты обучения иностранному языку в компании.

Самооценочная секция (приняли участие 107 респондентов, обучающихся на курсе) содержит несколько несложных вопросов с вариантами выбора, которые предлагают взрослым обучающимся подумать о том, какой уровень владения языком они имеют и какой хотели бы иметь; каковы их реальные цели в изучении языка: какой вид речевой деятельности они видят в приоритете изучения и как данный вид речевой деятельности (ВРД) соотносится с их практическими задачами. Взрослым предлагается подумать о том, что в изучении и практическом применении иностранного языка для выполнения рабочих задач представляет для них наибольшую трудность и как они видят преодоление данных трудностей; что было сделано и делается со стороны обучающегося, чтобы наметился прогресс в работе с проблемными направлениями в изучении языка.

Оценка общей удовлетворенности обучающегося процессом обучения, своим вкладом, результатами обучения завершает самооценочную секцию анкеты и саморефлексию на начальном этапе обучения. По завершении курса взрослые обучающиеся повторно заполняют общую самооценочную форму, сравнивая результаты самооценки в начале и в конце курса.

Формы текущего самоконтроля в изучении языка заполняются еженедельно, представляя собой достаточно подробный анализ всего содержания, всех задач и заданий, которые были выполнены в течение недели на иностранном языке в целях развития навыков и умений в говорении и понимании речи на слух. Каждая форма завершается оценкой своего прогресса за неделю и постановкой новых задач.

Для заполнения журналов текущего самоконтроля были выбраны взрослые (22 группы – 112 участников) с низким входным уровнем языкового владения (A1, A2 согласно CEFR). Это обусловлено рядом причин: во-первых, путь к продвинутым уровням с низких объективно более затратный с точки зрения времени и требует больших вложений самоорганизации и самодисциплины; во-вторых, взрослые обучающиеся с уровнями A1, A2, A2–B1 обладают достаточным негативным опытом по изучению иностранного языка и часто скептически относятся к любым формам и методам обучения, поэтому заполнение журналов помогает им осознать смысл всех видов работы в изучении языка; в-третьих, в отличие от обладателей высоких языковых уровней, данной категории обучающихся мало знакомы способы и средства автономного изучения языка.

Работа с журналами текущего контроля была организована в несколько этапов: организации, реализации и оценки (этап констатации и интерпретации результатов). На подготовительно-организационном этапе, в течение трех первых недель, журналы заполняются совместно с преподавателем, и каждый участник получает подробную обратную связь по заполненной форме. Это позволяет взрослым обучающимся привыкнуть к формату журналов самоконтроля, предотвратить ошибки в заполнении, проанализировать все виды работы, осуществляемые в аудиторное время, и осознать, в какой логике и последовательности необходимо работать с дополнительными ресурсами по самоизучению иностранного языка. Так, например, при дополнительном прослушивании аудиофрагмента иноязычной речи обучающиеся учатся самостоятельно формулировать его основное содержание (с помощью вопросов или плана), а также находить, объяснять и использовать в речи необходимый минимум лексических единиц по данному фрагменту.

На этапе реализации (следующие 3–4 месяца) взрослые обучающиеся системно анализируют свою еженедельную работу по развитию навыков и умений говорения и аудирования. Данная работа включает все аудиторные виды работы, последующее домашнее задание, выполнение трудовых обязанностей с использованием иностранного языка и обязательную самостоятельную работу с дополнительными языковыми ресурсами. Все виды работ и их результаты еженедельно заносятся в журналы с оценкой своего вклада в изучение иностранного языка на данный отрезок времени.

На финальном этапе совместно с осуществляемой преподавателем статистической обработкой всех полученных результатов самооценочной части журнала, где взрослым предлагается оценить прогресс в развитии навыков и умений говорения и понимания речи на слух, обучающиеся проходят устное тестирование и снова заполняют общую самооценочную форму, которая была им предложена в начале курса, сравнивая свои новые результаты с прежними.

Результаты исследования

На начальном этапе исследования было выявлено, что большая часть взрослых, изучающих иностранный язык в формате корпоративных курсов, имеет серьезные целевые ожидания по овладению языком на высоком уровне (B2 и C1 согласно CEFR), что обусловлено желанием успешно выполнять трудовые обязанности и продвигаться по службе (рис. 1).

Учитывая амбициозный целевой запрос, неудачный опыт изучения иностранного языка, ограниченность во времени, конкурентную среду на проектах, невозможность системно посещать все занятия курса, взрослые обнаруживают серьезные мотивационные установки на необходимость самостоятельного контроля эффективности изучения иностранного языка в компании (рис. 2).

В результате целевого опроса взрослой аудитории было установлено, что говорение и понимание иноязычной речи на слух были выбраны как наиболее востребованные и трудоемкие виды речевой деятельности (рис. 3).

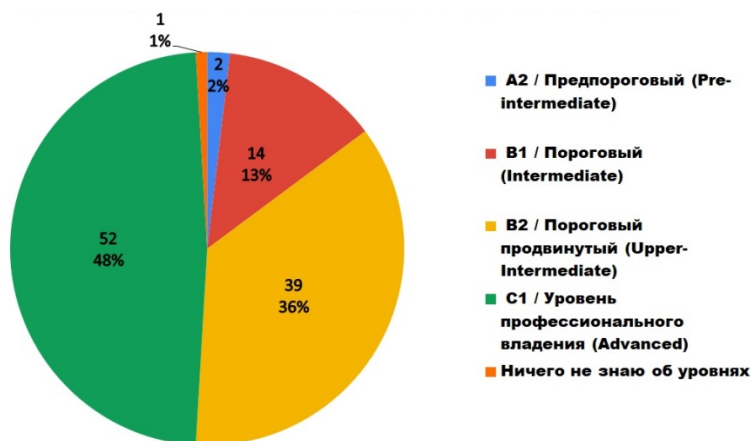


Рис. 1. Целевой уровень владения иностранным языком (по результатам анкетирования 108 респондентов в 2017 г.)



Рис. 2. Оценка готовности отслеживать прогресс в изучении иностранного языка (по результатам анкетирования взрослых обучающихся в 2017 г.)

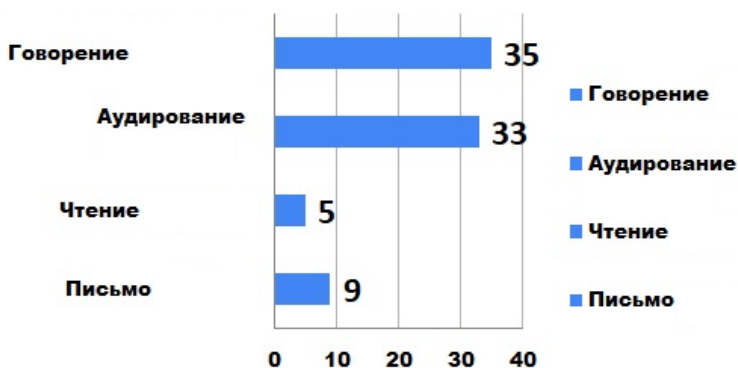


Рис. 3. Выбор целевого ВРД в изучении иностранного языка (по результатам анкетирования 67 респондентов в 2017 г.)

Экспериментальное обучение с использованием трекинг-технологии взрослых специалистов, обучающихся на корпоративных тренинг-курсах английского языка, доказало эффективность ее использования в целях мониторинга (при входном, промежуточном и итоговом контроле), повышения автономии и мотивации участников, развития саморефлексии и других социально ценных личностных качеств.

Результаты экспериментального применения журналов самоконтроля в 22 группах взрослых обучающихся позволяют сделать следующие выводы:

1. Взрослые, регулярно и добросовестно заполняющие журналы самоконтроля, к концу курса оценивают свои способности к самообу-

чению в говорении и аудировании стабильно выше тех оценок, которые они присваивали себе в начале курса. На предъявленном графике видно, что кривая оценки самообразовательных возможностей (I know how I can improve my listening and speaking skills) стремится к более высокой оценке (4 и 5) начиная с 4–6-й недели заполнения форм (рис. 4, 5). Представляется, что это связано с развитием понимания у взрослых специфики овладения иностранным языком в целом: целепостроения, выбора и выполнения определенного вида задач, выбора средств и содержания обучения, а также осознания необходимости личного системного вклада в собственное языковое и личностное развитие.

На данных графиках, построенных на основе общих таблиц с еженедельными ответами взрослых обучающихся, можно проследить кривую роста по ответу на финальный самооценочный вопрос журналов самоконтроля: «Я знаю, КАК я могу самостоятельно улучшить свои навыки говорения/понимания иноязычной речи на слух» (рис. 4, 5).

По данным рис. 4 и 5 видно, что в начале курса (в начале работы с журналами самоконтроля) взрослые не обладают уверенностью в этом вопросе (большинство ответов начинается со значения 2), но по мере освоения основных видов самостоятельной работы и расширения языкового опыта обучающиеся выбирают более оптимистичные оценки, которые стабильно держатся на высоком уровне (4 и 5). На графиках можно отследить индивидуальный рост каждого обучающегося (по цвету) и регулярность заполнения журналов (по количеству точек определенного цвета), а следовательно, сделать выводы о системности самостоятельной работы в развитии умений говорения и аудирования и саморефлексии взрослых обучающихся своего процесса изучения языка.

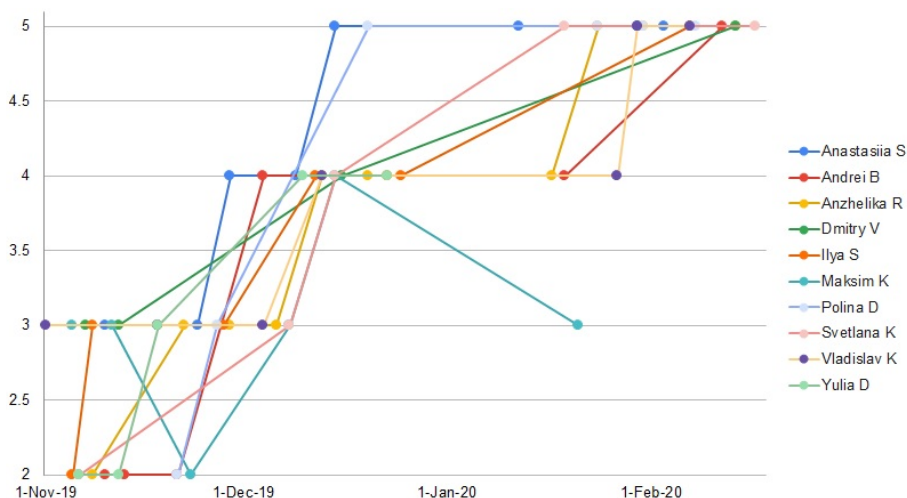


Рис. 4. Рост самооценки самообразовательных возможностей взрослых в развитии аудирования с 1.11.2019 по 1.02.2020 г.

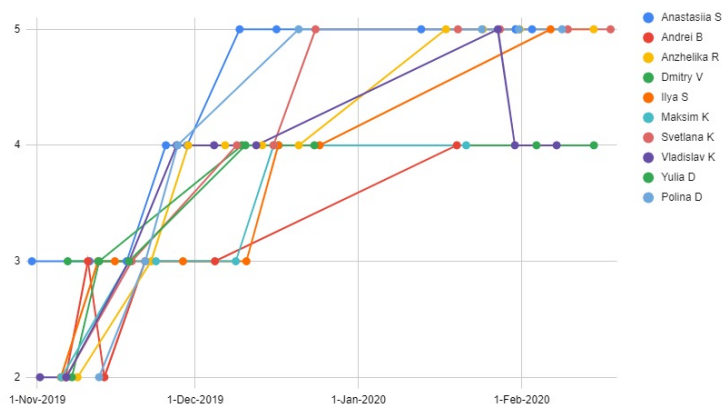
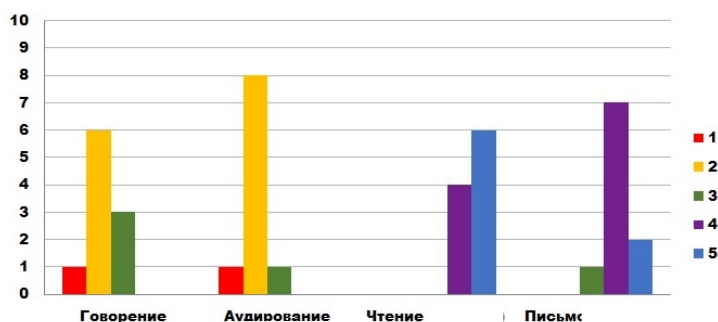
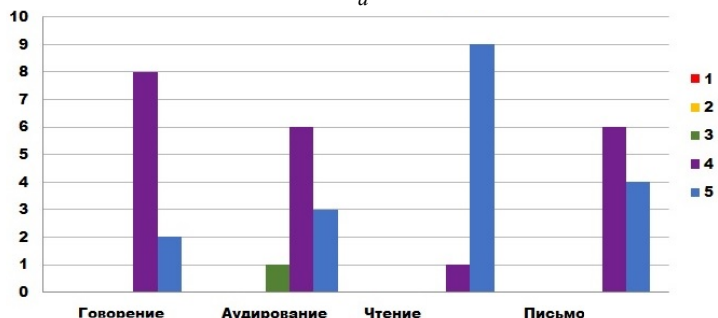


Рис. 5. Рост самооценки самообразовательных возможностей взрослых обучающихся в развитии говорения с 1.11.2019 по 1.02.2020 г.

2. Взрослые экспериментальной группы (ЭГ) отмечают прогресс по целевым речевым умениям в сравнении со взрослыми обучающимися контрольной группы (КГ), у которых положительные изменения по оценке собственного прогресса практически незаметны. Ниже представлена общая аналитика по самооценке умений и навыков в основных ВРД в экспериментальной и контрольной группах (рис. 6 и 7).



а



б

Рис. 6. Результаты самооценки ВРД: а – в начале курса для ЭГ (ноябрь 2019 г.); б – в конце курса (февраль 2020 г.)

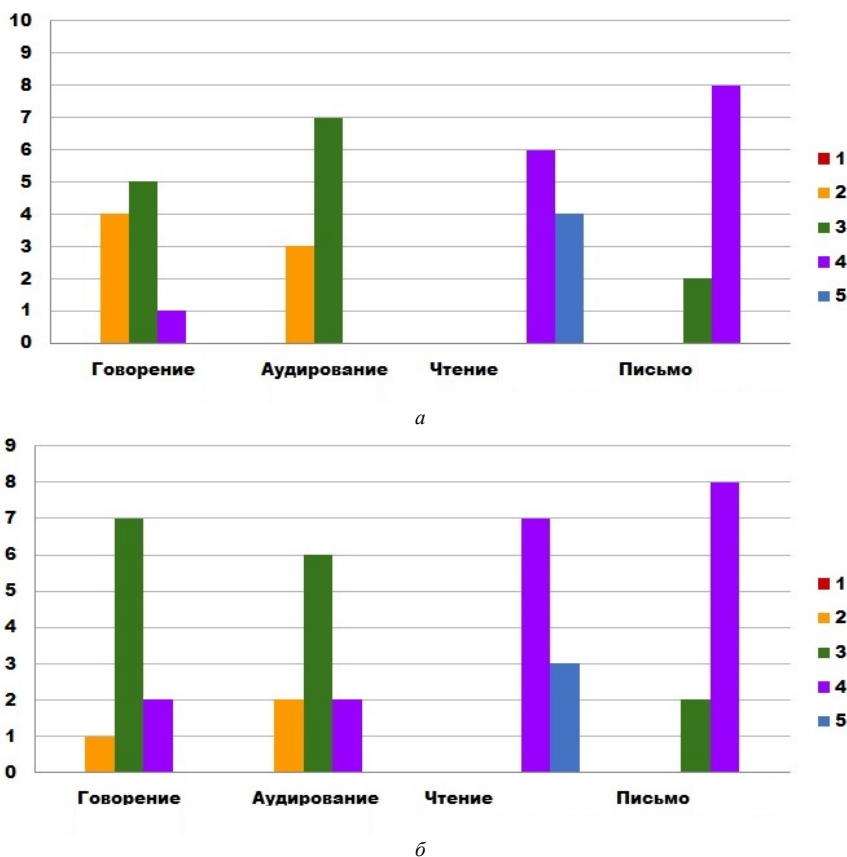


Рис 7. Результаты самооценки ВРД: *а* – в начале курса для КГ (ноябрь 2019 г.);
б – в конце курса (февраль 2020 г.)

В экспериментальной группе к концу обучения самооценка навыков и умений говорения выросла до значений 4 и 5 (сиреневый (4) и синий (5) цвета на диаграмме соответственно). В контрольной группе подобные положительные изменения наблюдаются только у отдельных обучающихся: на диаграмме с результатами самооценочного опроса в конце курса преобладает в основном зеленый (3) цвет. Это означает, что взрослые, не заполняющие журналы говорения и аудирования, по-прежнему чувствуют себя неуверенно в данных умениях в конце курса.

Неоспоримыми преимуществами электронных журналов следует считать их доступность, легкость в использовании и возможность персонализации и коррекции в зависимости от потребностей целевой группы обучающихся. Результаты саморефлексии взрослых обучающихся автоматически еженедельно агрегируются в общую таблицу, которая также находится на диске Google и всегда доступна с любого электронного устройства. В данной таблице можно создать поименные

фильтры и применить условное форматирование, построить графики, как было показано выше, что облегчает анализ результатов развития иноязычной самообразовательной компетенции по каждому пользователю журнала самоконтроля в течение всего курса – нескольких месяцев.

В частности, в течение 4 месяцев с начала экспериментального обучения с использованием трекинг-технологии было получено и проанализировано более 600 ответов взрослых обучающихся. Важно отметить, что наряду с развитием иноязычной коммуникативной компетенции (говорения и аудирования), о чем свидетельствуют результаты промежуточного тестирования, в экспериментальной группе вырос уровень сознательности и ответственности при выполнении любого вида работы на иностранном языке. Личные беседы с пользователями трекинг-технологии утверждают, что им стал понятен сам процесс обучения иностранному языку, стало легче выбирать содержание для самостоятельной работы и выросла мотивация к дальнейшему серьезному изучению языка. Представляется возможным утверждать, что данные положительные результаты опытного обучения на основе трекинг-технологии могут быть смоделированы на большую аудиторию взрослых, изучающих иностранный язык в формате корпоративных языковых курсов.

Результаты и обсуждение

Основной методической проблемой обучения взрослых иностранному языку в корпоративном секторе признается создание учебного плана и выбор или создание программы обучения. При отсутствии единого стандарта преподаватели ориентируются на потребности бизнеса в корпоративном секторе, потребности и цели обучающихся и общие дескрипторы языковых уровней согласно CEFR. Потребности взрослых обучающихся в высоком уровне языкового владения мотивируют исследователей разрабатывать инновационные стратегии и технологии [35, 36], средства для повышения эффективности аудиторного времени с преподавателем – средства и технологии автономного [37], [38] саморегулируемого [39] и самоуправляемого [36] изучения иностранного языка. По справедливому заключению исследователей, учебная автономия способствует повышению эффективности обучения иностранному языку в любой возрастной группе, но особую ценность ее развитие представляет именно в обучении взрослой аудитории. Взрослые более всех остальных склонны проявлять автономное поведение в изучении языка, и они более других нуждаются в наборе и развитии стратегий его изучения, что связано с их несистемным посещением курса и выполнением домашнего задания [37. С. 60].

При этом задача развития автономии взрослого обучающегося становится, в первую очередь, ответственностью преподавателя и может включать следующие возможности [40. С. 507–508]:

- самостоятельное определение взрослыми своих целей в изучении иностранного языка;
- выбор взрослыми собственного содержания обучения и способов его освоения;
- развитие приемов самооценки и саморефлексии;
- развитие собственного репертуара стратегий изучения иностранного языка, осознания собственных целей, потребностей и предпочтений;
- вовлечение обучающихся в регулярный процесс самооценки достигнутых целей, как индивидуально, так и в группах;
- создание условий, в которых взрослые обучающиеся могли бы брать на себя роль преподавателя (например, при оценке учебного труда коллег, в выборе и подготовке темы урока, а также в проведении фрагмента урока).

При создании трекинг-технологии и разработке журналов отслеживания языкового прогресса мы ставили перед собой цель построить и протестировать такую модель обучения языку, которая бы в полной мере соответствовала потребностям и целям взрослых обучающихся и которая бы не только создавала возможности для развития у них стратегий автономного изучения языка, но и способствовала повышению мотивации к изучению за счет достигнутого зафиксированного прогресса.

В процессе самомониторинга и самооценки обучающиеся не оценивают себя в форме балльно-рейтинговой системы; они дают системную оценку выполненным задач, что помогает скорректировать новые цели и содержание как обучающемуся, так и преподавателю. В результате системной обратной связи со стороны обучающегося растет уровень его мотивации и степень самоуправления изучением иностранного языка [41, 42].

Е.А. Крылова приводит результаты исследования, свидетельствующие об эффективности использования технологии педагогического мониторинга самостоятельной работы студентов неязыкового вуза на основе авторского веб-приложения TeacherHub: данная технология обеспечивает реальные условия для саморазвития студента, а именно умения самостоятельно мыслить, находить способы решения задач, самостоятельно оценивать полученный результат и брать на себя ответственность за учебную деятельность. Данные положения исследователь подтверждает результатами проведенной экспериментальной работы: 90% студентов экспериментальной группы набрали от 65 до 100 баллов по 100-бальной шкале на контрольном тестировании, в то время как в контрольной группе только 68% обучающихся смогли набрать от 19 до 89 баллов [43. С. 55].

Признавая эффективность предложенной технологии педагогического мониторинга в обучении студентов неязыкового вуза, мы дорабо-

тали и в значительной степени расширили ее самооценочную часть, создав на основе обсуждения с нашими обучающимися персонализированные электронные журналы трекинга языкового прогресса в говорении и аудировании для взрослых, изучающих иностранный язык в корпоративном сегменте, предоставив нашим ученикам свободу в выборе ресурсов и содержания для самостоятельной работы согласно их целям и интересам.

Заключение

Таким образом, в целях разработки и апробирования технологии персонализированного отслеживания прогресса в изучении иностранного языка были проанализированы анкеты 108 респондентов – взрослых специалистов в возрасте 23–39 лет, изучающих иностранный язык в формате корпоративных курсов-тренингов. Более 90% всех участников имеют высшее техническое образование по следующим специальностям: прикладная математика и информатика, информационные системы и информационная безопасность. Всем обучающимся на курсе необходимо уверенное владение иностранным языком на высоких уровнях для адекватного выполнения рабочих задач и продвижения по службе. В экспериментальном обучении с использованием трекинг-технологии приняли участие 22 группы обучающихся (112 респондентов): 14 групп уровня A1 (Elementary) и 8 групп уровня A2 (Pre-Intermediate) согласно CEFR.

Беседы с участниками экспериментального обучения позволяют сделать следующие выводы: на начальном этапе заполнение журналов занимает много времени, что, однако, не демотивирует тех, кто нацелен на серьезный результат в изучении. Впоследствии процесс саморефлексии над выполненными или невыполненными задачами за неделю становится частью рутинной практики по овладению иностранным языком. Стоит отметить, что при анализе журналов самоконтроля по каждому обучающемуся серьезная нагрузка ложится на преподавателя: нужно не только прочитать отчет о работе за неделю, но и отправить необходимые рекомендации и коррекции по автономной работе всем участникам опроса, что, безусловно, оправдано повышением эффективности обучения. Несмотря на то что журналы текущего самоконтроля заполнялись лишь частью слушателей курса (112 респондентов), представляется возможным утверждать следующее: результаты исследования могут быть смоделированы на более широкую выборку респондентов – взрослых обучающихся, занятых в других секторах промышленности, студентов высших учебных заведений, обучающихся дистанционно.

Теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности использования трекинг-технологии в обучении взрослых позволяет

включить ее в одну из ключевых технологий для развития иноязычной самообразовательной компетенции, а именно ее саморефлексивного компонента. Оценивая самообразовательный потенциал журналов самоконтроля, необходимо отметить положительные тенденции в повышении мотивации к изучению иностранного языка, развитию автономии взрослых обучающихся, более интенсивном развитии общей иноязычной коммуникативной компетенции, развитии социально ценных качеств личности: ответственности, самостоятельности, инициативности, самодисциплины, критического мышления, системности и креативности.

Представляется возможным утверждать, что использование электронных журналов самоконтроля в овладении иностранным языком открывает взрослым обучающимся дополнительные возможности в развитии необходимых гибких навыков и создает предпосылки для их успешной личностной и профессиональной самореализации. Электронные журналы самоконтроля могут быть доработаны и персонализированы в соответствии с потребностями взрослых обучающихся, что делает их удобным инструментом развития самообразовательных возможностей для любой аудитории слушателей: учитывая возраст, потребности, профиль и цели обучающихся, преподаватель может доработать и скорректировать журналы самоконтроля для взрослых специалистов любого возраста и профессии. Перспективным также представляется дальнейшая разработка и внедрение в практику трекинг-технологии прогресса развития иноязычной письменной речи, рецептивных умений, комплексной иноязычной коммуникативной компетенции в четырех видах речевой деятельности.

Литература

1. **Бирюкова Н.А.** Андрагогика (наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики // Вестник Марийского государственного университета. 2018. № 2. С. 52–56.
2. **Дмитриева А.Г., Казакова С.А., Мещерякова Е.В.** Применение андрагогических принципов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе // Известия МГТУ «МАМИ». 2013. № 4 (18), т. 2. С. 387–390.
3. **Теслинов А.Г.** Андрагогика развития: базисные теоремы // Образование и наука. 2016. № 4 (133). С. 134–154. doi: 10.17853/1994-5639-2016-4-134-154.
4. **Васягина Н.Н.** Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslyh-opyt-i-perspektivy> (дата обращения: 25.02.2020).
5. **Henschke John A.** A Global Perspective on Andragogy: An Update // Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference. 2008. Vol 1. P. 43–94. URL: https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1435&context=utk_IACE-browseall (дата обращения: 25.02.2020).
6. **Loeng S.** Various Ways of Understanding the Concept of Andragogy // Cogent Education. 2018. Vol. 5, is. 1. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1496643> (дата обращения: 10.05.2020).

7. **McCauley K.D., Hammer E., Hinojosa A.S.** An Andragogical Approach to Teaching Leadership // *Management Teaching Review*. 2017. Vol. 2 (4). P. 312–324. URL: https://www.researchgate.net/publication/320675638_An_Andragogical_Approach_to_Teaching_Leadership (дата обращения: 10.05.2020).
8. **Collins L., White J.** An Intensive Look at Intensity and Language Learning // *TESOL Quarterly*. March 2011. Vol. 45, № 1. P. 106–133.
9. **Benson P.** Autonomy in Language Learning, Learning and Life // *Synergies France*. 2012. № 9. P. 29–39. URL: <https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf> (дата обращения: 10.05.2020).
10. **Fengning Du.** Student Perspectives of Self-Directed Language Learning: Implications for Teaching and Research // *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2013. Vol. 7, № 2. Article 24. <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2013.070224> (дата обращения: 10.05.2020).
11. **Isbell D.R., Rawal H., Oh R., Loewen Sh.** Narrative Perspectives on Self-Directed Foreign Language Learning in a Computer- and Mobile-Assisted Language Learning Context // *Languages*. 2017. № 2 (2), 4. P. 2–20. <https://doi.org/10.3390/languages2020004> (дата обращения: 10.05.2020).
12. **Menegale M.** L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca // *Studi di Glottodidattica*. 2009. № 3. P. 60–73. URL: <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/164> (дата обращения: 10.05.2020).
13. **Na Zh.** On Cultivating Learning Autonomy of English Major Students in China // *Education Journal*. 2020. № 9 (2). P. 43–47. URL: <http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo?journalid=196&doi=10.11648/j.edu.20200902.12> (дата обращения: 10.05.2020).
14. **Cotterall S.** The Pedagogy of Learner Autonomy: Lessons from the Classroom // *SiSAL Journal*. June 2017. Vol. 8, № 2. P. 102–115. URL: https://www.researchgate.net/publication/318249993_The_Pedagogy_of_Learner_Autonomy_Lessons_from_the_Classroom (дата обращения: 10.05.2020).
15. **Smith R.** Learner autonomy // *ELT Journal*. October 2008. Vol. 62, is. 4. P. 395–397. URL: <https://academic.oup.com/eltj/article/62/4/395/408953>
16. **Joshi Khem Raj.** Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning // *Journal of NELTA*. December 2011. Vol. 16, № 1-2. P. 13–29. URL: https://www.researchgate.net/publication/284401822_Learner_Perceptions_and_Teacher_Beliefs_about_Learner_Autonomy_in_Language_Learning (дата обращения: 10.05.2020).
17. **Теслинов А.Г., Протасова И.А.** Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития. М. : Флинта, 2018. 112 с.
18. **Бобыкина И.А.** Развитие культуры лингвосамообразования как одна из стратегических целей иноязычного образования в вузе // *Вестник Нижневарттовского университета*. 2016. № 4. С. 3–10.
19. **Гиниатуллин И.А.** Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие к спецкурсу. Свердловск : СГПИ, 1990. 94 с.
20. **Крылова Е.А.** Модель развития иноязычной самообразовательной компетенции студентов неязыковых вузов // *Известия Волгоградского педагогического университета*. 2018. С. 48–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-inoazychnoy-samoobrazovatelnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovyh-vuzov/viewer> (дата обращения: 10.05.2020).
21. **Подчалимова Г.Н.** Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности // *Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета*. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- razvitiie-samoobrazovatelnoy-kompetetnosti-studentov-v-protssesse-proektnoy-deyatelnosti/viewer (дата обращения 25.02.2020).
22. **Ариян М.А.** Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 124–128.
 23. **Ариян М.А.** Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 3–14.
 24. **Бим И.Л.** Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5–8.
 25. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. М. : Логос, 2004. 384 с.
 26. **Щепилова А.В.** Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4–11.
 27. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 53–72.
 28. **Ариян М.А., Вадеева Т.Е.** Развитие личности взрослых обучающихся средствами иностранного языка: цели и пути реализации // Язык и культура. 2019. № 46. С. 184–202.
 29. **Коряковцева Н.Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М. : Аркти, 2002. 176 с.
 30. **Анкета** потребностей и целей взрослых обучающихся «Эффективное изучение иностранного языка» GoogleForms. URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0nK9FM8gkfR02QGoYlqvuy0saXaXV5zb6x2U66hR1kX0p5w/viewform>
 31. **Анкета** потребностей взрослых обучающихся «Виртуальная образовательная среда в изучении английского языка» GoogleForms. URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0jPZrx3RbDu8j3Dgfrnfwld0dpsSBGjDhfXhKpqxLYbJpHA/viewform>
 32. **Форма** входного и итогового контроля взрослых обучающихся: «Self-Assessment Language Learning Form» GoogleForms. URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeZxzHVCc7_lfRsrM3ROkmsmyezW3WkR6T3L3rbKW67LkE1vg/viewform
 33. **Журнал** текущего самоконтроля развития умений аудирования взрослых обучающихся: Listening Learning Tracker. URL: https://docs.google.com/forms/d/1wcZTS4B73Ytu1PuOR47dgv-l_NjbDNhcqw1cpYeY4bc/edit
 34. **Журнал** текущего самоконтроля развития умений говорения взрослых обучающихся: Speaking Learning Tracker. URL: <https://docs.google.com/forms/d/1nvQ8x2LeHWiwPRC3H5OWd8s6tgLkKxWRRzzAyF0KP-8/edit>
 35. **Гураль С.К., Корнеева М.А.** Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 38. С. 190–207.
 36. **Обдалова О.А.** Иноязычное образования в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
 37. **Pawlak M.** Teaching Foreign Languages to Adult Learners: Issues, Options, and Opportunities // Theoria et Historia Scientiarum. Apr. 2016. Vol. 12. P. 45–65. URL: <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/THS/article/view/ths.2015.004/8181>
 38. **Illes E.** A proposed Theoretical Model of Adult language Learner Autonomy // Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation. March 2019. № 3. P. 1–8. URL: https://www.researchgate.net/publication/337433249_A_proposed_theoretical_model_of_adult_language_learner_autonomy
 39. **McDonough Sharon K.** Promoting Self-Regulation in Foreign Language Learners // The Clearing House. Jul.-Aug. 2001. Vol. 74, № 6. P. 323–326. URL: <https://www.jstor.org/stable/30192113?seq=1>
 40. **Botero G.G., Questier F., Zhu Ch.** Self-Directed Language Learning in a Mobile-Assisted, Out-of-Class Context: Do Students Walk the Talk? // Computer Assisted Lan-

- guage Learning. 2019. Vol. 32. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2018.1485707>
41. **Dobrota C.** Learner Autonomy in ESP Adult Courses // Editura Europlus. 2009. P. 507–512. URL: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A3422/pdf>
 42. **Schunk D.** Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation // Reading & Writing Quarterly. 2003. Vol. 19. P. 159–172. URL: https://www.researchgate.net/publication/280861374_Self-Efficacy_for_Reading_and_Writing_Influence_of_Modeling_Goal_Setting_and_Self-Evaluation
 43. **Крылова Е.А.** К вопросу об организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку с использованием педагогического мониторинга и веб-приложения «TEACHERHUB» // Известия ВГПУ. 2014. С. 47–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-po-inostrannomu-yazyku-s-ispolzovaniem-pedagogicheskogo-monitoringa-i-veb/viewer> (дата обращения: 25.07.2020).

Сведения об авторах:

Ариян Маргарита Анастасовна – доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Вадеева Татьяна Евгеньевна – тренер-преподаватель ООО «Неткрэкер»; аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: tatianavadeeva@yandex.ru

Поступила в редакцию 16 июля 2021 г.

Language learning tracking in self-reflexion development with adult learners (foreign language adult learners)

Ariyan M.A., D.Sc. (Education), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Vadeeva T.E., trainer and teacher of English in JSC “Netcracker”, postgraduate student, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: tatianavadeeva@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/10

Abstract. Life-long learning implementation in all the education areas and levels is one of the most important aims of the state policy in Russia. A modern specialist meets new professional and personal challenges: to be successful he is supposed to not only possess hard skills in his professional field, but also master his soft skills, which are often developed at work, at various training including foreign language courses. To achieve high practical result at such courses is impossible without analyzing the adult learners’ needs and aiming at the specialists’ personality development. The article discusses an electronic technique of progress tracking as a way to increase the effectiveness of language learning and develop self-reflexion with adult learners. It’s discussed how progress tracking can be implemented in corporate foreign language learning. Based on concepts of andragogy of development, social development, sociocultural, personality oriented, communication cognitive approaches in methodology the authors see the foreign language self-education competence as the main goal of foreign language learning for adults. To develop the self-reflexion component of the foreign language self-education competence the authors introduce the progress tracking technique as a combination of electronic self-control registers (trackers) in speaking and listening skills acquisition by adults. The registers were created based on the common scientific research methods (logical, theoretical and empiric) and special methods. In the experimental teaching stage (for 112 corporate adult language learners) the authors applied questionnaire methods, observa-

tion, formalization, statistical data analysis and Google Forms. The article describes the stages of work with electronic registers and discusses the results of the work for the practical and personality development goals. Listening and speaking learning registers proved to be effective to improve not only practical educational result, but also to increase motivation, develop self-reflexion and other self-improvement qualities of adults while mastering a foreign language. Based on the grounds of the andragogy of self-development the mastery of foreign languages is regarded as a means of personality development and the boost for socially valuable qualities, self-reflexion as one of the means of self-education competence and foreign language communicative competence; the definition of the self-education competence in foreign language learning was specified. The progress tracking technique is developed, described and tested as a means of monitoring and tracking self-progress in language learning and creating one's own way in language learning. The progress tracking technique and electronic registers can be used in teaching adults in any level of the language competence as a means for personal and professional growth. Based on the created registers in listening and speaking it is possible to develop complex registers aimed at making the foreign language competence in all the four skills.

Keywords: andragogy of development; adult learner; corporate language courses; foreign language self-learning competence; self-reflexion; self-control; socially valuable qualities; progress monitoring; language learning tracking technique

References

1. Biryukova N.A. (2018) Andragogika (nauka ob obuchenii vzroslykh) kak aktual'noe napravlenie sovremennoj obrazovatel'noj praktiki [Andragogy (the Science of Adult Education) as a Mainstream of Modern Educational Practice]. *Vestnik of Mari State University*. pp. 52-56.
2. Dmitrieva A.G., Kazakova S.A., Meshcheryakova E.V. (2013) *Primenenie andragogicheskikh principov v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze* [Application of Andragogic Principles in Foreign Language Professional Environment in Higher Technical Education. *Izvestiya of Moscow State Technical University*. 4 (18), pp. 387-390.
3. Teslinov A.G. (2016) Andragogika razvitiya: bazisnye teoremy [Andragogy of Development: Basic Theorems]. *Obrazovanie i nauka*. (4), pp. 134-154. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-134-154>.
4. Vasyagina N.N. (2012) Obuchenie vzroslykh: opyt i perspektivy [Adult Education: Experience and Prospects]. *Teacher Education in Russia*. <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslykh-opyt-i-perspektivy> (Accessed: 25.02.2020).
5. Henschke J.A. (2008) A Global Perspective on Andragogy: An Update. In *Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference, Boucouvalas, M. [Ed]. Vol.1, pp. 43-94. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1435&context=utk_IACE-browseall* (Accessed: 25.02.2020).
6. Loeng S. (2018) Various Ways of Understanding the Concept of Andragogy. *Cogent Education*. Vol. 5 (1). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1496643> (Accessed: 10.05.2020).
7. McCauley K.D., Hammer E., Hinojosa A.S. (2017) An Andragogical Approach to Teaching Leadership. *Management Teaching Review*. Vol 2 (4), pp. 312-324. https://www.researchgate.net/publication/320675638_An_Andragogical_Approach_to_Teaching_Leadership (Accessed: 10.05.2020).
8. Collins L., White J. (2011) An Intensive Look at Intensity and Language Learning. *TESOL Quarterly*. Vol. 45 (1), pp. 106-133.

9. Benson P. (2012) *Autonomy in Language Learning*, Learning and Life. Synergies France. 9, pp. 29-39. <https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf> (Accessed: 10.05.2020).
10. Fengning Du. (2013) Student Perspectives of Self-Directed Language Learning: Implications for Teaching and Research. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 7 (2). Article 24. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2013.070224> (Accessed: 10.05.2020).
11. Isbell D.R., Rawal H., Oh R., Loewen S. (2017) Narrative Perspectives on Self-Directed Foreign Language Learning in a Computer- and Mobile-Assisted Language Learning Context. *Languages*. 2 (2), 4, pp. 2-20. <https://doi.org/10.3390/languages2020004> (Accessed: 10.05.2020).
12. Menegale M. (2009) L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca // *Studi di Glottodidattica*. 3. pp. 60-73. <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/164> (Accessed: 10.05.2020).
13. Na Zh. (2020) On Cultivating Learning Autonomy of English Major Students in China // *Education Journal*. 9 (2), pp. 43-47. <http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo?journalid=196&doi=10.11648/j.edu.20200902.12> (Accessed: 10.05.2020).
14. Cotterall S. (2017) The Pedagogy of Learner Autonomy: Lessons from the Classroom // *SiSAL Journal*. Vol. 8 (2). pp. 102-115. https://www.researchgate.net/publication/318249993_The_Pedagogy_of_Learner_Autonomy_Lessons_from_the_Classroom (Accessed: 10.05.2020).
15. Smith R. (2008) Learner autonomy // *ELT Journal*. Vol. 62 (4). pp. 395-397. URL: <https://academic.oup.com/eltj/article/62/4/395/408953>
16. Joshi Kh.R. (2011) Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning // *Journal of NELTA*. Vol. 16 (1-2), pp. 13-29. https://www.researchgate.net/publication/284401822_Learner_Perceptions_and_Teacher_Beliefs_about_Learner_Autonomy_in_Language_Learning (Accessed: 10.05.2020).
17. Teslinov A.G., Protasova I.A. (2018) *Obrazovanie po-vzrosloму. Duh andragogiki razvitiya* [Education in an adult way. The spirit of andragogy of development]. M., FLINTA. 112 p.
18. Bobykina I.A. (2016) Razvitie kul'tury lingvo-samoobrazovaniya kak odna iz strategicheskikh celej inoyazychnogo obrazovaniya v vuze [Self-education Culture Development as One of the Strategic Aims of the Higher Foreign Language Education]. *Vestnik of the Nizhnevartovsk University*, 4. pp. 3-10.
19. Giniatullin I.A. (1990) *Samostoyatel'naya uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inostrannym yazykom na special'nom fakul'tete* [Self-study in Learning the Foreign Language in a Special Department]. Sverdlovsk: Sverdlovsk State Pedagogics University. 94 p.
20. Krylova E.A. (2018) Model' razvitiya inoyazychnoy samoobrazovatel'noy kompetencii studentov neyazykovykh vuzov [The Model of Self-education Competence Development with Non Linguistic University Students]. *Izvestiya of the Volgograd Pedagogics University*. pp. 48-53. <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-inoyazychnoy-samoobrazovatel'noy-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-vuzov/viewer>
21. Podchalimova G.N. (2012) Razvitie samoobrazovatel'noy kompetentnosti studentov v processe proektnoy deyatel'nosti [Self-Education Competence Development in Project Activities]. *Uchenye zapiski of the Kursk State University*. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-samoobrazovatel'noy-kompetentnosti-studentov-v-protsesse-proektnoy-deyatelnosti/viewer>
22. Ariyan M.A. (2011) *Mekhanizmy i usloviya social'nogo razvitiya studentov sredstvami inostrannogo yazyka* [Mechanisms and Conditions of Social Development of Students with Foreign Language Means]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 5. pp. 124-128.
23. Ariyan M.A. (2007) *Lichnostno-orientirovannyj podhod i obuchenie inostrannomu yazyku v klassah s neodnorodnym sostavom obuchaemykh* [Personality Oriented Approach

- and Teaching Foreign Language in Groups of Heterogeneous Students]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 1. pp. 3-14.
24. Bim I.L. (2001) Nekotorye aktual'nye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam [Some Actual Issues of Modern Teaching Foreign Languages]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 4. pp. 5-8.
 25. Zimnyaya I.A. (2004) *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational Psychology]. M.: Logos. 384 p.
 26. Shchepilova A.V. (2003) Kognitivnyj princip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive Principle in Teaching the Second Foreign Language: Theoretical Foundation]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2. pp. 4-11.
 27. Safonova V.V. (2013) Sociokul'turnyj podhod: retrospektiva i perspektivy [Socio-cultural Approach: Retrospective and Prospective]. *Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki*, 4(4). pp. 53-72.
 28. Ariyan M.A., Vadeeva T.E. (2019) Razvitie lichnosti vzroslykh obuchayushchihya sredstvami inostrannogo yazyka: celi i puti realizacii [Personality Development by Means of Foreign Language Learning: Aims and Implementation]. *Yazyk i kul'tura - Language and Culture*. Tomsk: Tomsk National Research State University, 46. pp. 184-202.
 29. Koryakovceva N.F. (2002) Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayushchih inostrannyj yazyk [Modern Methodology of Self-study for Foreign Language Learners]. M.: Arkti. 176 p.
 30. Questionnaire 'Effective Language learning' GoogleForms. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0nK9FM8gkfR02QGoYIqvY0saXaXV5zb6x2U66hR1kXOp5w/viewform>
 31. Questionnaire 'Digital Language Learning Environment' GoogleForms. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf0jPZrx3RbDu8j3Dgfrnfwd0dpsSBGjDhfXHkPqxLYbJpHA/viewform>
 32. Self-Assessment Language Learning GoogleForms. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeZxzHVCc7_lfRsrM3ROkmsmyezW3WkR6T3L3r3bKW67LkE1vg/viewform
 33. Listening Learning Tracker. https://docs.google.com/forms/d/1wcZTS4B73Ytu1PuOR47dgv-l_NjbDNhcqw1cpYeY4bc/edit
 34. Speaking Learning Tracker. <https://docs.google.com/forms/d/1nvQ8x2LeHWiwPRC3H5OWd8s6tgLkKxWRRzzAyF0KP-8/edit>
 35. Gural S.K., Korneeva M.A. (2017) Integratsii keys-stadi metoda v inozazychnoye obucheniye studentov napravleniya 'Prikladnaya mekhanika' v kontekste aktualnykh obrazovatelnykh tendentsiy [Integration of case study method in the process of foreign language teaching in the context of modern tendencies of educational development]// *Yazyk i kul'tura - Language and Culture*, 38. pp. 190-207.
 36. Obdalova O.A. (2014) Inozazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sotsiokul'turnih i pedagogicheskikh innovatsiy [Foreign language education in the 21st century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 180 p.
 37. Pawlak M. (2016) Teaching Foreign Languages to Adult Learners: Issues, Options, and Opportunities. *Theoria et Historia Scientiarum*, 12. pp. 45-65. <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/THS/article/view/ths.2015.004/8181>
 38. Illes E. (2019) A Proposed Theoretical Model of Adult Language Learner Autonomy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3. pp. 1-8. https://www.researchgate.net/publication/337433249_A_proposed_theoretical_model_of_adult_language_learner_autonomy
 39. McDonough S.K. (2001) Promoting Self-Regulation in Foreign Language Learners. *The Clearing House*, 74 (6). pp. 323-326. <https://www.jstor.org/stable/30192113?seq=1>
 40. Botero G.G., Questier F., Zhu Ch. (2019) Self-Directed Language Learning in a Mobile-Assisted, Out-of-Class Context: Do Students Walk the Talk? *Computer Assisted Lan-*

- guage Learning, 32. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2018.1485707>
41. Dobrota C. (2009) Learner Autonomy in ESP Adult Courses. Editura Europlus. pp. 507-512. <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A3422/pdf>
 42. Schunk D. (2003) Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. Reading & Writing Quarterly, 19. pp. 159-172. https://www.researchgate.net/publication/280861374_Self-Efficacy_for_Reading_and_Writing_Influence_of_Modeling_Goal_Setting_and_Self-Evaluation
 43. Krylova E.A. (2014) K voprosu ob organizatsii samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem pedagogicheskogo monitoringa i veb-prilozheniya "TEACHERHUB" [On development of students' self-study with pedagogic monitoring and "TEACHERHUB" application]. Izvestiya of Volgograd Pedagogics University. pp. 47-56. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-po-inostrannomu-yazyku-s-ispolzovaniem-pedagogicheskogo-monitoringa-i-veb/viewer>

Received 16 July 2021

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЯКУТСКО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ

К.Э. Безукладников, Г.М. Парникова

Аннотация. Якутия является крупнейшим по территории субъектом Российской Федерации, чье население отличается неоднородностью и многонациональным составом. К коренным жителям региона относятся якуты, а также представители малочисленных народов Севера. Подавляющее число обучающихся являются национально-русскими билингвами, чей родной язык – якутский. Языковая политика Якутии характеризуется естественным якутско-русским билингвизмом ее коренных жителей. Ведущая роль в развитии и сохранении многоязычия принадлежит образованию. Владение русским, родным и иностранным языком является стимулом и средством формирования языкового мышления обучающихся. На территории северного региона идут активные процессы становления конкурентного рынка, промышленного освоения арктических и субарктических территорий, которые сегодня невозможно представить без участия иностранных партнеров и инвесторов. Ввиду выгодного геополитического положения в республике изучаются как европейские, так и восточные иностранные языки. Существуют опасения, что активное промышленное освоение Якутии, в том числе ее Арктической зоны, российскими и иностранными компаниями может привести к утрате самобытности коренных народов северного региона, потере их национальной идентичности. Актуальность исследования подтверждается необходимостью сохранения и развития человеческого капитала при реализации крупномасштабных национальных проектов. Цель исследования – повышение качества обучения иностранному языку национально-русских билингвов Якутии в постоянно меняющихся условиях развития российского общества. Задачи исследования: изучить и проанализировать массив теоретических отечественных и зарубежных исследований по интересующей нас проблематике; выделить группы особенностей, присущие обучающимся из числа коренных народов Якутии при изучении иностранного языка; наполнить содержание иноязычного образования национально-региональным компонентом; осуществить подбор форм, методов, средств, приемов обучения иностранному языку исходя от особенностей студентов-северян. В терминологическое поле лингводидактики введено понятие «этнометодика», под которой понимается овладение языком и культурой страны изучаемого иностранного языка посредством учета и отображения в содержании иноязычного образования специфических особенностей контингента обучающихся, представляющих коренное население того или иного субъекта России, их менталитета, национальной культуры и традиций. Положительный опыт возможно мультиплицировать и распространять в других субъектах России. В рамках исследования был доработан к уже имеющимся ряд особенностей якутско-русских билингвов: фонетические (трудности в произнесении шипящих звуков, редуцирование звуков, краткость и долгота гласных звуков, наличие дифтонгов); перцептивные (процесс восприятия осу-

ществляется через образы; перцепция нового явления с уже имеющимся примером из реальной действительности, иерархическая обработка информации); эмоционально-поведенческие (инертность, эмоциональная закрытость, предпочтение коллективной работе, пассивная поведенческая модель). Сформулированные особенности оказывают влияние на процесс усвоения иностранного языка и способы взаимодействия субъектов вузовского образовательного процесса и, следовательно, должны быть учтены при проектировании регионального иноязычного образования и наполнения его содержанием. Наличие национально-регионального компонента в содержании основных профессиональных образовательных программ неязыковых специальностей в рамках курсов, связанных с изучением иностранного языка в вузе, объясняется стремлением преподавателей приобщить студентов к будущей профессиональной деятельности посредством изучаемой академической дисциплины. В Якутии ведется разработка и добыча большого количества месторождений природных ископаемых и минералов, что является привлекательным для иностранных инвесторов. В этих условиях владение иностранными языками, включая восточные, становится все более востребованным. Флора и фауна северной республики по многим критериям не имеет аналогов в мире, что привлекает значительное количество как ученых-исследователей, так и туристов. Экстремальные климатические условия Якутии широко известны за ее пределами, адаптация организма человека к таким условиям также представляет большой научный и практический интерес за рубежом. Таким образом, регион диктует и определяет социальный заказ общества на выпускников неязыкового профиля со знанием иностранного языка. Основной упор при преподавании иностранного языка для студентов неязыковых специальностей ставится на профессионально ориентированные тексты по специальности, содержащие национально-региональный компонент, и ситуации, в задачу которых входит моделирование будущей профессиональной деятельности специалиста со знанием иностранного языка: строителя, экономиста, горного инженера, врача, биолога и т.д. Условно ситуации, характерные для неязыкового вуза, расположенного в Якутии, можно поделить на две большие группы: демонстрирующие реальные возможности северного региона для иностранных партнеров и учитывающие культурное наследие и традиции республики. Перспективы работы заключаются в разработке научно-теоретических основ формирования иноязычной компетенции с позиций современных подходов к образованию в условиях смещения вектора международных контактов Якутии на восток и акселерации связей со странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Ключевые слова: иностранный язык; особенности обучения; национально-русские билингвы; коренные народы Якутии; студенты неязыковых специальностей

Введение

Проблемы оптимального функционирования региональных образовательных систем нуждаются в серьезном исследовании с опорой на глубокий, всесторонний анализ своеобразия менталитета, родных языков и культуры народов России. Республика Саха (Якутия) представляет собой пример бережного отношения к родному языку, обычаям и традициям ее коренных жителей. Якутия является крупнейшим по терри-

тории субъектом Российской Федерации (РФ), чье население отличается неоднородным многонациональным составом.

К коренным жителям региона относятся якуты, а также представители малочисленных народов Севера. Подавляющее число обучающихся являются национально-русскими билингвами, чей родной язык – якутский. Существуют опасения, что активное промышленное освоение Якутии, в том числе ее Арктической зоны, российскими и иностранными компаниями может привести к утрате самобытности коренных народов северного региона, потере их национальной идентичности. Актуальность исследования подтверждается необходимостью сохранения и развития человеческого капитала при реализации крупномасштабных национальных проектов.

В то же время республика – это многонациональный субъект Российской Федерации: исторически сложилось, что в суровых климатических условиях Севера совместно проживают и трудятся представители более ста национальностей. В этой ситуации республиканская языковая политика требует совершенствования не только национально-русского билингвизма, но и многоязычия в целом. Главная роль в развитии и сохранении многоязычия принадлежит образованию. По состоянию на апрель 2021 г. сегодня в средних общеобразовательных школах Якутии обучаются 20 577 человек [1]. В Северно-Восточном федеральном университете обучаются 19 077 студентов. В головном вузе республики к языкам, на которых ведется обучение, относятся: русский, родные (якутский, эвенский, эвенкийский, долганский, чукотский, юкагирский), иностранные (английский, немецкий, французский, китайский, японский, корейский) [2].

Образовательная практика доказывает, что владение русским, родным и иностранным языком – это стимул и средство формирования языкового мышления обучающихся. Проблема установления контуров регионального образования является одной из главных в обучении и воспитании. Первостепенное значение она приобретает в регионах, активно меняющих свой социально-экономический статус. К ним относится и Якутия, где идут процессы формирования конкурентного рынка, промышленное освоение северных и арктических территорий, которые сегодня трудно представить без роста контактов с зарубежными странами, что, в свою очередь, требует подготовки специалистов со знанием иностранных языков. Отношение к иноязычному образованию в Республике Саха (Якутия) изменилось: в республике изучаются как европейские, так и восточные иностранные языки ввиду близости к странам Азиатско-Тихоокеанского региона.

Естественный национально-русский билингвизм, главным образом якутско-русский, является отличительной, но не единственной особенностью обучающихся из числа коренных народов Якутии. Вследствие

этого одной из основополагающих задач в регионе стало повышение качества иноязычного образования, что актуализирует поиск эффективных методов обучения иностранному языку национально-русских билингвов.

Естественный якутско-русский билингвизм сформировался во многом благодаря удаленности и труднодоступности северного региона. Мы приходим к выводу, что на ежегодный рост количества билингвов-учащихся средних общеобразовательных школ республики повлияли следующие основные факторы:

1. Социальный заказ субъектов образовательного процесса.
2. Демографические процессы.
3. Изменения миграционных процессов в регионе.

В отношении первого фактора отметим, что государственная политика предусматривает в выборе языка обучения учет пожеланий самих школьников и их родителей: все больше участников образовательного процесса изъявляют желание обучаться на родном языке, что гарантировано на конституционном уровне. Далее мы констатируем, что Республика Саха (Якутия) традиционно занимает лидирующие позиции по рождаемости в Дальневосточном федеральном округе, что, в свою очередь, ведет к увеличению численности дошкольников, учащихся школ и студентов вузов из числа коренных народов республики. В целом темпы роста рождаемости превышают уровень смертности в регионе. Большую роль в демографических процессах играет поддержка как со стороны государства, так и северной республики (российский материнский капитал, ипотека по сниженным процентным ставкам для жителей Дальневосточного федерального округа, программа «Дальневосточный гектар», республиканская материальная помощь за рождение третьего ребенка, предоставление земельного участка многодетным семьям от республики).

Активные миграционные процессы, характерные для Якутии, берут свое начало с 1950-х гг., когда были открыты первые месторождения драгоценных металлов и камней и республика испытывала большой дефицит в специально подготовленных кадрах. Сегодня миграционное сальдо населения меняется за счет иммигрантов из-за предела республики и ближнего зарубежья ввиду активного промышленного освоения Севера, соответственно, их дети школьного возраста обучаются на государственном русском языке. Параллельные процессы внутренней миграции внутри республики также оказывают свое влияние на показатели. Они объясняются в основном экономическими причинами. Местное население ищет более привлекательные условия оплаты труда внутри республики, отсюда общая языковая картина региона отличается заметным превалированием моноэтнических улусов (районов) над полиэтническими: различия в ведущем языке коммуникации очевидны.

Методология исследования

Рассматривая реальные перспективы трудоустройства молодых специалистов, мы приходим к выводу, что в наиболее сложной ситуации находятся вузы в регионах: локальный рынок труда характеризуется высокой конкуренцией между местными и приезжими трудовыми ресурсами. Рабочие учебные планы вузовских программ не обладают достаточной гибкостью по отношению к рынку труда, страдают формальным подходом к осуществлению практической подготовки будущих специалистов при параллельной большой загруженности общетеоретическими дисциплинами. В сложившихся условиях актуализируются вопросы преподавания иностранного языка в ограниченных ресурсах нелингвистических направлений специальностей. Современные исследователи отмечают востребованность иноязычного образования у студентов неязыкового вуза (К.Э. Безукладников и соавт. [3], С.К. Гураль и соавт. [4–6], Б.А. Крузе и соавт. [7], А.А. Прохорова, К.Э. Безукладников [8] и др.). Целевая аудитория исследования – это студенты, поколение которых принято называть центениалами, т.е. они живут, учатся, общаются, работают, не выходя из социальных сетей, привержены цифровым сервисам и виртуальным платформам. Возникает вопрос: как лучше и эффективнее обучать современного студента?

Цель данного исследования – повышение качества обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза из числа национально-русских билингвов Якутии в современных условиях развития общества. Позиции якутского языка достаточно устойчивы, о чем свидетельствуют данные последней переписи населения (2010 г.). Согласно официальной статистике в Республике Саха (Якутия) якутским языком владеют порядка 500 тыс. человек, что составляет подавляющее большинство местного коренного населения [9].

Родной язык предлагает носителю языка уже готовую систему знаний для познания следующего языка (русского, иностранного). Вследствие этого обучающийся находится в ситуации постоянного их сравнения. Обращая внимание на общее или различия, можно облегчить работу и создать положительную мотивацию и искренний интерес. Параллельно обучающиеся могут игнорировать не специфичные или отсутствующие в родном языке явления и языковые феномены.

Сегодня билингвальное обучение в России и за рубежом рассматривается с различных позиций: эмерджентный феномен языка [10]; инструментарий биологической адаптации человека вследствие вынужденной необходимости понимания двух языков [11]; элемент регионально-этнического подхода к обучению иностранного языка [12]. Традиционно же в методологии обучения национально-русских билингвов Якутии рассматривается с позиций этнопедагогического и этнокультурных подходов к образованию:

- 1) участие в поликультурном образовательном пространстве [13];
- 2) перспективы и направления будущего развития образования в многонациональной стране [14];
- 3) важный элемент регионального образования [15];
- 4) специфические особенности проектирования информационно-образовательной среды в условиях Арктики [16].

Их идеи находят отражение во многих педагогических исследованиях в национальных республиках РФ ввиду описываемого контингента обучающихся, традиций, народных обычаев, духовных ценностей и самобытной культуры, которые им присущи. Гипотеза данного исследования заключается в том, что повышение качества обучения иностранному языку национально-русских билингвов Якутии будет эффективно, если:

- конкретизировать и сгруппировать особенности национально-русских билингвов;
- включить в содержание иноязычного образования национально-региональный компонент;
- осуществить подбор форм, методов, средств, приемов обучения в зависимости от особенностей северян;
- выработать алгоритм работы для качественных и количественных изменений методики обучения иностранному языку обучающихся из числа коренных жителей Якутии.

Задачи исследования:

- 1) изучить и проанализировать массив теоретических отечественных и зарубежных исследований по интересующей нас проблематике;
- 2) выделить группы особенностей, присущие обучающимся из числа коренных народов Якутии при изучении иностранного языка;
- 3) включить в содержание иноязычного образования национально-региональный компонент;
- 4) материализовать подбор форм, методов, средств, приемов обучения иностранному языку, основываясь на особенностях северян;
- 5) разработать и апробировать алгоритм работы для качественных и количественных изменений этнометодики обучения иностранному языку обучающихся из числа коренных жителей Якутии.

Методы исследования:

- теоретический анализ литературы по теме исследования;
- обобщение опыта обучения национально-русских билингвов иностранному языку;
- педагогическое наблюдение, беседы с участниками образовательного процесса: обучающимися, преподавателями иностранных языков, родителями, работодателями;
- моделирование, сравнение, систематизация, типологизация.

Введение в терминологическое поле лингводидактики понятия «этнометодика» объясняется поиском резервов педагогической деятельности в современных условиях обновления методической науки. Под этнометодикой мы понимаем овладение языком и культурой страны изучаемого иностранного языка посредством учета и отображения в содержании иноязычного образования специфических особенностей контингента обучающихся, представляющих коренное население того или иного субъекта РФ, их менталитета, национальной культуры и традиций.

Исследование и результаты

Вопросы билингвального обучения привлекают пристальное внимание исследователей нашей страны с конца 1960-х гг. Проблема обучения якутско-русских билингвов иностранному языку входит в круг научных интересов С.П. Ефимовой, Г.М. Парниковой, Е.Г. Якушевой и других ученых [17–19]. Доказано, что студенты-северяне предпочитают групповую форму работы ввиду исторически сложившейся ситуации совместного ведения хозяйства, традиционных охоты и рыбалки, когда все процессы жизнедеятельности человека происходят на обширной территории (3 млн км²) и в суровых климатических условиях. Предпочтение коллективной организации труда четко прослеживается у современного жителя республики и не ограничивается, например, этапом адаптации студента к вузовской ступени обучения, а продолжается на протяжении всей последующей жизни индивида. При этом наблюдается выделение предпочтений коллектива по родовой принадлежности, например, заречной или вилюйской группе улусов (районов). К этой же группе особенностей можно отнести формы реагирования на стрессовые ситуации. Например, педагогические наблюдения за студентами во время подготовки и сдачи экзаменов по иностранному языку свидетельствуют о пассивной поведенческой модели, которая выражается в отказе от помощи со стороны педагога, сокрытии внутренних эмоций и переживаний. Исследователи также единодушно отмечают инертность в проявлении самостоятельных учебных действий, закрытый характер студентов из числа коренных народов Якутии, отсутствие активной позиции на занятиях по иностранному языку.

Следующей особенностью якутско-русских билингвов является образное восприятие окружающей их действительности. Поскольку образное восприятие апеллирует к знакам и символам, важно использование наглядности при организации и проектировании иноязычного обучения студентов вуза из числа национально-русских билингвов, например, применение наглядности при объяснении грамматического материала или аудировании аутентичного материала с обязательной опорой на текст на начальном этапе считаем наиболее эффективным. Кроме того, данная

особенность учитывалась нами для развития памяти студентов. В отношении использования рациональных приемов запоминания считаем важным насыщать учебный материал дополнительной информацией для повышения мотивации и интереса студентов к изучению иностранного языка. С этих позиций мы выступаем за оснащение практических занятий по иностранному языку в неязыковом вузе всем тем, что способствует лучшему усвоению иноязычного материала (макеты, экспонаты, графики, иллюстрации); выделяем необходимость ведения записей учебного материала для развития наглядно-образной памяти. Успешный и быстрый переход на образовательную платформу Moodle, эффективное использование ее преимуществ для изучения иностранного языка мы также объясняем именно этой особенностью студентов.

Продолжая мысль об образе, представим результаты анкетирования студентов 1–2-х курсов Северо-Восточного федерального университета на тему «Образ якутов в сознании студентов магистратуры СВФУ» (СВФУ). Среди 56 респондентов двух учебных подразделений СВФУ (инженерно-технический и финансово-экономический институты) были представители различных национальностей: 84% – якуты, 9% – русские, 4% – коренные малочисленные народы Севера, 3% – другие (табл. 1).

Результаты проведенного анкетирования оказались несколько противоречивыми. Анализ полученных данных показал, что образ среднестатистического якута в представлении студентов неязыкового вуза – это медлительный, сдержанный в проявлении своих эмоций человек; упорный с чертами упрямства, любящий свою малую родину, уважительно относящийся к представителям другой нации; свободно владеющий родным языком, но чаще использует его в сфере семейно-бытового общения.

Строение речевого аппарата северян (распространенный неправильный прикус, короткая уздечка) приводит к редуцированию звуков и трудностям с произнесением шипящих звуков «ц», «ш», «щ». В целом у якутско-русских билингвов артикуляционный аппарат работает иначе, чем у носителей русского языка, речь – медленная, без напряжения, поэтому фонетическая зарядка в начале практических занятий по иностранному языку крайне важна и необходима. Кроме того, существуют значительные различия не только в фонетическом строе русского и якутского языков ввиду того, что первый принадлежит к славянской группе языков, второй – к тюркской, занимая там совершенно обособленное положение (ближайший язык – долганский).

Например, в якутском языке не могут встречаться две и более согласных подряд в начале слова в отличие от русского и английского языков. Вследствие этого носитель якутского языка может вставить гласный звук или пропустит согласный звук: стол – остуол, столб – остуолба.

Таблица 1

**Образ якутов в представлении студентов разных национальностей
(на примере СВФУ)**

Национальность респондентов	Темперамент	Эмоции	Положительные черты характера	Отрицательные черты характера
Русские	Медлительные, меланхолические	Очень сдержанные, трудно понять настроение	Очень упорные, трудолюбивые, практичные, патристичны, тесная связь с природой, свободно владеет родным языком	Закрытые, безынициативные
Якуты	Неторопливые	Спокойные	Дружелюбные, гостеприимные, любят свою малую родину, свободно владеют родным языком, дорожат родственными отношениями	Упрямые, завистливые
Коренные малочисленные народы севера	Неторопливые	Сдержанно-агрессивные	Выносливые, предприимчивые, нацелены на результат, уважают старших	Упрямые, ленивые
Другие	Медлительные	Молчаливые, закрытые	Очень упорные, гостеприимные, толерантные, следуют своим обычаям и традициям, свободно владеют родным языком	Пессимисты, упрямые

В якутском языке в начале слова, как правило, не встречается буква «р», поэтому якутско-русский билингв чаще всего изменит произношение слова, добавляя гласные: Россия – Арассыйа. Краткость и долгота гласных в якутском языке имеют положительное значение для изучения иностранных языков. Например, распространена долгота звука «а» в собственных именах и словах «Туймаада», «Харчаана», «Туйаара», «кытаат» (держись), «саас» (весна), «куйаар» (бесконечность) и др. Однако этот же звук может иметь и краткое звучание, приводя к изменению значения слов: баар – бар (есть – иди). В якутском языке, в отличие от русского, мы обнаруживаем четыре дифтонга: ыа (сарсыарда – утро), иэ (биэс – пять), уо (суол – дорога), үө (үтүө – добрый). Наличие дифтонгов в родном языке облегчает якутско-русскими билингвам усвоение произношения английского, немецкого, французского языков. Например, при сопоставлении якутского элиэ (коршун) и английского engineer можно выделить одинаковое произношение **иэ** на конце обоих слов. Знание и учет перечисленных особенностей мы можем активно использовать, например, при введении или усвоении новой иноязычной лексики (рис. 1).

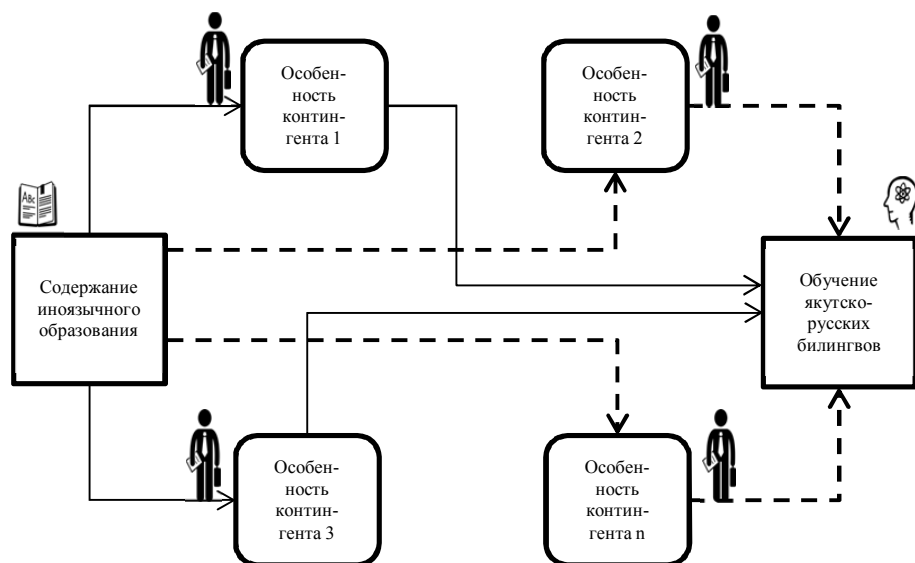


Рис. 1. Влияние и учет особенностей якутско-русских билингвов на качество обучения иностранному языку

Дальнейшим шагом нашего исследования был подбор эффективных методов, средств и приемов обучения иностранному языку с учетом особенностей национально-русских билингвов из числа коренных жителей Якутии для достижения качественных и количественных результатов. Анализ массива теоретических источников по проблеме исследования и образовательной практики позволил нам ранее выделить три группы особенностей (лингводидактические, психолого-физиологические, социально-педагогические) [5]. Они были доработаны и конкретизированы в рамках настоящего исследования (табл. 2).

Включение национально-регионального компонента в содержание основных профессиональных образовательных программ неязыковых специальностей, в частности в рамках курсов, связанных с изучением иностранного языка, объясняется стремлением приобщить студентов к будущей профессиональной деятельности средствами изучаемой учебной дисциплины. В целом дисциплины, связанные с изучением иностранных языков для неязыковых специальностей в Северо-Восточном федеральном университете, не отличаются большим разнообразием (табл. 3).

Главной задачей иноязычного образования в неязыковом вузе является осуществление эффективной устной и письменной коммуникации в сфере профессионального общения. В этой связи в рамках перечисленных учебных дисциплин мы акцентируем:

- профессионально ориентированное чтение текстов по различным специальностям и направлениям;

- аудирование аутентичных материалов из конкретной профессиональной сферы;
- говорение (монологическая/диалогическая речь) на темы, моделирующие будущую профессиональную сферу студентов;
- письмо, соответствующее фактическим запросам респондентов из сектора экономики, науки и техники.

Т а б л и ц а 2

**Обучение якутско-русских билингвов иностранному языку
с опорой на их особенности**

Тип особенностей	Краткое описание	Методы, приемы, средства обучения
Фонетические	Короткая уздечка, неправильный прикус, трудности в произнесении шипящих звуков, редуцирование звуков, краткость и долгота гласных звуков, наличие дифтонгов	Фонетическая зарядка (логопедические упражнения), сравнение и поиск общего и различий, критический анализ, рефлексия
Перцептивные	Процесс восприятия осуществляется через образы; перцепция нового явления с уже имеющимся примером из реальной действительности, иерархическая обработка информации	Аудиовизуальный метод, объяснение грамматического материала с обязательным использованием наглядности, введение и закрепление лексики с применением презентаций в формате power point, обязательная опора на текст при аудировании, сравнение, сопоставление, аналогия, решение кроссвордов, диаграмм, анаграмм и т.д.
Эмоционально-поведенческие	Эмоциональная сдержанность, закрытость, характерное предпочтение коллективной работе, пассивная поведенческая модель	Проектная работа, ролевые и деловые игры, метод обучающего сообщества, активное использование возможностей цифровых технологий, тренинги

Т а б л и ц а 3

Изучение иностранных языков на неязыковых специальностях СВФУ

Название учебной дисциплины	Уровень образования	Количество учебных часов, отводимых на изучение	Семестр обучения	Форма контроля
Иностранный язык	Бакалавриат/специалитет	144	1–3	Зачет/зачет/экзамен
Деловой иностранный язык	Бакалавриат/специалитет	72	4	Зачет
Иностранный язык в профессиональной коммуникации	Магистратура	72	1	Зачет с оценкой
Иностранный язык в научной сфере	Магистратура	108	2	Экзамен
Иностранный язык	Аспирантура	216	1–2	Зачет/экзамен

В Якутии ведется разработка и добыча большого количества природных ископаемых и минералов, что является привлекательным для иностранных инвесторов: на территории осуществляются крупномасштабные мероприятия по стратегическому развитию Дальнего Востока и России в целом. В этих условиях владение иностранными языками, включая восточные, становится все более востребованным. Флора и фауна северной республики по многим критериям является уникальной, не имеющей аналогов в мире, что привлекает значительное количество как ученых-исследователей, так и туристов. Экстремальные климатические условия Якутии широко известны за ее пределами, выживание и адаптация организма человека к таким условиям также представляют большой научный и практический интерес за рубежом. Таким образом, регион диктует и определяет социальный заказ общества на выпускников неязыкового профиля со знанием иностранного языка. Далее мы представим фрагменты текстов профессионально ориентированной направленности, содержащие национально-региональный компонент.

Пример отрывков из текстов для студентов естественно-научных направлений.

Search for paleoviruses

The study of soft tissues of ancient finds of the Mammoth Museum will make it possible to assess the diversity of microorganisms whose DNA and RNA could be preserved in the studied material. The pilot experiment began last year. Animals of the mammoth fauna will be studied: the Omoloy elk, the Malolyakhovsky mammoth, Tumat dogs, ancient partridge, various rodents, and others. Only bacteriological studies have been conducted. According to M. Cheprasov, head of the laboratory at the NEFU Mammoth Museum, this is the first time when they conduct research on paleoviruses.

Military geography of Arctic

The Arctic is rich in oil and gas resources. This is the last territory on the planet where large oil and gas reserves remain undeveloped, says Vadim Kuzin, executive secretary of the Arctic XXI Century series of scientific journals. Therefore, now we need to take control over these resources. New Russian military bases are being created in the Arctic. The United States is declaring an increase in its military presence in the Arctic, and NATO countries are also striving for this. Military geography studies these problems.

Следующим важным элементом обучения иностранному языку национально-русских билингвов является ситуация, в задачу которой входит моделирование будущей профессиональной деятельности специалиста со знанием иностранного языка: строителя, экономиста, горного инженера, врача, биолога и т.д. К основным компонентам ситуации мы относим адресанта-адресата, степень их отношений, условия и место коммуникации. В целом условно можно поделить ситуации, характерные для неязыкового вуза, расположенного в Якутии, на две большие группы:

1) демонстрирующие реальные возможности северного региона для иностранных партнеров: конференция генетиков о клонировании мамонта; просмотр алмазного сырья АЛРОСА в г. Мирный; вебинар космофизиков в Арктике; дискуссия о планах добычи серебра в Верхоянском улусе; подписание протокола о сотрудничестве с руководителями-нерезидентами РФ; встреча о поставках угля в Японию из южной Якутии, совещание с китайскими специалистами по строительству моста через р. Лена; приглашение инвесторов к сотрудничеству по возведению ветряных электростанций в пос. Тикси;

2) учитывающие культурное наследие и традиции республики: участие иностранных гостей в церемонии «Встреча солнца» на национальном празднике Ысыах (встреча лета); сопровождение туристов на мунха (зимняя подледная рыбалка); участие в организации якутского национального многоборья/фестиваля варганного искусства.

Заключение

Соглашаясь с мнением отечественных и зарубежных исследователей о важности проблемы билингвизма, мы приходим к выводу, что выделенные особенности оказывают влияние на процесс усвоения иностранного языка и способы взаимодействия субъектов вузовского образовательного процесса и, следовательно, должны быть учтены при проектировании регионального иноязычного образования и наполнения его содержания. Положительный опыт возможно мультиплицировать и распространять в других национальных субъектах РФ.

Якутия занимает выгодное положение с точки зрения геополитики, что подтверждает актуальность исследования обучения иностранным языкам национально-русских билингвов. Дальнейшие перспективы работы заключаются в разработке научно-теоретических основ формирования иноязычной компетенции с позиций современных подходов к образованию, разработке и апробации алгоритма работы для качественных и количественных изменений этнометодики обучения иностранному языку обучающихся из числа коренных жителей Якутии в условиях смещения вектора международных контактов региона на восток и акселерации связей со странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Литература

1. *Сведения* о системе образования. URL: https://www.edudata.ru/kpmo/view/statistics/theme/cont_uch_1/state/2 (дата обращения: 12.06.2021).
2. *Официальный* сайт Северо-Восточного федерального университета. URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/obrazovanie/languages/> (дата обращения: 18.06.2021).
3. *Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.* Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 163–180. doi: 10.17223/19996195/42/10.

4. *Гураль С.К., Головки О.С., Петрова Г.И.* Использование критического дискурса-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 167–181. doi: 10.17223/19996195/44/11.
5. *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. doi: 10.17223/19996195/49/8.
6. *Гураль С.К., Головки О.С., Гиллест Д.Ч.* Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 158–169. doi: 10.17223/19996195/52/10.
7. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э., Вертьянова А.А.* Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 190–216. doi: 10.17223/19996195/53/13.
8. *Прохорова А.А., Безукладников К.Э.* Мультилингвальное обучение студентов технического вуза: рациональные аргументы // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 215–231. doi: 10.17223/19996195/52/14.
9. *Иванова Н.И.* Функциональный статус якутского языка в Республике Саха (Якутия) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 12, вып. 12. С. 182–187.
10. *Turnbull B.* Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2018. № 21 (8). P. 1041–1048.
11. *Alexandrova N.S.* Bilingualism and other manifestations of the functioning of the Language System in light of Brain Plasticity // *Philological sciences-Scientific essays of higher education*. 2020. № 6. P. 170–176.
12. *Парникова Г.М.* Принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов севера в неязыковом вузе // *Педагогическое образование в России*. 2016. № 1. С. 197–203.
13. *Кудрявцева Е.Л., Волкова Т.В.* Вхождение билингва в язык (и) в поликультурном обществе // *Филологические науки. Доклады высшей школы*. 2014. № 4. С. 14–258.
14. *Данилов Д.А., Корнилова А.Г., Корнилов Ю.В.* Развитие образования в многонациональной стране // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 6-1. С. 126–129.
15. *Николаева А.Д., Чудиновских А.В.* Региональное образование как научно-педагогическая категория // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 12-2. С. 392–396.
16. *Прокопьева Д.М., Алексеева И.С.* Специфика проектирования информационно-образовательной среды в условиях Арктики // *Концепт*. 2017. Т. 32. С. 390–392.
17. *Ефимова С.К., Парникова Г.М.* Трудности и особенности студентов языкового вуза при обучении японскому языку (на примере Республики Саха (Якутия)) // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 5 (66). С. 13–16.
18. *Парникова Г.М., Сергеева Н.Н.* Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 217–237.
19. *Якушева Е.Г.* Принципы обучения немецкому языку студентов технических специальностей с нулевым стартовым уровнем // *Глобальный научный потенциал*. 2020. № 6 (111). С. 42–44.

Сведения об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Парникова Галина Михайловна – доктор педагогических наук, доцент, Северо-Восточный федеральный университет (Якутск, Россия). E-mail: allerigor@yandex.ru

Поступила в редакцию 8 июля 2021 г.

Features of learning a foreign language of Yakut-Russian bilinguals

Bezukladnikov K.E., D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Parnikova G.M., D.Sc. (Education), Associate Professor, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia). E-mail: allerigor@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/11

Abstract. Yakutia is the largest subject of the Russian Federation in terms of territory, its population is notable for its heterogeneity and multinational composition. The indigenous people of the region include the Yakuts, as well as representatives of the indigenous minorities of the north. The overwhelming majority of students are national-Russian bilinguals, whose native language is Yakut. The language policy of Yakutia is characterized by the natural Yakut-Russian bilingualism of its native inhabitants. Education plays a leading role in the development and preservation of multilingualism. Knowledge of Russian, native and foreign languages is a stimulus and a means of forming students' linguistic thinking. On the territory of the northern region there are active processes of the formation of a competitive market, industrial development of the Arctic and sub-Arctic territories, which today cannot be imagined without the participation of foreign partners and investors. Due to the favorable geopolitical position of the republic, both European and Eastern foreign languages are being studied. There are fears that the active industrial development of Yakutia, including its Arctic Zone, by Russian and foreign companies may lead to the loss of the identity of the indigenous peoples of the northern region and the loss of their national identity. The relevance of the study is confirmed by the need to preserve and develop human capital within implementation of large-scale national projects. The aim of the study is to improve the quality of teaching a foreign language to the national-Russian bilinguals of Yakutia in the constantly changing conditions of the development of Russian society. Research objectives: study and analyze the array of theoretical domestic and foreign research on the issues of interest to us; identify groups of features inherent in students from the indigenous peoples of Yakutia in the study of a foreign language; fill the content of foreign language education with a national-regional component; carry out the selection of forms, methods, means, techniques of teaching a foreign language based on the characteristics of northerners. In the terminological field of linguodidactics, the concept of "ethnomethodics" has been introduced, which means the mastery of the language and culture of the country of the foreign language being studied by taking into account and displaying in the content of foreign language education the specific features of the contingent of students representing the indigenous population of one or another subject of the Russian Federation, their mentality, national culture and traditions. The positive experience can be multiplied and disseminated in other national subjects of the Russian Federation. As a part of the research, a number of features of the Yakut-Russian bilinguals were modified to the existing ones: phonetic (difficulties in pronouncing hissing sounds, reduction of sounds, brevity and length of vowel sounds, presence of diphthongs); perceptual (the process of perception is carried out through images; perception of a new phenomenon with an already existing example from reality, hierarchical processing of information); emotional and behavioral (inertia, emotional closeness, preference for teamwork, passive behavioral model). The formulated features affect the process of mastering a foreign language and the ways of interaction between subjects of the university educational process, and, therefore, should be taken into account when designing a regional foreign language education and filling its content. The presence of a national-regional component in the content of the main professional educational programs of non-linguistic specialties within the framework of courses related to the study of a foreign language is explained by the desire of teachers to introduce students to future professional activities through the academic discipline being studied. In Yakutia a large number of deposits of natural resources and minerals are being developed and mined, which is attractive to foreign investors: large-scale measures are being taken on the territory of the region for

the strategic development of the Far East and Russia as a whole. In these conditions, knowledge of foreign languages, including eastern ones, is becoming more and more popular. Flora and fauna of the northern republic is unique and unparalleled in the world, which attracts a significant number of research scientists and tourists. The extreme climatic conditions of Yakutia are widely known beyond its borders, and adaptation of the human body to such conditions is also of great scientific and practical interest abroad. Thus, the region dictates and determines the demand of society for graduates of a non-linguistic profile with knowledge of a foreign language. The main emphasis in teaching a foreign language for students of non-linguistic specialties is placed on professionally oriented texts, containing a national-regional component, and a situation whose task is to model the future professional activity of a specialist with knowledge of a foreign language: a builder, an economist, a mining engineer, a doctor, a biologist, etc. Conventionally, modelled situations typical for a non-linguistic university located in Yakutia are divided into two large groups: demonstrating the real capabilities of the northern region for foreign partners; considering the cultural heritage and traditions of the republic. Prospects for the work consist in the development of scientific and theoretical foundations for the formation of foreign language competence from the standpoint of modern approaches to education in the context of the shift in the vector of international contacts in Yakutia to the east and acceleration of relations with the countries of the Asia-Pacific region.

Keywords: foreign language; specifics of learning; national-Russian bilinguals; indigenous peoples of Yakutia; students of non-linguistic specialties

References

1. Svedeniya o sisteme obrazovaniya [Information about the education system]. https://www.edudata.ru/kpmo/view/statistics/theme/cont_uch_1/state/2 (Accessed: 12.06.2021).
2. Oficialny sait Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta [The official website of the North-Eastern Federal University]. <https://www.s-vfu.ru/universitet/obrazovanie/lan-guages/> (Accessed: 18.06.2021).
3. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingual'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 42. pp. 163-180. DOI 10.17223/19996195/42/10.
4. Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispolzovaniye kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in non-linguistic university]// *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 167–181. DOI 10.17223/19996195/44/11.
5. Gural' S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. (2020) Teoreticheskij kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze [The theoretical context of Content and Language Integrated Learning at university]. *Jazyk i kul'tura*, 49. pp. 138-147. DOI 10.17223/19996195/49/8.
6. Gural' S.K., Golovko O.S., Gillespi D.Ch. (2020) Samorazvitie diskursa v sverhslozhnuyu sistemu i pedagogicheskoe primenenie etogo fenomena pri obuchenii inostrannomu yazyku [Self-development of discourse into a super-complex system and pedagogical application of this phenomenon in teaching a foreign language]. *Jazyk i kul'tura*, 52. pp. 158-169. DOI 10.17223/19996195/52/10.
7. Kruze B.A., Bezukladnikov K.E., Vert'yanova A.A. (2021) Usloviya razvitiya funkcion-al'noj gramotnosti: Pushkin-centr kak placdarm dlya ekspansii russkogo yazyka v blizhnem i dal'nem zarubezh'e [Conditions for the development of functional literacy: Pushkin Center as a springboard for the expansion of the Russian language in the near and far abroad]. *Jazyk i kul'tura*, 53. pp. 190-216. DOI 10.17223/19996195/53/13.

8. Prohorova, A.A., Bezukladnikov K.E. (2020) Mul'tilingval'noe obuchenie studentov tekhnicheskogo vuza: racional'nye argumenty [Multilingual education of technical university students: rational arguments]. *Yazyk i kul'tura*, 52. pp. 215-231. DOI 10.17223/19996195/52/14.
9. Ivanova N.I. (2019) Funktsionalny status yakutskogo yazyka v Respublike Saha (Yakutia) // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 12 (12). pp. 182-187.
10. Turnbull B. (2018) Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21 (8). pp. 1041-1048.
11. Alexandrova N.S. (2020) Bilingualism and other manifestations of the functioning of the Language System in light of Brain Plasticity. *Philological sciences - Scientific essays of higher education*, 6. pp. 170-176.
12. Parnikova G.M. (2016) Principy obucheniya inostrannomu yazyku studentov iz chisla predstavitelei korennykh narodov severa v neyazykovom vuze [Principles of teaching a foreign language to students from among the indigenous peoples of the north in a non-linguistic university] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 1. pp. 197-203.
13. Kudryavtseva E.L., Volkova T.V. (2014) Vhozhdenie bilingva v yazyk(i) v polikulturnom obshestve [The entry of a bilingual into the language(s) in a multicultural society] // *Filologicheskie nauki. Doklady vyshei shkoly*, 4. pp. 14-258.
14. Danilov D.A., Kornilova A.G., Kornilov Y.V. (2016) Razvitie obrazovaniya v mnogonatsionalnoi strane [Development of education in a multinational country] // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*, 6 (1). pp. 126-129.
15. Nikolaeva A.D., Chudinkovskii A.V. (2016) Regionalnoe obrazovanie kak nauchno-pedagogicheskaya kategoriya [Regional education as a scientific and pedagogical category] // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*, 12 (2). pp. 392-396.
16. Prokopeva D.M., Alexeeva I.S. (2017) Specifika proektirovaniya informatsionno-obrazovatelnoi sredy v usloviyakh Arktiki [Specificity of designing an information and educational environment in the Arctic] // *Kontsept*, Vol. 32. pp. 390-392.
17. Efimova S.K., Parnikova G.M. (2017) Trudnosti i osobennosti studentov yazykovogo vuza (na primere Respubliki Saha (Yakutii)) [Difficulties and features of students of a language university (on the example of the Republic of Sakha (Yakutia))] // *Mir nauki, kulury, obrzovaniya*, 5 (66). pp. 13-16.
18. Parnikova G.M., Sergeeva N.N. (2018) Metodika razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti studentov neyazykovogo vuza pri obichenii inostrannomu yazyku v regionalno-etnicheskom kontekste [Methods for the development of educational independence of students of a non-linguistic university when teaching a foreign language in a regional-ethnic context] // *Yazyk i kul'tura*, 43. pp. 217-237.
19. Yakusheva E.G. (2020) Printsipi obucheniya nemetskomu yazyku studentov tekhnicheskikh spetsialnostei s nulevym startovym urovnem [Principles for Teaching German to Technical Students of an Initial Beginner Level] // *Globalny nauchny potentsial*, 6 (111). pp. 42-44.

Received 8 July 2021

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ И РУССКОМУ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ

А.А. Вертьянова, С.Н. Арзютова, М.А. Ермошина

Аннотация. Сферу высшего образования смело можно назвать одной из тех, на которую пандемия COVID-19 оказала большое влияние на международном уровне: большинство вузов столкнулось с вопросами организации логистики и обеспечения образовательного процесса для иностранных студентов, остающихся на период пандемии в стране обучения и (или) выезжающих домой; вузы сосредоточились на поиске новых форм привлечения иностранных студентов и организации для них обучения; произошёл пересмотр форм работы с зарубежными партнерами по разработке и реализации совместных образовательных программ. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования закрепил требование по использованию интерактивных и активных методов в образовательном процессе. При переходе вузов на онлайн-обучение набирает популярность концепция «смешанного обучения» и углубляются соответствующие исследования. Поскольку смешанное обучение позволяет максимально результативно спланировать время преподавателя и отдельно взятого студента, а также может сделать процесс изучения языка увлекательным и доступным, развивать специальные навыки, к которым относятся критическое мышление, умение работать в команде, креативность и прочее, оно рассматривается как одна из востребованных и эффективных технологий при изучении иностранного языка. Сегодня смешанное обучение является одним из ключевых конкурентных преимуществ высших учебных заведений. Учитывая это, определяется сущность и структура понятия «смешанное обучение», выявляются трудности обучения студентов из Китая при обучении английскому и русскому языкам, а также предлагаются некоторые приемы реализации смешанного обучения. В системе высшего образования смешанное обучение понимается как форма обучения, при которой последнее проводится как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий дистанционного обучения. Английский язык не является родным ни для одной из сторон процесса обучения – ни для студента, ни для преподавателя, что осложняет учебный процесс. Возникает непростой вопрос аутентичности преподаваемого языкового материала. Актуальной становится задача выбора соответствующей модели поведения со стороны самого преподавателя. Острой становится проблема поиска эффективных подходов к обучению в ситуации взаимодействия языков и культур, иными словами, реализации межкультурной коммуникации, когда попросту нет единого языка-посредника. Особенности менталитета представителей корнеизолирующих языков, традиции дальневосточной культуры в отношении образования – все это создает дополнительные сложности в общении между иностранными студентами и российскими преподавателями. Для корректировки мотивации китайских студентов к обучению английскому языку необходима не только

опора на лингвокультурные традиции, но и помощь как традиционных, так и инновационных методических средств. Для построения успешного процесса обучения китайских студентов иностранному языку (английскому и русскому) необходимо определить их уровень владения иностранным языком. При обучении, в частности, английскому языку, рекомендуется использовать принцип учета родного языка учащихся. Считается, что только в результате сопоставления соответствующих явлений в двух языках можно выявить основные трудности в запоминании учебного материала для каждого контингента учащихся. Наиболее эффективные учебные пособия – это материалы, основанные на научном описании подлежащего изучению языка при тщательном сопоставлении с параллельным описанием родного языка учащихся. Преподаватель может акцентировать внимание на одинаковых словах, которые встречаются как в русском, так и английском языках, для того, чтобы студенты быстрее усвоили новый материал. Пользуясь методом сравнения русского и английского языков, можно более эффективно доносить до студентов новую информацию, так как она будет опираться на уже имеющиеся знания о русском языке. В связи с вышеизложенным представлен опыт реализации технологии смешанного обучения при работе со студентами из Китая при изучении английского и русского языков. Дано определение технологии смешанного обучения, описана методология обучения иностранных студентов русскому и английскому языкам, обозначена роль центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» при работе с иностранными студентами из Китая, изучающими русский язык, а также анализируют результаты проведенного исследования по выявлению эффективности использования технологии смешанного обучения. Параметрами исследования и анкетирования студентов стали: интерес к изучаемому языку, совершенствование коммуникативных навыков, увеличение лексикона, расширение знаний о стране изучаемого языка, усиление читательской активности, совершенствование фонетических навыков, совершенствование грамматических навыков.

Ключевые слова: смешанное обучение; иностранные студенты; английский язык; русский язык; дистанционное обучение

Введение

Сферу высшего образования смело можно назвать одной из тех, на которую пандемия оказала наибольшее влияние. В целом на международном уровне в секторе высшего образования пандемия повлияла на интернационализацию образования: большинство вузов столкнулось с вопросами организации логистики и обеспечения образовательного процесса для иностранных студентов, остающихся на период пандемии в стране обучения и (или) выезжающих домой; вузы сосредоточились на поиске новых форм привлечения иностранных студентов и организации для них обучения; произошел пересмотр форм работы с зарубежными партнерами по разработке и реализации совместных образовательных программ [1].

Преподавателям пришлось работать в непредсказуемых, обновленных педагогических ситуациях; нововведения, связанные с пандемией

COVID-19, затронули самые разные аспекты учебного процесса, включая перевод большинства своих процессов в онлайн, переход на дистанционное обучение, а также испытание новых образовательных технологий как на аудиторных занятиях, так и во время самостоятельной подготовки студентов. Университеты во всем мире закрылись на карантин, в страны перестали пускать для обучения иностранных студентов. С 16 марта 2020 г. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации рекомендовало всем вузам перейти на дистанционное обучение.

Федеральный государственный образовательный стандарт закрепил требование по использованию интерактивных и активных методов в образовательном процессе. При переходе вузов на онлайн-обучение набирает популярность концепция «смешанного обучения» и углубляются соответствующие исследования.

Поскольку смешанное обучение позволяет максимально результативно спланировать время преподавателя и отдельно взятого студента, а также может сделать процесс изучения языка увлекательным и доступным, развивать неспециализированные навыки (soft skills), к которым относятся критическое мышление, умение работать в команде, креативность и прочее, оно рассматривается как одна из востребованных и эффективных технологий при изучении иностранного языка [2, 3]. Сегодня смешанное обучение является одним из ключевых конкурентных преимуществ высших учебных заведений. В связи с этим в статье определяется сущность и структура понятия «смешанное обучение», выявляются трудности обучения студентов из Китая при обучении английскому и русскому языкам, проводится сравнительный анализ платформ для дистанционного обучения китайских студентов, а также предлагаются некоторые приемы реализации смешанного обучения.

Понятие смешанного обучения (blended learning) появилось в начале 2000-х гг. в американских деловых кругах как метод обучения персонала и переподготовки кадров, а позже успешно использовалось в системе высшего образования. В отечественной методике преподавания смешанное обучение изучается не так давно, поэтому существующие терминологические определения несколько варьируются и при этом носят сугубо описательный характер.

Крис Рид и Харви Синх описывают смешанное обучение как обучающую программу, в которой используется более одного способа подачи материала с целью оптимизировать результаты обучения и расходы на реализацию программы [2]. Также смешанное обучение направлено на оптимизацию достижения целей обучения посредством использования «нужных» технологий обучения («right» learning technologies) с целью передачи «нужных» умений «нужному» человеку в «нужное» время (to transfer «right» skills to the «right» person at the «right» time).

Более развернутое описание смешанного обучения представлено П. Валиатхан, которая определяет, что способы подачи материала при смешанном обучении могут включать аудиторные занятия (face-to-face (F2F) classrooms), электронное обучение (e-learning) и самостоятельное обучение (self-paced learning) [4]. Дарлин Пейнтер формулирует смешанное обучение как объединение строгих формальных средств обучения в аудитории с неформальными средствами (например, обсуждение по электронной почте, конференцсвязь) [5].

В системе высшего образования смешанное обучение понимается как форма обучения, при которой последнее проводится как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий дистанционного обучения. Э. Розетт и Р.В. Фрази определяют, что форма смешанного обучения объединяет противоположные, на первый взгляд, подходы, такие как формальное и неформальное обучение, общение «лицом к лицу» и общение «онлайн», управляемые действия и самостоятельный выбор пути для достижения личных целей и целей организации.

Проанализировав работы специалистов, представляется возможным сформулировать определение смешанного обучения как метода, включающего режимы дистанционного обучения и аудиторного обучения, при оптимальном сочетании сильных сторон и преимуществ каждого из них (режимов). На основании рассмотренных определений представляется возможным назвать следующие компоненты в качестве основных составляющих модели смешанного обучения:

1) очное обучение представляет собой традиционный формат аудиторных занятий;

2) самостоятельное обучение (self-study learning) – самостоятельная работа студентов: поиск, изучение и анализ материалов (чаще всего в интернете) согласно плану, составленному преподавателем;

3) совместное обучение онлайн (online collaborative learning), при котором студенты и преподаватели работают с использованием онлайн-ресурсов, онлайн-технологий и пр. [6];

4) смешанное обучение обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционной моделью образования:

– представляет собой гибкую модель, в которой сочетаются виртуальное и непосредственное общение, в рамках которого проводятся дискуссии, обсуждения, обмен опытом и практическими навыками, и глубокое самостоятельное освоение части материала посредством онлайн-технологий, что позволяет сохранить время для активной отработки определенных умений и навыков в аудитории;

– способствует развитию критического мышления и навыков самостоятельной работы, а именно умения работы с информацией: изучать, анализировать и отбирать материал, который будет использован для обучения, работы и развития;

– в смешанном обучении представление учебных материалов осуществляется не только в печатном, но и в доступных электронных форматах, что позволяет студентам выбирать индивидуальный режим при обучении (обращаться к материалам необходимое количество раз в удобное для студентов время, в любом месте);

– предполагает самостоятельное использование электронных ресурсов студентами, что существенно экономит аудиторное время преподавателя, которое ранее использовалось для введения и объяснения материала;

– предполагает постоянный доступ к образовательным ресурсам. Обучающиеся могут позаниматься вечером, на выходных или в любое удобное для него время, таким образом, они меньше ограничены рамками традиционного обучения;

– является интерактивным методом, что предполагает возможность общения «преподаватель – студент» и «студент – студент» с высказыванием своих точек зрения, обменом мнениями, а также возможность влиять на тематическую направленность предлагаемого материала;

– при смешанном обучении учитываются индивидуальные психологические особенности студента, поскольку сочетание разнообразных форм работы предоставляет возможности проявить себя студентам с разными темпераментами и разной скоростью усвоения материала;

– подходит для разных уровней, так как разрыв удается нивелировать за счет использования компьютерных технологий и самообучения [2, 7].

Однако существуют и определенные недостатки, которые сопровождают этот метод обучения:

– при низкой мотивации обучение невозможно. Некоторые не любят и не хотят учиться, однако при классической модели образования они вынуждены посещать аудиторные занятия, поэтому усваивают хотя бы часть материала. В этом случае необходимо мотивировать учащихся заниматься самостоятельно. Можно разработать специальную систему поощрений за достижения. Следует объяснить все преимущества такого метода, и, например, ввести понятную и доступную всем систему оценивания, рейтинга, что даст стимул не отставать от других;

– необходима компьютерная грамотность обучающихся;

– нужно тщательно прорабатывать электронные ресурсы, которые должны постоянно обновляться. Кроме текстового формата важно представлять материалы и других категорий: видео- и аудиозаписи, презентации, игры, эмуляторы, фильмы и т.д.

Смешанное обучение иностранных студентов может быть востребованным в период эпидемий, изоляции; при обучении по тримест-

рам, когда студенты вынуждены остаться на родине; при реализации совместных проектов с иностранными вузами.

Методология исследования

Английский язык не является родным ни для одной из сторон процесса обучения – ни для студента, ни для преподавателя, что осложняет учебный процесс. Возникает сложный вопрос аутентичности преподаваемого языкового материала. Актуальной становится задача выбора соответствующей модели поведения со стороны самого преподавателя. Острой становится проблема поиска эффективных подходов к обучению в ситуации взаимодействия языков и культур, иными словами, реализации межкультурной коммуникации, когда попросту нет единого языка-посредника. Особенности менталитета представителей корнеизолирующих языков, традиции дальневосточной культуры в отношении образования – все это создает дополнительные сложности в общении между иностранными студентами и российскими преподавателями [8–10].

При обучении китайских студентов английскому языку немаловажную роль играет обязательный учет личностных, интерактивных и когнитивных характеристик данного контингента студентов. Так, И.Е. Бобрышева, сравнивая учебный процесс в странах Европы и Дальнего Востока, называет следующие особенности организации учебно-познавательной деятельности в последних: зрительная модальность на основе моторики (опора на текст, письменная фиксация), образное ассоциирование, аппроксимация (опора на ситуацию) и ситуативная догадка, перевод, имитация, аналогия, большой объем тренировки, заучивание, синтез, сравнение (установление тождества), конкретизация, сопоставление своего действия с образцом/образом (контроль), дедуктивное рассуждение, повторение и обзор [11, 12].

Учащиеся Китая демонстрируют некоммуникативный, рационально-логический стиль овладения языком. Китайская образовательная традиция контрастирует с российской методикой в следующих основных моментах: несоблюдение принципа жесткой субординации между преподавателем и учащимися; отсутствие у преподавателя непререкаемого авторитета для учащихся; активность, а не пассивность учащихся на занятиях. Кроме этого, заучивание не является главным способом освоения материала; преподаватель и учащийся не находятся «в плену» у учебника, что противоречит китайскому учебному стереотипу, при котором учебник определяет как содержание урока, так и его структуру. Для китайских студентов очень важен тип характера преподавателя, им импонирует наставник, программирующий все этапы своей деятельности и строго распределяющий их во времени, обеспечива-

ющий ровный и динамичный темп занятий. Импульсивный тип характера педагога затрудняет выход в коммуникацию без достаточного количества тренировочных языковых и речевых упражнений, дезорганизует учащихся. Творческие задания типа «выскажите свое мнение или отношение к проблеме», «прокомментируйте выражение» также не характерны для китайской образовательной традиции [13].

В связи с этим «целесообразно не ломать национальные стереотипы китайцев, а учитывать их лингвометодические традиции, применять для их обучения национально ориентированные учебники и учебные пособия, что возможно при условии комплектования моонациональных групп китайских учащихся» [14]. Как правило, научно-методический поиск в российских центрах международного образования идет в русле ускоренного освоения иностранными студентами традиций российской высшей школы, что не должно препятствовать использованию национальных педагогических традиций в учебном процессе [1].

Для корректировки мотивации китайских студентов к обучению английскому языку необходима не только опора на лингвокультурные традиции, но и помощь как традиционных, так и инновационных методических средств. Многие исследователи, например Е.В. Демишкевич, говорят о наглядном представлении материала китайским студентам.

Русскому преподавателю в условиях обучения китайских студентов, не владеющих его собственным языком, и ввиду незнания самим преподавателем языка учащихся, приходится искать новые методы и подходы в преподавании английского языка, таким образом, улучшать свою языковую компетенцию и совершенствоваться как методисту; сравнение языковых систем и знание типовых ошибок позволяют ему оптимизировать овладение студентами английским языком и сделать процесс обучения более эффективным [15].

Для построения успешного процесса обучения китайских студентов иностранному языку (английскому и русскому) необходимо определить их уровень владения иностранным языком. При обучении рекомендуется использовать принцип учета родного языка учащихся при обучении в частности английскому языку [8, 16, 17]. Принцип учета родного языка заключается в обучении с возможно более полным учетом особенностей родного языка учащихся. Считается, что только в результате сопоставления соответствующих явлений в двух языках можно выявить основные трудности в запоминании учебного материала для каждого контингента учащихся. Наиболее эффективные учебные пособия – это материалы, основанные на научном описании подлежащего изучению языка при тщательном сопоставлении с параллельным описанием родного языка учащихся. Если студенты имеют понятие о русском языке, можно было бы использовать это для того, чтобы об-

легчить им понимание английского языка. Преподаватель может акцентировать внимание на одинаковых словах, которые встречаются как в русском, так и английском языках для того, чтобы студенты быстрее усвоили новый материал. Пользуясь методом сравнения русского и английского языков, можно более эффективно доносить до студентов новую информацию, так как она будет опираться на уже имеющиеся знания о русском языке.

Очень важно для успешности изучения английского языка китайскими студентами правильно распределять нагрузку среди обучаемых. Так как английский язык сильно отличается от китайского, то может потребоваться более длительное время от обучаемого на то, чтобы запомнить даже такие вещи, как правильное произношение и алфавит. Поэтому преподаватель должен с пониманием отнестись к возможным сложностям, которые могут возникать у студентов в процессе изучения английского языка, и ни в коем случае не ставить цели изучить какую-либо тему в короткий срок.

Безусловно, успешному освоению иностранного языка китайскими студентами способствует способность преподавателя выступить не только в качестве передатчика информации, но и в качестве педагога, который знает, что делать в случае возникновения стресса у обучаемого в процессе изучения языка. При плохом преподнесении новой информации и завышенных требованиях преподавателя по отношению к ученику может создаваться ситуация психологического напряжения обучаемого. Таким образом, обучение китайских студентов английскому и русскому языкам хотя и является нелегкой задачей, возможно при грамотном подходе педагога и верном выборе стратегии изучения английского языка, который учитывает психологические особенности китайцев.

Учитывая имеющиеся сложности, признавая отсутствие опыта в преподавании русского как иностранного китайским студентам именно в режиме смешанного обучения, преподавательский состав центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» предпринял ряд шагов по внедрению дополнительных занятий в дистанционном формате с обучающимися из КНР. Была разработана система 45-минутных занятий, которые велись в дистанционном режиме на платформе LARK в студии самозаписи Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ). Надо отметить, что «Пушкин-центр» как структурная единица ПГГПУ был создан в 2020 г. в результате того, что вуз стал победителем конкурсного отбора на предоставление в 2020 г. из федерального бюджета грантов в форме субсидий на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федера-

ции» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (№ 073-15-2020-2598) [18].

Обозначим те моменты, которые учитывались при разработке и проведении занятий в смешанном режиме. Во-первых, преподаватели стремились к сохранению баланса между материалом, представленном в выбранном учебно-методическом комплексе «Точка Ру», и авторским материалом, который реализовывался на дистанционных занятиях. Важно было не повторять, а расширять лексический и грамматический материал, данный в явно недостаточном количестве в учебно-методическом комплексе. Например, в «Точке Ру» представлена лишь одна этикетная формула приветствия и прощания, а также стандартный ответ на вопрос «Как дела?». На дополнительном уроке студентам из Китая предлагалось несколько вариантов этикетных фраз, которые разграничивались в зависимости от степени официальности обстановки. Предлагаемые варианты обогащают лексикон студента-иностранца и позволят в дальнейшем качественнее общаться в повседневной коммуникации.

Во-вторых, чрезвычайно значимым моментом в процессе смешанного обучения оказалась актуализация передаваемой информации. При всей исполнительности китайских студентов было непросто вовлечь их в ситуацию диалога и тем самым актуализировать введенный материал. Поэтому основной формой работы в режиме онлайн было именно выстраивание диалогической речи. При этом сначала диалог демонстрировался русскими студентами (и их речь выступала в качестве образцовой), далее обозначался возможный шаблон, представленный на экране, и заключительным этапом было конструирование и проговаривание собственного диалога, который студент-иностранец составлял совместно с русскими студентами. Можно считать решение о превалировании диалоговых форм над монологическими успешным, поскольку ситуация диалога является наиболее органичной и привычной в повседневном общении.

В-третьих, важно было учитывать, что при преподавании русского языка китайцам языком-посредником выступал английский язык, причем степень его вовлеченности была стопроцентной, поскольку возможные эквиваленты, разъяснение нюансов в значениях невозможно было обозначить без привлечения английского языка. Данная ситуация накладывала на преподавателей свои ограничения (не всегда можно было подобрать адекватные эквивалентные конструкции), но и являла свои «плюсы»: можно было быть уверенным, что та или иная отрабатываемая русская конструкция будет усвоена благодаря качественному переводу на английский язык. Отметим, что в учебно-методическом комплексе «Точка Ру» на английский переведены лишь

формулировки заданий, сам же языковой материал представлен на русском языке.

В-четвертых, при организации занятий необходимо было учитывать и технические особенности, и возможности платформ, на которых проводились занятия. С этой целью используем знакомые и доступные китайским студентам интернет-ресурсы:

- помимо внутривузовских онлайн-платформ используем для обучения китайских студентов платформу LARK (приложение для удаленной работы, облачная платформа для дистанционного обучения, корпоративный мессенджер, популярный в КНР);

- ПГГПУ получил доступ к китайскому сегменту Фейшуй. Работоспособность системы протестирована в разных провинциях КНР. Платформа позволяет коммуницировать, проводить занятия и собрания, переводить голосовой текст, устную речь с китайского языка на английский [19].

Также приходилось принимать во внимание не всегда достаточный уровень качества сети Интернет. Поэтому в ход занятия активно вовлекался русскоязычный куратор, ответственный за организацию учебного процесса. Куратор информировал преподавателя о паузах, вызванных техническими причинами. Бесперебойная связь была важна, например, в ситуациях разучивания песен (построчное медленное чтение, интерпретация каждого слова, конструирование образа и т.д.), поэтому было принято решение записывать видеоуроки (всего было записано два урока), которые русскоязычный куратор в Китае воспроизводил студентам.

Преподаватели ПГГПУ получили уникальный опыт, работая с китайскими студентами в режиме смешанного обучения, а «Пушкин-центр» может считаться инновационной площадкой для работы с иностранными гражданами.

Исследование и результаты

Исследование проводилось с обучающимися из Китайской Народной Республики, изучающими английский и русский языки в рамках своей основной образовательной программы. Вопросы анкетирования связаны с результатами прохождения первого года обучения в смешанном формате. В исследовании приняли участие 35 иностранных студентов из КНР. Так, параметрами исследования и анкетирования стали: интерес к изучаемому языку, совершенствование коммуникативных навыков, увеличение лексикона, расширение страноведческих знаний о стране изучаемого языка, усиление читательской активности, совершенствование фонетических навыков, совершенствование грамматических навыков. Результаты проведенного опроса представлены в таблице и на рис. 1, 2.

Большинство опрошенных студентов отмечают повышение развития коммуникативных навыков, в частности готовность к самонаблюдению в овладении вербальной и невербальной речью, готовность реагировать на высказывания преподавателя и студентов из группы. Можно отметить повышенный интерес (23%) к изучению английского языка как иностранного у студентов из Китая.

**Результаты исследования опроса китайских студентов,
изучающих русский и английский языки**

Показатель	Изучение русского языка, %	Изучение английского языка, %
Интерес к изучаемому языку	33	23
Совершенствование коммуникативных навыков	28	28
Увеличение лексикона	16	12
Расширение страноведческих знаний о стране изучаемого языка	9	15
Усиление читательской активности	6	10
Совершенствование фонетических навыков	5	4
Совершенствование грамматических навыков	3	8

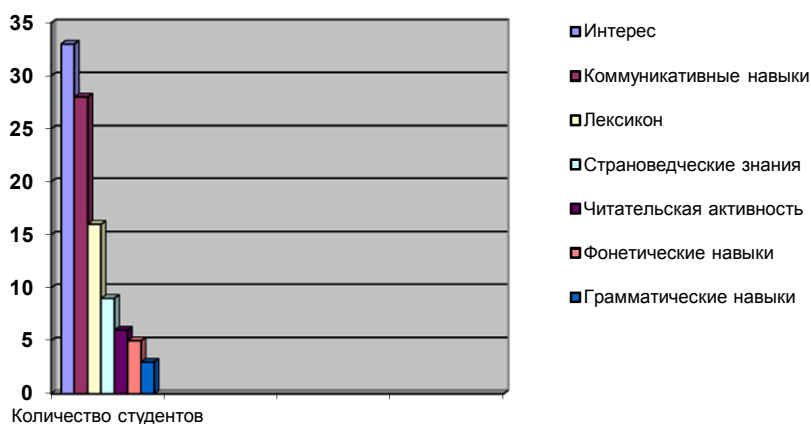


Рис. 1. Результаты опроса китайских студентов, изучающих русский язык

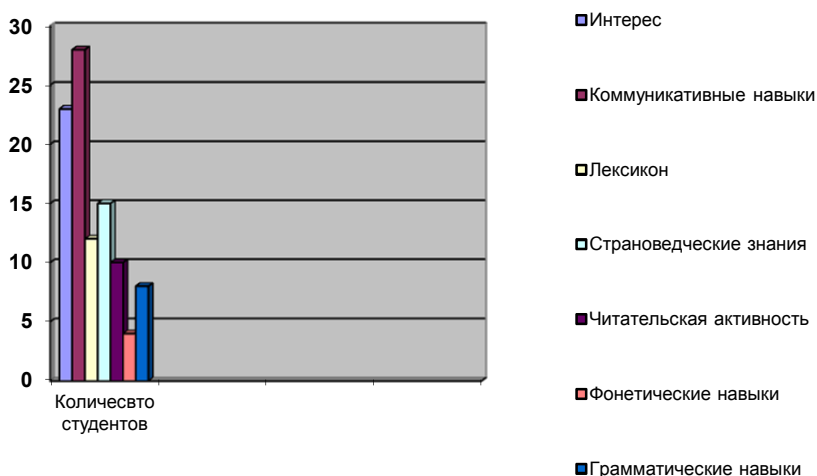


Рис. 2. Результаты опроса китайских студентов, изучающих английский язык

Нужно отметить, что изучение английского языка в Китае начинается с младшего школьного возраста, но обучение сводится к механическому заучиванию, без объяснения принципов и логики языка, в то время как внедрение инновационных технологий в процесс обучения английского языка, объединение формальных средств обучения в аудиториях с неформальным онлайн-обучением и самообучением на рабочем месте вызывают большой интерес у обучающихся. Для расширения грамматических навыков была выбрана программа онлайн-обучения *Macmillan Practice Online*, которая позволила практиковаться студентам индивидуально, в комфортном временном режиме.

Работа над обогащением словарного запаса студентов из КНР строилась на лексическом подходе (Lexical Approach) в сочетании с натуральным (Natural Approach) и коммуникативным (Communicative Approach). Такое сочетание помогает усваивать английский язык не «насильно» и получать лексику в правильном контексте. В учебном общении использование эмоционального компонента при работе с новым лексическим материалом оказалось очень важным. Такие эмоциональные катализаторы, как похвала, удивление, конкуренция, преодоление трудностей, связанных с восприятием речи на иностранном языке, делали новый материал интересным и значимым.

Интересно отметить, что знания по географии у китайских студентов очень бедны. Многие обучающиеся не знают названия самых распространенных стран и мировых столиц мира, имена мировых англоязычных актеров, музыкантов, художников и писателей, которые хорошо известны, например, русским студентам. Все это воспринималось китайскими студентами с трудом, поэтому на самостоятельное

изучение преподавателем предлагались сайты о всемирно известных людях и во время совместных онлайн-занятий обсуждался данный материал, на который потребовалось гораздо больше запланированного по учебной программе времени и титанических усилий со стороны китайских студентов на восприятие иной, западноевропейской культуры.

При изучении иностранного языка как процесса приобретения устойчивых навыков понятно, что студент, изучающий язык, привносит в него нормы родного языка. В связи с фонетическими различиями китайского и английского языков (английский язык – язык фонемный, а китайский – слоговый; английский слог – минимальная произносительная единица языка, китайский – базисная единица языка) обучение произношению представляет большую проблему. В частности, носителям китайского языка трудно научиться различать фонемы английского языка.

Наши исследования показали, что студенты из Китая допускают большое количество фонологических ошибок, которые являются не только отклонениями произносительных навыков, но и затрудняют процесс коммуникации, поэтому работа над произносительными навыками оказалась наиболее сложной и энергозатратной при овладении артикуляцией английского языка, произношении сонантов в конце слова, реализации дифтонгов и отдельных фонем. На этапе вводно-фонетического курса произношение отработывалось сознательным путем, т.е. с привлечением правил.

В то же время студенты из Китая при обучении в смешанном режиме и при общении с русскоговорящими педагогом и студентами указывают на несомненный интерес к русскому языку. Кроме того, высоко оценивается (28%) и коммуникативная составляющая занятий. Действительно, проживание реальных коммуникативных ситуаций было одной из центральных задач разрабатываемого курса. Важно подчеркнуть, что обыгрывались как стандартные коммуникативные ситуации (приветствие, прощание, просьба повторить вопрос и т.д.), так и ситуации, обусловленные дистанционным форматом общения, – вопросы и реакции, связанные с проверкой связи, жалобы на неустойчивое соединение интернета и т.д. Безусловно, для студентов это был новый коммуникативный опыт, однозначно нужный в современных условиях. Подобные нестандартные речевые ситуации к тому же способствовали пополнению словарного запаса, поэтому показатель «Увеличение лексикона» тоже достаточно высок (16%).

Кроме того, предлагаемый лексический материал был подобран таким образом, чтобы студенты поняли разницу в коммуникативных ситуациях делового и неформального общения. В частности, данное разделение было актуально для темы, связанной с ответами на вопрос «как дела?», а также с грамматической темой о функциональном разделении местоимений «ты» и «вы». Предложенные в учебно-методическом комплексе «Точка» реакции на вопрос «как дела?» ограничиваются четырьмя вариантами

(«отлично», «хорошо», «нормально», «плохо»). Иностранные студенты были удивлены, узнав о многообразии способов описания положения дел и на последующих занятиях в качестве ответа на вопрос «как дела?» использовали не только шаблонные варианты. Конечно, подобный коммуникативный опыт способствовал и расширению страноведческих знаний о России. Студенты делились впечатлениями о том, что неподдельный интерес у них вызвала информация о крупнейших российских городах, о Перми, о многообразии цветовой палитры.

Безусловно, в рамках смешанного обучения не всегда просто было отследить читательскую активность и сформированность фонетических навыков, хотя мы стремились к тому, чтобы на занятии каждый студент имел возможность читать тексты вслух. По оценке китайских студентов, весьма значимым опытом в аудировании и чтении стало знакомство с песней «В траве сидел кузнечик». Текст песни многократно построчно вычитывался и индивидуально, и коллективно, корректировались ошибки в чтении и произношении. При составлении курса мы осознавали, что уровень владения русским языком у студентов начальный, поэтому грамматические нюансы, связанные с системой падежей, глагольных видов и времен, проговаривались нами ситуативно и лишь дополняли тот грамматический минимум, который дан в учебно-методическом комплексе «Точка». Выбранную нами стратегию подтверждают и результаты опроса студентов.

Заключение

Можно сделать вывод, что на сегодняшний день лингвометодические особенности обучения иностранному языку китайских студентов являются недостаточно исследованным вопросом. Но очевидно, что особый менталитет, социокультурные и этнопсихологические особенности данного контингента обучающихся предполагают некоторую специфику в определении содержания и технологий в обучении. При планировании, отборе и презентации учебных материалов следует исходить из национального психотипа и когнитивного стиля познавательной деятельности китайских студентов (дедуктивные способы освоения материала, опора на зрительный образ, применение имитаций и аналогий с последующим переходом к трансформациям и конструированию). Незнание системы организации культурной и учебно-познавательной деятельности китайских учащихся, невосприимчивость к лингвистическим проблемам студентов и несоответствие между стилем преподавания и стилем обучения становятся частыми причинами проблем обучения китайских учащихся английскому языку иностранным преподавателем.

Смешанное обучение является перспективной технологией, которая при добросовестном подходе помогает добиться высоких результа-

тов и решить многие проблемы очного образования. С помощью него можно достичь большей вовлеченности учеников, закладывать больше информации в определенные модули, развивать в студентах самостоятельность и учитывать возможности и желания разных типов обучающихся.

Литература

1. **Вардашкина Е.В.** Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // *Инновации и современная наука : материалы междунар. заочн. науч.-практ. конф.* Ч. II. Новосибирск, 2011. С. 27–32.
2. **Костина Е.В.** Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки.* 2010. Т. 1, № 2. С. 141–144.
3. **Гураль С.К., Головкин О.С., Петрова Г.И.** Использование критического дискурса анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // *Язык и культура.* 2018. № 44. С. 167–181.
4. **Носенко Н.В., Сапрыгин Б.В.** Особенности обучения китайских студентов английскому языку в условиях русскоязычной среды // *Мир науки, культуры, образования.* 2018. № 5. С. 130–133.
5. **Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ.** Аналитический материал. М., 2020.
6. **Гузарева Н.И.** К вопросу о повышении эффективности адаптации китайских студентов к академической и социально-культурной среде сибирского университета (на материалах Томского политехнического университета) // *Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 18–19 ноября 2009 г.).* Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. С. 26–29.
7. **Безукладников К.Э., Вертьянова А.А., Крузе Б.А.** Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство // *Иностранные языки в школе.* 2021. № 4. С. 18–27.
8. **Куркан Н.В.** Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования // *Молодой ученый.* 2015. № 5 (85). С. 488–491.
9. **Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.** Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура.* 2018. № 42. С. 163–180.
10. **Прохорова А.А., Безукладников К.Э.** Мультилингвальное обучение студентов технического вуза: рациональные аргументы // *Язык и культура.* 2020. № 52. С. 215–231.
11. **Антонова А.Б.** Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая // *Образование и гуманитарное сотрудничество.* 2017. № 1. С. 72–79.
12. **Weng Shihong.** The Association of NPOs and Compulsory Education Aid in China // *Chinese Public Administration Review.* 2018. Vol. 9 (1). P. 34–54.
13. **Бобрышева И.Е.** Модель коррекции заданий и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности // *Русский язык за рубежом.* 2004. № 1. С. 38–48.
14. **Булыгина Л.Д.** Этнокультурные особенности китайских учащихся в межкультурной коммуникации // *Лингвистические и методические стратегии обучения иностранцев*

- русскому языку как средству межкультурной коммуникации : материалы междунар. семинара-совещания, проводимого в рамках IV Байкальского экон. форума (Иркутск, 21–23 сент. 2006 г.). Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2006. С. 230–233.
15. **Антонова А.Б.** Проблемы обучения студентов азиатско-тихоокеанского региона английскому языку как второму иностранному в России // *Magister Dixit: электрон. науч.-пед. журнал Вост. Сибири*. 2013. № 1.
 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., Головки О.С., Гиллеспи Д.Ч.** Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 158–169.
 18. **Крузе Б.А., Вертьянова А.А., Безукладников К.Э.** Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 174–180.
 19. **Егоров К.Б., Захарова В.Е.** Стратегии обеспечения качества обучения русскому языку и культуре иностранных студентов // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 170–187.

Сведения об авторах:

Вертьянова Анастасия Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: ibo-perm@yandex.ru

Арзютова Светлана Николаевна – преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: swetta912588@yandex.ru

Ермошина Майя Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: maya.petrovich@mail.ru

Поступила в редакцию 5 июля 2021 г.

Using the technology of blended learning in teaching students from China English and Russian languages

Vertyanova A.S., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department for Foreign Languages Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: ibo-perm@yandex.ru

Arziutova S.N., teacher of the Department for Foreign Languages Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: swetta912588@yandex.ru

Ermoshina M.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department for General Linguistics, Russian and Komi-Permian Languages and Methods of Language Teaching. Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: maya.petrovich@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/12

Abstract. COVID-19 pandemic has impacted a higher education sector on a global scale. In general, the pandemic has affected the internationalization of higher education, as most universities have faced the issues of organizing logistics and providing the educational process for foreign students, who stay in the country of studying during the pandemic and(or) return home. Universities have focused on finding new forms of attracting foreign students and organizing training for them, so there was a reconsideration of work with foreign partners on the development and implementation of joint educational programs. The Federal State Education-

al Standard of Higher Education has fixed the requirement for the use of interactive and active methods in the educational process. The concept of 'blended learning' is gaining popularity with the transition of universities to online education, and relevant research is deepening. 'Blended learning' is considered as one of the most popular and effective technologies in learning a foreign language and allows to plan teachers' and students' time as efficiently as possible, make the language learning process exciting and accessible, develop non-specialized skills, which include critical thinking, teamwork, creativity and many others. Today, 'blended learning' is one of the key competitive advantages of higher education institutions. The article defines 'blended learning' essence and structure, identifies the difficulties of teaching students from China while teaching English and Russian, and also offers some methods of implementing 'blended learning'. In a higher education system, blended learning is understood as a form of education in which training is conducted in both the traditional full-time form and using distance-learning technologies. English is not a native language for both sides of the learning process neither for the student nor for the teacher, what complicates the learning process. There is a difficult question of taught language material authenticity and teacher's appropriate behavior model becomes relevant. The problem of finding effective approaches to learning becomes acute in a situation of interaction of languages and cultures, in other words, the implementation of intercultural communication, when there is no a single intermediary language. The peculiarities of the mentality of representatives of the root – isolating languages, the traditions of the Far Eastern culture in relation to education create additional difficulties in communication between foreign students and Russian teachers. It is necessary not only to rely on linguistic and cultural traditions to adjust Chinese students' motivation in learning English, but using traditional and innovative methodological tools. To build a successful process of teaching Chinese students a foreign language (English and Russian), it is compulsory to determine their level of foreign language proficiency. It is recommended to use students' native language of when teaching, in particular, English. This principle means to teach students with the fullest possible consideration of the characteristics of the native language of students. It is considered, that to identify the main difficulties in memorizing educational material for each contingent of students is possible only as a result of comparing the corresponding phenomena in two languages. The most effective teaching aids are materials based on a scientific description of the language to be studied, carefully compared with a parallel description of the students' native language. If students know the Russian language, it would be possible to use it to understand English better. The teacher can focus on the same words that occur in both Russian and English languages to learn new material faster. Russian and English language comparison methods can be used to convey new information to students more effectively, as it will be based on existing knowledge of the Russian language. This article presents the experience of implementing 'blended learning' technology when teaching students from China English and Russian languages. The authors of the article define 'blended learning' technology, describe the methodology of teaching foreign students Russian and English languages, identify the role of the center for open education 'Pushkin Center' when working with foreign students from China studying Russian, and also analyze the results of a study to identify the effectiveness of the use of mixed learning technology. The parameters of students' study and survey were the following: interest in the language being studied, communication skills improvement, increase in vocabulary, knowledge expansion about the country of the language being studied, strengthening of reading activity, phonetic skills improvement, grammatical skills improvement.

Keywords: 'blended learning' technology; foreign students; English; Russian; distance learning

References

1. Vardashkina E.V. (2011) Ispol'zovanie informacionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obuchenii angliyskomu yazyku studentov nejazykovykh vuzov [The use of information and

- communication technologies in teaching English to students of non-linguistic universities] // *Innovacii i sovremennaja nauka: materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ch II. Novosibirsk. pp. 27–32.
2. Kostina E.V. (2010) Model' smeshannogo obuchenija (Blended Learning) i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh jazykov [Blended learning model and its use in teaching foreign languages] // *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij*. Serija: Gumanitarnye nauki. Vol. 1 (2). pp. 141–144.
 3. Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispolzovaniye kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo jazyka v neyazykovom vuze [The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in non-linguistic university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 167–181.
 4. Nosenko N.V., Saprygin B.V. (2018) Osobennosti obuchenija kitajskih studentov anglijskomu jazyku v uslovijah russkojazyčnoj sredy [Features of teaching English to Chinese students in a Russian-speaking environment] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 5. pp. 130–133.
 5. Vlijanie pandemii Covid-19 na sektor vysshego obrazovaniya i magistraturu: mezhdunarodnyj, nacional'nyj i institucional'nyj otvet. Analiticheskij material [The impact of the Covid-19 pandemic on the higher education sector and master's studies: an international, national and institutional response. Analytical material] (2020) // Moskva.
 6. Guzarova N.I. (2009) K voprosu o povyshenii jeffektivnosti adaptacii kitajskih studentov k akademicheskoy i social'no-kul'turnoj srede sibirskogo universiteta (na materialah Tomskogo politehnicheskogo universiteta) [On the issue of improving the efficiency of adaptation of Chinese students to the academic and socio-cultural environment of a Siberian university (based on the materials of Tomsk Polytechnic University)] // *Russko-kitajskie jazykovye svyazi i problemy mezhecivilizovannoj kommunikacii v sovremennom mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Omsk: Izd-vo OmGPU*. pp. 26–29.
 7. Bezukladnikov K.E., Vert'janova A.A., Kruze B.A. (2021) Integracija mezhdunarodnyh tehnologij obuchenija v rossijskoe obrazovatel'noe prostranstvo [Integration of international educational technologies in the Russian educational space] // *Inostrannye jazyki v shkole*, 4. pp. 18–27.
 8. Kurkan N.V. (2015) Effektivnost' smeshannogo obuchenija pri obuchenii inostrannomu jazyku v uslovijah sovremennogo obrazovaniya [The effectiveness of blended learning in teaching a foreign language in the context of modern education] // *Molodoi uchenyj*, 5 (85). pp. 488–491.
 9. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 42. pp. 163–180.
 10. Prohorova, A.A., Bezukladnikov K.E. (2020) Mul'tilingval'noe obuchenie studentov tekhnicheskogo vuza: racional'nye argumenty [Multilingual education of technical university students: rational arguments]. *Jazyk i kul'tura*, 52. pp. 215–231.
 11. Antonova A.B. (2017) Sovremennye tendencii v obuchenii kitajskih shkol'nikov i studentov anglijskomu jazyku kak inostrannomu v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah Rossii i Kitaja [Modern trends in teaching English as a foreign language to Chinese schoolchildren and students in educational institutions of Russia and China] // *Obrazovanie i gumanitarnoe sotrudnichestvo*, 1. pp. 72–79.
 12. Weng S. (2018) The Association of NPOs and Compulsory Education Aid in China // *Chinese Public Administration Review*. Vol. 9 (1). pp. 34–54.
 13. Bobrysheva I.E. (2004) Model' korrekcii zadaniy i uprazhnenij s uchetom kul'turno-tipologicheskikh stilej uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti [Model for tasks and exercises correction with account to the cultural and typological styles of educational and cognitive activity] // *Russkij jazyk za rubezhom*, 1. pp. 38–48.

14. Bulygina L.D. (2006) Etnokul'turnye osobennosti kitajskih uchashihsja v mezhkul'turnoj kommunikacii [Ethnocultural features of Chinese students in intercultural communication] // *Lingvisticheskie i metodicheskie strategii obuchenija inostrancev russkomu jazyku kak sredstvu mezhkul'turnoj kommunikacii: materialy mezhdunar. seminar-soveshhanija, provodimogo v ramkah IV Bajkal'skogo ekon. foruma. Irkutsk: Irkut. gos. un-t.* pp. 230-233.
15. Antonova A.B. (2013) Problemy obuchenija studentov aziatsko-tihookeanskogo regiona anglijskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu v Rossii [Problems of teaching English as a second foreign language in Russia to the students of the Asia-Pacific region] // *Magister Dixit: elektron. nauch.-ped. zhurnal Vost. Sibiri*, 1.
16. Gural' S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. (2020) Teoreticheskij kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obuchenija v vuze [The theoretical context of Content and Language Integrated Learning at university]. *Jazyk i kul'tura*, 49. pp. 138-147.
17. Gural' S.K., Golovko O.S., Gillespi D.Ch. (2020) Samorazvitie diskursa v sverhslozhnuyu sistemu i pedagogicheskoe primenenie etogo fenomena pri obuchenii inostrannomu jazyku [Self-development of discourse into a super-complex system and pedagogical application of this phenomenon in teaching a foreign language]. *Jazyk i kul'tura*, 52. pp. 158-169.
18. Kruze B.A., Bezukladnikov K.E., Vert'yanova A.A. (2021) Usloviya razvitiya funkcional'noj gramotnosti: Pushkin-centr kak placdarm dlya ekspansii russkogo yazyka v blizhnem i dal'nem zarubezh'e [Conditions for the development of functional literacy: Pushkin Center as a springboard for the expansion of the Russian language in the near and far abroad]. *Jazyk i kul'tura*, 53. pp. 190-216.
19. Egorov K.B., Zaharova V.E. Strategii obespechenija kachestva obuchenija russkomu jazyku i kul'ture inostrannyh studentov [Strategies for ensuring the quality of teaching foreign students the Russian language and culture] // *Jazyk i kul'tura*, 52. pp. 170-187.

Received 5 July 2021

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ КЛАССИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В.А. Доманский, Н.А. Миронова, Н.А. Попова

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-013-00684/21.*

Аннотация. Анализируется возможность применения практико-ориентированного подхода в процессе изучения русской классической литературы при обучении студентов-филологов, будущих учителей-словесников; рассматриваются вопросы отбора и структурирования материала; раскрываются особенности организации содержания тематических разделов отдельных методических дисциплин, направленные на повышения качества подготовки конкурентноспособного преподавателя в современных образовательных условиях. Обращение к русской классической литературе в современном мире напрямую связано с духовно-нравственным развитием человека, обогащением его внутреннего мира, самопознанием. В разные исторические периоды внимание ученых, методистов, учителей-словесников всегда было приковано к осмыслению классического литературного наследия и поиску эффективных моделей взаимодействия с читателем определенной исторической эпохи. Необходимость опоры на практико-ориентированный подход в процессе изучения русской классической литературы в педагогическом вузе вызвана актуализацией применения полученных фундаментальных знаний в процессе освоения филологических, психолого-педагогических, дидактических и методических дисциплин на практике. Обобщен исследовательский опыт последнего времени, основанный на оценке использования практико-ориентированного подхода в педагогической и методической науке и степени готовности будущих учителей-словесников к пониманию задач, стоящих перед образованием в современном мире. Использование данного подхода к разработке содержания учебных методических дисциплин объясняется интенсивным проникновением образовательной практики в решение профессиональных проблем человека. Это позволяет рассматривать заявленный подход как наиболее эффективный, направленный на выявление, формирование и развитие разнообразных профессиональных компетенций, помогающих решению важнейших проблем вузовского преподавания, а именно развитие у студентов стилей мышления, общения и поведения, памяти, творческих способностей; стимулирование учебно-познавательной активности, культивирование научно-профессионального мировоззрения, формирование профессиональной культуры. Процесс практической деятельности превращается в технологическое и стратегическое применение науки. Развитие инновационных форм деятельности есть одновременно становление новых уровней практики, а появление каждого нового уровня означает и вместе с тем требует его теоретического осмысления, что снова порождает новый уровень практики и способствует использованию практико-ориентированного подхода во всех сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе и в высшем педагогическом образовании. Выделены

структурные маркеры (потребность; целеполагание; мотивация; целесообразная деятельность в виде ее отдельных актов; предмет, на который направлена эта деятельность; средства, с помощью которых достигается поставленная цель; результат деятельности), принципы организации практико-ориентированного подхода к разработке содержания разделов методических дисциплин (творческий характер любого вида практической деятельности; идея единства теории и практики и одновременно практика – производная от теоретической деятельности; субъект-субъектные отношения между педагогом и студентом при реализации данного подхода). Содержание предложенных тематических разделов «Русская классика и современная литература: точки соприкосновения и отталкивания», «Русская классическая литература и цифровые технологии обучения» может быть интегрировано в преподавание следующих методических дисциплин: «Читательские практики», «Современный урок литературы», «Изучение классической литературы в школе» и др. Применение практико-ориентированного подхода в процессе изучения русской классической литературы в педагогическом вузе – это один из способов обеспечения качественного взаимодействия будущего учителя-словесника с произведениями русской классики с учетом ее функционирования в современной образовательной среде.

Ключевые слова: русская классика; практико-ориентированный подход; литературное образование; содержание учебной методической дисциплины

Введение

В статье анализируется возможность применения практико-ориентированного подхода в процессе изучения русской классической литературы при обучении студентов-филологов, будущих учителей-словесников; рассматриваются вопросы отбора и структурирования материала; раскрываются особенности организации содержания тематических разделов отдельных методических дисциплин, направленные на повышения качества подготовки конкурентноспособного преподавателя в современных образовательных условиях.

На официальном сайте Федерального института оценки качества образования размещены цели проекта Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Будущее образования и навыков: Образование 2030», а именно исследование и прогноз возможного будущего образования в мире [1]. Основной задачей указанного проекта является обеспечение стабильности жизни через сотрудничество людей. При этом образование для устойчивого развития понимается как «процесс и результат прогнозирования и формирования человеческих качеств – знаний, умений и навыков, отношений, стиля деятельности людей и сообществ, черт личности, компетентностей, обеспечивающих постоянное повышение качества жизни» [2].

В связи с вышеизложенным перед высшим педагогическим образованием поставлена задача обновления профессионального образова-

ния за счет сохранения его фундаментальности и усиления его практической направленности (работы В.А. Болотова, В.П. Борисенкова, В.В. Серикова и др.). В федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики» (реализация проекта осуществляется до 2024 г.) обозначены следующие ключевые показатели: совершенствование системы образования, трансформация центров подготовки по программам «прикладного бакалавриата», поддержка в реализации эффективных проектов, создание базы перспективных образовательных технологий с использованием лучших мировых практик с целью трансформации системы образования.

Таким образом, необходимость опоры на практико-ориентированный подход в процессе изучения русской классической литературы в педагогическом вузе вызвана актуализацией применения полученных фундаментальных знаний в процессе освоения филологических, психолого-педагогических, дидактических и методических дисциплина на практике.

Использование практико-ориентированного подхода к разработке содержания учебных методических дисциплин объясняется интенсивным проникновением образовательной практики в решение профессиональных проблем человека. Это позволяет рассматривать заявленный в данной статье подход как наиболее эффективный, направленный на выявление, формирование и развитие разнообразных профессиональных компетенций, помогающих решению важнейших проблем вузовского преподавания.

Методология исследования

В основе использования практико-ориентированного подхода в современном высшем образовании лежит ориентация теоретических позиций на их практическое применение. Термин «практика» применительно к научно-методическому исследованию подробно описан во многих философских, педагогических и психологических исследованиях, поэтому в данной статье мы ограничимся только выявлением сущности понятий: практика, виды практик как основных структурных единиц практико-ориентированного подхода.

Определению понятия «практика» и необходимости ее вычленения как «специфически человеческой, сознательной, целополагающей, чувственно-предметной деятельности» [3. С. 490–491] посвящено значительное количество научных трудов в разных областях гуманитарного знания (работы А.П. Огурцова, Л.Г. Спиркина, К.Д. Ушинского, И.Я. Лернера, В.К. Розова, В.П. Зинченко, Б.И. Бадмаева, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенина, Е.В. Бондаревской, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой и др.). Приоритетным для данного исследования стало вычленение следующих дефиниций понятия «практика»:

– чувственно-предметная форма жизнедеятельности общественно развитого человека, имеющая своим содержанием освоение природных или социальных сил и выражающая специфику человеческого отношения к миру, способ бытия человека в мире. Уровень освоения предмета определяет форму взаимосвязи между предметно-чувственной и познавательной деятельностью [4];

– материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу развития человеческого общества и познания. Практика многогранна и имеет различные уровни, выступает как целостная система действий. Научные знания имеют жизненный смысл лишь в том случае, если они воплощаются в жизнь. Конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое преобразование действительности для удовлетворения материальных и духовных потребностей общества и человека [5];

– систематическая, многократно повторяющаяся деятельность [6];

– «специфически человеческая, сознательная, целеполагающая, чувственно-предметная деятельность. Будучи материальной в силу своих предпосылок, средств и конечных результатов, она осуществляется людьми, обладающими сознанием, мышлением, знаниями и практическими применяющими свои интеллектуальные способности. Поэтому практика есть единство субъективного и объективного, сознания и бытия, опредмечивание субъективного и распрепредмечивание объективного. Практика – основа познания и критерий истины» [7. С. 490–491];

– сознательная, целеполагающая, целесообразная человеческая деятельность, как индивидуальная, так и общественная, отличающаяся от мышления, теоретической деятельности своей заранее намеченной направленностью на создание вещей, изменение природной среды обитания людей, решение социальных и политических задач, совершение разного рода поступков, действий. Практика включает в себя и мышление, продумывание путей достижения цели, планирование действий [8].

Обосновывая необходимость выбора практико-ориентированного подхода как научно-теоретической основы при изучении русской классики в педагогическом вузе, мы в первую очередь ориентировались на анализ определенных теоретических позиций. В частности, еще Конфуций утверждал, что умный учится не на собственном опыте, а на опыте других [9]. Очевидна практико-ориентированность как фундаментальных, так и новейших философских исследований. Так, совокупность принципов и законов действия Кант называет «практическим разумом» [10]. Практика рассматривается Кантом как «деятельность нравственно-практического сознания» [10]. По мнению Ф. Бэкона, знание и деятельность едины, а «неудача в практике более всего происхо-

дит от незнания причин» [11. С. 100]. Именно Гегель раскрывает деятельный характер человеческого познания, вычленяет проблему целесообразности, соотношения субъекта и объекта в процессе практической деятельности [12. С. 21–39]. Мера освоения предмета выражается в формах практики, выявляемых через определение «взаимосвязи между предметно-чувственной и познавательной деятельностью» [4. С. 431].

В рамках данного исследования особо акцентируем внимание на следующей форме, при которой практика рассматривается в единстве с научным знанием, которое основывается «на теоретическом постижении предмета, выступает как целостность деятельных операций, адекватных структуре предмета, выявленной в теории» [4. С. 431]. На современном этапе практическая деятельность все более и более воплощает в себе достижения науки. Процесс практической деятельности превращается в технологическое и стратегическое применение науки. Развитие инновационных форм деятельности есть одновременно становление новых уровней практики, а появление каждого нового уровня означает и вместе с тем требует его теоретического осмысления, что снова порождает новый уровень практики и способствует использованию практико-ориентированного подхода во всех сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе и в высшем педагогическом образовании.

Опираясь на философские исследования, учеными в области педагогического образования разработаны методологические основы практико-ориентированного подхода. В частности, важной новацией своего времени стало стремление швейцарского ученого-педагога И.Ф. Песталоцци воплотить идеи развивающего воспитания и обучения на практике, ему также принадлежит мысль об эффективности практики взаимного обучения [13. С. 338]. Известный русский педагог К.Д. Ушинский акцентировал внимание на том, что «теория может быть односторонняя, и эта односторонность ее даже бывает очень полезна, освещая особенно ту сторону предмета, которую другие оставляли в тени; но практика должна быть по возможности всесторонняя» [14. С. 251]. М.Н. Скаткин, раскрывая в дидактике сущность профессиональных способностей, рассматривал необходимость развития «всеобщих («универсальных») способностей, которые делают его Человеком (а не химиком или токарем), т.е. в отношении мышления, нравственности, и здоровья – до современного уровня.

Всестороннее развитие личности предполагает создание для всех без исключения людей равно реальных условий развития своих способностей в любом направлении. Таких условий, внутри которых каждый мог бы беспрепятственно выходить в процессе своего образования на передний край человеческой культуры, на границу уже сделанного и несделанного, уже познанного и еще не познанного, а затем свободно выбирать, на каком участке ему сосредоточить свои личные усилия

[15. С. 9]. Данная позиция учтена при разработке отдельных модулей, раскрывающих особенности изучения классики в методическом аспекте, так как каждый студент после освоения определенного содержания выстраивает индивидуальную траекторию своего методического погружения, на котором впоследствии сосредоточит свои усилия в практической деятельности.

Обосновывая структуру и состав содержания образования, И.Я. Лернер особо акцентирует внимание на необходимости учета «основных структур во всех элементах содержания образования, обеспечивающих учащимся необходимый уровень знаний и опыт творческой деятельности» [16. С. 7], при этом важное значение приобретает именно собственный практический опыт, который должен быть получен в процессе практической деятельности непосредственно в ходе аудиторных занятий. Значимость в подготовке будущего преподавателя, с точки зрения О.А. Абдуллиной, имеет также педагогическая практика, которая «является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной работой в учебно-воспитательных учреждениях и выполняет ряд ответственных функций:

- обучающую (актуализация, углубление и применение теоретических знаний по общественно-политическим, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, формирование педагогических умений и навыков);
- развивающую (развитие познавательной творческой активности будущих учителей, педагогического мышления);
- воспитывающую (формирование мировоззрения, убежденности, социальной активности, профессионально-педагогических качеств личности учителя);
- диагностическую (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности)» [17. С. 51].

По классификации Е.А. Климова профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек», поэтому «предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования в данном типе профессий являются социальные системы, сообщества, группы людей и поэтому профессиональное становление происходит в процессе общения, деятельности и других видов активности» [18. С. 4], отсюда особая роль социальной практики в процессе вузовского преподавания. Современные цели педагогического образования предусматривают не только формирование специальных знаний, профессиональных умений, навыков и способов деятельности у студентов, но и их общее интеллектуальное и творческое развитие, удовлетворение познавательных и духовных потребностей.

В процессе образования решается ряд общепрофессиональных задач, таких как развитие у студентов стилей мышления, общения и

поведения, памяти, творческих способностей; стимулирование учебно-познавательной активности, культивирование научно-профессионального мировоззрения, формирование профессиональной культуры. Наряду с базовыми профессиональными качествами современное общество требует от образовательного процесса реализации «гуманитарных требований, связанных с самоопределением личности, созданием условий для ее самореализации, формированием адекватной картины мира, интеграцию личности в системы мировой и национальной культуры» [18. С. 54]. Данная позиция также найдет свое отражение в настоящем исследовании при разработке содержания отдельных блоков по изучению русской классической литературы.

В системе современного высшего образования предлагается использовать практико-ориентированный подход исходя из определенных оснований. В частности, Н.П. Клушина, Ю.П. Ветров, Т.Н. Банщикова, Л.Ф. Барлачук и другие ученые использование практико-ориентированного подхода соотносят с организацией любого вида студенческой практики (учебной, производственной, преддипломной и др.), акцентируя внимание на необходимости погружения студента в профессиональную среду, формированию адекватного восприятия своего представления и понимания профессии с требованиями, предъявляемыми в конкретных условиях с позиции работодателя, необходимости осознания собственной роли в последующей профессиональной деятельности.

Ряд исследователей, а именно А.А. Вербицкий, Е.Г. Плотникова, В.А. Шершнева, В.Г. Авсеев и другие, связывают становление практико-ориентированного подхода в образовании с использованием возможностей профессионально направленного изучения профильных и непрофильных дисциплин. Ф.Г. Ялалов, в свою очередь, считает, что для построения практико-ориентированного образования необходим особый деятельностно-компетентностный подход, направленный на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности.

Другие авторы, в частности П.И. Образцов и Т.А. Дмитриенко, говорят о необходимости внедрения профессионально ориентированных технологий обучения как наиболее эффективного способа формирования у студентов значимых качеств личности, а также знаний, умений, навыков, востребованных в последующей профессиональной деятельности и дающих возможность качественно выполнять функциональные обязанности по избранной специальности. Обозначенная выше позиция легла в основу разработки содержания отдельных разделов методических дисциплин, направленных на изучение русской классической литературы в современных образовательных условиях.

Формируя самого субъекта познавательной деятельности, практико-ориентированный подход способствует развитию профессиональных компетенций педагога. Основываясь на данном положении, выде-

лим следующие структурные маркеры практико-ориентированного подхода: потребность; целеполагание; мотивация; целесообразная деятельность в виде ее отдельных актов; предмет, на который направлена эта деятельность; средства, с помощью которых достигается поставленная цель; результат деятельности.

Практико-ориентированный подход в педагогическом вузе реализуется через разработку содержания отдельных разделов методических дисциплин и организацию системы практической подготовки в процессе аудиторных занятий, во внеаудиторной деятельности, в процессе саморазвития и самоподготовки. В частности, при выстраивании методической модели изучения русской классической литературы при освоении отдельных методических дисциплин (например, «Читательские практики», «Современный урок литературы», «Изучение классической литературы в школе», «Актуальные проблемы изучения современной литературы в школе» и др.) нами были выделены следующие принципы организации практико-ориентированного подхода к разработке содержания разделов методических дисциплин:

- творческий характер любого вида практической деятельности;
- идея единства теории и практики и одновременно практика – производная от теоретической деятельности;
- субъект-субъектные отношения между педагогом и студентом при реализации данного подхода.

Исследование и результаты

Не ставя перед собой задачу предложить целостную модель изучения русской классической литературы в процессе подготовки будущего учителя-словесника (это задача не одного серьезного научного исследования), мы на основе обозначенных выше особенностей и принципов практико-ориентированного подхода разработали несколько тематических разделов по отдельным методическим дисциплинам. Содержание предложенных ниже разделов может быть интегрировано в преподавание следующих методических дисциплин: «Читательские практики», «Современный урок литературы», «Изучение классической литературы в школе», «Актуальные проблемы изучения современной литературы в школе» и др.

Содержание раздела «Русская классика и современная литература: точки соприкосновения и отталкивания».

1. Герой времени в русской литературе XIX–XXI вв.: типологические черты:

- Александр Чацкий в пьесе А.С. Грибоедова «Горе от ума»;
- Евгений Онегин в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»;
- Григорий Печорин в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»;

- Евгений Базаров в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети»;
- Родион Раскольников в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»;
- Андрей Болконский, Пьер Безухов и Николай Ростов в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир»;
- Григорий Мелихов в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»;
- Юрий Живаго в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго»;
- Александр Дванов в романе А. Платонова «Чевенгур»;
- Петрович в романе В.С. Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени»;
- Даниэль Штайн в романе Л.Е. Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик»;
- Александр Плетнев, Герман Бронников и Артем Ковригин в тетралогии А.Г. Волося «Победитель», «Предатель», «Должник», «Кредитор»;
- Савелий Королев в романе А. Иличевского «Матисс»;
- Александр Тишин в романе З. Прилепина «Санька»;
- Виктор Служкин в романе А.В. Иванова «Географ глобус пропил»;
- Иван Игнатов в романе Г.Ш. Яхиной «Зулейха открывает глаза»;
- Иннокентий Платонов в романе Е.Г. Водолазкина «Авиатор»;
- Сергей Знаев в романе А. Рубанова «Патриот»;
- Максим Ермаков в романе О. Славниковой «Легкая голова».

2. Военная проза XX–XXI вв.: традиции и новаторство. Изображение военных событий их очевидцами и нашими современниками.

Отечественная война 1812 года: И.И. Лажечников «Походные записки русского офицера»; А. Раевский «Из записок русского офицера»; Н. Дурова «Военные записки кавалерист-девицы»; Ф. Глинка «Письма русского офицера», Л.Н. Толстой «Война и мир»;

Кавказская война (1829–1864 гг.): М.Ю. Лермонтов «Кавказец»; А.А. Бестужев-Марлинский «Лейтенант Белозор»; А.С. Пушкин «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года»; А. Уткин «Хоровод»; Л.Н. Толстой «Кавказский пленник».

Крымская война (1853–1856 гг.): Л.Н. Толстой «Севастопольские рассказы»; Н. Пирогов «Севастопольские письма»; С. Сергеев-Ценский «Севастопольская страда»; С. Григорьев «Малахов курган»;

Русско-турецкая война (1877–1878 гг.): В.И. Немирович-Данченко «Вперед! Роман из событий последней турецкой войны»; В.М. Гаршин «Четыре дня»; «Воспоминания рядового Иванова»; В.В. Крестовский «Средний солдат»; А.В. Верещагин «Дома и на войне»; Б. Л. «Были и небыли».

Русско-японская война (1904–1905 гг.): В.В. Вересаев «Рассказы о войне»; К. Ковальский «Из жизни рядового Семёна Незабудкина»; А.С. Новиков-Прибой «Цусима».

Первая мировая война (1914–1918 гг.): М. Пришвин «На братской линии»; А. Толстой «Все полетело кверху ногами»; Л. Гумилевский «Бледный ужас»; С. Кречетов «В грозных полях»; Е.В. Авдиенко «Последние солдаты империи»; В.С. Пикуль «Моонзунд»; С.Н. Сергеев-Ценский «Преображение России»; А.Н. Толстой «Хождение по мукам»; И.С. Шмелёв «Карусель», «Суровые дни»; М.А. Шолохов «Тихий Дон».

Великая Отечественная война (1941–1945 гг.): Б. Полевой «Повесть о настоящем человеке»; Э. Казакевич «Звезда»; К. Симонов «Живые и мертвые»; В. Гроссман «Жизнь и судьба»; В. Панова «Спутники»; В. Некрасов «В окопах Сталинграда»; М. Шолохов «Судьба человека»; Г. Бакланов «Мертвые сраму не имут»; Ю. Бондарев «Батальоны просят огня», «Горячий снег»; К. Воробьев «Убиты под Москвой»; В. Быков «Дожить до рассвета», «Сотников»; А. Чаковский «Блокада»; А. Иванов «Вечный зов»; Б. Васильев «А зори здесь тихие»; Г. Бакланов «Навеки – девятнадцатилетние»; В. Богомолов «Иван»; В. Астафьев «Где-то гремит война», «Прокляты и убиты»; А. Адамович, Я. Брыль, В. Колесников «Я из огненной деревни»; С. Алексиевич «У войны не женское лицо»; Г. Владимов «Генерал и его армия»; А. Азольский «Диверсант», «Война на море», «Полковник Ростов»; А. Тургенев «Спать и верить. Блокадный роман»; И. Бояшов «Танкист, или Белый тигр»; Э. Веркин «Облачный полк»; И. Вишневецкий «Ленинград»; Д. Гранин «Мой лейтенант»; Д. Гранин, А. Адамович «Блокадная книга».

Афганская война (1979–1989 гг.): С. Алексиевич «Цинковые мальчики»; Е. Даниленко «Дикополь»; А. Дышев «Двухсотый»; О. Ермаков «Афганские рассказы», «Знак зверя»; А. Козлачков «Запах искусственной свежести»; Э. Пустынин «Афганец»; И. Фролов «Бортжурнал 57–22–10»;

Чеченская война (1994–2009 гг.): А. Бабченко «Алхан-Юрт», «Взлетка», «Десять серий о войне», «Аргун»; З. Прилепин «Патологии»; А. Карасев «Чеченские рассказы»; В. Маканин «Асан»; В. Миرون «Я был на этой войне»; А. Проханов диалогия «Чеченский блюз» и «Идущие в ночи»; Г. Садулаев «Шалинский рейд», «Одна ласточка еще не делает весны», «Апокрифы чеченской войны».

3. Биографическая проза в XX–XXI в. Биографические жанры.

Биографические эссе: Ю. Айхенвальд «Силуэты русских писателей»; К. Бальмонт «Горные вершины»; В. Брюсов «Далекie и близкие»; Б. Садовский «Лебединые крики»; М. Волошин «Лики творчества».

Литературные портреты: К. Чуковский «Современники, портреты и этюды»; К. Каверин «О литературе и искусстве»; В. Катаев «Трава забвения», «Алмазный мой венец»; Ю. Либединский «Современники. Воспоминания»; М. Слонимский «Из записок старого человека»; Ю. Нагибин «Огненный протопоп», «Учитель словесности», «Царскосельское утро».

Биографический роман: Б. Зайцев «Жизнь Тургенева», «Жуковский»; В. Ходасевич «Державин»; Ю. Тынянов «Пушкин», «Кюхля», «Смерть Вазира Мухтара»; Л. Гроссман «Пушкин»; Ю. Домбровский «Державин»; Ю. Лошиц «Гончаров»; И. Золотусский «Гоголь»; Ю.В. Лебедев «Тургенев».

4. Биографические книги в XXI в. Серия ЖЗЛ.

Традиции биографической прозы XIX и XX вв. в современной биографической литературе: А. Варламов «Алексей Толстой»; «Михаил Булгаков», «Андрей Платонов»; Д. Быков «Борис Пастернак», «Буллат Окуджава»; З. Прилепин «Есенин»; С. Куняев «Николай Крюков»; С. Шаргунов «Катаев: погоня за вечной весной».

Беллитризованная биография: А. Марченко «Ахматова: жизнь», «Есенин. Путь и Беспутье»; А. Ганиев «Ее Лиличество Брик на фоне Люцеферова века»; П. Басинский «Лев Толстой: Бегство из рая», «Страсти по Максиму. Горький: девять дней после смерти».

5. *Образ читателя и функциональная значимость книги* в произведениях А.С. Грибоедова «Горе от ума», А.С. Пушкина «Евгений Онегин», Н.В. Гоголя «Мертвые души», И.А. Гончарова «Обломов», А.П. Чехова «Чтение», Д.Н. Мамина-Сибиряка «О книге», А. Аверченко «Эволюция русской книги», М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Трансформация образа книги и образа писателя в произведениях современных российских писателей: В. Бенигсен «ГенАцид», М. Елизаров «Библиотекарь», М. Галина «Медведки», В. Пелевин «Т», В. Вотрин «Логопед», В. Сорокин «Манарага», М. Ануфриева «Доктор Х и его дети», Н. Абгарян «С неба упали три яблока», Г. Яхина «Дети мои», А. Волос «Царь Дариан», Е. Водолазкин «Оправдание острова».

6. Литературное творчество и критика. Литературная критика как средство продвижения и оценки художественного текста. Современная литературная критика как зеркало книгоиздательской реальности. Современные критики и литературоведы о русской классике: Олег Лекманов, Ирина Сура, Игорь Сухих, Дмитрий Бавильский, Наталия Азарова, Александр Чанцев, Олег Заславский на страницах журналов «Новый мир», «Знамя», «Октябрь», «Дружба народов», «Нева», «Звезда», «Волга» и др.: материалы свежих номеров, сайты и архивы. «Журнальный зал» (<http://magazines.russ.ru/>).

Содержание раздела «Русская классическая литература и цифровые технологии обучения»:

1. «Электронная книга» и «электронный текст». Электронные книги как инструмент для комфортного чтения русской классики. Новые возможности ридеров: PocketBook, Amazon Kindle Paperwhite, Reader Book, ONYX BOOX, Tesla Logos и др. Интерфейс электронного текста и технология работы с ним. Основные модели использования электронных текстов в литературном образовании [19]. Copyright как

знак защиты авторского права в сети. Модели создания авторских электронных текстов. Электронная книга как объект научного исследования. Книга Дж. Меркоски «Книга 2.0. Прошлое, настоящее и будущее электронных книг глазами создателя Kindle» (М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014). Цифровая книга М. Шишкина «Tote Seelen, lebende Nasen» / Мертвые души, живые носы (URL: <https://schwingen.net/2018/tote-seelen-lebende-nasen-cifrovajaknigamihailashishkina/>).

2. *Цифровые технологии обучения русской классике информационного типа.* Мультимедийная презентация о художественном произведении как творческое самовыражение разработчика ресурса. Инфографика о проблематике литературного произведения. Анализ книги Дж. Элиот «Мировая литература в инфографике». Правила создания инфографики по произведению классической литературы. Интерактивный плакат (тизер) о художественном персонаже. Диалог словесного и изобразительного искусств в тизере о русской классике. Алгоритм проектирования интерактивного плаката. Виртуальная экскурсия по литературному музею, посвященному литературному герою. Виртуальное путешествие по «Дому станционного зрителя», первому в России музею литературного героя, посвященному главным героям повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель». Виртуальный тур по «Музею романа “Братья Карамазовы”».

3. *Цифровые технологии обучения русской классике интерпретационного типа.* Видеолекции о произведениях русской классической литературы. Мобильное приложение «Живые страницы» по произведениям А.С. Пушкина «Капитанская дочка», «Евгений Онегин»; М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»; Н.В. Гоголя «Мертвые души»; Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», «Идиот»; Л.Н. Толстого «Война и мир», «Анна Каренина»; М.А. Шолохова «Тихий Дон»; И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»; Е.Г. Водолазкина «Лавр». Новаторский проект компании Samsung Electronics, группы Tolstoy Digital, школы лингвистики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Сочетание новых технологий и гуманитарных знаний. Тексты классических произведений сопровождаются цифровыми элементами, инфографикой и новыми сценариями навигации. Интерактивные «сценарии» взаимодействия с текстом. Сопоставление событий произведений с реальными историческими фактами. Интерактивная карта событий и маршрутов литературных героев (код доступа: <https://www.samsung.com/ru/livepages/>). Блоги, YouTube канал по произведениям русской классики. Буктрейлер по тексту классической литературы как инструмент анализа и интерпретации художественного текста. Скрайбинг по мотивам художественного текста. Геймификация по сюжетным линиям произведения, литературным персонажам.

Разработанные разделы послужили инструментом для проектирования содержания методической подготовки студента-филолога. При этом было определено, что практико-ориентированный подход к проектированию указанных выше тематических разделов отдельных методических дисциплин не только формирует методические компетенции будущего учителя-словесника, но и позволяет актуализировать процесс изучения русской классической литературы, максимально вписав его в современное образовательное пространство.

Заключение

Применение практико-ориентированного подхода в процессе изучения русской классической литературы в педагогическом вузе – это один из способов обеспечения качественного взаимодействия будущего учителя-словесника с произведениями русской классики с учетом ее функционирования в современной образовательной среде.

Изучение русской классической литературы в педагогическом вузе как составная часть методической подготовки будущего учителя-словесника – важное направление в процессе формирования и развития практико-ориентированных умений студентов-филологов. В современных образовательных условиях роль данного подхода с каждым годом возрастает. Организация любого вида практической деятельности студента-филолога, в том числе и при освоении методических дисциплин, позволяет будущему учителю-словеснику быстрее адаптироваться к вызовам времени и интегрироваться в образовательную школьную практику.

Литература

1. *Проект* «Будущее образования и навыков: Образование 2030». URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>
2. *Ялалов Ф.Г.* Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 15 января. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
3. *Психолого-педагогический* словарь / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2006. 928 с.
4. *Озурцов А.П.* Философская энциклопедия : в 5 т. / под ред. Ф.В. Константинова. М. : Сов. энциклопедия, 1960–1970. 740 с.
5. *Спиркин Л.Г.* Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 839 с.
6. *Философия*: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М. : Гардарики, 2004. 1072 с.
7. *Психолого-педагогический* словарь / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2006. 928 с.
8. *Озурцов А.П.* Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М. : Канон+, РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
9. *Лукьянов А.Е.* Лао-цзы и Конфуций: Философия Дао. М., 2001. 384 с.
10. *Кант И.* Критика практического разума. М. : Наука, 2007. 528 с.

11. *Новый* Органон. Л. : ОГИЗ-СОЦЭКГИЗ, 1935. 384 с.
12. *Гайденко П.П.* Проблема труда в «Реальной философии» Гегеля // Сборник работ аспирантов и студентов философского факультета МГУ. М., 1962. С. 21–39.
13. *Песталоцци* // Философский словарь: основан Г. Шмидтом / пер. с нем. ; под ред. Г. Шишкофа ; общ. ред. В.А. Малинина. 22-е, новое, перераб. изд. М. : Республика, 2003. 575 с.
14. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М., 1974. Т. 1. 584 с.
15. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М. : Педагогика, 1984. 96 с.
16. *Лернер И.Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С. 7.
17. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1990. С. 40–141.
18. *Адольф В.А., Ильина Н.Ф.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск : Поликом, 2007. 190 с.
19. *Миронова Н.А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования. М. : Экон-Информ, 2020. 147 с.

Сведения об авторах:

Доманский Валерий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических инноваций и психологии, Санкт-Петербургский институт бизнеса и инноваций (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: valerii_domanski@mail.ru

Миронова Наталия Александровна – доцент, кандидат педагогических наук, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: na.mironova@mpgu.edu

Попова Наталия Алексеевна – доцент, кандидат педагогических наук, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: na.popova@mpgu.edu

Поступила в редакцию 30 июля 2021 г.

Practice-oriented approach to the study of Russian classics in higher education

Domansky V.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogical Innovations and Psychology, Saint Petersburg Institute of Business and Innovation (Saint Petersburg, Russia). E-mail: valerii_domanski@mail.ru

Mironova N.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: na.mironova@mpgu.edu

Popova N.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: na.popova@mpgu.edu

DOI: 10.17223/19996195/55/13

The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00684\21.

Abstract. The article analyzes the possibility of using a practice-oriented approach in the process of studying Russian classical literature when teaching students-philologists, future teachers of language and literature; the issues of selection and structuring of the material are considered; reveals the features of organizing the content of thematic sections of individual methodological disciplines, aimed at improving the quality of training a competitive teacher in modern educational conditions. The appeal to Russian classical literature in the modern world is directly related to the spiritual and moral development of a person, the enrichment of his inner world, self-knowledge. In different historical periods, the attention of scientists, meth-

odologists, language teachers has always been focused on the comprehension of the classical literary heritage and the search for effective models of interaction with the reader of a certain historical era. The need to rely on a practice-oriented approach in the process of studying Russian classical literature in a pedagogical university is caused by the actualization of the application of the acquired fundamental knowledge in the process of mastering philological, psychological, pedagogical, didactic and methodological disciplines in practice. The article summarizes the recent research experience, based on the assessment of the use of a practice-oriented approach in pedagogical and methodological science and the degree of readiness of future language teachers to understand the tasks facing education in the modern world. The use of this approach to the development of the content of educational methodological disciplines is explained by the intensive penetration of educational practice into solving professional problems of a person. This allows us to consider the approach stated in this article as the most effective, aimed at identifying, forming and developing various professional competencies that help to solve the most important problems of university teaching, namely, the development of students' styles of thinking, communication and behavior, memory, creative abilities; stimulation of educational and cognitive activity, cultivation of a scientific and professional worldview, the formation of a professional culture. The process of practical activity turns into a technological and strategic application of science. The development of innovative forms of activity is at the same time the formation of new levels of practice, and the emergence of each new level means and at the same time requires its theoretical understanding, which again generates a new level of practice and contributes to the use of a practice-oriented approach in all spheres of human life, including in higher pedagogical education. The article highlights structural markers (need; goal-setting; motivation; expedient activity in the form of its individual acts; the subject to which this activity is directed; the means by which the set goal is achieved; the result of the activity), the principles of organizing a practice-oriented approach to developing the content of methodological sections. disciplines (the creative nature of any kind of practical activity; the idea of the unity of theory and practice, and at the same time practice is a derivative of theoretical activity; subject-subject relationship between teacher and student in the implementation of this approach). The content of the thematic sections "Russian classics and modern literature: points of contact and repulsion", "Russian classical literature and digital learning technologies" proposed in the article can be integrated into the teaching of the following methodological disciplines: "Reading practices", "Modern literature lesson", "Study classical literature at school", etc. The use of a practice-oriented approach in the process of studying Russian classical literature at a pedagogical university is one of the ways to ensure high-quality interaction of the future language teacher with the works of Russian classics, taking into account its functioning in the modern educational environment.

Keywords: Russian classics; practice-oriented approach; literary education; content of educational methodological discipline

References

1. Proyeckt 'Budushcheye obrazovaniya i navykov: Obrazovaniye 2030' [Project 'The Future of Education and Skills: Education 2030']. <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>
2. Yalalov F.G. (2007) Deyatel'nostno-kompetentnostnyy podkhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu [Activity-competence-based approach to practice-oriented education] // Eidos Internet magazine. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
3. Rapatsevich E.S. (2006) Psikhologo-pedagogicheskiy slovar' [Psychological and pedagogical dictionary]. Minsk: Modern Word. 928 p.
4. Ogurtsov A.P. (1960-1970) Filosofskaya entsiklopediya : v 5 t. [Philosophical Encyclopedia: in 5 volumes]. Ed. F.V. Konstantinov. M. : Soviet encyclopedia. 740 p.
5. Spirkin L.G. (1983) Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. M. : Soviet encyclopedia. Ch. edited by L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. 839 p.

6. *Filosofiya: Entsiklopedicheskiy slovar'* [Philosophy: Encyclopedic Dictionary] (2004). M.: Gardariki. Ed. Ivina A.A. 1072 p.
7. Ogurtsov A.P. (2009) *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science]. M.: Canon +, ROOI 'Rehabilitation'. 1248 p.
8. Lukyanov A.E. (2001) *Lao-tszy i Konfutsiy: Filosofiya Dao* [Lao Tzu and Confucius: Philosophy of Tao]. M. 384 p.
9. Kant I. (2007) *Kritika prakticheskogo razuma* [Critique of practical reason]. M.: Nauka. 528 p.
10. *New Organon* (1935). L.: OGIZ - SOTSEKGIZ. 384 p.
11. Gaidenko P.P. (1962) *Problema truda v 'Real'noy filosofii' Gegelya* [The problem of labor in Hegel's Real Philosophy] // *Sbornik rabot aspirantov i studentov filosofskogo fakul'teta MGU*. M. pp. 21–39.
12. Pestalozzi (2003) // *Filosofskiy slovar'* [Philosophical Dictionary]: osnovan G. Shmidtom / per. s nem. ; pod red. G. Shishkoffa ; obshch. red. V.A. Malinina. 22-ye, novoye, pererab. izd. M.: Respublika. 575 p.
13. Ushinsky K.D. (1974) *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t.* [Selected works in Pedagogics: in 2 volumes]. Vol. 1. M. 584 p.
14. Skatkin M.N. (1984) *Problemy sovremennoy didaktiki* [Problems of modern didactics]. 2-ye izd. M.: Pedagogika. 96 p.
15. Lerner I. Ya. (1996) *Razvivayushcheye obucheniye s didakticheskikh pozitsiy* [Developing teaching from a didactic position] // *Pedagogy*, 2. p. 7.
16. Abdullina O.A. (1990) *Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education]: dlya ped. spets. vyssh. ucheb. zavedeniy. 2-ye izd., pererab. i dop. M.: Prosveshcheniye. pp. 40-141.
17. Adolf V.A., Ilyina N.F. (2007) *Innovatsionnaya deyatel'nost' pedagoga v protsesse ego professional'nogo stanovleniya* [Innovative activity of a teacher in the process of their professional development]. Krasnoyarsk: Polikom. 190 p.
18. Mironova N.A. (2020) *Tsifrovyye tekhnologii obucheniya v kontekste nepreryvnogo literaturnogo obrazovaniya*. [Digital learning technologies in the context of lifelong literary education]. M.: Ekon-Inform. 147 p.

Received 30 July 2021

МЕТОД ВНИМАТЕЛЬНОГО (МЕДЛЕННОГО) ЧТЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ

Н.В. Зорина

Аннотация. Проанализирован метод внимательного (медленного) чтения как способ последовательного и подробного толкования текстов. Кратко рассмотрена история метода: указаны персоналии, стоящие у истоков разработки метода (А.А. Ричардс, Г. Лансон и другие ученые), описан ряд отечественных подходов к анализу и интерпретации текстов, а именно риторический, лингвостилистический и лингвопоэтический подходы; отмечен вклад К. Оноре и Р. Барта в понимание телеологии метода, заключающейся прежде всего в необходимости «прочувствования» текста. Акцент сделан на основных уровнях метода внимательного (медленного) чтения: языковом, семантическом, структурном и культурном. Языковой уровень чтения нацелен на уточнение функции языковых единиц в поэтическом контексте; семантический уровень рассматривает совокупность всех возможных значений той или иной единицы художественного текста; структурный уровень работает с синтагматикой лексических единиц; культурный уровень обращается к экстралингвистическим факторам. Кроме того, детально проанализированы наиболее частотные виды интерпретаций с опорой на вебкасты и онлайн-курс Э. Филрайса: лексикографические, интертекстуальные и ассоциативные. Лексикографические интерпретации предполагают обращение к совокупности лексических значений слова, зафиксированных в словарях, соответствующих эпохе, в которую создавался текст. Интертекстуальные и ассоциативные интерпретации отличаются большей степенью свободы и предполагают обращение к текстам, гипотетически повлиявшим на толкуемое произведение, или же привлечение личного опыта интерпретатора. В качестве результатов исследования приведен авторский опыт применения метода внимательного (медленного) чтения на материале двух поэтических произведений – *I Taste a Liquor Never Brewed* Эмили Дикинсон и *Why I Am Not a Painter* Фрэнка О'Хары. Выбор произведений для анализа продиктован их принадлежностью к двум фундаментальным парадигмам американской поэтической традиции, которые выделены Э. Филрайсом. Внимательное чтение стихотворения Э. Дикинсон основано на использовании лексикографических интерпретаций. Они позволяют вычленив в произведении три доминирующие тематические группы, анализ которых при сочетанном использовании интертекстуального и ассоциативного прочтения приводит автора к выводу о том, что *I Taste a Liquor Never Brewed* является образцом метапоэтического произведения (поэзии о поэзии). Внимательное чтение стихотворения Ф. О'Хары осуществлялось с помощью языкового и культурного уровней, что включило в себя анализ подбора лексики и синтаксиса в стихотворении, а также рассмотрение эстетических установок Нью-Йоркской школы, к которой принадлежал поэт. Смыслы, которые можно увидеть в результате такого прочтения, свидетельствуют о том, что *Why I Am Not a Painter* также можно рассматривать как метастихотворение.

Ключевые слова: внимательное (медленное) чтение; интерпретация текста; поэтический текст; Эмили Дикинсон; Фрэнк О'Хара

Введение

Настоящая статья посвящена анализу теоретических основ метода внимательного (медленного) чтения и авторского опыта его практического применения на примере двух поэтических текстов.

Close reading (досл. «близкое чтение») определяют как последовательную и подробную интерпретацию небольшого отрывка художественного текста – как поэтического, так и прозаического [1. С. 10]. По словам Элейн Шовальтер (Elaine Showalter), американского литературного критика, «внимательное чтение – это пауза, позволяющая посмотреть на точную технику, динамику и содержательную сторону текста. Это не есть чтение *между* строк, но вчитывание *в* строки, с тем чтобы увидеть множественные значения, которые может вскрыть синтаксис, описание или отдельное слово» (здесь и далее перевод мой. – Н.З.) (Close reading, then, is about pausing, and looking at the precise techniques, dynamics, and content of the text. It's not reading between the lines, but reading further and further into the lines and seeing the multiple meanings a turn of phrase, a description, or a word can unlock) [1. С. 98].

Что касается отечественных подходов к интерпретации текста через его язык, то среди них можно выделить, например, риторический подход, включающий анализ отдельных средств выразительности художественного текста (Л.П. Варенина, Л.А. Осадчая, В.В. Малышев); лингвостилистический подход, подразумевающий комплексный, системный анализ средств выразительности в этом тексте (Р.О. Будагов, В.В. Виноградов, Б.А. Ларин); лингвопоэтический подход, направленный на анализ, прежде всего, содержательной стороны произведения, воплощающейся в тех или иных компонентах языка (О.С. Ахманова, В.Я. Задорнова, Г.И. Климовская, А.А. Липгарт).

Перечисленные отечественные подходы находятся на стыке литературоведения и лингвистики. Западная же лингвистика все чаще приобретает черты точной науки, используя методы, например, математического моделирования, количественного анализа и сближаясь с точными науками. В этом смысле показательна существующая на Западе дихотомия гуманитарных наук, в рамках которой существуют Humanities (науки, которые имеют набор верифицируемых методов, например социология) и Arts (те гуманитарные науки, методология которых однозначно не верифицируется, например литературоведение). Рассматриваемый метод внимательного (медленного) чтения, или close reading, относится к Arts – парадигме западного литературоведения (literary study).

Разработка *close reading* принадлежит Айвору Армстронгу Ричардсу – профессору Кембриджского университета, известному прежде всего своим сотрудничеством с Чарльзом Огденом. Совместно с последним А.А. Ричардсоном разрабатывалась теория символического значения, феномен влияния языка на мышление и *basic English* – упрощенный вариант английского языка, предназначенный для универсального международного общения [2]. Схожие методы, отличавшиеся по большей части своим названием, предлагались и другими школами западного гуманитарного знания: например, *explication de texte*, авторство которого принадлежит профессору Сорбонны Гюставу Лансону [3], и *slow reading*, разработкой которого занимались Свен Биркертс и Линдси Уотерс (Гарвардский университет, штат Массачусетс) [4].

Интересно, что впервые термин «медленное чтение» появился в англоязычном переводе предисловия к труду Фридриха Ницше «Утренняя заря», где философ дает собственное определение филологии и филологам: “It is not for nothing that one has been a philologist, perhaps one is a philologist still, that is to say, a teacher of slow reading”. – «Неспроста филолога называют филологом (“любящим слово”), поскольку филолог есть учитель медленного чтения, чтения с наслаждением» (цит. по: [5. С. 58]). Определение Ницше в начале XXI в. было использовано канадским журналистом Карлом Оноре, который стал автором бестселлера *In Praise of Slowness* («Похвала медленному темпу»). Оноре предложил собственное понимание того, что такое *slow reading*: с его точки зрения, это не только и не столько толкование текстов высокой сложности, сколько чтение «легкой», развлекательной литературы в медленном темпе с целью получения максимального удовольствия от текста.

Теория Оноре пересекается с идеей французского критика Ролана Барта, описанной им в 1973 г. в эссе «Удовольствие от текста» [6. С. 462].

Барт выделяет два вида чувств, возникающих в процессе чтения текста: 1) наслаждение как мучительное ощущение недопонимания и порожденная им перверсивная эйфория; 2) удовольствие как чистая радость, «чувство, которое возникает за уютным чтением любимого романа в предвкушении обеда». Первое, мучительное чувство соответствует толкованию «сложного», криптичного (от греч. *kryptos* – «скрытый, неясный, загадочный») текста. Это относится прежде всего 1) к поэтическим текстам, обладающим высокой степенью сжатости, аллюзивности и насыщенности переносными значениями; 2) религиозным текстам, отличающимся иносказательностью и притчевостью; 3) древним памятникам письменности, толкование которых осложняется их множественными переводами на разные языки, которые привносят в оригинальный текст дополнительные смыслы и коннотации. Радостное же чувство, сопутствующее чтению текстов, вписывается в предлагаемую Карлом Оноре «похвалу медленному темпу» чтения «легкой» литературы.

В рамках настоящей работы мы будем использовать гибридный термин *close (slow) reading*, а также его русскоязычную кальку «внимательное (медленное) чтение», поскольку выявление дифференциальных признаков упомянутых школ гуманитарного знания лежит за рамками настоящего исследования и представляет собой одну из его перспектив.

Методология исследования

Автор работы опирается на вариант *close (slow) reading*, используемый Элом Филрайсом, профессором Пенсильванского университета, поскольку он является современной версией анализируемого метода. Кроме того, Э. Филрайсом систематизированы различные версии интерпретативных техник *close (slow) reading* [7]. Нельзя игнорировать и тот факт, что Филрайс является опытным практиком, регулярно проводящим так называемые вебкасты *PennSound* – интернет-трансляции поэтических чтений, в которых участвуют как студенты и сотрудники Пенсильванского университета, так и именитые участники современного американского литературного процесса [8]. Чтения сопровождаются обсуждением и подробной интерпретацией декламируемых текстов (интересна жанровая синергия новых вебкастов, характерная для эстетики XXI в.: недавние выпуски *PennSound* представлены коллаборациями поэтов и художников, поэтов и прозаиков, поэтов и музыкантов). Наконец, профессор Филрайс – автор популярного массового открытого онлайн-курса *Modern and Contemporary American Poetry (ModPo)*, семинары и форумы которого полностью построены на применении метода *close (slow) reading*.

Опираясь на массив данных вебкастов *PennSound* и курса *ModPo*, мы можем выделить следующие **уровни** *close (slow) reading* (категоризация уровней, приведенная ниже, принадлежит автору настоящей статьи и уже была опубликована им ранее [5. С. 59]):

1) **языковой** уровень, на котором прежде всего анализируется авторский выбор лексики, реже – морфологических категорий (например, глагольного времени) и синтаксиса. Уделяется также внимание и традиционному риторическому подходу к интерпретации текста, т.е. средствам языковой выразительности (тропам и фигурам);

2) **семантический** уровень, на котором рассматривается семантическая структура лексических единиц, присутствующих в тексте. Учет всех возможных лексико-семантических вариантов слова создает «вихрь» возможных смыслов, приводящих к множественным интерпретациям;

3) **структурный** уровень, предполагающий анализ синтагматики слова, как реальной, т.е. присутствующей в тексте, так и потенциальной, т.е. присутствующей в словарях сочетаемости и в индивидуальных представлениях (ассоциациях) интерпретатора;

4) **культурный** уровень, включающий анализ отношений элементов текста с экстралингвистической реальностью. Это могут быть а) другие произведения того же автора; б) произведения других авторов тех же эпохи/литературного направления/жанра; в) фрагменты социальной и культурной эволюции отдельно взятой страны/цивилизации/человечества в целом.

Следует перечислить и те **виды** интерпретаций поэтических текстов, к которым наиболее часто прибегают участники семинаров и курсов Э. Филрайса (вывод об уровне частотности основан на субъективном наблюдении; дальнейшая его верификация требует проведения количественного анализа, что также является одной из перспектив настоящего исследования).

1. **Лексикографические** интерпретации включают толкование смыслов целостной стихотворной строки или же отдельных словосочетания или слова, содержащихся в строке стихотворения, с опорой на совокупность всех словарных значений **каждой** словоформы, зафиксированных в толковом словаре той эпохи, в которую творил тот или иной художник слова.

Приведем пример лексикографической интерпретации. Так, чтобы дать толкование прилагательному *grey* в составе словосочетания *grey Truth* (досл. «серая Правда») из стихотворения У.Б. Йейтса *The Song of the Happy Shepherd* («Песня счастливого пастуха»), написанного приблизительно в 1889 г., обратимся к Словарю Фаулера – одному из немногих полных лексикографических изданий, изданных в ту же эпоху (1926 г.) и находящихся в открытом доступе [9]. Словарь Фаулера дает, помимо прямых номинативных значений, значение ‘unclear’ («хмурый», «неясный»). В свете этого значения *grey Truth* – это истина, которая ничего не проясняет, заблуждающаяся истина. Кроме того, словарная статья *grey* включает и фразеологическую единицу *grey matter* – «серое вещество», «ум». В этом случае можно рассмотреть словосочетание *grey Truth* как дефразеологизированную логическую метонимию типа «источник вместо результата» и интерпретировать его как «истину, рожденную серым веществом», «истину, найденную разумом». Если мы соотнесем обе лексикографические интерпретации («заблуждающаяся истина, найденная разумом»), то увидим в этом возможный намек поэта на невозможность познания истины рациональным, «сухим», неинтуитивным способом. Что интересно, такое толкование вписывается в эстетические манифесты раннего Йейтса, ставившего интуитивное выше рационального.

2. **Интертекстуальные** интерпретации основаны на анализе словарных значений слова и, выходя за рамки анализа языка, переходят на культурный уровень анализа – рассматривают значение того или иного

слова в других контекстах, принадлежащих тому же автору/авторам, связанным с ним, релевантным для него.

Приведем пример. Если обратиться к тому же прилагательному *grey* из вышеприведенного контекста, то Словарь Фаулера фиксирует прямое значение слова как 'neither black nor white, or rather – black and white at the same time' («ни черный, ни белый» / «белый и черный одновременно»). Совокупность сем 'black' и 'white' отсылает нас к йейтсовскому стихотворению *Into the Twilight* («В сумерки»), написанному в том же году. *Into the Twilight* наполнено призывом лирического героя вырваться из «тенет верного и неверного» (*nets of wrong and right*). Семиотически *wrong* и *right* соотносятся с *black* и *white*; таким образом, из совокупности приведенных интерпретаций складывается следующий пучок смыслов: поиск сухой, научной истины заключает нас в тенета одновременно черного (*wrong*) и белого (*right*), не дарует свободы. *Grey Truth* – это опутывающая, ограничивающая истина.

3. **Ассоциативные** интерпретации предполагают анализ текстового фрагмента с опорой на индивидуальный опыт интерпретатора. Так, одна из участниц семинаров Филрайса, писательница Эмили Харнетт [10] толкует стихотворение Эзры Паунда *In a Station of the Metro* («На станции метро», пер. Михаила Гунина) как «нарочито эпатирующее» [7]. Ее интерпретация авторской интенции продиктована личным опытом: двухстрочное стихотворение Паунда фиксирует образ и не содержит ни развития, ни его развернутого комментария (*The apparition of these faces in the crowd; / Petals on a wet, black bough. – Внезапно появление в толпе этих лиц; / Лепестки на черной от влаги ветке*). Это напоминает Э. Харнетт современных фотографов, стремящихся запечатлеть как можно больше объектов и выставить их на потеху публике, но при этом никак не озабоченных качеством выполняемой работы.

Нетрудно заметить, что все три вида интерпретаций, в особенности последний, обладают высокой степенью субъективности. Тем не менее они достаточно частотны. Это порождает проблему, нередко ассоциируемую с явлением *close (slow) reading*, – так называемую избыточную интерпретацию (*over-interpretation*), подразумевающую приписывание тому или иному тексту смыслов или черт, в нем, вероятно, отсутствующих. В связи с этим интересна цитата Эдуарда Лимонова – русского писателя «контркультурной» волны», долгие годы жившего на Западе, в том числе в США: «Кому нужны эти русские дела здесь, в Америке, когда здесь ходят живые Дали и Уорхолы... Здесь стада богатых людей, кабаки на каждом углу, а литература низведена до уровня профессорской забавы» (цит. по: [11]).

Вместе с тем создание интерпретатором нового смысла является ошибкой только в том случае, если он не придерживается идей о «смерти автора» [6. С. 384], не признает деконструкции и принимает

как аксиому существование и примат авторской интенции над восприятием читателя.

Исследование и результаты

Результатом практической части настоящего исследования стал опыт внимательного (медленного) чтения стихотворений двух выдающихся американских поэтов – Эмили Дикинсон и Фрэнка О’Хары. Выбор материала продиктован тем, что названные поэты представляют две парадигмы американского поэтического слова, выделенные профессором Э. Филрайсом – дикинсоновскую (*Dickinsonian*) и уитменовскую (*Whitmanian*).

История американской поэзии, в силу относительной молодости последней (два века с небольшим), имеет свой путь. Изначально не свободная от влияния британской литературы, во второй половине XIX в. американская поэзия обретает свой голос. Ее создателями считаются Эмили Дикинсон и Уолт Уитмен. По мнению Э. Филрайса, все, что появилось после них, так или иначе следовало их поэтико-эстетическим установкам.

Отличительными чертами дикинсоновской парадигмы являются 1) лаконичность; 2) возвышенность; 3) загадочность/полисемичность каждой строки (как утверждает Дикинсон в одном из программных стихотворений, *tell all the Truth but tell it slant* – «скажи всю правду, но уклончиво»); 4) эксперименты с орфографией (неузуальное использование заглавных букв) и пунктуацией («пунктирное тире»); 5) «закрытость», интроверсивность, погруженность в свой внутренний мир [12. С. 27].

Уитмен, как и его адепты, сознательные и невольные, напротив, 1) многословно каталогизирует действительность, стремится написать обо всем, используя юкстапозицию – соположение различных пространственно-временных пластов; 2) отличается приземленностью и нацеленностью на изображение обыденного; 3) экспериментирует с метрикой, будучи создателем американского верлибра, лишенного не только метра, но и ритма; 4) экстраверсивен, открыт миру и активно использует так называемый *found language* – язык улиц Нью-Йорка и разговоров рядовых жителей Америки [12. С. 27].

Для анализа дикинсоновской парадигмы мы выбрали стихотворение Э. Дикинсон *I Taste a Liquor Never Brewed* (1860) [13].

В этом стихотворении Дикинсон воспеваает некое опьянение при помощи ряда единиц, которые, прибегнув к лексикографической интерпретации, можно объединить в три тематические группы.

1. Собственно опьянение: *taste* – зд. «пробую», «вкушаю», *Liquor* – зд. «ликер», «нектар», *Tankards* – «высокая пивная кружка»,

Vats – «чаны», *Rhine* – «Рейн», метоним. «изысканный рейнский алкоголь», *Alcohol* – «алкоголь», *Debauchee* – «беспутствующий», «нетрезвый», *Tippler* – «пьяница»).

2. Природа: *Pearl* – «жемчужина», *Air* – «воздух», *Dew* – «роса», *Bee* – «пчела», *Foxglove* – «наперстянка», *Butterflies* – «бабочки», *Sun* – «солнце».

3. Райские, внеземные существа: *Seraphs* – «серафимы», *Saints* – «святые».

Интересно, что перечисленные группы представляют абсолютно объективную реальность (природа), абсолютно субъективную реальность (опьянение как состояние индивидуального сознания) и высшую реальность («сверхъестественные» создания – серафимы и святые, не воспринимаемые обыденным сознанием). Данная триада являет собой замкнутую, герметичную Вселенную, построенную поэтом, и вписывается в рамки интроверсивной эстетики Дикинсон. Создается впечатление, что поэт строит собственный дом, где каждое «капитализированное» слово, т.е. написанное с заглавной буквы, служит кирпичиком. Так создается нечто наподобие семантико-графической метафоры.

По известному замечанию Романа Якобсона, поэзия редко «свободна» от метафор и переносных значений [14. С. 110]. В силу этого логично предположить, что упомянутые тематические блоки вычленяются не только на основании их узуальных, словарных значений, но и индивидуально-переносных, художественно метафорических значений. Таинственные «чаны» (*Tankards*), о которых пишет Дикинсон, «черпаются из жемчужины». Обратившись к интертекстуальному виду интерпретаций, мы можем заключить, что жемчужина является устоявшимся поэтическим символом, означающим творчество, ср. с уже упоминавшейся «Песней счастливого пастуха» У.Б. Йейтса: *Ступай к рокочущему морю / И там ракушку подбери / С изнанкой розовой зари – / И всю свою печаль, все горе / Ей шепотом проговори – / И погоди одно мгновенье: / Печальный отклик прозвучит / В ответ, и скорбь твою смягчит / Жемчужное, живое пенье, / Утешит с нежностью сестры: / Одни слова еще добры, / И только в песне – утешенье* (пер. Г. Кружкова) [15].

Такой ракурс придает стихотворению Дикинсон черты метастихотворения (*metapoem*) – поэтического произведения, посвященного проблемам стихосложения, «текста в тексте», «поэзии о поэзии» [16]. Поэт разворачивает метафору «природа = искусство», используя образы пантеистического гедонизма, удовольствия от объектов природы, которое приравнивается к «удовольствию от текста» Р. Барта: *inebriate of Air* («опьяненная воздухом»), *Debauchee of Dew* («росная беспутница») и т.д. Таким образом, тематическая группа «Природа» может быть интерпретирована как метафорический шифр, означающий поэтическое творчество самой Дикинсон.

Если природа означает искусство, то опьянение означает поэтическое вдохновение, экстаз, вызванный процессом созидания, те *viewless wings of poesie* («невидимые крылья поэзии»), о которых писал Джон Китс в «Оде к Соловью». Интересно, что Китс, как и Дикинсон, сопоставляет крылья поэзии и «удовольствия Вакха», т.е. опьянение. Дикинсон претендует на создание собственного творческого пути: существующие правила и условности представляются ей ненужными ограничениями, она намерена *drink the more* – «пить еще больше». Наконец, «серафимы и святые» могут обозначать возможных читателей и критиков поэта – тех, кто реагирует на тот или иной продукт поэтического творчества. Подчеркнуто «человеческие» атрибуты серафимов и святых – окна, к которым спешат серафимы, и покрытые снегом шляпы придают им черты среднестатистических американских граждан – обнажают ироничное отношение Эмили Дикинсон к внешней реальности, которой она избегала в течение всей жизни, ведя практически отшельнический образ жизни.

Наконец, обращаясь к ассоциативному виду интерпретаций и опираясь на собственное субъективное видение, мы можем заключить, что Дикинсон в этом стихотворении отстранена и горда, представляя свое творческое «я» как независимое и бунтарское. Повторяющееся отрицание в первой строфе (*never, not*) заставляет читателя прочувствовать презрение лирической героини, ее неприятие обыденного мира, где вдохновение ищется в «рейнском вине» (*Vats upon the Rhine*) и прочих приземленных удовольствиях. Уподобляя своего адресата серафимам и святым, Дикинсон поднимается еще выше, превращая низменное в высокое: опьянение – во вдохновение, читателей – в серафимов и святых. Однако очевиден и противоположный процесс: поэт, уподобляя искусство опьянению и наделяя серафимов и святых человеческими признаками, превращает высокое обратно в низменное. В этом стихотворении ощущается сложное сочетание отстраненности и самоиронии. На первый взгляд, это типично романтическое изображение настроения с использованием природы как фона для субъективных переживаний; с другой – более пристальный взгляд выявляет использование сдвигов значений, что придает образам некую удивительную для читателя двойственность.

Уитменовская парадигма в нашем опыте *close (slow) reading* представлена стихотворением Фрэнка О'Хары *Why I Am Not a Painter* (1957) [17]. Фрэнк О'Хара – представитель Нью-Йоркской школы поэзии, для которой, по замечанию редакторов портала *Poetry Foundation*, характерны «присутствие юмора повседневных разговоров... и стремления запечатлеть жизнь такой, какая она есть» (“New York school of poetry tends to be witty, conversational... seeking to capture life as it happened”) [18]. Перечисленные характеристики говорят о наследовании отличительных черт уитменовской парадигмы.

Внимательное (медленное) чтение в данном случае осуществлялось прежде всего на языковом и культурном уровнях, предполагающим анализ подбора лексики, синтаксиса и экстралингвистической информации о поэтико-эстетических установках самого О'Хары и Майка Голдберга – центрального персонажа анализируемого стихотворения. Проведенный анализ методом *close (slow) reading* позволил установить следующее.

1. В стихотворении *Why I Am Not a Painter* О'Хара размышляет о двух формах искусства – поэзии и живописи, сравнивая собственное творчество с творчеством своего друга Майка Голдберга, принадлежавшего к Нью-Йоркской школе живописи и практиковавшего импровизационные техники написания картин. Таким образом, анализируемое произведение О'Хары можно рассматривать как метастихотворение, как и *I Taste a Liquor Never Brewed*.

2. Синтаксически и тематически стихотворение выстроено по принципу антитезы: двое, принадлежащие к одной эстетической парадигме, противопоставляются на основе используемых ими в работе техник. Антитеза позволяет лирическому герою (который, как и почти всегда в случае О'Хары, равен личности автора) обнажить различия между живописью и поэзией и сделать выбор в пользу последней. Стихотворение делится на три четкие части: 1) тезис *I think I would rather be a painter, / but I am not* (досл. «Думаю, я бы лучше был художником, / но я не художник»); 2) первая часть антитезы, представляющая работу художника Голдберга в студии; 3) вторая часть антитезы, представляющая поэтический труд О'Хары.

3. О'Хара конструирует метафору труда художника в том числе при помощи повтора ключевых глаголов *drop* и *go* (*I drop in... I drop in again... The days go by. I drop in* / – досл. *Я заглядываю [к Майку]... Я заглядываю снова... Дни идут. Я заглядываю*), которые содержат также семы 'случайность', 'беспечность', 'бездумность' и 'легкость' [19]. Сколько лирический герой ни заглядывает в творческую студию, процесс написания картины выглядит легким, случайным и непринужденным; кажется, что Голдберг сам не знает, на что будет похож результат: *"Sit down and have a drink" he says. / I drink; we drink. / I look up. "You have SARDINES in it." / "Yes, it needed something there." / "Oh."* – досл. «Садись и выпей», – говорит он [Майк]. / Я пью, мы пьем. / Я смотрю вверх [на картину]. «У тебя там САРДИНЫ». / «Да, там нужно было что-то [написать]». / «О».

Вместе с тем легкость обманчива. Художник готов идти на жертвы и не боится удалять из работы все лишнее: *"Where's SARDINES?" – "It was too much," Mike says.* – досл. «А где САРДИНЫ?» – «Это было чересчур», – говорит Майк.

4. Поэзия прямо противоположна живописи. Даже пытаясь подражать художнику и начиная свое стихотворение с цвета, а не слова,

поэт обнаруживает, что это иная Вселенная со своими законами: *One day I am thinking of / a color: orange. I write a line / about orange. Pretty soon it is a / whole page of words, not lines. / Then another page.* – досл. *Однажды я задумываюсь о / цвете: оранжевом. Я пишу строчку / об оранжевом. Довольно скоро это / становится целой страницей слов, не строк. / Потом еще одной.*

Поэзия поглощает цвет, окружая его непосредственными ассоциациями, рефлексиями о том, *how terrible orange is... and life* (досл. *как ужасен оранжевый цвет... и вся наша жизнь*). Поэзия экспансивна, считает О'Хара, так как она поглощает изначальный объект описания. Наконец, в стихотворении должно быть *something of words* (досл. *что-то о самих словах*) – это словосочетание указывает на неизбежность метапоэтического выражения, т.е. на самодостаточность поэтической Вселенной, где слова есть не только средства выражения, но самостоятельные сущности: начни писать словами, а закончишь писать о словах. Поэтому Фрэнк О'Хара выбирает поэзию, не живопись, поскольку вербальная экспансия позволяет ему, как адепту Уитмена, запечатлеть все мимолетные впечатления и все услышанные разговоры (например, диалог с художником Голдбергом). Наконец, поэтическая форма не настолько ограничена, как может показаться, заключает О'Хара. Напротив, она довольно гибкая: можно писать «даже в прозе» и все же быть «настоящим поэтом»: *It is even in / prose, I am a real poet.*

Заключение

Метод внимательного (медленного) чтения – актуальный способ слушающего понять говорящего в век доминирующих графических образов и избыточности поликодовой информации. Пучок смыслов, формирующийся в ходе такого толкования, дает интерпретатору уникальное эстетическое переживание, а также имеет практическую ценность для образовательных практик школы и вуза и для всех интересующихся словом, герменевтикой и классической филологией.

Настоящее исследование позволило обобщить теоретико-методологические основы медленного (внимательного) чтения и получить практический опыт прочтения поэтических текстов, задействуя различные уровни анализа (языковой, семантический, структурный и культурный), а также прибегая к различным видам интерпретаций (лексикографическим, интертекстуальным и ассоциативным). В качестве перспектив дальнейшего исследования автор рассматривает количественный анализ существующих интерпретаций, анализ экспериментальной поэзии с помощью метода *close (slow) reading*, а также сопоставление различных подходов к обсуждаемому методу.

Литература

1. **Showalter E.** Teaching Literature. London : Wiley-Blackwell, 2002. 176 p.
2. **Richards I.A.** How to Read a Page. Boston : Beacon Press, 1965. 246 p.
3. **Lanson Gustave** // The Literary Encyclopaedia: Exploring Literature, History, and Culture. URL: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/gustave-lanson/> (accessed 29.06.2021).
4. **Birkerts S.** Changing the Subject: Art and Attention in the Internet Age. Minneapolis, MN : Graywolf Press, 2015. 272 p.
5. **Петрунина Н.В.** Опыт интерпретации поэтических текстов методом внимательного (медленного) чтения // Язык и культура : сб. ст. XXVI Междунар. научн. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : ИД ТГУ, 2016. С. 58–60.
6. **Барм Р.** Избранные работы. Семиотика и поэтика. М. : Прогресс, 1994. 617 с.
7. **Filreis A.** Modern and Contemporary American Poetry: Online Course. URL: <https://www.coursera.org/learn/modpo> (дата обращения: 29.06.2021).
8. **PennSound** at the University of Pennsylvania. URL: <https://www.writing.upenn.edu/pennsound/> (дата обращения: 29.06.2021).
9. **Fowler H.** A Dictionary of Modern English Usage. URL: http://self.gutenberg.org/articles/fowler%27s_modern_english_usage (дата обращения: 29.06.2021).
10. **About Emily Harnett.** URL: <https://emilyharnett.com/about/> (дата обращения: 29.06.2021).
11. **Жолковский А.** Интертекстуал поневоле. URL: <https://dornsife.usc.edu/alex-ander-zholkovsky/bib64/> (дата обращения: 29.06.2021).
12. **Бречалова Е.С., Петрунина Н.В.** Дикинсоновская и уитменовская парадигмы в американской поэзии: особенности речевой художественной формы // Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей : сб. ст. XV Всерос. научн.-практ. конф. / под ред. Н.А. Качалова. Томск : Изд-во ТПУ, 2016. С. 26–33.
13. **Dickinson E.** I Taste a Liquor Never Brewed... URL: <https://fantlab.ru/work1065063> (дата обращения: 29.06.2021).
14. **Якобсон Р.** Два аспекта языка и два типа афатических нарушений // Теория метафоры / под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. М. : Прогресс, 1990. 500 с.
15. **Йейтс У.Б.** Песня счастливого пастуха: пер. Г.М. Кружкова. URL: <http://www.stosvet.net/union/Krzhkov/yeats.html> (дата обращения: 29.06.2021).
16. **Filreis A.** Three Meta-Poems: Emily Dickinson, Wallace Stevens, Harryette Mullen. URL: <https://jacket2.org/commentary/three-meta-poems-emily-dickinson-wallace-stevens-harryette-mullen> (дата обращения: 29.06.2021).
17. **O'Hara F.** Why I Am Not a Painter. URL: <https://poets.org/poem/why-i-am-not-painter> (дата обращения: 29.06.2021).
18. **An Introduction** to the New York School of Poets. URL: <https://www.poetryfoundation.org/collections/147565/an-introduction-to-the-new-york-school-of-poets> (дата обращения: 29.06.2021).
19. **Merriam-Webster** Online Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 29.06.2021).

Сведения об авторе:

Зорина Надежда Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: nad514@yandex.ru

Поступила в редакцию 2 сентября 2021 г.

Close (slow) reading: Theoretical background and practical application experience

Zorina N.V., Ph.D. (Philology), Assistant Professor of the Department of English for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: nad514@yandex.ru
DOI: 10.17223/19996195/55/14

Abstract. The paper aims at analyzing the close (slow) reading method as a means for consecutive and thorough text interpretation. The author provides a brief review of the method history by 1) indicating the main contributors to the method development (A.A. Richards, G. Lanson), 2) describing the approaches to text interpretation in Russian paradigm (rhetorical, language-and-style, language-and-poetics), and 3) showing the influence of R. Barthes and C. Honoré on the understanding of the method's teleology, the latter being the necessity of the reader to 'feel' the text. Further, the author enumerates the chief levels of close (slow) reading: namely, language, semantics, structure, and culture. The level of the language allows specifying the functions of the units of poetic text; the semantic level allows considering the system of all possible meanings of this or that unit in a poetic text; structural level works with the syntagmatic bonds of lexical units whereas cultural level dwells on the 'beyond-language' factors. Additionally, a detailed analysis is done on the most frequent interpretation types based on Al Filreis's webcasts, as well as on MOOC of his: namely, dictionary-related, intertextual, and associative interpretations. Dictionary-related interpretations require analyzing a bunch of meanings fixed in a dictionary published in the same period with the text under analysis. Intertextual and associative interpretations show a higher degree of interpretative freedom and require 1) finding the connection between the text under analysis and all the texts that could – hypothetically – influence it or 2) appealing to the interpreter's personal experience. Finally, the results of the method's application are discussed on the example of two poetic works: *I Taste a Liquor Never Brewed* by Emily Dickinson and *Why I Am Not a Painter* by Frank O'Hara. The author has chosen these particular works because they belong to the two fundamental paradigms of American poetry suggested by Al Filreis. The close (slow) reading of Dickinson's work is based on dictionary-related interpretations. They allow compiling three topical groups of the poem. By analyzing the three groups with the combined application of intertextual and associative reading, one can conclude that *I Taste a Liquor Never Brewed* can be considered a metapoem, that is, a poem about poetry. The close (slow) reading of O'Hara's work was carried out on the language and culture levels, which included analyzing the lexis and syntax of the poem, as well as paying attention to the main aesthetical grounds of New York School of poetry where O'Hara belonged. The meanings resulting from such reading appear to prove that *Why I Am Not a Painter* is a metapoem as well.

Keywords: close (slow) reading; text interpretation; poetic text; Emily Dickinson; Frank O'Hara

References

1. Showalter E. (2002) *Teaching Literature*. London: Wiley-Blackwell. 176 p.
2. Richards I.A. (1965) *How to Read a Page*. Boston: Beacon Press. 246 p.
3. Lanson Gustave. *The Literary Encyclopaedia: Exploring Literature, History, and Culture*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/gustave-lanson/> (Accessed 29.06.2021).
4. Birkerts S. (2015) *Changing the Subject: Art and Attention in the Internet Age*. Minneapolis, MN: Graywolf Press. 272 p.
5. Petrunina N.V. (2016) Opyt interpretatsii poeticheskikh tekstov metodom vnimatel'nogo (medlennogo) chteniya [The experience of interpreting poetic texts by close (slow) reading method] // Yazyk i kul'tura [Language and Culture]: sb. st. XXVI Mezhdunarodn. nauchn. konf. / otv. red. S.K. Gural. Tomsk : ID TGU. pp. 58–60.
6. Bart R. (1994) *Izbrannye raboty. Semiotika i poetika* [Selected works. Semiotics and poetics]. M.: Progress. 617 p.

7. Filreis A. Modern and Contemporary American Poetry: Online Course. <https://www.coursera.org/learn/modpo> (Accessed 29.06.2021).
8. PennSound at the University of Pennsylvania. <https://www.writing.upenn.edu/pennsound/> (Accessed 29.06.2021).
9. Fowler H. A Dictionary of Modern English Usage. http://self.gutenberg.org/articles/fowler%27s_modern_english_usage (Accessed 29.06.2021).
10. About Emily Harnett. <https://emilyharnett.com/about/> (Accessed 29.06.2021).
11. Zholkovskiy A. Intertekstual ponevole [Involuntarily Intertextual] <https://dornsife.usc.edu/alexander-zholkovsky/bib64/> (Accessed 29.06.2021).
12. Brechalova E.S., Petrunina N.V. (2016) Dickinsonovskaya i uitmenovskaya paradigm v amerikanskoj poezii: osobennosti rechevoy khudozhestvennoy formy [Dickinsonian and Whitmanian paradigms in American poetry: features of poetic speech form] // Yazyk i mirovaya kul'tura: vzglyad molodykh issledovateley: sb. st. XV Vseros. nauchn.-prakt. konf. / pod red. N.A. Kachalova. Tomsk : izd-vo TPU. pp. 26–33.
13. Dickinson E. I Taste a Liquor Never Brewed... <https://fantlab.ru/work1065063> (Accessed 29.06.2021).
14. Jakobson R. (1990) Dva aspekta yazyka i dva tipa afaticheskikh narusheniy [Two aspects of language and two types of aphatic disorders] // Teoriya metafory / pod red. N.D. Arutyunovoy, M.A. Zhurinskoy. M.: Progress. 500 p.
15. Yeats W.B. Pesnya schastlivogo pastukha [The Song of the Happy Shepherd]: per. G.M. Kruzhkova. <http://www.stosvet.net/union/Kruzhkov/yeats.html> (Accessed 29.06.2021).
16. Filreis A. Three Meta-Poems: Emily Dickinson, Wallace Stevens, Harriette Mullen. <https://jacket2.org/commentary/three-meta-poems-emily-dickinson-wallace-stevens-harryette-mullen> (Accessed 29.06.2021).
17. O'Hara F. Why I Am Not a Painter. <https://poets.org/poem/why-i-am-not-painter> (Accessed 29.06.2021).
18. An Introduction to the New York School of Poets. <https://www.poetryfoundation.org/collections/147565/an-introduction-to-the-new-york-school-of-poets> (Accessed 29.06.2021).
19. Merriam-Webster Online Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/> (Accessed 29.06.2021).

Received 2 September 2021

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА

Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, О.А. Коряковцева

Аннотация. Современные федеральные государственные образовательные стандарты, государственная программа РФ «Развитие образования на 2018–2025 годы», краткий анализ междисциплинарной интеграции в образовательном процессе военного вуза предъявляют к системе высшего образования требования, ориентированные на оптимизацию отводимого на подготовку будущего специалиста времени через усиление междисциплинарного взаимодействия. В статье определены теоретико-методологические основания интегрированной лингвопрофессиональной подготовки, ее особенности с целью внедрения идеи интегрированной лингвопрофессиональной подготовки в систему высшего военного образования. Задачи исследования: обосновать теоретико-методологическую основу исследования; раскрыть интегрированную лингвопрофессиональную подготовку; выявить ее особенности. Методы исследования: теоретические (анализ и систематизация психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов по исследуемой проблематике); эмпирические (количественный и качественный анализ данных проведенного анкетирования и опроса среди обучающихся 1–2-х курсов); диагностические (педагогический эксперимент, метод экспертной оценки, методы математической статистики). Выявление особенностей интегрированной лингвопрофессиональной подготовки необходимо для эффективной организации образовательного процесса, ориентированного на междисциплинарное взаимодействие субъектов образования в рамках субъектоцентрированного подхода. Реализация интегрированной лингвопрофессиональной подготовки в контексте субъектоцентрированного подхода в образовательном процессе военного вуза позволит: обеспечить взаимосвязь профессиональных теоретических знаний и иноязычной коммуникативной практики, обеспечивающей мотивацию к самообразованию; рационально использовать бюджет учебного аудиторного времени и времени, отводимого на внеаудиторную самоподготовку за счет осознания обучающимися практической значимости приобретаемых знаний на основе приобретаемого субъектного опыта.

Ключевые слова: интеграция; лингвопрофессиональная подготовка; интегрированное предметно-языковое обучение; междисциплинарное взаимодействие; курсант; военный вуз

Введение

Конкурентоспособность современного выпускника военного вуза напрямую зависит от набора сформированных компетенций, определяющих вектор его дальнейшей профессиональной самореализации, академической мобильности и готовности к самообразованию через об-

новление профессиональных знаний из доступных отечественных и зарубежных источников, а также через обмен опытом в «живом» общении с коллегами из разных стран, которое невозможно без знания иностранного языка. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2018–2025 годы» [1] актуализирует проблему исследования, ориентируя современную образовательную систему высшей школы на формирование компетенций обучающихся в процессе реализации направления «Развитие интегрированной системы обеспечения высококвалифицированными кадрами» [1]. Новые требования к подготовке курсантов ориентируют на полипарадигмальность в подготовке обучающихся вузов, предоставляющую субъектам образовательного процесса возможность *содействовать/сотрудничать* для осознанного получения (а не пассивной передачи) знаний с опорой на имеющийся и приобретаемый опыт, что усиливает роль обучающегося как субъекта образовательного процесса, предоставляя ему возможность быть не реципиентом, но *созидателем* получаемого образования.

Ряд исследователей полагают, что «методология полипарадигмальности образования, основанная на разных системах, является гораздо более продуктивным подходом по сравнению с “монометодологией”» [2. С. 89]. При переходе от монопарадигмальности к парадигмальной интеграции важно учитывать «содержание современных парадигм образования как динамичного социального концепта, сложноставного, носящего междисциплинарный характер с характерным для него плюрализмом, кооперацией, гармонизацией, открытостью к коммуникации, ориентированностью на общество и человека, опирающегося на принцип взаимодополнительности» [3. С. 38].

Таким образом, расширение международных профессиональных контактов в условиях тотальной глобализации определяет заказ государства на выпускника современного вуза, готового к «использованию иностранного языка в общении делового и профессионального характера, выступлению с докладами по проблемам профессиональной деятельности; монологическому высказыванию на иностранном языке профессионально-ориентированного характера», что отражено в современных ФГОС ВО [4] и требует обновления содержательного контента на иностранном языке с учетом современных реалий.

Основные задачи проведенного исследования заключались в следующем:

- анализ и обоснование основных теоретических положений интегрированной лингвопрофессиональной подготовки в системе высшего военного образования;
- определение теоретико-методологических подходов в процессе реализации интегрированной лингвопрофессиональной подготовки в системе высшего военного образования;

– выявление особенностей интегрированной лингвопрофессиональной подготовки в системе высшего военного образования.

Методология исследования

В связи с реализацией требований ФГОС нового поколения меняется содержание компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных), что влечет за собой необходимость обновления содержания иноязычного образования в военном вузе с учетом специфики образовательной организации. Это позволит эффективнее использовать отведенный бюджет учебного времени с опорой на адекватные формы, методы и средства обучения.

Наше исследование основывалось на предположении о том, что организация интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов военных вузов будет успешной, если обучающийся выступает системосозидающим деятелем своего образования, что возможно при обновлении содержания образования с учетом интересов обучающегося, усилении междисциплинарного взаимодействия субъектов образования, выстраивании преимущественно диалогического (наряду с монологическим) высказыванием по проблемным ситуациям будущей профессии (А.А. Вербицкий). Потребность в качественном обновлении содержания образования обусловлена тотальными инновационными реалиями современности, высоким темпом обновления знаний, размытанием границ профессиональной деятельности, когда востребованными становятся субъектные функции специалиста (творчество, рефлексия, саморазвитие, самоорганизация и т.д.), сочетаемые с профессиональными умениями, что обеспечивает выпускнику вуза личную и профессиональную успешность, создавая таким образом инновационный ресурс его развития в контексте субъектоцентрированного подхода.

К числу основных принципов субъектоцентрированного подхода [5] для интегрированной лингвопрофессиональной подготовки в военном вузе относятся следующие:

- субъектоцентризм (субъектная позиция в конструировании содержания образования и соответствующих базовых составляющих обучения: цель, задачи, средства, технологии);
- самоорганизация (систематическое поэтапное рефлексивное сопровождение получаемых знаний с позиции самоорганизации субъекта);
- актуализация субъектного опыта (субъектный опыт выступает в качестве системообразующей составляющей процесса обучения);
- открытость учебной информации (соотношение и взаимообусловленность базовой информационной основы содержания высшего образования актуальной знаниевой реальностью – смысловой и ценностной сферой обучающегося);

– передупреждаемая сложность (исключение формальных представлений и простейших элементов в пользу предоставления возможности решать в учебном процессе профессионально ориентированные задачи в «авторском» исполнении с необходимостью нести ответственность за принятое решение);

– ценностно-смысловое обоснование (автономность действий и суждений преподавателя и обучающегося, создающая условия для личной вовлеченности на основе собственного понимания и ценностных ориентаций).

Поскольку исследование посвящено интегрированной лингвопрофессиональной подготовке курсантов с учетом специфики военного образования, для успешности исследуемого процесса значимыми являются принципы:

– системности (П.К. Анохин, У. Найссер) (целостное взаимовлияние, взаимодействие, взаимопроникновение и взаимосвязь всех составляющих содержания образования);

– профессиональной направленности (А.В. Барабанщиков, Р.А. Низамов) (интеграция гуманитарных и специальных дисциплины в образовательном процессе с целью приобретения курсантами профессионально ориентированных знаний);

– вариативности (Г.И. Щукина) (отбор содержания учебного материала с учетом военной специфики и с постановкой проблематики, мотивирующей к самостоятельному поиску знаний).

Ценность субъектоцентрированного подхода в интегрированной лингвопрофессиональной подготовке определяется тем, что он ориентирован на такое проектирование содержания, при котором опыт субъектности обучающегося выступает системообразующим элементом, интегрируя профессиональный и личностный контекст через приобретение практического опыта входит в зону личностных ценностей обучающегося, который осознанно формирует свою образовательную среду, ориентируясь на поставленные цели и опираясь на возникающие образовательные потребности.

Таким образом, позиционирование обучающегося в центр содержания образования в контексте субъектоцентрированного подхода предоставляет возможность ему самому конструировать это содержание (В.В. Сериков [6], И.А. Лескова [5]) в процессе интегрированной лингвопрофессиональной подготовки.

Исследование и результаты

Обучение предметному знанию на языке современного образования наиболее востребовано, поскольку эргономично обеспечивает достижение двуединой цели: интеграция профессионального иностранно-

го языка и новой профессионально ориентированной предметной области. В этом случае иностранный язык выступает средством овладения необходимыми знаниями по профилирующей дисциплине. Такое взаимодействие специальных дисциплин и иностранного языка в отечественной научно-педагогической литературе связано с понятием «интеграция», под которой, в контексте исследуемого вопроса, понимают возможность органичного объединения направлений, систем, подходов, содержания образовательных программ, различных дисциплин, что способствует повышению качества подготовки современного специалиста (И.В. Меньшиков, О.В. Санникова и др.).

Переход к интегративному обучению считается естественным процессом [7, 8] междисциплинарного подхода при переходе в образовательном процессе от теории к практике обучения, которая становится открытой самоорганизующейся, саморегулирующей, динамической нелинейной системой, которая развивается посредством взаимодействия двух важнейших условий: потребностей и внутренних ресурсов потенциальных возможностей обучающихся, вызывая синергетический эффект. Иными словами, происходит смена образовательной парадигмы с профессионально ориентированной на интегрированную в части иноязычного высшего профессионального образования, которое активно развивается в европейских странах и находит положительный опыт внедрения в российских вузах, в том числе в вузах Министерства обороны Российской Федерации.

Введенный в 1994 г. термин «интегрированное предметно-языковое обучение» финским ученым Дэвидом Маршем был описан им как новый подход в методике обучения иностранным языкам, при котором «учебную дисциплину или ее часть одновременно преподают на иностранном языке с двумя целями: овладение иностранным языком и овладение предметной областью» [9]. Особенно важно отметить главные положения предложенного Д. Маршем подхода, не все из которых учитываются современными составителями интегрированных курсов: 1) изучение предметного знания происходит на иностранном языке; 2) средством овладения профессионального (предметного) компонента выступает иностранный язык; 3) целью обучения является иностранный язык; 4) обучение иностранному языку и предметному знанию происходит в условиях интеграции; 5) приоритет развернутости речевого высказывания по отношению к безошибочности речи; 6) результаты возможны через 5–7 лет [9].

Первые четыре из приведенных положений определяют двуединую цель интегрированного предметно-языкового обучения (параллельное изучение иностранного языка и профессиональной дисциплины), пятый пункт подчеркивает важность достижения коммуникативных целей, даже если это происходит в ущерб грамматической кор-

ректности, что транслирует идеи коммуникативной методики обучения иностранным языкам. Последний же пункт, который часто умалчивается многими исследователями, предписывает необходимые базовые знания иностранного языка, поскольку иными интегрированное предметно-языковое обучение вызывает значительные трудности. Кроме того, для интегрированного предметно-языкового обучения требуется период более длительный, чем период обучения в вузе, необходимо учитывать тот факт, что профессиональное общение выходит за рамки одного предмета профессиональной направленности, изучаемого на иностранном языке. В этой связи требуется некоторая адаптация упомянутого подхода к реалиям высшего образования в российских вузах в общем и в частности в вузах МО РФ.

В современной научно-педагогической литературе проблема развития навыков профессиональной коммуникации у обучающихся вузов на иностранном языке на основе междисциплинарного взаимодействия все чаще описана именно в разрезе способности будущих выпускников продолжить свое профессиональное самообразование, минуя языковой барьер, и готовности осуществлять деловое профессиональное сотрудничество с представителями других стран. Так, предложен адаптивный вариант профессионально ориентированного обучения с учетом современного государственного заказа, требований ФГОС, предоставленных образовательных возможностей, обозначенных как интегрированная лингвопрофессиональная подготовка (К.М. Иноземцева [10], И.Ю. Скибицкая [11]).

Ретроспективный анализ научной литературы [12–14] позволил определить интегрированную лингвопрофессиональную подготовку в вузе как процесс, ориентированный на овладение нормами изучаемого языка в его устной и письменной формах, через активное усвоение профессиональных знаний и понимание их практической значимости для дальнейшей профессиональной самореализации на основе имеющегося субъектного опыта, в процессе которого осуществляется осознанный выбор языковых средств, способствующий достижению коммуникативных целей в прогнозируемых и спонтанных ситуациях делового общения, мотивированный лингвопрофессиональной интуицией.

Приоритетный вопрос при рассмотрении особенностей организации образовательного процесса по канонам интегрированной лингвопрофессиональной подготовки является вопрос подготовки педагогических кадров, так как именно от педагога зависит, будет ли образование «целенаправленным процессом воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства (Закон РФ “Об образовании”)». В научной литературе описаны несколько вариантов подготовки педагогических кадров для реализации интегрированной лингвопрофессиональной подготовки обучающихся вузов: «перекрестное» повышение квалифи-

кации преподавателей иностранного языка и профилирующих дисциплин [15]; обучение иностранному языку на основе тандем-метода (одновременное преподавание дисциплины двумя преподавателями) [16]; «наполнение» предметного содержания обучения иностранному языку с учетом специфики будущей профессии [17]; сотрудничество преподавателей иностранного языка и профилирующих дисциплин при разработке учебников по иностранному языку [18].

В стенах военного вуза строгая регламентация проведения практических занятий исключает возможность внедрения тандем-метода на занятиях по дисциплине «Иностранный язык», однако консультативные занятия, межкафедральное взаимодействие с привлечением курсантов – членов военно-научных секций, позволяет скорректировать содержание учебников и учебных пособий (печатных и электронных) с учетом новейших достижений науки в заданной профессиональной области. Межкафедральное взаимодействие при составлении тематических планов изучения дисциплины «Иностранный язык» дает возможность выстроить предметное содержание обучения иностранному языку таким образом, чтобы происходило «параллельное» изучение профилирующего предмета на нескольких языках; это в дальнейшем позволяет курсантам выступать на семинарах, конференциях, выставках на иностранном языке, что способствует активному участию в живой профессиональной дискуссии с представителями других стран [19].

Таким образом, междисциплинарное взаимодействие выступает мощным средством при отборе предметного содержания обучения иностранному языку в рамках интегрированной лингвопрофессиональной подготовки. Продуктом такого сотрудничества является учебник или учебное пособие, построенные по выбранной модели организации предметно-тематического содержания: модульный курс (представляющий собой отдельные блоки), автономный курс (состоящий из учебных разделов, находящихся в определенной последовательности, в зависимости от преемственности предметного содержания).

В результате взаимодействия преподавателей кафедры иностранного языка и факультета беспилотной авиации ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) был разработан и внедрен в образовательный процесс электронный учебник «Английский язык. Применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга», состоящий из шести предметно-тематических модулей (Unit), на которые «нанизывается» содержание обучения иностранному языку. В зависимости от тематики модуля отбирались аутентичные тексты различных функциональных типов, аудио- и видеоматериалы; проблемные профессионально ориентированные задачи были сформулированы совместно с преподавателями профилирующих дисциплин. Особенностью отбора и актуализации предметного содержания для изучения иностранного языка в рамках

интегрированного курса в военном вузе является тот факт, что доступ к дополнительным источникам информации в сети Интернет в военных вузах ограничен, поэтому наполнение электронного учебника аутентичными материалами, в том числе видеодокладами, учебными видеофрагментами, что в образовательном процессе военного вуза (ввиду отсутствия носителей изучаемого языка) является иммерсивным обучением, позволяющим, после ознакомительного просмотра, на примере эталонной речи говорящего скорректировать фонетический контур устной речи через рецепцию и репродукцию лексико-грамматических структур и услышанных/прочитанных монологических и диалогических моделей в ситуациях профессионального общения выйти на автоматизацию речи курсантов, лежащей в основе формирования коммуникативных навыков.

Анализ содержательной части учебников и учебных пособий, рекомендованных для вузов МО РФ, показал, что обучение ведется на основе подхода *Language for Special Purposes (LSP)* – иностранный язык для специальных целей, ориентированный преимущественно на овладение лексикой и переводом текстов профессиональной тематики. Такой подход к иноязычной подготовке не ставит своей целью выведение курсантов на уровень готовности к ведению профессиональной коммуникации на иностранном языке [20] (согласно требованиям ФГОС). В рамках интегрированной лингвопрофессиональной подготовки решением данной проблемы могут служить проблемные профессионально ориентированные ситуации, значимость которых подчеркивают отечественные (В.В. Сафонова [21]) и зарубежные ученые (Б.С. Блум и соавт. [22]). В этом случае происходит «сдвиг мотива на цель деятельности» (А.Н. Леонтьев [23]), т.е. обучающийся открывает для себя новый смысл или, по А.А. Вербицкому [24], новый контекст учебной деятельности. Трансформация учебной деятельности в личностное саморазвитие курсанта возможна в том случае, если проходит через психологический механизм «смыслообразования», через «проживание» в личностном контексте [6]. Систематическое «погружение» курсантов в контекст образа будущего специалиста «обогащает содержание образования жизненным, индивидуально-личностным контекстом, смыслопорождающими образами, дополняющими стандартное содержание обучения и учебных задач...» [25]. «Смыслообразующее образование» одновременно становится целью образования курсанта как субъекта и средством получения желаемого образования.

Иными словами, знание, которое получает обучающийся в процессе интегрированной лингвопрофессиональной подготовки, наполнено порождаемым обучающимся личностным смыслом, не транслируется ему извне преподавателем, а появляется в результате его личностной активности на основе внутренней мотивации «как особая координата

всей его жизнедеятельности...» [24]. Конструирование содержания своего образования – это осознанная учебная деятельность. В свою очередь, по А.Н. Леонтьеву [23], деятельность состоит из взаимосвязанных звеньев: «потребность – мотив – цель – условия достижения цели», т.е. в основе последовательных действий для достижения цели «самообразование» лежат потребность и мотивы, выступающие «триггером», обеспечивающим успех всего процесса [26]. Важно на начальном этапе изучения иностранного языка эксплицитно продемонстрировать обучающимся его значимость для дальнейшей профессиональной самореализации [27]. Главный посыл контекстного образования по А.А. Вербицкому заключается в следующем: «чему бы не учился будущий специалист, какой бы он не осваивал предмет, в конечном счете он должен овладевать своей будущей профессиональной деятельностью» [24].

Общей для гражданских и военных высших учебных заведений неязыкового профиля сложностью при реализации интегрированной лингвопрофессиональной подготовки является уровень владения иностранным языком (разброс от А 1 до В 2). При такой «неоднородности» обучающихся преподавателям вузов необходимо разрешить противоречие между положением Д. Марша [9] о том, что на реализацию интегрированного подхода необходимо до 7 лет, и тем периодом изучения иностранного языка (4 года), в рамках которого должна быть сформирована профессионально-коммуникативная компетенция курсанта. Разрешение данного противоречия исследователи [18] видят в обучении иностранному языку на начальном этапе на основе LSP. Однако данный подход не в полной мере отвечает требованиям современных ФГОС, поскольку больше ориентирован на «чтение и перевод текстов на иностранном языке деловой и профессиональной направленности», не ставя целью овладение «различными навыками речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) на иностранном языке» (ОК-6). Комбинирование на начальном этапе интегрированной лингвопрофессиональной подготовки идей LSP и проблемных ситуаций позволит сформировать важные умения профессиональной коммуникации на иностранном языке: диалогическое/монологическое высказывание, запрос и обмен необходимой информацией, высказывание и отстаивание своей позиции, подготовка и выступление с докладом, ознакомительное/просмотровое/изучающее чтение текстов (статей) и т.д.

Систематическая оценка и самоконтроль соответствия поставленных обучающимся целей и достигнутых результатов на всех этапах интегрированной лингвопрофессиональной подготовки позволяют приобрести опыт реализации субъектной позиции, например, на основе заполнения цифрового рефлексивного дневника, состоящего из инвариантной (полезные фразы и выражения, пройденные темы, темы для обсуждения, доклады) и вариативной частей (мысли, идеи, интересные факты) (рис. 1).

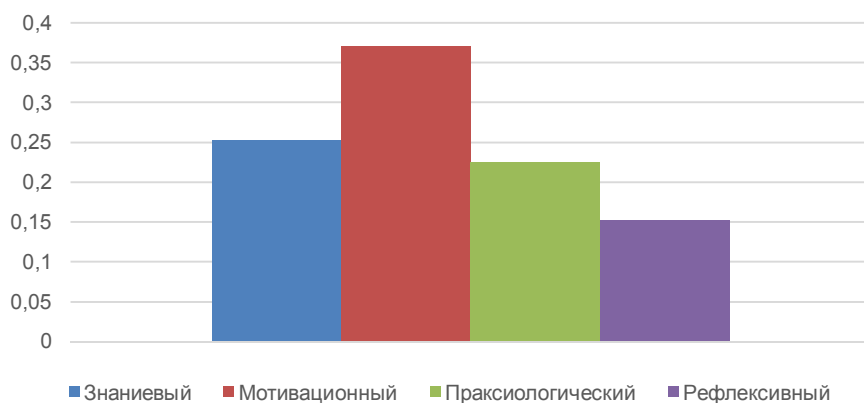


Рис. 1. Результаты диагностики критериев интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов, %

Осознание значимости иностранного языка для дальнейшей профессиональной самореализации, возможности преодоления языкового барьера через создание личностно развивающих ситуаций позволяет обучающимся увидеть личностный и профессиональный контекст изучения иностранного языка [28, 29], побуждая к осмысленной работе над собой, изменению отношения к своей учебной деятельности, контролю своего профессионального развития, создавая цикличность процесса «потребность–мотив–цель–достижение цели».

Результаты и обсуждение

В результате проведения диагностики в ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) было установлено, что обучающиеся 1–2-х курсов, принимающие участие в констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, осознают важность междисциплинарной интеграции, включающей знаниевый критерий (*гносеологический компонент*; тест для самооценки способности обучающегося к саморазвитию и самообразованию Н.П. Лукашевича) – 25,19% (осознанное владение междисциплинарными знаниями для дальнейшего профессионального саморазвития), мотивационный (*мотивационно-ценностный компонент*; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест-опросник «Потребность в достижении цели» Ю.М. Орлова) – 37,12% (осознание ценности знания иностранного языка в профессиональной деятельности, потребность в достижении успеха в будущей профессии), праксиологический критерий (*деятельностный компонент*; тест для определения организаторских способностей Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова, метод экспертных оценок) – 22,45% (самостоятельность, глубина

суждений, самообразование в области профессии на основе междисциплинарных знаний), рефлексивный критерий (*рефлексивно-оценочный компонент*; методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарева) – 15,24% (оценка успехов и неудач в овладении профессиональным знанием).

Интерпретация полученных данных подтверждает, что в большей, по сравнению с другими, степени развит мотивационный критерий интегрированной лингвопрофессиональной подготовки. Это означает, что курсанты осознают важность получения профессиональных знаний, в том числе на иностранном языке, однако низкий уровень профессиональных знаний подтверждает необходимость подготовки и проведения формирующего этапа эксперимента с опорой на модель интегрированной лингвопрофессиональной подготовки в военном вузе.

Заключение

Таким образом, интегрированная лингвопрофессиональная подготовка в военном вузе ориентирована на обновление содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО о междисциплинарной координации и интеграции предметно-языкового обучения в высшей школе. Были выявлены особенности интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов военных вузов, учет которых позволит эффективнее организовать исследуемый процесс: межкафедральное взаимодействие преподавателей гуманитарных и профилирующих дисциплин при разработке тематических планов, учебников и учебных пособий; отбор предметного содержания с учетом регламентирующих документов; повышение мотивации к овладению межпредметным знанием в условиях ограниченного доступа к актуальным аутентичным материалам и общения со специалистами из других стран; сроки изучения иностранного языка, необходимые для овладения межпредметным знанием. Построение интегрированной лингвопрофессиональной подготовки на основе субъектоцентрированного подхода обеспечивает осознанное овладение междисциплинарными знаниями через приобретаемый курсантами субъектный опыт, лежащий в основе порождения личностных смыслов профессиональной деятельности.

Литература

1. *Государственная* программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. от 26 декабря 2017 г. № 1642. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 27.04.2021).
2. *Фомичева И.Г.* Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. 242 с.
3. *Денисенко П.А.* Парадигмы образования в социокультурном пространстве современного российского общества и армии (социально-философский анализ) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2009. 54 с.

4. **ФГОС ВО** (3++). URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 27.04.2021).
5. **Лескова И.А.** Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019.
6. **Сериков В.В.** Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. Воронеж : Научная книга, 2021. С. 20–28.
7. **Интегрированное** обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л. П. Халяпиной. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
8. **Меньшиков И.В., Санникова О.В.** Содержание образования: самоорганизация междисциплинарности и проблема управления // Международный форум «Проекты будущего: междисциплинарный подход» : материалы (16–19 октября, 2006 г.). Звенигород ; Москва, 2006. С. 324–336.
9. **March T.** Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine. 2000. Vol. 7, № 3. URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>
10. **Иноземцева К.М., Борисова Н.А.** Становление лингво-профессионального подхода к подготовке преподавателей иностранного языка для профессиональных целей // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 7-1 (47). С. 103–108.
11. **Скибицкая И.Ю.** Проектирование педагогического инструментария формирования профессионализма студентов экономического вуза. Новосибирск, 2005. 213 с.
12. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2011. № 39. С. 116–134.
13. **Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42.
14. **Сысоев П.В.** Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371.
15. **Чучалин А.И., Веледенская С.Б., Ройз Ш.С.** Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование. Томск : Том. политехн. ун-т, 2006. С. 3–9.
16. **Сысоев П.В., Амерханов О.О.** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149–169.
17. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62–72.
18. **Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В.** Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 7. С. 32–42.
19. **Бакленева С.А.** Организация самостоятельной деятельности курсантов военных вузов на основе электронного учебника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2018. 24 с.
20. **Комарова Э.П.** Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2001. 40 с.
21. **Сафонова В.В.** Проблемные задания на уроках английского языка в школе : учеб. пособие. 3-е изд., доп. и перераб. М. : Еврошкола, 2001. 271 с.

22. *Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R.* Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York : David McKay Company, 1956, 207 p.
23. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М. : Омега-Л, 1975. 123 с.
24. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
25. *Ходякова Н.В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. С. 11–12.
26. *Olgren C.H.* Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation // Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. 1998. P. 77–95.
27. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. 122 с.
28. *Засухина И.Б.* Ситуации смыслообразования как условие формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов технического колледжа // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. Т. 80, № 1. С. 74–85.
29. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 192 с.

Сведения об авторах:

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

Бакленева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_bakleneva@mail.ru

Коряковцева Ольга Алексеевна – доцент, доктор политических наук, директор Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Ярославль, Россия). E-mail: youth1@mail.ru

Поступила в редакцию 17 июля 2021 г.

Features of integrated linguoprofessional training of military university cadets

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

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

Koryakovtseva O.A., D.Sc. (Politics), Associate Professor, Director of the Institute for the Development of Personnel Potential, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: youth1@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/15

Abstract. A brief analysis of interdisciplinary integration in the educational process of a military university is presented. The modern Federal State Educational Standards, the state program of the Russian Federation “Development of Education for 2018–2025” sets requirements for the higher education system aimed at optimizing the time allocated for the training of a future specialist through strengthening interdisciplinary interaction. The purpose of the study is to identify the features of integrated linguistic professional training in the system of higher military education, to determine scientific approaches, principles in the process of implementing the idea of integrated linguoprofessional training in the system of higher educa-

tion of universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Research methods: theoretical: analysis and systematization of psychological and pedagogical studies of domestic and foreign authors on the studied problems; empirical: quantitative and qualitative analysis of the data of the conducted questionnaire and survey among cadets of 1–2 courses. The identification of the features of integrated language professional training is necessary for the effective organization of the educational process, focused on the interdisciplinary interaction of general professional and foreign-language content components. The implementation of integrated linguoprofessional training, based on a subject-centered approach to the educational process of a military university, allows to ensure the interconnection of professional theoretical knowledge and foreign-language communicative practice, which provides motivation for self-education; rational use of the budget of educational in-class time and time allocated for out-of-class independent training, due to the awareness of students of the practical significance of knowledge based on acquired subjective experience.

Keywords: integration; linguoprofessional training; integrated subject-language training; interdisciplinary interaction; cadet; military university

References

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii 'Razvitie obrazovaniya' na 2018–2025 gg. ot 26 dekabrya 2017 g. No. 1642 [State Program of the Russian Federation "Development of Education" for 2018–2025. dated December 26, 2017 No. 1642] <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (Accessed: 27.04.2021).
2. Fomicheva I.G. (2004) *Filosofiya obrazovaniya: nekotorye podhody k problem* [Philosophy of education: some approaches to the problem]. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN. 242 p.
3. Denisenko P.A. (2009) *Paradigmy obrazovaniya v sociokul'turnom prostranstve sovremennogo rossijskogo obshchestva i armii (social'no-filosofskij analiz)* [Paradigms of education in the socio-cultural space of modern Russian society and the army (socio-philosophical analysis)]. Abstract of Philosophy doc. diss. M. 54 p.
4. FGOS VO (3++) <http://fgosvo.ru> (Accessed: 27.04.2021).
5. Leskova I.A. (2019) *Subjektocentrirovannyj podhod k postroeniyu soderzhaniya vysshego obrazovaniya* [Subject-centered approach to building the content of higher education]. Abstract of Pedagogy doc. diss. M.
6. Serikov V.V. (2021) *Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya* [Vectors of development of contextual education: a collective monograph]. Voronezh : Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaya kniga. pp. 20–28.
7. *Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam. Opyt rossijskikh vuzov* [Integrated teaching of foreign languages and professional disciplines. Experience of Russian universities] (2018) / pod red. L. P. Halyapinoy. SPb.: Izd-vo Politekhn. un-ta. 380 p.
8. Men'shikov I.V., Sannikova O.V. (2006) *Soderzhanie obrazovaniya: samoorganizaciya mezhdisciplinarnosti i problema upravleniya* [The content of education: self-organization of interdisciplinarity and the problem of management] // *Materialy Mezhdunarodnogo foruma 'Proekty budushchego: mezhdisciplinarnyj podhod'*. M. pp. 324–336.
9. March T. (2000) Are We There Yet? A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // *Multimedia Schools Magazine*, Vol. 7 (3). <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>.
10. Inozemceva K.M., Borisova N.A. (2015) *Stanovlenie lingvo-professional'nogo podhoda k podgotovke prepodavatelej inostrannogo yazyka dlya professional'nyh celej* [Formation of a linguistic and professional approach to the training of foreign language teachers for professional purposes] // *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, 7-1(47). pp. 103–108.
11. Skibickaya I.Yu. (2005) *Proektirovanie pedagogicheskogo instrumentariya formirovaniya professionalizma studentov ekonomicheskogo* [Designing pedagogical tools for building of professionalism of students of economics]. Novosibirsk. 213 p.

12. Almazova N.A., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical Approaches and Models of Integrated Foreign Language and Professional Disciplines Teaching in Foreign and Russian Linguodidactics] // *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.
13. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdisciplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzze [CLIL as a methodology for actualization of interdisciplinary links in a technical university] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Vol. 23 (173). pp. 29–42.
14. Sysoyev P.V. (2019). Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Discussion issues of the introduction of Content and Language Integrated Learning of professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura - Language and Culture*, 48. pp. 349–371.
15. Chuchalin A.I., Veledinskaya S.B., Royz Sh.S. (2006) Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professional'nomu inostrannomu yazyku. Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language. Applied Philology and Engineering Education]. Tomsk: Tomskiy politekhnicheskii universitet. pp. 3–9.
16. Sysoyev P.V., Amerhanov O.O. (2016) Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching written scientific discourse to PhD students based on the tandem method] // *Yazyk i kul'tura*, 36. pp. 149–169.
17. Sysoyev P.V., Zavvalov V.V. (2018) Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki 'Yurisprudentsiya' [Teaching foreign language written legal discourse to students majoring at Jurisprudence]. *Yazyk i kul'tura - Language and Culture*, 41. pp. 308–326.
18. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinov'yeva O.V. (2020) Opyt vnutrivuzovskogo sotrudnichestva v protsesse sozdaniya professional'no-orientirovannykh uchebnikov po inostrannomu yazyku [Experience of intra-university cooperation in the process of creating professionally oriented foreign language textbooks]. *Vysheyee obrazovaniye v Rossii*. Vol. 29 (7). pp. 32–42.
19. Bakleneva S.A. (2018) Organizatsiya samostoyatel'noy deyatel'nosti kursantov voennykh vuzov na osnove elektronnoy uchebnykh [Organization of independent work of cadets of military universities on the basis of an electronic textbook]. Abstract of Pedagogics cand. diss., Voronezh. gos. un-t. Voronezh. 24 p.
20. Komarova E.P. (2001) Teoreticheskie osnovy professional'nogo obucheniya inoyazychnomu oposredovannomu obshcheniyu v neyazykovom vuzze [Theoretical foundations of professional training in foreign language mediated communication in a non-linguistic university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tamb. gos. tekhn. un-t. Voronezh. 40 p.
21. Safonova V.V. (2001) Problemnye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka v shkole : ucheb. posobie [Problematic assignments at English lessons at school: textbook] // 3 izd., dop. i pererab. M.: Evroshkola. 271 p.
22. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (1956) Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company. 207 p.
23. Leont'ev A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / A. N. Leont'ev. – Moskva: Omega-L. – 123 s.
24. Verbickij A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobie [Theory and technology of contextual education: textbook]. M.: MPGU. 268 p.
25. Hodyakova N.V. (2013) Situacionno-sredovoy podhod k proektirovaniyu lichnostno razvivayushchih obrazovatel'nykh sistem [Situational-environmental approach to the design of personality-developing educational systems]. Abstract of Pedagogics doc. diss., Volgograd. pp. 11–12.

26. Olgren C.H. (1998) Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation // In C. Gibson (Ed.) Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. pp. 77–95.
27. Gural' S.K. (2009) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
28. Zasuhina I.B. (2019) Situacii smysloobrazovaniya kak uslovie formirovaniya motivacii izucheniya inostrannogo yazyka u studentov tekhnicheskogo kolledzha [Situations of meaning formation as a condition for the formation of motivation for learning a foreign language among students of a technical college] // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana, Vol. 80 (1). pp. 74-85.
29. Markova A.K. (1990) Formirovanie motivacii ucheniya [Building of learning motivation]. M.: Prosveshchenie. 192 p.

Received 17 July 2021

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОНЛАЙН-КУРСА *BUSINESS WRITING AND E-MAILING* В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

Г.А. Краснощекова, А.Ю. Лозовой, А.С. Трач

Аннотация. Рассмотрены современные тенденции развития отечественного высшего образования, сделан вывод о преобладании среди них процессов цифровизации и интернационализации. Проанализирована нормативно-правовая база этих процессов, дана оценка современного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, сделан вывод о необходимости его повышения методами «смешанного» обучения. Приведен пример разработанной авторами карты проекта по созданию онлайн-курса *Business writing and e-mailing*. Представлены этапы работы над проектом, включающие постановку целей и задач курса, среди которых главной целью является необходимость формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в сферах социально и профессионально ориентированной коммуникации, а также формирования профессиональных поведенческих навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников на рынке труда. На последующих этапах авторами осуществлялась разработка контента онлайн-лекций курса и происходило их размещение на платформе Moodle. Проанализирован набор сервисов системы управления обучением (LMS) и их роль как в реализации (трансляции) онлайн-курса, так и в содействии в освоении его содержания; наиболее результативными в этой роли выступили сервисы *Lecture, Test, Wiki, Glossary, Chat*. Сделан вывод о том, что языковое онлайн-обучение предоставляет возможность организации и контроля (текущего и отложенного) внеаудиторной, самостоятельной работы студентов онлайн-инструментами на протяжении всего периода обучения; благодаря специфике электронных средств обучения (презентаций, тестов, видео, чата) повышается эффективность донесения учебного контента курса; у студентов появляется возможность выбора индивидуального темпа освоения содержания обучения, а также возможность формирования индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: онлайн-обучение; онлайн-курс; цифровизация; интернационализация; иноязычная коммуникативная компетенция

Введение

К основополагающим направлениям развития современного высшего образования в России и мире можно в значительной степени отнести его цифровизацию и интернационализацию. Оба тренда нашли свое отражение в нормативных документах Правительства Российской Федерации, Министерства высшего образования и науки Российской Федерации и локальных нормативных актах Южного федерального

университета. Так, в рамках национального проекта Правительства РФ «Образование» от 24 декабря 2018 г. были приняты федеральные проекты в области образования и воспитания: «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы», «Экспорт образования» [1]. Целями и задачами этих проектов являются модернизация системы профессиональной подготовки, приведение образовательных программ в соответствие с нуждами цифровой экономики, широкое внедрение цифровых инструментов учебной деятельности и их целостное включение в информационную среду, повышение конкурентоспособности профессионального образования.

Реализация приоритетного проекта на 2016–2021 гг. «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», целью которого является повышение доступности образования и реализация концепции непрерывного образования «за счет развития российского цифрового образовательного пространства» [2], дает прекрасную возможность для реализации концепции обучения на протяжении всей жизни. Одним из видов электронного образования являются онлайн-курсы.

В Программе развития Южного федерального университета с последними изменениями, утвержденными решением Правительством РФ от 25 июля 2015 г., в частности, говорится о внедрении сетевой формы реализации образовательных программ с образовательными и научными организациями, о внедрении электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, которые будут способствовать увеличению числа направлений подготовки (специальностей), а также о развитии международного академического и научного сотрудничества («Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Южный федеральный университет” на 2011–2021 гг.», одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2011 г. № 968-р (в редакции распоряжения Правительства Российской Федерации от 25 июля 2015 г. № 1454-р)).

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили личностно ориентированный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, контекстный и синергетический подходы к обучению. «Личностно-ориентированный подход к обучению иностранным языкам (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Н.Ф. Коряковцева, Л.А. Милованова, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) предполагает учет психологических особенностей обучаемых, выстраивание индивидуальной образовательной траектории» [3. С. 64].

В своем исследовании мы также опирались на компетентностный подход, описанный в трудах Н.И. Алмазовой, Н.В. Барышникова,

В.И. Байленко, И.Л. Бим, К.Э. Безукладникова, Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Р.П. Мильрудом, В.В. Сафоновой и других ученых. Компетентностный подход предполагает развитие общенаучных, общепредметных и предметных компетенций у студентов. Идеи коммуникативно-когнитивного подхода, разработанного И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Р.П. Мильрудом, Е.И. Пассовой, И.И. Халеевой и А.В. Щепиловой, основаны на деятельностной, коммуникативной, сознательной, социокультурной направленности обучения иностранному языку и служат решению коммуникативных и познавательных задач [4. С. 34]. «Контекстный подход, представленный такими учеными, как А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, Е.В. Мусницкая, О.Г. Поляков, И.А. Попова, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина, И.А. Цатурова, предполагает ориентацию на профессиональную направленность обучения [5. С. 68]. Синергетический подход, в разработку которого внесли большой вклад С.К. Гураль, И.С. Добронравова, С.А. Ламзин, В.В. Рыжов, Н. Хомский, Г. Шеффер, J. Aitchison и другие ученые, осуществляет предметно-языковую интеграцию [6. С. 82]. Идеи значимости использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе были представлены рядом отечественных и зарубежных ученых (Е.В. Полат, П.В. Сысоев, Н.А. Фененко, С.Ю. Булгакова [7], К. Amaral, E. Shank [8], J.D. Dudeney, N. Hockly [9]).

Исследование и результаты

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту 3++ требования в сфере иноязычной коммуникативной компетенции, предъявляемые к выпускникам образовательных организаций высшего профессионального образования, подразумевают владение иностранным языком на уровне B1 (Intermediate), т.е. уровне, минимально необходимом для практического использования иностранного языка в профессиональной деятельности, кроме того, требования стандарта подразумевают необходимость формирования активной личности студента, готового к межкультурной иноязычной коммуникации. Таким образом, современного обучающегося необходимо вооружить не только знаниями в его предметной области, но и передать методы поиска и обработки информации, способы построения аргументированных выводов и отстаивания своей точки зрения по профессиональной проблематике на иностранном языке [10].

Многолетний опыт преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, результаты тестирования обучающихся на предмет сформированности их уровня иноязычной коммуникативной компетенции свидетельствуют о том, что не все студенты, магистранты и аспиранты владеют

иностранными языками на уровне, необходимом для осуществления профессионального общения. Что же мешает студентам неязыковых вузов иметь высокий уровень языковой подготовки? Тщательный анализ научных исследований, посвященных проблеме языкового образования в неязыковом вузе, раскрыл основные причины и обстоятельства, препятствующие качественной иноязычной подготовке обучающихся. Самое главное обстоятельство – это недостаточное количество аудиторных часов, сокращающееся год от года. Чтобы как-то компенсировать это, приходится переносить акцент в обучении на самостоятельную работу, в эффективной организации которой нам оказывают помощь инновационные информационные и современные образовательные технологии [3. С. 64].

Переход на двухуровневую систему подготовки, изменения в количестве учебных часов, их перераспределение в сторону самостоятельной работы студентов, сокращение аудиторной работы в значительной степени определили изменение методической парадигмы преподавания иностранного языка и вызвали необходимость применения «смешанных» методов с широким использованием ИКТ [9, 11–16].

Появление инновационных информационных технологий значительным образом изменило характер преподавания иностранных языков, предоставив многочисленные возможности сделать процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Это не только новые технические средства, но и новые образовательные ресурсы, новые приемы, методы преподавания, новый подход к процессу обучения [17. С. 12].

«Цифровые образовательные ресурсы, содержащие в себе текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, графическую информацию, направлены на достижение образовательных и воспитательных задач учебного процесса» [18. С. 221]. 25 марта 2019 г., согласно Приказу № 401 по Южному федеральному университету (ЮФУ), сотрудниками кафедры иностранных языков и кафедры менеджмента и инновационных технологий (ИЯ и МиИТ) Института управления в экономических, экологических и социальных системах (ИУЭС) был выигран университетский конкурс по разработке онлайн-курсов *Business writing and e-mailing*. Настоящий курс был включен в направление подготовки 38.03.05 Бизнес-информатика, профиль «Digital-маркетинг».

Предметный онлайн-курс, являясь частью основной профессиональной образовательной программы, с методической точки зрения представляет собой рабочую программу дисциплины, включающую учебно-методические рекомендации по его реализации, цель и задачи обучения и описание используемых организационных форм, полный комплект материалов, раскрывающих содержательную часть курса, и описание компетентностной основы усвоенного студентами по завершении курса содержания обучения, а также фонд оценочных средств и

контрольно-измерительных материалов, направленный на срез текущего и итогового уровня сформированности необходимых компетенций.

Таким образом, онлайн-курс *Business writing and e-mailing* представляет собой элемент электронной образовательной среды вуза, построенный на основе современных педагогических принципов информационно-коммуникационных технологий, направленный на достижение конкретных образовательных результатов в рамках единого образовательного сценария основной образовательной программы.

«Онлайн-курс строится на основе следующих шести критериев: принцип построения, взаимодействие обучающихся, продолжительность обучения, организация обучения, цель обучения и доступ к курсу. Данные критерии определяют категории курсов, внутри которых представлены типы онлайн-курсов. По виду обучения курсы могут быть теоретическими и прикладными. По содержанию обучения может быть полный курс учебной дисциплины; микрокурс, освещающий один раздел или модуль дисциплины; нанокурс, в котором изучается отдельная тема дисциплины» [19]. Что касается иностранного языка, онлайн-курс может освещать определенный раздел или модуль, посвященный обучению какому-то аспекту.

Создание и реализация проекта включили следующие шаги и этапы. На первом этапе объединенной командой сотрудников кафедр ИЯ и МиИТ ИУЭС ЮФУ была разработана карта проекта, в которой были изложены анализ трендов, стратегических целей и задач, ключевых параметров, поиск вариантов достижения целей и выбор самого оптимального из них, окончательное формирование команды проекта и т.д. (таблица).

Карта проекта по созданию онлайн-курса *Business-writing and e-mailing*

Параметр	Уровень университета	Уровень кафедры/сотрудника
Анализ трендов, стратегических задач и ключевых параметров	1. Цифровизация. Переход с аналоговой формы передачи информации на цифровую. 2. Микрообучение. Новый формат образования, предлагающий разбить процесс получения знаний на короткие интервальные занятия. 6. Развитие дистанционного обучения	1. Повышение показателей эффективности кафедры. 2. Увеличение количества «не своих» выпускников. 3. Продвижение направления подготовки. 4. Внедрение новых образовательных технологий. 5. Повышение качества профподготовки ППС в сфере дистанционного обучения
Основные проблемы	1. Нехватка специального аудиторного фонда. 2. Отсутствие нормативной базы для подсчета нагрузки преподавателей, реализующих онлайн-проект	1. Высокая индивидуальная нагрузка преподавателей. 2. Студентосбережение. 3. Увеличение attractiveness программы. 4. Привлечение иностранных абитуриентов

Параметр	Уровень университета	Уровень кафедры/сотрудника
Поиск нескольких вариантов решения проблемы и выбор самого оптимального	1. Онлайн-курс как гибкий инструмент реализации учебного процесса. 2. Пересмотр системы индивидуальной нагрузки преподавателя и рейтинговой системы	1. Перевод части аудиторных часов во внеаудиторные. 2. Создание возможности индивидуальной траектории обучения студентов. 3. Настройка качественного контента; объективная система оценивания и дедлайнов. 4. Дисциплина читается на английском языке
Описание модели решения проблемы и определение места онлайн-технологий в этом решении	СМЕШАННАЯ МОДЕЛЬ	
	1. Разгружается аудиторный фонд. 2. Повышается мотивация создания онлайн-курсов	1. Перевод одного модуля дисциплины в онлайн-формат. 2. Индивидуальная траектория обучающегося: – изменения учебно-тематического плана; – создание онлайн-лекций; – перевод содержательного контента в цифровой формат; – контроль знаний посредством онлайн-тестов, эссе; – установление четких сроков выполнения заданий в онлайн-системе. 3. Доступ к выполнению заданий обучающийся получает в сроки, оговоренные в программе
Поиск «стейкхолдеров». Кому интересен этот проект?	1. Директор института: повышение имиджа структурного подразделения Южного федерального университета. 2. Проректор по учебной работе: развитие новых форм обучения в вуз	1. Заведующий кафедрой: разгрузка преподавательского состава. 2. ППС: при условии аудиторной нагрузки свыше 920 ч в год. 3. Абитуриенты: повышение интереса. 4. Руководитель программы: возрастает привлекательность программы
Кто противник этого проекта/его решений? Учитываем при описании модели проекта	Конкуренты. Рейтинговая комиссия. Учебно-методическое управление	1. ППС при отсутствии нагрузки. 2. Обучающиеся, предпочитающие общение face-to-face и имеющие негативный опыт обучения на онлайн-курсах
Целевая аудитория. Для кого этот проект?	Студенты-бакалавры	
Формирование команды проекта, определение ролей участников	1. Руководитель ОП. 2. Автор рабочей программы дисциплины. 3. Ассистенты – разработчики контента (преподаватели).	1. Формирование плана реализации проекта. 2. Разработка рабочей программы дисциплины и фонда оценочных средств; лекций.

Параметр	Уровень университета	Уровень кафедры/сотрудника
	4. Методист. 5. Тьютор	3. Разработка заданий по практическим занятиям, разработка тестов. 4. Перевод в цифровой формат. 5. Методическое сопровождение работающего ОР
Мотивация: финансовая и нефинансовая	Финансовая: 1. Повышение дохода вуза. 2. Увеличение контингента студентов, в том числе зарубежных. Нефинансовая: 1. Повышение имиджа учебного заведения	Для преподавателя: 1. Моральное удовлетворение от проделанной работы. Для кафедры: 1. Расширение географии абитуриентов. 2. Повышение имиджа кафедры
Примерный бюджет проекта		

После утверждения карты проекта был запущен механизм создания курса *Business writing and e-mailing* сформулированы следующие его цели:

1) формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в сферах социально- и профессионально ориентированной коммуникации, а также формирование профессиональных поведенческих навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников на рынке труда;

2) развитие познавательной компетентности обучающихся, развитие учебных умений, развитие и воспитание обучающихся средствами иностранного языка;

3) развитие учебных умений, связанных с навыками самоорганизации и владением учебными технологиями, а именно умения самостоятельно приобретать знания для осуществления профессиональной коммуникации на английском языке;

4) умение ориентироваться в информационных источниках, умение использовать на практике изучаемый материал.

В результате изучения дисциплины *Business writing and e-mailing*, в соответствии с целями курса, студенты должны решить следующие задачи:

1) овладеть основами устного и письменного перевода; составлять и переводить деловые документы (контракты, письма) с учетом специфики, принятой в зарубежных странах;

2) знать структуру презентаций, встреч, совещаний, переговоров как вида речевой деятельности, их формата, стилистических особенностей;

3) знать культурные особенности различных стран; культуру делового общения;

4) знать и использовать правила ведения деловой корреспонденции;

- 5) знать и владеть стилями деловой переписки;
- 6) уметь правильно использовать языковую норму во всех четырех видах речевой деятельности применительно к деловому стилю;
- 7) использовать умения ведения деловой беседы на основе конкретной ситуации; моделировать образцы диалогов; читать тексты общекоммерческой направленности с последующей отработкой лексики по пройденным темам курса; общаться по телефону на английском языке;
- 8) уметь пользоваться широким иноязычным словарным запасом, достаточным как для деловых поездок, так и для активного участия в конференциях, подготовки докладов и выступлений на языке, а также для чтения литературы по специальности.

Сотрудниками кафедры ИЯ ИУЭС ЮФУ был также разработан контент онлайн-лекций курса по следующим темам:

Introduction (вводная часть, цели и задачи курса)

1. Basic principles of e-communication.
2. Stylistic approach to business vocabulary.
3. The structure of a business letter. Language features of creating and structuring of emails.
4. Types of business letters.

Размещение и реализация онлайн-курса на платформе Moodle, адресная строка <https://moodle.sfedu.ru>, подразумевает использование ряда дополнительных сервисов этой системы управления обучением (LMS) для освоения содержания предлагаемого учебного материала.

Сервис *Lecture* позволил разместить видеолекции, чередуя их с теоретическим материалом и страницами с обучающими тестовыми заданиями и вопросами. Лекции по онлайн-курсу *Business writing and e-mailing* были составлены в соответствии с методическими рекомендациями к такого рода видеоматериалам, содержание каждой лекции было разбито на несколько частей, продолжительность части не превышает 15 минут, так как в ином случае утрачивается фокусировка внимания обучающихся, в конце каждой части слушателям предложены контрольные задания тестового характера на множественный выбор. Все лекции сопровождаются слайдами, акцентирующими внимание студентов на ключевых идеях и понятиях. При создании слайдов информация располагалась максимально кратко и четко: один слайд – одна идея – одно предложение. Для слайда в соответствии с нормами использовалось не более трех шрифтов, единая цветовая гамма и единое графическое решение.

В конце лекции также был предусмотрен общий итоговый контроль прослушанного, успешное прохождение которого является допуском к переходу к следующей части. Последовательность переходов со страницы на страницу заранее определяется преподавателями – со-

авторами курса, а в нашем случае зависит от ответа обучающегося на контрольные вопросы. Этот элемент также предполагает возможность комментировать преподавателем ответы студентов.

Сервис *Test* позволяет создавать наборы тестовых заданий, в нашем случае он используется для промежуточного и итогового тестирования. Этот элемент платформы Moodle позволяет создавать различные по структуре контрольно-измерительные инструменты, а именно задания с несколькими вариантами ответов, с выбором верно/неверно, предполагающие короткий текстовый ответ, на соответствие, задания в форме эссе и др.

Сервис *Wiki* предусматривает совместную групповую работу студентов по созданию текстового документа. Этот элемент специально был разработан для создания, хранения, структуризации текста (гипертекста) путем взаимодействия пользователя с веб-сайтом. Любой участник курса может редактировать wiki-текст. Все правки wiki-статей хранятся в базе данных платформы, преподаватель может запрашивать любой предыдущий вариант текста для сравнения. В курсе *Business writing and e-mailing* инструментарий Wiki используется обучаемыми для совместной работы по созданию и редактированию электронного делового письма, обновления и изменения его содержания.

Сервис *Glossary* делает возможным создание списка терминов, как в словаре. Наличие такого словаря, содержащего определения ключевых понятий, используемых в содержании курса, необходимо в условиях внеаудиторной самостоятельной работы. Предварительное ознакомление слушателей со специальной лексикой курса позволяет улучшить качество восприятия лекций, снимает трудности при аудировании лекционного материала, что является очень важным в условиях внеаудиторной самостоятельной работы.

С помощью сервиса *Chat* можно организовать деловую игру в режиме реального времени. Пользователи этого элемента имеют возможность обмениваться текстовыми сообщениями, доступными как всем участникам дискуссии, так и отдельным участникам по выбору. В изучаемом курсе *Business writing and e-mailing* в чате организована деловая игра по переписке виртуального предприятия, предусматривающая создание писем разного типа, их оформление и отправку адресату, с последующей оценкой последним формы, содержания, структуры и уровня достижения коммуникативной цели отправителем (peer assessment). Ход деловой игры дистанционно контролируется преподавателем.

Заключение

Следует сделать вывод, что цифровые образовательные ресурсы являются важнейшим компонентом всех направлений деятельности

современного преподавателя, способствующим оптимизации и интеграции учебной и внеучебной деятельности студентов.

Цифровые образовательные ресурсы, позволяя представлять обучаемым учебную информацию красочно, интересно, задействуют все каналы восприятия, тем самым способствуя прочному усвоению учебного материала. В условиях обучения иностранному языку с помощью инновационных коммуникационных средств преподаватель может решать целый ряд задач:

- представлять новый учебный материал;
 - повторять и закреплять пройденный лексический, грамматический, фонетический материал, имея возможность выбора обучающимися последовательности и индивидуального темпа освоения;
 - проводить промежуточный и итоговый контроль усвоения знаний;
 - создавать речевые ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения на иностранном языке;
 - помогать обучаемым основательно готовиться к контролю знаний.
- Разумное сочетание традиционных и инновационных технологий, а именно электронного обучения (e-learning), мобильного обучения (Mobile learning), смешанного обучения (Blended Learning) в условиях переноса основной образовательной нагрузки в сферу самостоятельного освоения учебного материала способствует повышению качества иноязычного образования, повышению мотивации к изучению языков и эффективности образовательного процесса.

Литература

1. **Национальный** стандарт Российской Федерации «Информационно коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения». URL: <http://tk461.stan-kin.ru/rus/infres/index.shtml> (дата обращения: 25.01.2021).
2. **Паспорт** приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/ (дата обращения: 15.03.2021).
3. **Краснощечкова Г.А.** Фундаментализация неспециального лингвистического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Таганрог, 2010.
4. **Краснощечкова Г.А.** Теория и практика языкового образования студентов технических вузов. Чебоксары : Среда, 2018. 122 с.
5. **Вербицкий А.А.** Теория и технология контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
6. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
7. **Фененко Н.А., Булгакова С.Ю.** Технология смешанного обучения иностранному языку: сущность и принципы реализации // Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2016. № 1 (29). С. 82–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25586751> (дата обращения: 12.12.2020).
8. **Amaral K.E., Shank J.D.** Enhancing Student Learning and Retention with Blended Learning Class Guides. 2010. Retrieved 22 December 2015. URL: <http://er.educause.edu/>

- arti-cles/2010/12/enhancingstudent-learning-and-retention-withblended-learning-class-guides (accessed: 12.03.2021).
9. **Dudeney G., Hockly N.** Blended Learning in a Mobile Context: New Tools, New Learning Experiences? // *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching* / ed. by M. McCarthy. Cambridge : Cambridge University Press, 2016. P. 219–233.
 10. **Лозовой А.Ю.** Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2013. № 7. С. 45–50.
 11. **Chavan K.** Effective English Language Teaching through ICT: Unifying the Diversity. *English Language Teaching @World Wide Web* / ed. by Ashok Saini. Delhi : Tarun Offset, 2011. P. 99–109.
 12. **Dias S.B., Diniz J.A.** Towards an Enhanced Learning Management System for Blended Learning in Higher Education Incorporating Distinct Learners' Profiles // *Journal of Educational Technology and Society*. 2014. Vol. 17, № 1.
 13. **Garrison D.R., Kanuka H.** Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // *Internet and Higher Education*. 2004. № 7 (2). P. 95–105.
 14. **Martinez M., Jagannatan S.** Moodle: A Low-Cost Solution for Successful E-Learning // *Learning Solutions*. 2008. November 10. URL: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/71/moodle-a-low-cost-solution-for-successful-e-learning> (accessed: 12.03.2021).
 15. **Simonson M., Smaldino Sh., Albright M. et al.** *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Merrill Prentice Hall, 2003.
 16. **UNESCO.** Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development. 2002. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> (accessed: 02.03.2021).
 17. **Богданов В.В., Лозовой А.Ю.** Образовательный потенциал рефлексивной стратегии сознания в освоении иностранного языка, современные проблемы науки и образования. Пенза : Академия Естествознания, 2016. № 5. 182 с.
 18. **Савелова Е.В.** Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования // *Обществознание : сб. учеб.-метод. материалов для пед. вузов*. М. : Университетская книга, 2008. С. 220–224.
 19. **Селиванова Е.Ю.** Электронное обучение за рубежом: примеры MOOK. URL: <http://zlatmk.ru/ehlektronnoe-obuchenie-za-rubezhom-primery-mook> (дата обращения: 01.04.2021).

Сведения об авторах:

Краснощекова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: gakrasnoschokova@sfedu.ru

Лозовой Алексей Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: lozovoy@sfedu.ru

Трач Анастасия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: trach@sfedu.ru

Поступила в редакцию 25 мая 2021 г.

Methodological basis for development and implementation of *Business writing and e-mailing* online course in the framework of formation of digital educational environment of university

Krasnoshchekova G.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Languages Department, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: gakrasnoschokova@sfedu.ru

Lozovoy A.Yu., Ph.D. (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: lozovoy@sfedu.ru

Trach A.S., Ph.D. (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: trach@sfedu.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/16

Abstract. The article studies the current trends in the development of domestic higher education, the prevalence of digitalization and internationalization processes among them has become found. The authors considered the regulatory and legal framework of these processes, assessed the current level of formation of a foreign language communicative competency of students, they made a conclusion about the need to improve it by “blended” learning methods. The article provides an example of a project map developed by the authors for an “Business writing and e-mailing” online course and also presents the stages of work on the project, including setting goals and objectives of the course, among which is the need to form students’ foreign language communicative competency in spheres of socially and professionally oriented communication, as well as the formation of professional behavioral skills necessary for the successful adaptation of graduates to the labor market. At subsequent stages, the authors developed the content of the course’s online lectures and posted them on the Moodle platform. The authors analyzed the set of services of the Learning Management System (LMS) and their role both in the implementation of the online course and in assisting in the development of its content; the most effective in this role were the following instruments: “Lecture”, “Test”, “Wiki”, “Glossary”, “Chat”. The article has clearly shown that teaching a foreign language online allows organizing the current and deferred control of extracurricular, independent work of students using online tools, including using the analysis of digital footprint throughout the entire period of study; elements of electronic teaching aids (presentations, tests, videos, chat) increase the efficiency of delivering educational content of the course; the specificity of online language learning provides an opportunity to choose an individual pace of mastering the content of training and allows you to form an individual educational trajectory.

Keywords: online learning; online course; digitalization; internationalization; foreign language communicative competence

References

1. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii ‘Informacionno kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya’ [National standard of the Russian Federation ‘Information and communication technologies in education. Terms and Definitions’]. <http://tk461.stankin.ru/rus/infres/index.shtml> (Accessed: 25.01.2021).
2. Pasport prioritetnogo proekta ‘Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii’ [Passport of the priority project ‘Modern digital educational environment in the Russian Federation’]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/ (Accessed: 15.03.2021).
3. Krasnoshchekova G.A. (2010) Fundamentalizaciya nespecial'nogo lingvisticheskogo obrazovaniya [Fundamentallization of non-specialized linguistic education]. Pedagogics doc. diss. Taganrog. p. 64.
4. Krasnoshchekova G.A. (2018) Teoriya i praktika yazykovogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh vuzov [Theory and practice of language education for students of technical universities] // Cheboksary, ID Sreda. 122 p.
5. Verbickij A.A. (2017) Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya [Theory and technology of contextual education] // Uchebnoe posobie. M.: MPGU. 268 p.
6. Gural' S.K. (2009) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.

7. Fenenko N.A., Bulgakova S.Yu. (2016) Tekhnologiya smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku: sushchnost' i principy realizatsii // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya, 1(29). S. 82-91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25586751> (Accessed: 12.12. 2020).
8. Amaral K.E., Shank J.D. (2010) Enhancing Student Learning and Retention with Blended Learning Class Guides. <http://er.educause.edu/articles/2010/12/enhancingstudent-learning-and-retention-withblended-learning-class-guides>
9. Dudeney G., Hockly N. (2016) Blended Learning in a Mobile Context: New Tools, New Learning Experiences? In: McCarthy, M., ed., The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching. Cambridge: CUP. pp. 219-233.
10. Lozovoj A.Yu. (2013) Vospitatel'nyj potencial discipliny 'Inostrannyj yazyk' v tekhnicheskoy vuzovskoy [Educational potential of the discipline 'Foreign Language' in a technical university]. Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki, Izd-vo: Yuzhnyj federal'nyj universitet (Rostov-na-Donu), 7. pp. 45-50.
11. Chavan K. (2011) Effective English Language Teaching through ICT: Unifying the Diversity. English Language Teaching @World Wide Web Ed.Ashok Saini. Delhi : Tarun Offset. pp. 99-109.
12. Dias S.B., Diniz J.A. (2014) Towards an Enhanced Learning Management System for Blended Learning in Higher Education Incorporating Distinct Learners' Profiles // Journal of Educational Technology & Society, Vol. 17 (1). Game Based Learning for 21st Century Transferable Skills: Challenges and Opportunities.
13. Garrison D.R., Kanuka H. (2004) Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, 7(2). pp. 95–105.
14. Martinez M., Jagannathan S. (2008) Moodle: A Low-Cost Solution for Successful E-Learning // Learning Solutions. <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/71/moodle-a-low-cost-solution-for-successful-e-learning> (accessed 12.03.2021).
15. Simonson M., Smaldino Sh., Albright M. et al. (2003) Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. Merrill Prentice Hall.
16. UNESCO. Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development (2002) <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> (Accessed: 02.03.2021).
17. Bogdanov V.V., Lozovoj A.Yu. (2016) Obrazovatel'nyj potencial reflektivnoj strategii soznaniya v osvoenii inostrannogo yazyka, sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [The educational potential of the reflective strategy of consciousness in the development of a foreign language, modern problems of science and education]. Izd-vo: Izdatel'skij Dom Akademiya Estestvoznaniya (Penza), 5. 182 p.
18. Savelova E.V. (2008) Cifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole: metodika ispol'zovaniya [Digital educational resources at school: methodology of use] // Obshchestvoznaniye: sb. ucheb.-metod. materialov dlya ped. vuzov. M. : Universitetskaya kniga. pp. 220-224.
19. Selivanova E.Yu. Elektronnoye obucheniye za rubezhom: primery MOOK [E-Learning Abroad: Examples of MOOCs]. URL: <http://zlatmk.ru/elektronnoye-obucheniye-za-rubezhom-primery-mook> (Accessed: 01.04.2021).

Received 25 May 2021

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Т.Б. Михеева, Я.С. Морозова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена современным пониманием образовательного пространства. Закон Российской Федерации «Об образовании» в начале 1990-х гг. заявил разноректорные цели российского образования. В первую очередь, это обеспечение «единства федерального культурного и образовательного пространства». Таким образом, «образовательное пространство» становится понятием, нормативно закрепленным. Образовательное поликультурное пространство современной России представлено через описание функционирования полиэтнической школы – школы с многонациональным контингентом учащихся. В связи с этим анализируются теоретические основы функционирования полиэтнической школы как представление образовательного поликультурного пространства современной России. Образовательное пространство следует трактовать как результат интеграции в педагогике, взаимодействие образовательных сред и форм существования отрицательных образов и институтов. Таким образом, следует говорить о пространственном подходе к организации современного образования, который определяет условия, наполняющие образование личностными смыслами. При этом образование становится пространством культуры и творчества. Изучение психолого-педагогической литературы позволяет констатировать отсутствие единых требований к формированию регионального и этнокультурного содержания школьного образования. Представленные материалы дают возможность учителю школы с многонациональным контингентом учащихся адекватно воспринимать особенности поликультурной полиэтнической среды и эффективно строить образовательный процесс. Мультикультурное/поликультурное образование рассматривается как процесс усвоения этнической, общенациональной (русской) и мировой культуры с целью нравственного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и способности жить в поликультурной полиэтнической среде. Основами поликультурного образования являются культура, воспитание в духе мира, глобализм, интегративные процессы в образовании, педагогическая и регионально-этническая культура народа, уважение к каждому этносу с его специфическим менталитетом. Ведущими методами в исследовании данной проблемы выступили экспертные оценки педагогического процесса в полиэтнической школе, анкетирование учителей.

Ключевые слова: образовательное пространство; пространство культуры; поликультурное образование; образовательный процесс; полиэтническая школа; контингент учащихся; «человек культуры»; среда школы; региональное и этнокультурное содержание; этнос; менталитет

Введение

Образовательное пространство – это «пространство», существующее в обществе, где субъективно определены наборы отношений и

связей, где осуществляется специальная деятельность различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию личности и ее социализации. Возможно и внутренне сложившееся индивидуальное образовательное пространство, формирование которого происходит в опыте каждого. Образовательное пространство, будучи поликультурным, выходит за территориальные границы и понимается как педагогически окрашенное информационное, психологическое, социальное пространство. Понимание сложной и многоуровневой пространственной организации и самоорганизации служит связующим звеном между простым эмпирическим представлением об образовательном учреждении (например, поликультурной образовательной среде полиэтнической школы) и его представлением как системы.

Поликультурное образование в России является основой формирования личности, способной жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и религий. Культура, воспитание в духе мира, интегративные процессы в образовании, педагогическая и регионально-этническая культура народа становятся основами поликультурного образования. При этом формируется уважение к каждому этносу с его специфическим менталитетом.

Методология исследования

В исследованиях конца XX – начала XXI в. довольно часто под поликультурным образованием подразумевается полиэтническое образование, т.е. происходит смешение общего и особенного. Разделяя эти два понятия, мы используем понятия «образовательное поликультурное пространство» и «образовательная среда полиэтнической школы», функционирование последней определяется принципом поликультурности образовательной деятельности.

Методологическую основу исследования составили системный и синергетический подходы. Одним из последствий полиэтничности является множественность национальных систем ценностей, которые, как правило, не могут быть сведены в должной мере к «общему знаменателю» общечеловеческих ценностей [1–3]. Различие в системах ценностей является источником внутренней нестабильности каждого полиэтнического сообщества. Отсюда необходимость дополнения функций российской школы, помимо общеобразовательной, еще и консолидирующей функцией. В результате возникает обязательная организация сопряжения, взаимодействия, диалога культур в общем содержании образования [4–6], особенно в образовательной среде полиэтнической школы, формулировка использования традиционных этнических культур в образовании и воспитании толерантной личности, гражданина России. Метод систематизации и анализа национальных систем ценностей позво-

лил минимизировать их различия в образовательном процессе. Синергетический подход нацелен на сохранение преемственности и адекватности многоаспектных социокультурных межнациональных ситуаций, возникающих в образовательной среде полиэтнической школы.

Остается актуальным поиск ответов на широкий круг научных и методических вопросов педагогической деятельности в поликультурной и полиэтнической среде – от реализации демократических идеалов до внедрения иных программ, форм и методов воспитания и обучения. В России сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой – препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов. Положения организации поликультурного (полиэтнического) образования разработаны В.П. Борисенковым и соавт. [7], О.В. Гукаленко, А.Н. Джуриным [8] и другими учеными.

Интерес высшей школы к поликультурному образованию обусловлен необходимостью межнационального диалога и сотрудничества, усилением движения этнических и расовых меньшинств за свои права в многонациональных регионах и государствах. Учебным заведениям следует ответить на потребность воспитания основ межкультурного взаимодействия учащихся из семей разных социальных страт и профессий.

В вузах многонациональной России злободневность теоретической и практической подготовки к поликультурному воспитанию и обучению обусловлена необходимостью формирования и развития новой национальной общности – россиян. Следует отметить кризис идей и опыта социалистического интернационального воспитания; не прекращается пополнение россиян беженцами и иммигрантами из бывших республик Советского Союза. При этом усиливаются процессы национально-культурного самоопределения народов России.

Продолжает развиваться этнопедагогика как основа для реализации концепций поликультурного образования. Основными направлениями поликультурного образования являются: билингвальное обучение; педагогическая поддержка представителей различных этнокультурных групп; педагогические меры против этноцентризма [8].

Целью поликультурного образования является формирование личности, готовой к активной созидательной деятельности в многонациональной среде, способной к жизни в полиэтническом и поликультурном обществе, сохраняющей свою социально-культурную идентичность, стремящейся к пониманию других культур, уважающей иные культурно-этнические общности, обладающей навыками жить в мире и

согласии с людьми разных национальностей и религий. Поликультурное образование помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира.

Требования к образованию как процессу развития личности, формирования «человека культуры» принципиально меняют отношение участников образовательного процесса к знаниям о культуре, поскольку системное научное знание о культуре из различных гуманитарных дисциплин становится эффективным средством организации профессиональной педагогической деятельности в соответствии с культурными нормами.

В процессе подготовки представленного материала были использованы:

- методы диагностики (опросы учителей, интервью, дискуссии, оценка);
- анализ педагогического процесса в полиэтнической школе, анализ продуктов деятельности педагогов, учащихся: творческих индивидуальных заданий, эссе, сочинений, содержащих понимание «культурного человека», знания о культуре;
- прогностические методы (моделирование педагогического процесса, обобщение независимых характеристик, экспертные оценки).

Исследование и результаты

Концептуальные положения о сущности образовательных пространств и сред известны давно, но подлинное их осмысление современной образовательной практикой для построения реальной педагогической действительности, на наш взгляд, произошло лишь недавно.

Гуманитарное восприятие общей теории относительности показало в XX в. важность для культуры категории «пространство». Использование термина «пространство» предполагает его трактовку как комплекса содержательных, структурных, коммуникативных параметров и отношений. Введение этого термина в научную революцию связано с отказом от принятого ранее представления об образовательных процессах как о линии, заданной траектории трансляции готовых знаний или определенном канале, по которому нормативно должен двигаться ученик. В образовательном пространстве школы дети учатся воспринимать сложные жизненные явления, сглаживаются проявления социального и материального расслоения, формируется гуманистическая направленность. Актуальным становится понимание образовательного пространства личности. Культурно-образовательное пространство школы защищает учащихся от асоциальных влияний, формирует навыки духовного противостояния им.

Одним из важнейших условий функционирования пространственной организации образования является разнообразие входящих в нее образовательных сред, обусловленное содержательным ядром образовательного пространства. Последнее удерживает всю полифонию разнообразных взаимодействий в предсказуемых и организованных рамках и обеспечивает заданную динамику развития участника образовательного процесса. Образовательная система становится образовательным пространством тогда, когда она открывает человеку возможность занять в ней свое место. И если система не восприимчива к жизни человека, то образовательное пространство – это «пространственно-временной континуум» образования, самообразования человека во всех его культурных и духовных проявлениях. Образовательное пространство придает педагогике гуманистический вектор, поскольку по сути своей является культурно-антропологическим пространством и включает в себя только знания, понятия, личностные смыслы, проявления жизни и культуры, полученные и открытые самим человеком при оказанной ему педагогической поддержке [9].

Образовательная среда – это часть социокультурного пространства, зона взаимодействия учебного материала и объектов образовательных процессов. В последнее время образовательная среда стала одним из ключевых понятий при выявлении и анализе образовательных потребностей и тенденций имидж-негатива и институтов, которые, являясь ее частью, могут обеспечить эффективность образования. Образовательная среда – это объект деятельности, связанный с целеполаганием образования в целом и содержанием педагогического процесса конкретной образовательной организации как производной от общего содержания образования, его социально ценной культурной направленности, что, в свою очередь, определяет иерархию целей и задач образовательной политики государства с учетом сложившихся в обществе образовательных традиций. Именно такими характеристиками, например, обладает поликультурная образовательная среда российской полиэтнической школы [10].

Многонациональный характер российского государства, его федеративное устройство, полиэтническая структура общества, функционирование в некоторых субъектах Российской Федерации двух государственных языков – русского и языка титульной нации – предопределяют разнообразие типов образовательных учреждений (средних школ). Школы различаются по языку обучения, этническому составу учащихся, целям и содержанию гуманитарного образования.

В обществе этнического, культурного, религиозного многообразия актуальной проблемой является воспитание подрастающего поколения, свободного от предрассудков, расизма, дискриминации, ксенофобии, способного эффективно сотрудничать с представителями других культур. Современное образование становится мультикультурным,

основанным на идеях свободы, справедливости и равенства. Такое образование представляет собой процесс усвоения этнической, национальной и мировой культуры с целью обогащения духа, формирования готовности и способности жить в поликультурной/поликультурной среде в мире и согласии с людьми разных национальностей и религий. Основными целями поликультурного образования являются, прежде всего, повышение академической успеваемости представителей разных национальностей, межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация, взаимообогащение культур, формирование у учащихся знаний о ценностных ориентациях межэтнической толерантности. Структурными компонентами поликультурного образования являются личностно-смысловая ориентация; творческие способы обучения, формирование компетенций; групповые и индивидуальные формы образовательного процесса [11].

В конце XX – начале XXI в. исследования российских ученых рассматривали процесс образования как процесс организации образовательной среды, в которую вписан культурно-исторический контекст [12]. При этом образовательная среда (профессионально-образовательная, социокультурная) отождествляется нами с образовательным пространством. Следует отметить, что гуманизации образовательной среды способствует:

- обеспечение комфортности существования и развития детей и взрослых;
- персонализация среды (фиксация определенной части среды как своего «Я»);
- создание «среды для меня», т.е. образовательной среды каждой личности;
- обеспечение личностного роста субъектов среды.

Таким образом, образовательное пространство становится образовательной средой, и эти особенности образовательной среды характеризуют современную российскую полиэтническую школу. Образовательная среда является частью социокультурного пространства, зоной взаимодействия учебного материала и объектов образовательных процессов.

Поликультурное образование – система образования и воспитания, которая учитывает культурные, этнические и религиозные особенности учащихся, развивает их толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности [13, 14]. Сущность поликультурного образования сводится к тому, что оно позволяет познакомить учащихся с многообразным проявлением этнических культур, для чего расширяет понимание содержания культурной компетентности учителя через его этнопедагогические и этнокультурные идеи.

Заключение

Образовательное пространство следует трактовать как результат интеграции в педагогику. Оно осуществляется в процессе взаимодействия образовательных сред и форм их существования. Таким образом, следует говорить о пространственном подходе к организации современного образования, который определяет условия, наполняющие образование личностными смыслами. При этом образование становится пространством культуры и творчества.

Полиэтническая школа – это инструмент не только воспитания (социализации) ученика, но и инструмент интеграции. Уроки в полиэтнической школе – это пространство межкультурного диалога, соприкосновения и взаимодействия культур. Целью деятельности учителя в поликультурной образовательной среде полиэтнической школы является формирование творческой личности, способной к эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде. Полиэтническая школа – сообщество субъектов образовательного процесса с развитым чувством понимания и уважения к другим культурам, способное жить в мире и согласии с представителями разных национальностей.

Поликультурная образовательная среда полиэтнической школы характеризуется многонациональностью, педагогической толерантностью и интеграцией в региональных условиях школьного образования.

Литература

1. **Сафина Р.Н., Абдурахманов М.А.** Формирование толерантности учащихся в многонациональной школе // Международный научно-образовательный журнал. 2016. Т. 11, № 3. С. 269–277.
2. **Мухеева Т.Б.** Полиэтническая школа и проблемы многоязычия в российском образовании // Ученые записки ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского. 2010. № 5. С. 44–50.
3. **Mikheeva T.B., Shapovalova E., Ereshchenko M., Antipas I.** Multicultural professional competence of a teacher /13th International technology, education and development conference. INTED 2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37241270>.
4. **Набок И.Л.** Педагогика межнационального общения : учеб. для школьников. М. : Academia, 2010. 304 с.
5. **Mikheeva T.B.** Intercultural competence of multicultural personality of a student. IX International Conference “Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects” // Social & Behavioural Sciences. 2018. P. 109–114. doi: 10.15405/epsbs.2018.04.02.16.
6. **Формирование** толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / под ред. В.Н. Гурова. М., 2004. 240 с.
7. **Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.** Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы дизайна. М. : Педагогика, 2006. 458 с.
8. **Джурицкий А.** Концепции и реалии поликультурного образования: сравнительное исследование. М. : Academia, 2008. 303 с.
9. **Asten T., Rynkevich A., Karpova A.** Multicultural education as the basis of professional literacy of the students. ICERI-2020. doi: 10.21125/iceri.2020.0543.

10. **Михеева Т.Б.** Предмет «Русский язык» в контексте поликультурной образовательной среды полиэтнической школы // Известия Орловского педагогического университета – Вестник Орловского педагогического университета. 2011. № 4 (18). С. 137–140.
11. **Morozova J.S., Kuzheleva I.G.** The research of personal and professional development features of college graduates in the university: content and methods // Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020). doi: 10.1051/e3sconf/202021022026.
12. **Шендрик И.Г.** Образовательное пространство предмета и его конструкция. М. : АПК и ПРО, 2003. 156 с.
13. **Стефаненко Т.Г.** Этническая идентичность и некоторые проблемы ее изучения // Этнос. Идентичность. Образование. М., 1998. С. 85–104.
14. **Хоминец В.Ю.** Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург : Изд-во УГУ, 2002. 121 с.

Сведения об авторах:

Михеева Татьяна Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры мировых языков и культуры, Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону). E-mail: mitata.m@yandex.ru

Морозова Янина Самвеловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры мировых языков и культуры, Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону). E-mail: yanina.frost@mail.ru

Поступила в редакцию 2 июня 2021 г.

Educational multicultural environment of modern Russia

Mikheeva T.B., D.Sc. (Education), Professor of the Department of World Languages and Cultures, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: mitata.m@yandex.ru

Morozova Y.S., Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Department of World Languages and Cultures, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia). Email: yanina.frost@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/17

Abstract. The relevance of the study of this problem is due to the modern understanding of the educational environment. The law of the Russian Federation “On Education” at the beginning of the 90s stated the multi-vector goals of the Russian education. First of all, it is the provision of “the unity of the federal cultural and educational space”. Thus, the “educational environment” becomes a concept, normatively enshrined. The educational multicultural environment of modern Russia is presented in the article through the description of the functioning of a poly-ethnic school – a school with a multinational contingent of students. This article aims to analyze theoretical foundations of the functioning of a polyethnic school as a representation of the educational multicultural environment of modern Russia. The educational environment should be interpreted as the result of integration into pedagogy. Interaction educational environments and forms of existence-negative imagery and institutions. Thus, one should speak about the spatial approach to the organization of modern education, which defines the conditions that fill education with personal meanings. At the same time, education becomes the space of culture and creativity. The study of psychological and pedagogical literature allows us to state the absence of uniform requirements for the formation of regional and ethno-cultural content of school education. The materials presented in the article allow the teacher of a school with a multinational contingent of students to adequately perceive the characteristics of a multicultural multi-ethnic environment and effectively build an educational process. Multicultural/polycultural education is considered by the authors of the article as a

process of assimilating ethnic, nationwide (Russian) and world culture in order to enrich themselves, develop a planetary consciousness, form readiness and ability to live in a multi-cultural multi-ethnic environment. The fundamentals of multicultural education are culture, education for peace, globalism, integrative processes in education, pedagogical and regional-ethnic culture of the people, respect for each ethnic group with its specific mentality.

The leading methods in the study of this problem were the expert assessments of the pedagogical process in a polyethnic school, the questioning of teachers.

Keywords: educational environment; cultural environment; multicultural education; educational process; polyethnic school; student contingent; “man of culture”; school environment; regional and ethnocultural content; ethnos; mentality

References

1. Safina R.N., Abdurakhmanov M.A. (2016) Formirovaniye tolerantnosti uchashchikhsya v mnogonatsional'noy shkole [Building of Students Tolerance in a Multi-Ethnic School] // *Mezhdunarodnyy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal*, Vol. 11 (3). p. 269-277.
2. Mikheeva T.B. Polietnicheskaya shkola i problemy mnogoyazychiya v rossiyskom obrazovanii [Multiethnic school and problems of multilingualism in Russian education] // *Uchenyye zapiski ZabGPU im. N.G. Chernyshevskogo*, 5. pp. 44-50.
3. Mikheeva T.B., Shapovalova E., Ereshchenko M., Antipas I. (2019) Multicultural professional competence of a teacher /13th International technology, education and development conference, INTED 2019 <https://elibrary.ru/item.asp?id=37241270>
4. Nabok I.L. (2010) *Pedagogika mezhnatsional'nogo obshcheniya : ucheb. dlya shkol'nikov* [Pedagogy of international communication: a textbook for schools]. M.: Academia. 304 p.
5. Mikheeva T.B. (2018) Intercultural competence of multicultural personality of a student. IX International Conference Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects. Social & Behavioural Sciences, pp. 109-114. doi: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.04.02.16>
6. Formirovaniye tolerantnoy lichnosti v polietnicheskoy obrazovatel'noy srede [Building of tolerant personality in a multiethnic educational environment] (2004) / Ed. V.N. Gurov. M. 240 p.
7. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Danilyuk A.Y. (2006) *Polikul'turnoye obrazovatel'noye prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy dizayna* [Polycultural educational space of Russia: history, theory, basics of design]. M.: Pedagogika. 458 p.
8. Dzhurinsky A.N. (2008) Kontseptsii i realii polikul'turnogo obrazovaniya: sravnitel'noye issledovaniye [Concepts and realities of multicultural education: a comparative study]. M.: Academia. 303 p.
9. Asten T., Rynkevich A., Karpova A. (2020) Multicultural education as the basis of professional literacy of the students. ICERI-2020 Proceedings doi: 10.21125/iceri.2020.0543, <https://library.iated.org/view/ASTEN2020MUL>
10. Mikheeva T.B. (2011) Predmet ‘Russkiy yazyk’ v kontekste polikul'turnoy obrazovatel'noy srede polietnicheskoy shkoly [The subject ‘Russian language’ in the context of a polycultural educational environment of a multi-ethnic school] // *Izvestiya Orlovskogo pedagogicheskogo universiteta*, 4 (18). pp.137-140.
11. Morozova J.S., Kuzheleva I.G. (2020) The research of personal and professional development features of college graduates in the university: content and methods. Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020), doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021022026>
12. Shendrik I.G. (2003) *Obrazovatel'noye prostranstvo predmeta i yego konstruktsiya* [Educational space of the subject and its design]. M.: APK and PRO. 156 p.
13. Stefanenko T.G. (1998) Etnicheskaya identichnost' i nekotoryye problemy yeye izucheniya [Ethnic identity and some problems of its study] // *Ethnos. Identity. Education*. M. pp. 85-104.
14. Khotinets V.Yu. (2002) Etnicheskaya identichnost' i tolerantnost' [Ethnic identity and tolerance]. Yekaterinburg: USU Publishing House. 121 p.

Received 2 June 2021

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В ВУЗАХ РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова, Д.М. Морозова

Аннотация. Представлены результаты проведения сопоставительного анализа практики обучения языку будущих юристов-международников в вузах России и за рубежом через изучение основных документов по данной проблеме и фактического состояния содержания, целей, подходов, методов обучения языку специальности (English for specific purposes, ESP), мониторинга качества их языковой подготовки. В исследовании авторы опирались на реализуемый в российских вузах стандарт по направлению подготовки бакалавриата 40.03.01 «Юриспруденция» и на общеевропейские компетенции в рамках ключевых положений принятой в 2001 г. Европейским союзом системы уровней владения иностранным языком, поскольку эти документы выступают основополагающими при обучении студентов-юристов английскому языку специальности. На современном этапе в процессе интеграции в международное образовательное пространство с одновременным существованием в условиях реализации европейской политики санкций по отношению к России и ответной политики импортозамещения, обучение языку специальности входит в ряд ключевых задач в области достижения стратегической цели языкового образования в вузе, а именно для подготовки высококвалифицированных юристов в области международного права, способных работать с актуальной нормативно-правовой базой как на отечественном рынке труда, так и на международной арене. С этой целью проведен сопоставительный анализ последних тенденций в обучении языку специальности студентов-юристов международно-правовых факультетов вузов России и Европы. Рассмотрены языковые портфолио европейских стран, материалы и документы ЮНЕСКО, Совета Европы, Ассоциации центров языкового тестирования в Европе, Европейской ассоциации языкового тестирования и оценивания и актуальных интернет-ресурсов по теме исследования, раскрывающие опыт преподавания и мониторинга результатов обучения языку специальности. Проанализированы перспективы развития системы языкового высшего образования, которая традиционно базируется на отечественных социокультурных и научных основаниях. Выявлено, что с точки зрения исторической ретроспективы обучения языку специальности в вузах России сегодня необходимо выдержать определенный баланс между исторически сложившимися приоритетами и современными тенденциями развития методики преподавания языка специальности в русле национальной системы образования. Установлено, что современная государственная политика в области активного и ускоренного импортозамещения в условиях пролонгации санкционной политики ряда стран, пандемии COVID-19 и фактической ставки государства на российскую самодостаточность и полагание на собственный потенциал не могут не отразиться на развитии специфики обучения языку специальности в вузе, что очевидно актуализирует как динамичное развитие отечественного высшего образования, так и интеграцию в меж-

дународное пространство с параллельным детальным изучением накопленного методического опыта в области обучения языку специальности как в России, так и за рубежом. Выявлено, что вопросами изучения иностранного языка специальности (ESP) в российских и зарубежных вузах ученые-теоретики и педагоги-практики стали заниматься относительно недавно. Анализ научной литературы, федеральных стандартов и рабочих программ позволил зафиксировать, что только в начале XXI в. (примерно в 2015–2018 гг.) появилась самостоятельная дисциплина, нацеленная на изучение языка специальности, содержание которой базировалось и частично отражало прочие дисциплины профессионального блока. Прежде в вузах изучался только общий иностранный язык (General English), в рамках которого фрагментарно затрагивались темы профессиональной направленности. Европейское сообщество несколько ранее обратилось к вопросам изучения языка специальности на профессиональных B2–C1 уровнях, когда в 2005 г. Кембриджский университет (при поддержке Евросоюза) разработал и внедрил международные экзамены ILEC и TOLES. Это и явилось историческим толчком к развитию нового направления в методике преподавания иностранного языка и стало зарождением самостоятельной дисциплины – языка специальности (ESP). Доказано, что в 2018 г. в общеевропейских документах вводится новый для отечественной педагогики и дидактики вид речевой деятельности – языковая медиация, направленная на решение практических вопросов многоуровневого (pre-A–C2) поликультурного и билингвального языкового образования. Изучение европейских компетенций и трудов отечественных ученых позволило зафиксировать единообразие в области понимания видов языковой медиации: интерактивная (предполагает передачу информации от коммуникатора к реципиенту и обратно); неинтерактивная (смысловая передача – перифраз, адаптация текста и прочей информации от коммуникатора (т.е. первоисточника) к реципиенту (т.е. получателю, когда обратная связь не важна)), выделяется также гибридная (смешанная). Сегодня фиксируется общий ряд форм медиации: посредничество при переговорах, перевод, беседа, реферирование, составление писем, обзор, ведение переписки, пересказ и др. Развитие языковой медиации студентов-юристов признается профессионально важным аспектом в процессе освоения будущей профессии. Установлены общие тренды в области содержания образования: изучение вариативных практико- и профессионально ориентированных тем; приоритет диалоговой формы общения на языке специальности; организация дебатов, литературных гостиных, ролевых игр по теме и пр. Представлен опыт международных экзаменов по юридическому английскому (ILEC и TOLES), признанных полезными как потенциальными работодателями, так и для возможных соискателей при последующем трудоустройстве. Доказано, что современное европейское и отечественное педагогическое сообщество развивается в едином направлении, чему способствует интеграция международного образовательного пространства и перманентный обмен накопленным опытом преподавания языка специальности среди профессорско-преподавательского состава за счет участия в различных международных конференциях и вебинарах.

Ключевые слова: обучение языку специальности; языковое образование; студенты; юридический английский; иностранный язык

Введение

Активное развитие международных отношений, международного рынка труда и стремительная глобализация образовательного пространства в целом актуализируют необходимость владения неродным (английским) языком будущими юристами-международниками на профессиональном продвинутом (*advanced*) уровне C1–C2. Сегодня невозможно представить успешного юриста, практикующего международное право, без знания юридического английского, на котором написаны все международные доктрины, положения, договоры и ведется вся деловая документация. Более того, участие в международных отношениях в качестве юриста предполагает и ведение переговоров и деловой переписки на английском языке. Знание специфики труда юриста позволяет преподавателям отечественных и зарубежных вузов более детально проработать содержательную и методологическую части образовательного процесса по курсу юридического английского, а также предполагает привлечение уже практикующих международное право юристов, в том числе из министерства международных дел и прочих международных организаций, к детальной проработке содержания образования по предмету.

В настоящее время в процессе интеграции в международное образовательное пространство с одновременным существованием в условиях реализации европейской политики санкций по отношению к России и политики импортозамещения обучение языку специальности будущих юристов является одной из ключевых задач в области достижения стратегической цели языкового образования в вузе, а именно подготовки высококвалифицированных юристов в области международного права, способных работать с самой актуальной нормативно-правовой базой как на отечественном рынке труда, так и на международной арене. В последнее время фиксируется увеличение интереса студентов к овладению будущими юристами английским языком специальности на B2–C1 уровнях, так как это открывает новые горизонты в профессиональной сфере, в том числе в сферах оплаты труда и реального выхода на международный уровень за счет работы в юридических департаментах в международных организациях и корпорациях.

Важно отметить, что ученые и заинтересованные педагоги находятся в активном перманентном поиске новых методов обучения ESP и актуализации содержания языкового образования с учетом изменяющейся правовой базы, совершенствования мониторинга результатов обучения и пр. Здесь важно оговорить особую роль, которая уделяется сотрудничеству с практикующими юристами-международниками, ибо именно они видят последние тенденции и направления развития практического аспекта юридического английского на международной арене.

Именно сотрудничество с практикующими юристами позволяет корректно верифицировать методы и содержание обучения языку специальности в соответствии с последними тенденциями, так как сама законодательная база постоянно обновляется и часто (практически никогда или с большим запозданием) не переводится на русский язык, поэтому современный успешный юрист вынужден работать с документами только на языке оригинала. Наблюдаемая интеграция в области обучения языку специальности студентов-юристов будет определенно способствовать дальнейшему планомерному совершенствованию их уровня владения юридическим английским.

Обращение к заданной тематике определено и требованиями заказчика (государства), предъявляемыми к будущему юристу-международнику в плане качества его языковой подготовки по языку специальности. Анализ основополагающих европейских документов в области реализации языкового образования, таких как «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2001–2020) и пр. [1–3] и труды Р. Аллана, Б. Джонса, Э.-Б. Феннера и других ученых, а также исследования выдающихся отечественных педагогов-методистов В.И. Байденко и соавт. [4], С.К. Гураль [5], Н.Д. Гальсковой и Н.И. Геза [6], Е.И. Пассова [8], С.Г. Тер-Минасовой [8], Т.А. Костюковой позволил нам еще раз убедиться в определяющей роли изучаемого феномена в условиях глобализации образования.

Вопросами изучения студентами-юристами иностранного языка специальности (ESP) в отечественных и зарубежных вузах педагоги и методисты стали заниматься относительно недавно (около 2015–2018 гг.), когда в начале XXI в. в стандартах и рабочих программах стала появляться отдельная дисциплина, направленная на изучение профессионального английского, в то время как ранее традиционно изучался общий иностранный язык (General), в тематических планах которого иногда затрагивались отдельные темы практико-ориентированной направленности. Однако европейское языковое сообщество немного ранее осознало важность и необходимость изучения языка специальности (на B2–C1 уровнях). Напомним, что в 2005 г. Кембриджский университет вместе с Евросоюзом запустил проекты ILEC и TOLES (международные экзамены по юридическому английскому), что стало толчком к зарождению нового направления в методике преподавания иностранного языка и зарождением уникальной дисциплины – языка специальности (English for specific purposes, ESP).

В данном исследовании авторы опирались на ныне реализуемый в российских вузах Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», а также общеввропейские компетенции в рамках ключевых положений принятой в 2001 г. Европейским союзом

системы уровней владения неродным языком [1]. Однако анализ особенностей обучения языку студентов-юристов, изучающих международное право в отечественных неязыковых вузах, проведенный в рамках нашего исследования, позволил зафиксировать необходимость изучения подобного международного опыта европейских коллег. Отсюда был проведен сопоставительный анализ особенностей обучения языку специальности (ESP) студентов-юристов в вузах России и Европы.

Целью предлагаемого исследования является проведение сопоставительного анализа современных тенденций в области обучения языку специальности студентов-юристов, изучающих международное право в России и Европе.

Методология исследования

Методологическую основу предлагаемого исследования составили научные труды В.И. Байденко, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Геза, С.К. Гураль, Е.Н. Карачаровой, Е.И. Пассова, Н.А. Селезневой в области обучения языку специальности в вузах России [4–9]. Было установлено, что отечественные педагоги, как теоретики, так и практики, озабочены верификацией подходов, методов и содержания обучения языку специальности. Мы согласны с указанными авторами и считаем, что для успешного освоения юридического английского важно установление устойчивых отношений с практикующими международное право юристами и различными международными организациями (юридические департаменты), наконец, с Министерством иностранных дел Российской Федерации.

Занимаясь прикладными вопросами компаративистики в области реализации высшего образования, в качестве методологического ориентира мы опирались на труды и идеи отечественных ученых, в частности М.В. Богуславского, А.Н. Джуринского, Г.Б. Корнетова, которые исследовали перспективы развития всех уровней системы высшего образования, базирующейся на отечественных социокультурных реалиях и научных основаниях. Нам близка позиция данных теоретиков в области определения, анализа и построения возможных перспектив как научно-теоретического, так и научно-практического потенциала обучения языку специальности студентов, изучающих международное право, с точки зрения предлагаемых и возможных инновационных решений по развитию языкового образования в России.

Мы солидаризируемся с М.В. Богуславским и Г.Б. Корнетовым в том, что сегодня необходимо выдержать некий баланс между соответствующими традиционными (исторически сложившимися) приоритетами и перспективными тенденциями развития российской педагогики и методики преподавания языка специальности в парадигме нацио-

нальной системы образования. Очевидно, что наблюдаемая государственная политика в области активного и ускоренного импортозамещения, пролонгация санкционной политики, пандемия COVID-19, фактическая ставка государства на российскую самодостаточность и полагание на собственные силы, безусловно, актуализируют, с одной стороны, динамичное развитие отечественного высшего образования, а с другой – требуют детального изучения накопленного методического опыта в области обучения языку специальности за рубежом в целях интеграции в международное пространство.

Теоретический анализ показал, что вопросами изучения иностранного языка специальности (ESP) в отечественных и зарубежных вузах стали заниматься относительно недавно. Изучение научной литературы (Т.В. Васильева, М.Г. Погорелов, С.Г. Тер-Минасова и пр.), федеральных стандартов и рабочих программ позволило установить, что только в 2015–2018 гг. стала появляться самостоятельная дисциплина, нацеленная на изучение языка специальности, содержание которой частично приравнивалось к дисциплине «Введение в специальность» и прочим дисциплинам профессионального блока.

Так, на предыдущем этапе в вузах изучался только общий иностранный язык (General English), в рамках которого в курсы фрагментарно вкраплялись темы профессиональной направленности. Еще раз уточним, что европейское сообщество несколько ранее обратилось к вопросам изучения языка специальности на профессиональном B2–C1 уровнях, когда в 2005 г. Кембриджский университет (при поддержке Евросоюза) разработал и внедрил международные экзамены ILEC и TOLES. Это и явилось историческим толчком к развитию нового направления в методике преподавания иностранного языка и стало зарождением самостоятельной дисциплины – языка специальности (ESP).

При проведении сопоставительного анализа по искомой проблеме нами были проанализированы текущие научно-методические рекомендации, языковые портфолио европейских стран (отметим, что для каждой страны разработано свое уникальное портфолио, содержание которого заложено в международные экзамены на знание языка), материалы и документы ЮНЕСКО в области сохранения языковой уникальности и культуры (профессиональный аспект), Совета Европы (как органа, отвечающего за языковую политику в Европе и сотрудничающего с Кембриджским университетом в рамках организации международных языковых экзаменов), Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (проанализированы соответствующие методические рекомендации для преподавателей языка специальности), Ассоциации центров языкового тестирования в Европе, Кембриджа, Оксфорда и прочие актуальные интернет-ресурсы по теме исследования. Был учтен накопленный личный опыт авторов, приобретенный в

ходе международного сотрудничества с коллегами-педагогами (международные конференции и обмен опытом, переписка, международные командировки на договорной основе), собранный материал использовался во время пребывания в европейских странах, в частности изучение опыта зарубежных коллег по обучению языку специальности (М.Х. Алварез-Фаедо, М. Свон, Э. Криос-Линдер и пр.) [11].

Изучение современных методик и форм обучения языку специальности на неязыковых факультетах и системы языковых упражнений, разработанных Е.М. Верещагиным, Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, В.П. Сысоевым, С.Г. Тер-Минасовой и другими учеными, показало, что все они ограничились фреймами общих методических рекомендаций, не углубляясь в содержательную часть предмета языка специальности.

На разных стадиях предлагаемого исследования применялся ряд взаимодополняющих методов: анализ различных теоретических источников по вопросам компаративистики в педагогике высшей школы, изучение рабочих программ бакалавриата и магистратуры, а также наблюдение, опросы и беседы, сравнение наиболее распространенных и эффективных способов обучения языку специальности студентов-юристов, изучающих международные правовые системы в вузах России и Европы в процессе анализа содержания, имплицуемых подходов, методов и мониторинга качества реализуемого образования.

Исследование и результаты

Логика проведенного исследования выстроена на нижеприведенной последовательности действий:

- рассмотрение и сопоставление общих характеристик вышеуказанных документов в области обучения языку специальности будущих юристов, практикующих международное право в России и в Европе;
- анализ реализуемых подходов обучения, методов, содержания, мониторинга и перспектив развития обучения языку специальности в России и за рубежом.

Нам импонирует позиция авторов, рассматривающих обучение ESP как некую систему, ценностный процесс, нацеленный на достижение изначально заданного результата (Е.М. Верещагин, А.Л. Морозова, В.П. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова). Уточним, что обучение языку специальности (ESP) направлено на расширение и углубление знаний, совершенствование умений, а также приобретение практико-ориентированного опыта студентов по избранной профессии [12–15].

Кратко остановимся на указанных выше документах, играющих важную роль при языковой подготовке студентов-юристов. Вектором изучения языка специальности в стандарте признается перманентное совершенствование иноязычной коммуникативной языковой компетенции

обучающихся. Укажем, что Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [6], Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Л. Морозова, Е.И. Пассов [7] и другие ученые-педагоги посвящали свои научные труды анализу текущего развития российского языкового образования. Указанные авторы соглашаются с тем, что текущая реформа образования определяет, с одной стороны, поиск существенно новых по содержанию методов, способов, форм и педагогических систем, а с другой – диктует обращение к фактически накопленному опыту зарубежных коллег по искомому вопросу [14, 15].

В данном ключе важным представляется подчеркнуть, что анализ профессиональных требований, предъявляемых российскими работодателями к выпускникам вузов как к потенциальным работникам (по данным сайтов superjob.ru, hh.ru и др.) убедительно показывает, что отечественный рынок труда весьма заинтересован в потенциальных сотрудниках, уверенно владеющих английским языком (профессиональный аспект, ESP) на достаточно серьезном и профессиональном уровнях – B2–C2. Отсюда социум, работодатели и государство заинтересованы в изначально качественной языковой подготовке студентов-юристов, способных использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, в том числе на международной арене.

Обратимся к опыту преподавания языка специальности, накопленному зарубежными коллегами-методистами (Х. Барар, Р. Гарднер, С. Крамч [11], Э. Криос-Линдер [10]), М. Свон, Г. Кук, Х. Тимперли, А. Уилсон, У. Хутмачер и другими, чьи идеи удачно коррелируют с методическими рекомендациями разработчиков общеевропейских компетенций. В данном ключе важно упомянуть опыт Британского Совета, который в 2012 г. представил схему профессионального развития учителя английского языка (CPD), ориентированную на перманентное развитие образования и культуры [18]. В свою очередь, Европейская ассоциация по качеству языковых услуг разработала в 2013 г. соответствующие языковые профили [2].

Анализ трудов зарубежных коллег показал, что европейские ученые достаточно серьезно занимаются вопросами разработки содержания, совершенствования методики и качества языкового образования, в том числе ESP аспекта. Важно учитывать, что в большинстве европейских вузов изучение иностранного языка специальности (ESP) является факультативным или в рамках майнора, в то время как российские студенты (например, МГИМО, ВШЭ, Томский государственный университет) в обязательном порядке изучают общий (General English) и профессиональный (ESP) языки. При этом в ходе преподавания ESP зарубежные коллеги опираются на разработанные общеевропейские компетенции как на своеобразный стандарт с соответствующими методическими рекомендациям, когда целью освоения языка признается совершенствование уровня от pre-A1 до C2, что коррелирует с требованиями ФГОС ВО в России.

Представляется важным оговорить, что уникальной особенностью общеевропейских компетенций [1] выступает тот факт, что его авторы допускают изучение языка специальности в вузах факультативно, т.е. только если у студента возникает в этом потребность (в рамках инклюзивного обучения) или как майнер, однако в России данный аспект включен в обязательном порядке в ФГОС ВО.

Более того, в 2018 г. в общеевропейских документах вводится новый для отечественной педагогики и дидактики самостоятельный вид речевой деятельности (в том числе в рамках ESP): языковая медиация, направленная на решение прикладных и частных аспектов многоуровневого (pre-A–C2) поликультурного и билингвального языкового образования. Необходимо напомнить, что уверенное владение иностранным языком специальности признается востребованным профессиональным навыком европейского юриста. Если говорить о профессиональных навыках юристов, то следует упомянуть, что медиация, в том числе языковая, является неотъемлемой частью их повседневной работы.

Языковая медиация используется в качестве отдельного и самостоятельного вида речевой деятельности студентов, фиксируемого за рамками продукции, рецепции, интеракции [15]. Целью языковой медиации признается, прежде всего, успешное решение частно-прикладных, практико- и профессионально ориентированных вопросов многоуровневого поликультурного языкового образования. То есть сегодня медиатор выступает в качестве агента, призванного эффективно решить порученное ему дело в ходе проведения соответствующих переговоров со стороны принципала, что определенно требует от медиатора владения не только языком, но и профессиональной культурой, этикой, этикетом и навыками общения и ведения сложных переговоров, другими словами, владения языком специальности (ESP).

Изучение европейских компетенций [1–3] и трудов М.К. Денисова, А.А. Колесникова [15], Ю.А. Черноусовой и других ученых позволило зафиксировать единообразие в области понимания видов языковой медиации: интерактивная (предполагает передачу информации от коммуникатора к реципиенту и обратно); не интерактивная (смысловая передача – перифраз, адаптация текста и пр., информации от коммуникатора (т.е. первоисточника) к реципиенту (т.е. получателю), когда обратная связь не важна), выделяется также гибридная (смешанная). В указанных выше источниках фиксируется общий ряд форм медиации: посредничество при переговорах, перевод, беседа, реферирование, составление писем, обзор, ведение переписки, пересказ и др. [3, 8, 12].

Актуальность владения языком специальности (ESP), в том числе языковой медиации, студентами-юристами, изучающими международное право, подтверждают нижеприведенные результаты исследования сайта Researchgate.com, проведенного в Германии. По данным сайта

Researchgate.com, около 85% европейских фирм хотели бы, чтобы их сотрудники-юристы владели языком специальности и имели международный сертификат ILEC или TOLES. Более того, примерно 45% немецких фирм ожидают, что их юристы будут уверенно владеть несколькими иностранными языками. Таким образом, очевидно, что многоязычие в современном европейском обществе выступает неотъемлемой и естественной частью профессиональной культуры.

Сегодня обучение языку специальности будущих юристов строится на компетентностном подходе, равно заявленном в вышеуказанных документах, так как он направлен, согласно разработчикам общеевропейских компетенций и позиции, отечественных ученых, таких как В.И. Байденко, Ю.Г. Татура, В.А. Хурского, на получение конкретного результата обучения, в частности овладением профессиональным языком на высоком уровне.

Однако опыт преподавания языка специальности и анализ отечественной литературы по проблеме убедительно показали, что эффективное обучение языку студентов-юристов невозможно реализовывать без учета особенностей профессиональной культуры, норм, правил и этикета страны изучаемого языка с параллельным сравнением с родной культурой с целью самоидентификации личности студента. В данном ключе стоит упомянуть труды Н.Д. Гальсковой, Н.И. Геза, Л.Г. Гусляковой, С.К. Гураль, Т.А. Костюковой и других ученых, которые рассматривали возможности применения культурологического подхода в области реализации языкового образования в целом. Культурологический подход ориентирован, прежде всего, на изучение профессиональной культуры, что неоспоримо значимо при изучении будущими юристами языка специальности. К сожалению, изучение языка специальности в зарубежных вузах ограничивается рамками изучения вокабуляра, языковых клише, правил составления деловых писем в рамках подготовки к успешной сдаче международных экзаменов.

Рассмотрим далее основные методы обучения языку в России и европейских странах, так как они определяются рамками выбранных подходов. Практика преподавания юридического английского на международно-правовом факультете МГИМО (Одинцово) 2018–2021 гг., а также в рамках международного проекта МГИМО на базе МГИМО – Ташкент (см.: <https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4206-predstaviteli-kafedry-anglijskogo-yazyka-v-sfere-yurisprudentsii-mgimo-odintsovo-positili-mgimo-tashkent>; <https://uzb.mgimo.ru/news/odin-eng-jur-04-21>) 2021 г. показала, что к наиболее широко и успешно имплицитным методам обучения языку специальности (ESP) можно отнести:

1) коммуникативный метод – 85% педагогов применяют его на регулярной основе;

2) метод проектов в сочетании с деловыми играми импонирует 20% профессорско-преподавательского состава (ППС);

3) метод развития критического мышления достаточно регулярно используют 15% коллег;

4) иные инновационные методы – 25%.

В МГИМО проводится MGIMO-Project Day для студентов второго курса (ESP аспект), ежегодно организуется конкурс «переводчиков» (<https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4121-konkurs-perevoda-v-odintsovskom-filiale-mgimo>), что позволяет оценить достаточно разнообразный опыт языковой подготовки будущих юристов-международников.

Говоря о практике преподавания языка специальности за рубежом, следует признать лидирующие позиции коммуникативного метода, потенциал которого представлен в работах Д. Ньюбай, Р. Аллан, Э. Феннер, Б. Джонс и других методистов [11, 14, 15]. Помимо этого, коллеги из Кембриджа и Оксфорда достаточно интенсивно и прогрессивно занимаются методикой преподавания английского языка и пропагандируют коммуникативный, билингвальный, аудиолингвальный методы, суггестопедию. Кроме того, в последнее десятилетие большое внимание уделяется вопросам развития критического мышления будущих юристов, изучающих международное право, а также возможностям имплицирования метода проектов в сочетании с деловыми играми, что отражено в современных зарубежных учебниках по освоению юридического английского.

Рассматривая проблему содержания образования в области ESP, важно указать следующее. В зарубежных вузах оно определяется содержанием последующих обязательных экзаменов по языку (ILEC или TOLES), которые, как правило, ограничиваются темами Company law (Корпоративное право) и Contract law (Договорное право) и соответствующими подтемами. Практика преподавания языка специальности отечественным студентами-юристами показала, что в целом в России происходит более широкое погружение в юриспруденцию, так как мы не ограничены требованиями международных экзаменов. Российские студенты изучают следующие темы и подтемы: «Закон», «Источники права», «Виды права», «Международное право», «Договорное и корпоративное право», «История права», «Коммерческие бумаги», «Налоги» и пр.

Если говорить об общих тенденциях в области содержания образования, фиксируемых как в европейских, так и в отечественных вузах, то стоит отметить:

1) изучение вариативных практико- и (или) профессионально ориентированных топики;

2) приоритет диалоговой формы общения на языке специальности;

3) организацию дебатов, литературных гостиных, ролевых игр по теме;

4) проведение переговоров на языке (свободных и с опорой на заданные клише);

5) развитие письменной речи (написание деловых писем, отзывов, меморандумов, реферирование и пр.) [14, 15].

При изучении содержания образования по языку специальности следует особо обсудить вопрос обучения будущих юристов устному и письменному переводу. Напомним, что традиционно за рубежом студентов юридических направлений подготовки учат иностранному языку специальности только на дополнительных факультативных курсах с целью последующей сдачи международных специализированных экзаменов для юристов ILEC или TOLES, подтверждающих знание юридического английского, но не обучают устному и письменному переводу законодательств зарубежных стран и международной документации. Данный пробел был учтен в МГИМО, и теперь студенты 3–4-х курсов бакалавриата и 1–2-х курсов магистратуры международно-правового факультета занимаются этими переводами. С целью оптимизации образовательного процесса в заданном направлении МГИМО приобрел и активно внедряет систему автоматизированного перевода и памяти перевода Trados (<https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4085-master-klassy-po-ispolzova-niyu-sovremennykh-tekhnologij-pamyati-perevoda-i-upravleniya-termi-nologiej-sdl-trados-studio-2021-na-kafedre-anglijskogo-yazyka-v-sfere-yurisprudentsii>). Отметим, что сегодня для практикующего юриста-международника является особо востребованным умение применять последние цифровые инструменты, Translation (технологии памяти переводов) и Terminology Management (система управления терминологиями) при работе с типовыми/стандартными текстами международных контрактов и прочими юридическими документами.

Итак, современное европейское и отечественное педагогические сообщества развиваются в едином направлении, чему способствует интеграция международного образовательного пространства и перманентный обмен накопленным опытом преподавания языка специальности среди ППС за счет участия в различных международных конференциях и вебинарах.

Если рассматривать организацию тестирования и мониторинга в России, то следует отметить, что каждый вуз разрабатывает свои фонды оценочных средств, применяемых в рамках текущей и промежуточной аттестации. При этом обращение к 6-му разделу общеевропейских компетенций [1] позволило нам установить некую общность требований с отечественным стандартом. Евросоюз так же, как и наше государство, не диктует ППС и вузам конкретное содержание образования, а только признает, что оно априори должно быть направлено на развитие общеевропейских компетенций (уровни pre-A1–C2). Европейские студенты-юристы, изучающие международное право, как и российские

обучающиеся, должны иметь возможность практического применения языка специальности (речь идет о практико-ориентированном содержании образования), помимо этого, конкретное содержание образования должно отвечать потребностям каждого студента в рамках инклюзивного образования, к чему только стремятся российские институты.

Однако если мы говорим о подготовке будущих юристов, то тогда следует выделить международные экзамены ILEC и TOLES. Говоря о экзаменах по юридическому английскому, важно отметить, что они позиционируются как практико-ориентированные экзамены, которые были специально разработаны при участии юристов-практиков для нужд как международных, так и региональных юридических компаний, международных организаций (юридические отделы/департаменты), наконец, правовых департаментов крупнейших (международных) фирм.

Целью экзаменов признается проверка на практике сугубо практических (юридических) знаний обучающегося в области языка специальности (ESP, legal English, юридический английский). Это делает ILEC и TOLES экзамены не только информативными, но и удобными как для потенциальных работодателей, так и для возможных соискателей при последующем трудоустройстве. Добавим, что конкретное содержание языковых тестов ILEC и TOLES является результатом кропотливого труда соответствующих педагогов и методистов, их тщательных и регулярных консультаций с ведущими международными юридическими компаниями и анализа постоянно обновляемой правовой базы. Учебные материалы для подготовки к сдаче экзаменов ILEC и TOLES, как и сами тесты, разработаны при активном участии опытных юристов, практикующих международное право. Экзамены ILEC и TOLES главным образом ориентированы на проверку навыков чтения и письма претендента на языковой сертификат, которые признаются приоритетными направлениями и аспектами профессиональной деятельности юриста.

Заключение

Таким образом, можно резюмировать, что сегодня российское и европейское сообщество в равной мере озабочено проблемами качественной языковой подготовки юристов-международников.

Установлено, что проблемой изучения будущими юристами иностранного языка специальности (ESP) в вузах России и Европы ученые и практикующие педагоги стали заниматься относительно недавно. Так, в 2005 г. Кембриджский университет совместно с Евросоюзом инициировал образовательный проект по изучению юридического английского в рамках подготовки к сдаче международных экзаменов по юридическому английскому ILEC и TOLES, что, безусловно, стало толчком к появлению принципиально нового направления в методике

преподавания неродного языка. В 2015–2018 гг. в российских стандартах и рабочих программах появилась отдельная учебная дисциплина, нацеленная на изучение профессионального английского. Наконец, в 2018 г. в общеевропейских документах был введен новый (в том числе в области ESP) для нашей педагогики и методики вид речевой деятельности, а именно языковая медиация, нацеленная на решение частных вопросов многоуровневого (pre-A–C2) поликультурного и билингвального языкового образования.

Ученые и заинтересованные педагоги находятся в активном перманентном поиске новых подходов и методов обучения ESP и актуализации содержания языкового образования с учетом перманентно изменяющейся правовой базы, совершенствования мониторинга результатов обучения и пр. Ключевым подходом при обучении языка специальности выступает компетентностный подход, поскольку он направлен, как справедливо указывают разработчики общеевропейских компетенций и отечественные ученые, на получение конкретного результата обучения, в частности на овладение юридическим английским на профессиональном уровне.

К наиболее эффективным методам обучения языку специальности за рубежом и в России можно отнести: коммуникативный метод, метод проектов в сочетании с деловыми играми, развитие критического мышления, кейс-метод и иные инновационные методы. Рассматривая проблему содержания образования в области ESP, мы зафиксировали, что за рубежом оно в основном определяется содержанием обязательных экзаменов по языку (ILEC, TOLES), которые ограничиваются рамками *Company law* (Корпоративное право) и *Contract law* (Договорное право). Однако в российских вузах происходит более детальное погружение в юриспруденцию, ибо мы не ограничены требованиями данных международных экзаменов. Более того, выявлены принципиально важные отличия к подходу к вопросам организации мониторинга результатов обучения. Так, каждый отечественный вуз имеет право разрабатывать свои уникальные фонды оценочных средств по предмету. В то время как в европейском обществе и вузах приветствуются такие международные экзамены, как ILEC и TOLES.

Итак, наблюдаемая интеграция в области обучения языку специальности студентов-юристов будет определенно способствовать дальнейшему планомерному совершенствованию их уровня владения юридическим английским.

Литература

1. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения 10.09.2021).
2. **The European** Profiling Grid. URL: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf (дата обращения: 10.09.2021).

3. *The Cambridge English Teaching Framework*. CUP. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (дата обращения: 10.09.2021).
4. **Байденко В.И., Селезнева Н.А., Карачарова Е.Н.** Концепция российского мониторинга Болонского процесса. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 69 с.
5. **Гураль С.К.** Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск, 2017. С. 3–5.
6. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2006. 336 с.
7. **Пассов Е.И.** Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). Липецк : Изд-во ЛПИИ, 1999. 68 с.
8. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 146 с.
9. **Hawkins E.W.** Modern languages in the curriculum. Cambridge : CUP, 2007. 353 p.
10. **Krois-Lindner A.** International Legal English. A Course for Classroom or Self-Study Use. Cambridge : Cambridge University Press, 2011.
11. **Kramsch C.** Context and Culture in Language Teaching. Oxford : OUP, 1993. 241 p.
12. **Cook G.** Translation in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2010. P. XV–XXIII.
13. *The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework*. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development> (дата обращения: 11.05.2021).
14. **McKay W.R., Helen E.** Charlton Legal English. How to Understand and Master the Language of the Law. Harlow : Pearson/Longman, 2011.
15. **Колесников А.А., Денисов М.К.** Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2012. № 34. С. 23–33.

Сведения об авторах:

Морозова Анна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере юриспруденции, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации (Одинцово, Россия). E-mail: llg04@yandex.ru

Костюкова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kostykova@inbox.ru

Морозова Дарья Максимовна – ассистент преподавателя, Московский институт электроники и математики им. А.Н. Тихонова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: dmmorozova@edu.hse.ru

Поступила в редакцию 12 июля 2021 г.

Teaching ESP for law students at universities in Russia and abroad

Morozova A.L., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of the English language, 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: kostykova@inbox.ru

Morozova D.M., Teaching Assistant, Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics; National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia). E-mail: dmmorozova@edu.hse.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/18

Abstract. The authors present the results of the comparative analysis of the practice of teaching ESP for law students at universities in Russia and abroad. We studied the key documents

on the issue and analyzed the actual state, content, goals, approaches, methods of teaching ESP. In the study, the authors relied on the Federal State Educational Standard of Higher Education currently being implemented in Russian universities, 40.03.01 "Jurisprudence" and on the European competencies within the framework of the key provisions of the system of language proficiency levels adopted in 2001 by the European Union, since they are fundamental when teaching ESP for law students. Nowadays, when integration into the international educational space with the simultaneous existence in the context of the implementation of the European policy of sanctions against Russia and the policy of import-substitution, teaching the language of the specialty of future lawyers, however, remains one of the key tasks in achieving the strategic goal of language education at the university, namely, the training of highly qualified lawyers in the field of international law, able to work with the latest regulatory framework both in the domestic labor market and in the international arena. The purpose of this study was to conduct a comparative analysis of the latest trends in teaching ESP for law students, studying international legal direction of training in higher education institutions in Russia and Europe. Furthermore we viewed the language portfolios of European countries, materials and documents of UNESCO, the Council of Europe and current Internet resources on the topic of the study in order to study the experience of teaching and monitoring the results of teaching the specialty language. We analyzed the prospects for the development of the language higher education system, which is traditionally based on domestic socio-cultural realities and foundations. From the point of view of the historical retrospective of teaching the language of the specialty in Russian universities today, it is necessary to observe and maintain a certain balance between the relevant historically established priorities and trends in the development of Russian pedagogy and methods of teaching the language of the specialty and the national education system. It is established that the current state policy in the field of active and accelerated import substitution (which cannot but affect the development of the specifics of teaching the language of the specialty at the university), as well as the prolongation of the sanctions policy, the COVID-19 pandemic and the actual state's bet on Russian self-sufficiency and reliance on its own potential and strength (which is recognized as traditional for our education and culture), obviously actualizes the dynamic development of domestic higher education, and integration into the international space with a parallel detailed study of the accumulated methodological experience in the field of teaching the specialty language both in Russia and abroad. It is revealed that the issues of studying a foreign language specialty (ESP) in Russian and foreign universities, theoretical scientists and practical teachers began to deal with relatively recently. The analysis of scientific literature and federal standards and work programs allowed us to record that only at the beginning of the XXI century (approximately in 2015–2018) an independent discipline began to appear, aimed at learning the language of the specialty, the content of which was based on and partially reflected other disciplines of the professional block. Previously, in the course of studying a foreign language in universities, only the general foreign language (General English) was studied, in which the topics of professional orientation were studied in fragments. The European Community somewhat earlier turned to the issues of studying the specialty language at the professional B2-C1 levels, when in 2005 the University of Cambridge (with the support of the European Union) developed and implemented the international ILEC and TOLES exams. This was the historical impetus for the development of a new direction in the methods of teaching a foreign language and was the birth of an independent discipline-the specialty language (ESP). It is proved that in 2018, the European documents introduce a new type of speech activity for Russian pedagogy and didactics: language mediation, aimed at solving applied issues of multi-level (pre – A–C2) multicultural and bilingual language education. The study of European competencies and the works of Russian scientists allowed us to establish uniformity in the understanding of the types of language mediation: interactive (involves the transfer of information from the communicator to the recipient and back); non-interactive (semantic transmission-periphrasis, adaptation of the text, etc., information from the communicator (i.e., the primary source) to the recipient (i.e., the recipient), when feedback is not important), and

hybrid (mixed). Today, a general range of forms of mediation is recorded: mediation in negotiations, translation, conversation, abstracting, abstracting, writing letters, reviewing, conducting correspondence, retelling, etc. The development of language mediation of law students is recognized as a professionally important aspect in the process of mastering the future profession. General trends in the field of educational content are established: the study of variable practical and professional-oriented topics; the priority of the dialog form of communication in the language of the specialty; the organization of debates, literary drawing rooms, role-playing games on the topic, etc. We discussed international legal English exams (ILEC and TOLES) that are crucial for both potential employers and potential applicants for subsequent employment. It is proved that the modern European and domestic pedagogical community is developing in a single direction, which is facilitated by the integration of the international educational space and the permanent exchange of accumulated experience in teaching the specialty language among teaching staff through participation in various international conferences and webinars.

Keywords: ESP; language education; law students; legal English; foreign language

References

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
2. The European Profiling Grid. http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf
3. The Cambridge English Teaching Framework. CUP. <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>
4. Bajdenko V.I., Selezneva N.A., Karacharova E.N. (2004) *Koncepciya rossijskogo monitoringa Bolonskogo processa* [The concept of the Russian monitoring of the Bologna Process]. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov. 69 p.
5. Gural' S.K. (2017) *Novyj format obrazovaniya* [New format of education]. *Yazyk i kul'tura Sbornik statej XXVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Tomsk: Izdatel'stvo NI TGU. pp. 3-5.
6. Gal'skova N.D., Gez. N.I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. M.: Izdatel'skij centr Akademiya. 336 p.
7. Passov E.I. (1999) *Koncepciya vysshego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya (na primere inoyazychnogo obrazovaniya)* [The concept of higher professional pedagogical education (on the example of foreign language education)]. Lipeck: Izd-vo LSHI. 68 p.
8. Ter-Minasova S.G. (2000) *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya* [Language and intercultural communication]. M.: Slovo. 146 p.
9. Hawkins E. W. (2007) *Modern languages in the curriculum*. Cambridge, CUP. 353p.
10. Krois-Lindner A. (2011) *International Legal English. A Course for Classroom or Self-Study Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Kramsch C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP. 241p.
12. Cook G. (2010) *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. XV-XXIII.
13. The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework. <https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development>
14. McKay W.R., Charlton H.E. (2011) *Legal English. How to Understand and Master the Language of the Law*. Harlow: Pearson / Longman.
15. Kolesnikov A.A., Denisov M.K. (2012) *Formirovanie mediativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannym yazykam v shkole* [Formation of mediation competence when teaching foreign languages at school]. *Vestnik Ryazan. gos. un-ta im. S.A. Esenina*, 34. pp. 23–33.

Received 12 July 2021

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «АГРОИНЖЕНЕРИЯ» НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

П.В. Сысоев, Т.В. Байдикова

Аннотация. Исследование посвящено разработке и апробации методики обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения. Предметно-языковое интегрированное обучение – это один из новых, но постепенно получающих широкое распространение подходов к обучению профессиональному иностранному языку. Его основное отличие от традиционного иностранного языка для специальных целей заключается в двойной цели обучения. Во-первых, на основе интегрированного курса студенты овладевают профессиональным иностранным языком и формируют профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию. Во-вторых, они продолжают формировать ряд ОК, ОПК и ПК, представленные во ФГОС ВО по неязыковому направлению подготовки. Вместе с тем вся сложность разработки и реализации предметно-языкового интегрированного обучения заключается в отборе предметно-тематического содержания обучения и разработке профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов. Направление подготовки «Агроинженерия» выступает одним из наиболее востребованных направлений подготовки аграрного вуза. Однако отбор предметного содержания обучения и разработка системы профессионально ориентированных иноязычных заданий не выступали предметом отдельного исследования. В работе авторы: а) определяют актуальность исследования; б) обозначают методологическую основу; в) предлагают предметно-тематическое содержание обучения; г) разрабатывают типологию проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий; д) описывают подготовку, проведение и результаты экспериментального обучения, направленного на проверку эффективности предлагаемой методики. В качестве предметно-тематического содержания обучения студентов направления подготовки «Агроинженерия» (на примере профиля «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции») предложено рассматривать следующие темы: виды доильных установок и особенности их эксплуатации, оборудование для обработки, переработки, транспортировки, приемки и хранения молока (молочные сепараторы, охладители и теплообменники); технологическое оборудование для очистки зерна от примесей, обработки поверхности зерна и обеззараживания (аэросепарация и фотосепарация); уровни влажности различного вида круп и подсолнечника, виды влагомеров; технологии и оборудование для сушки и хранения зерна (зерно-

сушильные комплексы и элеваторы); агротехнические требования к сушке семенного и продовольственного зерна; классификация сушилок конвективного действия; технологическое оборудование для транспортировки зерна, особенности использования цепочно-планчатых, скребковых, шнековых и ленточных транспортеров; использование в сельском хозяйстве вентиляционной, холодильной и криогенной техники; системы холодоснабжения, кондиционирования и вентиляции; классификация компрессоров для холодильных машин; технологическое оборудование для переработки продукции животноводства, особенности разделки туши и обвалки мяса. Методической доминантой в обучении выступает типология проблемных иноязычных профессионально ориентированных заданий, включающая: а) задания на овладение фактическим материалом; б) тренировочные задания; в) продуктивные задания; г) проекты профессиональной направленности и д) профессиональные кейсы. Подробно описан и проиллюстрирован каждый из типов заданий. Эффективность предлагаемой методики обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения была доказана в ходе экспериментального обучения. Приведено описание подготовки, проведения эксперимента, а также обсуждение качественных и количественных результатов обучения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; профессиональный иностранный язык; аграрный вуз; агроинженерия

Введение

На современном этапе предметно-языковое интегрированное обучение выступает одним из подходов к обучению студентов нелингвистических направлений подготовки профессиональному иностранному языку и профильным дисциплинам или специальности. Его отличительная черта заключается в двойной цели обучения. С одной стороны, студенты продолжают формировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, заключающуюся в способности и готовности общаться на профессиональные темы и решать профессиональные задачи на иностранном языке. С другой стороны, посредством изучения профессионального иностранного языка на основе учебных материалов профессиональной направленности студенты овладевают профильной дисциплиной или же профильной специальностью [1, 2]. В этом случае дисциплина «Профессиональный иностранный язык» направлена на внутрипрофильную специализацию, т.е. на формирование ОК, ОПК и ПК, представленных в современных ФГОС ВО по нелингвистическим направлениям подготовки [3].

В научной литературе последних лет имеется достаточный корпус исследований, в которых авторы предлагают авторские методики реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения [4–6]. Анализ данных методик показывает, что интегрированный курс разрабатывается на основе курса «Профессиональный иностранный

язык». При этом в зависимости от педагогических традиций в вузе, а также возможностей и способностей преподавателей иностранного языка, их компетентности в профильной специальности студентов и методике обучения профильным дисциплинам степень погружения в профильную специальность различается [3–7].

Кроме того, реализация предметно-языкового интегрированного обучения в российских вузах вызывает ряд трудностей объективного и субъективного характера. В своей работе П.В. Сысоев [8] выделяет некоторые дискуссионные моменты внедрения интегрированного подхода в практику российских вузов, которыми выступают, в частности: а) отбор предметно-тематического содержания интегрированного курса профессионально ориентированной направленности; б) разработка проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий. Как предметно-тематическое наполнение учебного курса, так и типология иноязычных профессионально ориентированных заданий должны отражать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) конкретного профиля обучения в рамках конкретного направления подготовки или специальности.

Основная сложность в разработке предметно-тематического содержания и типологий проблемных профессионально ориентированных заданий для интегрированного курса заключается в том, что преподаватели иностранного языка не всегда компетентны в области профильной специальности и не в состоянии самостоятельно качественно разработать данный курс. В своих работах некоторые авторы предлагали варианты решения этой проблемы: организацию стажировок на профильных кафедрах преподавателей иностранного языка и языковую подготовку преподавателей профильных дисциплин [9], организацию межкафедрального взаимодействия в вузе [10], разработку и внедрение программы кадрового резерва вуза для подготовки преподавателей интегрированных курсов, обладающих компетенциями в области владения иностранным языком, профильной специальностью и методикой обучения иностранному языку в неязыковом вузе и профильным дисциплинам [11]. Тем не менее отбор предметно-тематического содержания интегрированного курса и разработка проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий остаются одними из ключевых вопросов реализации предметно-языкового интегрированного обучения в российских вузах.

«Агроинженерия» – это одно из востребованных направлений подготовки студентов аграрного вуза. Анализ учебных программ дисциплины «Профессиональный иностранный язык» свидетельствует о том, что традиционно одно и то же предметно-тематическое содержание используется при обучении студентов сразу нескольких направле-

ний подготовки, что противоречит идее внутривузовской специализации и подготовке обучающихся к иноязычному профессиональному общению в сфере будущей профессиональной деятельности. Данное обстоятельство обуславливает потребность в разработке предметно-тематического содержания обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» и типологии проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности выпускников данного направления подготовки.

Методология исследования

В качестве методологической основы исследования выступают четыре подхода: системный, компетентностный, личностно-деятельностный и предметно-языковое интегрированное обучение. Согласно системному подходу весь процесс обучения можно представить в виде единой системы взаимозависимых компонентов, к которым относятся предпосылки, цель обучения, задачи, психолого-педагогические условия, предметно-тематическое содержание обучения, типология проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий, формы и методы обучения, результат. Компетентностный подход позволяет определить результат обучения в качестве суммы компетенций.

В рамках данного исследования интегрированный курс позволяет студентам продолжать формировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию и ОК, ОПК и ПК, представленные во ФГОС ВО по направлению подготовки «Агроинженерия». Личностно-деятельностный подход подразумевает, что содержание обучения отбирается с учетом профессиональных интересов и потребностей конкретной группы обучающихся и студенты овладевают материалом и формируют необходимые компетенции через практическую деятельность. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход направлен на одновременное обучение студентов и профессиональному иностранному языку и профильной дисциплине или специальности. Все обозначенные подходы реализуются одновременно, дополняя и обогащая друг друга.

Предметно-тематическое содержание обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия»

Многие методисты в своих работах обращались к вопросу разработки предметно-тематического содержания обучения профессиональному иностранному языку в рамках предметно-языкового интегриро-

ванного обучения. В центре внимания исследований выступал обзор содержания обучения студентов направлений подготовки «Юриспруденция» [12], «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» [13], «Экономика» [14], студентов вузов музыкального профиля [15]. В одной из работ Т.В. Байдикова [16] разработала подробное предметно-тематическое содержание обучения студентов четырех профилей направлений подготовки «Агроинженерия»: «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции», «Технические системы в агробизнесе», «Технический сервис в агропромышленном комплексе» и «Электрооборудование и электротехнологии в АПК». В качестве примера приведем предметное содержание обучения студентов профиля «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции»:

- виды доильных установок и особенности их эксплуатации, оборудование для обработки, переработки, транспортировки, приемки и хранения молока (молочные сепараторы, охладители и теплообменники);

- технологическое оборудование для очистки зерна от примесей, обработки поверхности зерна и обеззараживания (аэросепарация и фотосепарация);

- уровни влажности различного вида круп и подсолнечника, виды влагомеров; технологии и оборудование для сушки и хранения зерна (зерносушильные комплексы и элеваторы);

- агротехнические требования к сушке семенного и продовольственного зерна; классификация сушилок конвективного действия;

- технологическое оборудование для транспортировки зерна, особенности использования цепочно-планчатых, скребковых, шнековых и ленточных транспортеров;

- использование в сельском хозяйстве вентиляционной, холодильной и криогенной техники;

- системы холодоснабжения, кондиционирования и вентиляции; классификация компрессоров для холодильных машин;

- технологическое оборудование для переработки продукции животноводства, особенности разделки туши и обвалки мяса [16. С. 70].

Очевидно, что в ходе интегрированного курса с таким предметным содержанием, отражающим специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки «Агроинженерия», студенты смогут продолжить формировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, а также ОК, ОПК и ПК, обозначенные во ФГОС ВО по этому направлению подготовки.

Типология проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий

Методистами выделяются различные типологии иноязычных заданий, в том числе и профессиональной направленности. В основе предложенных типологий лежат разные типологические признаки, акцентирующие внимание на конкретном методическом аспекте: степени коммуникативности, этапе обучения виду речевой деятельности, решении обучающимися когнитивных задач в ходе выполнения иноязычных заданий и т.п. В нашем исследовании предлагается типология, включающая пять типов иноязычных профессионально ориентированных заданий. В качестве типологического признака выступает степень погружения студентов в иноязычную профессиональную деятельность.

Рассмотрим подробнее каждый из типов.

1. Задания на овладение фактическим материалом. Изучение любой профессиональной дисциплины включает овладение фактическим материалом профессиональной направленности. Задания данного типа не будут отличаться аутентичностью и не смогут отражать специфику будущей профессиональной деятельности, однако они необходимы для овладения студентами новым, профессионально ориентированным фактическим материалом, который, в свою очередь, может послужить объектом для выполнения других типов заданий, в большей степени отражающих профессиональную деятельность студентов конкретного направления подготовки или профиля обучения. На основе заданий на овладение фактическим материалом студенты смогут продолжать формировать аспекты языка (овладевать профессиональной лексикой и грамматикой), а также развивать виды речевой деятельности. Превалирующими видами речевой деятельности при выполнении заданий этого типа будут чтение (профессиональных текстов) и аудирование. В меньшей степени студенты смогут развивать умения говорения и письма.

Например:

- *Изучите материал и опишите, как функционируют доильные аппараты и машины для переработки животноводства.*
- *Изучите материал и опишите, как функционирует оборудование для переработки продукции растениеводства.*
- *Изучите материал и опишите, как режим работы сушилок зависит от качества зерна и его конечного назначения.*
- *Как должна быть настроена машина для послеуборочной обработки и сушки зерна с целью обеспечения качественного выполнения технологического процесса.*
- *Изучите схемы холодильных установок и установок кондиционирования воздуха.*

2. Тренировочные задания. По мере изучения и овладения фактическим материалом профессиональной направленности студенты смогут перейти к выполнению тренировочных заданий, отражающих определенные аспекты или части профессиональной деятельности (но не целостный набор последовательного решения профессиональных задач). Тренировочные задания необходимы для того, чтобы перед выполнением определенного вида профессиональной деятельности студенты отработали выполнение каждого компонента отдельно (или тех компонентов, которые могут вызывать наибольшие трудности у студентов). Наличие тренировочных заданий также обосновано условиями учебного взаимодействия студентов и их оторванностью от реального контекста профессиональной деятельности.

Например:

- *Изучите функционирование холодильной установки и отобразите процессы кондиционирования на диаграммах.*
- *Правильно выберите температуру для охлаждения, подморозивания и замораживания молочной продукции.*

3. Продуктивные задания. К данному типу заданий относятся задания из реальной профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки и профиля обучения. Они направлены на решение конкретной узкой, но автономной профессиональной задачи. Развитие видов иноязычной речевой деятельности происходит в их интеграции посредством решения профессиональной задачи.

- *Проведите настройку доильных аппаратов на заданные режимы работы (на оборудовании).*
- *Проведите настройку машин для переработки продукции растениеводства на заданные режимы работы (на оборудовании).*
- *Подберите оборудование по переработке продукции животноводства/растениеводства.*
- *Проведите регулировку зерноочистительных машин на заданные режимы работы (на оборудовании).*
- *Выберите режимы работы сушилок в зависимости от качества зерна и его конечного назначения.*
- *Произведите настройку влажности и скорости движения воздуха в холодильной камере в зависимости от вида сельскохозяйственной продукции.*

4. Проекты профессиональной направленности. В последнее время все большую актуальность приобретает участие студентов в проектной деятельности и выполнение проектов профессиональной направленности. В последние годы многие авторы в своих работах, посвященных предметно-языковому интегрированному обучению, говорили о важности и лингводидактическом потенциале реализации проектов профессиональной направленности [17–19]. Под проектной дея-

тельностью профессиональной направленности в данном исследовании понимается процесс совместной учебной деятельности преподавателя и студентов, направленный на решение поставленной профессиональной задачи, в ходе которого студенты продолжают формировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции в сфере своей специализации, а также профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию. В основе любого проекта лежит одна проблема, на решение которой он направлен, участники проекта обладают одними и теми же материалами и инструментами. Результатом выполнения проекта выступает один «продукт». При реализации групповых проектов студенты получают единую оценку за общий «продукт» деятельности и участие в проекте. Развитие видов иноязычной речевой деятельности происходит в их интеграции посредством решения профессиональной задачи и выполнения проекта.

5. Профессиональные кейсы. Под кейсом понимается технология, включающая описание конкретной проблемной ситуации или противоречие, построенное на реальных фактах, требующее решение. Решить профессиональный кейс – значит досконально изучить конкретный профессиональный вопрос и найти оптимальное решение. В отличие от проектов, которые могут быть как теоретическими, так и практико-ориентированными, кейсы всегда имеют практическую направленность. Кейс-метод предполагает интерактивный формат взаимодействия с участниками с целью решения проблемы. Кейсы полностью повторяют ситуации из реальной профессиональной деятельности студентов, с которыми им придется сталкиваться на производстве по окончании обучения в вузе. Основное отличие проектов профессиональной направленности от профессиональных кейсов будет заключаться в объеме поставленных задач, трудоемкости выполнения и комплексности результатов. Профессиональные кейсы могут включать решение ряда профессиональных задач и получение нескольких разных по своей природе результатов. Развитие видов иноязычной речевой деятельности происходит в их интеграции посредством решения профессиональных задач и решения профессиональных кейсов.

– На завод поступило новое технологическое оборудование для переработки продукции животноводства. Изучите описание правил эксплуатации данного нового технологического оборудования для обработки и переработки молока, производства сливочного масла, творога, сыра и мороженого. Подберите оптимальные режимы работы данного оборудования для обработки и переработки каждого вида продукции. Аргументируйте свои действия.

Следует отдельно обратить внимание на следующее: предлагая типологию проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий, мы не утверждаем, что все типы заданий должны исполь-

зоваться в учебном процессе в равной степени. Все будет зависеть от сложности изучаемого материала, познавательных способностей и профессиональной компетентности конкретной группы студентов.

Метод

Экспериментальная проверка предлагаемой авторами методики обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» профиля обучения «Эксплуатация, техническое обслуживание и ремонт машин и оборудования» на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения осуществлялась в период с февраля 2020 г. по декабрь 2020 г. на кафедре русского и иностранного языков ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени Императора Петра I». В эксперименте участвовали 34 студента 2-го курса направления подготовки «Агроинженерия» агроинженерного факультета. В связи с тем что в качестве одного из психолого-педагогических условий реализации предлагаемой методики интегрированного обучения выступает владение студентами иностранным языком на уровне B1–B2, для участия в эксперименте были привлечены студенты, владеющие иностранным языком именно на данном уровне (B1).

Эксперимент проводился в три этапа:

- констатирующий – определяющий исходный уровень владения профессиональным иностранным языком студентами направления подготовки «Агроинженерия»;
- формирующий – включающий непосредственно обучение по экспериментальной методике;
- контрольный – определяющий результаты обучения по экспериментальной методике.

На констатирующем этапе экспериментального обучения студентам направления подготовки «Агроинженерия» профиля обучения «Эксплуатация, техническое обслуживание и ремонт машин и оборудования» было предложено выполнить письменный тест, включающий задания на уровень сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и сформированности профессиональных компетенций (владение материалом профессиональной направленности), отражающих будущую профессиональную деятельность выпускников ОПОП соответствующего профиля направления подготовки «Агроинженерия». Тест включал в себя пять разделов:

1. Владение профессиональной лексикой по темам:

- общепрофессиональный блок: двигатель, тормозная система, трансмиссия, система зажигания;

– профессиональный блок для профиля «Эксплуатация, техническое обслуживание и ремонт машин и оборудования»: доильные установки и оборудование для переработки и хранения молока, оборудование для переработки мяса, холодильные установки, оборудование для переработки и сушки зерна.

2. Владение грамматическим материалом: видовременные формы глагола в активном залоге (презент, претеритум, перфект, плюсквам-перфект, футурум I актив), причастие II слабых и сильных глаголов (Partizip II), видовременные формы глагола в пассивном залоге (презент, претеритум, перфект), пассив состояния, пассив в инфинитивной конструкции (haben + zu + Infinitiv, sein + zu + Infinitiv), модальные глаголы, употребление модальных глаголов в пассивной конструкции, придаточные предложения цели, причины, времени, сравнительные придаточные предложения с wie, als, je...desto, причастие I (Partizip I), инфинитивные обороты um...zu, ohne...zu, statt...zu.

3. Задания на чтение текстов профессиональной направленности на развитие умений изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового чтения.

4. Задания на развитие умений говорения (диалогическая речь) – составление диалога – обсуждения профессиональной проблемы (обсудите преимущества и недостатки бензинового и дизельного двигателей, сравните особенности барабанной и дисковой тормозной системы, обсудите причину неисправности холодильной установки для охлаждения и замораживания мяса).

5. Задания профессиональной направленности (проведите диагностику трансмиссии, найдите функциональные неисправности в ее работе, определите причины ненадлежащей работы сцепления, проведите регулировку приборов автоматики реле давления, реле температуры, терморегулирующих вентилей).

Оценка выполнения заданий теста осуществлялась по кафедральным критериям.

С целью получения количественных данных для анализа и интерпретации все результаты были закодированы. В качестве метода статистической обработки данных в исследовании был использован *t*-критерий Стьюдента. В табл. 1 представлены результаты статистической обработки данных констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах обучения.

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что уровень владения профессиональным иностранным языком и профессиональным материалом студентами контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) до экспериментального обучения был равным. Анализ данных с помощью *t*-теста не выявил статистической значимости между двумя выборками по пяти контролируемым аспектам (владение профессиональной лексикой –

$t = 7,43$ при $p > 0,05$; владение грамматическим материалом – $t = 1,75$ при $p > 0,05$; чтение – $t = 1,65$ при $p > 0,05$; говорение – $t = 1,85$ при $p > 0,05$; владение профессиональным материалом – $t = 10,29$ при $p > 0,05$).

Таблица 1

Результаты статистической обработки данных констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах

№ п/п	Средний балл (КГ)	Средний балл (ЭГ)	t-критерий Стьюдента
1	Владение профессиональной лексикой		
	2,52	2,42	7,43
2	Владение грамматическим материалом (уровни B1-B2)		
	3,06	3	1,75
3	Чтение		
	4,35	4,35	1,65
4	Говорение		
	4,29	4,35	1,85
5	Владение профессиональным материалом		
	2,76	2,70	10,29

Примечание. $p > 0,05$.

Кроме того, констатирующий срез позволил увидеть уровень владения аспектами языка и видами речевой деятельности студентов обеих групп. Статистический анализ данных показывает, что непосредственно до экспериментального обучения студенты владели профессиональной лексикой, грамматикой и профессиональным материалом на достаточно низком уровне, что вполне закономерно. Это объясняется тем, что инструмент контроля включал задания на материал, который будет изучаться в ходе экспериментального обучения в обеих группах.

Вместе с тем интересные данные были получены при анализе выполнения студентами заданий на виды речевой деятельности: чтение и говорение. Средние величины – 4,35 по чтению в контрольной и экспериментальной группах и 4,29 в контрольной и 4,35 в экспериментальной по говорению свидетельствуют о том, что к моменту обучения студенты уже смогли развить данные виды речевой деятельности до высокого уровня. Это объясняется тем, что развитию умений говорения и чтения уделялось достаточно большое внимание в средней общеобразовательной школе и на первом году обучения в вузе.

Формирующий этап экспериментального обучения

Экспериментальное обучение по предлагаемой методике проводилось в период с февраля 2020 г. по декабрь 2020 г. Учащиеся занимались одну пару (2 академических часа) в неделю. На занятиях и для самостоятельной работы участники контрольной группы использовали

пособия по немецкому языку для аграрных вузов (специалистов в области агроинженерии): Аксенова Г.Я., Корольков Ф.В., Михелевич Е.Е. Учебник немецкого языка для сельскохозяйственных вузов : учебник немецкого языка для студентов вузов сельскохозяйственных специальностей. М. : Квадро, 2012. 319 с. и Анненкова Н.Н. Landwirtschaft und Landtechnik : учебное пособие. Воронеж: Воронежский государственный аграрный университет, 2014. 103 с.

Студенты, обучающиеся по экспериментальной методике, в дополнение к тем же пособиям, которыми пользовались студенты контрольной группы, использовали авторские учебные материалы. Курс включал в себя восемь предметно-тематических модулей. Первые четыре модуля – «Двигатель», «Тормозная система», «Трансмиссия», «Система зажигания» – являлись инвариантными и преподавались студентам всех профилей направления подготовки «Агроинженерия». Модули 5–8 – «Доильные установки и оборудование для переработки и хранения молока», «Оборудование для переработки мяса», «Холодильные установки», «Оборудование для переработки и сушки зерна» – были вариативными и использовались исключительно со студентами профиля «Эксплуатация, техническое обслуживание и ремонт машин и оборудования» направления подготовки «Агроинженерия».

В ходе экспериментального обучения студенты экспериментальной группы в рамках изучения каждого модуля выполняли иноязычные профессионально ориентированные кейсы. Например, в ходе изучения темы «Оборудование для переработки мяса» студентам было предложено выполнить следующий кейс: «В связи с расширением предприятия по переработке продукции животноводства проведите анализ работы уже имеющегося оборудования для первичной обработки туш крупного рогатого скота и подберите необходимое технологическое оборудование для тонкого измельчения мясного сырья».

Контрольный этап экспериментального обучения

По окончании экспериментального обучения по разработанной автором методике в контрольной и экспериментальной группах был проведен экспериментальный срез. Его цель заключалась в том, чтобы определить наличие или отсутствие статистической значимости между результатами в обеих группах: до и после обучения в каждой из групп, а также после обучения между контрольной и экспериментальной группами. Для обработки результатов был также использован t -критерий Стьюдента. В табл. 2 представлены данные сравнения результатов в контрольной и экспериментальной группах до и после обучения.

Таблица 2

Сопоставление результатов контрольного и экспериментального срезов
в контрольной и экспериментальной группах студентов (группы между собой)

№	КГ		ЭК	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i>	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i>
1	Владение профессиональной лексикой			
	1,04	$\leq 0,05$	1,22	$\leq 0,05$
2	Владение грамматическим материалом (уровни В1–В2)			
	1,50	$\leq 0,05$	1,57	$\leq 0,05$
3	Чтение			
	3,76	$> 0,05$	1,92	$> 0,05$
4	Говорение			
	2,41	$> 0,05$	2,49	$> 0,05$
5	Овладение профессиональным материалом			
	0,52	$\leq 0,05$	0,48	$\leq 0,05$

Статистический анализ данных, представленный в табл. 2, показывает, что по трем из пяти показателей студенты каждой из групп увеличили свои результаты за период участия в экспериментальном обучении. Это касается усвоения новой профессиональной лексики (КГ – $t = 1,04$ при $p \leq 0,05$; ЭК – $t = 1,22$ при $p \leq 0,05$), овладения новым грамматическим материалом (КГ – $t = 1,50$ при $p \leq 0,05$; ЭК – $t = 1,57$ при $p \leq 0,05$) и овладения профессиональным материалом по темам в рамках предметно-тематических модулей (КГ – $t = 0,52$ при $p \leq 0,05$; ЭК – $t = 0,48$ при $p \leq 0,05$).

Вместе с тем проведенный анализ не выявил статистически значимого прироста по таким показателям, как чтение (КГ – $t = 3,76$ при $p > 0,05$; ЭК – $t = 1,92$ при $p > 0,05$) и говорение (КГ – $t = 2,41$ при $p > 0,05$; ЭК – $t = 2,49$ при $p > 0,05$). Это объясняется тем, что к моменту участия в эксперименте студенты обеих групп уже владели данными видами речевой деятельности на достаточно высоком уровне (см. табл. 1).

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что процесс обучения по традиционной методике обучения иностранному языку для специальных целей и по экспериментальной методике интегрированного предметно-языкового обучения является результативным и за год обучения студенты в каждой из групп смогли получить качественные знания и овладеть профессиональной лексикой, грамматикой и профильно ориентированным материалом.

Для выявления эффективности предлагаемой методики было проведено сравнение результатов формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах (табл. 3).

Анализ данных табл. 3 свидетельствует о том, что по четырем из пяти показателей была выявлена статистически значимая разница в результатах формирующего среза между контрольной и эксперименталь-

ной группами: по овладению профессиональной лексикой ($t = 0,39$ при $p \leq 0,05$), новым грамматическим материалом ($t = 0,35$ при $p \leq 0,05$), развитию умений говорения ($t = 1,62$ при $p \leq 0,05$) и овладению профессиональным материалом ($t = 1,57$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 3

Результаты статистической обработки данных формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах

№	Средний балл (КГ)	Средний балл (ЭГ)	t -критерий Стьюдента	p
1	Владение профессиональной лексикой			
	3,94	4,65	0,39	$\leq 0,05$
2	Владение грамматическим материалом (уровни В1–В2)			
	4,29	4,7	0,35	$\leq 0,05$
3	Чтение			
	4,53	4,64	2,46	$> 0,05$
4	Говорение			
	4,52	4,82	1,62	$\leq 0,05$
5	Овладение профессиональным материалом			
	4	4,7	1,57	$\leq 0,05$

Следует специально подчеркнуть, что в овладении профессиональным материалом студентами наблюдается значительный прирост. В отличие от иностранного языка для специальных целей интегрированный подход подразумевает широкое использование проблемных заданий и кейсов, направленных как на развитие всех видов речевой деятельности и овладение профессиональной лексикой, так и на формирование профессиональных компетенций студентов в рамках изучаемого профиля.

Статистический анализ не выявил значимых различий между контрольной и экспериментальной группами по развитию умений чтения ($t = 2,46$ при $p > 0,05$), что, как указывалось ранее, обусловлено высоким уровнем развития данных умений у студентов обеих групп до участия в экспериментальном обучении.

Заключение

Работа посвящена описанию методики обучения профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения. В ней авторы: а) определили актуальность исследования; б) обозначили методологическую основу; в) предложили предметно-тематическое содержание обучения; г) разработали типологию проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий; д) описали подготовку, проведение и результаты экспериментального

обучения, направленного на проверку эффективности предлагаемой методики. Методической доминантой в обучении выступает типология проблемных профессионально ориентированных иноязычных заданий, включающая: а) задания на овладение фактическим материалом; б) тренировочные задания; в) продуктивные задания; г) проекты профессиональной направленности и д) профессиональные кейсы. Экспериментальное обучение подтвердило эффективность предлагаемой методики обучения профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения.

Литература

1. **Marsh D.** Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : University of Sorbonne, 1994.
2. **Coyle D.** Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
3. **Сысоев П.В.** Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10–19.
4. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.
5. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
6. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
7. **Гураль С.К., Головкин О.С., Петрова Г.И.** Использование критического дискурса-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Язык и культура. 2018. № 44. С. 167–181.
8. **Сысоев П.В.** Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371. DOI: 10.17223/19996195/48/22.
9. **Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С.** Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование. Томск : Том. политехн. ун-т, 2006. С. 3–9.
10. **Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В.** Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 7. С. 32–42. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42.
11. **Сысоев П.В.** Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 21–31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31.
12. **Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.** Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. № 907. P. 237–244. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_26.

13. **Токмакова Т.Ю.** Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 183. С. 35–44. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44.
14. **Амерханова О.О.** Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку студентов на основе тандем-метода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 12-3. С. 28–30.
15. **Максаев А.А.** Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 179. С. 58–68.
16. **Байдикова Т.В.** Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 184. С. 65–74. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74.
17. **Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А.** Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49–55.
18. **Обдалова О.А., Минакова Л.Ю.** Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в школе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 72–79.
19. **Шульгина Е.М.** Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 52–59.

Сведения об авторах:

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия); профессор кафедры иностранных языков, Институт международного образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Байдикова Татьяна Вячеславовна – старший преподаватель, Воронежский государственный аграрный университет имени Императора Петра I (Воронеж, Россия). E-mail: november22@rambler.ru

Поступила в редакцию 5 марта 2021 г.

Teaching a foreign language for professional communication to agroengineering major students based of content and language integrated learning approach

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Tambov State University (Tambov, Russia); Professor at the Foreign Languages Department, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Baydikova T.V., Senior lecturer, Voronezh State Agrarian University (Voronezh, Russia). E-mail: november22@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/19

Abstract. The study is devoted to the development and testing of a method for teaching a foreign language for professional communication to agroengineering major students based on the content and language integrated learning approach (CLIL). CLIL a new, but gradually becoming widespread approach to teaching a professional foreign language. Its main difference from traditional foreign language teaching for special purposes is the dual purpose of learning. Firstly, on the basis of an integrated course, students master a professional foreign language and develop professional foreign language communicative competence. Secondly,

they continue to develop a number of professional competencies, represented in the Federal State Educational Standard of Higher Education for non-linguistic majors. At the same time, the entire complexity of the development and implementation of CLIL lies in the selection of subject-thematic content and the development of professionally oriented foreign language communication tasks that reflect the characteristic features of students' future professional activity. The sphere of agroengineering is one of the most in-demand areas of education for an agricultural university. However, the selection of the subject content and the development of a system of professionally oriented foreign language tasks have not been studied separately. In the paper, the authors a) determine the importance of the study, b) indicate the methodological basis, c) offer the subject-specific content of teaching, d) develop a typology of problem-solving professionally-oriented foreign language assignments, e) describe the preparation, procedures and results of experimental teaching aimed at testing the effectiveness of the proposed method of teaching. The authors propose to consider the following topics as the subject-matter content of teaching students majoring in Agroengineering (for example, the profile "Technological equipment for storage and processing of agricultural products"): types of milking machines and features of their operation, equipment for processing, processing, transportation, reception and storage of milk (milk separators, coolers and heat exchangers); technological equipment for grain cleaning from impurities, grain surface treatment and disinfection (aeroseparation and photoseparation); moisture levels of various types of cereals and sunflowers, types of moisture meters; technologies and equipment for drying and storing grain (grain drying complexes and elevators); agrotechnical requirements for drying seed and food grains; classification of convective dryers; technological equipment for transporting grain, especially the use of chain-slatted, scraper, auger and belt conveyors; the use of ventilation, refrigeration and cryogenic equipment in agriculture; refrigeration, air conditioning and ventilation systems; classification of compressors for refrigeration machines; technological equipment for processing livestock products, especially carcass cutting and meat deboning. The methodological dominant in teaching is the typology of problematic foreign language professionally oriented assignments, including a) tasks and assignments for mastering factual material; b) teaching tasks and assignments; c) product-oriented assignments; d) professional projects and e) professional cases. The article describes in detail and illustrates each of the types of assignments. The effectiveness of the proposed method of teaching agroengineering major students for foreign language professional communication based on CLIL was demonstrated in the course of experimental teaching. In the paper, the authors provide a description of the preparation, procedures of the experiment, as well as a discussion of qualitative and quantitative results of the study.

Keywords: content and language integrated learning; professional foreign language; agricultural university; agricultural engineering

References

1. Marsh D. (1994) Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: University of Sorbonne.
2. Coyle D. (2015) Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum. International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 7. pp. 235-258.
3. Sysoyev P.V. (2021) Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues in the implementation of Content and Language Integrated Learning of a foreign language and specialization disciplines in Russian universities] // Inostrannyye yazyki v shkole, 5. pp. 10-19.
4. Krylov E.G. (2016) Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzze [Integrative bilingual teaching of a for-

- eign language and engineering disciplines at a technical university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Ekaterinburg.
5. Salekhova L.L. (2008) Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole [Didactic model of bilingual teaching of mathematics in the higher pedagogical school]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Kazan'.
 6. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018) Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki 'Yurisprudentsiya' [Teaching foreign language written legal discourse to students majoring at Jurisprudence]. *Yazyk i kultura - Language and Culture*, 41. Pp. 308-326.
 7. Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispolzovaniye kriticheskogo diskursanaliza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in non-linguistic university]// *Jazyk i kul'tura - Language and Culture*. 44. pp. 167–181.
 8. Sysoyev P.V. (2019). Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Discussion issues of the introduction of Content and Language Integrated Learning of professional communication in Russia]. *Yazyk i kultura - Language and Culture*, 48. pp. 349-371. DOI: 10.17223/19996195/48/22
 9. Chuchalin A.I., Veledinskaya S.B., Royz Sh.S. (2006) Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professional'nomu inostrannomu yazyku. Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language. Applied Philology and Engineering Education]. Tomsk: Tomskiy politekhnicheskiiy universitet. pp. 3-9.
 10. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinov'yeva O.V. (2020) Opyt vnutrivuzovskogo sotrudnichestva v protsesse sozdaniya professional'no-oriyentirovannykh uchebnikov po inostrannomu yazyku [Experience of intra-university cooperation in the process of creating professionally oriented foreign language textbooks]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. Vol. 29 (7). pp. 32-42. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42
 11. Sysoyev P.V. (2021) Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vuze [Training of teaching staff for the implementation of Content and Language Integrated Learning at university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, Vol. 30 (5). pp. 21-31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31
 12. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2019) Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 907. pp. 237-244. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
 13. Tokmakova T.Y. (2019) Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki 'Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii' [The subject content of teaching English to students majoring at 'Technology of production and processing of agricultural products']. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, Vol. 24 (183). pp. 35-44. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
 14. Amerkhanova O.O. (2018) Integrirovannoye predmetno-yazykovoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov na osnove tandem-metoda [Content and Language Integrated Learning of a foreign language based on the tandem method]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, 12-3. pp. 28-30.
 15. Maksayev A.A. (2019) Proyektirovaniye predmetnogo soderzhaniya uchebnykh programm po inostrannomu yazyku studentov vuzov muzykal'nogo profilya [Designing the subject content of foreign language curricula for students of musical universities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, Vol. 24 (179). pp. 58-68.
 16. Baydikova T.V. (2020) Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki 'Agroinzheneriya' na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [The subject content of teaching a

- foreign language in the professional sphere to students majoring at 'Agroengineering' on the basis of Content and Language Integrated Learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, Vol. 25 (184). pp. 65-74. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
17. Evstigneyev M.N., Zavyalov V.V., Yevstigneyeva I.A. (2021) Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tekhnologii [Teaching professional written discourse to law students based on blog technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 5. pp. 49-55.
 18. Obdalova O.A., Minakova L.Y. (2021) Proyektnaya deyatel'nost' v realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v shkole [Project activity in the implementation of Content and Language Integrated Learning at school]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 5. pp. 72-29.
 19. Shulgina E.M. (2020) Formirovaniye rechevoy kompetentsii shkol'nikov na osnove tekhnologii veb-kvest [Building of schoolchildren's speech competence based on web quest technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 10. pp. 52-59.

Received 5 March 2021

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА (НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР, НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ, ФИЛОСОФИЯ КИТАЯ) ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Чжан Сяохуэй, Н.Н. Сергеева

Аннотация. Рассмотрены проблемы говорения на русском языке китайских студентов в неязыковых вузах Китая в контексте регионально-этнического подхода. Понятие «регионально-этнический подход к иноязычному образованию» в терминологическое поле лингводидактики введено Н.Н. Сергеевой, Г.М. Парниковой, которые определяют его как овладение языком и культурой изучаемого языка путем максимального отражения специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения. Опираясь на концепцию Г.М. Парниковой, предпринят поиск путей оптимизации процесса обучения русскому языку, в том числе говорению на русском языке, китайских студентов в неязыковых вузах Китая в контексте регионально-этнического подхода. Национальный характер – это устойчивые особенности, характерные для членов того или иного этнического сообщества, особенности восприятия мира, мотивов поступков (идей, интересов, религии). Основным каналом передачи от поколения к поколению национального менталитета является нравственное воспитание. Наиболее распространенными воспитательными средствами в Китае являются пословицы и поговорки. Важным фактором, определяющим особенности мировоззрения как ядра национального характера и менталитета жителей Поднебесной, является китайская философия. Анализируя особенности национального характера, китайских пословиц, поговорок и философии, выделены основные методические подходы к обучению китайских студентов русскому языку. Указанные подходы позволяют обозначить определяющие принципы обучения китайских студентов устной русской речи в контексте регионально-этнического подхода.

Ключевые слова: особенности китайских обучающихся; регионально-этнический подход; национальный характер; нравственное воспитание; философии Китая

Введение

Понятие «регионально-этнический подход к иноязычному образованию» в терминологическое поле лингводидактики введено Н.Н. Сергеевой, Г.М. Парниковой, которые определили его как «овладение языком и культурой изучаемого языка путем максимального отражения специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения» [1. С. 217–237].

Необходимо отметить, что различные аспекты проблемы этноориентированной направленности социокультурных процессов все более активно исследуются в современных философских, социологических, психолого-педагогических науках. В частности, российскими исследователями широко используются понятия «этнокультурный подход», «этнопедагогический подход», «этнорегиональный подход» и др. Однако, как отмечает В.В. Мирошниченко, в настоящее время общепринятого мнения о сущности этих подходов не существует.

Так, сравнительно недавно появившееся в педагогике понятие «этнорегиональный подход» исследователи активно применяют при описании этноисторических, этнолингвистических, этнокультурологических и этнопсихологических условий организации системы образования в рамках отдельного национально специфического региона. В исследованиях начинают появляться такие новые понятия, как «этнорегиональные особенности», «этнорегиональные условия», «этнорегиональная среда» и др. Все это свидетельствует о возрастающем интересе к данной тематике, хотя разные исследователи нередко вкладывают в эти термины различное понимание [2. С. 53–54].

Методология исследования

С позиций исследования в большей степени представляет интерес смысловое содержание понятия «этнорегиональный подход», специфика которого, в свою очередь, наиболее наглядно раскрывается через сопоставление с сущностью этнопедагогического подхода.

Этнопедагогический подход, как показывает анализ источников, исходит из базового представления о том, что в рамках такого многонационального государства, как, например, Россия, человек способен вступать в полноправный диалог с представителями других этносов только при условии, что он освоил культуру, язык и историю своего народа. Исходя из этого, образование представителей «малых» народов должно не только обеспечивать освоение общего, единого для всех учащихся в стране содержания, но и:

- знакомить детей с языком, историей, культурой, традициями своего народа;
- развивать у детей разных национальностей уверенность в себе и гордость за принадлежность к своему этносу;
- воспитывать уважительное отношение к другим этносам.

В отличие от этого этнорегиональный подход учитывает тот факт, что в России в одном национальном регионе, наряду с титульным этносом, всегда живут представители и других этносов. И если этнопедагогический подход, как правило, предполагает ориентацию образования в таком регионе на титульную нацию, то этнорегиональный под-

ход, не вступая с ним в противоречие, переносит акцент на «интегративное, производное от всего того, что касается истории, культуры, психологии, педагогики всех проживающих в регионе этносов, и коренных, имеющих многовековую историю, и пришлых, чья культура не менее ценна в общеисторическом и мировом контексте» [2. С. 53].

Общим для этих подходов является то, что оба они, хотя и разными методическими средствами, ориентируют на формирование у обучающихся как этнического самосознания, так и уважительного отношения к другим культурам и народам, а также одновременно и этнической и общегосударственной идентичности [2. С. 55].

В российской научно-педагогической литературе этнорегиональный подход достаточно широко используется в контексте решения проблем развития личности учащихся, формирования социального поведения, духовно-нравственных качеств, творческих способностей и др. (Ф.Х. Гебенова, Т.И. Добровольская, З.Б. Дзуцева, Е.А. Лепشوкова, Е.И. Тенчурина, И.А. Черкашин, С.А. Чотчаев и др.), поскольку, по мнению исследователей, в современном мире воспитание духовно целостной личности неразрывно связано с воспитанием в ней национального самосознания. В частности, Ф.Х. Гебенова, которая исследовала возможности применения данного подхода в преподавании английского языка, считает, что обучение иностранным языкам вне учета этнорегионального компонента нередко приводит к отсутствию ценностных оснований для национально-культурной идентичности, к экспансии стандартов западного образа жизни и, как результат, к модифицированию сознания учащихся в сторону космополитизма, с одной стороны, или, что не менее опасно, национализма – с другой [3. С. 3]. В методическом аспекте это предполагает введение в содержание учебного предмета этнорегионального материала (конкретных проблем этноса и региона) и обсуждение его на всем доступном уровне в сопоставлении с общечеловеческими проблемами, а также совершенствование форм и методов, направленных на развитие индивидуальных качеств личности учащегося, уровня его самосознания и национальной культуры.

С этой точки зрения этнорегиональный подход содержательно близок регионально-этническому подходу в его интерпретации Н.Н. Сергеевой, Г.М. Парниковой, однако мы будем опираться именно на концепцию Г.М. Парниковой, поскольку она разрабатывалась применительно к проблемам формирования иноязычной компетенции выпускников неязыкового вуза и методически ориентирована на усиление акцента на самостоятельную работу студента при обучении иностранному языку [4. С. 3–4], что в полной мере отвечает и целям данного исследования.

В соответствии с регионально-этническим подходом при разработке методики обучения иностранному языку необходимо выявить:

- специфические особенности региона проживания обучающихся, необходимые для определения подходов к организации иноязычного образования;

- особенности менталитета обучающихся, оказывающие влияние на процесс усвоения иноязычного учебного материала и взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса;

- частно-методические принципы обучения иностранному языку, учитывающие выявленные регионально-этнические особенности [4. С. 10].

Применительно к целям нашего исследования, направленного на поиски путей оптимизации процесса обучения русскому языку, в нашем случае – говорению на русском языке, китайских студентов в неязыковых вузах Китая, данный подход предполагает:

- выявление особенностей Китая как национально-государственной общности людей, объединенных общей историей и культурными традициями, что имеет определяющее значение для восприятия китайцами инокультурных и иноязычных явлений, которые включаются в содержание обучения;

- выделение особенностей менталитета обучающихся, влияющих на их отношение к процессу обучения, что важно с точки зрения отбора методических форм, способов и средств обучения иностранному языку;

- выявление частно-методических принципов формирования у китайских студентов в условиях неязыкового вуза и отсутствия языковой среды умений и навыков устной русской речи, позволяющих реализовать регионально-этнический подход в методике преподавания русского языка.

Исследование и результаты

Как известно, своеобразие культурно-исторического развития, природно-климатические условия, особенности материальной жизни народа обуславливают общие национально-психологические характеристики людей, которые выражаются понятием «национальный характер».

Вопросы единства культуры народа, его духовно-психологической общности интересовали многих ученых различных эпох, начиная с древнейших времен, и на сегодняшний день заняли определенное место в науке. К этой проблематике неоднократно обращались Ш. Монтескье, И. Фихте, И. Кант, И. Гердер, Г. Гегель. Их внимание привлекали в первую очередь те факторы, которые в той или иной мере могли оказывать влияние на становление национального характера.

В общем понимании национальный характер – это устойчивые особенности, характерные для членов того или иного национального (этнического) сообщества, особенности восприятия мира, мотивов поступков (идей, интересов, религии).

С этой точки зрения чрезвычайно важно отметить, что традиционный китайский подход к изучению национального характера несколько отличается от европейских научных традиций. В традиционных китайских словарях начала XX в. «Цыхай» и «Цыюань» слово сингэ «характер» отсутствует. Позднее оно было заимствовано из английского языка – *personality* (личность). Выходит, что в старые времена в Китае такого понятия вообще не существовало. Дело не в том, что никто не рассуждал о поведенческой морали и характере людей, просто независимое существование индивида не признавалось.

Объясняется это социально-экономическими условиями, которые существовали в Китае в течение многих веков. Доминирующей отраслью в экономике Китая было земледелие, которое развивалось в трудных природных условиях. Необходимость строить ирригационные сооружения и связанный с этим тяжелый титанический труд послужили причиной того, что община и коллективный труд играли и играют огромную роль в жизни народа, поэтому у китайцев сформировались такие качества, как жесткая дисциплина, сплоченность, четкое распределение ролей, высокая степень доверия к мнению группы. В производственных отношениях главными являлись клан и кровнородственные связи. Кроме того, многовековая полурабская форма оседлости сформировала стремление к стабильности, боязнь перемен и внутреннюю сдержанность [5. С. 68].

Чжао Юйцзян отмечает, что китайские ученые выделяют такие особенности китайцев, уходящие корнями в древность, как «инфантилизация взрослых» и «тотальная морализация». В Китае «тотальная морализация» привела к лицемерию и аморальности, а «инфантилизация» выражалась в том, что взрослый человек не был развит как самостоятельная личность, за счет чего достигалась абсолютная власть. Остаточные явления этой психической организации, как считает исследователь, наблюдаются и у современных китайских студентов, которые далеко не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность. У них «очень слабо выражено стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления и речи» [5. С. 69].

В то же время одно из самых распространенных древних самоназваний Китая Чжун Го, в буквальном переводе «Срединное государство», выражает желание великих мыслителей прошлого, чтобы он был еще и государством «золотой середины». Золотая середина – не фиксированная точка между двумя полюсами, а центр притяжения, возвышающий человека, синоним умеренности и согласованности человеческих поступков с силами природы. Чтобы объяснить, что это такое, китайские философы часто прибегали к метафоре «стрельба из лука»: лучник дол-

жен был попасть в яблоčko точно в тот момент, когда звучал гонг, – это требовало не только безупречного владения телом, но и полной сосредоточенности. Подобно ему, каждый должен во всем стремиться к золотой середине и дожидаться верного момента, чтобы начать действовать.

Все эти исторические факторы оказали существенное влияние на формирование национального характера китайцев.

Согласно принятому сегодня толкованию, слово «сингэ» – «характер», включает в себя такие понятия, как «шицзегуань» – «мировоззрение», «сяньши тайду» – «реальная позиция», «синьли тэжэн» – «особенности психологии», и «синвэй фанши» – «манера поведения». Каждое из этих понятий, в свою очередь, включает множество других взаимосвязанных подпонятий.

Известный китайский философ Чжан Дайнянь считает, что национальный дух составляют два основных фактора:

– то, что исповедуется большинством представителей национального сообщества;

– то, что может побуждать людей к движению вперед, т.е. выступает своеобразным катализатором.

В соответствии со своим национальным характером восточный человек не пытается выделиться из общества, а приспосабливается к нему, но не для того, чтобы контролировать, распоряжаться и управлять другими, а для того, чтобы соответствовать обществу и другим, находиться с ними в гармонии. Приспособиться для китайца – значит придавать значение связям, отношениям между людьми, «лицу».

У каждого свое лицо. На первый взгляд, трудно ассоциировать лицо с китайским характером. В Китае каждый хочет иметь «лицо», по-китайски это «мяньцзы» («mianzi»), что означает образ человека, его гордость, репутацию и социальный статус. Это очень важная часть построения отношений. Мяньцзы, т.е. сохранять лицо, важнее всего. Например, сегодня в Китае возрос интерес к России, поэтому знать русский язык – значит, получить, вероятно, хорошую работу, хорошую зарплату. В связи с этим многие абитуриенты выбирают русский язык своей специальностью, чтобы в будущем сохранить свое лицо. Если же абитуриенты выбирают русский язык, поддавшись влиянию окружающих людей, то в этом проявляется принцип золотой середины.

Национальный характер представляет собой, прежде всего, определенную совокупность эмоционально-чувственных проявлений, выражаясь, в первую очередь, в эмоциях, чувствах и настроениях, в способах эмоционально-чувственного освоения мира, а также в скорости и интенсивности реакции на происходящие события. Национальный характер, как и все социально-психические явления, проявляется в способе поведения, образе мыслей, складе ума, обычаях, традициях, вкусах и т.д. больших групп людей и значительно меньше – у отдельных индивидов.

Тем не менее общий национальный характер китайцев обуславливает и общие особенности их менталитета, т.е. присущие каждому из них национально-специфические – наряду с индивидуальными – ценностные ориентации и установки, склад ума, совокупность эмоциональных, психологических и культурных особенностей. Основным каналом передачи от поколения к поколению национально-специфического менталитета является нравственное воспитание.

Нравственное воспитание всегда рассматривалось в педагогической науке как одно из центральных звеньев всестороннего формирования личности. Нравственность – это система правил поведения личности, прежде всего, отвечающая на вопросы: что хорошо? что плохо? Что добро? Что зло? Это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек. Человек без воспитания – что тело без души.

Для китайцев воспитание имеет чрезвычайно важное значение. Если у человека очень хорошие манеры, то про него в Китае говорят: **这个人真有教养!** (Какой воспитанный человек!). Еще в Китае часто говорят: **子不教 父之过** (Только кормить и одевать детей, а не воспитывать их – это ошибка родителей).

Наиболее распространенными воспитательными средствами в Китае являются пословицы и поговорки. Они созданы народом в процессе повседневной жизни и труда и т.д. В них в доступной форме изложены нравственные нормы и житейская мудрость, они хорошо помогают детям познакомиться с миром человеческих взаимоотношений и с окружающим миром в целом. Как значимая часть духовной культуры и народной педагогики Китая, пословицы и поговорки входят в жизнь детей с самого раннего возраста, сопровождают на протяжении всего детства и остаются с ним на всю жизнь.

Поговорка и пословица – это общепринятое, образное, широко распространенное в народе стереотипное выражение. Словарь иероглифов синьхуа дает следующие определения: пословица – известное удобопонятное, краткое, значительное и стереотипное выражение, которое передается в народе (谚语: 流传民间的通俗简练而富有意义的固定语句); поговорка – популярное удобопонятное выражение, имеющее диалектологический характер, в том числе пословицы, сленги, идиомы и разговорные фразеологизмы (俗语: 流行民间的通俗、定型语句带方言性质。如谚语、俚语、惯用语和口头常用语等).

Поговорки и пословицы являются изысканной формой выражения удовольствия, характеризуются краткостью, духовностью, образностью, живостью и живописным выражением духовного и человеческого облика всех людей в обществе.

В работах многих исследователей (У.Н. Решетнева, Чжан Мянью, Д.К. Саяхова, Ма Синьтун, Мао Чуньчао, Чжао Цзиньбо, Чень Я Фан, Чжао Чжицян и др.) даны определения понятиям «пословица» и «поговорка», представлены различные способы их классификации.

Знакомство с китайскими пословицами и поговорками хорошо помогает понять китайский национальный менталитет и найти пути межкультурного взаимопонимания.

Об отношении к старшим. Почтение к старшим – основная добродетель в Китае. Об этом говорят такие пословицы, как: **百善孝为先** – Из массы добрых дел, самое важное и хорошее – почитание старших. **家有一老 如有一宝** – Если в семье есть старец, значит, в семье есть драгоценность. **不养儿不之父母恩** – Чтобы понять родителей – вырастить собственных детей. **父母在 不远行** – Если родители пока живут, недалеко уедешь. **惟孝顺父母可以解忧** – Только тогда вы будете счастливыми, когда вы уважаете своих родителей. **寒门出孝子** – Баловать сына – все равно, что убить его; только из-под огненной палки выходят почтительные дети.

Родителей в Китае почитают с древних времен. Поэтому нетрудно понять, если родители имеют дело с русским языком, то детям приходится выбрать русский язык своей специальностью.

О терпении и спокойствии. В Древнем Китае способность терпения и сдерживания своих чувств и эмоций считалась проявлением сильного характера и очень ценилась, что нашло отражение во многих пословицах и поговорках. **千里之行 始于足下** – Путешествие в тысячу ли начинается с одного шага. **不怕慢 怕不做** – Не бойся медлить, бойся остановиться. **口吃不出个胖子** – Поспешешь – людей насмешишь. **吃一堑长一智** – Падая, мы учимся идти безопасно. **欲速则不达** – Если гонишься за быстротой – не достигнешь (тише едешь, дальше будешь). **只要功夫深 铁杵磨成针** – Если вы достаточно много работаете, то сможете истереть даже железный стержень до размера иглы. **水滴石穿 绳锯木断** – Капающая вода пронзает камень; пила, сделанная из веревки, прорезает дерево насквозь.

Об уме и глупости. В Китае в детях без устали развивали усердие, серьезность, любознательность. **不知不害怕 不学才可怕** – Не бойся, что не знаешь, бойся, что не учишься. **少壮不努力老大徒伤悲** – Не теряй напрасно времени в молодости, в старости его останется очень мало. **一步一个脚印儿** – Каждый шаг оставляет след. **冰东三尺 非一日之寒** – Метровый лед не в один день образуется. **读书须用意 一字值千金** – Когда вы читаете, не позволяйте ни одному слову избегать вашего внимания; одно слово может стоить тысячу золотых монет. **好记性不如烂笔头** – Хорошая память хуже, чем кончик плохой кисти. Записать лучше, чем запомнить. **活到老 学到老** – Учись до старости.

О творчестве и созидании. Китайцы любят творчество. **授人以鱼不如授人以渔** – Научите человека рыбачить. **未雨绸缪** – Готовь сани летом. **师傅领进门 修行在个人** – Учителя только открывают двери, дальше вы идете сами. **如果你有天赋 不要害怕现在运气不好** – Если у тебя есть талант, не бойся, что сейчас не везет.

Когда молодой человек еще не умеет хорошо работать или учиться, часто ему говорят: ничего страшного, в каждой профессии есть мастера своего дела.

Об отношениях между людьми. 近朱者赤近墨者黑。 – С кем поведешься, от того и наберешься. 路遥知马力, 日久见人心。 – Конь испытывается дорогой, а человек – временем. 各人自扫门前雪, 莫管他人瓦上霜。 – Каждый расчищает снег перед своей дверью, не заботясь об инее на крыше соседа.

Необходимо подчеркнуть, что этнические постулаты народной педагогики, нашедшие отражение в пословицах и поговорках, едины в своей нравственной основе и во многом сохраняют свою действенность до настоящего времени. Так, исследуя систему ценностей у современных китайцев, К.М. Тертицкий в начале 1990-х гг. пришел к выводу, что у них сохранены стереотипы поведения и система ценностей, близкая к традиционной [6. С. 68]. Однако Чжао Юйцзян через 20 лет отмечает, что у китайских студентов, конечно, осталось уважение к старшим и традиционное китайское трудолюбие, тем не менее, они далеки от прежнего идеала и в большей степени проявляются во время их жизни на родине, тогда как вдали от дома и без контроля семьи молодой человек чувствует слишком много свободы и меньше ответственности. Возможно, считает автор, это объясняется тем, что в современном Китае нарушена традиция многодетной семьи и родители балуют своего единственного ребенка [5. С. 69].

Важным фактором, определяющим особенности мировоззрения как ядра национального характера и менталитета жителей Китая, является китайская философия.

Философия – это особая форма мыслительной деятельности человека, направленная на всеобъемлющее рациональное осмысление мира и бытия человека в нем. Под философией также понимают исторически развивающуюся совокупность результатов этой деятельности и систему теоретических положений, в рамках которой она осуществляется.

Традиционную философию Китая составляют три религиозно-философских учения – конфуцианство, даосизм и буддизм. Конфуцианство заложило философские идеи о социальной гармонии, даосизм развил теорию о внутренней неразрывной взаимосвязи человека с природой, буддисты преподавали практические методы психической саморегуляции, дающие потенциальную возможность сознательно управлять своим нервно-психическим состоянием и моделировать собственное бытие [7. С. 3].

Философия образования – это область философии, анализирующая основания педагогической деятельности и образования, его цели и идеалы, методологию педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций и систем.

Рассмотрим наиболее значимые положения китайской философии, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку китайских студентов в вузах Китая.

Тот, кто знает Учение, уступает тому, кто находит в нем удовольствие – 知之者不如好之者，好之者不如乐之者.

Интерес – движущая сила обучения, самый лучший учитель для обучения. Термин «интерес» в профессиональном педагогическом общении часто используется как синоним учебной мотивации. Поэтому с педагогической точки зрения преподаватели русского языка должны являться для студентов хорошим и наглядным примером мотивированности, создавать приятную, спокойную атмосферу на занятии, выбирать интересные задания и темы для обсуждения, помогать разбудить и развивать познавательный интерес студентов при обучении русскому языку. Студенты тоже должны самоопределиться в выборе стратегий и тактик овладения русским языком и развивать свой интерес к русскому языку, много читать, писать, читать, переводить тексты, смотреть и слушать передачи на русском языке и так далее, максимально наполнить содержание обучения русским языком, культурой, историей.

Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно – 学而不思则罔，思而不学则殆.

Размышление представляется очень важным фактором в процессе изучения иностранных языков. Учение – это процесс систематического овладения знаниями, навыками, умениями, необходимыми, в конечном счете, для выполнения трудовой деятельности, воспитания гражданской зрелости. «Размышлять и не учиться – губительно». В процессе обучения русскому языку китайские студенты часто задают преподавателю вопросы: Что (Кто) это? Почему? Зачем? Как делать? Китайская философия направляет студентов самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы. Обучение и развитие мышления идут параллельно и взаимно стимулируют друг друга.

Кто повторяет старое, тот и узнает новое – 温故而知新.

По мнению Конфуция, кто повторяет старое и узнает новое, тот может быть предводителем. Он подчеркнул важность повторения старого. Знания представляют собой комбинацию опыта, ценностей, контекстной информации, экспертных оценок, которая дает возможность оценивать и инкорпорировать новый опыт и информацию, это процесс систематического овладения знаниями, навыками и умениями. Поэтому при изучении русского языка китайские студенты должны постоянно повторять пройденный языковой и речевой материал, запоминать новые слова, грамматические явления, синтаксические структуры предложения, слушать звукозаписи изучаемого, расширять свой активный и пассивный словарные запасы, чтобы быстрее и лучше овладеть новыми иноязычными знаниями, навыками, умениями, готовностями.

Вести учение в соответствии с индивидуальными способностями учащегося – 因材施教.

Китайский философ Конфуций подчеркивал значимость учета индивидуальных способностей обучающихся при обучении. Как нет на дереве двух одинаковых листьев, так нет двух студентов, обладающих одинаковым набором способностей, умений, поведенческих реакций и т.д. Т.А. Боровских считает, что, с одной стороны, развитие образования требует осуществления индивидуализации обучения, а с другой – традиционный образовательный процесс, имеющий жесткий учебный план и учебную программу, одинаковую и обязательную для всех обучающихся, затрудняет осуществление индивидуального подхода. Опираясь на воззрение китайского философа, предлагаем учитывать при обучении студентов русскому языку их индивидуальные особенности, такие как внимание, самостоятельность, работоспособность, логическое мышление, способность к самоконтролю, познавательная мотивация, речевое развитие, развитие мелкой моторики и др. Преподаватель должен использовать разнообразные формы и жанры урока (например, давать простые задания обучающимся, имеющим низкий уровень развития памяти, внимания и мышления); применять уроки-игры (игры предлагать индивидуально, малым группам с учетом способностей); предъявлять к выполнению задания повышенной трудности одаренным и способным к изучению иностранного языка студентам; предусматривать выполнение индивидуальных домашних заданий и т.д.

Из троих идущих обязательно найдется один, у которого можно чему-нибудь научиться. Необходимо учиться их преимуществам и размышлять над их недостатками, а затем исправлять – 三人行必有我师焉 择其善者而从之 其不善者而改之.

Учитель (Конфуций) сказал: «Я не тот, который обладает Знанием от рождения, а тот, который, любя древние Знания, усердно ищет их». Несмотря на быстрый и гибкий ум, учитель любит учиться и не стыдится обращаться с вопросами к простым людям, поэтому-то его и называют образованным. Как уже упоминалось выше, на свете нет двух одинаковых листьев, у каждого человека есть достоинства. В процессе обучения и воспитания кто-то хорошо читает и говорит по-русски, кто-то хорошо овладевает грамматическим правилам, кто-то хорошо знает культуру и традиции страны изучаемого языка и так далее, поэтому преподавателям и студентам следует быть скромными, стремиться постоянно учиться у других, чтобы улучшить свои знания русского языка.

Учиться без пресыщения, просвещать без усталости – 学而不厌 诲人不倦.

С одной стороны, в учении Конфуция звучит мысль о том, что учитель должен «учиться без пресыщения»; с другой стороны – идея «просвещать без усталости». Конфуций считал, что преподавание основыв-

вается на диалоге преподавателя и студентов. Учишь других – учишь сам. Процесс обучения обоюден. Никогда человек хорошо не знает своего предмета, если он этому предмету никого не обучает. Педагог не только учит других, но и учится сам.

Воспитание личным примером лучше, чем воспитание словом – 身教重于言传.

Конфуций сказал: «Если сам правитель ведет себя правильно и действует справедливо, то народ без приказаний будет исполнять его повеления; если же правитель сам ведет себя неправильно и действует несправедливо, то, хотя он и приказывает, его не слушают». Примером может служить самый эффектный метод воспитания. Дома родители являются самым хорошим примером для своих детей, в процессе обучения преподаватели выступают лучшим примером для обучающихся. Поэтому преподаватель русского языка (он же и воспитатель) должен обращать особое внимание на свои слова и действия. Педагог должен быть ответственным, любознательным, разносторонне эрудированным человеком, внимательным, добрым и терпимым к обучающимся, знать свой предмет на высоком уровне, быть мудрым наставником для студентов.

Метровый лед не в один день образуется (Москва не сразу строилась) – 冰冻三尺 非一日之寒.

Китайский философ Ван Чун говорил, что метровый лед не в один день образуется. Существует еще похожее выражение: капающая вода пронзает камень; пила, сделанная из веревки, прорезает дерево насквозь (вода камень точит) и т.д. Не сразу все строилось. На все нужно терпение и время. Для достижения успехов необходимо время, медленное развитие событий имеет свое оправдание. По мнению Чжу Си, следует двигаться вперед постепенно, шаг за шагом, учить наизусть, мыслить разумно. При обучении русскому языку студенты должны заниматься ежедневно, читать, писать, говорить на русском языке, слушать новости на русском языке и т.д.

Поражение – мать успеха – 失败是成功之母.

Мао Цзэдун считал: потерпев поражение, люди извлекают уроки из самого поражения, изменяют свои идеи и приводят их в соответствие с закономерностями внешнего мира, и тогда они могут в дальнейшем добиться успеха. При овладении иностранным языком невозможно полностью избежать ошибок, не надо бояться ошибок, надо на ошибках учиться.

Рассмотрев методологическую основу обучения китайских студентов русскому языку, приходим к выводу в русле традиционной китайской философии применительно проблематики исследования: начинающий учиться обнаруживать недостатки знания, начинающий преподавать сталкивается с трудностями. Однако обучающийся впоследствии пополнит

свои знания, а учитель наберется опыта (是故学然后知不足, 教然后知困, 知不足然后能自反也, 知困然后能自强也, 故曰教学相长也 (<礼记·学记>)) [8–22].

Заключение

Обобщая вышесказанное, выделим основные методические подходы к обучению китайских студентов русскому языку, разрабатываемые на основе древнекитайской философской мысли и с учетом национального характера и менталитета китайцев. Важнейшие методические подходы к обучению китайских студентов русскому языку, разрабатываемые на основе древнекитайской философской мысли и с учетом национального характера и менталитета китайцев, предполагают учет индивидуальных способностей обучающихся; развитие интереса (лучшего учителя); взаимосвязь обучения и мышления; взаимосвязь знаний и умений, соблюдение последовательности в учении; развитие активности учащихся, побуждение к учению и самостоятельному добыванию знаний; усердное преодоление трудностей и постепенное движение вперед; уважительное отношение к преподавателю.

Данные подходы позволяют выделить определяющие принципы обучения китайских студентов устной русской речи в контексте регионально-этнического подхода: направленность на групповое сотрудничество в аудиторной и внеаудиторной работе; реализация индивидуальной траектории обучения студентов; коммуникативное «бездействие» («недеяние»); отражение в устно-речевой тематике отношений русской молодежи к своим родителям, учителям, старшим.

Литература

1. **Сергеева Н.Н., Парникова Г.М.** Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 217–237.
2. **Мирошниченко В.В.** Этнорегиональный подход в образовании // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015. Вып. 7 (160). С. 53–58.
3. **Гебенова Ф.Х.** Стимулирование образовательного процесса в старших классах на основе этнорегионального подхода (на примере преподавания английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2004. 161 с.
4. **Парникова Г.М.** Концепция развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте (неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2018. 51 с.
5. **Чжао Юйцзян.** Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 297 с.
6. **Тертицкий К.М.** Традиционная система ценностей у современных китайцев, конец 1970-х – 1980-е гг. : дис. ... канд. ист. наук. М., 1991. 256 с.
7. **Степанова Л.М.** Личность в философских традициях Китая : дис. ... канд. филос. наук. Улан-Удэ, 2010. 177 с.

8. Решетнева У.Н. Этнопеэтика китайских пословиц и поговорок : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2006. 202 с.
9. Таирова А.В., Качалова А.А. Учет особенностей менталитета учащихся из КНР в процессе обучения русскому языку как иностранному в ВлГУ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 6-3. С. 115–117.
10. Чень Я Фан. Сопоставительный анализ русских и китайских пословиц в языковом и культурном аспектах : выпускная квалификационная работа магистра филол. наук. Тайбэй, 2007. 18 с.
11. Чжао Цзиньбо. Отражение национального характера в русских и китайских паремиях : выпускная квалификационная работа. Екатеринбург, 2016. 24 с.
12. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (дата обращения: 26.01.2021).
13. 阿瑟·史密斯《中国人的性格》[M]. 中国华侨出版社第1版(2013年11月1日).
14. 刘杨《俗语谚语故事》[M]. 中华书局, 第1版(2013年1月1日)
15. 胡适《中国哲学史大纲》[M]. 北京商务出版社 2011.
16. 林语堂《吾国与吾民》[M]. 湖南文艺出版社 第1版(2016年6月1日)
17. 牟玮《边缘语言中语言世界图景的差异》[D]. 长春: 长春工业大学 2016.
18. 沙莲香. 中国民族性(叁) — 民族性三十年变迁 [M]. 中国人民大学出版社 第1版(2012年4月16日)
19. 王保土《新俄语教学法》[M]. 北京中央编译出版社 2013.
20. 王守仁《大学外语教学研究》[M]. 北京高等教育出版社 2016.
21. 王志刚《俗语、歇后语精粹》[M]. 中国华侨出版社 第1版(2015年6月)
22. 杨利国、刘雅琴《俄语教学法》[M]. 长春: 吉林人民出版社 2008.

Сведения об авторах:

Чжан Сяохуэй – аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия); старший преподаватель, Маньчжурский институт университета Внутренней Монголии (Маньжурия, Китай). E-mail: 148110416@qq.com

Сергеева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Поступила в редакцию 2 июля 2021 г.

Features of chinese students in the context of the regional-ethnic approach (national character, moral education, philosophy of China) in study of Russian language

Zhang Xiaohui, postgraduate student, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia); Senior Lecturer, Manchurian Institute of the University of Inner Mongolia (China). E-mail: 148110416@qq.com

Sergeeva N.N., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2010@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/55/20

Abstract. This work is devoted to the problem of speaking in Russian by Chinese students in non-linguistic universities in China in the context of a regional-ethnic approach. The concept of “regional-ethnic approach to foreign language education” was introduced into the terminological field of linguodidactics by G.M. Parnikova. In this work, we will rely on the concept of this researcher. The purpose of our study, aimed at finding ways to optimize the process of teaching the Russian language, in our case, speaking in Russian, for Chinese students in non-linguistic universities in China. National character – these are stable features characteristic of

members of a particular national (ethnic) community, features of the perception of the world, motives of actions (ideas, interests, religion). The main channel of transmission from generation to generation of a nationally specific mentality is moral education. The most common educational tools in China are proverbs and sayings. An important factor that determines the peculiarities of the worldview as the core of the national character and mentality of the people of China is Chinese philosophy. Analyzing the peculiarities of the national character, Chinese proverbs, sayings and philosophy, let us highlight the main methodological approaches to teaching Russian to Chinese students. Our conclusion: these approaches allow us to identify the defining principles of teaching Chinese students oral Russian speech in the context of the regional-ethnic approach.

Keywords: features of Chinese students; regional-ethnic approach; national character; moral education; Chinese philosophy

References

1. Sergeyeva N.N., Parnikova G.M. (2018) Metodika razvitiya uchebnoy samostoyatel'nosti studentov neyazykovogo vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku v regional'no-etnicheskom kontekste [Methodology for development of a non-linguistic university students' academic independence in learning a foreign language in a regional-ethnic context] // *Yazyk i kul'tura*, 43. pp. 217–237.
2. Miroshnichenko V.V. (2015) Etnoregional'nyy podkhod v obrazovanii [Ethnoregional approach in education] // *Bulletin of TSPU*, 7 (160). pp. 53–58.
3. Gebenova F.Kh. (2004) Stimulirovaniye obrazovatel'nogo protsessa v starshikh klassakh na osnove etnoregional'nogo podkhoda (na primere prepodavaniya angliyskogo yazyka) [Stimulating the educational process in high school on the basis of an ethno-regional approach (on the example of teaching English)]. Pedagogics cand. diss. Karachayevsk. 161 p.
4. Parnikova G.M. (2018) Kontseptsiya razvitiya uchebnoy samostoyatel'nosti studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku v regional'no-etnicheskom kontekste (neyazykovoy vuz) [The concept of the development of students' academic independence in teaching a foreign language in a regional-ethnic context (non-linguistic university)]. Abstract Pedagogics doc. diss. Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg. 51 p.
5. Zhao Y. (2008) Lingvodidakticheskiye osnovy etnooriyentirovannogo obucheniya russkomu yazyku i testirovaniya: na primere kitayskikh uchashchikhsya [Linguodidactic foundations of ethno oriented teaching of the Russian language and testing: on the example of Chinese students]. Pedagogics cand. diss. Russian University of Friendship of Peoples., M. 297 p.
6. Tertitsky K.M. (1991) Traditsionnaya sistema tsennostey u sovremennykh kitaytsev, konets 1970-kh – 1980-e gg. [The traditional system of values among modern Chinese, the end of the 1970s – 1980s]. History cand. diss, In-t ethnology and Anthropology. M. 256 p.
7. Stepanova L.M. (2010) Lichnost' v filosofskikh traditsiyakh Kitaya [Personality in the philosophical traditions of China]. Philosophy cand. diss, Buryat State University. Ulan-Ude. 177 p.
8. Reshetneva U.N. (2006) Etnopoetika kitayskikh poslovits i pogovorok [Ethnopoetics of Chinese proverbs and sayings]. Philology cand. diss., Omsk. 202 p.
9. Tairova A.V., Kachalova A.A. (2016) Uchet osobennostey mentaliteta uchashchikhsya iz KNR v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v VIGU [Taking into account the peculiarities of the mentality of students from the PRC in the process of teaching Russian as a foreign language at VISU] // *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*, 6-3. pp. 115–117.

10. Chen Y.F. (2007) *Sopostavitel'nyy analiz russkikh i kitayskikh poslovits v yazykovom i kul'turnom aspektakh* [Comparative analysis of Russian and Chinese proverbs in linguistic and cultural aspects]. Philology master dis., Taipei. 18 p.
11. Zhao J. (2016) *Otazheniye natsional'nogo kharaktera v russkikh i kitayskikh paremiyakh* [Reflection of the National Character in Russian and Chinese Proverbs]. Yekaterinburg. 24 p.
12. Shakirova A.A. (2015) *Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku* [Principles of teaching a foreign language] // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 1-1. - <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18324> (Accessed: 26.01.2021).
13. Smith A. (2013) *The Character of the Chinese People*. Overseas Chinese Publishing House, 1st edition.
14. Liu Y. (2013) *Sayings. Proverbial stories*. China Bookstore, 1st edition.
15. Hu S. (2011) *Outline of the history of Chinese Philosophy*. Beijing: Business Publishing House.
16. Lin Y. (2016) *My Country and My People*. Hunan Literature and Art Publishing House, 1st edition.
17. Mou W. (2016) *Differences in the picture of the linguistic world in Russian-Chinese proverbs*. Changchun: Changchun University of Technology.
18. Sharon X. (2012) *Ethnic Nature in China - The change of ethnic nature in the past 30 years*. Renmin University of China Press, 1st edition.
19. Wang B. (2013) *New Russian teaching method*. Beijing: Central Compilation Publishing House.
20. Wang S. (2016) *University foreign language teaching and research*. Beijing: Higher Education Press.
21. Wang Z. (2015) *Proverbs. Sayings. The essence of the adjective*. Chinese Overseas Publishing House, 1st edition.
22. Yang L., Liu Y. (2008) *Russian Pedagogy*. Changchun: Jilin People's Publishing House.

Received 2 July 2021

Научный журнал

Язык и культура

№ 55 2021

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 09.09.2021 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 20,2. Усл. печ. л. 26,3. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 4787. Цена свободная.

Дата выхода в свет 20.09.2021 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