

Язык и культура

№ 56

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).

Заместитель главного редактора

Жиляков Артём Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский 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).

Дмитриева Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (Россия).

Жигалев Борис Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Россия).

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, 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)

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

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, доцент, 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).

Deputy Editor-in-Chief

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. *Elena N. Dmitrieva*, D.Sc. (Education), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Prof. *Boris A. Zhigalev*, D.Sc. (Education), Professor, President, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Olga N. Igna, D.Sc. (Education), Associate 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).

Alexandra A. Kim-Maloney, D.Sc. (Philology), Associate 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

| | |
|--|-----|
| <i>Артемова О.Г., Комарова Э.П., Борискина О.О.</i> Маркемы в романах Джейн Остен в зеркале английского реализма конца XVIII – начала XIX в. | 8 |
| <i>Боднарук Е.В., Бейм В.В.</i> Темпоральная структура текста немецкоязычного гороскопа | 25 |
| <i>Василевич А.П., Фунтова И.Л., Губочкина Л.Ю.</i> Проблема противоречивости между английской орфографией и произношением | 44 |
| <i>Нефедова Л.А.</i> Дискурсивные практики коммуникации в условиях социального дистанцирования (взгляд сквозь призму немецкого языка) | 62 |
| <i>Новицкая И.В.</i> Поликультурность личности графа П.А. Валуева как фондообразующий признак его книжного собрания, хранящегося в Научной библиотеке Томского государственного университета | 76 |
| <i>Тарнаева Л.П., Любшина М.В.</i> Стратегии аргументации в социологическом дискурсе: лингводидактический аспект проблемы | 92 |
| <i>Шутёмова Н.В.</i> Гипаллага в зеркале художественного перевода | 106 |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Акулина К.В., Тихонова Е.В.</i> Применение системы оценки качества перевода в обучение студентов-лингвистов | 129 |
| <i>Алдошина М.И., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Федоров В.А.</i> Субъектоцентрированный подход к разработке поликультурного обучения в университете | 146 |
| <i>Левитан К.М., Югова М.А.</i> Ценностные отношения как мотивационная основа развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса | 164 |
| <i>Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г., Ян Бо.</i> Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников | 179 |
| <i>Нагель О.В., Темникова И.Г., Буб А.С.</i> Рефлексия студентов как метод выявления актуальных компонентов обучающей англоязычной среды | 199 |
| <i>Осокина С.А.</i> Соответствие тематического содержания учебников по иностранному языку концепции образования для устойчивого развития | 218 |
| <i>Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четкина А.И.</i> Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации | 234 |
| <i>Фурманова В.П.</i> Межкультурная коммуникация как методология иноязычного образования | 254 |
| <i>Языкова Н.В., Будникова А.А.</i> Транскультурный подход к обучению английскому языку как международному | 273 |

CONTENTS

LINGUISTICS

| | |
|--|-----|
| <i>Artemova O.G., Komarova E.P., Boriskina O.O.</i> Markemes in Jane Austen's novels through the mirror of English realism of the late XVIII th – the early XIX th century | 8 |
| <i>Bodnaruk E.V., Beim V.V.</i> Temporal structure of the German horoscope text | 25 |
| <i>Vasilevich A.P., Funtova I.L., Gubochkina L.Yu.</i> The problem of contradiction between the English orthography and pronunciation | 25 |
| <i>Nefedova L.A.</i> Discursive communication practices in conditions of social distancing (a look through the prism of the German Language) | 44 |
| <i>Novitskaya I.V.</i> Count P.A. Valuev's multicultural personality as a fund-generating feature of his book collection stored in the Scientific Library at Tomsk State University | 62 |
| <i>Tarnaeva L.P., Lyubshina M.V.</i> Argumentation strategies in sociological discourse: linguodidactic perspective | 76 |
| <i>Shutemova N.V.</i> Hypallage in the mirror of literary translation | 92 |
| | 106 |

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

| | |
|--|-----|
| <i>Akulina K.V., Tikhonova E.V.</i> Application of the translation quality assessment system in the training of linguist-translators | 129 |
| <i>Aldoshina M.I., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fedorov V.A.</i> A subject-centred approach to development multicultural education at the university | 146 |
| <i>Levitan K.M., Yugova M.A.</i> Values-based attitudes as a motivation basis for the development of students' linguistic personality in the scientific and educational space of the legal discourse | 146 |
| <i>Matveyeva L.V., Tagiltseva N.G., Yang Bo.</i> Difficulties of Chinese students in the assimilating of the Russian methodic of the musical education of schoolchildren | 164 |
| <i>Nagel O.V., Temnikova I.G., Bub A.S.</i> Students' self-reporting as a means of determining the essential components of educating English environment | 179 |
| <i>Osokina S.A.</i> Conformity of the content of English as a foreign language textbooks with the concept of education for sustainable development | 199 |
| <i>Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I.</i> Peculiarities of training multilingual teachers in the digitalization era | 218 |
| <i>Furmanova V.P.</i> Cross-cultural communication as the methodology of foreign language education | 234 |
| <i>Yazykova N.V., Budnikova A.A.</i> Transcultural approach to teaching English as an international language | 254 |
| | 273 |

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811. 111

DOI: 10.17223/19996195/56/1

МАРКЕМЫ В РОМАНАХ ДЖЕЙН ОСТЕН В ЗЕРКАЛЕ АНГЛИЙСКОГО РЕАЛИЗМА КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX в.

О.Г. Артемова, Э.П. Комарова, О.О. Борискина

Аннотация. Исследован один из способов формализованного (алгоритмичного) содержательного анализа языка художественного текста – маркемный анализ языка литературного текста. Обоснован выбор романов Джейн Остен в качестве объекта исследования, который обусловлен переосмыслением литературоведческой наукой XX в. места Джейн Остен в английской литературе XIX в. и ее роли в формировании основ критического реализма. Современная литературоведческая наука полагает, что Джейн Остен, оставаясь на позициях романтизма, обеспечивает, тем не менее преемственный переход английской литературы с просветительских позиций на позиции критического реализма, являя своим творчеством «связующее звено» между этими литературными направлениями. Задачи исследования – установление места и роли Джейн Остен в истории английской литературы лингвистическими методами, позволяющими верифицировать выводы, к которым, используя собственные методы исследования, пришла литературоведческая наука. Исследование выполнено в русле маркемологического подхода к анализу литературного языка, позволяющего посредством выделения из литературного текста особой разновидности социокультурно и личностно детерминированных ключевых слов – маркем, репрезентирующих в существенных чертах тематические предпочтения в творчестве отдельного автора или литературного периода, проникнуть в художественный мир писателя и установить его ценностные предпочтения. Решение поставленных задач основано на применении метода маркемного анализа, предложенного А.А. Кретовым. Предложенный А.А. Кретовым метод отделения тематически нейтральной лексики от тематически маркированной поставил процедуру выделения ключевых слов на алгоритмическую основу, сводящую к минимуму влияние субъективного фактора и учитывающую информативность каждого слова на фоне всех остальных слов, представленных в данном тексте. Развитие маркемологии связано в первую очередь с научными исследованиями А.А. Кретьова и А.А. Фаустова, под руководством которых разработкой средств программного обеспечения занимается коллектив программистов во главе с доктором технических наук И.Е. Ворониной. Метод маркемного анализа основывается на извлечении из собранных в единый файл текстов автора ключевых слов – маркем. Маркему характеризует аномальность частоты распределения в тексте, определяемая величиной Индекса ее Текстуальной Маркированности (ИнТеМа). Формула, используемая для вычисления ИнТеМа, выражает существующую функциональную зависимость между весом сло-

воформы по частоте (переменный параметр) и ее весом по длине (постоянный параметр). Мэру существенности словоформы для каждого конкретного текста определяет положительное значение ИнТеМа. В качестве маркем рассматривается имя существительное как наименее маркированная и ориентированная на внеязыковую действительность часть речи. Все потенциальные маркемы проходят специальную систему фильтров – грамматико-семантический, тематико-семантический, стилистический, диалогический, классификаторный, позволяющие отделить то, *что* рассказывается, от того, *ради чего* рассказывается. В результате выделяется список из 50 самых важных для автора текста словоформ – маркем, ранжированных в порядке убывания ИнТеМа. Подробно излагаются методологические основы исследования и процедура выделения маркем из текстов автора, описывается применение метода маркемного анализа, раскрывается содержание используемого в работе терминологического аппарата. В процессе исследования выявлены доминантная (*disappointment*) и вице-доминантная (*disinterestedness*) маркемы исследуемых текстов, осуществлено структурирование полученных данных на основе выделения семантических блоков маркем. Вычисление Инвертированного Ранга каждой маркемы, определяемого на основе ее системного веса, дает возможность оценить ее значимость для текстов автора. При осуществлении семантической классификации маркем применялась их ступенчатая идентификация, в результате которой установлено, что творчество Джейн Остен характеризуют маркемы следующих семантических блоков: ментально-перцептивных маркем, эмоциональных маркем, социальных маркем, качественных маркем, морально-этических маркем, маркем, выражающих межличностные отношения и фундаментальные понятия. Пять семантически сложных комплексных маркем – *approbation, understanding, tranquillity, mortification, inconvenience* – были включены одновременно в два семантических блока, формально увеличив, таким образом, количество исследуемых маркем до 55. Количественно-качественный анализ семантических блоков маркем показывает, что в романах Джейн Остен преобладают ментально-перцептивные маркемы (14). Вторыми по количеству маркем являются эмоциональные маркемы (12). Также широко представлены маркемы, характеризующие межличностные отношения (10) и личностные качества человека (качественные маркемы) (9). Сопоставление данных по количественному составу и весовой доле маркем каждого семантического блока позволяет выделить три центральных для романов Остен семантических блока: ментально-перцептивных маркем, эмоциональных маркем и маркем, выражающих межличностные отношения. Установлено, что 83% маркем Остен связаны с описанием эмоционально-психологического состояния человека в контексте его межличностных отношений, что характерно для романтической прозы конца XVIII – начала XIX в. Однако содержательный анализ семантических блоков качественных, социальных и фундаментальных маркем, маркем, выражающих межличностные отношения, а также выделение в качестве доминанты творчества Остен темы *разочарования*, ставшей впоследствии главной темой, определившей облик английской прозы XIX в., свидетельствуют о том, что писательница понимает и новые, не вписывающиеся в рамки романтизма темы социального и межличностного неравенства, унижения, бедности. Также обращает на себя внимание и наличие среди маркем Остен 18 отрицательно окрашенных маркем (36% от общего числа маркем). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что на рубеже веков Джейн Остен, оста-

ваясь на позициях романтизма, одной из первых подняла новые для английской прозы темы, способствуя тем самым формированию основ критического реализма в английской литературе. С точки зрения маркемологии взгляд литературоведов на творчество Джейн Остен как связующее звено, обеспечивающее преемственность традиций просветительского реализма XVIII в. и создающее фундамент для формирования основ критического реализма XIX в., находит свое лингвистическое подтверждение.

Ключевые слова: маркема; формализация; содержательный анализ текста; маркемология; маркемный анализ; английская литература; Джейн Остен; английский реализм

Введение

В литературном процессе Англии XIX в. справедливо считается веком расцвета английской прозы [1]. Чрезвычайно разнообразна и палитра развивающихся в этот период литературных направлений, главными из которых являются романтизм и реализм. Однако хронологическая периодизация процессов, происходящих в той или иной литературе, редко совпадает с календарными рамками, поскольку историко-литературный и исторический процессы определяются не датами как таковыми, а теми или иными событиями, оказавшими существенное влияние на поступательный ход развития общества [2]. Таким знаковым событием для английского общества и английской литературы стал промышленный переворот, начавшийся в Англии в 1780-х гг.

В этот переходный период на рубеже XVIII–XIX вв. в Англии происходит смена направления развития художественно-литературной системы от Просвещения к романтизму и реализму. Одной из крупнейших представительниц английской литературы этого периода является Джейн Остен. Именно с ее именем связывают возникновение в английской литературе «романа нравов». И хотя часть исследователей относят Джейн Остен к романтикам, не следует рассматривать ее творчество исключительно в романтическом ключе. Другая часть исследователей обращает внимание на новизну разрабатываемых Джейн Остен тем, мотивов и приемов, обогативших английскую реалистическую прозу и способствовавших появлению важных для английской литературы того времени открытий.

В романах писательницы не только находят воплощение реалистические традиции английского просветительского романа, но и закладываются основы для формирования и последующего развития критического реализма в английской литературе. Поэтому не случайно в отечественном литературоведении творчество Джейн Остен рассматривается как связующее звено, обеспечивающее формирование критического реализма XIX в. в «непосредственной, ненарушенной

преимущества от реализма эпохи Просвещения» [3. С. 58]. Кроме того, тот факт, что большая часть созданных Джейн Остен произведений датируется последним десятилетием XVIII в., дало литературоведческой науке основание утверждать, что в 1790-е гг. в Англии начал складываться «новый» реализм. И хотя из современников Остен ее творчество по достоинству оценил лишь В. Скотт, для которого произведения писательницы являли совершенный образец реалистического романа о современности, уже, начиная со второй половины XIX в., его новаторская сущность и роль в становлении английского реализма становятся все более и более очевидными для многих.

Все это определяет тот интерес, который на протяжении всего XX и в начале XXI в. проявляют исследователи, преимущественно литературоведы, к изучению того немногочисленного наследия, которое оставила после себя Джейн Остен. В англоязычном литературоведении центром исследования являются личность писательницы, исследуется поэтика отдельных произведений. В фокусе внимания отечественной литературоведческой науки находятся преимущественно анализ творчества Джейн Остен в контексте английского реалистического романа XIX в., отражения женской проблематики в викторианском романе, проблемы метода и стиля, изучения традиций сентиментального романа в творчестве Джейн Остен и др. [4–9].

К сожалению, менее изученным остается язык произведений Джейн Остен. Среди существующих лингвистических исследований можно выделить изучение индивидуально-авторских особенностей стиля писательницы [10], сопоставительное изучение лексики отдельных произведений [11], индивидуально-авторской языковой картины мира [12]. Одним из новейших лингвистических исследований, результаты которого представлены в кандидатской А.В. Костыри, является привлечение в качестве объекта исследования когнитивных схем описания идиостиля Джейн Остен [13]. Среди имеющихся лингвистических исследований отсутствуют исследования, основанные на комплексном содержательном анализе произведений Джейн Остен.

Методология исследования

Цель предлагаемого исследования состоит в осуществлении формализованного «ценностно» ориентированного содержательного анализа следующих, в том числе и незавершенных, произведений Джейн Остен: «Доводы рассудка» (*Persuasion*), «Нортенгерское аббатство» (*Northanger Abbey*), «Мэнсфилд-парк» (*Mansfield Park*), «Эмма» (*Emma*), «Леди Сьюзан» (*Lady Susan*), «Любовь и дружба» (*Love and Friendship*), «Гордость и предубеждение» (*Pride and Prejudice*), «Разум и чувства» (*Sense and Sensibility*), «Сэндитон» (*Sanditon*), «Уотсоны»

(*The Watsons*). Наше исследование выполнено в русле маркемологии, лингвистического направления, предложенного А.А. Кретовым и в настоящее время активно развиваемого в Воронежском государственном университете (ВГУ). Основу маркемологического исследования составляет *метод маркемного анализа*.

При разработке метода маркемного анализа А.А. Кретов исходит из того, значимость слова в тексте определяет равнодействующая двух закономерностей – объективной (языковой) и субъективной (текстовой) [14, 15]. Для проникновения в содержание текста через его форму необходимо провести расщепление этих закономерностей на формальную (языковую) и содержательную (авторскую). Формальную составляющую представляет длина слова, которая является исключительно языковым, а потому объективным фактором. Содержательную составляющую определяет частота слова в каждом конкретном тексте. В отличие от длины слова, этот параметр является сложным субъективно-объективным, т.е. текстово-языковым, показателем. Для вычленения текстового показателя необходимо найти параметрическую разность веса каждого слова по частоте (Ч-вес) и длине (Д-вес), получившую в маркемологии название *Индекс Текстуальной Маркированности* (ИнТеМ).

Словоформы, величина ИнТеМа которых находится в диапазоне $[-1; 0]$, составляют группу тематически нейтральной лексики. ИнТеМ текстуально маркированных лексем находится в диапазоне $[0; +1]$. Текстуально маркированные лексемы являются источником выделения маркем – особой разновидности ключевых слов, исследование которых и позволяет осуществить формализованный «ценностно» ориентированный содержательный анализ текста. В качестве маркем признаются нарицательные имена существительные как наименее маркированная часть речи, имеющие положительный ИнТеМ и удовлетворяющие ряду критериев, позволяющих исключить попадание в число маркем неинформативной лексики (подробно о системе фильтров см.: [16]).

Выделению маркем из собранных в единый файл доступных оцифрованных англоязычных текстов автора предшествует его обработка созданной силами программистов ВГУ под научным руководством И.Е. Ворониной программой тематического анализа английской лексики ProTemAl-Engl (автор идеи и научный консультант – А.А. Кретов) [17, 18]. Полученный в результате обработки текстового файла список словоформ ранжируется в порядке убывания ИнТеМа. Кандидаты в маркемы отбираются из числа текстуально маркированной лексики. Первые 50 существительных, прошедших все фильтры и отвечающих критериям выделения маркемы, образуют маркемный список автора. Затем для уточнения значимости каждой маркемы для автора устанавливается ее *Инвертированный Ранг* (ИнвР), определяемый по формуле

$$\text{ИнвР} = 51 - \text{R},$$

где R – ранг маркеры в списке автора.

В случае совпадения ИнТеМа двух и более маркером, все они приобретают ранг первой из них.

Исследование и его результаты

В результате обработки текстового файла был выделен список 50 маркером автора (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Маркерный список Джейн Остен

| № п/п | Маркер | Частота | Длина | Ч-вес | Д-вес | ИнТеМ |
|-------|---------------------|---------|-------|--------|--------|--------|
| 1 | DISAPPOINTMENT | 115 | 14 | 0,9515 | 0,5049 | 0,4466 |
| 2 | DISINTERESTEDNESS | 6 | 17 | 0,6611 | 0,2558 | 0,4053 |
| 3 | CONSIDERATION | 101 | 13 | 0,9457 | 0,5831 | 0,3626 |
| 4 | UNDERSTANDING | 95 | 13 | 0,9434 | 0,5831 | 0,3603 |
| 5 | CONSCIOUSNESS | 85 | 13 | 0,938 | 0,5831 | 0,3549 |
| 6 | ENCOURAGEMENT | 81 | 13 | 0,9358 | 0,5831 | 0,3527 |
| 7 | DISAPPROBATION | 22 | 14 | 0,8359 | 0,5049 | 0,331 |
| 8 | INCONVENIENCE | 55 | 13 | 0,9132 | 0,5831 | 0,3301 |
| 9 | RESPECTABILITY | 20 | 14 | 0,8255 | 0,5049 | 0,3206 |
| 10 | EMBARRASSMENT | 45 | 13 | 0,8981 | 0,5831 | 0,315 |
| 11 | RECONCILIATION | 18 | 14 | 0,8143 | 0,5049 | 0,3094 |
| 12 | SATISFACTION | 161 | 12 | 0,963 | 0,655 | 0,308 |
| 13 | MORTIFICATION | 35 | 13 | 0,8785 | 0,5831 | 0,2954 |
| 14 | ASTONISHMENT | 99 | 12 | 0,9451 | 0,655 | 0,2901 |
| 15 | GRATIFICATION | 32 | 13 | 0,871 | 0,5831 | 0,2879 |
| 16 | THOUGHTLESSNESS | 8 | 15 | 0,7081 | 0,4235 | 0,2846 |
| 18 | DIFFICULT(Y/IES) | 87 | 12 | 0,9392 | 0,655 | 0,2842 |
| 17 | INDIFFERENCE | 87 | 12 | 0,9392 | 0,655 | 0,2842 |
| 19 | RECOLLECTION | 66 | 12 | 0,9246 | 0,655 | 0,2696 |
| 20 | CHEERFULNESS | 51 | 12 | 0,9074 | 0,655 | 0,2524 |
| 21 | COMPREHENSION | 21 | 13 | 0,8313 | 0,5831 | 0,2482 |
| 22 | INDEPENDENCE | 47 | 12 | 0,9013 | 0,655 | 0,2463 |
| 23 | SELF-CONSEQUENCE | 6 | 15 | 0,6611 | 0,4235 | 0,2376 |
| 24 | TRANQUILLITY | 41 | 12 | 0,8914 | 0,655 | 0,2364 |
| 25 | INTERFERENCE | 40 | 12 | 0,8895 | 0,655 | 0,2345 |
| 26 | THOUGHTFULNESS | 10 | 14 | 0,7391 | 0,5049 | 0,2342 |
| 27 | DETERMINATION | 18 | 13 | 0,8143 | 0,5831 | 0,2312 |
| 28 | IMPOSSIBILITY | 18 | 13 | 0,8143 | 0,5831 | 0,2312 |
| 29 | INCOMPREHENSIBILITY | 1 | 19 | 0,3127 | 0,0854 | 0,2273 |
| 30 | EXPECTATION | 95 | 11 | 0,9434 | 0,721 | 0,2224 |
| 31 | OBSERVATION | 90 | 11 | 0,9411 | 0,721 | 0,2201 |
| 32 | INSENSIBILITY | 16 | 13 | 0,801 | 0,5831 | 0,2179 |
| 33 | WRETCHEDNESS | 31 | 12 | 0,8679 | 0,655 | 0,2129 |
| 34 | UNWILLINGNESS | 15 | 13 | 0,7917 | 0,5831 | 0,2086 |
| 35 | IMAGINATION | 71 | 11 | 0,9289 | 0,721 | 0,2079 |

| № п/п | Маркема | Частота | Длина | Ч-вес | Д-вес | ИнТеМ |
|-------|--------------------------|---------|-------|--------|--------|--------|
| 36 | DISSATISFACTION | 5 | 15 | 0,6305 | 0,4235 | 0,207 |
| 37 | SENSIBILITY | 69 | 11 | 0,9272 | 0,721 | 0,2062 |
| 38 | CONSOLATION | 66 | 11 | 0,9246 | 0,721 | 0,2036 |
| 39 | SELF-IMPORTANCE | 8 | 14 | 0,7081 | 0,5049 | 0,2032 |
| 40 | APPROBATION | 65 | 11 | 0,9236 | 0,721 | 0,2026 |
| 41 | PROBABILITY | 62 | 11 | 0,921 | 0,721 | 0,2 |
| 42 | COMPANIONABLENESS | 2 | 17 | 0,4532 | 0,2558 | 0,1974 |
| 43 | COMMENDATION | 25 | 12 | 0,8491 | 0,655 | 0,1941 |
| 44 | SELF-CONDEMNATION | 3 | 16 | 0,5337 | 0,3401 | 0,1936 |
| 45 | SUPERCILIOUSNESS | 3 | 16 | 0,5337 | 0,3401 | 0,1936 |
| 46 | ATTACHMENT | 204 | 10 | 0,9693 | 0,7772 | 0,1921 |
| 47 | CONTEMPLATION | 13 | 13 | 0,7738 | 0,5831 | 0,1907 |
| 48 | PERSEVERANCE | 24 | 12 | 0,8452 | 0,655 | 0,1902 |
| 49 | REMEMBRANCE | 53 | 11 | 0,9106 | 0,721 | 0,1896 |
| 50 | RELATIONSHIP | 23 | 12 | 0,8406 | 0,655 | 0,1856 |

Доминантной маркемой в романах Остен является *disappointment* ‘разочарование, неудовлетворение’ (0,4466), вице-доминантной – *disinterestedness* ‘беспристрастность, справедливость’ (0,4053) (в скобках указан ИнТеМ маркемы). Семантическая классификация маркем позволяет структурировать полученные данные. В своем исследовании структуризация данных осуществляется на основе выделения семантических блоков маркем при использовании ступенчатой идентификации маркем (подробнее о ступенчатой идентификации маркем см.: [19]).

В результате проведенной семантической классификации установлено, что творчество Остен характеризуют маркемы следующих семантических блоков: ментально-перцептивных маркем (СеБ МентМ), эмоциональных маркем (СеБ ЭмоцМ), социальных маркем (СеБ СоцМ), качественных маркем (СеБ КачМ), морально-этических маркем (СеБ МорЭтМ), маркем, выражающих межличностные отношения (СеБ МежлМ) и фундаментальные понятия (СеБ ФундМ).

Семантическое структурирование маркем выявило наличие семантически сложных, комплексных маркем, в результате чего они были включены в несколько семантических блоков одновременно. В романах Остен таких маркем оказалось пять: *approbation* ‘согласие’ (семантический блок ментально-перцептивных маркем – СеБ МентМ), *approbation* ‘одобрение’ (семантический блок социальных маркем – СеБ СоцМ), *understanding* ‘понимание, осмысление’ (СеБ МентМ), *understanding* ‘взаимопонимание’ (семантический блок маркем, выражающих межличностные отношения, – СеБ МежлМ), *tranquillity* ‘спокойствие’ (семантический блок эмоциональных маркем – СеБ ЭмоцМ), *tranquillity* ‘уравновешенность’ (семантический блок качественных маркем –

СеБ КачМ); *mortification* ‘чувство обиды’ (СеБ ЭмоцМ), *mortification* ‘унижение’ (СеБ МежлМ), *inconvenience* ‘беспокойство’ (СеБ ЭмоцМ), *inconvenience* ‘неудобство’ (СеБ СоцМ). Соответственно, совокупное (с учетом повторений) количество маркер в семантических блоках – 55. Распределение семантических блоков маркер Остен в порядке убывания количества маркер в каждом блоке представлено на рис. 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в романах Остен существенно преобладают ментально-перцептивные маркеры (14) – слова, связанные с разумом, сознанием, восприятием мира. За ними следуют эмоциональные маркеры – слова, характеризующие эмоциональное состояние человека (12).

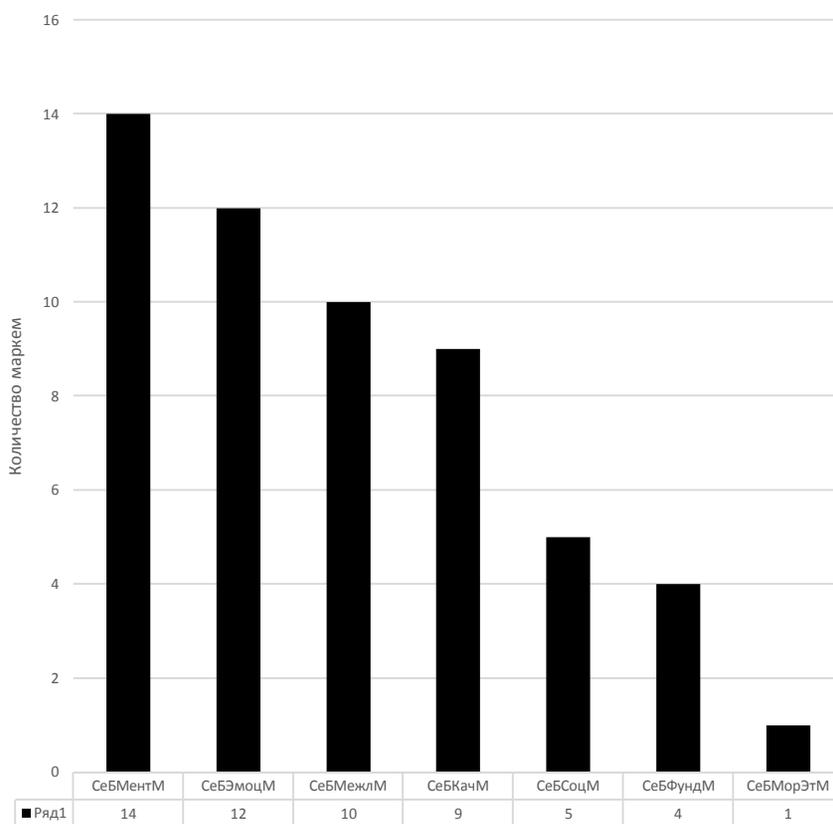


Рис. 1. Количественное наполнение семантических блоков маркер Джейн Остен

На третьем и четвертом месте располагаются маркеры семантических блоков «межличностные отношения» (10) и «качественные маркеры» (9). Семантический блок маркер, выражающих межличностные отношения, включает слова, характеризующие взаимоотношения лю-

дей, а семантический блок качественных маркем – слова, характеризующие качества, присущие человеку. За ними следует семантический блок социальных маркем (5), образуемый словами, характеризующими положение человека и его поведение в социуме, его отношение к социуму, социальные проблемы и т.п. Вплотную к нему примыкает семантический блок фундаментальных маркем (4), представленный словами, выражающими наиболее обобщенные, базовые понятия. Минимально всего лишь одной маркемой представлен семантический блок морально-этических маркем, воплощающих ценности, нормы и идеалы. Аналогичную картину ранжирования семантических блоков маркем на основе суммарного ИнТеМа (СумИнТеМа) входящих в него маркем иллюстрирует рис. 2.

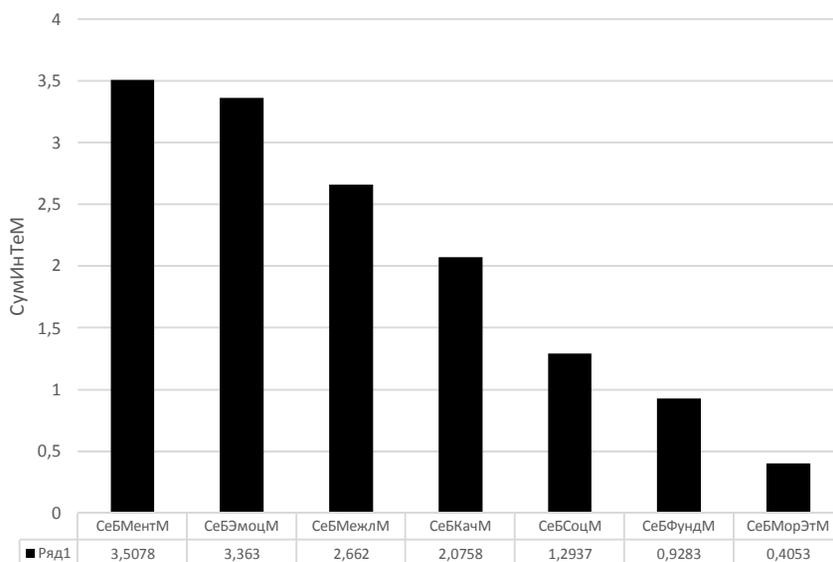


Рис. 2. Ранжирование семантических блоков маркем Джейн Остен на основе СумИнТеМа

Ранжирование семантических блоков маркем по СумИнТеМу показывает весовую долю маркем каждого семантического блока в маркемном списке Остен. Первое место закономерно принадлежит семантическому блоку ментально-перцептивных маркем (3,5078). На втором месте располагается семантический блок эмоциональных маркем (3,363). На третьей позиции находится семантический блок маркем, выражающих межличностные отношения (2,662), количество маркем в котором почти на 30% меньше числа ментально-перцептивных маркем. Семантические блоки качественных (2,0758) и социальных маркем (1,2937) занимают, соответственно, четвертое

и пятое место. За ними по убыванию СумИнТеМа следуют семантические блоки фундаментальных (0,9283) и морально-этических (0,4053) маркем. Все выделенные сематические блоки являются антропоцентричными, а следовательно, между входящими в разные семантические блоки маркемами обнаруживаются различные взаимосвязи. Сопоставление данных по количественному составу и весомой доле маркем каждого семантического блока позволяет выделить три центральных для романов Остен семантических блока: ментально-перцептивных маркем, эмоциональных маркем и маркем, выражающих межличностные отношения.

Семантический блок ментально-перцептивных маркем определяют маркемы *consideration* 'размышление' (0,3626), *understanding* 'разум, осмысление' (0,3603), *consciousness* 'сознание, осознание' (0,3549), *recollection* 'воспоминание' (0,2696), *comprehension* 'осмысление' (0,2482), *thoughtfulness* 'задумчивость' (0,2342), *determination* 'решимость' (0,2312), *incomprehensibility* 'непонятность, непостижимость' (0,2273), *observation* 'наблюдение' (0,2201), *unwillingness* 'нежелание' (0,2086), *imagination* 'воображение' (0,2079), *approbation* 'согласие' (0,2026), *contemplation* 'раздумье' (0,1907), *remembrance* 'воспоминание' (0,1896). ИнвР трех маркем этого семантического блока – *consideration*, *understanding*, *consciousness* – находится в узком интервале значений 46–48, что свидетельствует об их особой значимости для автора. Минимальный ИнвР (2) отмечен у *remembrance*, которой предшествует *contemplation* (4).

В составе следующего по значимости семантического блока эмоциональных маркем шесть маркем обозначают положительно окрашенное эмоциональное состояние и шесть – отрицательно окрашенное эмоциональное состояние: *disappointment* 'разочарование' (0,4466) (доминантная маркема Остен), *inconvenience* 'беспокойство' (0,3301), *embarrassment* 'замешательство' (0,315), *satisfaction* 'удовлетворение' (0,308), *mortification* 'чувство обиды' (0,2954), *astonishment* 'изумление' (0,2901), *gratification* 'удовольствие' (0,2879), *tranquillity* 'спокойствие' (0,2364), *expectation* 'ожидание' (0,2224), *insensibility* 'бесчувствие' (0,2179), *dissatisfaction* 'неудовлетворенность' (0,207), *sensibility* 'чувствительность' (0,2062). Эмоциональные маркемы образуют маркемные оппозиции 'разочарование' (*disappointment*) – 'удовлетворение' (*satisfaction*), 'бесчувствие' (*insensibility*) – 'чувствительность' (*sensibility*), 'беспокойство' (*inconvenience*) – 'спокойствие' (*tranquillity*). При этом ИнТеМ отрицательных маркем в каждой паре выше ИнТеМа положительных эмоциональных маркем. ИнвР эмоциональных маркем находится в диапазоне [14; 50]. Минимальный ИнвР 14 характеризует маркему *sensibility*, максимальный ИнвР 50 – доми-

нантную маркему *disappointment*. Стоит отметить, что в группе отрицательных эмоциональных маркем три маркемы занимают верхние позиции в списке маркем Остен. Наряду с *disappointment* это – *inconvenience* (ИнвР 43) и *embarrassment* (ИнвР 41). В группе положительных эмоциональных маркем максимальный ИнвР 39 выделен у маркемы *satisfaction*. Минимальный ИнвР положительных эмоциональных маркем отмечен у *sensibility* (14), отрицательных – у *dissatisfaction* (15).

Семантический блок маркем, выражающих межличностные отношения, составляют *understanding* ‘взаимопонимание’ (0,3603), *encouragement* ‘ободрение’ (0,3527), *disapprobation* ‘осуждение’ (0,331), *reconciliation* ‘примирение’ (0,3094), *mortification* ‘унижение’ (0,2954), *interference* ‘вмешательство’ (0,2345), *consolation* ‘утешение’ (0,2036), *companionableness* ‘общительность’ (0,1974), *attachment* ‘верность, привязанность’ (0,1921), *relationship* ‘взаимоотношение’ (0,1856). ИнвР указанных маркем находится в широком диапазоне значений от 1 (*relationship*) до 47 (*understanding*).

Семантический блок качественных маркем представляют маркемы, характеризующие следующие личностные качества человека: *thoughtlessness* ‘глупость, безрассудство’ (0,2846), *indifference* ‘безразличие’ (0,2842), *cheerfulness* ‘жизнерадостность’ (0,2524), *self-consequence* ‘осознание собственной значимости’ (0,2376), *tranquility* ‘уравновешенность’ (0,2364), *self-importance* ‘чванство’ (0,2032), *self-condemnation* ‘самобичевание’ (0,1936), *superciliousness* ‘высокомерие, надменность’ (0,1936), *perseverance* ‘настойчивость’ (0,1902). В количественном отношении среди качественных маркем Остен преобладают маркемы, характеризующие отрицательные качества человека, – 5. ИнвР маркем находится в диапазоне [3; 35]. Максимальные значения ИнвРа характеризуют маркемы *thoughtlessness* (35) и *indifference* (34). Наименее значимым для Остен является такое качество, как *настойчивость* (ИнвР *perseverance* – 3).

Семантический блок социальных маркем представляют слова, характеризующие взаимоотношение человека с социумом и условия его существования: *inconvenience* ‘неудобство’ (0,3301), *respectability* ‘респектабельность’ (0,3206), *independence* ‘независимость’ (0,2463), *approbation* ‘одобрение’ (0,2026), *commendation* ‘одобрение’ (0,1941). ИнвР данных маркем также принадлежит широкому диапазону значений – [8; 43]. Две из них – *inconvenience* и *respectability* – входят в первую десятку маркем Остен: ИнвР *inconvenience* – 43, ИнвР *respectability* – 42.

Семантический блок фундаментальных маркем представляют *difficult(y/ies)* ‘трудность, трудности’ (0,2842), *impossibility* ‘невозможность’ (0,2312), *wretchedness* ‘бедность, несчастье’ (0,2129), *probability* ‘вероятность, шанс’ (0,2). Необходимо отметить, что среди фундамен-

тальных маркер преобладают маркеры с отрицательным значением (3). Также они характеризуются и максимальным для этой группы маркер ИнТеМом. Минимальный ИнвР (10) характеризует маркеру *probability*, максимальный (34) – *difficult(y/ies)*. За ней следуют *impossibility* (24) и *wretchedness* (18).

Семантический блок морально-этических маркер представляет единичная маркер *disinterestedness* ‘бескорыстие’ (0,4053) – вице-доминантная маркер Остен.

Заключение

Формальный анализ выделенных в языке романов Остен маркер указывает на принадлежность творчества писательницы своему времени: 25% списочного состава маркер характеризуют происходящие в человеке ментально-перцептивные процессы, 40% маркер описывают эмоциональное состояние человека, его личностные и моральные качества, 18% маркер в той или иной степени затрагивают вопросы межличностных отношений. Иными словами, 83% маркер Остен связаны с описанием эмоционально-психологического состояния человека в контексте его межличностных отношений, что характерно для романтической прозы конца XVIII – начала XIX в.

В то же время содержательный анализ семантических блоков качественных, социальных и фундаментальных маркер, маркер, выражающих межличностные отношения, а также выделение в качестве доминанты творчества Остен темы *разочарования*, ставшей впоследствии главной темой, определившей облик английской прозы XIX в. [19], свидетельствуют о том, что писательница поднимает и новые темы социального и межличностного неравенства, унижения, бедности, не вписывающиеся в рамки романтизма.

Также обращает на себя внимание и наличие 18 отрицательно окрашенных маркер, что составляет 36% от общего их числа. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что на рубеже веков Джейн Остен, оставаясь на позициях романтизма, одной из первых подняла новые для английской прозы темы, способствуя тем самым формированию основ критического реализма в английской литературе. Таким образом, с точки зрения маркерологии взгляд литературоведов на творчество Джейн Остен как связующее звено, обеспечивающее преемственность традиций просветительского реализма XVIII в. и создающее фундамент для формирования основ критического реализма XIX в., находит свое лингвистическое подтверждение.

Литература

1. *Артемова О.Г.* Языковые ключи к английской литературе от Шекспира до Фаулза / под ред. проф. А.А. Кретова. Воронеж : НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2020. Т. 4. 596 с. (Серия: Библиотека маркемологии)
2. *История* зарубежной литературы XIX века : учеб. пособие / под ред. Н.А. Соловьевой. М. : Высш. шк., 2007. 653 с.
3. *История* всемирной литературы : в 9 т. / гл. редкол.: Г.П. Бердников (гл. ред.) и др.; авт. вступ. замечаний Ю.Б. Виппер. М. : Наука, 1989. Т. 6. 373 с.
4. *Чечетко М.В.* Реалистический роман Джейн Остен : дис. ... канд. филол. наук. М., 1979. 411 с.
5. *Амелина Т.А.* Проблемы реализма в творчестве Джейн Остен: метод и стиль : дис. ... канд. филол. наук. Рига, 1973. 223 с.
6. *Тимошенко Ю.В.* Литературный диалог Джейн Остен с Сэмюэлем Ричардсоном : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013. 18 с.
7. *Шамина Т.В.* Женская проблематика в Викторианском романе 1840–1870-х годов (Джейн Остен, Шарлотта и Эмили Бронте, Джордж Элиот) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2006. 24 с.
8. *Кудряшова О.М.* Художественное воплощение концепта «гордость» в романах Джейн Остен : дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2007. 199 с.
9. *Щепина О.Н.* Семантика художественного пространства в романе Джейн Остен «Мэнсфилд-парк» : дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2001. 182 с.
10. *Баранова Л.А.* Виды стилизации: На материале произведений Джейн Остен : дис. ... канд. филол. наук. М., 1998. 140 с.
11. *Артеменко О.Э.* Семантика лексических интерпретаций в языке романа Джейн Остен «Гордость и предубеждение» и их переводов на русский язык : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2003. 267 с.
12. *Малин К.В.* Отражение архетипического аспекта языковой картины мира автора в текстовой категории пространственно-временного и социально-этического континуума на материале романов Д. Остен : дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2007. 154 с.
13. *Костыря А.В.* Актуализация авторского кода в сиквеле: когнитивно-семиотический механизм : дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2021. 205 с.
14. *Кретов А.А.* Метод формального выделения тематически нейтральной лексики (на примере старославянских текстов) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Системный анализ и информационные технологии. 2007. № 1. С. 81–90.
15. *Кретов А.А.* Понятие маркемы: методика выявления и практика использования // Универсалии русской литературы. Воронеж, 2010. С. 138–153.
16. *Фаустов А.А., Кретов А.А.* Понятие маркемы и предварительные итоги маркемного анализа русской литературы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 16–31.
17. *Гусельникова А.С., Воронина И.Е., Кретов А.А.* Модуль настройки естественного языка для выделения тематически маркированной лексики в текстах // Информатика: проблемы, методологии, технологии : сб. материалов XV Междунар. науч.-метод. конф. Воронеж, 2015. С. 250–254.
18. *Ефимова М.А., Воронина И.Е., Кретов А.А.* Выделение тематически маркированной лексики в англоязычных текстах // Информатика: проблемы, методология, технологии : материалы XIII Междунар. науч.-метод. конф. Воронеж, 2013. С. 461–464.
19. *Артемова О.Г.* Маркемный анализ языка английской художественной прозы XVII–XX веков : дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2021. 1001 с.

Сведения об авторах:

Артемова Ольга Григорьевна – доктор филологических наук, доцент, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru

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

Борискина Ольга Олеговна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка гуманитарных факультетов, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия). E-mail: office@rgph.rsu.ru

Поступила в редакцию 1 октября 2021 г.

Markemes in Jane Austen's novels through the mirror of English realism of the late XVIIIth – the early XIXth century

Artemova O.G., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru

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

Boriskina O.O., D.Sc. (Philology), Associate Professor, the Head of the Department of English for Humanities, Voronezh State University (Voronezh, Russia). E-mail: office@rgph.rsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/1

Abstract. The paper aims at analyzing and using one of the methods of formalized (algorithmic) content-based analysis of a literary text language known as markeme analysis of a literary text language. The authors form a rationale for choosing Austen's novels as a unit of analysis. The reason is determined by reinterpretation in literature studies Jane Austen's place in English literature of 19th century and her role in forming the basis for critical realism development. Modern literature studies considers Jane Austen a writer who being a Romantic prose writer at the same time provides the successive transition from traditions of Enlightenment realism to critical realism. Therefore, literary scholars consider her 'a link' between these literary movements. Our purpose is to determine the place Jane Austen occupies in English literature and her role in English literature history by means of linguistic methods, which allow verifying the results obtained by means of literary analysis. The base of the present study is a markemological approach to a literary text analysis that allows extracting markemes, which we consider specific keywords capable to represent basic thematic preferences in an individual writer's works or in a literary period. Thus, it becomes possible to penetrate into a writer's artistic world and identify his or her values. The method of markeme analysis suggested by A.A. KretoV as one of the means to formalize the semantical analysis of the text is used to solve the set tasks. The method of separation thematically neutral words from thematically marked words suggested by A.A. KretoV makes the keywords extraction procedure algorithm-based and allows minimizing human factor influence and accounting informative value of each word in contrast to all other words used in each particular text. A.A. KretoV and A.A. Faustov's scientific studies promote to the markemology development. Under their academic advising the group of programmers headed by I.Ye. Voronina (Dr.Sc.) continue developing necessary software environment. Markeme analysis is a method of computerized key words extraction. Such keywords A.A. KretoV called markemes. Automatically calculated Index of Textual Markedness (InTeM) for each word in the text could serve as a marker whether its frequency in this text is abnormal. The computational formula expresses functionality between a frequency weight and a length weight of a word. The word length weight being a constant parameter, so the value of the word frequency weight determines the value of InTeM. When a word distribution in the text exceeds a standard frequency distribution

threshold for this word, the value of its InTeM becomes positive thereby expressing the level of significance for this word in the particular text. Markemes are nouns because they represent the least marked part of speech, which denotes the most important categories of culture, describe the inward man and his interpersonal and human relations, basic notions, etc. The potential markeme should undergo special system of filtration including grammatical, grammar and semantic, thematic and semantic, dialogical and classifying filters. The system of filters prevents including onyms and animate nouns, except such words as man, creature; connotative words; names of months and days of week; names of artifacts in case they do not possess connotative or symbolic meanings; words associated with a definite literary genre; addresses and classifying words. As a result, it makes possible to separate the story line words from those words that represent the reason the author had when he or she started writing about. Thus, we get a list of 50 markemes ranged in descending order of their InTeM. These words are considered the most important words for the author. The paper specifies the methodology of the study and the markeme extraction algorithm, describes the application of the markeme analysis method, and explains the meaning of necessary markemological terms. The study results in determining dominant (disappointment) and vice-dominant (disinterestedness) markemes in Austen's works and in data structuring into semantic blocks. The calculation of Inverted Rank for each markeme makes it possible to evaluate its importance for Austen's novels. Graded semantic classification of markemes shows that all Austen's markemes belong to the following semantic blocks: mental and perceptual markemes, emotional markemes, social markemes, qualitative markemes, moral and ethical markemes, interpersonal relations, fundamental notions. Such semantically complex markemes as approbation, understanding, tranquillity, mortification, inconvenience are concurrently the members of two semantic blocks. Thus, formally we analyze 55 markemes. Qualitative and quantitative analysis of semantic blocks of markemes demonstrates prevailing of mental and perceptual markemes (14) in Jane Austen's novels. The second large semantic block is the block of emotional markemes (12). There are also many markemes, which represent interpersonal relations (10) and personal traits (qualitative markemes) (9). According to the quantity of markemes and the fraction of total markeme weight it is possible to single out three central semantic blocks in Austen's novels. They are the semantic blocks of mental and perceptual markemes, emotional markemes and markemes represented interpersonal relations. It was established that about 83% of Austen's markemes deal with the description of emotional and psychological state of a human being with reference to interpersonal relations that is typical for romantic prose of the late 18 – early 19 century. But, content-based analysis of the semantic blocks of qualitative, social and fundamental markemes and markemes, which represent interpersonal relations as well as identification of disappointment, which later became the central focus that characterize English prose of 19 century, as Austen's dominant markeme indicates that Austen brings up new non-romantic subjects such as social and interpersonal inequality, mortification and wretchedness. Besides, it should be noted that there are 18 markemes with negative meaning among Austen's markemes. Their number constitutes 36% of total number of Austen's markemes. The obtained data proves that at the turn of the century Jane Austen being a romantic writer was one of the first who brought up new for English prose subjects thus contributing to laying the groundwork for critical realism development in English literature. Thus, from markemology position literary scholars statement that Austen's writing is a 'link' that provides the successive transition from traditions of Enlightenment realism to critical realism finds its linguistic confirmation.

Key words: markeme; formalization; content-based analysis of the text; markemology; markeme analysis; English literature; Jane Austen; English realism

References

1. Artemova O.G. (2020) Jazykovyje kl'uchi k anglijskoj literature ot Shekspira do Faulza: Monografija [Language Keys to English Literature from Shakespeare to Fowles]. Voronezh. 596 p.
2. Istorija zarubezhnoi literatury XIX veka: uchebnoje posobije [History of foreign literature of the XIX century: a textbook] (2007) / pod red N.A. Sloviovoj. Moskva. 653 p.
3. Istorija vseмирnoj literatury: v 9 tomakh [History of World Literature: in 9 volumes] (1989) / gl. red. G.P. Berdnikov. Moskva. Vol. 6. 373 p.
4. Chechetko M.V. (1979) Realisticheskiy roman Dzhejn Osten [Jane Austen's realistic novel]. Philology cand. diss. Moskva. 411 p.
5. Amelina T.A. (1973) Problemy realizma v tvorčestve Dzhejn Osten: metod i stil' [Problems of realism in the oeuvre of Jane Austen: method and style]. Philology cand. diss. Riga. 223 p.
6. Timoshenko Yu.V. (2013) Literaturnyj dialog Dzhejn Osten s Sem'uelem Richardsonom [Jane Austen's literary dialogue with Samuel Richardson]. Abstract of Philology cand. diss. Samara. 13 p.
7. Shamina T.V. (2006) Zhenskaja problematika v Viktorianskom romane 1840-1870-h godov (Dzhejn Osten, Sharlotta i Emilija Bronte, Dzhordzh Eliot) [Women's problematics in the Victorian Novel of the 1840s – 1870s (Jane Austen, Charlotte and Emily Bronte, George Eliot)]. Abstract of Philology cand. diss. Kazan'. 24 p.
8. Kudryashova O.M. (2007) Khudozhestvennoje voploščenie koncepta 'gordost'' v romanakh Dzhejn Osten [The artistic embodiment of the concept of "pride" in Jane Austen's]. Philology cand. diss. Nizhnij Novgorod. 199 p.
9. Shchepina O.N. (2001) Semantika khudozhestvennogo prostranstva v romane Dzhejn Osten 'Mensfield-park' [Semantics of artistic space in Jane Austen's Mansfield Park]. Philology cand. diss. Nizhnij Novgorod. 182 p.
10. Baranova L.A. (1998) Vidy stilizacii: na materiale proizvedenij Dzhejn Osten [Types of stylization on Jane Austen's works]. Philology cand. diss. Moskva. 140 p.
11. Artemenko O.E. (2003) Semantika leksičeskikh interpretacij v jazyke romana 'Gordost' i predubezhdenije' i ikh perevodov na russkij jazyk [Semantics of lexical interpretations in the language of Jane Austen's Pride and Prejudice and their translations into Russian]. Philology cand. diss. Krasnodar. 267 p.
12. Malin K.V. (2007) Otrazhenije arkhētīpicheskogo aspekta jazykovoj kartiny mira avtora v tekstovoj kategorii prostranstvenno-vremennogo i social'no-etičeskogo kontinuum na material romanov D. Osten [Reflection of the archetypal aspect of the author's linguistic picture of the world in the textual category of the space-time and socio-ethical continuum on the material of Jane Austen's novels]. Philology cand. diss. Tambov. 154 p.
13. Kostyrya A.V. (2021) Aktualizacija avtorskogo koda v sikvele: kognitivno-semiotičeskij mekhanizm [Actualization of the author's code in the sequel: a cognitive-semiotic mechanism]. Philology cand. diss. Perm'. 205 p.
14. Kretov A.A. (2007) Metod formal'nogo vydelenija tematičeski nejtral'noj leksiki (na primere staroslav'anskikh jazykov) [The method of formal selection of thematically neutral vocabulary (on the example of Old Slavonic languages)] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. ser. Sistemnyj analiz i informacionnye tehnologii. 1. pp. 81-90.
15. Kretov A.A. (2010) Pon'atije markemy: metodika vyjavlenija i praktika ispol'zovanija [The concept of a markeme: a method of identification and practice of use] // Universalii russkoj literatury. Voronezh. pp. 138-153.
16. Faustov A., Kretov A. (2017) Poniatije markemy i predvaritel'nyje itogi markemnogogo analiza russkoj literatury [The concept of markeme and preliminary results of markeme analysis of Russian literature] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta, ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 4. pp. 16-31.

17. Gusel'nikova A.S., Voronina I.Ye., Kretov A.A. (2015) Vydelenije tematicheski markirovannoj leksiki v tekstakh na jestestvennykh jazykakh [Natural language setting module for highlighting thematically marked vocabulary in texts] // Materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii "Informatika: problem, metodologija, tehnologii". Voronezh, VGU. Vol. 3. pp. 245-250.
18. Efimova M.A., Voronina I.E., Kretov A.A. (2013) Vydelenije tematicheski markirovannoj leksiki v anglojazychnyh tekstah [Selection of thematically marked vocabulary in English-language texts] // Materialy XIII mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii «Informatika: problemy, metodologija, tehnologii», Voronezh. pp. 461-464.
19. Artemova O.G. (2021) Markemnyj analiz jazyka anglijskoj khudozhestvennoj prozy XVII – XX vekov [Markeme analysis of the language of English literary prose of the 17th-20th centuries]. Philology doc. diss. Voronezh. 1001 p.

Received 1 October 2021

ТЕМПОРАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ГОРОСКОПА

Е.В. Боднарук, В.В. Бейм

Аннотация. В современном динамично развивающемся мире из трех планов времени – настоящего, прошлого и будущего – особенно значимым для человека становится план будущего времени. В этой связи растет интерес к гороскопам как текстам прогностического характера, позволяющим человеку «заглянуть» в будущее. В последние десятилетия появился целый ряд исследований, посвященных изучению гороскопа. Вместе с тем многие аспекты данного типа текста еще мало или совсем не изучены. К таким лакунам можно отнести темпоральную структуру текста гороскопа. Поскольку центральным для гороскопа является план будущего времени, характеризующийся антропоцентризмом и хорошо прослеживаемой прагматической составляющей, темпоральная характеристика гороскопа оказывается релевантной как для построения, так и для восприятия данного типа текста. В связи с этим рассматривается темпоральная структура гороскопа, представленная в виде сетки. Наряду с планом будущего (проспекцией), определенную роль в строении гороскопа играют также планы настоящего (интроспекции) и прошлого (ретроспекции). В этой связи темпоральная сетка гороскопа включает довольно внушительный репертуар языковых средств. Данные средства систематизированы по модели поля. Ядро и приядерную зону формируют глагольные средства, эксплицирующие семантику будущего времени. Периферийную зону сетки составляют глагольные формы, создающие интроспективный и ретроспективный план гороскопа. Материалом для исследования послужили тексты гороскопов, извлеченные из 48 номеров журналов на немецком языке, изданных в Германии (*Gala, Brigitte, Bravo, Popcorn, Astrowoche* и *Astroblick*) в 2013–2017 гг. При проведении эмпирического анализа были использованы описательный метод, сравнительный метод, метод сплошной выборки, метод качественно-количественного анализа и метод контекстуального анализа. Выяснилось, что использование в гороскопе языковых средств с темпоральной семантикой зависит от таких факторов, как тип гороскопа, целевая группа читателей, дата выхода журнала из печати и период, на который был сделан прогноз. В соответствии с тем, как прогнозируемый период соотносится с датой выхода гороскопа из печати, все гороскопы были разделены на две группы: группа А – гороскопы с датой выхода из печати за несколько дней до прогнозируемого периода и группа Б – гороскопы с датой выхода из печати, совпадающей с началом прогнозируемого периода. Состав языковых средств с семантикой времени и их частотность варьируются в зависимости от того, к какой группе принадлежит гороскоп.

Ключевые слова: прогностический текст; гороскоп; темпоральная сетка; немецкий язык

Введение

Гороскоп как особый тип текста в последние годы привлекает внимание многих исследователей. Известно, что тексты современных гороскопов берут начало в астрологии, развитие которой связано с маги-ко-религиозным мировоззрением. Согласно данным немецкой исследовательницы К. Фуртманн, первый гороскоп датируется еще 412 г. до н.э. [1. С. 45–46]. В СМИ гороскопы начали впервые печатать в Великобритании в 1930-х гг. [1. С. 58–60]. Намного позднее гороскопы появились в России.

Гороскоп как объект лингвистического анализа оказался в центре внимания лишь в 2000-е гг., когда получил особенно широкое распространение. В современной германистике гороскопы рассматриваются прежде всего как тексты, отражающие социальные ценности и нормы [2, 3], тексты манипулятивного характера [1, 4], тексты, обладающие определенными дискурсивными характеристиками [5–8]. Вместе с тем гороскоп как прогностический текст, представляющий собой предсказание судьбы человека по положению звезд, неразрывно связан с понятием времени.

В современном мире тексты гороскопов становятся востребованными, что объясняется постоянным стремлением человека узнать свое будущее [9. С. 24]. Таким образом, прогноз как одна из прагматических характеристик будущего времени становится центральной областью темпоральной структуры гороскопа. Тексты гороскопов представляют время как антропоцентрическую по своему характеру категорию, поскольку, обращаясь к таким текстам, человек связывается с грядущими событиями.

Темпоральная характеристика, или, точнее, темпоральная структура текста гороскопа, играет важную роль в его построении и восприятии. Значимыми в этой связи и одновременно практически неизученными оказываются следующие факторы, подлежащие рассмотрению в рамках данной статьи: использование глагольных временных форм, лексико-грамматических структур и собственно лексических средств с семантикой времени в тексте гороскопа, взаимодействие данных средств, их варьирование в зависимости от типа гороскопа, целевой группы читателей, даты выхода журнала из печати и периода прогноза.

Поскольку гороскоп является особым типом текста, обладающим определенными чертами, целесообразно рассматривать его темпоральную структуру целостно. В ряде работ [10, 11] предлагается представить функционирование темпоральных языковых средств в тексте в виде так называемой темпоральной сетки. Полагаем, что такой подход вполне применим и в отношении текстов гороскопа.

Таким образом, целью настоящего исследования является описание темпоральной структуры немецкоязычного гороскопа. Темпоральная структура представлена в виде сетки. В статье анализу подвергаются глагольные формы, формирующие состав сетки, изучается характер их взаимодействия, ритм смены глагольных форм, а также обусловленность сетки характеристиками гороскопа.

Материалом для исследования послужили гороскопы, представленные в следующих журналах на немецком языке: журналах для женщин *Gala*, *Brigitte*, молодежных журналах *Bravo*, *Popcorn*, астрологических журналах *Astrowoche*, *Astroblick*. Общий корпус примеров составляют тексты гороскопов из 48 номеров названных журналов за 2013–2017 гг.

Методология исследования

Методологической основой исследования служит концепция рассмотрения гороскопа как текста, относящегося к прогностическому дискурсу. Следует отметить, что в теоретической литературе, посвященной определению статуса данного типа текста, гороскоп может быть отнесен к магическому [2. С. 213], профетическому [12. С. 6], эзотерическому [13. С. 81; 14. С. 92], астрологическому [15. С. 15] либо массмедийному [3. С. 59] дискурсу.

Мы солидарны с В.Б. Кашкиным, Е.Р. Савицкайте и О.А. Дмитриевой [16–18], рассматривающими гороскопы как тексты прогностического дискурса. Под прогностическим текстом понимается «текст, основная прагматическая установка которого темпорально относится прежде всего к будущему и включает в себя прогноз как тематическое ядро» [8. С. 207]. По мнению О.А. Дмитриевой, прогноз также выступает «системообразующим признаком» прогностического дискурса [18. С. 21]. Прогностический дискурс является довольно разноплановым, проявляя себя не только в текстах гороскопов, но также и в текстах заговоров, заклинаний, предсказаний и т.п., т.е. в текстах, имеющих отношение к области будущего времени.

В основу эмпирической части исследования положена концепция Л.А. Ноздриной, разрабатывавшей понятие «темпоральная сетка». Под темпоральной сеткой она понимает совокупность средств морфологического, синтаксического и словообразовательного уровня, обеспечивающих ориентацию читателя во временном аспекте текста [19. С. 41]. Темпоральная сетка текста формируется, согласно Л.А. Ноздриной, при помощи состава сетки (языковых средств), рисунка сетки, ритма смены темпоральных форм, обусловленности сетки характеристиками жанра [10. С. 96–97].

При анализе эмпирического материала использованы описательный метод, сравнительный метод, метод сплошной выборки, метод качественно-количественного анализа и метод контекстуального анализа.

Исследование и результаты

Текстотипологическое своеобразие гороскопа во многом определяются его семантико-прагматическими признаками, прежде всего, отнесенностью к астрологии, шаблонностью и фиктивной индивидуализацией читателя.

Отнесенность к астрологии является основополагающей характеристикой гороскопа, проявляющейся в использовании лексики соответствующей тематики: 1) обобщенного понятия «звезда» (например, *Die Sterne stehen günstig für Sie!*); 2) названия планет (например, *Kreativ-Planet Merkur, Mars-Einflüsse*); 3) обозначения богов любви и др. (например, *Liebesgöttin Venus, Amor*); 4) выражений, описывающих влияние звезд на человека (например, *kosmische Unterstützung, kosmische Einflüsse*); 5) профессиональной астрологической лексики (*Lilith, Chiron, Quinkunx*).

Шаблонность текста находит выражение в представлении типичных жизненных сфер читателя (семья/любовь, работа/школа, друзья), а также в трехчастной структуре гороскопа, состоящей из описания расположения планет, интерпретации данного расположения и следующих за этим рекомендаций автора гороскопа. Описание расположения планет является необязательным компонентом структуры в молодежных гороскопах и гороскопах для женщин, так как в данных изданиях гороскоп преследует скорее функцию развлечения читателей, нежели функцию прогнозирования.

Фиктивная индивидуализация читателя заключается в использовании языковых средств, указывающих на сокращенную дистанцию по отношению к читателю гороскопа и создающих эффект непосредственного контакта. Личные и притяжательные местоимения, императивные структуры, активно используемые в гороскопах, способствуют тому, чтобы у читателя возникло ощущение разговора с автором текста тет-а-тет: Например: (1) *Nimm dir eine Auszeit und werde dir über deine Gefühle und Ziele klar...* (Popcorn. 2017. Nr. 6. S. 63).

Обращенность текста гороскопа к событиям в будущем свидетельствует о том, что тематическим ядром гороскопа является прогноз. В этой связи темпоральность можно рассматривать как одну из ведущих текстовых категорий гороскопа, обладающую особой значимостью.

Как в любом тексте, в тексте гороскопа имеются темпоральные ориентиры – своеобразные временные координаты, определяющие восприятие текста. В обычной (канонической) ситуации общения такими ориентирами выступают *момент речи, момент действия и момент наблюдения*. Поскольку гороскоп является письменным текстом, данные временные координаты выступают в нем в несколько модифицированном виде.

Так, в качестве точки отсчета времени и условного момента речи в гороскопе мы рассматриваем дату выхода журнала, в котором публикуется гороскоп, из печати. Относительно даты выхода журнала из печати временные отношения в гороскопе разделяются на три временных плана: 1) план будущего – следование за датой выхода гороскопа из печати (выражение проспекции); 2) план прошлого – предшествование дате выхода гороскопа из печати (выражение ретроспекции); 3) план «настоящего времени» автора гороскопа и читателя – совпадение с датой выхода гороскопа из печати (выражение интроспекции). Таким образом, действия или события, о которых идет речь в гороскопе, ориентированы не на момент речи каждого отдельного индивидуума, а на календарное время, что указывает на объективированный характер временных отношений в данном типе текста.

Важную роль в темпоральной характеристике гороскопа играет момент наблюдения. В большинстве случаев он совпадает с датой выхода гороскопа из печати, когда читатель может ознакомиться с гороскопом (рис. 1):

(2) *Sie sind jetzt sehr durchlässig für alles, was an Sie herangetragen wird* (Brigitte. 2013. Nr. 7. S. 222).

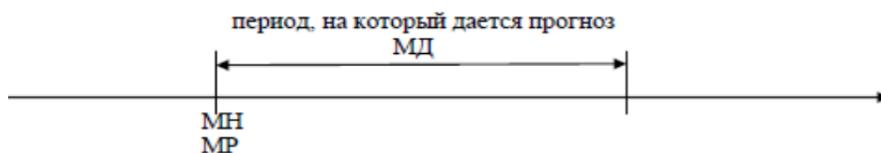


Рис. 1. Соотношение момента наблюдения (MN), момента речи (MP), момента действия (MD) в примере (2)

В примере (2) MN совпадает с MP и с началом MD, так как дата выхода журнала *Brigitte* из печати совпадает с началом периода, на который дается прогноз (две недели). Наречие *jetzt* указывает на временной период прогноза. Используемая глагольная форма презенса *sind* имеет значение расширенного настоящего времени, так как действия и процессы, начало которых совпадает с началом прогнозируемого периода (т.е. с настоящим), простираются в будущее, растягиваясь на весь прогнозируемый период.

Момент наблюдения также может быть сдвинут по временной оси и влиять на выбор временных форм глагола. Например:

(3) *Was Ihre körperliche und seelische Konstitution betrifft, so beginnt das neue Jahr so, wie das alte **endete**: Sie sprühen zwar nicht vor Energie, haben aber einen ausreichenden Kräftevorrat, um Ihre Aufgaben zu erfüllen und Ihre Pläne zu realisieren* (Astroblick. 2015. Nr. 2. S. 24).

В примере (3) представлены два момента наблюдения. MN1 является дата выхода журнала *Astroblick* из печати, когда читатель теорети-

чески может ознакомиться с прогнозом, а именно за месяц до начала прогнозируемого периода. По отношению к точке отсчета МН1 названные временными формами глагола действия (*beginnt, sprühen, haben*) относятся к будущему (МД1) и одновременно являются МН2 для МД2 (*endete*), выраженного глагольной формой претеритума *endete*. В действительности же МД2 еще не наступил, а значение формы претеритума следует трактовать как «прошлое в будущем». Сдвиг момента наблюдения предполагает психологическое присутствие читателя во временной плоскости описываемых событий (рис. 2).



Рис. 2. Соотношение момента наблюдения (МН), момента речи (MP), момента действия (МД) в примере (3)

Значения настоящего, будущего и прошедшего времени могут передаваться в языке различными языковыми средствами. Основными из них являются глагольные временные формы в индикативе. Наряду с ними временные отношения могут быть выражены формами других наклонений, лексико-грамматическими средствами (например, конструкциями с модальными глаголами), а также лексическими указателями. Все эти средства, будучи темпорально значимыми, формируют состав темпоральной сетки гороскопа.

Внутри сетки языковые средства подлежат систематизации. Провести систематизацию средств возможно путем применения полевой модели [20, 21]. Благодаря модели поля многочисленные языковые средства с темпоральной семантикой можно подразделить, согласно их значимости, на доминирующие, второстепенные и периферийные.

Анализируя гороскоп как один из текстов прогностического дискурса, необходимо учитывать его важнейшую черту – представление будущего. Исходя из этого, темпоральные языковые средства следует дифференцировать по признаку наличия/отсутствия у них футуральной семантики.

Таким образом, ядро и приядерную зону темпоральной сетки гороскопа образуют средства, выражающие будущее и создающие перспективный план текста; периферийная зона образована средствами, не выражающими будущее и создающими интроспективный или ретроспективный план.

Начнем анализ темпоральной сетки гороскопа с описания ее ядра.
Ядро темпоральной сетки гороскопа образуют основные грамматиче-

ские средства выражения будущего времени в немецком языке – футурум I и презенс. Презенс представлен в составе ядра двумя разновидностями: футуральным презенсом и презенсом в значении расширенного настоящего, простирающегося в будущее.

Употребление **футурального презенса** в гороскопе следует рассматривать как стилистически-психологический прием: с его помощью «автор как бы ведет виртуальный комментарий из будущего» [22. С. 498]. Используя формы настоящего времени, он словно уже наблюдает происходящие события, которые в действительности являются лишь прогнозируемыми.

Частотность использования форм футурального презенса зависит от даты выхода гороскопа из печати, поэтому целесообразно отдельно рассматривать формы футурального презенса в гороскопах с датой выхода из печати за несколько дней до прогнозируемого периода и в гороскопах с датой выхода из печати, совпадающей с началом прогнозируемого периода. Обозначим данные гороскопы *гороскопами группы А* и *гороскопами группы Б*.

В анализируемом материале гороскопы группы А содержат астрологические журналы *Astrowoche* и *Astroblick*. В них футуральный презенс является самой распространенной временной формой: его доля составляет от 65,3 до 84% от общего числа временных форм в индикативе. Семантику будущего при использовании футурального презенса создают и поддерживают лексические указатели времени: (4) *Der Mond steht am Montag im Widder* (Astrowoche. 2015. Nr. 44. S. 24). В 47% случаев употребления футуральный презенс в гороскопах группы А сопровождается лексическими указателями времени. В гороскопах астрологических журналов лексические указатели времени часто характеризуются точностью: (5) *Routine. Sa. 31.10.Vormittag: Nichts geht bis 10.10 Uhr* (Astrowoche. 2015. Nr. 44. S. 23). – Так автор стремится продемонстрировать читателю свою уверенность в прогнозе.

Гороскопы группы Б представлены в молодежных журналах *Popcorn*, *Bravo* и в журналах для женщин *Brigitte* и *Gala*. Общее количество форм футурального презенса в гороскопах группы Б составляет лишь 14,7% от числа временных форм, употребленных в индикативе. Меньшее количество примеров футурального презенса в гороскопах группы Б по сравнению с гороскопами группы А объясняется тем, что футуральный презенс в гороскопах группы Б выступает дополнительной формой выражения будущего, а основную нагрузку для выражения прогноза несут формы презенса в значении расширенного настоящего. В 35% случаев употребления футуральный презенс в гороскопах группы Б сопровождается лексическими указателями, в основном указателями эгоцентрического времени, характеризующегося неопределенностью (*bald, jetzt, diese Woche, dieser Monat*). Например: (6) *Lass den Kon-*

takt zu jemandem aus deiner Klasse nicht völlig einschlafen – sonst ist es bald aus mit eurer Freundschaft... (Bravo. 2015. Nr. 15. S. 78). С помощью указателей эгоцентрического времени автор гороскопа расширяет возможности совпадения своего гороскопа с будущей реальностью и избегает конкретики в указании времени наступления предсказываемого события.

Презенс в значении расширенного настоящего служит для выражения действий, совпадающих с точкой отсчета времени в гороскопе (т.е. с условным моментом речи гороскопа) и простирающихся в будущее. Данное значение презенса выделяется нами только применительно к гороскопам группы Б: в них дата выхода журнала из печати совпадает с началом прогнозируемого периода и представленное в гороскопе действие может относиться к самому началу периода прогноза. Доля форм презенса в значении расширенного настоящего в анализируемых гороскопах составляет 57% от общего количества временных форм в индикативе. Частотность употребления презенса в значении расширенного настоящего в гороскопах с разным периодом прогноза зависит от длительности периода: чем он меньше, тем чаще употребляются данные формы. Наблюдается корреляция со степенью отдаленности момента действия в будущем от условного момента речи: наименее отдаленными будут действия, представленные в гороскопе на неделю, наиболее отдаленными – действия в гороскопе на месяц.

Презенс в значении расширенного настоящего употребляется в сочетании с лексическими указателями времени реже, чем футуральный презенс. Доля таких примеров составляет 25% от общего количества форм презенса в значении расширенного настоящего. Например: (7) *Unter intensivem Planeteneinfluss ist **jetzt** die Gelegenheit, das Woher und Wohin in Ruhe zu prüfen* (Brigitte. 2013. Nr. 13. S. 155). В гороскопе данная форма чаще образуется от неопределенных глаголов (в 73% случаев). Преобладание неопределенных глаголов в значении расширенного настоящего обусловлено тем, что они обозначают длительные действия и могут соединять семантику настоящего и будущего времени. Например: (8) *Sie **arbeiten** ebenso motiviert wie methodisch einwandfrei an Ihren Zielen und **sind** vor allem stark darin, neue Entwicklungen anzuwenden* (Gala. 2015. Nr. 11. S. 90).

Футурум I является наиболее специализированным (парадигматическим) грамматическим средством выражения будущего времени в немецком языке. Вместе с тем данная форма употребляется в гороскопе довольно редко. Доля футурума I в разных типах гороскопов составляет от 0,4 до 5,6% от общего числа временных форм в индикативе. На частотность использования футурума I могут оказывать влияние период прогноза и тип гороскопа. Так, футурум I оказывается менее употребительным в гороскопах на неделю и более употребительным в горо-

скопах на год. Таким образом, чем больше период прогноза и удаленнее от условного момента речи прогнозируемые действия, тем чаще используется в тексте гороскопа форма футурума I. Данное наблюдение подтверждает общую тенденцию использовать футурум I чаще для указания на отдаленное будущее, чем на ближайшее [23. С. 97].

Несмотря на то, что футурум I редко используется в тексте гороскопов, благодаря ему создается устойчивый футуральный контекст. Этот контекст может поддерживаться временными лексическими указателями, уточняющими время действия и локализирующими действие в прогнозируемом периоде. В целом 45% случаев употребления футурума I в гороскопе сопровождаются лексическими указателями времени, например: (9) *Die Tarotkarte „Die Drei der Münzen“: Sie werden sich **nun** zu einer Entscheidung durchringen, die schon längst fällig ist* (Astroblick. 2015. Nr. 11-12. S. 52–53).

В гороскопе формы футурума I чаще образуются от неопределенных глаголов (в 67% случаев). Среди неопределенных глаголов, употребленных в гороскопе в форме футурума I, по своей частотности выделяются глаголы, обозначающие чувства, например: (10) *So **wirst** du genau **spüren**, wenn dir der Partner deiner Träume über den Weg läuft – oder wonach deinem Schatz ist...* (Bravo 2015. Nr. 15. S. 78). Используя форму футурума I, автор гороскопа стремится обратить внимание читателя на его чувственное восприятие прогнозируемых событий, подчеркивая тем самым их значимость.

Футурум I часто встречается в ситуациях, когда астролог предлагает читателю выполнить определенное действие (вытянуть карту или написать что-либо). Например: (11) *Befragen Sie die Karten nach Ihrer Zukunft. Heute erhalten Sie eine richtige Antwort. Sie **wird** ungefähr so **lauten**: „Du hast eine starke Zeit vor dir, erweise dich würdig!“* (Astrowoche. 2013. Nr. 3. S. 40). Такое использование футурума I придает ситуации некую торжественность и акцентирует внимание читателей, заставляя их более вдумчиво отнестись к тому ответу, который формально дают карты, а фактически он (ответ) исходит от астролога.

Таким образом, можно предположить, что употребление футурума I в гороскопе является точечным и избирательным. С помощью данной формы автор гороскопа прежде всего акцентирует внимание читателя на каких-то важных, значимых с его точки зрения событиях, в том числе и довольно удаленных по времени от настоящего.

Приядерная зона сетки гороскопа также характеризуется наличием семантики будущего и включает в себя футуральный перфект, претеритум в значении будущего, императив, формы конъюнктива в футуральном значении, модальные глаголы и инфинитивные структуры как средства, одним из сопутствующих значений которых является значение будущего времени.

Перфект и претеритум в значении будущего могут использоваться в гороскопах астрологических журналов, однако для реализации данного значения им требуются дополнительные средства контекста. Свидетельством тому может служить пример (3) с формой претеритума, в котором представлено сдвинутое время (прошлое в будущем). Контекстом для темпоральной интерпретации примера (3) служат лексические указатели времени и дата выхода гороскопа из печати.

Перфект используется в гороскопах как в значении прошлого в будущем, так и в значении завершённого будущего, например в придаточном предложении времени с союзами *wenn, ehe, bis* и некоторыми другими:

(12) *Je schwieriger eine Aufgabe ist, desto verbissener machst du dich daran, sie zu lösen, und gibst nicht auf, ehe du es **geschafft hast*** (Bravo. 2015. Nr. 25. S. 78). – Перфект в значении завершённого будущего.

(13) *Beziehungen behalten diese Dimension der Tiefe, die sie schon in der ersten Jahreshälfte **gefunden haben*** (Astrowoche. 2014. Nr. 2. S. 31). – Перфект в значении прошлого в будущем.

В примере (13) представлен прогноз на 2015 г. Выраженный формой футурального презенса *behalten* прогноз обращен в прогнозируемый период, и относительно него выраженное формой перфекта *gefunden haben* действие обозначает прошлое, на прошлое указывают также и лексические указатели времени *schon in der ersten Jahreshälfte*. Однако учет даты выхода гороскопа из печати – ноябрь 2014 г., т.е. за месяц до начала прогнозируемого периода, позволяет судить о том, что выраженное перфектом действие еще не произошло и является будущим.

Императив употребляется во всех типах гороскопа. Действие в императиве всегда обращено в будущее. С помощью данной формы автор гороскопа может давать советы и рекомендации читателю относительно его действий в будущем. На частотность императива влияют два фактора. Во-первых, это тип гороскопа: в молодежных гороскопах повелительное наклонение более оправдано, чем в текстах для взрослой аудитории. Во-вторых, это период прогноза: в гороскопах на год императив менее употребителен, чем в гороскопах на неделю, две недели или месяц. Например: (14) ***Sei mutig und sprich deinen Schwarm endlich an!*** (Bravo. 2015. Nr. 18. S. 78). Оба фактора обусловлены прагматикой императива, его ориентацией на ситуацию непосредственного общения.

Помимо временных форм индикатива (футурума I, презенса, перфекта и претеритума), а также форм императива, в гороскопах с семантикой будущего времени используются и некоторые формы **конъюнктива**. Самой распространенной формой конъюнктива в гороскопе является претеритум конъюнктива, в большей степени он используется в гороскопе для выражения совета и предположения, например: (15) *Es*

wäre gut möglich, dass Ihr Schatz Ihnen nun eine freudige Überraschung bereitet – oder umgekehrt! (Astroblick. 2014. Nr. 01-02. S. 26). Реже используется кондиционалис I, например, в значении предположения о будущем: (16) *Sie würden eine Flirtchance momentan nicht erkennen, wenn sie direkt an Ihrer Tür anklopft* (Gala. 2015. Nr. 32. S. 75). В исследуемых текстах гороскопа зафиксированы также единичные случаи употребления презенса конъюнктива и плюсквамперфекта конъюнктива.

Модальные глаголы в индикативе и конъюнктиве также являются одним из распространенных средств выражения будущего времени. Самыми частотными модальными глаголами в гороскопе являются *können*, выражающий алетическую и эпистемическую модальность, и *müssen*, выражающий деонтическую модальность:

(17) *2016 kann dein Jahr werden, sei optimistisch!* (Bravo. 2016. Nr.1. S. 78).

(18) *Das entsprechende Quäntchen Disziplin müssen Sie natürlich selbst aufbringen, wenn das Vorhaben gelingen soll!* (Astroblick. 2014. Nr. 1-2. S. 32).

Среди неличных форм глагола наиболее частотен в гороскопе **зависимый инфинитив I**, выражающий относительные временные значения следования и одновременности. В гороскопе он часто оказывается зависимым от проспективных глаголов. Благодаря соединению проспективного глагола (например, *empfehlen, raten, bitten* и др.) с инфинитивом, создается план будущего: (19) *Lilith empfiehlt dazu, die Tiefen des Selbst auszuloten und Kindheitsprägungen zu erforschen* (Brigitte. 2013. Nr. 14. S. 186).

Периферию темпоральной сетки гороскопа образуют средства, создающие интроспективный и ретроспективный планы: актуальный, качественный, обобщающий презенс и формы прошедшего времени.

Формы **актуального презенса** используются в гороскопе в следующих случаях:

1) в риторическом вопросе: (20) *Du findest den neuen Jungen in deiner Klasse total süß?* (Popcorn. 2017. Nr. 5. S. 63);

2) при передаче слов, оформленных олицетворением и представляемых как персонифицированная прямая речь ангела или звезд: (21) *Der Engel Gabriel geleitet Sie durch den Monat und rät: „Verlier auch in schweren Zeiten nie die Hoffnung, denn alles ergibt einen Sinn“* (Astroblick. 2014. Nr. 01-02. S. 32);

3) при передаче слов и пожеланий автора в астрологических журналах: (22) *Aber ich glaube, dass es auch interessantere Aufgaben zu lösen gibt* (Astrowoche. 2013. Nr. 3. S. 22).

Качественный презенс в гороскопе употребляется для характеристики представителей определенного знака зодиака: (23) *Die Leichtigkeit der Zwillinge ist ein Klischee* (Brigitte. 2013. Nr. 19. S. 190).

Формы качественного презенса оказались довольно частотными в журнале *Popcorn*, так как в нем помимо гороскопа на прогнозируемый период содержится общая характеристика знака зодиака.

Обобщающий презенс используется во всех типах гороскопа для передачи общепринятых истин: (24) *Eine Hand wüsch die andere: Die selbstlose Hilfsbereitschaft, die Sie in der Vergangenheit oft bewiesen haben, kommt Ihnen jetzt zugute* (Gala. 2015. Nr. 11. S. 90).

Ретроспективный план гороскопа создают глагольные формы прошедшего времени индикатива – **претеритум, перфект и плюсквамперфект**, редко используемые во всех типах гороскопа.

(25) *Dein letzter „Dream-Boy“ war doch nicht so traumhaft?* (Popcorn. 2016. Nr. 10. S. 59).

(26) *Sie schaffen mehr, als Sie geplant hatten* (Astrowoche. 2015. Nr. 44. S. 43).

Количественные данные использования глагольных форм индикатива, конъюнктива, императива и инфинитива в текстах гороскопов группы А и группы Б представлены ниже (рис. 3, 4). Общее количество проанализированных форм составило 12 610. Результаты проведенного количественного анализа свидетельствуют о наличии в гороскопа группы А и группы Б как сходств, так и различий в плане использования глагольных форм (рис. 3, 4).

При создании *проспективного плана* общим для всех типов гороскопа является использование таких форм, как **футуральный презенс, футурум I, императив, форм конъюнктива и инфинитива**. Различия заключаются в том, что в гороскопах группы Б *проспективный план* образует и презенс в значении расширенного настоящего. В астрологических журналах *проспективный план* поддерживают претеритум в значении будущего и **футуральный перфект**, который также встречается в гороскопах журналов *Brigitte* и *Bravo*.

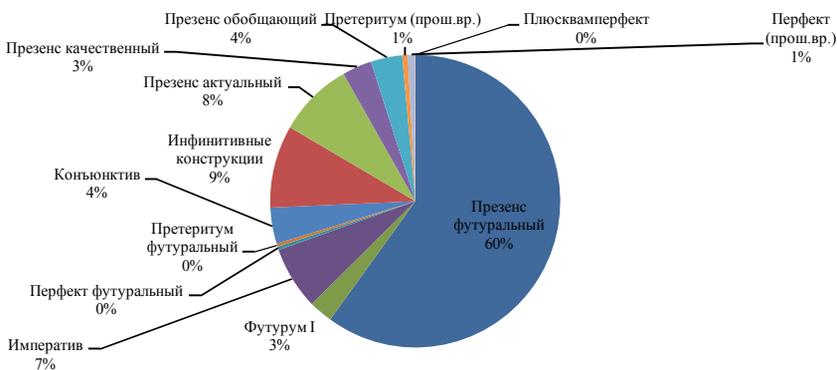


Рис. 3. Глагольные формы в гороскопах группы А



Рис. 4. Глагольные формы в гороскопах группы Б

Отношения *интроспекции* во всех типах гороскопов выражены одинаково: при помощи актуального, качественного и обобщающего презенса, разница заключается только в их процентном соотношении. *Ретроспективный план* во всех типах гороскопов формируется перфектом и претеритумом индикатива, а в гороскопе на неделю журнала *Astrowoche* дополнительно используется плюсквамперфект индикатива.

На характер сетки оказывает влияние взаимодействие языковых средств внутри одного текста гороскопа, в результате которого формируется рисунок темпоральной сетки, представляющий собой схему движения от одного средства к другому, а также ее ритм. Как показали результаты исследования, гороскоп отличается использованием внушительного разнообразия глагольных форм с временной семантикой. При этом для гороскопов малого объема характерна частая смена глагольных форм, создающая динамику ритма в тексте. В гороскопах астрологических журналов ритм является более спокойным и плавным, так как смена глагольных форм происходит реже. При выражении взаимосвязанных друг с другом действий или при параллельном описании событий на протяжении отдельного текста гороскопа могут использоваться только формы презенса в значении расширенного настоящего или фидуриального презенса, т.е. смена форм отсутствует. В некоторых гороскопах можно наблюдать часто встречающееся парное использование форм, например употребление презенса в значении расширенного настоящего в паре либо с императивом (в том числе с формой вежливости с местоимением Sie), либо с претеритумом конъюнктива, служащее определенным коммуникативным целям: не только представить читателю прогноз, но и склонить его к выполнению определенного действия или, наоборот, предостеречь.

(27) *Gehen Sie aus sich heraus! Im Job ist mehr Sorgfalt gefragt. Mars und Uranus machen etwas unvorsichtig.*

KOSMISCHER RAT: Halten Sie Ihr Geld zusammen, sonst wird es nun schnell knapp (Gala. 2015. Nr. 31. S. 76).

Как было отмечено ранее, в гороскопе могут быть представлены все три временных плана – проспективный, интроспективный и ретроспективный. Однако ведущим является, без сомнения, проспективный план. Гороскоп содержит прогноз, и все представленные автором гороскопа суждения, предположения, рекомендации относятся, прежде всего, к будущему и являются прогнозируемыми. При этом данный временной период представляет собой законченный отрезок времени, который является релевантным для всех читателей единожды только в период прогноза. План ретроспекции представлен в гороскопе двояко.

С одной стороны, все двенадцать знаков зодиака соотносятся с постоянными датами. Такой временной период указан рядом с названием каждого знака зодиака в заголовке гороскопа. В данном случае указанные даты также являются конечными отрезками, но они представляют собой повторяющиеся периоды: ежегодно рождаются люди со знаком зодиака «Овен», «Телец», «Близнецы» и т.д. В этой связи в гороскопе имеет место отсыл к прошлому, к дате рождения человека, которая определяет его принадлежность к знаку зодиака.

С другой стороны, иногда в гороскопе автор указывает на события прошлого по отношению к дате выхода гороскопа из печати, которые являются, по его мнению, связанными с прогнозируемыми событиями. Помимо проспективного и ретроспективного планов гороскоп может иметь и план интроспекции, или синхронное направление, связанное с действиями, происходящими в данный момент или происходящими в том числе в данный момент. Интроспекция может выражаться при описании события вне конкретного времени, например при ссылке на общеизвестные истины или постоянные характеристики. Все три временных плана – проспекция, ретроспекция и интроспекция – образуют общий темпоральный контекст гороскопа, его темпоральную сетку, наполняемую в каждом конкретном тексте гороскопа определенными языковыми средствами.

Заключение

Гороскоп как особый тип текста, относительно недавно попавший под пристальное внимание исследователей-лингвистов, характеризуется еще довольно слабой изученностью. Как прогностический текст, гороскоп неразрывно связан с понятием времени. В этой связи особую значимость в восприятии текста гороскопа имеет его темпоральная структура, представленная разноуровневыми языковыми средствами

грамматического, лексико-грамматического и лексического характера. Состав, частотность и взаимодействие этих языковых средств играют важную роль в восприятии гороскопа.

Будучи ориентированным на область будущих событий, гороскоп характеризуется прежде всего наличием плана проспекции. Вместе с тем в гороскопе может даваться общая характеристика знака зодиака, а также иметь место отсыл к прошлому читателя. Таким образом, проспективный план дополняется планом интроспекции и ретроспекции. Представленность трех темпоральных планов обуславливает возможность использования для их выражения довольно разнообразного репертуара языковых средств. Систематизация данных средств производится по модели поля. Ядро и приядерную зону занимают языковые средства с семантикой будущего времени, в то время как периферию составляют средства интроспективного и ретроспективного планов.

Структура сетки гороскопа зависит от того, как прогнозируемый период соотносится с датой выхода гороскопа из печати. В этой связи в статье гороскопы были разделены на две группы: группу А – гороскопы с датой выхода из печати за несколько дней до прогнозируемого периода и группу Б – гороскопы с датой выхода из печати, совпадающей с началом прогнозируемого периода.

В обеих группах гороскопов преобладают формы презенса, но в различных значениях. Так, в гороскопах группы А самой частотной является форма презенса в футуральном значении, в то время как в гороскопах группы Б преобладают формы презенса в значении расширенного настоящего времени. План проспекции оформляется также футуром I, императивом, формами конъюнктива с футуральным значением, инфинитивными структурами, футуральным перфектом. В гороскопах группы А возможно также использование перфекта и претеритума в значении прошлого в будущем.

Периферию текста гороскопа составляют формы актуального, качественного и обобщающего презенса, служащие выражению плана интроспекции, и формы со значением прошедшего времени – перфект, претеритум и плюсквамперфект, используемые для выражения ретроспекции.

Литература

1. *Furthmann K.* Die Sterne lügen nicht: eine linguistische Analyse der Textsorte Pressehoroskop. Göttingen : V&R unipress, 2006. 546 S.
2. *Бабаева Е.В.* Тексты гороскопов как отражение социальных ценностей и норм // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: человек и его дискурс : сб. науч. тр. / под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. М. : Азбуковник, 2003. С. 212–220.
3. *Богодерова М.В.* Современный гороскоп как массмедийный вид текста : дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2010. 179 с.
4. *Михайловская Е.С.* Квазинаучность как стратегия текстообразования (на материале англоязычных астрологических прогнозов в СМИ и рекламных статей) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2012. 24 с.

5. *Bachmann-Stein A.* Horoskope in der Presse. Ein Modell für holistische Textsortenanalyse und seine Anwendung Frankfurt. M. : Lang, 2004. 310 S.
6. *Савицкайте Е.Р.* Дискурсивные характеристики прогностических текстов (на материале немецких гороскопов) : дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006. 239 с.
7. *Кашкин В.Б.* Авторитетность как коммуникативная категория // Известия ВГПУ. 2007. № 5. С. 12–18.
8. *Князева А.А.* Тексты о предсказании будущего как вид прогностических текстов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 114. С. 207–212.
9. *Соловей В.Д.* Можно ли заглянуть в будущее (прогнозирование социальных процессов) // Концепт : философия, религия, культура. 2017. № 3. С. 22–28.
10. *Ноздрина Л.А.* Взаимодействие грамматических категорий в художественном тексте (на материале немецкого языка) : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1997. 475 с.
11. *Беренвальд-Райш Е.Е.* Темпоральная сетка немецкоязычной новеллы (на материале произведений XIX – XX вв.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2010. 18 с.
12. *Левицкий А.Э.* Антропоцентризм профетического текста // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : сб. ст. по итогам III Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2018. С. 3–9.
13. *Ахметова А.М.* Когнитивно-прагматический аспект модальности в эзотерическом дискурсе // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 25. С. 80–82.
14. *Новоженова З.Л.* Жанры эзотерического дискурса в массмедийном пространстве // Медиалингвистика. 2016. № 4 (14). С. 90–100.
15. *Азначеева Е.Н.* Лингвопрагматические особенности текстов астропрогнозов // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 10 (225). Филология. Искусствоведение. С. 11–15.
16. *Кашкин В.Б.* Сопоставительные исследования дискурса // Концептуальное пространство языка. Тамбов : ТГУ, 2005. С. 337–353.
17. *Савицкайте Е.Р.* Авторитетность в прогностическом дискурсе // Аспекты языка и коммуникации. Вып. 4. Воронеж : Воронежский государственный университет; Издательский дом Алейниковых, 2008. С. 123–148.
18. *Дмитриева О.А.* Типизируемые участники прогностического дискурса // Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики. 2016. № 2. С. 21–28.
19. *Ноздрина Л.А.* О категориальном статусе некоторых лингвистических явлений // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 2. С. 39–46.
20. *Гулыга Е.В., Шендельс Е.И.* Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М. : Просвещение, 1969. 184 с.
21. *Бондарко А.В.* Темпоральность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Л.А. Бирюлин и др. ; отв. ред. А.В. Бондарко. Л. : Наука, 1990. С. 5–58.
22. *Морозов В.В.* Морфологические средства представления будущего в прогнозах и предсказаниях (на материале английского языка) // Лингвофутуризм. Взгляд языка в будущее / [отв. ред. Н.Д. Арутюнова]. М. : Индрик, 2011. С. 495–502.
23. *Боднарук Е.В.* Категория фугуральности в современном немецком языке: семантико-прагматический и функционально-дискурсивный аспекты исследования: дис. ... д-ра филол. наук. Архангельск, 2016. 507 с.

Сведения об авторах:

Боднарук Елена Владимировна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкой и французской филологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия). E-mail: bodnaruk@rambler.ru, e.bodnaruk@narfu.ru

Бейм Виктория Валерьевна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры немецкой и французской филологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия). E-mail: beym.viktoriya@mail.ru, v.bejm@narfu.ru

Поступила в редакцию 29 сентября 2021 г.

Temporal Structure of the German Horoscope Text

Bodnaruk E.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Chair of Department of German and French Philology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia). E-mail: bodnaruk@rambler.ru, e.bodnaruk@narfu.ru

Beim V.V., Ph.D. (Philology), Lecturer, Department of German and French Philology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia). E-mail: beym.viktoriya@mail.ru, v.bejm@narfu.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/2

Abstract. In the modern dynamically developing world, of the three time planes – present, past and future – the future becomes especially significant for a person. In this regard, there is a growing interest to horoscopes as prognostic texts, which allow a person to “look into the future”. In recent decades, a number of works have appeared that are devoted to horoscope text research. At the same time, many aspects of this text type are still little studied or not studied at all, the temporal structure of the horoscope text being an example. Since the plane of the future, characterized by anthropocentrism and a well traceable pragmatic component of the meaning, is central to the horoscope, the temporal characteristic is relevant both for creation and perception of this text type. The authors study the temporal structure of the horoscope, presented in a form of a net. Along with the plane of the future (prospection), the planes of the present (introspection) and the past (retrospection) also play their roles in the horoscope structure. In this connection, the temporal net of the horoscope includes a rather impressive repertoire of linguistic means. In this paper, these means are presented as a system based on the field model. The core and the circumnuclear zone of the field are formed by verb forms with future semantics. The periphery of the field is represented by verb forms, creating the introspective and retrospective planes of the horoscope. The study is based on the analysis of horoscope texts from 48 issues of journals, published in Germany – Gala, Brigitte, Bravo, Popcorn, Astrowoche and Astroblick – in 2013–2017. The authors use the following methods for their research: descriptive method, comparative method, continuous sampling method, method of quantitative-qualitative analysis and method of contextual analysis. The authors come to the conclusion that the use of linguistic means with temporal semantics in horoscopes depends on such factors as the type of a horoscope, the target group of readers, the date of publication of journals and the forecast period. In terms of correlation between the forecast period and the date of publication, all horoscopes can be divided into two groups: group A, horoscopes printed a few days before the forecast period, and group B, horoscopes printed on the date coinciding with the beginning of the forecast period. The composition of linguistic means with temporal semantics and their frequency vary in the two groups.

Key words: prognostic text; horoscope; temporal net; the German language

References

1. Furthmann K. (2006) Die Sterne lügen nicht: eine linguistische Analyse der Textsorte Pressehoroskop. Göttingen : V&R unipress.
2. Babaeva E.V. (2003) Teksty goroskopov kak otrazhenie social'nyh cennostej i norm [Horoscope texts as a reflection of social values and norms] // Massovaya kul'tura na

- rubezhe XX-XXI vekov: chelovek i ego diskurs / *Otv. red. Yu.A. Sorokin, M.R. Zheltuhina. Moscow: Izd-vo Azbukovnik. pp. 212-220.*
3. Bogoderova M.V. (2010) *Sovremennyy goroskop kak massmedijnyj vid teksta [Modern horoscope as a mass media text type]. Philology cand. diss. Ufa.*
 4. Mihailovskaya E.S. (2012) *Kvazinauchnost' kak strategiya tekstoobrazovaniya (na materiale angloyazychnyh astrologicheskikh prognozov v SMI i reklamnyh statej) [Quasi-science as a strategy of text formation (based on the material of English-language astrological forecasts in the media and advertising articles): Abstract of the dissertation in Philology. St.Petersburg.*
 5. Bachmann-Stein A. (2004) *Horoskope in der Presse. Ein Modell für holistische Textsortenanalyse und seine Anwendung Frankfurt. M. : Lang.*
 6. Savickaite E.R. (2006) *Diskursivnye karakteristiki prognosticheskikh tekstov (na materiale nemeckikh goroskopov) [Discursive characteristics of prognostic texts (based on German horoscopes)]. Philology cand. diss. Voronezh.*
 7. Kashkin V.B. (2007) *Avtoritetnost' kak kommunikativnaya kategoriya [Authority as a communicative category] // Izvestiya VGPU. 5. pp. 12-18.*
 8. Knyazeva A.A. (2009) *Teksty o predskazanii budushchego kak vid prognosticheskikh tekstov [Forecasts as a form of prognostic texts] // Izvestiya Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. SPb. 114. pp. 207-212.*
 9. Solovei V.D. (2017) *Mozhno li zaglyanut' v budushchee (prognozirovaniye social'nykh processov) [Is it possible to look into the future (forecasting of social processes)] // Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura. Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnykh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannykh del Rossijskoj Federacii. 3. pp. 22-28.*
 10. Nozdrina L.A. (1997) *Vzaimodejstvie grammaticheskikh kategorij v hudozhestvennom tekste (na materiale nemeckogo yazyka) [Interaction of grammatical categories in a literary text (based on German material)]. Doctor of sciences dissertation in Philology. Moscow.*
 11. Berenal'd-Raish E.E. (2010) *Temporal'naya setka nemeckoyazychnoj novelly (na materiale proizvedenij XIX – XX vv.) [Temporal net of the German-language short story (based on the literary works of the XIX-XX centuries)]. Abstract of Philology cand. diss. Rostov-na-Donu.*
 12. Levickiy A.E. (2018) *Antropocentrizm profeticheskogo teksta [Anthropocentrism of the prophetic text] // Yazykovaya lichnost' i effektivnaya kommunikaciya v sovremennom polikul'turnom mire. Minsk. pp. 3-9.*
 13. Ahmetova A.M. (2009) *Kognitivno-pragmaticheskij aspekt modal'nosti v ezotericheskom diskurse [Cognitive-pragmatic aspect of modality in esoteric discourse] // Vestnik YUURGU. 25. pp. 80-82.*
 14. Novozhenova Z.L. (2016) *Zhanry ezotericheskogo diskursa v massmedijnom prostranstve [Genres of esoteric discourse in the media] // Medialingvistika. 4. pp. 90-100.*
 15. Aznacheeva E. N. (2011) *Lingvopragmaticheskie osobennosti tekstov astroprognozov [Linguo-pragmatic features of astrological texts] // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 10 (225). Filologiya. Iskuststvovedenie. pp. 11-15.*
 16. Kashkin V.B. (2005) *Sopostavitel'nye issledovaniya diskursa [Comparative studies of discourse] // Konceptual'noe prostranstvo yazyka. Tambov: Izd-vo TGU. pp. 337-353.*
 17. Savickaite E.R. (2008) *Avtoritetnost' v prognosticheskom diskurse [Authority in prognostic discourse] // Aspekty yazyka i kommunikacii. 4. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet; Izdatel'skiy dom Aleinikovyh. pp. 123-148.*
 18. Dmitrieva O.A. (2016) *Tipiziruemye uchastniki prognosticheskogo diskursa [Typical participants of prognostic discourse] // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki, rusistiki. 2. pp. 21-28.*
 19. Nozdrina L.A. (2001) *O kategorial'nom statuse nekotorykh lingvisticheskikh yavlenij [Categorical status of certain linguistic phenomena] // Vestnik VGU. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2. pp. 39-46.*

20. Gulyga E.V., Shendels E.I. (1969) Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke [Grammatical and lexical fields in modern German]. M: Prosveshchenie.
21. Bondarko A.V. (1990) Temporal'nost' [Temporality] // Teoriya funktsional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost' / Otv. red. A.V. Bondarko. Leningrad: Nauka. pp. 5-58.
22. Morozov V.V. (2011) Morfologicheskie sredstva predstavleniya budushchego v prognozakh i predskazaniyah (na materiale anglijskogo yazyka) [Morphological means of representing the future in forecasts and predictions (on the English language material)] // Lingvofuturizm. Vzgl'yad yazyka v budushchee. / Otv. red. N. D. Arutyunova. M: Indrik. pp. 495-502.
23. Bodnaruk E.V. (2016) Kategoriya futural'nosti v sovremennom nemeckom yazyke: semantiko-pragmaticheskij i funktsional'no-diskursivnyj aspektы issledovaniya [Category of futurity in modern German: semantic-pragmatic and functional-discursive aspects of research]. Philology doc. diss. Arhangel'sk.

Received 29 September 2021

ПРОБЛЕМА ПРОТИВОРЕЧИВОСТИ МЕЖДУ АНГЛИЙСКОЙ ОРФОГРАФИЕЙ И ПРОИЗНОШЕНИЕМ

А.П. Василевич, И.Л. Фунтова, Л.Ю. Губочкина

Аннотация. Проанализирована актуальная проблема противоречивости написания и произношения английских слов. Исследуемая тема представляет существенный интерес для лингвистов, преподавателей фонетики английского языка в русскоязычной аудитории. Рассмотрены наиболее значимые исторические периоды развития языковой системы, которые определили дальнейшее становление письменной культуры английского народа. Обзор научной литературы показал, что на протяжении веков орфографическое состояние английского языка меняется, и те варианты написания, которые язык имеет в настоящее время, являются результатом долгого многолетнего развития языковой системы. Язык претерпевал корневые изменения, подвергся влиянию французского языка, что сыграло значительную роль в его орфографическом оформлении. Следует отметить, что в XV–XVI вв. орфография ряда английских слов, заимствованных из французского языка, изменилась под влиянием течения латинизации и еще более отошла от звукового состава слов. Это очень затруднило изучение орфографии и развитие грамотности населения. Поэтому уже в XVI в. начали появляться проекты реформы английской орфографии, а в 1908 г. в Англии было создано орфографическое общество, которое на протяжении долгого периода времени борется за реформу английского правописания и снижение числа нерегулярностей в английской орфографии. Однако деятельность этого общества, как и различные проекты реформ, не привела к каким-либо ощутимым результатам, и английская орфография продолжает в полной мере сохранять свой исторический характер и создает большие трудности для усвоения. Предлагавшиеся проекты реформы не носили решительного характера, а ограничивались лишь частичными изменениями и поправками. В отсутствие кардинальных реформ орфографии методисты пытаются сформулировать ряд правил, помогающих формированию орфографических навыков. Эти правила обобщают имплицитно присутствующие в языке закономерности. Существование таких закономерностей облегчает задачу формирования системы звуко-буквенных соответствий. Описан эксперимент, показывающий, что рядовые пользователи английского языка способны осознавать подобные закономерности и, исходя из собственного языкового опыта, эксплицитно формулировать соответствующие правила.

Ключевые слова: орфография; графема; произношение; согласный звук; гласный звук; фонема; дифтонг; эксперимент

Введение

Орфография – это наука о нормативном правописании значимых единиц (слов и морфем). Но значения терминов «орфография» и «правописание» не совпадают, так как «правописание» включает пунктуа-

цию. Орфография устанавливает не то, как может быть передана последовательность фонем, а то, как она должна быть передана в написании данного слова или данной морфемы.

Правила орфографии не терпят произвола. Они отражают основные закономерные свойства данной языковой системы и следуют некоторым общим установкам для написания слов при наличии выбора, предоставляемого графикой. Эти закономерности обычно называют принципами орфографии, каждый из которых объединяет группу правил, являющихся приложением принципа к конкретным языковым фактам [1, 2].

Принципы орфографии делятся на мотивированные и немотивированные. К мотивированным относятся те принципы, которые отражают современные отношения, сложившиеся в языке и понятные наивному носителю языка. Например, в слове «вода» пишется буква «о», потому что под ударением в этом слове мы произносим [o] – «воды». Это позволяет нам единообразно писать данное слово и узнавать его во всех случаях.

К немотивированным принципам относятся такие, которые не отражают современных отношений в языке, и обычному носителю языка приходится просто запоминать написание. Так, в слове «корова» в написании безударного «о» отражается закон русского полногласия, который носит исторический характер и известен только специалистам. В слове же «караван» в безударной позиции пишется «а», потому что это заимствованное слово с исконным «а». Наивный носитель языка может и не знать мотивировки такого типа написаний, поэтому принципы, на которых они основаны, относятся к немотивированным.

Из соотношений этих двух принципов складывается общая характеристика орфографической системы языка. Например, в английской орфографии чаще применяются немотивированные принципы, а в русской – мотивированные [1. С. 194–195].

Орфография помогает нам различать омофоны, например: [sa^ɪt] – sight («зрение, вид»), cite («ссылаться», «приводить», «цитировать») и site («местоположение»); [peə] – pair («пара»), rare («срезать кожуру», «сокращать») и pear («груша»); [veɪn] – vain («напрасный», «тщеславный»), vein («вена») и veen («флюгер»).

Как известно, каждый язык имеет собственные орфографические правила. Английская орфография считается одной из самых сложных, так как базируется на историческом принципе, когда написание слова основано на исторических традициях и не совпадает с произношением. За последние 400–500 лет орфография английского языка почти не изменилась, при том, что звуковая сторона языка серьезно трансформировалась. Англичане в настоящее время пишут слова так, как они произносились в XV в., когда различий в написании и произношении не

было. Соотношения между звуками и буквами подчиняются определенным закономерностям, знание которых дает возможность правильно читать слова [3].

Добавим к этому, что английский язык заимствовал большое количество слов из других языков, в результате чего английская орфография и произношение являются довольно противоречивыми. С проблемой правописания сталкиваются и сами носители языка.

Определенную трудность при изучении английского языка (особенно на начальной стадии) представляет взаимосвязь звуков и орфографии. Например, гласные звуки произносятся часто совсем не так, как называются соответствующие им буквы. В русском алфавите есть особые буквы – «я», «ю», «е», «ё», которые передают два звука: [j] + гласный: [ja], [ju], [jэ] и [jo]. В системе русской орфографии буквосочетания, передающие один звук, являются исключением: ср. «сч», «зч», «жж» – «счастье», «извозчик» [ш':], «дрожжи» [ж':], в то время как английская орфография широко использует буквосочетания для передачи гласных и согласных звуков [4. С. 12–13].

Методология исследования

В работе используется комплексная методика исследования. Она включает в себя метод теоретического анализа исследуемых явлений, сравнительно-сопоставительный и контрастивный анализы, диахронический анализ, метод наблюдения и метод экспериментального исследования. Последний нашел свое выражение в проведении экспериментально-фонетического исследования со студентами факультета романо-германских языков Московского государственного областного университета.

Достоверность полученных выводов обеспечивается большим объемом исследуемого материала, применением комплексной методики исследования, а также проведением эксперимента, целью которого являлось определение способности студентов путем логического вывода формулировать правила звуко-буквенных соответствий.

Исследование и результаты

Исследование проблем противоречивости написания и произношения английских слов невозможно в отрыве от изучения британской истории. Закономерности правил чтения и написания в английском языке самым тесным образом связаны с историческим путем развития английского языка, который значительно повлиял на его орфографию. Преломление законов орфографии происходило много раз в течение нескольких веков и явилось, в частности, следствием скандинавского

вторжения и нормандского завоевания. Рассмотрим наиболее значимые исторические периоды развития языковой системы, которые определили дальнейшее становление письменной культуры английского народа.

В древнеанглийском периоде существовали полные окончания. Любой гласный мог находиться в безударном положении. Так, древнеанглийскими прародителями слов **arm**, **old**, **heart** являются слова **ærm**, **æld** и **herte**. В данных древнеанглийских словах прослеживаются современные варианты.

Важнейшим фонетическим изменением в среднеанглийский период является ослабление гласных в неударных слогах. Этот период обозначен как ослабление окончаний: **sunu** (др.англ.) – **son** (ср.англ.), **nama** (др.англ.) – **name** (ср.англ.), **hopa** (др.англ.) – **hope** (ср.англ.).

В ранненовоанглийский период развития языка происходит утрата окончаний в словах, в которых корневая гласная была краткой. Например, **sunu** (др.англ.) – **son** (ср.англ.) – **son** (н.англ.). Однако если в корне слова стоял долгий гласный, то буква **e** сохранялась в написании, тем самым подчеркивая долготу корневой фонемы. Отсюда «немое» **e**, которое возникло в некоторых словах, хотя изначально эти формы слов не имели данного гласного, например **ston** – **stone**. Впоследствии такое явление немого **e** обозначит разницу между открытым и закрытым слогами в фонетической системе современного английского языка [5. С. 7].

Исследуя процесс изменения написания и произношения, следует сказать, что многие слова в английском языке не подвергались фонетическим изменениям, но все равно претерпели орфографические сдвиги. Эта особенность очень отчетливо проявляется в среднеанглийский период становления языка.

Например, гласная буква **u** заменялась на гласную **o** перед согласными **n**, **v**, **m**. В результате наблюдаем такие орфографические видоизменения, как **lufu** – **love**, **sunu** – **son**.

Звук **u**, обозначающий долготу в среднеанглийский период, заменяется диграфами **ow**, **ou**. Данные диграфы использовались во французском языке для обозначения долгого **u**. Влияние французского языка на лексико-фонетические особенности английского языка было настолько сильным, что результат внедрения французского в языковую культуру английского народа наблюдается и в современном варианте языка. Так, примерами французской ассимиляции в английской орфографии служат следующие слова: **tun** – **town**, **hu** – **how**, **nu** – **now**. Этот же принцип задействован в словах, в которых конечная **i** заменена на **y**: **mi** – **my**. Долгие гласные **e** и **o** заменились на сочетания **ee** и **oo**: **fet** – **feet** [6. С. 128].

Анализируя изменения в среднеанглийский период в отношении согласных, можно отметить такую закономерность, как образование новых согласных сочетаний из ранее существующих. Французские писцы прочно оставили свой след в английской орфографии, так как

ряд новых букв и диграфов был введен для обозначения звуков раннеанглийского периода. В результате этого явления имеем следующие изменения: **sc** заменяется на **sh** (*scip* – *ship*), звук **h** перед **t** стал обозначаться диграфом **gh**: *briht* – *bright*, *niht* – *night*. Древнеанглийский **ȝ** заменен на **g** в некоторых словах, отсюда имеем слова *ȝod* – *good*.

Буква **c** приобретает новое обозначение и произношение: перед заднеязычными буква **c** стала обозначать звук /k/. Перед переднеязычными и согласными в некоторых словах английского языка появляется ее новое обозначение в виде буквы **k**. Например, прилагательное *dobryi* *cind* орфографически изменено на *kind*, а древнеанглийский глагол *znать* *cnawan* переходит в *knowen*, и после исчезновения окончания **en** в конце среднеанглийского периода в состав английского языка входит современный вариант глагола *знать* – **know**.

Итак, на протяжении веков орфографическое состояние английского языка меняется, и те варианты написания, которые язык имеет сейчас, являются результатом долгого многолетнего развития языковой системы. Язык претерпел корневые изменения, но, главное, подвергся влиянию французского языка, что сыграло значительную роль в его орфографическом оформлении. Различное произношение буквы **g** и **c** перед переднеязычными гласными **e**, **i**, **y** и перед заднеязычными **a**, **o**, **u** – это прямые заимствования звуковой системы французского языка: буква **g** обозначает звук /dʒ/ перед переднеязычными гласными – *gin*, *gypsy*, *gesture*, и звук /g/ перед заднеязычными – *good*, *gun*, *gang*. Буква **c** обозначает /s/ перед переднеязычными гласными – *city*, *certain*, в то время как перед заднеязычными она обозначает звук /k/ – *care*, *cook*, *cut*. Таким образом, именно в среднеанглийский период закладывается фундамент для создания орфографических правил английского языка, которые сохранились до наших дней.

Многочисленные изменения претерпевает английский язык в ранненовоанглийский период. Революционным событием в период XV–XVIII вв. становится Великий сдвиг гласных, в результате которого произошло переобразование вокалической системы языка. Долгие гласные подверглись дифтонгизации. В этот период происходит становление вокалической системы языка.

Благодаря сдвигу гласных, в английском языке существуют дифтонги, которые используются в фонетической системе языка на современном этапе [7]. На сегодняшний день в английской фонетике насчитывается восемь дифтонгов /e¹, a¹, ɔ¹, ə^v, a^v, Iə, eə, uə/ и два трифтонга /a¹ə, a^və/. Такое богатство дифтонгов в языке сформировалось в процессе исторического развития языка. В результате этого английский язык приобрел развитую вокалическую систему. Так, /a:/ перешло в дифтонг /ei/, например /na:me/ стало звучать как /neim/. Звук /u:/ перешел в дифтонг /au/ (*out*), /o:/ – в /ou/ (*go*), /i:/ – в /ai/ (*time*) и т.п. Про-

цесс переоформления вокалической системы языка происходил столетиями, понадобилось много времени для формирования звуков, которые прочно вошли в современную фонетическую и орфографическую архитектонику английского языка.

В период новоанглийской стадии развития языка происходит очень важный процесс сужения гласных. Гласные, которые подверглись сужению, стали обозначаться на письме диграфами, таким образом, изменив систему правописания в английском языке. Например, древнеанглийский звук /æ/ в среднеанглийский период приобретает широкий звук /ɛ:/, который, в свою очередь, получает сужение до звука /e:/, а звук /e:/ в XVII в. переходит в /i:/. Звук /i:/, получивший свое развитие из звука /ɛ:/, на письме обозначается диграфом *ea* – *meat, sea*, а звук /i:/, получивший свое развитие из звука /e:/, приобретает обозначение диграфом *ee* – *meet, see* [8. С. 71]. Именно поэтому в современном языке имеются диграфы, состоящие из сочетания разных гласных букв, но имеющие одинаковое произношение, что, в свою очередь, усложняет орфографию английского языка, дополняя его систему словами, написание которых необходимо заучивать.

Неустойчивость английской орфографии в XVI в. и ее несоответствие звуковым нормам английского языка того времени привели к стремлению ее упростить. Однако консервативный характер написания, который мы обнаруживаем у первого английского книгопечатника W. Saxton (1422–1491), и малая заинтересованность правящих кругов английского общества в распространении грамотности среди населения наложили свой отпечаток на английскую орфографию последующих столетий. В течение XVI–XVII вв. были произведены лишь самые незначительные и частичные изменения. Одним из таких изменений было опущение немой буквы «e» после слога с кратким гласным и после слога с долгим гласным, обозначенным диграфом.

Так, в XVI в. такую орфографию имели следующие слова: *coude* – мог, *muche* – много, *to lacke* – не хватать, *to sleepe* – спать, *weake* – слабый, *to goe* – идти. В XVII в. слова этого типа принимают современный вид: *could, much, to lack, to sleep, weak, to go*.

Буква «e» сохраняется в написании лишь в тех случаях, когда нужно показать, что гласная предшествующего слога обозначает дифтонг или долгий гласный, например в словах *time, mete*. Буква «u», имевшая широкое распространение в орфографии XVI в. и употреблявшаяся в начале, середине и в конце слов, заменяется буквой «i» во всех случаях, кроме абсолютного конца слов и слов греческого происхождения. Так, в XVI в. писали: *descrybe* – описывать, *guche* – богатый, а в XVII в. уже пишут *to describe, rich*. Аффикс «-ung», часто содержащий букву «u» в XVII в., позднее приобретает устойчивое написание «-ing», например *lyvung* заменяется на *living*.

В течение XVI в. происходит упрощение написания группы «au» в словах французского происхождения, где буква «u» указывала на наличие носового гласного. Так, к концу XVI в. буква «u» не пишется в таких словах, как *to chaunge* – менять, *pleasaunt* – приятный, *remembraunce* – воспоминания, и эти слова принимают следующий графический вид: *to change*, *pleasant*, *remembrance* [9. С. 233–234].

Немаловажные изменения произошли и в системе английских согласных в период их становления на новоанглийской стадии развития языка. Одним из важных событий является озвончение аффрикатного звука /tʃ/ в /dʒ/ и /ks/ в /gz/ (*Greenwich* и *exam*). Сочетание **th** в служебных словах произносится звучно /ð/ – **the**, **they**, **this** и, наоборот, в знаменательных словах – глухо /θ/: **think**, **thought**.

Потеря звука /h/ перед **t** в сочетании **ght**, а также удлинение предыдущего гласного характерны для новоанглийского периода: **night** /niht/ – /ni:t/ – /nait/, **bright** /briht/ – /bri:t/ – /brait/.

Другим важным событием в процессе образования новых шипящих и аффрикат, а соответственно, и новых орфографических сочетаний является ассимиляция согласных звуков /t, d, s, z/ со звуком /j/ в неударном положении. Данный процесс наблюдается в заимствованных английских словах: **s + j** = /ʃ/ → **special**, **social**; **z + j** = /ʒ/ → **vision**, **provision**; **t + j** = /tʃ/ → **nature**, **architecture**, **feature**; **d + j** = /dʒ/ → **soldier**.

В некоторых случаях произошло упрощение групп согласных. Например, /hw/ перешло в /h/ и **who** /hwo:/ – в /hu:/; /stl/ перешло в /sl/ и **castle** /kastlɔ/ – в /ka:sl/. В новоанглийский период наблюдается огромное количество изменений, породивших современные слова с непростым орфографическим оформлением. Например, в слове **knight** /kn/ перешло в /n/, произошла потеря /h/ перед /t/, гласный /i/ сдвинулся в дифтонг /ai/, соответственно, существительное **knight** в современном английском языке читается как /nait/.

Некоторое упрощение происходит также и в написании отдельных согласных. В XVII в. начинают писать одно «l» в аффиксе «-all». Например слова *severall*, *contynuall* пишут *several*, *continual*. Устанавливается написание суффикса абстрактных существительных «-nes» через двойное «-ss».

Все случаи упрощения английской орфографии, произошедшие в течение XVI–XVII вв., носили лишь частичный и весьма ограниченный характер. К XVIII в. английская орфография стабилизируется и в таком виде сохраняется до наших дней. Увлечение классической древностью, которое имело место в высших кругах английского общества, в конце XV и в XVI вв. привело к весьма своеобразному явлению – латинизации орфографии ряда слов, в различное время заимствованных из французского языка.

Причиной стремления к латинизации было, по-видимому, значительное расхождение между ассимилированными в английском языке

французскими заимствованиями и теми латинскими словами, от которых произошли бытовавшие в английском языке французские слова. Лица, хорошо знавшие в XVI в. латинский язык, не могли учесть все те изменения, которые произошли во французском языке, и считали изменение формы слова во французском порчей языка. Поэтому на протяжении XVI в. мы часто встречаемся с тенденцией заменять существующую орфографию французских заимствований орфографией соответствующих латинских слов вопреки существовавшему произношению. Эта тенденция привела к усложнению существовавшей орфографии английского языка, еще более увеличив расхождения между звуковым и графическим образами отдельных слов.

Латинизация чаще всего состояла или в добавлении в слово отсутствующей в нем согласной буквы, имевшейся в соответствующем латинском слове, или в замене гласной буквы, или сочетала в себе оба названных случая [9. С. 234]. Так, буква «b» была введена в следующих словах: dette – долг, doute – сомнение, sujet – подданный, sotil – нежный, неуловимый. В результате этого они стали писаться как debt, doubt, subject, subtle по аналогии с латинскими прототипами debitum, dubito, subjectus, subtilis. В словах debt, doubt, subtle буква «b» так и продолжает оставаться немой буквой. В слово subject она была введена еще в XV в. и стала произноситься.

Буква «p» была вставлена в слова receit – квитанция, conceit – образ, понятие и deceit – обман. В результате в XVI в. эти слова приняли форму receipt, conceipt, deceipt по аналогии с латинскими формами причастия прошедшего времени receptus, conceptus, deceptus. Однако в словах conceipt и deceipt буква «p» не удержалась, и уже в XVII в. эти слова пишутся как conceit, deceit. Такое написание сохранилось и в настоящее время. Буква «p» сохраняется лишь в слове receipt, где она, однако, не произносится.

К весьма странным случаям изменениям орфографии некоторых слов привело недостаточное знание их этимологии. Так, слово среднеанглийского периода iland (остров) было воспринято как родственное слову isle [i:l], заимствованному из французского языка и восходящему к латинскому insula (остров). Под влиянием ложной этимологизации в исконно английское iland была введена буква «s», в результате чего это слово в настоящее время пишется island, причем «s» не произносится [9. С. 235].

Таким образом, в конце XV и в XVI вв. орфография ряда английских слов, в прошлом заимствованных из французского языка, изменилась под влиянием вредного течения латинизации, стремившейся навязать английскому языку чуждые ему формы. В результате английская орфография еще более отошла от звукового состава слов.

Изменения, которые произошли в системе фонем новоанглийского периода, значительно преобразовали звуковой состав английских слов.

Между тем орфография продолжала оставаться почти такой же, какой она была при W. Saxton, за исключением отдельных частных изменений. В этих условиях возникло значительное расхождение между звуковым и графическим образом большинства слов английского языка. Это очень затруднило изучение орфографии и развитие грамотности населения при существовавшем в то время ограниченном количестве школ.

В XVI в. еще не закрепилось устойчивое написание слов, и орфография отличалась крайним непостоянством. Известно, например, что Шекспир подписывал свою фамилию тридцатью различными способами. Такое непостоянство орфографии должно было неизбежно вызвать стремление к ее упрощению и унификации.

Как отмечает В.Д. Аракин [9. С. 237], все известные науке проекты реформы английской орфографии можно разделить на три группы.

К первой группе относятся те проекты, которые предлагали заменить существующую орфографию фонетическим письмом, с тем чтобы один и тот же звук или группа звуков всегда изображались одной и той же буквой или одним и тем же буквосочетанием. К этой группе могут быть отнесены проекты реформы, предложенные Томасом Смитом в 1568 г., Джоном Хартом, Александром Гиллем в 1619 г., Айзеком Питманом в 1837 г., А.Дж. Эллисом и многими другими.

Ко второй группе следует отнести те проекты, которые предлагали лишь частичное изменение существующей орфографии путем устранения отдельных неправильностей и непоследовательностей. К этой группе можно отнести проекты, предложенные Вильямом Буллокармом в 1580 г., Чарлзом Батлером в 1631 г., и ряд других.

К третьей группе следует отнести те проекты, которые считают необходимым изменить существующую орфографию путем введения одного обозначения для каждого звука, но с учетом исторически сложившейся системы обозначения звуков буквами латинского алфавита. К этой группе относятся рекомендации изменения орфографии, предложенные английским и американским обществами по реформе орфографии, а также проект шведского лингвиста профессора Сакриссона, известный под названием *Anglic*.

С XIX в. в Англии возникают особые общества, ставившие своей целью изменение и улучшение английской орфографии. Первое такое общество *Phonetic Society of Great Britain and Ireland* было организовано А. Питманом и А.Дж. Эллисом. С 1843 г. оно издавало журнал *The Phonetic Journal*, который затем несколько раз менял свое название. В нем обсуждались вопросы реформы английской орфографии. В дальнейшем в Англии и США возникло еще несколько обществ, занимавшихся проблемами реформы английской орфографии: *The Spelling Reform Association*, *The Simplified Spelling Board* в США и *The British Spelling Reform Association*, *The Simplified Spelling Society* в Англии.

Английское орфографическое общество (*English Spelling Society*) существует с 1908 г. До недавних пор оно называлось «Обществом упрощенной орфографии» (*The Simplified Spelling Society*). Все эти годы оно борется за реформу английского правописания и снижение числа нерегулярностей в английской орфографии. Отделения общества существуют в Ирландии, Канаде, США, Австралии и Новой Зеландии [10].

В качестве примера можно привести два проекта реформ.

В 1884 г. английское и американское общества реформы орфографии выработали совместное предложение по реформе орфографии, основным направлением которого было сохранение в целом исторического принципа английской орфографии и проведение частичных упрощений. Так, предлагалось опустить немое «е» там, где оно фонетически не требуется, и писать слова *live, give, engine* и другие как *liv, giv, engin*; не употреблять диграф «ea» в тех случаях, когда он обозначает краткий [e], и писать слова *feather, jealous* как *fether, jelous*; заменять букву «o» на «u» в тех случаях, когда она обозначает гласный [ʌ], и писать слова *come, above* как *cum, abuv*; опускать букву «o» из диграфа «ou» в словах *trouble, rough*, букву «b» в словах *doubt, lamb*, букву «h» в словах *school, melancholy* и т.д.

В 1932 г. появился проект *Anglic* шведского профессора Сакрисона. Особенностью этого проекта является:

1) использование буквы «e» как показателя дифтонга, например *паем* – *имя, niet* – *ночь, goe* – *идти*;

2) употребление простой буквы там, где следующая буква гласная, например *goe* – *ходить, no going*;

3) обобщение основных существующих написаний, например звук [ʃ] всегда передается через диграф «sh»: *speshl* вместо *special*, *paeshon* вместо *nation*.

Некоторые частичные изменения орфографии были проведены в США. Так, слова французского происхождения на «-ouг» пишутся через «-og», например, английские слова *honour* (честь) и *splendour* (роскошь) пишутся без буквы «u». Вместо написания «-re» в ряде слов введено «-er». Например, английские слова *theatre, centre* в США пишутся как *theater, center*. В ряде слов произведены частичные упрощения написания. Так, в словах *thought, though, through* в США часто опускаются «gh», и они могут писаться как *thot, tho, thru*.

Следует признать, что деятельность упомянутых обществ, как и различные проекты реформ, рассматривавшихся английским парламентом, не принесли каких-либо ощутимых результатов, и английская орфография продолжает в полной мере сохранять свой исторический характер.

Это создавало и создает большие трудности для усвоения. Как признает президент Английского орфографического общества (*English Spelling Society*) Стивен Линстид, в английском языке остается большое

количество несоответствий между произношением и написанием. В изобилии наблюдаются и случаи, когда одному звуку соответствуют несколько способов написания, и случаи, когда одна буква или сочетание букв читаются несколькими способами. По данным Стивена Линстида, из-за большого количества нерегулярностей английской орфографии англоязычные дети затрачивают большее время на овладение чтением и письмом, чем их сверстники, говорящие на других языках.

Группа специалистов из Великобритании и США выступила с призывом собрать Международный конгресс по английской орфографии с целью проведения реформы правописания, которая приблизила бы написание английских слов к их произношению (об этом сообщила газета «Чикаго Трибьюн») [11]. Роберт Маккормик, владевший газетой с 1910 г., был горячим сторонником упрощения орфографии. По его инициативе в газете использовались, например, написания *fantom* вместо *phantom* и *frate* вместо *freight*.

Как бы то ни было, в ожидании возможных реформ по упрощению орфографии нам приходится иметь дело с реально существующими, во многом противоречивыми правилами взаимосвязи между орфографией и произношением, т.е. буквами и звуками английского языка.

Нынешняя система английского правописания очень сложна, так как английское правописание осталось, в основном, неизменным со времен W. Saxton и других ранних типографов. Установлено, что изменения в орфографии происходят гораздо медленнее, чем изменения в фонологии. Неудивительно, что W. Saxton не учел тех новых тенденций в системе английских фонем, которые уже ясно наметились в его время, и зафиксировал в своих изданиях то состояние системы звуков, которое имело место почти на столетия раньше. Так, он сохранил написание «gh», передающее звуки [x] или [xʰ], хотя эти согласные в его время уже были утрачены. Он сохраняет букву «e» в конце слова в неударном положении, хотя гласный, который изображался этой буквой, уже давно успел отмереть [9. С. 232].

Что же представляет собой нынешняя графическая система английского языка? На письме используется 60 символов при передаче гласных, включая дифтонги, и 44 символа – при передаче согласных. Эти символы – отдельные буквы или буквосочетания, которые соответствуют гласным и согласным фонемам, называются графемами [4. С. 203].

Графемы могут быть простыми, например <a>, и сложными – <ough>. Графема, которая состоит из одной буквы, соответствующей одной фонеме, называется монографом; графемы, состоящие из двух, трех и четырех букв, которые соответствуют одной фонеме, называются диграфами, триграфами и полиграфами соответственно: <a>, <ck>, <tch>, <ough>. Как правило, одна графема имеет много фонематических соответствий. Так, графема <ough> может читаться как [ɔ:] –

thought, [u:] – through, [ə^v] – though или [ə] – borough. Одна и та же фонема может быть образована как из простых, так и из сложных графем, например фонема /e/ образуется из графемы <e>: met, egg и из графемы /ea/: ready, sweat.

В большинстве случаев правильные варианты графем приходится просто заучивать. Однако методисты не оставляют попыток сформулировать ряд правил, помогающих формированию орфографических навыков. Эти правила обобщают имплицитно присутствующие в языке закономерности. Существование таких закономерностей, конечно, облегчает задачу формирования системы звуко-буквенных соответствий.

Рассмотрим, например, буквосочетание «sch». Оно имеет несколько вариантов произношения, и во многих случаях можно найти вполне осмысленное правило того или иного произношения. Так, в словах, которые были заимствованы из французского языка, данное буквосочетание произносится как [ʃ]: machine, moustache, champagne, chef, parachute. Вариант [k] можно встретить в словах, образованных от греческих корней (в основном в научных терминах): mechanic, technology, chemistry, psychology, scheme и т.д. И вместе с тем есть целый ряд слов с тем же произношением, не имеющих между собой ничего общего: school, ache, Christmas, orchestra, echo, stomach. Есть и совсем уникальные слова: sandwich, spinach, Norwich, Greenwich, где «sch» произносится как [dʒ], а в слове yacht это буквосочетание не произносится вовсе [12; 13. С. 89].

Но все же наиболее употребительным является произношение «sch» как [tʃ]. Именно оно рекомендуется в качестве основного на раннем этапе обучения английскому языку. Однако здесь возникает еще одна проблема. Во многих словах при графическом представлении фонемы [tʃ] к буквосочетанию «sch» добавляется непронизносимая согласная «t» (т.е. наряду с each, bench есть catch, switch). Аналогичное появление непронизносимой согласной зафиксировано еще в двух случаях: для звука [k] – варианты «k»/«ck» (week, like versus back, luck) и для звука [dʒ] – варианты «ge»/«dge» (charge, stage versus bridge, edge).

Анализ большого числа примеров позволяет сформулировать правило, которое может помочь в выборе правильного варианта, причем это правило применимо ко всем трем приведенным парам вариантов: вариант с непронизносимой согласной («ck», «tch», «dge») уместен после краткого гласного, а «k», «sch», «ge» – после долгого гласного, дифтонга или согласного. Хотя и в этом случае без исключений дело не обошлось. Сформулированное правило иллюстрируется примерами в таблице.

Правила графического представления звуков [tʃ], [k] и [dʒ]

| Вариант написания | Предшествующий звук | Пример | Исключение |
|-------------------|---------------------|---|---|
| k | Долгий гласный | work, walk, week | – |
| | Дифтонг | break, dislike, coke, wake, joke | – |
| | Согласный | elk, desk, think | – |
| ck | Краткий гласный | back, neck, rock, luck, sick, clock, shamrock | После «oo», например <i>look, cook, book</i> и т.п., а также в слове <i>akin</i> и малоупотребительных словах: <i>lek</i> – лек (нац. валюта Албании), <i>nek</i> – горный проход, перевал, <i>riksdag</i> – риксдаг (шведский парламент), <i>wok</i> – котелок с выпуклым днищем |
| ch | Долгий гласный | reach, search, arch, speech, torch | – |
| | Дифтонг | coach, couch | – |
| | Согласный | bench, launch | – |
| tch | Краткий гласный | catch, switch, Dutch, match, fetch, blotch | <i>much, rich, such, which, touch, attach, ostrich, bachelor, duchess, lecher, rochet</i> |
| ge | Долгий гласный | charge, urge, deluge | – |
| | Дифтонг | engage, stage | – |
| | Согласный | arrange, bulge, strange, lozenge | – |
| dge | Краткий гласный | lodge, badge, edge, bridge, dodge, knowledge | В конечных безударных слогах: <i>heritage, college, manage, image, advantage, postage</i> и т.п., а также в срединном положении в следующих словах: <i>legend, legerity, pigeon, degenerate, digestion, regenerate, vegetable</i> |

Эксплицитная формулировка подобных правил производится обычно профессиональными лингвистами. Однако мы считаем, что наивный носитель языка (чаще всего сам того не подозревая) также способен обобщить свой речевой опыт и выработать определенные правила, которые помогают ему принимать правильные орфографические решения. Благодаря этому он избавлен от необходимости просто заучивать написание каждого слова, а может экстраполировать написание каких-то звуко-буквенных соответствий на незнакомые слова, действуя при этом неосознанно.

Интересно было выяснить, способны ли студенты языкового вуза, достигшие определенного уровня формирования фонетического навыка, сами вывести правило чтения буквосочетаний типа *tex*, что представлены в таблице.

С этой целью нами был проведен эксперимент с первокурсниками факультета романо-германских языков Московского государственного областного университета. Им были предъявлены три блока слов с буквосочетаниями *k ~ ck*, *ch ~ tch*, *ge ~ dge* и поставлена следующая задача: вывести правило, объясняющее, почему данные слова имеют разное написание. Студенты должны были не только сформулировать на английском языке общее для всех случаев правило, но и выделить исключения, которые также входили в эти три блока слов. Задача была поставлена следующим образом: «Can you find a rule explaining why the words below are written differently? Formulate it and point out the exceptions, if any». Далее были даны следующие блоки слов:

| | | | | | | |
|---------------|------|----------|------|------|-------|-------|
| k ~ ck | back | break | sick | coke | luck | wake |
| | walk | shamrock | week | desk | work | clock |
| | look | dislike | elk | neck | think | joke |

| | | | | | | |
|-----------------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|
| ch ~ tch | catch | rich | bench | match | torch | speech |
| | reach | arch | much | launch | fetch | which |
| | couch | switch | Dutch | coach | search | blotch |

| | | | | | | |
|-----------------|--------|---------|---------|----------|--------|-----------|
| ge ~ dge | arran | engage | bulge | urge | bridge | manage |
| | charge | badge | edge | deluge | image | knowledge |
| | lodge | college | lozenge | heritage | dodge | strange |

Всего участвовали 36 студентов. Анализ их ответов дал следующие результаты. С поставленной задачей полностью справились 9 человек (25% участников). Не справились с задачей (т.е. не смогли сформулировать какое-либо определенное правило) 13 человек (36%). Оставшиеся 14 студентов (39%) справились с заданием частично. Среди них можно выделить две подгруппы:

1) 5 человек (13,9%) ошибочно сформулировали правило и, соответственно, указали не все исключения (например, некоторые участники предположили, что сочетания «*tch*», «*dge*» и «*ck*» могут встречаться не только после кратких гласных, но и после согласных; другие сделали вывод, что буква «*k*» пишется перед немой гласной «*e*», а также в тех случаях, когда ей предшествуют две гласные буквы). Было также высказано интересное предположение, что буквосочетание «*ck*» обычно пишется после лабиализованных гласных, а «*k*» – после нелабиализованных. Что касается исключений, большинство участников этой группы указали слова *look*, *much*, *manage*, *college*;

2) 9 человек (25%) сформулировали правило не полностью (например, некоторые участники отметили лишь то, что сочетания

«ch», «ge» и «k» пишутся после долгих гласных и дифтонгов; другие сделали вывод, что сочетания «ch», «ge» и «k» встречаются после сонорных согласных, а «tch», «dge» и «ck» – после кратких гласных) и не смогли найти исключений.

Проведенный нами эксперимент показал, что у значительной части студентов (группы 1 и 3, т.е. 64% испытуемых) действительно сложились определенные представления о закономерностях, которым подчиняется исследуемый орфографический феномен. А ведь мы имеем дело со студентами 1-го курса, у которых речевой опыт не такой большой, как у обучающихся старших курсов.

Еще один важный результат – наличие студентов, которые проявили способность делать верные логические умозаключения и точно сформулировали необходимое правило, проявив, так сказать, лингвистический профессионализм. Здесь уместно было бы обсудить вопрос о лингвистических способностях [14], но это выходит за рамки настоящей работы.

Заметим, что студенты отнеслись к эксперименту с большим интересом. Как нам кажется, подобные упражнения весьма полезны, поскольку приобщают студентов к глубокому анализу исследуемой лингвистической проблемы.

Заключение

Подводя итог исследованию, можно сказать, что витиеватая орфографическая система английского языка формировалась на протяжении долгих столетий. На систему правописания в английском языке повлиял ход исторических событий в Британии, многочисленные завоевания, которые претерпела империя. Географическое положение страны и своеобразие культуры являются основой для развития и становления языкового пласта английского народа. Многочисленные заимствования из других языков также послужили причиной формирования комплексной и неоднородной системы орфографических знаков, поэтому для английского языка так необходимо транскрипционное изображение орфографических сочетаний. Фонетика английского языка и его орфография тесно связаны между собой неразрывными звеньями культурно-исторического развития страны.

В результате английский язык изобилует примерами несоответствий между произношением и написанием: одному и тому же звуку может соответствовать несколько способов написания, одна буква или сочетание букв читаются несколькими способами и т.д. Это создавало и создает большие трудности для усвоения. В частности, приходится заучивать наизусть написание огромного числа слов.

Вместе с тем в некоторых случаях удается обнаруживать закономерности, позволяющие эксплицитно формулировать определенные

правила, регулирующие звуко-буквенные соответствия. Описанный в работе эксперимент показал, что такого рода правила присутствуют в сознании наивного носителя языка, а некоторые обучающиеся даже способны сформулировать их в явном виде.

Литература

1. **Богомазов Г.М.** Современный русский литературный язык: Фонетика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 352 с.
2. **Касаткин Л.Л.** Современный русский язык. Фонетика : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2008. 256 с.
3. URL: https://studopedia.ru/20_38729_sravnenie-zvukovih-sistem-russkoy-i-angliyskoy-rechi.html (дата обращения: 21.03.2020).
4. **Леонтьева С.Ф.** Теоретическая фонетика современного английского языка : учеб. для студ. пед. вузов и ун-тов. 4-е изд., испр. и доп. М. : Менеджер, 2011. 360 с.
5. **Матвеева Е.А.** История английского языка : учеб. пособие. М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2005. 104 с.
6. **Резник Р.В., Сорокина Т.А., Резник И.В.** История английского языка : учеб. пособие для студ. и аспирантов лингв. вузов и фак-в. М. : Флинта: Наука, 2001. 496 с.
7. **Телегин Л.А., Телегина Д.А., Павлычева Е.Д.** История английского языка : учеб. пособие для бакалавров. 2-е изд., стер. М. : Флинта: Наука, 2016. 160 с.
8. **Смирницкий А.И.** Лекции по истории английского языка (средний и новый период) : учеб. пособие для вузов / под ред. О.А. Смирницкой. 3-е изд. М. : Добросвет, 2000. 236 с.
9. **Аракин В.Д.** История английского языка : учеб. пособие / под ред. М.Д. Резвевой. 3-е изд., испр. М. : ФИЗМАТЛИТ, 2011. 304 с.
10. URL: https://polit.ru/news/2015/01/21/ps_spelling/ (дата обращения: 21.03.2020).
11. URL: <https://www.chicagotribune.com/news/ct-english-spelling-met-0117-20150119-story.html> (дата обращения: 21.03.2020).
12. URL: <https://enginorm.com/article/reading-rules-ch> (дата обращения: 21.03.2020).
13. **Аракин В.Д.** Очерки по истории английского языка: Пособие для преподавателей английского языка / под ред. М.И. Перпер. М. : Гос. учебно-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1955. 346 с.
14. **Василевич А.П., Кудинова И.М.** Тождественны ли понятия: лингвистическая одаренность и языковая одаренность? // Иностранные языки в школе. 2020. № 2. С. 47–53.

Сведения об авторах:

Василевич Александр Петрович – доктор филологических наук, профессор кафедры лингводидактики, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет (Москва, Россия). E-mail: basilevich@mail.ru

Фунтова Ирина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет (Москва, Россия). E-mail: office-in-pozharky2010@yandex.ru

Губочкина Любовь Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и англистики, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет (Москва, Россия). E-mail: glubov09@mail.ru

Поступила в редакцию 8 сентября 2021 г.

The problem of contradiction between the English orthography and pronunciation

Vasilevich A.P., Ph.D. (Philology), Professor of the Department of Linguistic Didactics, the Institute of Linguistics and Intercultural Communication attached to Moscow State Regional University (Moscow, Russia). E-mail: basilevich@mail.ru

Funtova I.L., Ph.D. (Philology), Assistant Professor of the Department of Theory and Practice of the English Language, the Institute of Linguistics and Intercultural Communication attached to Moscow State Regional University (Moscow, Russia). E-mail: office-in-pozharky2010@yandex.ru

Gubochkina L.Yu., Ph.D. (Philology), Assistant Professor of the Department of Language Theory and Anglistics, the Institute of Linguistics and Intercultural Communication attached to Moscow State Regional University (Moscow, Russia). E-mail: glubov09@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/3

Abstract. The article is devoted to the actual problem of contradiction between the spelling and pronunciation of the English words. The subject being considered is of significant interest to linguists and teachers of English phonetics in the Russian-speaking audience. In the course of the research, we consider the most significant historical periods of the language system development, which made for the further formation of the English written standards. A review of scientific literature has shown that the English orthography has changed over the centuries, and the variants of spelling that the language has nowadays are the result of the long-term development of the language system. The language has undergone profound changes and has been influenced by the French language, which has played a significant role in its spelling. It should be noted that during the XV–XVI centuries the spelling of some English words borrowed from the French language, changed under the influence of the Romanization trend and even more diverged from the sound structure of words. This made it very difficult to learn spelling and attain the due level of the population's literacy. Therefore, since the 16th century, the projects for carrying out the English spelling reform began appearing, and in 1908 the spelling society was established in England. For a long period of time it has been fighting for the English spelling reform and reducing the number of irregularities in the English orthography. However, the activities of this society, as well as various reform projects, have not led to any tangible results, and the English spelling continues retaining its historical character completely, thus, creating great difficulties for learning. The proposed reform projects were not decisive, but were only limited to partial changes and amendments. In the absence of radical spelling reforms, methodologists try to formulate some rules that might help perfect spelling skills. These rules generalize the regularities implicitly present in the language. The existence of such regularities certainly facilitates the task of forming the system of sound-letter correspondences. The paper describes an experiment which shows that ordinary users of the English language are able to recognize such patterns, and formulate explicitly the appropriate rules, basing on their own language experience.

Key words: orthography; grapheme; pronunciation; vowel sound; consonant sound; phoneme; diphthong; experiment

References

1. Bogomazov G.M. (2001) *Sovremenny russky literaturny yazyk: Fonetika: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* [The Modern Russian Literary Language: Phonetics: A Textbook for the Students of Universities]. M.: Humanitarian Publishing House "VLADOS". 352 p.
2. Kasatkin, L.L. (2008) *Sovremenny russky yazyk. Fonetika: ucheb. posobiye dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy* [The Modern Russian Language. Phonetics: A Textbook for the Students of Philological Faculties of Universities]. 2-nd ed., revised. M.: Publishing House "Academy". 256 p.

3. URL: https://studopedia.ru/20_38729_sravnenie-zvukovih-sistem-russkoy-i-angliyskoy-rechi.html (Accessed: 21.03.2020).
4. Leontyeva S.F. (2011) *Teoreticheskaya fonetika sovremennogo angliyskogo yazyka: uchebnik dlya studentov ped. vuzov i un-tov* [A Theoretical Course of English Phonetics: A Textbook for the Students of Pedagogical Institutes and Universities]. 4-th ed., revised and supplemented. M.: Manager. 360 p.
5. Matveyeva E.A. (2005) *Istoriya angliyskogo yazyka: ucheb. posobiye* [The History of the English Language: a textbook]. M.: NVI-TEZAURUS. 104 p.
6. Reznik R.V., Sorokina T.A., Reznik I.V. (2001) *Istoriya angliyskogo yazyka: ucheb. posobiye dlya studentov i aspirantov lingvistich. VUZov i fak.* [The History of the English Language: a textbook for the students and post-graduates of the linguistic universities and faculties]. M.: Flinta: Nauka. 496 p.
7. Telegin L.A. (2016) *Istoriya angliyskogo yazyka: Ucheb. posobiye dlya bakalavrov* [The History of the English Language: A Tutorial for Bachelors] / L.A. Telegin, D.A. Telegina, E.D. Pavlycheva. 2-nd ed. M.: Flinta: Nauka. 160 p.
8. Smiritskiy A.I. (2000) *Lektsii po istorii angliyskogo yazyka (sredniy i novyy period): ucheb. posobiye dlya vuzov* [Lectures on the History of the English Language (medieval and modern periods): a textbook for universities] / edited by O.A. Smiritskaya. 3-rd ed. M.: OOO Dobrosvet. 236 p.
9. Arakin V.D. (2011) *Istoriya angliyskogo yazyka: ucheb. posobiye* [The History of the English Language: a textbook] / edited by M.D. Rezvetsova. 3-rd ed., revised. M.: FIZ-MATLIT. 304 p.
10. URL: https://polit.ru/news/2015/01/21/ps_spelling/ (Accessed: 21.03.2020).
11. URL: <https://www.chicagotribune.com/news/ct-english-spelling-met-0117-20150119-story.html> (Accessed: 21.03.2020).
12. URL: <https://enginform.com/article/reading-rules-ch> (Accessed: 21.03.2020).
13. Arakin V.D. (1955) *Ocherki po istorii angliyskogo yazyka: Posobiye dlya prepodavateley angliyskogo yazyka* [Feature Stories on the History of the English Language: A Tutorial for Teachers of English] / edited by M.I. Perper. M.: The State Educational Pedagogical Publishing House of the Education Ministry of RSFSR, 346 p.
14. Vasilevich A.P., Kudinova I.M. (2020) *Tozhdestvenny li ponyatiya: lingvisticheskaya odaryonnost' i yazykovaya odaryonnost'?* [Do “linguistic endowment” and “language gift” mean the same?]. // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2. pp. 47-53.

Received 8 September 2021

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ДИСТАНЦИРОВАНИЯ (ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Л.А. Нефедова

Аннотация. Описаны дискурсивные практики современной коммуникации в немецкоязычном культурном пространстве в условиях социального дистанцирования на основе изучения их языковой манифестации посредством новых слов и словосочетаний. Выявлены общие, затрагивающие все типы дискурса особенности современной коммуникации во время пандемии новой коронавирусной инфекции и определены типы дискурса, для которых характерны наиболее значимые модификации как следствие изменений в обществе в условиях социальной изоляции. К таковым относятся: виртуализация общения, стремительное распространение и развитие виртуального дискурса, главной средой функционирования которого является интернет-среда, использующая электронный канал передачи данных; цифровизация образования, ускорение процесса внедрения модели цифровой образовательной среды, перевод на дистанционный формат образовательного дискурса, обучение с применением дистанционных образовательных технологий; «новая нормальность» общения в общественных местах – общение в маске, что осложняет межличностное взаимодействие, ведет к ограничению социальных контактов. Описаны особенности семантики и прагматики неологизмов, связанных с пандемией COVID-19, которые служат маркерами дискурсивных практик современной коммуникации. Отмечается, что пандемия COVID-19 сформировала особый тип коммуникативной личности, определяемый особенностями дискурсивных практик современной коммуникации в условиях социального дистанцирования: *homo isolatus* (человек, находящийся в социальной изоляции), *homo digitalis* (цифровой человек) и *homo non vitalis* (человек, лишенный витальной энергии). Разработаны общие и частные вопросы лингвистики дистанцирования, такие как лингвистическая интерпретация феномена социального дистанцирования, эволюционные процессы в лексике, значимые для общей динамики лексической системы языка и дискурсивных практик.

Ключевые слова: коммуникация; дискурсивные практики; социальное дистанцирование; *homo isolatus*; *homo digitalis*; *homo non vitalis*; лексика немецкого языка

Введение

Проблемы социальной интеракции, основой которой выступают дискурсивные практики, всегда находились в центре внимания ученых. Современная коммуникативная среда порождает разнообразные дискурсивные практики в различных областях социальной жизни. Их изучение проводится в рамках дискурсивных исследований, которые Е.С. Кубрякова относит «к новой реальности языка – реальности очень сложной и очень богатой по своему содержанию» [1. С. 124].

Язык, как пишет С.Г. Тер-Минасова, отражает мир вокруг нас и все наиболее значимые изменения в социальной жизни и менталитете народа [2. С. 277]. При этом язык, являясь одним из основных средств коммуникации, открытой развивающейся системой, находится в непрерывном движении и постоянном развитии. Быстрее всего реагирует на изменения, происходящие в обществе, лексическая система языка. Развитие лексики, появление лексических инноваций напрямую связаны с особенностями того времени, в который мы живем.

Особенности современной коммуникации в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции и социального дистанцирования находят отражение в модификациях дискурсивных практик коммуникации, которые проявляются, прежде всего, на уровне лексического состава языка. В современном немецком языке образовался целый пласт лексических единиц, связанных с пандемией COVID-19. Если раньше маски ассоциировались только с карнавалом, дистанцию соблюдали водители на дорогах, то теперь эти слова приобрели новые значения.

Кроме того, распространение получили новые, прежде мало кому известные слова, например локдаун. Однако до настоящего времени современные эволюционные процессы в лексике, значимые для общей динамики лексической системы языка, не получили достаточного освещения в лингвистике как маркеры дискурсивных практик современной коммуникации. В лингвистических исследованиях не освещались общие, затрагивающие все типы дискурса особенности современной коммуникации во время пандемии COVID-19 и наиболее значимые модификации отдельных типов дискурса как следствие изменений в обществе во время вынужденной социальной изоляции.

Данная работа выполнена в русле исследования воздействий на развитие языка значимых событий, происходящих в мире, которые всегда оставляют свой след в языке и культуре общества. Во втором десятилетии XXI в. к таковым относятся изменение климата, глобализация, массовая миграция. В 2020 г. доминирующим в мире событием стала пандемия COVID-19. Локдаун и социальная изоляция изменили то, как мы живем, работаем, учимся, общаемся. Необходимость теоретического осмысления новых дискурсивных практик современной коммуникации определяет важность темы на научно-теоретическом уровне. Изучение дискурсивных практик как базисной категории теории дискурса вносит вклад в разработку общей теории коммуникации.

Целью данной статьи является описание актуальных дискурсивных практик коммуникации в немецкоязычном обществе в условиях социального дистанцирования, вызванных пандемией COVID-19, в аспекте дискурс-анализа на лексическом уровне.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- рассмотреть понятие дискурсивной практики на основе ее языковой манифестации посредством новых слов и словосочетаний и выявить общие, затрагивающие все типы дискурса особенности современной коммуникации во время пандемии новой коронавирусной инфекции;

- определить типы дискурса, для которых характерны наиболее значимые модификации как следствие изменений в обществе в условиях социальной изоляции;

- выявить закономерности влияния экстралингвистических факторов на формирование новейшего пласта лексики современного немецкого языка начала третьего десятилетия XXI в.;

- показать особенности семантики и прагматики неологизмов, связанных с пандемией COVID-19, как маркеров дискурсивных практик современной коммуникации.

Для решения этих задач использовались дискурс-анализ на лексическом уровне, метод анализа дефиниций слов и словосочетаний, описательный метод, а также общенаучные методы сравнения и обобщения.

Методология исследования

Любой дискурс разворачивается посредством дискурсивных практик, которые, в свою очередь, являются одним из основных свойств всех видов дискурса. Совокупность дискурсивных практик, обладающих конкретными чертами в каждом отдельном случае, представляет собой определяющую характеристику отдельно взятого вида дискурса. По мнению М. Фуко, дискурсы выступают частью дискурсивных практик, образуя каркасы дискурсивных формаций, упорядочивающих реальность определенным образом и неразрывно связанных с конкретной исторической эпохой [3].

Т.А. ван Дейк понимает дискурсивные практики как тип коммуникации в социальном, культурном, историческом или политическом контексте [4]. В современной теории дискурса (М.В. Йоргенсен, Л.Дж. Филлипс) дискурсивная практика рассматривается традиционно в контексте полной идентификации дискурса и социальности, т.е. совокупности свойств, способствующих инкорпорации человека в социум или встроенности дискурсивных практик в более широкие социальные практики [5]. Как конституирующую часть социальной практики Д. Врана описывает дискурсивную практику [6]. С позиций когнитивной лингвистики дискурсивная практика характеризуется А.Н. Барановым как способ осмысления и интерпретации социальной жизни [7]. Поэтому основное внимание исследователей дискурсивной

практики уделяется ее изучению в условиях социальных изменений в современном обществе.

Дискурсивные практики являются динамической структурой, так как ни один тип дискурса не является замкнутым и завершенным. Способность к динамическим изменениям, причиной которых становятся социальные, экономические, культурные и другие факторы, является характерным свойством дискурсивных практик. Существующие дискурсивные практики со временем меняются вместе с социальной, экономической, культурной реальностью и начинают служить для решения новых задач, формируются новые дискурсивные практики.

Данное исследование опирается также на работы, посвященные описанию новых дискурсивных практик, которые реализуются в различных сферах современной коммуникации, прежде всего в медиа- и интернет-дискурсе, и позволяют через язык увидеть себя, опознать приметы времени. Это труды, в которых их авторы рассматривают теоретические и методологические основы анализа дискурсивных практик нашего времени: О.С. Иссерс [8], Л.В. Куликова и соавт. [9] и др.

Дискурсивная практика понимается в этих работах как деятельность и социальный опыт, данный в непосредственном наблюдении. Исследователи обращаются к фактам, данным в непосредственном наблюдении, так как дискурсы создаются, функционируют и изменяются в речевой практике коммуникантов. Наблюдения за имеющими наибольшее распространение на определенный момент развития общества видами дискурсивных практик в определенных социальных сферах позволяют судить, делать выводы о наличии признаков конкретного вида дискурса. Кроме того, наблюдения за новейшими явлениями в речи носителей языка и главным образом в лексике, способствуют осмыслению актуальных изменений в социальной жизни общества, выделению существенных характеристик современной социальной коммуникации.

Основой данного исследования послужили также работы, в которых рассматриваются ведущие тенденции развития лексики современного немецкого языка в эпоху глобализации, актуальные вопросы иноязычного и, прежде всего, англоязычного заимствования, такие как калькирование, и явление, обратное калькированию англицизмов [10, 11]; активные процессы современного немецкого слово- и фразообразования [12]. Данное исследование призвано показать, как новейшая лексика, связанная с пандемией новой коронавирусной инфекции, отражает глобальные изменения в образе жизни современных носителей немецкого языка и особенности дискурсивных практик современной немецкоязычной коммуникации.

Исследование и результаты

Виртуализация общения: homo isolatus

Состояние, когда нормальная общественная жизнь приостановлена, стало обозначаться заимствованным из английского языка словом *Lockdown*. Это слово стало словом 2020 г. во многих языках. В немецком языке распространились образованные с этим словом сложные и производные от него слова, например *Lockdownzeit* – период локдауна, *Lockdowner* – политик, сторонник полного локдауна. Так, локдаун стал во время пандемии COVID-19 новой реальностью.

В условиях локдауна человек не может общаться как прежде. Переживание болезни само по себе разъединяет людей, но еще и власти принудительно изолируют их. Абсурдность сложившихся обстоятельств заключается в том, что в новом мире человек должен защищаться от себе подобных как от источника вируса. Это приводит к разрушению механизма стремления к общности и вызывает потребность в самоизоляции и социальном дистанцировании, чувство одиночества и незащищенности. При этом ограничительные меры противоречат природе человека, который является социальным существом.

16 декабря 2020 г. в Германии был введен самый жесткий в истории локдаун, так как принятые ранее меры не принесли ожидаемого результата. Затем Германия продлила локдаун до 18 апреля 2021 г. и ужесточила его на время пасхальных праздников.

Если раньше общение в социальных медиа воспринималось как дополнение к личному общению (с родными, друзьями, коллегами, учителями и т.д.), то, начиная с марта прошлого года, данный вид коммуникации вынужденно стал заменой «живому» общению в деловой и академической среде, а также вне ее. Прошлый, 2020 год, научил многих дистанционной работе. И такой формат труда был узаконен. Видеоконференции заменили собой очные переговоры. Школьники и студенты перешли на дистанционное обучение. С режимом самоизоляции интернет стал по-настоящему жизненно важной средой: с его помощью не только учились и работали, вели коммуникации, но и делали покупки. Все ушли в онлайн – именно так можно сказать о 2020 г. Ушли в сеть и массовые мероприятия. В режиме онлайн стали доступны фильмы, спектакли, спорт и даже концерты.

Интернет-среда, благодаря электронному каналу передачи данных, является основной средой функционирования виртуального курса. В условиях локдауна активность людей сосредоточилась в интернете. Использование интернета как средства общения обусловлено невозможностью общения в реальных контактах. Интернет-общение позволяет реализовать качества личности, проиграть роли, пережить

эмоции, по причине социальной изоляции фрустрированные в реальной жизни [13. С. 59].

В списке немецких неологизмов, связанных с пандемией COVID-19 (Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie) [14], представлено 57 слов и словосочетаний на букву D. Из них 22 являются словосочетаниями с прилагательным *digital* (дигитальный/цифровой), что составляет более трети лексических единиц (*digitales Konzert, Semester* – дигитальный концерт, семестр; *digitale Bühne* – дигитальная сцена, *digitale Speisekarte* – дигитальное меню, *digitaler Fernunterricht* – дигитальное занятие). Список слов и словосочетаний на букву V содержит 14 словосочетаний с прилагательным *virtuell* (виртуальный: *virtuelles Konzert* – виртуальный концерт, *virtuelles Dinner* – виртуальный совместный ужин, *virtuelle Bühne* – виртуальная сцена, *virtuelle Party* – виртуальная вечеринка, *virtuelle Reise* – виртуальное путешествие, *virtuelle Sitzung* – виртуальное заседание). Как видно из примеров, некоторые словосочетания являются синонимичными. Такие явления, как *виртуальный концерт*, и еще в большей степени – *виртуальная вечеринка* и *виртуальное путешествие*, обращают на себя внимание своей аномальностью.

Лексическое значение слов *digital* и *virtuell* включает сему «дистанционно (на расстоянии)» (auf Distanz). Например, *digitaler Fan* – *begeisterter Anhänger von etwas oder jemandem, der über das Internet (mit Bildübertragung) an einem Ereignis, einer Veranstaltung o.Ä. (auf Distanz) teilnimmt* [там же] *дигитальный (цифровой) фанат* – активный поклонник чего- или кого-либо, принимающий участие в мероприятии (на расстоянии) через интернет (с передачей изображения).

Не случайно в списке неологизмов содержится несколько сложных слов с первым компонентом *Distanz-*, который переводится на русский язык прилагательным «дистанционный»: *Distanzarbeit* – *дистанционная работа*, *Distanzprüfung* – *дистанционный экзамен*, *Distanzunterricht* – *дистанционное занятие*, *Distanzschlange* – *очередь с соблюдением дистанции*, *Distanzlinie* – *разметка на полу, указывающая на необходимость соблюдения дистанции* и др. Немецким эквивалентом слова *Distanz* является слово *Abstand*. Неологизм *Abstandsbier*, обозначающий пиво, которое пьют в компании, следуя рекомендациям по соблюдению дистанции во время пандемии COVID-19, выступает культурным маркером Германии.

Коммуницирование посредством интернет-ресурсов (веб-страниц; поисковых машин, предназначенных для оказания информационных услуг в Сети) в отличие от непосредственного общения – это общение с помощью цифровых инструментов: доля невербальной составляющей в нем существенно снижена.

Обратим внимание также на то, что одной из особенностей общения через интернет является стремление к нетипичному, оригинальному поведению. Пользователи нередко презентуют себя с нетипичной стороны, отличной от реальной социальной нормы, проигрывают нереализуемые в деятельности вне сети роли, сценарии ненормативного поведения [15]. При этом коммуникация с помощью интернета в условиях пандемии становится доминирующей.

Другая особенность современного интернет-общения в условиях пандемии – значительный рост с переходом на удаленный формат работы и обучения объема коммуникации пользователей – как голосовой, так и текстовой. Это вызывает усталость и состояние психологического дискомфорта пользователей. При онлайн-общении отсутствует личный контакт, повышается утомляемость из-за сложности концентрации на предмете обсуждения. Ограничение выхода из дома и контактов вызывает чувство однообразия и скуки: одно из новых слов – *Isolationseinerlei* – *безразличие, вызванное изоляцией*. Многие отмечают в качестве основных проблем онлайн-коммуникации то, что при опосредованных контактах труднее считываются и передаются эмоции, а также чувствуется нехватка тактильных контактов.

Общение через Zoom дало толчок к образованию большого количества новых, производных от слова Zoom слов, таких как *Zoomer* – *зумер, представитель поколения Z*; *zoomen* – *зумиться* (работать, учиться, общаться в зуме). Неологизмы *Zoomparty* – *вечеринка в зуме*, *Zoomdinner* – *совместный ужин в зуме* и др. – свидетельство того, что общество находится в ненормальном, противоестественном состоянии. При проведении таких мероприятий возникает ощущение фальши, имитации; такая лексика формирует концептуальное поле отклонения от нормы, девиации [16].

Более того, в современном общении второй коммуникант не является обязательным, его заменяют планшеты, айпады и айфоны. Все это порождает неистинную коммуникацию, создавая ее видимость; живое общение заменяется квазисоциализацией.

Цифровизация образовательного процесса: homo digitalis

Пандемия новой коронавирусной инфекции оказала сильное влияние на образовательный дискурс, ускорив внедрение модели цифровой образовательной среды. Межличностное общение стало носить опосредованный характер при использовании современных цифровых технологий. Получили широкое распространение такие словосочетания, как «цифровой дискурс», «цифровая коммуникация», «цифровые практики», «цифровой язык». Основная форма обучения в настоящее время в немецкоязычных странах – электрон-

ное/мобильное обучение с применением дистанционных образовательных технологий.

Неологизмы немецкого языка пополняются словами и словосочетаниями сферы образования, выражающими понятия:

– «дистанционное обучение»: *Distanz-, Fern – дистанционный (Distanzklausur, fernüberwachte Klausur – дистанционная контрольная работа, Fernbeschulung – дистанционное обучение)*;

– «электронное обучение»: *digital – цифровой (digitale Didaktik – цифровая дидактика, digitaler Fernunterricht – цифровое занятие, digitales Klassenzimmer – цифровое обучение, digitales Semester – цифровой семестр)*;

– «виртуальное обучение»: *virtuell – виртуальный (virtuelles Auslandssemester – виртуальное обучение за границей, virtuelles Klassenzimmer – виртуальное обучение)*.

Распространенная форма экзамена в наше время – экзамен, который сдают, не выходя из дома. Вследствие этого язык обогатился заимствованным англицизмом *Take-home-Exam* и полужакоукой *Take-home-Prüfung*, а также *Take-home-Klausur* и *Onlineklausur*.

Для виртуального образования и онлайн-обучения стали широко использоваться видео- и аудиоконференции, чаты и вебинары на коммуникационных платформах Zoom и Teams. Новообразования немецкого языка, отражающие этот новый тренд, – *Zoomschule – обучение на платформе Zoom*, глагол *teamsen – обучаться на платформе Teams*.

Синонимом понятия *Distanzunterricht (дистанционное обучение)* выступает термин *Hausunterricht (домашнее обучение)*. Под ним понимают сегодня «семейное образование», освоение общеобразовательной программы без посещения школы. Немецкий язык заимствует новое слово из английского языка *Homeschooling – хоумскулинг*. Заимствованный неологизм дополняет существующий синонимический ряд в немецком языке *Hausunterricht, häuslicher Unterricht, Heimunterricht, Domizilunterricht*, создавая лексическую полионимию. Отметим, однако, что семейное образование в современной Германии запрещено в отличие от таких стран, как Россия, Великобритания, США и Канада: немецкие дети обязаны посещать школу. Критики хоумскулинга приводят в качестве аргумента против его разрешения тот факт, что семейное образование способствует созданию «параллельных сообществ».

Неологизмы сферы образования указывают на лингвокультурные особенности образовательного дискурса в немецкоязычных странах, как, например, новые композиты *Nullsemester – незначительный семестр из-за сокращения занятий в университете во время пандемии COVID-19, Corona-Abitur – окончание школы без выпускных экзаменов из-за ее закры-*

тия во время пандемии. На ненормальность образовательного дискурса в условиях пандемии COVID-19 указывает новая лексика, содержащая оценку в семантической структуре слова, например *Geistervorlesung* досл. лекция-призрак, *Zoomfatigue* – усталость от участия в многочисленных видеоконференциях, *Generation Corona*, *Jahrgang Corona* *коронавирусное поколение* – возрастная группа молодых людей, которые особенно пострадали от экономических последствий пандемии COVID-19 и которые имеют плохие перспективы на успешное начало карьеры из-за кризиса.

В цифровой среде возрастает роль визуализации образовательного контента, т.е. наглядного представления различной информации. Длинные тексты становятся невостребованными, если они не визуализированы, не снабжены изображениями, инфографикой. Визуализация учебной информации в обучении находит выражение также в создании электронного учебно-методического сопровождения к занятиям с компьютерными презентациями, видеотеки.

«Новая нормальность» повседневного общения: *homo non vitalis*

В эпоху COVID-19 межличностное взаимодействие сильно пострадало. Мы меньше общаемся непосредственно: меньше видим своих друзей и соседей, сохраняя физическую дистанцию. Фактор ношения маски на лице влияет на взаимосвязь между людьми и их общение друг с другом: защитная маска препятствует общению и социальному взаимодействию между людьми. Для многих стиль и способ их непосредственного общения изменились на фоне введения масочного режима.

Во время пандемии COVID-19 в полной мере стала осознаваться значимость невербальной коммуникации. Мимические реакции – важный способ общения, который играет ключевую роль во взаимодействии. Если развитие интернет-коммуникаций привело к поиску новых средств передачи экспрессивности высказывания и демонстрации эмоционального состояния собеседника (в настоящее время в арсенале пользователей мессенджеров имеется расширенный набор эмодзи, а также стикеры, представляющие собой целые зарисовки к той или иной ситуации общения), то в повседневном общении в условиях ношения маски ощущается дефицит таких средств.

Маска, необходимый инструмент в борьбе с пандемией, скрывает части лица, связанные с мимикой, и особенно те, за счет которых бессознательно передаются и принимаются микросигналы искренности, надежности и добрых намерений. Лишившись немаловажной вспомогательной возможности понимать намерения и настроение собеседника, следя за артикуляцией по губам, мы теперь еще вынуждены напрягать и слух.

Современная повседневная коммуникация – это коммуникация без улыбки. А улыбка является в Германии неотъемлемым атрибутом коммуникации, нередко она решает исход первой встречи и будущих взаимоотношений. Человека в маске, лишенного таким образом улыбки, гораздо чаще могут понять превратно, обвинить его в невоспитанности и грубости. Маска осложняет повседневную коммуникацию, не позволяя выразить разнообразные чувственно-эмоциональные нюансы, что ведет к ограничению социальных контактов. Поэтому люди вынуждены адаптировать свои навыки повседневной коммуникации к новым условиям, в которых они оказались.

Новая лексика, связанная с пандемией COVID-19, является «нормальной» в контексте «новой нормальности» (англ. *new normal*, нем. *Neue Normalität*) [17]. Устойчивое словосочетание появилось в 2008 г. и означает состояние общества и экономики после кризиса. В настоящее время под новой нормальностью понимают социальную и экономическую жизнь в условиях различных ограничений во время пандемии COVID-19. Имеется в виду то, что совсем недавно было ненормальным, становится обычным, нормальным явлением. В этот период принимаются новые «правила игры», осуществляется поиск эффективных способов существования в новых условиях.

Так, введение масочного режима, а в Германии маски нужно носить и на улице, где нет возможности держать дистанцию, – ненормальное явление с точки зрения жизни до пандемии COVID-19. В европейской культуре неприято закрывать лицо в повседневной жизни. Поэтому того, кто не носит маску, называют *Maskenmuffel* – брюзга, считающий, что маски абсолютно бесполезны; *Maskenverweigerer*, *Maskentrottel* – человек, который (во время пандемии COVID-19) отказывается носить маску в общественных местах; тот, кто носит маску, оставляя открытым нос, – *Nacktnase* – «голоносый»; маска, которую носят на подбородке – *Kinnwärmer* – «обогреватель для подбородка»; шутивное обозначение сделанной своими руками маски – *Gesichtskondom* – «лицевой презерватив» и уничижительное *Maulkorb* – намордник. Кроме того, в немецком языке очень много новообразований для обозначения маски как защиты от новой коронавирусной инфекции: официальные обозначения *Mund-Nasen-Schutz-Maske*, *Mund-Nasen-Bedeckung*, *Mund-Nasen-Schutz*, *Mundschmutz* и их неофициальные разговорные сокращения *Munaschu*, *Munaske*.

В качестве приветствий в большинстве цивилизованных стран мира до пандемии считались дружеское рукопожатие, поклон, обнимания и поцелуи. Из-за пандемии COVID-19 люди были вынуждены отказаться от физических контактов при приветствии. Новые способы безопасного приветствия в условиях пандемии – приветствие ногами (*Coronafußgruß*, *Fußgruß*, *Fußshake*), которое, по мнению многих, вы-

глядит как ребячество, и «локтевое приветствие» (*Ellenbogengruß, Ebolagruß*). Обобщенное название новых форм приветствий – *Coronagruß* – приветствие в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции.

В настоящее время значимое место в повседневном дискурсе занимает тема надежды. Во время локдауна и социального дистанцирования люди живут надеждой на вакцину/вакцинацию (*Hoffnung auf den Impfstoff*), на победу над болезнью (*auf den Sieg über die Krankheit*) и скорое окончание пандемии (*auf die baldige Beendigung der Corona-Pandemie*). Но наиболее часто выражается надежда на (более скорое) возвращение к нормальной (привычной, прежней, полноценной) жизни после пандемии (*auf baldige Normalität, auf eine Rückkehr zur Normalität, auf eine baldige Rückkehr zur Vor-Corona-Normalität, auf ein Stück mehr Normalität*), на нормализацию глобальной экономики в обозримом будущем (*eine Rückkehr zur (alten) Normalität in Gesellschaft und Wirtschaft*). Люди хотят заниматься любимым делом и спортом, путешествовать, а также осознать ценностные смыслы своей жизни и вернуть жизненную энергию.

Заключение

Исследование дискурсивных практик современной коммуникации посредством дискурс-анализа их языковой манифестации на лексическом уровне позволило выявить особенности межличностного общения в условиях социального дистанцирования. К таковым относятся адаптация коммуникантов под новые условия, трансформация прежних офлайн-активностей в онлайн-формат, стремительное распространение и развитие виртуального дискурса, цифровизация образования и дистанционный формат образовательного дискурса, «новая нормальность» повседневного общения, необходимые правила современного этикета.

Цифровые коммуникации заменяют личное общение. Современный человек общается большей частью виртуально – через интернет. При этом в значительной степени цифровизация затронула сферу образования. Реальное, непосредственное общение осложняется тем, что люди, надев маску, лишились улыбки как средства невербальной коммуникации.

Пандемия COVID-19 сформировала особый тип коммуникативной личности, определяемый особенностями дискурсивных практик современной коммуникации в условиях социального дистанцирования. Это *homo isolatus* (человек, находящийся в социальной изоляции), *homo digitalis* (цифровой человек) и *homo non vitalis* (человек, лишенный витальной энергии).

Языковая манифестация актуальных дискурсивных практик коммуникации в связи с изменениями в обществе, вызванными пандемией COVID-19, позволила выявить общие черты современной коммуникации, определить типы дискурса, для которых характерны наиболее значимые модификации в условиях социальной изоляции, а также показать особенности семантики и прагматики неологизмов как маркеров дискурсивных практик современной коммуникации.

Тем самым данная работа вносит вклад в разработку общих и частных вопросов лингвистики дистанцирования, таких как лингвистическая интерпретация феномена социального дистанцирования и описание эволюционных процессов в лексике, значимых для общей динамики лексической системы языка и дискурсивных практик.

Литература

1. **Кубрякова Е.С.** В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М. : Знак, 2012. 208 с.
2. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2008. 352 с.
3. **Фуко М.** Археология знания. Киев : Ника-Центр, 1996. 207 с.
4. **Dijk van T.A.** Discourse and Power. N.Y. : Palgrave Macmillan, 2008. 308 p.
5. **Йоргенсен М.В., Филлипс Л.Дж.** Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. 2-е изд., испр. Харьков : Гуманитарный центр, 2008. 352 с.
6. **Wrana D.** Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken // Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Opladen ; Berlin ; Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2012. S. 195–214.
7. **Баранов А.Н.** Метафорические модели как дискурсивные практики // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. 2004. Т. 63, № 1. С. 33–43.
8. **Иссерс О.С.** Дискурсивные практики нашего времени. 2-е изд., испр. М. : URSS, Ленанд, 2015. 272 с.
9. **Куликова Л.В., Белецкий С.Б., Бурмакина Н.Г., Детинко Ю.И., Попова Я.В.** Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации / под науч. ред. Л.В. Куликовой. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2015. 182 с.
10. **Steffens D.** Neologismen im Deutschen = Angloamerikanismen? // Getting into German. Multidisciplinary Linguistic Approaches (German Linguistic and Cultural Studies 17). Oxford ; Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt am Main ; New York ; Wien : Lang, 2005. S. 43–60.
11. **Нефедова Л.А.** Явление, обратное калькированию англицизмов, в лексике современного немецкого языка // Наука и школа. 2013. № 2. С. 67–70.
12. **Steffens D., al-Wadi D.** Doris Steffens and Doris al-Wadi. Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001–2010. 2 Bände, LVII, 2, durchgesehene Auflage. Mannheim : Institut für Deutsche Sprache, 2014. 577 S.
13. **Загоруйко И.Н.** Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. № 3. С. 56–60.
14. **Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie // Neologismenwörterbuch.** URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#> (дата обращения: 10.01.2021).
15. **Виноградова Т.Ю.** Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. Казань, 2004. С. 63–67.

16. *Нефедова Л.А.* Явление девиации в лексике современного немецкого языка : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.
17. *Аймалетдинов Т.А., Гильдебрандт И.А., Никишова Е.Н., Рассадина Д.С.* Новая нормальность. Образ жизни, рынки, инфраструктура и коммуникации после пандемии. М. : Изд-во НАФИ, 2020. 73 с.

Сведения об авторе:

Нефедова Любовь Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого языка, Институт иностранных языков, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: la.nefedova@mpgu.su

Поступила в редакцию 30 сентября 2021 г.

**Discursive Communication Practices in Conditions of Social Distancing
(A Look through the Prism of the German Language)**

Nefedova L.A., D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of German of Institute of foreign languages, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: la.nefedova@mpgu.su

DOI: 10.17223/19996195/56/4

Abstract. The focus of this article is a research of the discursive practices of modern communication in the German-speaking cultural space in the context of social distancing based on the study of their linguistic manifestation through new words and phrases. As a result of the study, the general features of modern communication affecting all types of discourse during the coronavirus pandemic are identified and the types of discourse are defined, which are characterized by the most significant modifications as a consequence of changes in society under conditions of social isolation. These include: virtualization of communication, the rapid spread and development of virtual discourse, the main medium of which is the Internet environment, using an electronic data transmission channel; digitalization of education, accelerating the process of introducing a model of a digital educational environment, transferring educational discourse to a distance format, teaching using distance educational technologies; “New normal” of communication in public places – communication in a mask, which complicates interpersonal interaction, leads to the limitation of social contacts. The article describes the features of the semantics and pragmatics of neologisms associated with the COVID-19 pandemic, which serve as markers of the discursive practices of modern communication. It is noted that the COVID-19 pandemic has formed a special type of communicative personality, determined by the peculiarities of the discursive practices of modern communication in conditions of social distancing: homo isolatus (a person in social isolation), homo digitalis (digital person) and homo non vitalis (a person deprived of vital energy). Thus, in this study, general and specific issues of the linguistics of distancing are developed, such as the linguistic interpretation of the phenomenon of social distance and evolutionary processes in vocabulary, which are significant for the general dynamics of the lexical system of language and discursive practices.

Key words: communication; discursive practices; social distancing; homo isolatus; homo digitalis; homo non vitalis; German vocabulary

References

1. Kubryakova E.S. (2012) V poiskah sushchnosti yazyka: Kognitivnye issledovaniya [In search of the essence of language: cognitive research] / In-t yazykoznaniya RAN. M.: Znank. 208 p.

2. Ter-Minasova S.G. (2008) *Yazyk i mezkul'turnaya kommunikaciya* [Language and intercultural communication]. M.: Izd-vo Moskovskogo un-ta. 352 p.
3. Fuko M. (1996) *Arheologiya znaniya* [Archeology of knowledge]. Kiev: Nika-Centr. 207 p.
4. Dijk van T.A. (2008) *Discourse and Power*. N.Y.: Palgrave Macmillan. 308 p.
5. Jorgensen M.V., Phillips L.J. (2008) *Diskurs-analiz. Teoriya i metod* [] / Per. s angl. 2-e izd., ispr. Khar'kov: Izd-vo: Gumanitarnyj centr. 352 p.
6. Wrana D. (2012) *Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken*. In: Wrana, Daniel / Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. pp. 195–214.
7. Baranov A.N. (2004) *Metaforicheskie modeli kak diskursivnye praktiki* [Metaphorical models as discursive practices] // *Izvestiya AN. Ser. literaturny i yazyka*. Vol. 63 (1). pp. 33–43.
8. Issers O.S. (2015) *Diskursivnye praktiki nashego vremeni* [Discursive practices of our time]. Izd. 2, ispr. M.: URSS, OOO Lenand. 272 p.
9. Kulikova L.V., Beleckij S.B., Burmakina N.G., Detinko Yu.I., Popova Ya.V. (2015) *Diskursivnye praktiki sovremennoj institucional'noj kommunikacii: monografiya* [Discursive practices of modern institutional communication: monograph] / pod nauch. red. L. V. Kulikovoj. Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t. 182 p.
10. Steffens D. (2005) *Neologismen im Deutschen = Angloamerikanismen?* In: Partridge, John (Hrsg.): *Getting into German. Multidisciplinary Linguistic Approaches* (German Linguistic and Cultural Studies 17). Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien: Lang. pp. 43–60.
11. Nefedova L.A. (2013) *Yavlenie, obratnoe kal'kirovaniyu anglicizmov, v leksike sovremenogo nemeckogo yazyka* [The phenomenon reverse to the calculation of anglicisms in the lexicon of the modern german language] // *Nauka i shkola*. 2. pp. 67–70.
12. Steffens D., al-Wadi D. (2014) *Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001–2010*. 2 Bände, LVII, 2, durchgesehene Auflage. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. 577 p.
13. Zagorujko I.N. (2012) *Internet-diskurs v sovremennom kommunikacionnom prostranstve* [Internet discourse in modern communication space] // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. 3. pp. 56–60.
14. *Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie* // *Neologismenwörterbuch*. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#> (Accessed: 10.01.2021).
15. Vinogradova T.Yu. (2004) *Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: lingvo-kul'turologicheskij aspekt* [Russian and comparative philology: linguocultural aspect]. Kazan'. pp. 63–67.
16. Nefedova L.A. (2003) *Yavlenie deviacii v leksike sovremenogo nemeckogo yazyka* [The phenomenon of deviation in the vocabulary of the modern German language]. *Philology doc. diss. M.*
17. Ajmaletdinov T.A., Gil'debrandt I.A., Nikishova E.N., Rassadina D.S. (2020) *Novaya normal'nost'. Obraz zhizni, rynki, infrastruktura i kommunikacii posle pandemii* [New normalcy. Lifestyles, markets, infrastructure and communications after the pandemic]. M.: Izdatel'stvo NAFI. 73 p.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ГРАФА П.А. ВАЛУЕВА КАК ФОНДООБРАЗУЮЩИЙ ПРИЗНАК ЕГО КНИЖНОГО СОБРАНИЯ, ХРАНЯЩЕГОСЯ В НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКЕ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

И.В. Новицкая

*Статья написана при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта
№ 19-012-00038 А «Родовые библиотеки русской аристократии
и проблема читателя».*

Аннотация. Личные книжные коллекции известных российских государственных и политических деятелей XIX в. являются объектом интенсивного изучения в современном библиотековедении. Книжное собрание графа П.А. Валуева, приобретенное для нужд Императорского сибирского университета в 1885 г. и хранящееся в фондах Научной библиотеки Томского государственного университета, анализируется в настоящей статье как самостоятельный историко-культурный объект исследования, обладающий уникальными характеристиками, внутренней структурной организацией и целостностью. Личная библиотека графа П.А. Валуева является результатом многолетних усилий владельца по подбору и комплектации ее фонда, отражающего разносторонность личности собирателя, его профессиональные потребности и эстетические предпочтения, уровень образования и влияние поликультурной среды. Воспринимавшее с детских лет как естественное постоянное погружение в полиязычную образовательную и культурную среду всемерно способствовало воспитанию у П.А. Валуева круга ценностных ориентиров, формированию стремления к расширению круга мнений при изучении отдельной проблемы или темы и к углубленному, многостороннему анализу разрабатываемого вопроса. Состав и структура личной книжной коллекции графа в полной мере соответствуют широкому спектру его профессиональных и личных интересов, а также свидетельствуют о поликультурности его личности, способствовавшей формированию многотомной библиотеки как единого коммуникативного пространства, в котором осуществляется диалог культур и языков. Структурно личная библиотека П.А. Валуева может быть предметом изучения в соответствии с языковым принципом, поскольку в ее состав входят подколлекции на английском, немецком, французском, русском, польском и других языках. Представлены книжные издания из коллекции на иностранных языках, в количественном отношении не являющиеся объемными. Польскоязычная часть библиотеки графа Валуева включает десять наименований, тематически связанных с профессиональными интересами владельца, занимавшего пост курляндского гражданского губернатора в 1853–1858 гг. Отдельную подколлекцию составляют издания на латинском, древнегреческом и древнеперсидском языках. Частью библиотеки также выступают древние издания Библии на латинском, французском, шведском и ла-

тышском языках, которые можно отнести к разряду библиографических раритетов. Итальянский язык представлен в книжной коллекции единичными публикациями профессиональной направленности. Изучение личной библиотеки П.А. Валуева как целостного образования с неповторимым, уникальным сочетанием книг вносит вклад в разработку вопросов гуманитарной науки, направленных на целостное познание человека в обществе и во времени, на исследование пути личности в культуре, а также способствует развитию исследований личных библиотек как историко-культурного источника.

Ключевые слова: П.А. Валуев; личные библиотеки; иностранные издания XIX в.; тематические коллекции; Научная библиотека Томского государственного университета

Введение

В ядро книжной коллекции Научной библиотеки Томского государственного университета (НБ ТГУ) входит собрание книг, некогда принадлежащих графу Петру Александровичу Валуеву (1815–1890), известному русскому государственному деятелю эпохи Николая I и Александра II. В российской истории П.А. Валуев известен как министр внутренних дел России в 1861–1868 гг., министр государственных имуществ в 1872–1879 гг., председатель Комитета министров в 1879–1881 гг., действительный тайный советник (1866), а также член Государственного совета (1861), почетный член Петербургской академии наук (1867) и публицист.

Книжное собрание П.А. Валуева в количестве 3 351 тома было приобретено устроителем Императорского Сибирского университета В.М. Флоринским в 1885 г. с целью формирования основного фонда научной библиотеки университета [1]. В настоящее время 2 438 экземпляров из коллекции графа П.А. Валуева хранятся в НБ ТГУ в качестве книжных памятников Томской области.

Цель настоящей статьи заключается в представлении состава внутренней подколлекции книжного собрания графа П.А. Валуева, выделяемой по языковому принципу. Ранее уже был представлен общий обзор состава подколлекции литературы на английском, немецком и французском языках в библиотеке графа [2]. Предметом специального изучения в рамках диалога культур важно отметить публикации Г.И. Колосовой, посвященные русскоязычным книгам из библиотеки П.А. Валуева [3], и другие работы. Данная статья является продолжением начатого описания и сосредоточена на книжных изданиях в составе коллекции, языком изложения в которых выступают другие иностранные языки.

Теоретические и методологические основы описания

В современном книговедении и библиотековедении функционирует целый ряд синонимичных терминов для обозначения собрания

книг, принадлежащих отдельному лицу или его/ее семье [4]. Из всех используемых терминологических обозначений, таких как *персональная библиотека, частная библиотека, семейная/родовая/домашняя библиотека, фамильная библиотека, мемориальная библиотека (физических лиц), библиофильское собрание* или *книжная коллекция*, понятие «личная библиотека» наиболее точно номинирует собрание печатных изданий графа П.А. Валуева, доставленное в Томский университет еще до его открытия. Личная библиотека графа П.А. Валуева – это «собрание книг и других материальных носителей с зафиксированной на них информацией, принадлежащие частным лицам, используемые ими лично и близкими им людьми» [4. С. 153]. Естественный характер формирования данного собрания книг в результате комплектования, связанного с родом деятельности владельца и обслуживанием этой деятельности в период его работы на государственном поприще, позволяет определить это собрание как библиотеку [5. С. 70].

Личная библиотека, являясь плодом многолетних усилий владельца или собирателя по подбору и комплектации ее фонда, рассматривается нами как факт культуры, выступающий в качестве самостоятельного объекта исследования. С позиции историко-книговедческого подхода, личная библиотека графа П.А. Валуева изучается как «целостный исторический факт и уникальное явление культуры определенной исторической эпохи, комплексный артефакт, продолжавший существовать и включаться в социокультурный контекст последующих эпох и, в том числе, имеющий определенное значение для развития науки и культуры сегодняшнего дня» [5. С. 65]. Одним из главных фондообразующих признаков любой личной библиотеки является личность ее владельца, род деятельности которого(ой), личные предпочтения и вкусы, вовлеченность в социальные группы и отношения, уровень образования и семейная история в совокупности оказывают влияние на процесс формирования книжного собрания.

В биографических очерках и жизнеописаниях, посвященных П.А. Валуеву, лейтмотивом звучит мысль о разносторонности личности графа, его выдающихся лингвистических и литературных способностях, а также о его необычайной начитанности. Согласно мнениям современников, прекрасное владение родным русским языком, наряду с иностранными – английским, французским и немецким, выгодно отличало П.А. Валуева среди высокопоставленных российских деятелей. Можно предположить, что развитию всех этих личностных характеристик способствовало блестящее домашнее образование и многочисленные путешествия П.А. Валуева, которые, в свою очередь, не могли не привести к формированию этнокультурных представлений графа о многообразии народов и культур, к осознанию им собственной этнической идентичности, а также к структурированию в его сознании таких

этнокультурных понятий, как народ, семья, родина, мир и др. Полиязычная образовательная и культурная среда, в которую граф П.А. Валуев был погружен с детства, наглядно демонстрировала многогранность, полиэтничность и поликультурность того пространства, в котором ему приходилось жить, учиться и работать. Возможно, именно эти факторы и обстоятельства могут прояснить высокую степень веротерпимости П.А. Валуева, его адаптивности и толерантности к другим этнокультурам, его проевропейскую позицию при разрешении многих государственных вопросов, стремление к расширению круга мнений при изучении отдельной проблемы или темы, умение интегрировать сведения из многочисленных разноязычных источников.

Изучение и описание фонда личной библиотеки П.А. Валуева всемерно способствует реконструкции образа ее собственника и собирателя как поликультурной личности, для которой ведущими признаками являются этнокультурная осведомленность, этнокультурные представления, этнокультурная толерантность и нравственные ценности. При этом под поликультурностью личности понимается «сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения» [6. С. 57].

С учетом вышесказанного можно утверждать, что состав личной библиотеки П.А. Валуева свидетельствует в пользу того, что ее организация и комплектование базируется на принципе диалога культур в едином коммуникативном пространстве библиотеки. Главнейшей функцией библиотеки при этом является «содействие социокультурному становлению личности посредством создания контента саморазвития, предполагающего доступность совокупного знания человечества и формирование системы ценностей, основанной на принципах гуманизма» [7. С. 8].

Многотомная книжная коллекция графа П.А. Валуева, в том виде, котором она поступила в фонды Научной библиотеки Томского университета, содержит литературу на русском, немецком, английском, итальянском, польском, латышском, латинском и других языках. Только треть личной библиотеки (912 томов) представлена изданиями на русском языке, а из 1 526 томов на иностранных языках более 350 наименований составляют книги на немецком языке, более 300 – на французском и более 80 наименований – на английском языке. Помимо указанных крупных внутренних коллекций литературы на иностранных языках многоязычие библиотеки П.А. Валуева дополняют собрания книг на других языках, которые и определяют круг подколлекций для описания в настоящей статье.

Методологическую основу исследования, выполненного в рамках историко-книговедческого подхода, составляет совокупность общенаучных методов.

Подколлекции литературы на иностранных языках в составе личной библиотеки графа П.А. Валуева

Как известно, П.А. Валуев был профессионально связан с Польшей, немалая территория которой после трех разделов в результате Венского конгресса 1815 г. отошла Российской империи. В 1853 г. П.А. Валуев был назначен на должность курляндского гражданского губернатора, после которой, пройдя ряд повышений, он достиг в 1861 г. статуса министра внутренних дел. Изучив ситуацию в «чужеродном элементе» Российской империи изнутри, П.А. Валуев принимал активное участие в обсуждении так называемого польского вопроса в высших эшелонах Российской империи накануне и в ходе польского восстания 1863 г. [7, 8].

Основными темами этого обсуждения были вопросы государственного статуса и границ польских земель, их автономии, ограниченного суверенитета или полной независимости [8]. Процесс принятия решений, мнения и настроения представителей правящей элиты, ход полемики и роль отдельных представителей высших российских кругов при этом нашли отражение в личном дневнике министра иностранных дел П.А. Валуева [8], который понимал роль Польши для международной политики России, но придерживался мнения о необходимости силового решения «польского вопроса» [9. Т. 1. С. 234, 259].

Польскоязычная часть библиотеки графа Валуева представлена десятью наименованиями, отражающими профессиональные интересы владельца, занимавшего пост курляндского гражданского губернатора в 1853–1858 гг. Например, этот раздел личной библиотеки включает «Историю российского уголовного права» [10], «Гражданский процессуальный кодекс» [11], «Коммерческий кодекс» [12], сочинение «Иезуиты и их отношение к России» [13], а также многотомные издания «Дневник законов» на польско-французско-русском языках [14] и «Сборник постановлений правительства Королевства Польского» [15].

Одной из древнейших книг на польском языке в коллекции графа П.А. Валуева является «Кодекс Наполеона» [16], изданный в типографии Wiktora Dabrowskiego в Варшаве после образования Великого Герцогства Варшавского, главой которого стал король Саксонии Фридрих Август III (1750–1827). Герцогство находилось под протекторатом Франции и рассматривалось как плацдарм Французской империи в Восточной Европе. В 1808 г. в герцогстве был введен французский кодекс гражданского права, так называемый Кодекс Наполеона, который продолжал действовать на польской территории даже после ее включения в качестве Царства Польского (1815–1915) в состав Российской империи. В издании 1810 г. содержится перевод статей кодекса на польский язык, за которыми следует польско-французский глоссарий основных

терминов, а также таблицы с примерными расстояниями в милях до каждой из областей герцогства.

Особенности личности графа П.А. Валуева «просматриваются» и при анализе иных подколлекций, выделяемых по языковому принципу, его личной библиотеки. По воспоминаниям современников, Пётр Александрович обнаруживал явную склонность к языкам, поскольку наряду с превосходным владением русским языком, он прекрасно владел и европейскими языками. «Валуев <...> особенно же старался блистать красноречием. Речь его всегда была вычурна, округлена, переплетена цитатами на разных языках...» [17. С. 92]. Неудивительно, что талантливый оратор и образованный человек имел в составе личного книжного собрания многочисленные публикации как на современных иностранных языках, так и на древних.

Книги на латинском языке в библиотеке графа П.А. Валуева представлены сочинениями античных авторов: двухтомным собранием сочинений К. Тацита [18], трехтомным изданием трудов П. Овидия [19] и Цицерона [20]. Кроме того, к латинской подколлекции относятся издания свода римского гражданского права [21] и свода канонического права [22], а также труд богослова и юриста Йоханнеса Арнольди Корвинуса [23]. Еще одним изданием на латинском языке является научная работа, монография по систематизации родов растений, директора Имперского ботанического сада в Санкт-Петербурге, члена-корреспондента Петербургской академии наук Эдуарда Августа Фон Регеля (1815–1892) [24].

Еще один классический язык в библиотеке графа П.А. Валуева представлен в учебном пособии для гимназий, в который включены тексты Ксенофонта (ок. 430–355 до н.э.) на древнегреческом языке [25]. Благодаря надписи на титульной странице («Н. Валуевъ»), а также многочисленным пометам, сделанным в тексте, на полях и в словаре, можно предположить, что данной книгой пользовался сын графа, Николай Петрович Валуев (1856–1893), родившийся в браке со второй женой Анной Ивановной Вакульской (1830–1883).

В составе книжной коллекции имеется раритетное издание 1872 г. «Древнеперсидские надписи Ахеменидов, открытые к настоящему времени» [26], составленное профессором санскритской словесности Императорского Петербургского университета Каэтаном Андреевичем Коссовичем (1815–1883). Это юбилейное издание было подготовлено в типографии Владимира Ивановича Головина (1835–1892) на средства Петербургского университета. Хранящийся в НБ ТГУ экземпляр имеет коленкорový переплет с вставными ксилографиями на крышках работы К. Вейермана и золотой обрез. Согласно экспертной оценке Российской государственной библиотеки, подобное издание представляет историческую и культурную ценность. В книге опублико-

ваны персидские клинописные надписи, переведенные на латинский язык составителем и снабженные его критическими комментариями и сравнительным глоссарием. Помимо самих надписей, приведенных в хронологическом порядке периодов царствования персидских правителей в издании имеются детальные планы тех местностей, где были обнаружены барельефы, правила транскрипции клинописи и основные положения грамматики клинописных текстов. В подготовке ряда указателей (именного, географического и других) к тексту книги принимал участие и издатель В.И. Головин, выпускник историко-филологического факультета Петербургского университета, поэт и переводчик с финского и шведского.

Многоязычие коллекции книжных изданий графа П.А. Валуева дополняют издания Библии на разных языках, наличие которых может быть связано с особым интересом владельца к вопросам религии и вероисповедания. В последние годы своей жизни, оставив государственную службу, П.А. Валуев направил свою творческую энергию в литературную, публицистическую и переводческую деятельность. Помимо романов, например [27–29], стихов и публицистических работ, большая часть которых была напечатана в основанной им еженедельной политической газете «Отголоски» [8. С. 48; 30], П.А. Валуев оставил в наследство и созданные им религиозные трактаты, например «Современные задачи: религия и наука» [31], «Воспитание и образование» [32], «Религиозные смуты и гонения от V до XVII века» [33], «Сборник кратких благоговейных чтений на все дни года» [34], ставшие площадкой для выражения им своих философско-религиозных взглядов.

В публикации «Современные задачи: религия и наука», являющейся центральной с точки зрения выражения П.А. Валуевым своих религиозных переживаний и исканий, автор писал: «Религия, а не наука имеет более практическое значение как в минуты горя, так и для нравственного развития людей. Во времена духовных колебаний опора – в чувстве, а не в мысли, особенно не в чужой мысли» [35. С. 116]. Отражением подобного отношения к религии являются и записи в дневнике, в котором П.А. Валуев часто цитировал Священное Писание, призывал благословение Божие на все свои начинания (например, после вступления в должность министра он заказал благодарственный молебен), на Страстной седмице каждый день ходил в церковь, регулярно причащался. В старости значительно усиливаются религиозные настроения П.А. Валуева. Так, еще в 1876 г. в своем письме-беседе к сыну от 14 ноября он писал: «Во всяком случае помни: одно утешение, одна опора, одно опасение – молитва, одно умиляющее и умиротворяющее пристанище – церковь, один покровитель и спаситель – Трисвятый бог» [9. Т. 1. С. 51].

В многоязычной книжной коллекции графа П.А. Валуева имеются редкие издания Библии на латышском [36], шведском [37] и фран-

цузском [38] языках. С первой книгой связана любопытная акция «Книжный путь», организованная библиотекарями Латышской национальной библиотеки в 2014 г. при переезде в новое здание. По замыслу организаторов, книги из старого в новое здание библиотеки передавались из рук в руки по живой цепочке из 14 тыс. человек. Первой по цепочке передали Библию, изданную на латышском языке в Петербурге в 1825 г. и подаренную национальной библиотеке семьей графа Хагена фон дер Венге Ламбсдорфа – первого посла Германии в Латвии после восстановления независимости. Экземпляр точно такого же издания Библии хранится в фондах НБ ТГУ в составе книжной коллекции графа П.А. Валуева. Это очень объемное издание (1 500 страниц) в жестком переплете, снабженном металлическими застежками. В дополнение к Ветхому Завету в книге напечатаны Послания и Евангелие.

Книга, изданная в начале XVIII в., является еще одним экземпляром «Библии шведского короля Карла XII» [37] в дополнение к тем, которые хранятся в Оружейной палате Московского Кремля и в библиотеке Исторического музея [39]. Согласно историческим сведениям, Карл XII поручил издать пересмотренный перевод Библии 1618 г. Густава II Адольфа [40]. В итоге «Библия Карла XII» вышла в свет в 1703 г. на шведском языке в Стокгольме, в типографии наследников Хенрика Кейзера (Henrik Keyser). Тираж книги составил 4 тыс. экземпляров, из которых две 2 500 предназначались церквям и монастырям. Книга напечатана готическим шрифтом и содержит 963 страницы, четыре гравюры – иллюстрации к тексту и пять гравированных географических карт с изображениями Святой Земли.

Иллюстрации к Библии выполнили голландец Ван дер Авелен (Van der Avelen), шведы Трульс Арвидсон (Truls Arvidsson), Элиас Бреннер (Elias Brenner) и др. На одном из первых листов – гравированный портрет короля Карла XII [40]. Поскольку переплет для книги заказывался отдельно и выполнялся в разных шведских городах, то экземпляры Библии могли отличаться. Экземпляр, хранящийся в НБ ТГУ, заключен в переплет из деревянных досок, обтянутых коричневой кожей с золотым тиснением. Металлические застежки отсутствуют, но их следы отчетливо видны на краях переплета. На странице перед основным текстом имеется надпись, возможно, на шведском языке, выполненная от руки, в которой указаны дата 27 октября 1766 г. и топоним Рига.

Французская Библия *Sainte Bible, traduction nouvelle* [38] представляет собой новый перевод текста Священного Писания, выполненный французским публицистом, позднее священником Антуаном-Эжен Жену (Antoine-Eugène Genoude (1792–1849)) в период с 1820–1824 гг. и впоследствии выдержавший более 30 переизданий. Экземпляр Библии в НБ ТГУ – это издание в черном переплете с золотым тиснением миниатюрного формата, выпущенное в типографии братьев Гауме (Gaume frères) в Париже в 1828 г.

Большой интерес представляет французское издание *Biblia cum summariorum* на латинском языке [41], напечатанное 17 ноября 1519 г. в типографии Жака Маршала (Jacques (alias Roland) Maréchal (Mareschal) (1475–1529)) в Лионе по заказу книгоиздателя, редактора и автора Саймона Винсента (Simon Vincent (147?–1532)). В течение XVI в. Лион являлся центром книгопечатания во Франции, а Саймон Винсент был одним из трех крупнейших издателей того времени, благодаря которому из печати вышли многие известные работы, как, например, труд его личного друга Луиса Коронела (Luis Coronel) *Physicae Perscrutationes* (1512).

Книга XVI в. – это издание небольшого формата, в котором представлен текст Вульгаты, перевод Священного Писания на латинский язык, основанный на трудах Иеронима Стридонского (St. Jerome (347–420)). На титульной странице книги имеются неразборчивые надписи, выполненные от руки черными чернилами. Основной текст расположен в две колонки, на полях мелкими буквами напечатаны сноски на текст оригинала. Это издание Библии не является единственным, вышедшим в типографии Ж. Маршала. Будучи «курьером» очень влиятельного объединения гильдии печатников (the Co-Fraternity of the Printers), он имел много контрактов и от других издателей Лиона. Итогом этого сотрудничества стали выпущенные в его типографии издания Библии в 1512, 1523, 1525 и 1526 гг., получившие широкую известность и распространение.

Итальянский язык в книжной коллекции П.А. Валуева представлен в опубликованных материалах третьего и пятого Международных бакологических конгрессов, прошедших в Роверетто (Италия) [42] и Милане (Италия) [43] соответственно. К этой части коллекции также примыкает «Бернский проект международной конвенции о перевозке грузов по железной дороге», разработанный адвокатом Фелисом Каротти [44].

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что состав личной библиотеки графа П.А. Валуева, хранящейся в НБ ТГУ, представляет значительный интерес для исследователей частных/личных библиотек, поскольку в ней находит отражение спектр профессиональных и личных запросов ее владельца, российского высокопоставленного государственного деятеля середины XIX в. Книжные издания, соединенные в единую коллекцию собственным видением собирателя-владельца и систематизированные по его усмотрению по определенному принципу, обладают интегративной ценностью, а именно в совокупности отражают результаты его творческих поисков и находок, его ценностные ориентиры, богат-

ство культуры его времени и разнообразие культурных устремлений. Личная библиотека П.А. Валуева, рассматриваемая как целостное и отдельное образование с неповторимым, уникальным сочетанием книг, выступает как историко-культурный источник, позволяющий внести вклад в познание не только отдельной личности ее создателя, но и человека в обществе и во времени в целом.

Часть личной библиотеки П.А. Валуева на иностранных языках значительно превосходит по объему литературу на русском языке и включает публикации по различным отраслям знания, тематически связанные с профессиональной деятельностью высокопоставленного государственного служащего, а также с его личными предпочтениями. Введение в научный оборот подробного описания состава подколлекций библиотеки на иностранных языках позволяет дополнить имеющиеся представления о личности П.А. Валуева, получившего контрастирующие оценки в воспоминаниях современников и комментариях исследователей, подтвердить мнения ученых о личностных качествах, пристрастиях, интеллектуальных и духовных запросах графа. Состав коллекции литературы на иностранных языках и ее тематический спектр свидетельствуют о сложившемся подходе графа П.А. Валуева к решению государственных вопросов, а именно его стремлении к всестороннему изучению вопроса и знакомству с зарубежным опытом для последующего применения в собственной практике государственного управления и реформирования. Количество изданий на иностранных языках, освещающих различные вопросы истории, юриспруденции, законодательства, статистики, социальных отношений, религии, указывает на широкую эрудицию владельца, его ценностно-познавательные ориентиры, его духовный облик, механизмы «освоения» им истории и культуры человечества. Многоязычность личной книжной коллекции П.А. Валуева, в свою очередь, выступает как проявление взаимного влияния и взаимодействия, диалога различных культур как в пространстве библиотеки, так и в сознании ее владельца.

Литература

1. *Милютин А.И. и др.* Библиотека Императорского Томского университета, 1888–1913: краткий исторический очерк библиотеки, составленный библиотекарем А.И. Милутиным. 1914. 34 с.
2. *Новицкая И.В.* Издания на иностранных языках в составе книжного собрания графа П.А. Валуева в Научной библиотеке Томского государственного университета // Язык и культура. 2019. № 47. С. 36–58.
3. *Колосова Г.И.* Авторские инскрипты в книгах из личной библиотеки графа П.А. Валуева // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 10. С. 192–199.
4. *Струкова Н.С.* Библиотеки преподавателей Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина // Державинский форум. 2018. Т. 2, № 7. С. 153–157.

5. *Дубровина Л.А.* Классификация и научно-информационное описание коллекций и собраний в Национальной библиотеке Украины имени В.И. Вернадского // Библиотеки национальных академий наук: проблемы функционирования, тенденции развития. 2007. № 5. С. 58–80.
6. *Казаева Е.А.* Образование в контексте поликультурного подхода // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 55–59.
7. *Гиндина О.В.* Миссия библиотеки в контексте современной российской культуры : автореф. дис. ... канд. культурологии. Челябинск, 2012. 24 с.
8. *Максимов А.И.* «Польский вопрос» в дневниках П.А. Валуева (1861–1864 гг.) // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 2. С. 84–88.
9. *Валуев П.А.* Дневник П.А. Валуева, министра внутренних дел : в 2 т. / ред., введ., биограф. очерки коммент. проф. П.А. Зайончковского. М. : Изд-во АН СССР, 1961. Т. 1: 1861–1864 гг. 422 с.; Т. 2: 1865–1876 гг. 588 с.
10. *Hube R.* Historia Prawa Karnego Ruskiego, t. 1, cz. 2. Warszawa : Drukarnia Józefa Bergera, 1872.
11. *Rogron J.A.* Kodex postępowania cywilnego, wyluszczony przez swoje powody-i przez przykłady, z rozwiązaniem pod każdym artykułem trudności, a oraz głównych zagadnień, nastęrczających się w textcie, jako też z opisaniem znaczenia wszelkich wyrazów prawnych: dzieło przeznaczone dla uczących się prawa <...>. D. Dzierzoyński, 1829.
12. *Kodex* handlowy wraz z Powodami z Zlecenia JW^o Ministra Sprawiedliwości przez Walentego Skorochod Majewskiego Główno-krajowego archiwisty i pisarza akt: Król: Pol: B: Depu: na Sejmy, Orderu Nieskazitelnéy Służby Publi: emeryta, przełożony. Warszawa : Druk. Łątkiewiczza, 1834.
13. *Jezuici* i stosunki ich do Rossyi. Warszawa, 1867.
14. *Dziennik* praw № 1–48, Warszawa, 1810–1812. 4 тома. № 1–109. Warszawa, 1815–1844. 34 тома.
15. *Zbiór* postanowień rządu Królestwa Polskiego. Warszawa, 1838. 39 томов.
16. *Kodex* Napoleona... Z niektórymi odmianami na sejmie Warszawskim w roku 1809 od najjasniejszego pana Frederyka Augusta, dekretem roku tegoz 1809 dnia 18 marca potwierdzonemi. Przekładania X.M. Bohusza. Warszawa : Dabrowski, 1810.
17. *Милютин Д.А.* Воспоминания генерал-фельдмаршала графа Дмитрия Алексеевича Милютина. 1865–1867 / под ред. Л. Г. Захаровой. М. : РОССПЭН, 2005. 694 с.
18. *Taciti C.* Cornelii opera : cum indice rerum ad optimorum librorum fidem / adcuravit C.H. Weise. Lipsiae [i.e. Leipzig] : C. Tauchnitz, 1827. URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101064067067;view=1up;seq=7> (дата обращения: 1.08.2021).
19. *Ovidii P.* Nasonis Opera : curante Ioannes Petro Millero. Toms I, III–IV. Berolini : Haude et Spener, 1757. URL: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10242022_00007.html (дата обращения: 1.08.2021).
20. *Ciceronis M.* Tullii. Orationes pro Sexto Roscio Amerino // L. Catilinam et pro A. Licinio Archia poëta. Hannover : Hahn, 1831.
21. *Corpus* Juris Civilis. Recognoverunt Albertus et D. Mauritius Fratres Kriegelii, D. Aemilius Herrmann, D. Eduardus Osenbrüggen. Editio street, impression 14-ma. Impressio Tredecima. Lipsiae [Leipzig] : Baumgärtner, 1872. 3 partes in 2 vols.
22. *Corpus* Juris Canonici, emendatum et notis illustratum, Gregorii XIII. Pontif. Max. jussu editum. Accedit appendix Pauli Lancellotti. Coloniae Munatianaе, Konig, 1665.
23. *Corvinus* a Belderen, Arnold. Jus feudale, per aphorismos strictim explicatum. Edit 3. Amstelodami : Elsevir, 1680.
24. *Regel E. (Eduard).* Alliorum adhuc cognitorum monographia. Petropolis, 1875. Издатель не определен.
25. *Xenophontis* Memorabilia : текст со словарем, составленный для гимназий Я. Кремером, преподавателем древн. яз. при 4 Моск. Гимназии. М. : Продается у книгопродавцев братьев Салаевых, 1870. (Типография Т. Рис). 97 с.

26. *Kossowicz C.* Inscriptiones Palaeo-Persicae Achaemenidarum: quot hucusque repertae sunt ad apographa viatorum criticasque Chr. Lassenii, Th. Benfeyi, J. Oppertii nec non Fr. Spiegelii editiones. Caesareae Univ., 1872. URL: [https://archive.org/details/ inscriptionespal00koss/page/54](https://archive.org/details/inscriptionespal00koss/page/54) (дата обращения: 1.08.2021).
27. *Валуев П.А.* Лорин : Роман гр. П.А. Валуева. Ч. 1–2. СПб. : Изд. придворного книгопродавца К.К. Ретгера (п/ф Шмицдорф), 1882. 2 т.; 21.
28. *Валуев П.А.* Черный бор. Русская старина. 1887. № 11. Повесть была напечатана в журнале «Вестник Европы» за 1887 г. (кн. 7–8).
29. *Валуев П.А.* Княжна Татьяна // Русский вестник. 1891. Кн. 4–10.
30. *Мамонов А.В.* «Одна из нравственных сил»: вера в публицистике П.А. Валуева (1879–1880) // Богословский сборник. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. 2002. № 10. С. 242–258.
31. *Валуев П.А.* Современные задачи... / [Соч.] гр. П.А. Валуева. [Вып.] I–II. М. : Типо-лит. И.Н. Кушнерева и К°, 1886–1887. 2 т.; 28. Религия и наука. 71 с.
32. *Валуев П.А.* Современные задачи... / [Соч.] гр. П.А. Валуева. [Вып.] I–II. М. : Типо-лит. И.Н. Кушнерева и К°, 1886–1887. 2 т.; 28. Воспитание и образование. 1887. 50 с.
33. *Валуев П.А.* Религиозные смуты и гонения. От V в. до XVII в. // Вестник Европы. 1888. № 3.
34. *Валуев П.А.* Сборник кратких благоговейных чтений на все дни года / [Соч.] гр. П.А. Валуева. СПб. : Тип. В.С. Балашева, 1884. [2], 653 с.
35. *Антонов Н.Р.* Граф Петр Александрович Валуев // «Русские светские богословы и их религиозно-общественное мирозерцание». СПб., 1912. Т. 1. URL: <https://religion.wikireading.ru/51744> (дата обращения: 1.08.2021).
36. *Biblia* 1825 – BIBLIA, | tas irr: | Ta | Swehta | Grahmata, | jeb | Deewa | Swehti Wahrdi, | Kas preekšch un peh3 | ta Kunga Jefus Kriftus | šwehtas Peedfimschanas | no teem šweht-eem Deewa=3ilwekeem, Prawee= | šcheem, Ewangelifteem jeb Preezas=Mahžitajeeem | un Apuftu|jeem usrakftiti, | Tahm | Latweešchahm Deewa Draudfıbahm | par labbu istaišita. | Peterburgâ, | drikkhehts pee T. Rutta un dehl. Rutta and Son, 1825. URL: <https://books.google.ru/books?id=Mow8AAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 1.08.2021).
37. *Biblia*, thet är all then heliga skrift på swensko efter konung Carl then tolftes befallning, Stockholm, 170..
38. *Sainte Bible*, traduction nouvelle, par M. de Genoude Tome Premier. 2.er partie. 1.2. by Eugène : de Genoude, 1828.
39. *Исаева Е.Б.* Библия Карла XII – экземпляр из собрания музеев Московского Кремля. URL: <http://www.reenactor.ru/ARH/PDF/Isayeva.pdf> (дата обращения: 1.08.2021).
40. *Андрен К.Г.* Каролинское благочестие и его влияние на Карла XII // Царь Петр и король Карл: два правителя и их народы / пер. со швед. В. Возгрина. 1999. С. 98–120.
41. *Biblia* : cum summarioru[m] apparatu pleno quadrupliciq[ue] repertorio insignita : cui vltra castigatione[n] dilige[n]tissima[n] [et] signanter in vocabulario dictionu[m] Hebraica[rum] vbi p[er] maiori sui parte erat mendosa [et] vitiosa : addite sunt marginales additiones annales et gentis cuiusq[ue] s[ecundu]m ea t[em]p[or]a historias nota[n]tes : canonu[m] quo[que] ad factam scripturam concordantia quas cruce adnotauimus : in libri commendationem hexasticon. Lugduni (Lyon) in officina Jacob Mareschal for Simon Vincent, 1519.
42. *Atti e memorie del III congresso bacologico internazionale*, tenuto nel settembre 1872 in Rovereto... Rovereto : Sottochiesa, 1873.
43. *Atti e memorie della quinta tornata del congresso bacologico internazionale*. Tenutosi in Milano 10–15 settembre 1876. Milano : Bernardoni, 1877.

44. *Carotti Felice*. Il progetto di Berna per una convenzione internazionale sui trasporti di merci per Ferrovia. Note illustrative. Firenze : Civelli, 1881.

Сведения об авторе:

Новицкая Ирина Владимировна – доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: irno2012@yandex.ru

Поступила в редакцию 22 октября 2021 г.

Count P.A. Valuev's Multicultural Personality as a Fund-Generating Feature of His Book Collection Stored in the Scientific Library at Tomsk State University

Novitskaya I.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: irno2012@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/5

Abstract. Personal book collections of famous Russian statesmen and politicians of the 19th century have become an object of intensive study in modern library science. The book collection of Count P.A. Valuev, acquired for the needs of the Imperial Siberian University in 1885 and stored in the funds of the Scientific Library of Tomsk State University, is analyzed in this article as an independent historical and cultural object of research that possesses its own unique characteristics, internal structural organization and integrity. Count P.A. Valuev's personal library in the form it is currently stored is the result of efforts put by the owner in the task of selecting and completing his book collection. It reflects the versatility of the collector's personality, his professional needs and aesthetic preferences, his level of education and the influence of the multicultural environment. Immersion in a multilingual educational and cultural environment was perceived by Count P.A. Valuev as a habitual practice, that is why it contributed immensely to the upbringing of a range of his values, to the formation of a desire to expand the range of opinions when studying a particular problem or topic and to an in-depth, multilateral analysis of the issues he used to be working on. The composition and structure of Valuev's personal book collection fully corresponds to a wide range of his professional and personal interests, and also testifies to the multiculturalism of his personality, which contributed to the formation of a multivolume library as a single communicative space in which a dialogue of cultures and languages was carried out. Structurally, the personal library of P.A. Valuev can be organized according to the language principle, since it includes subcollections in English, German, French, Russian, Polish and other languages. This article presents book editions in foreign languages, which in terms of numbers do not form huge collections. The Polish-language part of Count Valuev's library includes ten titles that are thematically related to the professional interests of the owner, who served as the civil governor of Courland between 1853–1858. A separate sub-collection is made up of editions in Latin, Ancient Greek and Ancient Persian. The library also includes ancient editions of the Bible in Latin, French, Swedish and Latvian, which can be classified as bibliographic rarities. The Italian language is represented in the book collection by single professional publications. The study of P.A. Valuev's personal library as a whole unit with its unique combination of books contributes to the investigation of the issues specific to the humanities such as holistic knowledge of a person in society and in time, to the study of the path that an individual takes in culture, and also contributes to the study of personal libraries considered as a historical and cultural source.

Key words: P.A. Valuyev; personal book collections; foreign publications of the XIXth century; thematic collections; Research Library of Tomsk State University

References

1. Milyutin A.I. et al. (1914) Biblioteka Imperatorskogo Tomskogo universiteta, 1888–1913: kratkiy istoricheskiy ocherk biblioteki, sostavlennoy bibliotekarem A.I. Milyutinyim [Library of the Imperial Tomsk University, 1888–1913: a short historical sketch of the library, compiled by the librarian A.I. Milyutin]. 34 p.
2. Novitskaya I.V. (2019) Izdaniya na inostrannykh yazykakh v sostave knizhnogo sobraniya grafa P.A. Valuyeva v Nauchnoy biblioteke Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Editions in foreign languages in the book collection of count P.A. Valuev at the Scientific Library of Tomsk State University] // *Yazik i kul'tura*. 47. pp. 36–58.
3. Kolosova G.I. (2020) Avtorskiye inskripty v knigakh iz lichnoy biblioteki grafa P.A. Valuyeva [Authors' inscriptions in the books belonging to count P.A. Valuev] // *Humanitarian Scientific Bulletin*. 10. pp. 192–199.
4. Strukova N.S. (2018) Biblioteki prepodavateley Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta im. G.R. Derzhavina [Libraries of teachers of the Tambov State University named after G.R. Derzhavin]. ISSN 2542-2340. *Derzhavin Forum*. Vol. 2 (7). pp. 153–157.
5. Dubrovina L.A. (2007) Klassifikatsiya i nauchno-informatsionnoye opisaniye kollektsey i sobraniy v Natsional'noy biblioteke Ukrainy imeni V.I. Vernadskogo [Classification and scientific and informational description of collections in the National Library of Ukraine named after V.I. Vernadsky] // *Libraries of the National Academies of Sciences: Problems of Functioning, Development Trends*. 5. pp. 58–80.
6. Kazaeva E.A. (2015) Obrazovaniye v kontekste polikul'turnogo podkhoda [Education in the context of a multicultural approach // *Pedagogical education in Russia*]. 6. pp. 55–59.
7. Gindina O.V. (2012) Missiya biblioteki v kontekste sovremennoy rossiyskoy kul'tury [The mission of the library in the context of modern Russian culture]. Abstract of Cultural Studies cand. diss. Chelyabinsk. 24 p.
8. Maksimov A.I. (2014) "Pol'skiy vopros" v dnevnikakh P.A. Valuyeva (1861–1864 gg.) ["The Polish question" in the diaries of P.A. Valuev (1861–1864)] // *Bulletin of the Bryansk State University*. 2. pp. 84–88.
9. Valuev P.A. (1861–1876) *Dnevnik P.A. Valuyeva, ministra vnutrennikh del : v 2 t.* [Diary of P.A. Valuev, Minister of Internal Affairs: in 2 volumes] / ed., introduction, biographer's essay, pp. 17–54, and comments by prof. P.A. Zayonchkovsky. M.: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1961. Vol. 1 : 1861–1864. 422 p. Vol. 2 : 1865 – 1876. 588 p.
10. Hube R. (1872) *Historia Prawa Karnego Ruskiego*, t. 1, cz. 2 // Warszawa: Drukarnia Józefa Bergera.
11. Rogron J.A. (1829) *Kodex postępowania cywilnego, wyluszczony przez swoje powody-i przez przykłady, z rozwiązaniem pod każdym artykułem trudności, a oraz głównych zagadnień, następujących się w texcie, jako też z opisaniem znaczenia wszelkich wyrazów prawnych: dzieło przeznaczone dla uczących się prawa [...]*. D. Dzierożyński.
12. *Kodex handlowy wraz z Powodami z Zlecenia JW^o Ministra Sprawiedliwości przez Walentego Skorochod Majewskiego Główno-krajowego archiwisty i pisarza akt: Król: Pol: B: Depu: na Seymy, Orderu Nieskazitelny Śłużby Publi: emeryta, przełożony*. Warszawa, Druk. Łątkiewicza (1834).
13. *Jezuici i stosunki ich do Rosyyi* (1867). Warszawa.
14. *Dziennik praw No 1–48 (1810–1812)*. Warszawa, 4 volumes. No 1–109 (1815–1844). Warszawa, 34 volumes.
15. *Zbiór postanowień rządu Królestwa Polskiego* (1838). Warszawa. 39 volumes.
16. *Kodex Napoleona ... Z niektórymi odmianami na seymie Warszawskim w roku 1809 od najjasniejszego pana Frederyka Augusta, dekretem roku tegoz 1809 dnia 18 marca potwierdzonemi* (1810). Przekładania X. M. Bohusza. Warszawa, Dabrowski.

17. Milyutin D.A. (2005) *Vospominaniya general-fel'dmarshala grafa Dmitriya Alekseyevicha Milyutina. 1865–1867* [Memoirs of Field Marshal Count Dmitry Alekseevich Milyutin. 1865-1867] / ed. L. G. Zakharova. M.: ROSSPEN. 694 p.
18. Taciti C. (1827) *Cornelii opera : cum indice rerum ad optimorum librorum fidem / adcuravit C.H. Weise. Lipsiae [i.e. Leipzig] : C. Tauchnitz.* URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101064067067;view=1up;seq=7> [Accessed: 01.08.2021]
19. Ovidii P. (1757) *Nasonis Opera : curante Ioannes Petro Millero. Toms I, III–IV. Berolini, Haude et Spener.* URL: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10242022_00007.html [Accessed: 1.08.2021]
20. Ciceronis M.T. (1831) *Orationes pro Sexto Roscio Amerino, in L. Catilinam et pro A. Licinio Archia poëta.* Hannover, Hahn.
21. Corpus J.C. (1872) *Recognoverunt Albertus et D. Mauritius Fratres Kriegelii, D. Aemilius Herrmann, D. Eduardus Osenbrüggen.* Editio street, impression 14-ma. Impressio Tredecima. Lipsiae [Leipzig], Baumgärtner. 3 partes in 2 vols.
22. Corpus J.C. (1665) *Emendatum et notis illustratum, Gregorii XIII. Pontif. Max. jussu editum. Accedit appendix Pauli Lancellotti. Coloniae Munatiana, Konig.*
23. Corvinus a Belderen, Arnold (1680) *Jus feudale, per aphorismos strictim explicatum.* Edit 3. Amstelodami, Elsevir.
24. Regel E. (1875) *Alliorum adhuc cognitorum monographia.* Petropolis.
25. Xenophontis Memorabilia (1870) *Tekst so slovarem, sostavlennyy dlya gimnazii Ya. Kremerom, prepodavatelem drevn. yaz. pri 4 Mosk. Gimnazii* [Text with a dictionary, compiled for grammar schools by J. Kremer, a teacher of ancient Language at 4 Moscow Gymnasium]. M.: Printing house T. Rice. 97 p.
26. Kossowicz C. (1872) *Inscriptiones Palaeo-Persicae Achaemenidarum: quot hucusque repertae sunt ad apographa viatorum criticasque Chr. Lassenii, Th. Benfeyi, J. Oppertii nec non Fr. Spiegelii editiones. Caesareae Univ.* URL: <https://archive.org/details/inscriptionespal00koss/page/54> [Accessed: 1.08.2021]
27. Valuev P.A. (1882) *Lorin: Roman gr. P.A. Valuyeva. Ch. 1-2* [Lorin: novel by count P.A. Valuev. Parts 1-2]. SPb, published by the court bookseller K.K. Retger (p / f Schmitzdorf). 2 volumes.
28. Valuev P.A. (1887) *Chernyy bor. Russkaya starina* [Black Bor. Russian antiquity]. "Vestnik Evropy", books 7-8.
29. Valuev P.A. (1891) *Knyazhna Tat'yana* [Princess Tatiana]. "Russian Bulletin", books 4-10.
30. Mamonov A.V. (2002) "Oдна из нравственных сил": vera v publitsistike P.A. Valuyeva (1879–1880) ["One of the moral forces": faith in the works of P.A. Valuev (1879-1880)] // Theological collection. Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. 10. pp. 242–258.
31. Valuev P.A. (1886) *Sovremennyye zadachi* [Modern tasks] / [Works] Ct. P.A. Valuev. [Issue] I-II. M.: Tipolit. I.N. Kushnerev and K°. 2 vols.; 28. Religion and science. 71 p.
32. Valuev P.A. (1887) *Sovremennyye zadachi* [Modern tasks] / [Works] Ct. P.A. Valuev. [Issue] I-II. Moscow: Tipo-lit. I.N. Kushnerev and K°. 2 vols.; 28. Upbringing and education. 50 p.
33. Valuev P.A. (1888) *Religioznyye smuty i goneniya. Ot V v. do XVII v.* ["Religious turmoil and persecution. From the 5th to the 17th century"]. "Vestnik Evropy". 3.
34. Valuev P.A. (1884) *Sbornik kratkikh blagogoveynykh chteniy na vse dni goda* [Collection of short reverent readings for all days of the year] / [Works] Ct. P.A. Valuev. SPb: printing house of V.S. Balashev. 653 p.
35. Antonov N.R. (1912) *Graf Petr Aleksandrovich Valuyev* [Count Peter Alexandrovich Valuev] // "Russian secular theologians and their religious and social outlook." SPb. Vol. 1. URL : <https://religion.wikireading.ru/51744> [Accessed: 1.08.2021]

36. Biblia (1825) | tas irr: | Ta | Swehta | Grahmata, | jeb | Deewa | Swehti Wahrdi, | Kas preekšch un pehz | ta Kunga Jefus Kriftus | šwehtas Peedfimschanas | no teem šwehteem Deewa=Žilwekeem, Prawee= | šcheem, Ewangelifteem jeb Preezas=Mahžitajem | un Apufuļeem usrakfīti, | Tahm | Latweešchahm Deewa Draudfībahm | par labbu istaišita. | Peterburgâ, | driķķehts pee T. Rutta un dehla. Peterburga: T. Rutta and Son. URL: <https://books.google.ru/books?id=Mow8AAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> [Accessed: 1.08.2021]
37. Biblia, thet är all then heliga skrift på swensko efter konung Carl then tolftes befallning (1703). Stockholm.
38. Sainte Bible (1828) Traduction nouvelle, par M. de Genoude Tome Premier. 2.er partie. 1.2. by Eugène : de Genoude.
39. Isaeva E.B. Bibliya Karla XII – ekzempljar iz sobraniya muzeyev Moskovskogo Kremlya [The Bible of Charles XII - a copy from the collection of the Moscow Kremlin museums]. URL: <http://www.reenactor.ru/ARH/PDF/Isayeva.pdf> [Accessed: 1.08.2021]
40. Andren K.G. () Karolinskoye blagočestiye i yego vliyaniye na Karla XII [Carolingian piety and its influence on Charles XII] // Tsar Peter and King Karl: two rulers and their peoples / transl. from the Swedish by V. Vozgrin. pp. 98-120.
41. Biblia (1519) Cum summarioru[m] apparatu pleno quadrupliciq[ue] repertorio insignita : cui vltra castigatione[n] dilige[n]tissima[n] [et] signanter in vocabulario dictionu[m] Hebraica[rum] vbi p[er] maiori sui parte erat mendosa [et] vitiosa : addite sunt marginales additiones annales et gentis cuiusq[ue] s[ecundu]m ea t[em]p[or]a historias nota[n]tes : canonu[m] quo[que] ad factam scripturam concordantia quas cruce adnotauimus : in libri commendationem hexasticon. Lugduni (Lyon) in officina Jacob Mareschal for Simon Vincent.
42. Atti e memorie del III congress bacologico internazionale, tenuto nel settembre 1872 in Rovereto (1873). Rovereto, Sottochiesa.
43. Atti e memorie della quinta tornata del congress bacologico internazionale. Tenutosi in Milano 10–15 settembre 1876 (1877). Milano, Bernardoni.
44. Carotti F. (1881) Il progetto di Berna per una convenzione internazionale sui trasporti di merci per Ferrovia. Note illustrative. Firenze, Civelli.

Received 22 October 2021

СТРАТЕГИИ АГУМЕНТАЦИИ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

Л.П. Тарнаева, М.В. Любшина

Аннотация. В условиях глобализационных процессов, когда социальные проблемы и явления приобретают особую значимость, перед специалистами обществоведческих направлений ставятся задачи, требующие международного сотрудничества и взаимопонимания. Социология в современном мире, полном социальных, политических, экономических и культурных противоречий, уже не остается сугубо научной дисциплиной, а все заметнее приобретает практико-ориентированный характер, играя заметную роль в жизни общества и отдельных индивидов. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск эффективных моделей обучения будущих специалистов в области социологических исследований и практик межкультурному профессионально ориентированному общению на иностранном языке. Цель настоящего исследования – анализ англоязычного социологического дискурса с лингводидактических позиций, с перспективой построения на этой основе модели обучения студентов-социологов профессионально ориентированному англоязычному общению в социально значимых сферах. Трактовка социологического дискурса как институциональной категории позволяет рассматривать общение социологов на основе сфер их профессиональной деятельности. Такое понимание речевого взаимодействия социологов дает возможность приблизить учебную коммуникацию к реальным коммуникативным ситуациям и способствует успешной подготовке будущих социологов к участию в международной исследовательской и профессиональной практике. В исследовании использованы материалы, отражающие основные сферы социологических исследований и практик, и осуществлен анализ социологического дискурса с позиций функционирования в нем речевых стратегий, нацеленных на решение задач эффективного речевого общения в профессионально значимых ситуациях общения социологов. На основе предпринятого анализа сделан вывод о том, что доминирующее положение в социологическом дискурсе занимают стратегии аргументации, которые реализуются в ряде аргументативных стратегий. Среди них в качестве наиболее частотных выделены логико-аналитическая, рекомендательно-прогностическая, контактоформирующая стратегии, стратегия эмоционально-этической аргументации, стратегия критической аргументации и стратегия экспертной оценки. Лингводидактическая значимость предпринятого анализа аргументативных стратегий социологического дискурса заключается в возможности построения на этой основе комплекса методических приемов, нацеленных на обучение студентов-социологов профессионально ориентированному дискурсу.

Ключевые слова: социологический дискурс; аргументативный дискурс; логико-аналитическая, рекомендательно-прогностическая, контактоформирующая стратегии; стратегии эмоционально-этической аргументации, критической аргументации, экспертной оценки; речевые тактики; технологии профессионально ориентированного иноязычного образования

Введение

Одной из важнейших задач обучения студентов-социологов иностранному языку является формирование готовности к межкультурному профессионально ориентированному общению, что предусматривает способность к восприятию и порождению иноязычного социологического дискурса в ситуациях профессионального взаимодействия.

Социологический дискурс, являясь институциональной категорией, понимается в настоящем исследовании как «вербально опосредованное взаимодействие субъектов, которые включены в поле профессиональной деятельности, обусловленной спецификой социальных процессов, рассматриваемых в качестве объектов социологических исследований» [1. С. 89].

Выявление и описание прагмалингвистических характеристик социологического дискурса с лингводидактических позиций является важнейшей предпосылкой разработки эффективных технологий обучения студентов-социологов профессионально ориентированному иноязычному общению. Анализ текстов социологического дискурса (социологические исследования, тексты научных дискуссий, учебные пособия по социологии, отчеты о проведенных социологических исследованиях и опросах, представления статистических данных в СМИ и т.д.) позволил выявить наиболее частотные коммуникативные стратегии, к которым прибегают участники профессиональной дискурсивной деятельности в области социологии. Доминирующими коммуникативными стратегиями в профессиональном общении социологов являются *стратегии аргументации*, что дает основание в обучении студентов-социологов профессионально ориентированному межкультурному общению на иностранном языке сосредоточить внимание на стратегиях данного типа.

Речевые стратегии дифференцируются в исследованиях по различным критериям: по «глобальности» коммуникативных намерений (общие и частные), по степени воздействия на адресата (конвенциональные и манипулятивные или аргументативные, манипулятивные и контактоформирующие); по уровню регламентированности общения (куртуазные и рационально-эвристические) и т.д. [2–5].

Рассматривая проблему речевых стратегий в лингводидактическом аспекте, следует отметить, что в исследованиях нет однозначной трактовки соотношения понятий речевой стратегии и речевой тактики – одни и те же речевые действия часто обозначаются и как стратегии, и как тактики (например, стратегия солидаризации – тактика солидаризации и т.п.). В целях терминологической упорядоченности представляется целесообразным уточнить трактовку данных понятий. Отталкиваясь от точки зрения, согласно которой в зависимости от масштаба целей, которые ставят перед собой участники общения, речевые страте-

гии разграничиваются на общие (например, поддержание статуса, проявление власти и т.п.) и частные (например, просьба, утешение т.п.) [2], можно частные стратегии обозначить как речевые тактики, поскольку они вычленяются по признаку одного смысла и представляют собой определенные этапы осуществления речевых стратегий, а общие стратегии понимать как макроструктуры, состоящие из цепочки конкретных шагов – речевых тактик, ведущих к решению конечной цели в условиях заданной коммуникативной ситуации [6–8].

Формирование умений построения речевых стратегий социологического дискурса является одним из важнейших компонентов технологии обучения студентов-социологов профессионально ориентированному иностранному языку, поскольку выбор стратегий коммуникативного поведения позволяет, как отмечает О.С. Иссерс, определить, какими лингвистическими и интеракционными средствами желаемый результат общения может быть достигнут [2].

Акцент на формировании умений построения коммуникативных стратегий иноязычного профессионально ориентированного дискурса в полной мере становится возможным в условиях обучения на основе дискурсивного подхода, в рамках которого можно глубже понять и объяснить существующее разнообразие языковых форм в разных вариантах (диалектах, социолектах) одного и того же языка, что дает возможность приблизиться к более глубокому пониманию функционирования языка [9]. Построение учебного процесса на основе дискурсивного подхода создает оптимальные условия, способствующие формированию необходимого комплекса знаний, навыков и умений для реализации общения с носителями иных языков и культур [10].

Методология исследования

Методологическую основу исследования составил дискурс-анализ, являющийся инструментом, который позволяет рассматривать языковое общение в его прагматическом измерении с позиций социокультурных условий коммуникативной деятельности языковой личности. Изучение и анализ работ отечественных и зарубежных исследователей (Т. ван Дейк, О.С. Иссерс, К.Ф. Седов, Е.В. Ключев и др.), рассматривающих дискурсивную деятельность с позиций интерактивного взаимодействия, в котором для достижения поставленных целей используются те или иные речеповеденческие приемы, позволил определить социологический дискурс как вербально опосредованное профессиональное взаимодействие субъектов, оперирующих набором речевых стратегий и тактик, позволяющих специалистам в области социологии исполнять их основные функции, заключающиеся в анализе, объяснении, прогнозировании и выработке конструктивных подходов к решению социаль-

ных, исторических, политических, экономических, культурных и иных проблем, возникающих в обществе.

В ходе исследования был осуществлен анализ текстов русскоязычного и англоязычного социологического дискурса, представленного такими жанрами, как социологические исследования, освещающие социальные практики в исторической и современной перспективе, научные дискуссии, учебные пособия по социологии, описание методов сбора информации для социологических исследований, отчеты о проведенных социологических опросах, представления статистических данных в СМИ и т.д. Отбор текстового материала осуществлялся методом вероятностной выборки. Авторами исследуемых текстов являются российские, американские, французские и немецкие социологи (Г.С. Батыгин, В.А. Ядов, М. Bugawoy, M. Veverka, W. Bell, B. Pulman, R. Heinberg, J.H. Turner и др.).

Анализ социологического дискурса с позиций функционирования в нем речевых стратегий позволил выявить в профессиональном общении социологов преобладание аргументативного дискурса. Опора на работы по теории аргументации (Ф. Еемерен и Р. Гротендорст, Д. Шифрин, С. Джекобс и С. Джексон и др.) дала основание рассмотреть функционирование аргументативных стратегий социологического дискурса с позиций их нацеленности на достижение социально значимых результатов в решении тех или иных проблем общественного развития.

На основе методов обобщения и систематизации полученных данных в аргументативном дискурсе социологов были выявлены в качестве наиболее частотных логико-аналитическая, рекомендательно-прогностическая, контактоформирующая стратегии, стратегия эмоционально-этической аргументации, стратегия критической аргументации и стратегия экспертной оценки. Метод сопоставления текстов различных жанров, функционирующих в дискурсе социологов, дал основание заключить, что доминирование тех или иных стратегий аргументации связано с жанровым разнообразием текстов.

Анализ исследований, рассматривающих дискурс-анализ в лингводидактическом преломлении (С.К. Гураль, В.В. Дацюк, О.А. Обдалова, Е.Ю. Мощанская, Л.П. Гарнаева, М.А. Шевченко и др.), стал теоретической предпосылкой для разработки технологии формирования у студентов-социологов коммуникативных умений восприятия и порождения текстов, составляющих пространство межкультурного профессионально ориентированного взаимодействия в сфере социологии.

Исследование и результаты

Аргументация представляет собой логико-коммуникативный процесс, нацеленный на обоснование определенной позиции, предполагающий восприятие, понимание и (или) принятие данной позиции реципиентом. В основе аргументации лежат как вербальные, так и невер-

бальные средства общения, включая психологические, мировоззренческие, этические, психологические факторы [11–13]. Аргументация может быть представлена и как монологическая речь убеждения, и как интерактивное взаимодействие сторон общения [14, 15]. С одной стороны, аргументация определяется как иллокутивный акт, нацеленный на убеждение собеседника в справедливости мнения оппонента [16], с другой – как бы «узаконивает» существование разнообразных точек зрения на один и тот же предмет [17].

В трактовке Д. Шифрин аргументативный дискурс может быть реализован *риторическим* (rhetorical) и *оппозиционным* (oppositional) аргументом [14]. Особенностью риторического аргумента является его ориентация на потенциальную оппозицию, при этом высказанная точка зрения не может быть ни автоматически принята, ни опровергнута или подвержена сомнению другими участниками дискурса. Риторический аргумент базируется частично на достоверности, частично на доверии к автору высказывания. Оппозиционный аргумент предусматривает противопоставление заявленных позиций и реализуется в условиях значительной поляризации между участниками дискурса [14]. К примеру, для оппозиционного аргумента в политическом дискурсе характерна параметризация по признаку «свой – чужой», «мы – они», при этом убеждение направлено на формирование поддерживающих определенную идеологию ценностей и оправдание «правил игры» той стороны, которая разделяет данные идеологические ориентиры [18].

Исследователи отмечают, что аргументация может носить рациональный и эмоциональный характер. В основе рациональных аргументов лежат логические построения, превалируют факты, статистические показатели, ссылки на законы, документы, нормативные акты; представляя свои идеи, авторы прибегают к интеллектуальным умозаключениям. Эмоциональные (психологические) аргументы нацелены на изменение ментального состояния реципиента, они апеллируют к эмоциям, этическим и эстетическим ценностям [19–22].

Анализ текстов социологического дискурса позволяет заключить, что данному виду дискурса свойственны такие характеристики, как логичность, рациональность, объективность, доказательность, завершенность, цельность, обращение к авторитетным источникам. Основными функциями социологии как научной области являются социологическое объяснение и анализ событий (социальных, исторических, политических). С помощью отстраненных объяснений и анализа осуществляется рационализация и урегулирование спорных вопросов, возникающих в обществе [23]. Соответственно, основной целью социологического дискурса является выработка конструктивного решения. Несмотря на то, что тексты данного типа дискурса насыщены анализом отдельных событий и ситуаций, тем не менее, авторы обычно стремятся к

генерализации, и персонализация неизменно завершается теоретическим обобщением.

Отмеченные характеристики социологического дискурса дают основание выделить в рамках социологической аргументации **логико-аналитическую стратегию**, на основе которой строятся тексты социологических доктрин, описательные и аналитические социологические исследования, изложение социологических теорий в учебных пособиях, тексты научных дискуссий, бесед, дебатов по социальным проблемам.

Примером логико-аналитической аргументации может служить представленный ниже фрагмент из книги американского социолога В. Белла «Making people responsible: the possible, the probable, and the preferable». Здесь приводится тактика объективного суждения (о развитии личности), занимающая позицию первого шага в реализации логико-аналитической стратегии, нацеленной на анализ тенденций развития современного общества: *We are all shaped to some degree by the social capital and cultural traditions available to us and, as we grow and develop, by our personal histories, habits, and obligations* [24].

Наряду с логико-аналитическим компонентом в аргументации социологического дискурса представлен эмоциональный компонент, который способствует построению убеждающей речи. Эмоциональные аргументы проявляются в оценочных суждениях, в апелляции к этическим и эстетическим ценностям, в воздействии на чувства и эмоции участников социологического дискурса. Наличие компонента, апеллирующего к чувствам, эмоциям, этическим ценностям, дает основание выделить в социологическом дискурсе **стратегию эмоционально-этической аргументации**, которая используется в основном в текстах, рассчитанных на широкий круг читателей, например в приглашениях к участию в общественных движениях, акциях, опросах, обсуждении актуальных социальных проблем. В качестве примера тактики апелляции к этическим установкам, которая является одним из конкретных шагов, реализующих стратегию эмоционально-этической аргументации, ниже приводится фрагмент статьи французского социолога Бертранда Пулмана, в которой автор рассматривает этическую сторону проблемы клонирования человека, предупреждая о неблагоприятных последствиях такого способа репродукции человека. Социолог опасается, что клоны могут восприниматься обществом как неполноценные личности (*sub-human*) и даже подвергаться остракизму в обществе: *The understanding here is that clones are in danger of being perceived as mere copies and therefore as sub-human... Still, the uniqueness of bodily appearance, particularly the face, is de facto, for most people, the property by means of which the unique character and autonomy of the human being is experienced. Under these conditions, we may indeed fear that pronounced visible resemblance could lead to disparaging treatment, even ostracism* [25].

Доминирование тех или иных стратегий связано с жанровым разнообразием текстов. Так, в научном и академическом социологическом дискурсе частотностью отмечен критический компонент, который признается «неотъемлемой составляющей научного призвания» социологии как научной дисциплины [26]. С учетом этого представляется целесообразным выделить в социологическом дискурсе **стратегию критической аргументации**. В качестве примера стратегии данного типа можно привести критический комментарий М. Буравого по поводу публикации книги Стивена и Джонатана Тернеров об истории социологии. М. Буравой считает, что авторы осветили развитие социологии как науки с пессимистической точки зрения (*bleak standpoint*): *Perhaps the most interesting and thoroughgoing of this genre of writing was Stephen Turner and Jonathan Turner's (1990) The Impossible Science that reconstructed the history of sociology from this bleak standpoint* [27].

Важно отметить, что стратегия критической аргументации, будучи ограниченной жанровой принадлежностью текста, не присуща статистическим, просветительско-информационным, прогностическим текстам, которым свойственно «сухое» фактологическое представление информации.

Одной из частотных стратегий социологического дискурса является **стратегия экспертной оценки**. Социологическая экспертиза направлена на выявление проблемной ситуации с целью прогнозирования определенных социальных явлений и процессов с последующей выработкой рекомендаций. Социологическая экспертиза, как отметил в своей речи на открытии III Всероссийского социологического конгресса один из ведущих французских социологов М. Веверка, это не производство знаний, а скорее предоставление знания в распоряжение власти. Множество экспертов в реальности являются консультантами, предоставляя конкретные сведения в определенных целях [28].

Приведенный далее фрагмент из упоминавшейся выше книги американского социолога В. Белла иллюстрирует **тактику предъявления собственной точки зрения** как компонента стратегии экспертной оценки. Автор критически оценивает университетское образование социологов, так как, по его мнению, при отсутствии в образовательных программах систематического изучения футуристических теорий будущие социологи не могут полно представить картину дальнейшего развития общества: *No social science, I believed, could be fully acceptable without a healthy dose of futures thinking... no college education is adequate unless it includes some systematic study of the concepts and principles of the futures field* [24].

Экспертная оценка социолога составляет необходимый этап разведывательных исследований при разработке прогнозов определенных социальных процессов, при верификации гипотез относительно того или иного социального явления. В своей профессиональной деятельности

сти социологи часто сталкиваются с необходимостью осуществлять экспертные исследования – рациональное выявление проблем с последующей обработкой полученных данных и их оценкой. От качества экспертной оценки социолога зависит эффективность принимаемых решений, влияющих на развитие социокультурных процессов общества, поэтому формирование умений построения *стратегии экспертной оценки* должно занимать одно из центральных позиций в обучении будущих социологов профессионально ориентированному дискурсу.

Стратегия экспертной оценки тесно связана с *рекомендательно-прогностической стратегией*. Прогнозирование в социологии охватывает практически всю область социологических исследований. К наиболее важным направлениям прогнозирования в социологии относятся ожидаемые и (или) желательные изменения в области социальной структуры, социальных потребностей, социальной организации и социального управления, социальных аспектов труда и быта, образования и культуры, общественной жизни и т.д. Прогнозирование в социологии тесно смыкается с прогнозами в других областях жизнедеятельности общества: в сфере экономики, политики, экологии, демографии, научно-технической деятельности и т.д. [29].

Иллюстрацией прогностического аргумента является приведенный ниже фрагмент из книги американского социолога футуристического направления Р. Хайнберга «The Bleak Future that Faces us». Реализация прогностического компонента открывается тактикой угрозы перенаселения планеты:

If current population trends continue

- *The population of the United States will increase to over 600 million by 2080, and in 2150 it will equal China's present size.*
- *World population will achieve 14 billion by the year 2075 and 30 billion by 2150 [30].*

Между прогнозированием и принятием решения, между целеполаганием и действием существует тесная взаимосвязь, соответственно, из прогностического аргумента логично вытекает аргумент рекомендательный, выступая в качестве равноположенного компонента рекомендательно-прогностической аргументации.

Ниже приводится фрагмент из уже упоминавшейся книги В. Белла, иллюстрирующий рекомендательный аргумент, открывающийся *тактикой совета* о внедрении футурологии как научной дисциплины в университетское образование, что, по мнению автора, благоприятно скажется на социологических исследованиях: *My positive, ideal image of the future for the 21st century includes the spread of futures studies into colleges and universities, not only as centers and institutes but also as new, mainstream Departments of Futures Studies, composed mostly of interdisciplinary faculty appointments with other university departments [24].*

Одной из важных составляющих аргументации в социологическом дискурсе является *контактоформирующая*, в иной терминологии куртуазная [5. С. 12], стратегия, которая реализуется посредством речевых действий, обеспечивающих соблюдение этикетных норм речевого общения, принятых в контактирующих национальных лингвокультурах. В межкультурном профессиональном общении контактоформирующие стратегии способствуют эффективному взаимодействию, создавая положительную психологическую атмосферу, что является важной предпосылкой успешной аргументации [31]. Значение контактоформирующих стратегий в межкультурном общении достаточно велико, поскольку при владении, по крайней мере, одной из сторон способностью прибегать к данным стратегиям, конфликт, вызванный культурно обусловленными поведенческими, этическими, эстетическими, ценностными различиями, может быть минимизирован, а в идеале может и не возникнуть. Ниже приводится пример контактоформирующей стратегии, в реализации которой участвует *тактика комплимента* (один из участников дебатов подчеркивает положительные стороны презентации, представленной другой стороной):

I admire the honesty, clarity and consistency of John's work, which is evident in his presentation today... John was very honest and talked about the difficulties with his strategic conception... [32].

Для деятельности социологов контактоформирующие стратегии в ряде ситуаций не только способствуют доброжелательному общению и эффективной аргументации, но обеспечивают возможность общения как такового. Будучи коммуникативно обусловленной профессиональной деятельностью, социология во многом зависит от этики поведения профессионалов и между собой, и с представителями общественности. Так, одно из положений методики анкетирования при проведении социальных опросов основано на этике коммуникативного поведения анкетера. В ряде случаев использование вопросов определенного типа (закрытых, открытых и полужакрытых) является для социолога основным условием общения (разрешение конфликтных ситуаций, получение информации при социологическом опросе) и качественно влияет на способ анализа и обработки ответов. Типы вопросов различаются по логике и психологии общения и влияют на содержание и качество получаемой информации. При неверном выборе типа вопроса полученная в ходе анкетирования респондентов информация может быть искажена [33].

Представленные выше речевые стратегии иллюстрируют основные характеристики стратегий аргументации, занимающих доминирующее положение в социологическом дискурсе, который, являясь институциональной категорией, в значительной степени отражает социальное мышление современного человека.

Заключение

Предпринятый в настоящем исследовании анализ речевого общения социологов в профессионально значимых ситуациях показал, что доминирующее положение в социологическом дискурсе занимает аргументация как способ убеждения в истинности и (или) рациональности какого-либо утверждения, суждения, состояния дел и т.п. На основе анализа текстов, отражающих основные сферы социологических исследований и практик, было выявлено, что социологическому дискурсу присущи как логико-рациональные, так и эмоциональные характеристики.

В ходе исследования был сделан вывод о том, что аргументативный дискурс социологов строится на основе логико-аналитической, рекомендательно-прогностической, контактоформирующей стратегий, а также стратегии эмоционально-этической аргументации, стратегии критической аргументации и стратегии экспертной оценки. Рассмотрение социологического дискурса с позиций функционирования речевых стратегий, направленных на достижение социально значимых целей, имеет важное лингводидактическое значение, поскольку дает направление как в отборе учебного лингвистического материала, так и в построении технологий профессионально ориентированного иноязычного образования.

Вывод о том, что доминирующими коммуникативными стратегиями в профессиональном общении социологов являются стратегии аргументации, дает основание строить технологии обучения студентов-социологов профессионально ориентированному дискурсу с учетом характеристик речевых стратегий данного типа. Важность решения проблемы обучения социологическому дискурсу диктуется тем, что в настоящее время социология из узко специализированной области стала превращаться в повседневный атрибут жизни не только общества в целом, но и отдельного индивида как субъекта социальных практик.

Литература

1. *Тарнаева Л.П., Любишина М.В.* Прагмалингвистические характеристики англоязычного социологического дискурса // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018. № 11-1. С. 89.
2. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М. : Едиториал УРСС, 2003. 284 с.
3. *Баландина Н.А.* Дискурс переговоров в англоязычной деловой коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004. 20 с.
4. *Тарнаева Л.П.* Перевод в сфере делового общения: диалог языков и культур: (лингводидактический аспект). СПб. : Книжный дом, 2017. 133 с.
5. *Седов К.Ф.* Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения // *Язык и человек. Вопросы стилистики.* Вып. 26. Саратов : Изд-во СГУ, 1996. С. 8–14.
6. *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. М. : Рипол классик, 2002. 320 с.

7. **Азимов Э.Г., Шукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
8. **Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.** В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М. : Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1999. 84 с.
9. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
10. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44.
11. **Новейший философский словарь** / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Минск : Изд. В.М. Скакун, 1999. 877 с.
12. **Философский** энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 839 с.
13. **Новая философская энциклопедия** : в 4 т. / под ред. В.С. Степина. М. : Мысль, 2000–2001.
14. **Schiffrin D.** Everyday argument: The organization of diversity in talk // Handbook of discourse analysis 3. 1985. P. 35–46.
15. **Jacobs S., Jackson S.** Argument as natural category: The routine grounds for arguing conversation // The Western Journal of Speech Communication. 1981. № 45. P. 118–132. DOI: 10.1080/10570318109374035.
16. **Еемерен Ф.Х. ван, Гроотендорст Р.** Речевые акты в аргументативных дискуссиях. СПб., 1994. 239 с.
17. **Eemeren F.V., Grootendorst R., Kruijer T.** Handbook of argumentation theory. Foris, 1987.
18. **Синельникова Л.Н.** Коммуникативные модели оппозиционного политического дискурса // Политическая лингвистика. 2010. № 1 (31). С. 34–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-modeli-oppozitsionnogo-politicheskogo-diskursa> (дата обращения: 30.04.2021).
19. **Turner J.H.** Handbook of Sociological Theory. University of California Riverside, California Springer, 2001. 745 p.
20. **Антонова А.В.** О роли персуазивного компонента речевой интенции в организации манипулятивных текстотипов (на примере английского политического дискурса) // Альманах современной науки и образования. Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии: в 3 ч. Ч 2: межвуз. сб. науч. тр. Тамбов: Грамота, 2007. С. 25–27.
21. **Голоднов А.В.** Лингвостилистическая интерпретация коммуникативных стратегий персуазивности в текстах коммерческой рекламы // Studia Linguistica – XI. Проблемы когнитивной семантики : сб. ст. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. С. 114–119.
22. **Анисимова Т.В.** Типология жанров деловой речи (риторический аспект) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар : Кубанский государственный университет, 2000. 46 с.
23. **Ядов В.** Публичная социология в России URL: <https://refdb.ru/look/1397963-pall.html> (дата обращения: 18.11.2020).
24. **Bell W.** Making People Responsible: the Possible, the Probable, and the Preferable // Advancing Futures: Futures Studies in Higher Education. Westport, CT: Praeger Studies on the 21st Century Yale University, 2002. P. 33–52.
25. **Pulman B.** The Issues Involved in Cloning: Sociology and Bioethics // Revue française de sociologie. 2007/5. Vol. 48. P. 129–156. DOI: 10.3917/rfs.485.0129. URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2007-5-page-129.htm> (дата обращения: 28.04.2021).
26. **Hoening B.** Critique as a vocation: Reconstructing critical discourses on Europeanisation in German sociology // Culture Practice & Europeanisation. Special Issue: Knowledge, Discourses and Practices of EU Critique / ed. by M. Barbehoen, W.J. Schuenemann, 2019. № 4 (2). P. 37–58.

27. *Burawoy M.* For Public Sociology // American sociological review. 2005. Vol. 70. P. 4–28.
28. *Веверка М.* Чему служит социология? Почему социология является наукой? // Выступление на открытии III Социологического конгресса 21 октября 2008. URL: <https://conflictmanagement.ru/chemu-sluzhit-sotsiologiya-pochemu-sotsiologiya-yavlyaetsya-naukoy/> (дата обращения: 15.04.2021).
29. *Социологический словарь* / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М. : Норма, 2008. 608 с.
30. *Heinberg R.* The Bleak Future that Faces us if Current Trends Continue // Post Carbon Institute, 2012. URL: <https://oilprice.com/Energy/Energy-General/The-Bleak-Future-that-Faces-us-if-Current-Trends-Continue.html> (дата обращения: 10.04.2021).
31. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики : учеб. пособие. М. : Лабиринт, 1997. 224 с.
32. *Holloway J., Callinicos A.* Can we change the world without taking power? (debate) // International Socialism, 2005. № 2-106. URL: <https://www.marxists.org/history/etol/writers/callinicos/2005/xx/holloway.html> (дата обращения: 17.05.2021).
33. *Методы сбора информации в социологических исследованиях.* Кн. 1: Социологический опрос / отв. ред. В.Г. Андреенков, О.М. Маслова. М. : Наука, 1990. 232 с.

Сведения об авторах:

Тарнаева Лариса Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: ltarnaeva@mail.ru

Любшина Марина Владимировна – ассистент кафедры английского языка в сфере философии и социальных наук, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: fabr-marina@yandex.ru

Поступила в редакцию 13 сентября 2021 г.

Argumentation strategies in sociological discourse: linguodidactic perspective

Tarnaeva L.P., Dr.Sc. (Education), Professor of Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: ltarnaeva@mail.ru

Lyubshina M.V., Assistant Lecturer, Department of English for Students in Social Sciences, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: fabr-marina@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/6

Abstract. In the context of world globalization, when social problems and phenomena acquire special significance, social science specialists are faced with challenges that require international cooperation and mutual understanding. Sociology in the modern world, full of social, political, economic, and cultural contradictions, no longer remains a purely scientific discipline, but is increasingly acquiring a practice-oriented character, playing a noticeable role in the life of the society and a separate individual. In this perspective, it is of particular relevance the search for effective models of teaching future specialists in the field of sociological research and practice to intercultural, professionally-oriented communication in a foreign language. The purpose of this study was to analyze the English-language sociological discourse from the linguodidactic point of view with the perspective of building on this basis a complex of technologies aimed at teaching sociology students to professionally-oriented English-language discourse. The interpretation of sociological discourse as an institutional category allows us to consider the communication of sociologists on the basis of the spheres of their professional activity. This understanding of the speech interaction of sociologists makes it possible to bring educational communication closer to real communication and contributes to the successful language education of future sociologists. In the course of the study, materials reflecting the main areas of sociological research and practice were used, and an analysis of

sociological discourse was carried out from the standpoint of the functions of speech strategies. The analysis was aimed at solving the problems of effective verbal communication in professionally significant communication of specialists in the field of sociology. Based on the analysis, it was concluded that argumentative discourse occupies the dominant position in the sociological discourse, that is manifested in a number of argumentative strategies, among which the following are of special frequency: logical-analytical, the strategy of recommendation and prognostication, contact-forming strategy the strategy of emotional and ethical argumentation, the strategy of critical argumentation; expert assessment strategy. The linguodidactic significance of the undertaken analysis of argumentative strategies of sociological discourse lies in the possibility of building on this basis a complex of techniques aimed at teaching sociology students to a professionally oriented discourse.

Key words: sociological discourse; argumentative discourse; logical-analytical; the strategy of recommendation and prognostication; contact-forming strategy; the strategy of emotional and ethical argumentation; the strategy of critical argumentation; expert assessment strategy

References

1. Tarnaeva L.P., Lyubshina M.V. (2018) Pragmalingvisticheskie kharakteristiki angloyazychnogo sociologicheskogo diskursa [Pragmalinguistic characteristics of the English-language sociological discourse] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 11-1 (89).
2. Issers O.S. (2003) *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi* [Communication strategies and tactics of Russian speech]. M.: Editorial URSS.
3. Balandina N.A. (2004) *Diskurs peregovorov v angloyazychnoj delovoj kommunikacii* [Negotiation discourse in English-language Business Communication]. Abstract of Philology doc. diss. Volgograd.
4. Tarnaeva L.P. (2017) *Perevod v sfere delovogo obshcheniya: dialog yazykov i kul'tur: (lingvodidakticheskiy aspekt)* [Translation in the field of business communication: dialogue of languages and cultures: (linguodidactic aspect)]. Sankt-Peterburg: Knizhnyj dom.
5. Sedov K.F. (1996) *Tipy yazykovykh lichnostej i strategii rechevogo povedeniya* [Types of language personalities and strategies of speech behavior] // *Yazyk i chelovek. Voprosy stilistiki*. 26. Saratov: Izd-vo SG. pp. 8-14.
6. Klyuev E.V. (2002) *Recheyaya kommunikaciya: uspeshnost' rechevogo vzaimodejstviya* [Speech communication: the success of speech interaction]. M.: Ripol klassik.
7. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M.: Izdatel'stvo IKAR.
8. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1999) *V poiskah novyh putej razvitiya lingvostranovedeniya: koncepciya rechepovedencheskih taktik* [In search of new ways of development of linguo-country studies: the concept of speech-teaching tactics]. M.: Institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina.
9. Gural' S.K. (2012) *Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema* [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
10. Obdalova O.A. (2018) *Kognitivno-diskursivnaya tekhnologiya v obuchenii inoyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii* [Cognitive-discursive technology in teaching foreign-language intercultural communication] // *Yazyk i kul'tura*. 44.
11. *Novejshij filosofskij slovar'* (1999) [The newest philosophical dictionary]. Minsk: Izd. V.M. Skakun.
12. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'* (1983) [Philosophical Encyclopedia]. M.: Sov. enciklopediya.
13. *Novaya filosofskaya enciklopediya* (2001) [New Philosophical Encyclopedia]. M.: Mysl'.
14. Schiffrin D. (1985) *Everyday argument: The organization of diversity in talk*. Handbook of discourse analysis 3. pp. 35–46.
15. Jacobs S., Jackson S. (1981) *Argument as natural category: The routine grounds for arguing conversation* // *The Western Journal of Speech Communication*. DOI: 10.1080/10570318109374035.

16. Eemeren F.H. van, Grootendorst R. (1994) *Rechevye akty v argumentativnyh diskussiyah* [Speech acts in argumentative discussions]. SPb.
17. Eemeren F.V. at al. (1987). *Handbook of argumentation theory*. Foris.
18. Sinel'nikova L.N. (2010) *Kommunikativnye modeli oppozitsionnogo politicheskogo diskursa* [Communicative models of oppositional political discourse] // *Politicheskaya lingvistika*. 1 (31). pp. 34-38. <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-modeli-oppozitsionnogo-politicheskogo-diskursa> (Accessed: April 30, 2021).
19. Turner J. H. (2001) *Handbook of Sociological Theory* University of California Riverside, California Springer.
20. Antonova A.V. (2007) *O roli persuazivnogo komponenta rechevoj intencii v organizacii manipulyativnyh tekstotipov (na primere anglijskogo politicheskogo diskursa)* [On the role of the persuasive component of speech intention in the organization of manipulative textotypes (on the example of English political discourse)] // *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. Yazykoznanie i literaturovedenie v sinhronii i diahronii*. Tambov: Gramota.
21. Golodnov A.V. (2002) *Lingvostilisticheskaya interpretaciya kommunikativnyh strategij persuazivnosti v tekstah kommercheskoj reklamy* [Linguo-stylistic interpretation of persuasiveness communication strategies in commercial advertising texts] // *Studia Linguistica – XI. Problemy kognitivnoj semantiki: Sb. statej*. SPb.: RGPU im. A.I. Gercena.
22. Anisimova T.V. (2000) *Tipologiya zhanrov delovoj rechi (ritoricheskij aspekt)* [Typology of business speech genres (rhetorical aspect)]. Abstract of Philology doc. diss. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet.
23. Yadov V. *Publichnaya sociologiya v Rossii* [Public sociology in Russia] <https://refdb.ru/look/1397963-pall.html> (Accessed: November 18, 2020).
24. Bell W. (2002) *Making People Responsible: the Possible, the Probable, and the Preferable* // in James A. Dator (ed.) *Advancing Futures: Futures Studies in Higher Education*. Westport, CT: Praeger Studies on the 21st Century Yale University.
25. Pulman B. (2007). *The Issues Involved in Cloning: Sociology and Bioethics*. // *Revue française de sociologie*, 5 (5), pp.129-156. <https://doi.org/10.3917/rfs.485.0129>. (Accessed: April 28, 2021).
26. Hoenig B. (2019) *Critique as a vocation: Reconstructing critical discourses on Europeanisation in German sociology* // *Culture Practice & Europeanisation. Special Issue: Knowledge, Discourses and Practices of EU Critique*, Ed. by M. Barbehoen and W.J. Schuenemann. 4 (2).
27. Burawoy M. (2005) *For Public Sociology* // *American sociological review*. VOL. 70.
28. Wiewiorka M. (2008) *Chemu sluzhit sociologiya? Pochemu sociologiya yavlyaetsya naukoy?* [What does sociology serve? Why is sociology a science?] // *Vystuplenie na otkrytii III Sociologicheskogo kongressa*. <https://conflictmanagement.ru/chemu-sluzhit-sociologiya-pochemu-sociologiya-yavlyaetsya-naukoy/> (Accessed: April 15, 2021).
29. *Sociologicheskij slovar'* [Sociological Dictionary] (2008) / *Otv. red.: G.V. Osipov, L.N. Moskvichev*. M.: Norma.
30. Heinberg R. (2012) *The Bleak Future that Faces us if Current Trends Continue* // *Post Carbon Institute* <https://oilprice.com/Energy/Energy-General/The-Bleak-Future-that-Faces-us-if-Current-Trends-Continue.html> (Accessed: April 10, 2021).
31. Gorelov I.N., Sedov K.F. (1997) *Osnovy psikholingvistiki: Uchebnoe posobie* [Fundamentals of psycholinguistics: Training manual]. M.: Labirint.
32. Holloway J., Callinicos A. (2005) *Can we change the world without taking power? (debate)* // *International Socialism*. 2-106. <https://www.marxists.org/history/etol/writers/callinicos/2005/xx/holloway.html> (Accessed: May 17, 2021).
33. *Metody sbora informacii v sociologicheskikh issledovaniyah. Sociologicheskij opros* [Methods of collecting information in sociological research. Sociological survey] (1990) / *Otv. red. V.G. Andreenkov, O.M. Maslova*. M.: Nauka.

ГИПАЛЛАГА В ЗЕРКАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Н.В. Шутёмова

Аннотация. Рассматриваются способы перевода гипаллагы как разновидности языковых аномалий, характеризующих идиостиль автора и подлежащих передаче при репрезентации сущности оригинала в принимающей культуре. Методологически исследование опирается на положения когнитивных теорий перевода, разработанных с психолингвистических, информационно-семиотических и герменевтических позиций. Гипаллага трактуется в когнитивном аспекте как семантико-синтаксическая перестановка, основанная на переосмыслении признаковой сферы предмета. В зависимости от перераспределения статических и процессуальных признаков предмета выделяются три вида деривации гипаллагы. Семантико-синтаксический сдвиг может возникать, во-первых, если признак предмета субъективно переосмысливается как признак его действия; во-вторых, если признак действия трактуется в качестве признака предмета; в-третьих, если свойство одного предмета приписывается другому объекту. Происходящее на глубинном уровне текста субъективное перераспределение статических процессуальных признаков предмета объективируется с помощью естественного языка в позиции, сдвинутой относительно норм семантической и синтаксической сочетаемости слов в высказывании. Это обуславливает характерное для гипаллагы семантико-синтаксическое противоречие: разнонаправленность семантических и синтаксических связей ее компонентов, что вызывает когнитивный диссонанс при восприятии текста. На основе сопоставительного анализа исходных и переводных художественных текстов в зависимости от транслированности семантико-синтаксического противоречия выявлены и описаны три способа перевода гипаллагы: реконструирование, деструктурирование, конструирование, влияющие на полноту передачи специфики художественного мышления автора. Реконструирование предполагает освоенность исходного семантико-синтаксического противоречия переводчиком и консонансную репрезентированность гипаллагы в переводном тексте. Деструктурирование сопровождается полной редукцией гипаллагы и созданием нормативной семантико-синтаксической структуры на языке перевода. Конструирование предполагает освоение переводчиком исходного семантико-синтаксического противоречия как характеристики вербального мышления автора, но при ее репрезентации изменяется тип исходной гипаллагы или переводчик создает собственную гипаллагу.

Ключевые слова: перевод; гипаллага; семантическая деривация; алогизм; когнитивный диссонанс; реконструирование; деструктурирование; конструирование

Введение

Являясь важным способом взаимодействия культур, художественный перевод традиционно выполняет благородную гуманитарную

миссию, связанную с репрезентацией ценностей национальных литератур в пространстве мирового искусства. На протяжении длительной истории своего развития он накопил богатый материал, позволяющий исследовать деятельность и статус переводящей личности, постигать сущность переводческого процесса, разрабатывать принципы перевода и его универсальные методики. Разностороннее освещение в теории и практике художественного перевода получили проблемы передачи единства содержания и формы оригинала, его многостильности, иностранного колорита, специфики ритма [1–6].

Под влиянием когнитивистики, обусловившей междисциплинарность и антропоцентризм современного отечественного и зарубежного переводоведения, художественный перевод оказывается вписан в широкий спектр исследований, проводимых с позиций философии, когнитивной лингвистики, психолингвистики, герменевтики, синергетики, информационно-игровой, диалогической и деятельностной теорий [7–43].

Авторы трактуют перевод как сложную когнитивную деятельность, не ограниченную языковым аспектом, и разрабатывают понятия рефлексии, интерпретации, понимания, переводящей личности, переводческого метода, смысла, когнитивного диссонанса, концепта, гармонии, рефракции, аналогии, информационных и типологических свойств текста. В этом ключе сохраняет свою актуальность исследование функционирования компонентов фатического поля языка [44] и способов их репрезентации при переводе. Данная проблематика наиболее полно раскрывается преимущественно в работах по переводу метафоры, рассматриваемому с позиций когнитивистики, дериватологии, стилистики, фразеологии [45–51]. Например, к стандартным процедурам перевода метафор относят калькирование, замену эквивалентной метафорой, перевод сравнением, описательный перевод, перефразирование [49].

Так, Я.И. Рецкер описывает четыре способа передачи метафоры, а именно: полное сохранение иноязычного образа, его частичное изменение, полная замена и снятие [50]. Н. Мандельбит выявляет два основных способа перевода метафоры: иное или подобное проецирование в зависимости от наличия или отсутствия концептуального сдвига соответственно [51].

Интересный материал для исследования лингвокреативности переводчика, протекающих при переводе когнитивных процессов, эвристичности переводческих решений представляет собой и гипаллага. Являясь одной из языковых аномалий, репрезентирующих дезавтоматизм речемыслительной деятельности человека при порождении текста, она характеризуется низкой частотностью, но составляет яркую черту идиостиля автора, демонстрируя своеобразие его мышления, что обуславливает необходимость ее передачи при переводе. Актуальность исследова-

ния гипаллаги как переводческой трудности восходит к изучению ключевой проблемы перевода, связанной с пониманием целостности оригинала и репрезентацией единства его содержания и формы в принимающей культуре. Предметом рассмотрения в настоящей статье стали способы репрезентации гипаллаги в процессе художественного перевода.

Методология исследования

Основу данного исследования составили объединяемые когнитивной парадигмой общие и специальные теории перевода, разработанные с информационно-семиотических, психолингвистических, философских, герменевтических позиций (Л.М. Алексеева, В.В. Бибихин, Н.Л. Галева, Т.А. Казакова, А.Г. Минченков, Ю.А. Сорокин, Т.А. Фесенко). Рассмотрение гипаллаги строится с учетом положений теории Л.Н. Мурзина, в которой освещаются закономерности синтаксической, лексической, семантической деривации. При анализе языкового материала мы полагаем необходимым учитывать специфику художественного текста в единстве его типологических свойств, включающих идейность, эмотивность, образность, художественную вербальную форму и составляющих в системе его сущность. В этом мы исходим из принципов теоретической поэтики, разработанных с философских, эстетических, семиотических, литературоведческих и лингвистических позиций, предполагающих рассмотрение художественного текста с учетом его целостности, иерархически организованной уровневой системности, содержательности формы, доминирующей роли эстетической функции языка, что составляет стержень лингвистического, структурального, семиотического анализа художественных текстов, относящихся к разным литературным родам (лирика, эпос, драма), формам организации речи (стихи и проза), жанрам.

С опорой на данные принципы нами был использован комплекс методов, обусловленный сложным характером исследуемого предмета. С одной стороны, мы применяли такие общенаучные методы, как наблюдение, описание, анализ, дедукция, индукция, классификация, синтез, с другой – совокупность методов, выработанных лингвистикой и теоретической поэтикой, основными из которых стали следующие виды анализа: компонентный, контекстуальный, стиховедческий, стилистический, лингвопоэтический, интерпретационный, культурологический. Для изучения способов репрезентации гипаллаги исходного текста на языке перевода данный комплекс был дополнен методом сопоставительного анализа, традиционно используемым в теории, практике, истории и критике перевода. Кроме того, описание стратегий и тактик передачи авторской гипаллаги потребовало применения метода моделирования, осуществляемого на основе деривационного, когнитивнолингвистического, герменевтического, психолингвистического подходов.

Исследование и результаты

В качестве литературного приема гипаллага была известна еще античным писателям. В древнегреческо-русских и греческо-русских словарях она определяется как «замена», что в трактовке Еврипида означало «выбор чего-либо взамен чего-либо» [52. С. 1666], «подмѣна» [53. С. 1271], «перемѣна» [54. С. 754]. В «Словаре лингвистических терминов» под редакцией О.С. Ахмановой гипаллагой называется «фигура речи, состоящая в сочетании прилагательного-определения (эпитета) не с существительным, к которому оно непосредственно относится по смыслу» [55. С. 98].

Одна из наиболее системных концепций, в которых рассматривается гипаллага, была предложена в 1960-е гг. французской «группой μ » (Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клинкаенберг, Ф. Мэнге, Ф. Пир, А. Тринон), разрабатывавшей теорию общей риторики. Если языком представители группы считали «совокупность языковых явлений, то риторикой – множество операций над языком, при этом предметом общей риторики они называли поэзию, являющуюся, с их точки зрения, «литературой, сведенной к квинтэссенции своего активного начала» [56. С. 67] и характеризующейся правильным преобразованием языкового материала. Предложенная в данной концепции классификация риторических приемов включала следующие метаболы: метаплазмы, метасемемы, метатаксис и металогизмы. Гипаллага, по мнению исследователей, может быть отнесена к сфере метатаксиса, объединяющей фигуры, которые изменяют структуру предложения и основаны на перестановке, являющейся реляционной операцией, меняющей порядок синтагм в предложении и морфем в синтагме, что приводит к отклонению от «нулевой степени» [56. С. 79], т.е. нормативности высказывания, и усилению его экспрессивности.

В деривационной теории Л.Н. Мурзина гипаллага рассматривалась как результат смещения, относящегося к одному из трех типов взаимосвязанных процессов семантической деривации (наряду с метафоризацией и метонимизацией), являющихся составной частью процесса текстопорождения [57, 58]. Метафоризация использует оператор сравнения, основывается на контаминации двух предложений, предполагает «совмещение синтаксически тождественных компонентов», «устранение лишних компонентов» [58. С. 47], включает в себя компрессию и конверсию. Метонимизация состоит из «компрессии независимого компонента» [58] и смещения, предназначенного для переформлирования сохранившегося зависимого компонента. Суть смещения, сопоставимого, по мнению Л.Н. Мурзина, с конверсией, заключается в «синтаксическом переформлировании семантических компонентов предложения» [58]. В отличие от конверсии, оно имеет не формальный, а

семантический оператор – «противоречие между формой и содержанием семантического компонента» [58]. При этом правила перемещения в целом не ограничены и любой семантический компонент может быть оформлен любым членом предложения, в чем также исследователь видел проявление свободы языка [59], его творческое начало. Если собственно синтаксическая конверсия затрагивает область актантов, то смещение происходит в сфере признаков и делится на два типа: гомогенный и гетерогенный. Гипаллага, согласно данной классификации, относится к гомогенному типу, характеризующемуся репрезентацией признака посредством соответствующих членов предложения (определения или обстоятельства). В отличие от гомогенного типа, гетерогенный сопровождается оформлением признака как актанта и наоборот. В целом, по мнению Л.Н. Мурзина, суть семантической деривации заключается в прагматически мотивированном преобразовании заданного денотативного содержания высказывания, приводящем к изменению языковой формы и семантическому приращению.

На наш взгляд, такая специфика семантики вторичного выражения, определяемая постсемантической интерпретацией заданного денотата и, следовательно, обнаружением ранее не актуализированных его отношений и связей в едином мире, позволяет говорить в наиболее общем плане о ее обусловленности спецификой субъективного мировосприятия, которое, являясь восприятием объективного мира, совмещает субъективное и объективное. Субъективное переосмысление и фокусирование определенных отношений объектов внутри ситуации обуславливают перераспределение связей и функций семантических компонентов в выражающем ее предложении. Вследствие этого определенные семантические компоненты могут попадать в ненормативную для них синтаксическую позицию, что и вызывает противоречие между их формой и содержанием.

В целом гипаллага рассматривалась Л.Н. Мурзиным как компонент фатического поля языка, т.е. его периферии, единицы которой сложны, подвижны, их число потенциально бесконечно. Именно с ней традиционно в лингвистике связывается представление о креативности языка, что Н. Хомский, развивая идеи В. фон Гумбольдта [60], охарактеризовал как способность языка «предоставлять средства для выражения неограниченного числа мыслей и для реагирования соответствующим образом на неограниченное количество новых ситуаций» [61. С. 11], а Н.И. Жинкин – как возможность «посредством ограниченного числа языковых средств» высказывать «бесконечное множество мыслимых содержаний» [62. С. 27].

Плодотворное исследование семантической структуры гипаллагы в контексте типологического анализа семантической организации стихотворных строк было предпринято Ж.А. Дозорец с целью описания

поэтического идиолекта [63]. Гипаллагой в данной концепции называется один из вариантов трехкомпонентной конструкции, включающей опорное существительное, зависимое существительное в форме родительного падежа, а также прилагательное при каком-либо из них. Семантика данной структуры анализируется в трех аспектах. Во-первых, рассматривается соотношение структурных и семантических зависимостей слов в стихотворной строке; во-вторых, анализируется общность их семантики; в-третьих, изучается зависимость ее семантической организации от оценочной коннотации языковых единиц. С этой точки зрения в гипаллаге направление семантических отношений не коррелирует с направлением структурных связей, она характеризуется слабой выраженностью семантических принципов сочетания слов, при этом оценочная семантика способна создавать дополнительные семантические отношения, например градации, антиномии, причины, следствия и т.д.

Как синтаксический прием выразительности гипаллага исследовалась с текстологических позиций Е.Л. Гинзбургом, считавшим ее семантико-синтаксической перестановкой, которая наряду с гипербатом нарушает семантико-синтаксическую нормативность высказывания, дезавтоматизирует его восприятие, усиливает его экспрессивный потенциал. Предложенная исследователем классификация гипаллаги включала два основных типа смещения определения. Если в первом типе происходит сдвиг определения с зависимого существительного на управляющее в структуре $Пи + Си1 + Ср2$ (прилагательное в форме именительного падежа + главное существительное в форме именительного падежа + зависимое существительное в форме родительного падежа, например «яркие приветствия зари»), то во втором – определение сдвигается с управляющего существительного на зависимое в структуре $Си1 + Пр + Ср2$ (главное существительное в форме именительного падежа + прилагательное в форме родительного падежа + зависимое существительное в форме родительного падежа, например «вихрь сверлящей синевы») [64].

С позиций логического анализа языка гипаллага трактуется как языковая аномалия [65–69] и, в частности, такая ее разновидность, как алогизм. При этом аномалия понимается в традиционном широком смысле как отклонение от нормы, а алогизм – как нарушение в высказывании законов логики, например тождества, исключенного третьего, непротиворечия, достаточного основания или правил определения понятий [69. С. 13–14]. По мнению С.А. Садовникова, если аномалии включают нарушения, связанные со всеми уровнями языка, то алогизм предполагает нарушение речемыслительных структур, может быть намеренным и преднамеренным. Фигуры нарочитого алогизма можно, по мнению исследователя, классифицировать в зависимости от двух логических структур: понятия и суждения. Фигуры с понятийной ало-

гичностью включают «подмену понятий, сравнение, метафору, оксюморон, плеоназм, тавтологию и катахрезу» [69. С. 6]. Алогизмы суждений включают группы, основанные на несогласованности, двусмысленности, противоречии. Гипаллага в данной классификации относится к первой группе алогизмов суждений наряду с «фрактадой и перкурсией, анаколумфом и анантоподотоном, зевгмой и силлепсисом» [69] и понимается как «нарушение логической связи между понятиями в предложении» [69. С. 18]. При этом вторую группу составляют амфиболия и антифразис, третью – аподозис, апофазия, гистеропротерон, паралепсис. Данные аномалии рассматриваются Ю.А. Сорокиным в дискомфортной стилистике как деструктемы, которые, в отличие от конструктем, являются минимальным стилистически дискомфортным сегментом текста, вызывающим информационный сбой [21. С. 340].

В целом аномальность текста, как отмечает Н.Д. Арутюнова, проявляется в логической противоречивости, одновременном утверждении и отрицании, ослаблении семантических связей между словами в высказывании, дискоординации семантических и синтаксических отношений в нем, несоответствии цели высказывания его смыслу, одновременной ориентации на разные точки зрения и системы отсчета [70. С. 3]. По мнению Н.Д. Арутюновой, при восприятии и интерпретации текста, содержащего семантическое противоречие, читатель осуществляет семантическую редукцию, нивелируя противоречия и создавая нормативную с семантической точки зрения структуру. «Сведение аномального смысла к нормальному» [70. С. 4] является возможным благодаря наличию у реципиента семантической компетенции, способности понимать и интерпретировать высказывание.

На основе анализа деривации и функционирования гипаллагы в художественном тексте мы полагаем возможным трактовать ее как ментальную операцию, содержанием которой является перераспределение статистических и процессуальных признаков предмета, вербально реализуемое в семантико-синтаксической перестановке («закатный отблеск скользит оранжево», «по синему зною небес», «я слушаю восторженную тишь») [71]. Когнитивную основу гипаллагы составляет процесс художественного познания, предметом которого является ценностный аспект отношения «человек – мир» [72], приводящий к формированию субъективно-объективной истины, художественной концепции, художественного замысла, реализующегося в системе образов и объективируемого посредством естественного языка.

В целом художественное познание, лежащее в основе порождения гипаллагы, отвечает представлению когнитивной психологии о познании как о комплексном процессе, включающем микрогенезы восприятия, значения и распределения стратегий внимания. Микрогенез восприятия протекает от отражения, глобально адекватного, к отраже-

нию, адекватному в деталях. При этом актуальным в отношении гипаллаги является такая особенность восприятия, как осмысленность: оно протекает не по шаблонам, а благодаря стратегиям точного выделения релевантных характеристик, что обуславливает возможность субъективного переосмысления объективной реальности и формирования ее субъективной картины [73, 74].

Переосмысление статических и процессуальных признаков предмета, которое происходит на глубинном уровне текста при порождении гипаллаги, получает соответствующую объективацию на поверхностном уровне текста. На основе анализа поэтического материала можно выделить три основных способа деривации гипаллаги.

Во-первых, признак предмета может переосмысляться как признак действия, что оформляется не прилагательным, а наречием в функции обстоятельства, например:

– «*Тускло мне открылись С башни два огня*» (А. Белый) [75. С. 196];

– «*И между гор росисто вьется Долина светлой полосой*» (Ф. Тютчев) [76. С. 8].

Во-вторых, признак действия переосмыляется как признак предмета, что объективируется не наречием, а прилагательным в функции определения:

– «*Я слушаю моих пенатов Всегда восторженную тишь*» (О. Мандельштам) [77. С. 68].

В-третьих, признак одного объекта переосмыляется как признак иного объекта, что выражается прилагательным в функции определения:

– «*Мне и доньне хочется грызть Жаркой рябины Горькую кисть*» (М. Цветаева) [78. С. 34].

В целом субъективность восприятия и дезавтоматизм художественного мышления связаны при порождении гипаллаги с актуализацией признака предмета и проявляются в семантико-синтаксическом противоречии и сдвиге, что обуславливает трудности перевода гипаллаги. С одной стороны, они сопряжены с освоением идейности, эмотивности, образности и специфики художественной языковой формы оригинала, а следовательно, с необходимостью концептуализации, что является одним из основных тезисов, который получает обоснование в современном переводоведении. С другой стороны, трудность составляет репрезентация результата понимания на ПЯ в условиях гетерогенности языков, литератур, культур, сознания автора и переводчика. На основе сопоставительного анализа художественных текстов и их переводов полагаем, что можно выделить три основных способа репрезентации гипаллаги при переводе: реконструирование, деструктурирование и конструирование.

1. **Реконструкция** означает, что гипаллага, как характеристика художественного мышления автора, освоена переводчиком и репрезен-

тирована в аналогично ИТ. В данном случае переводчиком преодолевается когнитивный диссонанс, воссоздается исходное семантико-синтаксическое противоречие, передается целостность гипаллаги в единстве ее формы и содержания, сохраняется ее тип. По степени репрезентированности исходной гипаллаги в ПТ реконструкцию можно отнести к типу полной репрезентации, консонансной относительно оригинала.

Например, в строфе XX романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в описании танца Истоминой используется словосочетание «и быстрой ножкой ножку бьет», которое основывается на противоречии семантики эпитета «быстрой» и грамматического определяемого «ножкой»:

Стоит Истомина; она,
Одной ногой касаясь пола,
Другую медленно кружит,
И вдруг прыжок, и вдруг летит,
Летит, как пух от уст Эола;
То стан совет, то разовьет
И быстрой ножкой ножку бьет [79. С. 23].

Семантически эпитет связан с глаголом, но синтаксически – с конкретным существительным, что актуализирует семантику эпитета и выражаемые им смыслы, подчеркивая мастерство балерины, грациозность танца.

В переводе Дж. Фейлена гипаллага репрезентируется в полной мере («to beat rapid feet») и получает развитие посредством дополнительной, созданной переводчиком гипаллаги («dancing»):

Istomina takes up her stand.
One foot upon the ground she places,
And then the other slowly twirls,
And now she leaps! And now she whirls!
Like down from Eol's lips she races;
Then spins and twists and stops *to beat*
Her rapid, dazzling, dancing feet [80. P. 10].

Прилагательное «rapid», обозначающее скорость производимого действия, синтаксически связано конкретным существительным «feet» («ножки»), а не с глаголом «beat» («бить»), с которым связано семантически, вследствие чего в ПТ воссоздается семантико-синтаксическое противоречие, актуализирующее смыслы виртуозности, мастерства исполнения танца аналогичным для ИТ способом.

Подобное переводческое решение находит и Ч. Джонстон, который также в полной мере репрезентирует целостность данной гипаллаги («beat swift feet»):

Istómina, thronged all around
by Naiads, one foot on the ground,
twirls the other slowly as she pleases,
then suddenly she's off, and there
she's up and flying through the air

like fluff before Aeolian breezes;
she'll spin this way and that, and *beat*
against each other swift, small feet [81. P. 43].

В данном переводе прилагательное «swift», характеризующее скорость движения и семантически связанное с глаголом «beat», согласуется с конкретным существительным «feet», таким образом реконструируется характерное для исходной гипаллагы семантико-синтаксическое противоречие, лаконично и емко актуализирующее образ действия.

Реконструируется деструктема и Владимиром Набоковым, в переводе которого прослеживается аналогичное переводческое решение («beats swift foot»):

Istómina stands: she,
while touching with one foot the floor,
gyrates the other slowly,
and lo! a leap, and lo! she flies,
she flies like fluff from Eol's lips,
now twines and now untwines her waist
and *beats one swift small foot against the other* [82].

В данном ПТ в полной мере репрезентируется семантико-синтаксическое противоречие, характеризующее исходную гипаллагу в формальном и содержательном аспектах, что позволяет передать ее функции, выполняемые в ИТ. На этом основании можно сделать вывод, что когнитивный диссонанс, вызываемый нарушением нормы, асимметрией сознаний автора и переводчика, ИЯ и ПЯ, стихотворных традиций и культур, преодолен переводчиком, а сам перевод является консонансным.

В строфе XXXI романа «Евгений Онегин» гипаллагой является и сложное субстантивное словосочетание «ковров роскошное прикосновение», характеризующееся семантико-синтаксическим противоречием в следующем контексте:

Взлелеяны в восточной неге,
На северном, печальном снеге
Вы не оставили следов:
Любили мягких вы ковров
Роскошное прикосновенье [79. С. 29].

Семантика прилагательного «роскошный» определяет необходимость его согласования прежде всего с существительными, обозначающими предмет: собирательными, вещественными или конкретными. Однако в данном примере оно грамматически определяет отглагольное существительное, называющее действие «прикосновенье». В силу этого возникает противоречие между значениями смещенного определения и грамматического определяемого. Ослабление семного согласования очевидно при сохранении конкретного существительного «ковров», с

которым прилагательное «роскошный» согласуется семно. Таким образом, семантически прилагательное «роскошное» относится к существительному «ковров», но грамматически связано с отглагольным существительным «прикосновение», вследствие чего и возникает противоречие между значением смещенного определения и грамматического определяемого. В силу этого актуализируется семантика эпитета, репрезентирующего переосмысление признака предмета как признака действия и дезавтоматизирующего восприятие текста.

Исходная гипаллага консонансно репрезентируется, например, Владимиром Набоковым:

Brought up in Oriental mollitude,
on the Northern sad snow
you left no prints:
*you liked the sumptuous contact
of yielding rugs* [82].

Прилагательное «sumptuous», имеющее значение «роскошный, дорогостоящий, пышный, великолепный» [83. Т. II. P. 584] («magnificent, costly-looking») [84. Т. II. P. 362], согласуется в данном контексте не с конкретным существительным «rugs», с которым связано семантически, а с существительным, обозначающим действие, вследствие чего реконструируется аналогичное оригиналу семантико-синтаксическое противоречие, основанное на дискоординации семантических и грамматических связей данного эпитета и способствующее емкой и лаконичной актуализации его семантики.

Подобное переводческое решение предложено в переводе, выполненном Ч. Джонстоном:

Nursed in the orient's languid weakness,
across our snows of northern bleakness
you left no steps that could be tracked:
*you loved the opulent contact
of rugs, and carpets' rich refinement* [81. P. 49].

Прилагательное «opulent», означающее «богатый, состоятельный, обильный, изобильный» [83. Т. II. P. 73] – «rich, wealthy, luxuriant» [84. Т. II. P. 362], также семантически связано в данном контексте с конкретным существительным «rugs», но согласуется с обозначающим действие существительным «contact», благодаря чему реконструируется исходное семантико-синтаксическое противоречие, актуализирующее в ИТ семантику эпитета и являющееся средством создания художественной образности.

Рассмотренные примеры показывают, что реконструирование гипаллагы при переводе способствует консонансной репрезентации в ПТ идейности и эмотивности оригинала, его образности и языковой формы. В целом оно позволяет передать в иностранной культуре специфику художественного мышления автора и его идиостиля.

2. **Деструкция** предполагает полную редукцию гипаллагы, когда переводчик не усмотрел ее на предпереводческом этапе или освоил ее механизм, но не смог его репрезентировать посредством ПЯ, не преодолев когнитивный диссонанс. При этом признак, актуализируемый в оригинале посредством гипаллагы, может быть репрезентирован в ПТ отличным от нее способом. В данном случае семантико-синтаксическое противоречие исходной гипаллагы не воссоздается, ее целостность утрачивается, гипаллага заменяется конструкциями, не нарушающими семантические и синтаксические правила комбинаторики слов в высказывании. Деструктема деструктурируется, алогизм и языковая аномалия приводятся в соответствие с нормами логики, языка, речи, что можно считать утратой гипаллагы, а ее перевод диссонансным относительно оригинала.

Например, семантико-синтаксическими противоречиями характеризуются стихи из поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон»:

Тамара часто у окна
Сидит в раздумье одиноком
И смотрит вдаль прилежным оком [85. С. 326].

Во-первых, эпитет «одинокий» грамматически связан с существительным «раздумье», а семантически – с глаголом «сидит»; во-вторых, эпитет «прилежный» грамматически относится к существительному «око», а семантически – к глаголу «смотрит». Обе гипаллагы актуализируют семантику смещенных компонентов и являются средством объективации образности и эмотивности оригинала, но, к сожалению, утрачиваются у Юджина Кейдена, чей переводческий метод, однако, традиционно характеризуется уважением к целостности оригинала:

In anguish and in trepidation,
Tamara sat oft alone before
 Her window in pensive contemplation,
And gazed. As though upon a shore
 Afar in azure... [86. P. 327].

Первая гипаллага замещается нормативным словосочетанием, основанным на семном согласовании компонентов «sat alone». Семантический компонент второй репрезентирован глаголом «gazed», что в целом не репрезентирует специфику художественной языковой формы строфы в полной мере.

Гипаллага является одной из отличительных характеристик идиостиля И.А. Бунина. Так, рассказ «Солнечный удар» заканчивается пейзажной зарисовкой, в которой гипаллага является средством актуализации состояния природы и главного героя, объективации образности и эмотивности оригинала: «Темная летняя заря потухала далеко впереди, сумрачно, сонно и разноцветно отражаясь в реке, еще кое-где светившейся дрожащей рябью вдали под ней, под этой зарей, и плыли и плыли назад огни, рассеянные в темноте огни» [87. С. 13].

Эпитеты «сумрачно, сонно и разноцветно», выраженные наречиями, являются в то же время компонентами гипаллагы, основанной на переосмыслении свойств солнечных лучей как свойств их действия – отражения в реке. При переводе гипаллага нейтрализуется и репрезентируется эпитетами «gloomy» («мрачный, темный») [83. Т. I. P. 685], «drowsy» («сонный») [83. Т. I. P. 484], «varicoloured» («многоцветный») [83. Т. II. P. 764]: «The dark glow of the summer sunset died away far ahead, casting *its gloomy, drowsy and varicoloured reflection* upon the water that still quivered and glimmered here and there...» [88. С. 363].

Данные эпитеты нормативно согласуются с существительным «reflection» («отражение»), что приводит к утрате гипаллагы и не позволяет репрезентировать экспрессивный потенциал исходного высказывания в ПТ в полной мере.

3. **Конструирование** происходит, когда переводчик усматривает идиостилевую специфику оригинала, воссоздает семантико-синтаксическое противоречие как характеристику вербального мышления автора, но репрезентирует ее путем изменения типа исходной гипаллагы или создания собственной гипаллагы. В первом случае создается иное семантико-синтаксическое противоречие, но актуализируется тот же признак. Во втором – актуализируется иной признак, что можно рассматривать как частичную редукцию исходной гипаллагы, ее консонансно-диссонансную репрезентацию в ПТ.

Так, в рассказе И.А. Бунина «Ворон» посредством гипаллагы актуализируется описание пустых, холодных комнат казенной квартиры: «...и холодно, пусто блистала своими огромными, зеркально-чистыми комнатами наша просторная казенная квартира во втором этаже одного из казенных домов» [89. С. 408]. Данная гипаллага основана на переосмыслении свойств предмета как свойств его действия, что объективируется посредством наречий, а не прилагательных. В переводе данная гипаллага утрачивается: «...and the huge, highly polished rooms of our apartment gleamed with cold, unlive-in splendour. The apartment was on the first floor of one of the buildings belonging to the Department where my father was employed» [90. P. 474]. Эпитеты «cold, unlive-in» («холодные, нежилые») семантически связаны с существительным «rooms», характеризуя общую атмосферу казенной квартиры и передавая эмоции персонажа. Однако грамматически они согласуются с абстрактным существительным «splendour» («блеск»), подчеркивающим чистоту комнат. Таким образом, переводчик репрезентирует сам принцип гипаллагы как особенности вербального мышления автора, создавая свою гипаллагу иного типа.

Заключение

В целом полагаем, что изучение деривации, восприятия и перевода гипаллагы дает возможность познания когнитивных процессов, про-

текающих в художественной деятельности человека. Перевод гипаллагы предполагает освоение и передачу своеобразия художественного мышления автора.

Анализ способов репрезентации гипаллагы при переводе позволяет сделать вывод, что гипаллага составляет переводческую трудность, связанную с преодолением когнитивного диссонанса на этапе освоения идейности, эмотивности, образности и художественной формы ИТ, а также на этапе их репрезентации на ПЯ. Репрезентация гипаллагы предполагает необходимость декодирования механизма ее дериивации посредством анализа соотношения семантических и синтаксических связей между компонентами высказывания, выявления семантико-синтаксического противоречия и освоения авторского субъективного переосмысления статических и процессуальных признаков предмета. Реконструирование и конструирование гипаллагы при переводе способствуют ее консонансной и консонансно-диссонансной репрезентации в ПТ, что приводит к более полной передаче сущности оригинала в принимающей культуре в единстве его идейности, эмотивности, образности и художественной языковой формы.

Литература

1. *Галь Н.* Слово живое и мертвое: от «Маленького принца» до «Корабля дураков». М. : Междунар. отношения, 2001. 368 с.
2. *Гумилёв Н.С.* Переводы стихотворные // Сочинения : в 3 т. Т. 3: Письма о русской поэзии. М. : Худ. лит., 1991. С. 28–33.
3. *Лозинский М.Л.* Искусство стихотворного перевода // Перевод – средство взаимного сближения народов. М. : Прогресс, 1987. С. 91–106.
4. *Попович А.* Проблемы художественного перевода. М. : Высш. шк., 1980. 199 с.
5. *Фёдоров А.В.* Искусство перевода и жизнь литературы. Л. : Сов. писатель, 1983. 194 с.
6. *Чуковский К.И.* Высокое искусство. М. : Сов. писатель, 1988. 350 с.
7. *Автономова Н.С.* Познание и перевод. Опыты философии языка. М. : Российская политическая энциклопедия, 2008. 704 с.
8. *Алексеева Л.М.* Перевод как рефлексия деятельности // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 1 (7). С. 45–51.
9. *Алексеева Л.М., Шутёмова Н.В.* Типология перевода. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2012. 198 с.
10. *Бибихин В.В.* Слово и событие. М. : Едиториал УРСС, 2001. 280 с.
11. *Воскобойник Г.Д.* Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 44 с.
12. *Галеева Н.Л.* Параметры типологии художественных текстов в деятельностной теории перевода : дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 1999. 352 с.
13. *Казакова Т.А.* Художественный перевод: в поисках истины. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. 224 с.
14. *Карпущина В.Н.* Конструирование лингвистической реальности при смене семиотического кода культуры : дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2013. 443 с.
15. *Кузьмина Н.А.* Интертекст: тема с вариациями. Феномены культуры и языка в интертекстуальной интерпретации. Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2009. 228 с.

16. **Куницына Е.Ю.** Лингвистические основы людической теории художественного перевода : дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2010. 474 с.
17. **Кушнина Л.В.** Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. 196 с.
18. **Минченков А.Г.** Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2008. 43 с.
19. **Нестерова Н.М.** Вторичность как онтологическое свойство перевода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2005. 42 с.
20. **Новикова М.Г.** Смысловые корреляции в дискурсивной динамике перевода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014. 44 с.
21. **Сорокин Ю.А.** Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. М. : Гнозис, 2003. 160 с.
22. **Фесенко Т.А.** Перевод в зеркале когнитивной науки // С любовью к языку : сб. науч. тр., посв. Е.С. Кубряковой. Москва ; Воронеж : ИЯ РАН, Воронеж. гос. ун-т, 2002. С. 65–71.
23. **Шутёмова Н.В.** Рефракционная теория художественного перевода. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2019. 200 с.
24. **Chirilă A.** Preserving the Allusions in Translating the Bible // Meaning in Translation: Illusion of Precision. Cambridge Scholars Publishing, 2016. P. 369–384.
25. **Cristinoi A.** Translation between Typologically Different Languages or the Utopia of Equivalence: 1 vs 1.round, 1.long or 1.nasty being // Meaning in Translation: Illusion of Precision. Cambridge Scholars Publishing, 2016. P. 99–110.
26. **Data-Bukowska E.** Translating What is Blurred: Evidence from Swedish-to-Polish Translations // Meaning in Translation: illusion of Precision. 2016. P. 435–452.
27. **Davis A.** Collaborator: Ezra Pound, Translation, and Appropriation // Modernist Cultures. Vol. 14, is. 1. Edinburgh University Press, 2019. P. 17–35.
28. **France P.** Translation Studies and Translation Criticism // The Oxford Guide to Literature in English Translation / ed. by Peter France. Oxford University Press, 2000. P. 3–10.
29. **Filanti R.** «The Murder and the Echo»: How Meaning Reverberates in Translation // Meaning in Translation: Illusion of Precision. Cambridge Scholars Publishing, 2016. P. 321–335.
30. **Gutt E.-A.** Translation and Relevance. Manchester ; Boston : St. Jerome, 2000. 271 p.
31. **Hatim B., Mason I.** The Translator as Communicator. London : Routledge, 1997. 244 p.
32. **Hvelplund K.T.** Digital Resources in the Translation Process – Attention, Cognitive Effort and Processing Flow // Perspective Studies in Translatology. Vol. 27, is. 4. Taylor & Francis, 2019. P. 510–524.
33. **Lederer M.** The Role of Cognitive Complements in Interpreting // Interpreting – Yesterday, Today, and Tomorrow, ATA Scholarly Monograph Series. Vol. IV. SUNY, 1990. P. 53–60.
34. **Lefevere A.** Mother Courage's Cucumbers: Text, System and Refraction in a Theory of Literature // The Translation Studies Reader. Routledge: London ; New York, 2000. P. 233–249.
35. **Malmkjar K.** Linguistics and the Language of Translation. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2005. 208 p.
36. **Mossop B.** «Intersemiotic Translating» Time for a Rethink? // Translation and Interpreting Studies. Vol. 14, is. 1. John Benjamins Publishing Company, 2019. P. 75–94.
37. **Prencipe V.** Translation Universals: Assets and Limits of Research Methodology // Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014. Pt 2. New York : Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2017. P. 35–44.
38. **Pugliese C.** Translation as Cultural Transfer: Challenges and Constraints. Roma : Aracne, 2005. 158 p.
39. **Seleskovitch D., Lederer M.** Interpréteur pour traduire. Paris : Didier Erudition, 1984. 311 p.

40. **Steele S.** The Translating Mind: Translation as a Game. QuiEdit di S.D.S. snc Verona, Italy, 2005. 143 p.
41. **Steiner G.** After Babel. Aspects of language and translation. Oxford University Press, 1988. 539 p.
42. **Venuti L.** Retranslations: The Creation of Value // Translation and Culture / ed. by K.M. Faull. Bucknell University Press, 2004. P. 25–38.
43. **Walter K.** Zur Versprachlichung und Übersetzung des Nationsbegriffs bei Joyce und Yeats // Translation Studies and Translation Practice : Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014. Pt 2. New York : Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2017. P. 187–195.
44. **Мурзин Л.Н.** Полевая структура языка: фатическое поле (текст лекции) // Фатическое поле языка (памяти профессора Л.Н. Мурзина) : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Л.М. Алексеевой. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1998. С. 9–14.
45. **Lakoff G., Johnson M.** Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 1980. 240 p.
46. **Steen G.J.** Translating metaphor: What's the problem? Translating figurative language / ed. by D.R. Miller, E. Monti. Bologna : Alma Mater Digital Library, 2014. P. 11–24.
47. **Разумовская В.А., Гришаева Е.Б.** Метафоричность художественного образа: культурная память и перевод // Язык и культура. 2019. № 46. С. 6–23.
48. **Симаико Т.В., Литвинова М.Н.** Как образуется метафора: деривационный аспект. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1993. 216 с.
49. **Newmark P.** Approaches to Translation. Oxford University Press, 1981. 352 p.
50. **Рецкер Я.И.** Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории. М. : Р. Валент, 2004. 240 с.
51. **Mandelblit N.** The Cognitive View of Metaphor and Its Implication for Translation Theory // Translation and Meaning / ed. by Thelen Marcel, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. Maastricht University Press, 1995. Vol. 3. P. 483–495.
52. **Дворецкий И.Х.** Древнегреческо-русский словарь : в 2 т. М. : ГИС, 1958. 1904 с.
53. **Вейсман А.Д.** Греческо-русский словарь (репринт V-го издания 1899 г.). М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. 1370 с.
54. **Коссович И.А.** Греческо-русский словарь, изданный иждивением департамента народного просвещения въ Университетской Типографіи. М. : Унив. тип., 1848. Ч. II. 904 с.
55. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1969. 608 с.
56. **Общая риторика** / пер. с фр. Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тритон и др. ; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. М. : Прогресс, 1986. 392 с.
57. **Мурзин Л.Н.** Синтаксическая деривация. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1974. 168 с.
58. **Мурзин Л.Н.** Основы дериватологии : конспект лекций. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1984. 56 с.
59. **Мурзин Л.Н.** О степенях свободы языка // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. Памяти Э.В. Кузнецовой. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 1997. С. 127–133.
60. **Гумбольдт В.** Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. 452 с.
61. **Хомский Н.** Аспекты теории синтаксиса. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 259 с.
62. **Жинкин Н.И.** О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
63. **Дозорец Ж.А.** Семантическая организация стихотворной строки // Филологические науки. 1988. № 5. С. 74–78.
64. **Гинзбург Е.Л.** Из заметок о синтаксических приемах выразительности. Гипаллага // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация и функционирование / под ред. Л.Н. Мурзина. М. : Ин-т языкознания, 1989. С. 75–80.
65. **Апресян Ю.Д.** Языковые аномалии: типы и функции // Res Philologica: Филологические исследования. Памяти академика Георгия Владимировича Степанова (1919–1986) / под ред. Д.С. Лихачёва. М. ; Л. : Наука, 1990. С. 50–71.

66. **Арутюнова Н.Д.** Аномалии и язык (к проблеме языковой «картины мира») // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3–19.
67. **Радбиль Т.Б.** Языковые аномалии в художественном тексте : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 40 с.
68. **Третьякова Е.А.** Аномалии в оригинальном и переводном художественном тексте // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. Сер. 9. Вып. 3. С. 172–176.
69. **Садовников С.А.** Алогизм речи как художественный прием в творчестве А.П. Платонова : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2014. 25 с.
70. **Логический** анализ языка. Противоречивость и аномальность текста : сб. ст. / под ред. Н.Д. Арутюновой. М. : Наука, 1990. 278 с.
71. **Манчинова Н.В.** Деривация и функционирование гипаллаги в поэтическом тексте : дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 1998. 148 с.
72. **Казан М.С.** Эстетика как философская наука. СПб. : Петрополис, 1997. 544 с.
73. **Величковский Б.М.** Современная когнитивная психология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 336 с.
74. **Найссер У.** Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии. М. : Прогресс, 1981. 230 с.
75. **Белый А.** Перед старой картиной // Белый А. Сочинения : в 2 т. М. : Худ. лит., 1990. Т. 1. С. 195–198.
76. **Тютчев Ф.И.** Утро в горах // Русская поэзия XIX века : в 2 т. М. : Худ. лит., 1974. Т. 2. С. 8.
77. **Мандельштам О.Э.** «Есть целомудренные чары...» // Мандельштам О. Сочинения : в 2 т. М. : Худ. лит., 1990. Т. 1. С. 68.
78. **Цветаева М.И.** «Красной кистью...» // Цветаева М.И. Избранные произведения. Минск : Наука и техника, 1984. С. 34.
79. **Пушкин А.С.** Евгений Онегин // Пушкин А.С. Собрание сочинений : в 8 т. М. : Худ. лит., 1969. Т. 5. 320 с.
80. **Pushkin A.** Eugene Onegin. A Novel in Verse. Translated with an Introduction and Notes by James E. Falen. UK, Oxford : Oxford World's Classics, 1995. 288 p.
81. **Pushkin A.** Eugene Onegin. Translated by Charles H. Johnston. UK, Bucks : Hazell Watson & Viney Ltd Aylesbury, 1979. P. 234.
82. **Eugene Onegin.** A Novel in Verse by Aleksandr Pushkin. Translated by Vladimir Nabokov. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/stihi/eugene-onegin/onegin-1.htm> (дата обращения: 20.09.2020).
83. **Большой** англо-русский словарь : в 2 т. / Ю.Д. Апресян, И.Р. Гальперин и др. М. : Рус. яз., 1987. Т. I. 1038 с.; Т. II. 1072 с.
84. **Hornby A.S.** Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Moscow : Moscow Language Publishers ; Oxford : Oxford University Press, 1982. Vol. I. 510 p.; Vol. II. 527 p.
85. **Лермонтов М.Ю.** Демон // Лермонтов М.Ю. Стихотворения. Поэмы. Маскарад. Герой нашего времени. М. : Худ. лит., 1972. С. 395–427.
86. **Lermontov M.Yu.** Demon. An Eastern Tale. Translated by Eu. M. Kayden // Лермонтов М.Ю. «Нет, я не Байрон, я другой...» – «No, I'm not Byron, it's my Role...»: Избранная поэзия = Poetical Works [на русском языке с параллельным переводом на английский язык]. М. : Центр книги ВГБИЛ им. М.И. Рудомино, 2009. 400 с.
87. **Бунин И.А.** Солнечный удар // Бунин И.А. Солнечный удар: рассказы, дневники, новеллы. М. : Комсомольская правда: Директ-Медиа, 2014. С. 5–13.
88. **Bunin I.** Sunstroke. Translated by O. Shartse // Bunin I. Stories and Poems. М. : Progress Publishers, 1979. P. 356–363.
89. **Бунин И.А.** Ворон // Бунин И.А. Солнечный удар: рассказы, дневники, новеллы. М. : Комсомольская правда: Директ-Медиа, 2014. С. 408–415.
90. **Bunin I.** The Raven. Translated by O. Shartse // Bunin I. Stories and Poems. М. : Progress Publishers, 1979. P. 473–479.

Сведения об авторе:

Шутёмова Наталья Валерьевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода, профессор кафедры лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия).
E-mail: lingconf14@mail.ru

Поступила в редакцию 5 октября 2021 г.

Hypallage in the mirror of literary translation

Shutemova N.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of Department of Linguistics and Translation, Department of Linguodidactics, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: lingconf14@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/7

Abstract. The article considers ways of translating a hypallage being a variety of linguistic anomalies that characterizes an author's individual style and is subject to representation in a target text and culture. The hypallage is interpreted in a cognitive perspective as a mental procedure of rethinking static and dynamic properties of an object that results in a semantic and syntactic shift. The latter leads to a contradiction between semantic and syntactic relations in an utterance and has three main variants of derivation. Firstly, a property of an object is rethought as a property of its action and is verbalized abnormally by means not of an adjective, but an adverb. Secondly, a property of an action is thought to be a property of an object and is expressed non-standardly by means of an adjective rather than an adverb. Thirdly, a property of one object is thought to be an object of another one and is objectified with an adjective combined with a wrong noun. The ability to rearrange properties of an object is explained through microgenesis of perception, principles of distributing strategies of attention and ability to generate a subjective picture of the world. The contradiction of semantic and syntactic relations in the hypallage determines the cognitive dissonance in translation. On the basis of the comparative analysis of Russian literary texts and their English translations three ways of translating hypallages have been revealed and described. This classification includes reconstruction, destruction and construction and is grounded on a key criterion: how the source contradiction between semantic and syntactic relations is transferred into the target text. These translator's solutions determine the extent to which the author's artistic thinking is represented in the target culture. Reconstruction means that the hypallage is understood by the translator and is represented in a similar way. The translator overcomes the cognitive dissonance, recreates the source semantic-syntactic contradiction, conveys the integrity of the hypallage in the unity of its form and content and preserves its type. Reconstruction means a complete representation of the source hypallage. Destruction involves a complete reduction of the hypallage, when the translator did not comprehend it at a pre-translation stage or mastered its mechanism, but could not represent it in the target language and overcome the cognitive dissonance. Construction occurs when the translator recreates the semantic-syntactic contradiction as a characteristic of the author's verbal thought, but represents it by changing the type of the source hypallage or by creating his/her own hypallage.

Key words: translation; hypallage; semantic derivation; alogism; cognitive dissonance; reconstruction; destruction; construction

References

1. Gal' N. (2001) Slovo zhivoye i mertvoye: ot "Malen'kogo printsa" do "Korablya durakov" [Word alive and dead: from The Little Prince to Ship of Fools]. Moscow: Mezhdunar. otnosheniya. 368 p.

2. Gumilyov N.S. (1987) *Perevody stokhotvornye* [Poetic translations] // *Sochineniya v 3 t.* Moscow: Progress. pp. 28–33.
3. Lozinskiy M.L. (1987) *Iskusstvo stikhotvornogo perevoda* [Art of poetic translation] // *Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov.* Moscow: Progress. pp. 91–106.
4. Popovich A. (1980) *Problemy khudozhestvennogo perevoda* [Issues of literary translation]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ. 199 p.
5. Fyodorov A.V. (1983) *Iskusstvo prevoda i zhizn' literatury* [Art of translation and life of belles-lettres]. Leningrad: Soviet Writer Publ. 194 p.
6. Tchukovskiy K.I. (1988) *Vysokoye iskusstvo* [High Art]. Moscow: Soviet Writer Publ. 350 p.
7. Avtomomova N.S. (2008) *Poznaniye i perevod. Opyty filosofii yazyka* [Cognition and translation. Experience in philosophy of language]. Moscow: Rossiyskaya Politicheskaya Entsiklopediya Publ. 704 p.
8. Alekseeva L.M. (2010) *Perevod kak refleksiya deyatel'nosti* [Translation as reflection on activity]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya.* 1 (7). pp. 45–51.
9. Alekseeva L.M., Shutemova N.V. (2012) *Tipologiya perevoda* [Typology of Translation]. Perm: Perm University Press. 198 p.
10. Bibikhin V.V. (2001) *Slovo i sobytiye* [Word and event]. Moscow: Editorial URSS Publ. 280 p.
11. Voskoboynik G.D. (2004) *Lingvofilosofskiy osnovaniya obshchey kognitivnoy teorii perevoda.* [Linguophilosophic foundations of the general cognitive theory of translation]. Abstract of Philology doc. diss. Moscow. 44 p.
12. Galeeva N. L. (1999) *Parametry tipologii khudozhestvennykh tekstov v dejatel'nostnoy teorii perevoda.* Diss. doct. filol. nauk [Parameters of literary texts typology in the theory of translation as activity]. Philology doc. diss. Tver. 352 p.
13. Kazakova T.A. (2006) *Khudozhestvennyj perevod: v poiskakh istiny* [Literary Translation: Seeking for Truth]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ. 224 p.
14. Karpukhina V.N. (2013) *Konstruirovaniye lingvisticheskoy real'nosti pri smene semioticheskogo koda kultury.* [Constructing the linguistic reality under the change of a semiotic code of culture]. Philology doc. diss. Perm. 443 p.
15. Kuzmina N.A. (2009) *Intertekst: tema s variatsiyami. Fenomeny kultury i yazyka v intertekstual'noi interpretatsii* [Intertext: theme with variations. Phenomena of culture and language in intertextual interpretation]. Omsk: Omsk State University Publ. 228 p.
16. Kunitsyna E.Yu. (2010) *Lingvisticheskiye osnovy lyudicheskoy teorii khudozhestvennogo perevoda* [Linguistic foundations of the ludic theory of literary translation]. Philology doc. diss. Irkutsk. 474 p.
17. Kushnina L.V. (2009) *Teoriya garmonizatsii: opyt kognitivnogo analiza perevodcheskogo prostranstva* [Theory of harmonization: cognitive analysis of translation space]. Perm: Perm State Technical University Publ. 196 p.
18. Minchenkov A.G. (2008) *Kognitivno-evristicheskaya model' perevoda (na materiale anglijskogo yazyka).* [Cognitive-heuristic model of translation (on the material of the English language)]. Abstract of Philology doc. diss. Saint Petersburg. 43 p.
19. Nesterova N.M. (2005) *Vtorychnost' kak ontologicheskoye svoystvo perevoda* [The target text as a secondary text]. Abstract of Philology doc. diss. Perm. 42 p.
20. Novikova M.G. (2014) *Smyslovye korrelyatsii v diskursivnoy dinamike perevoda* [Sense correlations in discursive dynamics of translation]. Abstract of Philology doc. diss. Moscow. 44 p.
21. Sorokin Yu.A. (2003) *Perevodovedeniye: status perevodchika i psikhogermenevticheskiye protsedury* [Translation Studies: translator's status and psychohermeneutic procedures]. Moscow: Gnozis Publ. 160 p.
22. Fesenko T.A. (2002) *Perevod v zerkale kognitivnoy nauki* [Translation in the Mirror of Cognitive Science] // *S lyubov'yu k yazyku.* Collected papers. Devoted to

- E.S. Kubryakova. Moscow, Voronezh: The Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Voronezh State University. pp. 65–71.
23. Shutemova N.V. (2019) *Refraktionnaya teoriya khudozhestvennogo perevoda* [Refraction theory of literary translation]. Perm: Perm State University. 200 p.
 24. Chirilă A. *Preserving the Allusions in Translating the Bible // Meaning in Translation: Illusion of Precision*. Cambridge Scholars Publishing, 2016. pp. 369–384.
 25. Cristinoi A. (2016) *Translation between Typologically Different Languages or the Utopia of Equivalence: 1 vs 1.round, 1.long or 1.nasty being // Meaning in Translation: Illusion of Precision*. Cambridge Scholars Publishing. pp. 99–110.
 26. Data-Bukowska E. (2016) *Translating What is Blurred: Evidence from Swedish-to-Polish Translations // Meaning in Translation: Illusion of Precision*. Cambridge Scholars Publishing. pp. 435–452.
 27. Davis A. (2019) *Collaborator: Ezra Pound, Translation, and Appropriation // Modernist Cultures*. Vol. 14. Issue 1. Edinburgh University Press. pp. 17–35.
 28. France P. (2000) *Translation Studies and Translation Criticism // The Oxford Guide to Literature in English Translation / ed. by France P.* Oxford University Press. pp. 3–10.
 29. Filanti R. (2016) “The Murder and the Echo”: How Meaning Reverberates in Translation // *Meaning in Translation: Illusion of Precision*. Cambridge Scholars Publishing. pp. 321–335.
 30. Gutt E.-A. (2000) *Translation and Relevance*. Manchester; Boston: St. Jerome. 271 p.
 31. Hatim B., Mason I. (1997) *The Translator as Communicator*. L.: Routledge. 244 p.
 32. Hvelplund K.T. (2019) *Digital Resources in the Translation Process – Attention, Cognitive Effort and Processing Flow // Perspective Studies in Translatology*. Vol. 27, Issue 4. Taylor & Francis. pp. 510–524.
 33. Lederer M. (1990) *The Role of Cognitive Complements in Interpreting // Interpreting – Yesterday, Today, and Tomorrow, ATA Scholarly Monograph Series*. Vol. IV. SUNY. pp. 53–60.
 34. Lefevre A. (2000) *Mother Courage’s Cucumbers: Text, System and Refraction in a Theory of Literature // The Translation Studies Reader*. Routledge: London and New York. pp. 233–249.
 35. Malmkjar K. (2005) *Linguistics and the Language of Translation*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 208 p.
 36. Mossop B. (2019) “Intersemiotic Translating” Time for a Rethink? // *Translation and Interpreting Studies*. Vol. 14, Issue 1. John Benjamins Publishing Company. pp. 75–94.
 37. Prencipe V. (2017) *Translation Universals: Assets and Limits of Research Methodology // Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference*. Part 2. New York: Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. pp. 35–44.
 38. Pugliese C. (2005) *Translation as Cultural Transfer: Challenges and Constraints*. Roma: Aracne. 158 p.
 39. Seleskovitch D., Lederer M. (1984) *Interpréter pour traduire*, Paris: Didier Erudition. 311 p.
 40. Steele S. (2005) *The Translating Mind: Translation as a Game*. QuiEdit di S.D.S. snc Verona, Italy. 143 p.
 41. Steiner G. (1988) *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford University Press. 539 p.
 42. Venuti L. (2004) *Retranslations: The Creation of Value // Translation and Culture / ed. by K.M. Faull*. Bucknell University Press. pp. 25–38.
 43. Walter K. (2017) *Zur Versprachlichung und Übersetzung des Nationsbegriffs bei Joyce und Yeats // Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference*. Part 2. New York: Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. pp. 187–195.

44. Murzin L.N. (1998) Poleyaya struktura yazyka: faticheskoe pole (tekst lektsii) [Field structure of the language: phatic field (lecture)] // *Faticheskoe pole yazyka (pamyati professora L.N. Murzina): mezhvuz. sb. nauchnyh trudov* / ed. by Alekseeva L.M. Perm: Perm State University. pp. 9–14.
45. Lakoff G., Johnson M. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. 240 p.
46. Steen G.J. (2014) Translating metaphor: What's the problem? Translating figurative language. Ed. by D.R. Miller and E. Monti. Bologna, Alma Mater Digital Library. pp. 11–24.
47. Razumovskaya V.A., Grishaeva E.B. (2019) Metaforichnost' khudozhestvennogo obraza: kulturnaya pamyat' i perevod [An artistic image metaphoricity: cultural memory and translation] // *Yazyk i kul'tura*, 46. pp. 6–23.
48. Simashko, T.V., Litvinova, M.N. (1993) *Kak obrazuetsya metafora: derivatsionnyj aspekt* [How is the metaphor created: derivational aspect]. Perm: Perm State University. 216 p.
49. Newmark P. (1981) *Approaches to Translation*. Oxford University Press. 352 p.
50. Retsker Ya.I. (2004) *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. Ocherki lingvisticheskoy teorii* [Theory of translation and practice in translation. Essays on linguistic theory]. Moscow: R. Valent. 240 p.
51. Mandelblit N. (1995) *The Cognitive View of Metaphor and Its Implication for Translation Theory* // *Translation and Meaning* / ed. by Marcel Th., Lewandowska-Tomaszczyk B. Maastricht University Press, Vol. 3. pp. 483–495.
52. Dvoretzkiy I.H. (1958) *Drevnegrechsko-russkiy slovar'*. V 2 t. [Ancient Greek – Russian dictionary. In 2 vol.]. Moscow: GIS. 1905 p.
53. Veysman A.D. (1991) *Grechesko-russkiy slovar'* (reprint V-go izdaniya 1899 g.) [Greek–Russian dictionary (reprint of the 5th edition of 1899)]. Moscow: Greko-latinskij kabinet Yu.A. Shichalina. 1370 p.
54. Kossovich I.A. (1848) *Grechesko-russkiy slovar'*, izdannyj izhdiveniem departamenta narodnago prosveshcheniya v Universitetskoy Tipografii [Greek-Russian Dictionary published by the department of public education in the university typography]. Part II. Moscow: University typography. 904 p.
55. Ahmanova O.S. (1969) *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Moscow: Sov. entsiklopediya. 608 p.
56. *Obshchaya ritorika* (1986) [General rhetoric]. Moscow: Progress. 392 p.
57. Murzin L.N. (1974) *Sintaksicheskaya derivatsiya* [Syntactic derivation]. Perm: Perm State University. 168 p.
58. Murzin L.N. (1984) *Osnovy derivatologii* [Basics of derivatology]. Perm: Perm State University. 56 p.
59. Murzin L.N. (1997) *O stepenyakh svobody yazyka* [On degrees of the language freedom] // *Russkoye slovo v yazyke, tekste i kulturnoy srede. Pamyati E.V.Kuznetsovoy*. Yekaterinburg: Ural State University. pp. 127–133.
60. Humboldt V. (1985) *Yazyk i filosofiya kul'tury* [The language and philosophy of culture]. Moscow: Progress. 452 p.
61. Chomsky N. (1972) *Aspekty teorii sintaksisa* [Aspects of the theory of syntax]. Moscow: Moscow State University. 259 p.
62. Zhinkin N.I. (1964) *O kodovykh perekhodakh vo vnutrenney rechi* [On code transitions in inner speech]. *Voprosy yazykoznaneya*. 6. pp. 26–38.
63. Dozorets Zh.A. (1988) *Semanticheskaya organizatsiya stikhotvornoy stroki* [Semantic analysis of a verse line]. *Filologicheskie nauki*. 5. pp. 74–78.
64. Ginzburg E.L. (1989) *Iz zametok o sintaksicheskikh priemakh vyrazitel'nosti. Gipallaga* [From essays on syntactic expressive means. Hypallage] // *Rechevye priemy i oshibki: tipologiya, derivatsiya i funktsionirovanie* / ed. by Murzin L.N. Moscow: Institute of Linguistics. pp. 75–80.
65. Apresyan Yu.D. (1990) *Yazykovye anomalii: tipy i funktsii* [Language anomalies: types and functions] // *Res Philologica: Filologicheskie issledovaniya. Pamyati akademika*

- Georgiya Vladimirovicha Stepanova (1919—1986). Moscow; Leningrad: Nauka Publ. pp. 50–71.
66. Arutyunova N.D. (1987) Anomalii i yazyk (k probleme yazykovoy «kartiny mira») [Anomalies and language (towards the problem of the language «world image»)]. *Voprosy yazykoznaviya*. 3. pp. 3–19.
 67. Radbil' T.B. (2006) Yazykovye anomalii v khudozhestvennom tekste [Language anomalies in the literary text]. Abstract of Philology doc. diss.]. Moscow. 40 p.
 68. Tret'yakova E.A. (2012) Anomalii v original'nom i perevodnom khudozhestvennom tekste [Anomalies in the source and target literary text]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Vestnik of Saint Petersburg University], 9 (3). pp. 172–176.
 69. Sadovnikov S.A. (2014) Alogizm rechi kak khudozhestvennyj priyom v tvorchestve A.P. Platonova [Verbal alogism as an artistic device in works by A.P. Platonov]. Abstract of Philology cand. diss. Nizhny Novgorod. 25 p.
 70. Logicheskiy analiz yazyka. Protivorechivost' i anomal'nost' teksta: sbornik statey [Logical analysis of the language. Inconsistency and anomaly of the text: collected papers] (1990) / Ed. by Arutyunova N.D. Moscow: Nauka. 278 p.
 71. Manchinova N.V. (1998) Derivatsiya i funkcionirovanie gipallagi v poeticheskom tekste. [Derivation and functions of the hypallage in poetry]. Abstract of Philology cand. diss. Perm. 148 p.
 72. Kagan M.S. (1997) Estetika kak filosofskaya nauka [Aesthetics as philosophical science]. Saint Petersburg: TOO TK «Petropolis». 544 p.
 73. Velichkovskiy B.M. (1982) Sovremennaya kognitivnaya psikhologiya [Modern cognitive psychology]. Moscow: Moscow State University Publ.. 336 p.
 74. Naysser U. (1981) Poznanie i real'nost': Smysl i printsipy kognitivnoy psihologii [Cognition and reality. Sense and principles of cognitive psychology]. Moscow: Progress. 230 p.
 75. Bely A. (1990) Pered staroy kartiny [In front of an old picture] // Bely A. Sochineniya. V 2 t. [Collected works. In 2 vol.]. Moscow: Khudozh. lit. V. 1. pp. 195–198.
 76. Tyutchev F.I. (1974) Utro v gorakh [Morning in mountains] // Russkaya poeziya 19 veka. V 2 t. [Russian poetry. In 2 vol.]. Moscow: Khudozh. lit. V.2. pp. 8.
 77. Mandelshtam O.E. «Est' tselomudrennye chary...» // Mandelshtam O.E. Sochineniya. V 2 t. [Collected works. In 2 vol.]. Moscow: Khudozh. lit., 1990. V. 1. p. 68.
 78. Tsvetaeva M.I. (1984) “Krasnoy kist'yu...” // Tsvetaeva M.I. Izbrannye proizvedeniya [Selected works]. Minsk: Nauka i tekhnika. p. 34.
 79. Pushkin A.S. (1969) Evgeniy Onegin // Pushkin A.S. Sobranie sochineniy. V 8 t. [Collected works. In 8 vol.] V. 5. Moscow: Khudozh. lit.. 320 p.
 80. Pushkin A. (1995) Eugene Onegin. A Novel in Verse. Translated with an Introduction and Notes by James E. Falen. UK, Oxford World's Classics, Oxford. 288 p.
 81. Pushkin A. (1979) Eugene Onegin. Translated by Charles H. Johnston. UK, Hazell Watson & Viney Ltd Aylesbury, Bucks. 234 p.
 82. Pushkin A. Eugene Onegin. A Novel in Verse by Aleksandr Pushkin. Translated by Vladimir Nabokov. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/stihi/eugene-onegin/onegin-1.htm> (Accessed: 20.09.2020).
 83. Apresyan Yu.D., Galperin I.R. i dr. (eds.) (1987) Bol'shoy anglo-russkiy slovar' [New English – Russian Dictionary]. In 2 vol. Moscow: Russkiy yazyk Publ. V. I. 1038 p. V. II. 1072 p.
 84. Hornby A.S. (1982) Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Moscow: Moscow Language Publishers; Oxford: Oxford University Press. V.I. 510 p. V.II. 527 p.
 85. Lermontov M.Yu. (1972) Demon. Vostochnaya povest'. [Demon. Eastern novel] // Lermontov M.Yu. Stikhotvoreniya. Poemy. Maskarad. Geroy nashogo vremeni [Poems. Masquerade. A Hero of Our Time] Moscow: Khudozh. lit. pp. 395–427.
 86. Lermontov M.Yu. (2009) Demon. An Eastern Tale. Translated by Eu. M. Kayden //«Net, ya ne Bayron, ya drugoy...» – «No, I'm not Byron, it's my Role...»: Izbrannaya poeziya

- [Selected poetry] = Poetical Works [in Russian with parallel English translations]. Moscow: Tsentr knigi VGBIL im. M.I. Rudomino. pp. 304–357.
87. Bunin I.A. (2014) Solnechny udar [Sunstroke] // Bunin I.A. Solnechny udar: rasskazy, dnevniki, novelly [Sunstroke: stories, diaries, novels]. Moscow: Komsomol'skaya pravda: Direkt-Media. pp. 5–13.
88. Bunin I. (1979) Sunstroke. Translated by O. Shartse // Bunin I. Stories and Poems. Moscow: Progress Publishers. pp. 356–363.
89. Bunin I.A. (2014) Voron [Raven] // Bunin I.A. Solnechny udar: rasskazy, dnevniki, novelly [Sunstroke: stories, diaries, novels]. Moscow: Komsomol'skaya pravda: Direkt-Media. pp.408–415.
90. Bunin I. (1979) The Raven. Translated by O. Shartse // Bunin I. Stories and Poems. Moscow: Progress Publishers. pp. 473–479.

Received 5 October 2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.11:37.018.552

DOI: 10.17223/19996195/56/8

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

К.В. Акулина, Е.В. Тихонова

Аннотация. Вопрос оценки качества перевода является актуальным в трех областях: теории перевода, профессиональной деятельности и обучении. С точки зрения теории перевода, указанная тема остается довольно обсуждаемой. Чтобы найти ответ на поставленный вопрос, необходимо установить стандарты качества перевода, которые также являются одной из дискуссионных тем в науке. Среди существующих стандартов качества перевода следует выделить European EN 15038, ASTM F2575-06 Standard Guide for Quality Assurance in Translation, ISO 12616:2002, а также ГОСТ 7.36–2006 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Неопубликованный перевод. Координация, общие требования и правила оформления». В перечисленных стандартах четко прописаны юридические отношения между заказчиком и переводчиком, требования к переводчику, общие правила оформления перевода, однако не сформулированы критерии оценивания процесса, а также перевода текста. В связи с этим указанные стандарты не были взяты за основу разработки системы оценки качества перевода для обучения студентов-лингвистов переводу с китайского на русский язык. Имеются различные подходы к вопросу оценки качества перевода. Например, Теодор Сейвори представляет оценку качества перевода как суждение, основанное на личных чувствах, впечатлениях и субъективном взгляде проверяющего. Противоположная позиция – теория функциональной эквивалентности Юджина Найда, согласно которой хороший перевод – это эквивалентный отклик. Почти схожую идею предлагает Кристиана Норд со скопос-теорией. Ученый считает, что перевод текста должен отвечать цели оригинального текста. Вследствие этого описываются четыре функции текста: фактическая, референтная, экспрессивная и апеллятивная, каждая из которых может содержать экстратекстуальные, интертекстуальные и лингвокультурные ошибки. Стоит отметить лингвистический подход к оценке качества перевода, который включает теории речевых актов, анализ дискурса, прагмалингвистику и социо-прагматику. С точки зрения профессиональной деятельности, оценка качества перевода служит в качестве «сита» для отбора кадров, переводческого продукта, а также гарантом качества перед заказчиками. Количественная система оценки качества перевода разрабатывается под определенный жанр и стиль текста, оценивает перевод в балльной системе и делает краткий отчет по проверенному продукту. Она также позволяет снизить субъективный взгляд проверяющего в процессе оценки качества по заданным критериям. Что касается обучения, применение системы оценки качества перевода дает возможность преподавателю четко ука-

зывать на ошибки перевода, проследить прогресс как отдельно взятого студента, так и всей группы. Кроме выделения нарушения языковых и стилистических норм перевода, преподаватель благодаря данному инструменту может повлиять на эффективное развитие переводческих компетенций у студентов. Значительного успеха в данной области достигла испанская школа переводоведения (работы Ампаро Уртадо Альбир и Кристофера Уоддингтона). На основе изученного материала предлагается разработанная система оценки качества перевода с китайского на русский язык в области цифровой экономики для студентов-лингвистов 4-го курса специальности «Перевод и переводоведение» по дисциплине «Теория и практика перевода».

Ключевые слова: система оценки качества перевода; обучение переводу; метод оценки

Введение

В связи с увеличением частоты международных обменов воспитание многофункциональных специалистов стало основной целью в подготовке переводчиков. Обучение переводу постепенно перешло от традиционной формы, основывавшейся на объяснении того, как надо переводить, к практической форме, где центром занятий являются студент и его компетенции. Индустрия переводов становится все более комплексной в изучении практических моделей обучения переводу – внеклассные воркшопы по переводу, моделирование проектов перевода, привлечение студентов к работе над действующими проектами.

Рассматривая существующие исследования по оценке качества перевода, можно сделать вывод, что в основном они осуществляются в двух областях:

1) исследования проверки текстового перевода и оценки качества перевода;

2) исследования методов управления качеством в переводческих проектах. Что касается оценки качества перевода в образовательном процессе, то она должна быть не только связана с требованиями профессионального перевода, но и соответствовать характеристикам преподавательской деятельности, чтобы найти лучшую комбинацию из двух для повышения качества и навыков перевода студентов.

Методология исследования

Оценка качества перевода занимает особое положение в теории перевода, так как является одной из сложнейших и спорных тем. Качество перевода – эта мера для оценки качества письменного или устного перевода согласно установленным объективным или субъективным критериям. С момента формирования теории перевода как самостоятельной науки (с 1970-х гг.) было разработано множество теоретиче-

ских подходов и практических (количественных) систем оценки качества перевода.

Полный обзор теорий по оценке качества перевода отражен в книге «Translation quality assessment» Юлиан Хаус. Автор распределила подходы под таким категориям, как менталистские, бихевиористические, функциональные, лингвистические и др. [1].

Менталистский подход. Под менталистским подходом к оценке качества перевода подразумеваются суждения, основанные на впечатлениях и чувствах, которые носят субъективную оценку. Например, «перевод не отражает дух оригинала», «тон оригинала каким-то образом теряется в переводе» или «этот перевод так же хорош или даже лучше, чем оригинал». Сторонником указанного подхода является Теодор Сейвори. В его работах можно найти довольно противоречивые принципы определения качества перевода: «перевод должен передавать слова оригинала» и «перевод должен передавать идеи оригинала», «перевод должен читаться как оригинал» и «перевод должен читаться как перевод», «перевод должен отражать стиль оригинала» и «перевод должен отражать стиль переводчика» и т.п. [2].

На современном этапе развития теории перевода данные заявления кажутся неактуальными и необъективными. Однако они нашли отражение в неогерменевтической универсальной модели перевода, где субъективная интерпретация перевода имеет большую ценность. Данное виденье основано на работах Фридриха Шлейермахера, Ханс-Георга Гадамера, Джорджа Штайнера. Перевод в герменевтической парадигме рассматривается как отношение между переводчиком и его текстами, т.е. что является его собственным, а что новым и чужим. Такой подход должен укрепить способность переводчиков рефлексировать на понимании текста и дать возможность обосновывать собственные переводческие стратегии. Субъективность является важнейшей категорией, поэтому жизненный опыт и привычки переводчика занимают почетное место.

Таким образом, большинство менталистских подходов подчеркивают, что качество перевода во многом зависит от субъективных решений переводчика, которые, в свою очередь, основаны на его опыте. Что касается неогерменевтического подхода, то здесь оценка перевода рассматривается как призма, через которую можно увидеть процесс перевода, на что именно переводчик обращает внимание. Однако не уделяется должного внимания оригинальному тексту, связи между исходным и переводным текстом, восприятию рецептора, разнице между переводом и различными версиями, адаптации и др.

Бихевиористический подход. На традицию американского бихевиоризма повлияли основополагающие работы Юджина Найда. Он провел несколько поведенческих тестов для того, чтобы помочь специ-

алистам по оценке перевода сформулировать более «объективные» утверждения о качестве перевода. В тестах использовались такие общие критерии, как «понятность» и «информативность». Таким образом, было сформировано убеждение: «хороший» перевод – это «эквивалентный отклик», и Юджин Найд сформулировал принцип «динамической эквивалентности». Динамическая эквивалентность подразумевает одинаковую реакцию рецептора перевода и рецептора исходного текста. Однако позже было отмечено, что проводимые тесты не способны сформировать критерии для определения «общего качества перевода», передать «понятность» и «информативность», а также создать способ измерения «эквивалентного ответа» [3].

Функциональный подход (скопос-теория). Представителем указанного теоретического подхода является Кристиана Норд. В основу ее трудов легла скопос-теория, что сразу выделяет главным критерием при переводе понятие «цель». В своих работах К. Норд выделяет такие ключевые моменты, как цель перевода (итоговый продукт работы), задачи (промежуточные этапы достижения цели), функции (намерения перевода). Ученый выдвигает четыре функции текста, которые по-разному могут проявляться в тексте и создавать ряд трудностей при переводе: фактическая, референтная, экспрессивная и апеллятивная. Относительно самого процесса оценивания качества перевода К. Норд отмечает крайнюю важность, чтобы скопос исходного текста и перевода был одинаковым, поэтому необходимо квалифицировать типы ошибок по функциям текста. Так, она предлагает выделять экстратекстуальные ошибки, которые находятся на прагматическом и лингвокультурном уровнях, так как степень их серьезности гораздо выше, чем у интертекстуальных ошибок, которые находятся на лингвистическом уровне. Однако К. Норд не предлагает конкретных методов и критериев оценивания качества перевода. По ее мнению, заказчик перевода сам обозначает перед исполнителем параметры, которым должен соответствовать полученный текст [4].

Лингвистические подходы можно найти в работах таких ученых, как Мона Бейкер, Айан Мейсон, Бейзил Хатим, Эрих Штайнер и др. Все они расширили сферу трансляционных исследований, включив теорию речевых актов, анализ дискурса, прагмалингвистику и социо-прагматику. Лингвистические подходы пытаются объяснить связь между текстом или его особенностями и тем, как они воспринимаются автором, переводчиком и читателями, но подходы различаются по своим способностям предоставлять подробные процедуры для анализа и оценки. Наиболее многообещающими являются подходы, которые учитывают взаимосвязь контекста и текста, поскольку неразрывная связь между языком и реальным миром является определяющей в создании смысла и в переводе [1].

В основе количественной оценки качества перевода лежит проверка одного или нескольких фрагментов текста, где указываются нормы допущенных ошибок в количественном соотношении. В результате полученных данных переводу присваивается статус: приемлемый или неприемлемый.

Одной из первых количественных систем оценки качества перевода стала модель оценки Sical (Canadian Language Quality Assessment System) Канадского государственного переводческого бюро (Canadian translation Bureau). Система Sical – это модель оценки качества перевода для текстов объемом не более 400 слов, в основе которой лежит принцип подсчета общего количества ошибок по четырем критериям: языковые ошибки, переводческие ошибки, существенные и несущественные ошибки. В конце подсчета переводу может быть присуждено значение «наилучший», т.е. нет существенных и максимум шесть несущественных ошибок (A). Приемлемый перевод – это отсутствие существенных ошибок и не более 12 несущественных (B). Удовлетворительный перевод, но требующий редакции, – наличие одной существенной ошибки и до восемнадцати несущественных (C). Неприемлемым переводом считается тот, где было совершено более одной существенной ошибки и более 18 несущественных (D) [5, 6]. Данная система требовала доработки, так как критерии были сконцентрированы не на проверке текста в целом, а на отдельных словах. Также ограничение в количестве слов не дает возможности проверять тексты большого объема, не разбив его предварительно.

Позже была разработана схожая модель оценки качества перевода, рассчитанная на определенный объем текста и количество ошибок. Система SAE J 2450 (J2450 Translation Quality Metric) является уникальной в своем роде, так как подходит для любого языка оригинала и перевода, нацелена только на технический текст в автомобильной отрасли. Данная модель базируется на следующих критериях: неправильные термины, синтаксические ошибки, опущения, неверная структура слова, орфографические ошибки, пунктуационные ошибки, смешанные ошибки. Каждый критерий имеет подробное описание. К тому же каждый пункт делится на подкатегории, которые придают ошибке степень серьезности: серьезная и незначительная. Степень «серьезная ошибка», в свою очередь, может оцениваться до пяти баллов, «незначительная ошибка» – до двух баллов. Так, чем выше общее количество баллов, тем ниже качество перевода. Стоит еще раз подчеркнуть, что система SAE J 2450 рассчитана только на оценивание технического текста автомобильной отрасли, здесь важны точность и четкость данных [7, 8].

Еще одной моделью оценивания качества технических текстов является ITR BlackJack. Она была разработана Британским агентством переводов (British Translation Agency, ITR). В данную модель входят

категории из 21 типичной ошибки, затрагивающие грамматику, опущение и терминологию. Данная модель используется в виде программного обеспечения, которое можно установить на персональном компьютере, что делает процесс оценки для эксперта гораздо удобнее [7, 9].

Приведем в качестве примера модель оценки качества, которая была создана американской ассоциацией переводчиков (American Translators Association, ATA). Шкала оценивания данной модели состоит из трех категорий ошибок. Первая группа ошибок – это форма перевода, в которую входят критерии, затрагивающие законченность работы, разборчивость, указание однозначного перевода слова или выражения. Вторая группа – это ошибки, которые влияют на понимание текста (неправильный перевод, неправильное понимание исходного текста, дополнения, пропуски, буквальность и т.д.). Третья группа – это механические ошибки: грамматика, синтаксис, пунктуация, орфография и т.д. Баллы присуждаются по степени серьезности: 1, 2, 4, 8, 16. Как позже отметили многие ученые, не было точного объяснения, по каким признакам рассчитывать степень серьезности ошибки. Также система не совсем удобна в своем применении, поскольку слишком много пунктов, которые нужно учитывать при подсчете ошибок. Поэтому оценка качества перевода может быть не вполне корректной [7, 10].

Одной из самых успешных и востребованных моделей оценивания качества нехудожественных текстов является система, разработанная международной некоммерческой ассоциацией LISA (the Localization Industry Standards Association). В ее базу была заложена довольно обширная классификация переводческих ошибок, расположенных по степени их серьезности. Данная система представлена в виде таблицы, где по вертикали идет перечисление типов ошибок, а по горизонтали показана степень их серьезности. В ее основе лежит индекс качества перевода, который позволяет количественно оценить перевод. Индекс рассчитывается по следующей формуле:

$$TQI = (1 - EP/W) \times 100,$$

где EP (Error Points) – суммарное количество баллов ошибок; W (Words) – количество слов в тексте.

Шкала типов ошибок делится на нормативно-языковые, лексико-семантические, грамматические, фразеологические, смысловые, терминологические. По степени серьезности разделяется на недочеты, негрубые ошибки и грубые. TQI выводится в процентах. На основе полученных данных отличным переводом считается тот, чей TQI равен 98–100%, хороший – 95–97%, удовлетворительный – 90–94%, неудовлетворительный – ниже 90% [11].

Использование системы оценки качества перевода в образовательном процессе

Согласно основной образовательной программе высшего образования 45.03.02 «Лингвистика» направления подготовки «Перевод и переводоведения» факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета от 2016 г., студент при выпуске должен обладать следующими навыками письменного перевода:

- ПК-7: владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания;
- ПК-8: владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях;
- ПК-9: владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и способность применять основные приемы перевода;
- ПК-10: способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм;
- ПК-14: владение этикой устного перевода [12].

Так, перед преподавателями стоит задача помочь студентам освоить вышеперечисленные компетенции и выработать определенную стратегию для контроля и проверки успеваемости обучающихся. Разработка критериев контроля качества перевода в процессе обучения студентов представляет сложную задачу, требующую комплексного подхода. Поскольку со стороны преподавателя данная система позволит сделать оценку перевода более объективной, на основе полученных данных можно отмечать сильные и слабые стороны студента, выявлять, являются ли ошибки систематическими или случайными, отслеживать прогресс отдельного человека или всей группы, а также понять, является ли выбранная методика преподавания успешной.

Со стороны студента-переводчика критерии указанной системы могут выступать в качестве некоего стандарта качественного перевода, показывать их сильные и слабые стороны, чтобы самостоятельно над ними работать. Отслеживание собственных результатов также способно поддерживать мотивацию студентов в изучении иностранного языка, в том числе в улучшении навыков оценки своих достижений и уровня развития переводческих компетенций.

В настоящее время наиболее известным подходом в обучении переводчиков посредством системы оценки качества перевода являются работы испанской школы переводоведения. Кристофер Уоддингтон, доцент испанского университета Понтифисия Комильяс, в своей науч-

ной работе «Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity» рассматривает четыре метода.

Метод А от Ампаро Уртадо Альбир, испанского профессора университета Валенсии. Метод оценивает перевод на основе анализа ошибок. Все ошибки разделены на три группы: влияющие на понимание исходного значения текста оригинала, влияющие на языковые нормы языка перевода и влияющие на передачу первичной и вторичной функции исходного текста. В рамках балльной системы ошибка классифицируется как серьезная, за которую отнимают 2 балла, или несерьезная, за которую отнимают 1 балл. Кроме того, метод также дает дополнительные баллы за хорошие решение переводческих задач, например, 1 балл просто за хорошее решение и 2 балла – за очень хорошее решение. Общее количество баллов за весь текст перевода – 110. Затем из данной суммы вычитают баллы за ошибки и делят результат на 11, чтобы получить оценку от 0 до 10 (стандартная оценка в испанской системе образования). Например, если учащийся набирает в сумме 66 баллов, его результат будет рассчитан следующим образом: $110 - 66 = 44 / 11 = 4$ (результат неудовлетворительный; самая низкая оценка – 5). Однако такая система оценки позволяет более длинным текстам получить больше отрицательных баллов, чем коротким. Таким образом, у длинных текстов больше вероятность получить меньшее количество баллов, чем у коротких [13].

Метод В от доктора Кристофера Уоддингтона, доцента испанского университета Понтифисия Комильяс. Также основан на анализе ошибок; разработан для учета негативного влияния ошибок на общее качество перевода. Проверяющий сначала должен решить, является ли отклонение ошибкой перевода или просто языковой ошибкой. Для этого необходимо принять решение – влияет ли ошибка на передачу содержания оригинала в тексте перевода. Если это языковая ошибка, то отнимается 1 балл, если это ошибка перевода, то 2 балла. В таком случае также необходимо дополнительно оценить ошибку перевода на степень негативного влияния на перевод в целом, принимая во внимание цели исходного текста и реципиента, указанные в инструкциях для каждого перевода (табл. 1).

Таблица 1

Система оценок и типология ошибок в методе доктора К. Уоддингтона, 1999 г.

| Негативное влияние на слова в исходном тексте | Взыскание за негативное влияние, баллы |
|---|--|
| На 1–5 слов | 2 |
| 6–20 слов | 3 |
| 21–40 слов | 4 |
| 41–60 слов | 5 |
| 61–80 слов | 6 |
| 81–100 слов | 7 |
| Больше 100 слов | 8 |
| На весь текст | 12 |

Метод оценки такой же, как в методе А, только общее количество баллов 85 и делится на 8,5. Например, если у ученика 30 баллов, то $85 - 30 = 55$, $55 / 8,5 = 6,5$. Перевод считается зачтенным [4].

Метод С – это целостный метод оценки, характеризующийся следующими особенностями (табл. 2):

Т а б л и ц а 2

Целостный метод С

| Уровень | Точность передачи содержания исходного текста | Качество выражения в тексте перевода | Степень выполнения задачи | Оценка |
|---------|---|--|--------------------------------|--------|
| 5 | Полная передача содержания исходного текста. Требуется лишь незначительная доработка для достижения профессионального стандарта | Почти весь перевод читается как текст, изначально написанный на английском языке. Возможны незначительные лексические, грамматические или орфографические ошибки | Успешный | 9, 10 |
| 4 | Практически полная передача содержания; могут быть допущены одна или две несущественные неточности. Требуется определенной доработки для достижения профессионального стандарта | Большая часть текста читается как изначально написанный на английском языке. Есть ряд лексических, грамматических или орфографических ошибок | Практически полностью успешный | 7, 8 |
| 3 | Передана общая идея (идеи), но с некоторыми неточностями. Требуется значительного пересмотра для достижения профессионального стандарта | Одна часть текста читается как произведение, изначально написанное на английском языке, другая – как перевод. Имеется значительное количество лексических, грамматических или орфографических ошибок | Адекватный | 5, 6 |
| 2 | На передачу содержания влияют серьезные неточности. Требуется тщательной доработки для достижения профессионального стандарта | Почти весь текст читается как перевод. Постоянные лексические, грамматические или орфографические ошибки | Неадекватный | 3, 4 |
| 1 | Совершенно неадекватная передача содержания исходного текста; перевод не стоит пересматривать | У переводящего нет навыков адекватно выражать свои мысли на английском языке | Абсолютно неадекватный | 1, 2 |

1) единая шкала, которая рассматривает переводческую компетенцию в целом, вместо того, чтобы разделять ее на различные подкатегории, представляющие разные навыки переводчика;

2) в инструкции у оценивающего не используется терминология, которая предполагала бы наличие специальных знаний, например из области прикладной лингвистики;

3) модель включает в себя пять уровней для того, чтобы снизить влияние субъективного взгляда оценивающего. На каждом уровне есть две оценки. Это соответствует испанской системе оценивания в образовании.

Модель D состоит из комбинации метода анализа ошибок B и целостной модели C в соотношении 70/30; другими словами, на метод B приходится 70% общего результата, а на метод C – оставшиеся 30% [5].

Рассматривая вышеперечисленные методы, можно предположить, что для оценки работы студентов больше подходит метод D. Поскольку указанная система включает в себя как количественный аспект, который точно указывает на тип и вес ошибок, так и дает целую рефлексирующую оценку на перевод студента.

Таким образом, на основе изученного теоретического и практического материала была разработана система оценки качества перевода с китайского на русский язык для студентов-лингвистов 4-го курса специальности «Перевод и переводоведение» по дисциплине «Теория и практика перевода». Учитывая тот факт, что система оценки должна не только демонстрировать общее качество перевода студента и совершенные ошибки, но и быть нацелена на развитие переводческих компетенций, за основной подход к созданию модели был принят метод D. 70% оценки – это баллы за перевод, полученные по количественной системе оценки, вдохновленной LISA, 30% – это комплексная оценка с указанием на навыки, над которыми стоит поработать.

Количественная система оценки состоит из пяти уровней: смысловые ошибки (передача смысла исходного текста), стилевые нормы, терминология и прецизионная лексика, языковые нормы языка перевода, оформление текста. Уровень «Смысловые ошибки» является ключевым, так как помогает отбирать переводы, которые требуют доработки. Уровень «Терминология и прецизионная лексика» был разработан отдельно, так как перевод текстов связан с экономической тематикой, где указанные аспекты играют важную роль в передаче смысла исходного текста.

В каждом уровне есть подкатегории с соответствующими уровню ошибками. Ошибка может быть серьезной, несерьезной либо ошибок нет совсем или допущена одна.

В зависимости от степени влияния ошибки на текст перевода ей присуждается бонус за сложность, т.е. сначала категории назначается

балл, а затем умножается на бонус. Таким образом получается общее количество баллов за одну категорию. Для уровней «Стилистические ошибки» и «Языковые ошибки» были введены особые условия: если студент допустил по одной ошибке по каждому критерию, то отнимается 1 балл от общей суммы за уровень «Стилистические ошибки» и 3 балла – за «Языковые ошибки». Стоит отметить, что студентам заранее будет выдана инструкция по оцениванию перевода с полным списком критериев и их расшифровкой, чтобы у обучающихся сложилось представление о предъявляемых требованиях к их переводу и способу выведения оценки.

Как было отмечено выше, в методе А есть явный недостаток в соотношении объема переводимого текста с количеством полученных отрицательных баллов. Поэтому было принято решение, что объем исходного текста, выданный студентам 4-го курса на перевод с оценкой, будет соответствовать 1 500 знакам без пробелов. Чем выше курс, тем объем исходного текста будет больше и количество ошибок в категориях будет корректироваться.

Оценки выводятся следующим образом: тексту перевода присуждается 74 балла, или 100% качества перевода. Общий процент качества перевода рассчитывается по формуле

$$(N/74) \times 100\%,$$

где N – это общее количество баллов, полученных при оценке. Затем в зависимости от полученных процентов переводу присуждается оценка «отлично» – 85–100%, «хорошо» – 70–84%, «удовлетворительно» – 50–69%, «неудовлетворительно» – меньше 50% (табл. 3).

Таблица 3

Система оценки качества перевода в обучении переводу

| Уровень | Ошибки | Критерий | Баллы | Бонус за сложность |
|------------------|------------|--|-------|--------------------|
| Смысловые ошибки | Искажение | Была полностью искажена фактуальная, подтекстовая информация. От 3 до 5 ошибок | 0 | 4 |
| | | Была частично искажена фактуальная, подтекстовая информация. 1–2 ошибки | 1 | |
| | | Полностью передана фактуальная, подтекстовая информация. 0 ошибок | 2 | |
| | Неточность | Более 3 ошибок | 0 | 4 |
| | | 2–3 ошибки | 1 | |
| | | 0–1 ошибка | 2 | |
| | Неясность | Более 3 ошибок | 0 | 4 |
| | | 2–3 ошибки | 1 | |
| | | 0–1 ошибка | 2 | |

Если допущено пять ошибок на критерии «Искажение», перевод отправляется на доработку студенту. Дальше перевод не проверяется.

Если в общей сумме допущено девять ошибок на уровне «Смысловые ошибки», перевод отправляется на доработку студенту и дальше уже не проверяется.

Оставшиеся 30% представляют собой четыре уровня комплексной оценки (табл. 4), в основе которой лежат эквивалентность и адекватность перевода и метода С. Указанная система позволяет дать преподавателю развернутую рефлексию на перевод студента и порекомендовать ему, какие навыки следует еще развивать (табл. 5).

Т а б л и ц а 4

Уровни комплексной оценки перевода студентов

| | | | | |
|--|---|--|----------------|---|
| Стилистические ошибки | Нарушение стилистического единства текста | Более 3 ошибок | 0 | 3 |
| | | 2–3 ошибки | 1 | |
| | | 0–1 ошибки | 2 | |
| | Неверный перевод экспрессивной лексики, художественно-выразительных средств или фразеологических единиц | Более 3 ошибок | 0 | 2 |
| | | 2–3 ошибки | 1 | |
| | | 0–1 ошибка | 2 | |
| Ошибки в терминологии и прецизионной лексики | Отсутствие единства терминов | У двух и более терминологических единиц допущена ошибка в единообразии | 0 | 3 |
| | | У одной терминологической единицы допущена ошибка в единообразии | 1 | |
| | | У всех терминов сохранено единообразие | 2 | |
| | Неверно подобран эквивалент терминологической единицы ЯП | У двух и более терминологических единиц допущена ошибка в переводе | 0 | 4 |
| | | У одной терминологической единицы допущена ошибка в переводе | 1 | |
| | | У всех терминов нет ошибок в переводе | 2 | |
| | Прецизионные слова | Ошибок в прецизионных словах нет (или допущена одна негрубая ошибка) | 0 | 4 |
| | | Допущено 2–3 ошибки | 1 | |
| | | Более 3 ошибок | 2 | |
| | Языковые нормы ЯП | Морфологическая ошибка | Более 3 ошибок | 0 |
| Допущено 2–3 ошибки | | | 1 | |
| Морфологических ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка) | | | 2 | |

| | | | | |
|------------------|--|--|---|---|
| | Синтаксическая ошибка | Более 3 ошибок | 0 | 1 |
| | | Допущено 2–3 ошибки | 1 | |
| | | Синтаксических ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка) | 2 | |
| | Орфографическая ошибка | Более 3 ошибок | 0 | 1 |
| | | Допущено 2–3 ошибки | 1 | |
| | | Орфографических ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка) | 2 | |
| | Пунктуационная ошибка | Более 3 ошибок | 0 | 2 |
| | | Допущено 2–3 ошибки | 1 | |
| | | Пунктуационных ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка) | 2 | |
| | Лексическая ошибка | Более 3 ошибок | 0 | 2 |
| | | Допущено 2–3 ошибки | 1 | |
| | | Лексических ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка) | 2 | |
| Опечатка | Более 3 ошибок | 0 | 1 | |
| | Допущено 2–3 ошибки | 1 | | |
| | Ошибок в опечатках нет (или допущена одна негрубая ошибка) | 2 | | |
| Форматные ошибки | Нарушение единства оформления текста | Более 3 ошибок | 0 | 1 |
| | | Допущено 2–3 ошибки | 1 | |
| | | Оформление текста соответствует оригиналу или представленным требованиям (или допущена одна негрубая ошибка) | 2 | |

Т а б л и ц а 5

Уровни комплексной оценки переводов студентов

| Уровень | Точность передачи содержания исходного текста | Допущенные ошибки | Оценка |
|---------|--|--|---------|
| 1 | Перевод адекватен и эквивалентен. При переводе была передана функция исходного текста. Вся информация была изложена точно и ясно. Возможно, есть небольшие неточности, но они не мешают восприятию смысла | Возможно, есть незначительные ошибки на уровне «Языковые нормы ЯП» или «Оформление текста». Однако в целом студент демонстрирует хорошие навыки владения русским и китайским языками, обладает необходимыми знаниями предметной области перевода | Отлично |
| 2 | Перевод адекватен и большую часть эквивалентен. При переводе была передана функция исходного текста. Большая часть информации была изложена точно и ясно. Есть незначительные ошибки, но они не мешают восприятию смысла | Есть незначительные ошибки на уровнях «Языковые нормы ЯП», «Оформление текста», а также ошибки на уровне «Терминология и прецизионные слова» в категориях «Прецизионные слова» или «Единство терминологии». В целом студент демонстрирует хорошие навыки владения русским и китайским языками, обладает необходимыми знаниями предметной области пере- | Хорошо |

| Уровень | Точность передачи содержания исходного текста | Допущенные ошибки | Оценка |
|---------|---|---|---------------------|
| | | вода, но следует поработать над внимательностью при переводе имен собственных, числительных или над соблюдением единства в терминах | |
| 3 | Перевод по большей части адекватен, но не эквивалентен. При переводе была передана функция исходного текста, но есть неясности и неточности, которые мешают воспринимать текст перевода реципиенту, как следовало бы на языке оригинала | Помимо ошибок на уровнях «Языковые нормы ЯП» и «Оформление текста», есть несерьезные ошибки на уровне «Стилевые нормы» и серьезные ошибки на уровнях «Терминология и прецизионные слова» и «Передача смысла исходного текста». В целом у студента наблюдается неотработанные навыки письменной речи на русском языке, неполное понимание построения предложений на китайском языке, необходимость в отработке сохранения общего стиля перевода. Возможны недостаточные культурно-исторические знания о Китае, которые повлияли на перевод экспрессивной лексики, художественно-выразительных средств или фразеологических единиц. Рекомендуется углубить знания в предметной области перевода | Удовлетворительно |
| 4 | Перевод неадекватен и неэквивалентен. При переводе не была выполнена функция исходного текста | Ошибки допущены на всех уровнях. У студента наблюдаются проблемы в письменной речи русского языка, отсутствие анализа логики построения предложений на китайском языке, недостаточные знания в предметной области перевода | Неудовлетворительно |

Заключение

Как было отмечено ранее, для определения критериев оценки качества перевода существуют теоретический и практический подходы. Теоретические подходы рассматривают такие компоненты перевода, для которых сложно установить четкие рамки, как в случае с видами ошибок. Например, реципиент, фоновые знания реципиента, функция текста оригинала, скопос-текста и т.д. Практический подход, выраженный в системе оценки качества перевода, помогает отойти от абстрактных понятий и четко указывать на недостатки перевода. Однако стоит отметить, что для подготовки студентов-переводчиков важны оба подхода. С теоретической точки зрения, студенты должны понимать, что

задача переводчика не просто перевести текст, а необходимо наладить акт коммуникации между автором и текстом перевода. Для этого нужно научиться проводить предпереводческий анализ, чтобы правильно ответить на вопросы: с какой целью был написан текст? кому адресован? что автор хотел передать через него? кто будет читать перевод? какой уровень предметной области у читателя переводящего языка? и т.д. Все это необходимо для того, чтобы совершить качественный перевод.

С практической точки зрения, применение системы оценки качества перевода позволяет не просто выделить неточности или отклонения в учебном переводе, а дать точное определение вида ошибки, задать определенные нормы, которые студенты должны соблюдать при переводе. Основная функция такой системы при работе со студентами не должна заключаться только в выявлении ошибок и выставлении оценки. Преподавателю необходимо изучить полученные данные, вместе со студентом обсудить и разобрать причину совершения ошибки для дальнейшего исправления и повышения навыков перевода у обучающегося. Таким образом, применение системы оценки качества перевода при обучении студентов-переводчиков может позволить развить компетенции, поставленные государством перед высшим учебным заведением.

Литература

1. **House J.** Translation Quality Assessment: Past and Present Abingdon : Routledge, 2015. 170 p.
2. **Savory Th.** The Art of Translation. Boston: The Writer, 1968.
3. **Nida E., Taber Ch.** The Theory and Practice of Translation. Leiden: Brill, 1969.
4. **Nord Ch.** Translating as a purposeful activity : functionalist approaches explained. Manchester : St. Jerome, 1961. 154 p. URL: <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:000655109> (дата обращения: 25.01.2021).
5. **Amini M.** How to evaluate the TEFL students' translations: through analytic, holistic or combined method? // Lang Test Asia. 2018. № 8 (10). P. 1–8.
6. **Williams M.** The Application of Argumentation Theory to Translation Quality Assessment // Meta. 2001. № 46 (2). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/59254661.pdf> (дата обращения: 25.01.2021).
7. **Альбукова О.В.** Обзор существующих подходов к проблеме оценки качества перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (58). С. 65–69.
8. **SAE International:** SAE J2450 Translation Quality Metric Task Force. URL: <https://www.sae.org/standardsdev/j2450p1.htm> (дата обращения: 25.01.2021).
9. **Ковальчук Е.А.** Оценка качества перевода: проблема поиска эффективных методов, стандартов и параметров // Ученые записки. 2010. № 11–2 (2). С. 81–85.
10. **Mary Ph.** Analytical assessment of legal translation : a case study using the American Translators // The Journal of Specialised Translation. 2017. № 27. URL: http://www.jostrans.org/issue27/art_phelan.pdf (дата обращения: 25.01.2020).
11. **TMS:** LISA QA Metric. URL: http://producthelp.sdl.com/SDL_TMS_2011/en/Creating_and_Maintaining_Organizations/Managing_QA_Models/LISA_QA_Model.htm (дата обращения: 25.01.2021).

12. **ООП** НИ ТГУ ФИЯ по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, направленность подготовки «Перевод и переводоведение», квалификация бакалавр, утверждено 16.06.2016. С. 11.
13. **Waddington Ch.** Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity // *Meta*. 2001. Vol. 46, is. 2. P. 311–325.

Сведения об авторах:

Акулина Ксения Владимировна – аспирант, преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия).

E-mail: ksenia.akulina31@gmail.com

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

E-mail: evkulmanakova@gmail.com

Поступила в редакцию 12 октября 2021 г.

Application of the translation quality assessment system in the training of linguist-translators

Akulina K.V., Postgraduate Student, Lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: ksenia.akulina31@gmail.com

Tikhonova E.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/56/8

Abstract. The issue of assessing the quality of translation is relevant in three areas: translation theory, professional activity and training. From the point of view of translation theory, at the moment this topic remains quite discussed, since in order to find an answer to the question posed, it is necessary to establish translation quality standards, which are also one of the discussion topics in science. Among the existing translation quality standards, the following should be highlighted: European EN 15038, US standard ASTM F2575-06 Standard Guide for Quality Assurance in Translation, ISO 12616: 2002, as well as the domestic standard – GOST 7.36-2006 “System of standards for information, librarianship and publishing... Unpublished translation. Coordination, general requirements and rules of registration”. In the listed works, clearly defined legal relations between the customer and the translator, requirements for the translator, general rules for translating were identified, however, clear criteria and norms for the process and the text of the translation were not spelled out, therefore, these standards were not taken as the basis for the development of a translation quality assessment system. For teaching linguistic students to translate from Chinese into Russian. Returning to the issue of assessing the quality of translation, you may encounter different approaches. For example, Theodore Savory presents the assessment of translation quality as a judgment based on personal feelings, impressions and subjective opinion of the reviewer. In opposition to this view, one can imagine Eugene Nida's theory of functional equivalence, according to which a good translation is an equivalent response. An almost similar idea is proposed by Christiane Nord with the skopos theory. The scientist believes that the translation of the text should meet the purpose of the original text, as a result of which four functions of the text are described: factual, referential, expressive and appellative, each of which may contain extratextual, intertextual and linguocultural errors. In particular, it is worth noting the linguistic approach to assessing the quality of translation, which includes theories of speech acts, discourse analysis, pragmalinguistics and sociopragmatics. From the point of view of professional activity, the assessment of the quality of translation serves as a "sieve" for the selection of personnel, the assessment of the translation product, the guarantor of quality to customers. A quantitative system for assessing the quality of translation is developed for a specific genre and style of text, evaluates the translation in a point system and makes a short report on the tested product.

In the process of assessing the quality according to the specified criteria, it helps to reduce the subjective view of the inspector. As for teaching, the application of the translation quality assessment system allows the teacher to clearly indicate translation errors, to track the progress of both an individual student and the whole group. However, in addition to highlighting the violation of the language and style norms of translation, the teacher, thanks to this tool, can influence the effective development of students' translation competencies, since data analysis allows you to see the nature and consistency and, in the course of the conversation, understand the nature of the mistakes made. The Spanish school of translation has achieved significant success in this area, in this study, the works of Amparo Hurtado Albir and Christopher Waddington were considered. Thus, on the basis of the material studied, a developed system for assessing the quality of translation from Chinese into Russian in the field of digital economy is proposed for linguistic students of the 4th year of the specialty "Translation and Translation Studies" in the discipline "Theory and Practice of Translation".

Key words: translation quality assessment system; translation training; evaluation method

References

1. House J. (2015) *Translation Quality Assessment: Past and Present*. Abingdon: Routledge. 170 p.
2. Savory T. (1968) *The Art of Translation*. Boston: The Writer.
3. Nida E., Taber C. (1969) *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
4. Nord C. (1961) *Translating as a purposeful activity: functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome. 154 p. URL: <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:000655109>
5. Amini M. (2018) How to evaluate the TEFL students' translations: through analytic, holistic or combined method? // *Lang Test Asia*. 8(10). p. 1–8.
6. Williams M. (2001) *The Application of Argumentation Theory to Translation Quality Assessment* // *Meta*. 46 (2). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/59254661.pdf> (Accessed: 25.01.2021).
7. Albukova O.V. (2016) *Obzor sushchestvuyushchikh podkhodov k probleme otsenki kachestva perevoda* [Review of existing approaches to the problem of assessing the quality of translation] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 4 (58). pp. 65–69.
8. SAE International: SAE J2450 Translation Quality Metric Task Force. URL: <https://www.sae.org/standardsdev/j2450p1.htm> (Accessed: 25.01.2021).
9. Kovalchuk E.A. (2010) *Otsenka kachestva perevoda: problema poiska effektivnykh metodov, standartov i parametrov* [Assessment of the quality of translation: the problem of finding effective methods, standards and parameters] // *Uchyoniy zapiski*. 11–2 (2). pp. 81–85.
10. Phelan M. (2017) *Analytical assessment of legal translation: a case study using the American Translators* // *The Journal of Specialized Translation*. 27. URL: http://www.jostrans.org/issue27/art_phelan.pdf (Accessed: 25.01.2020).
11. TMS: LISA QA Metric. URL: http://producthelp.sdl.com/SDL_TMS_2011/en/Creating_and_Maintaining_Organizations/Managing_QA_Models/LISA_QA_Model.htm (Accessed: 01/25/2020).
12. OOP NI TGU FIYA po napravleniyu podgotovki 45.03.02 *Lingvistika, napravlennost' podgotovki "Perevod i perevodovedeniye"*, kvalifikatsiya bakalavr, utverzhdeno 16.06.2016 [NR TSU, the Faculty of Foreign Languages, Main Educational Program for the major Linguistics 45.03.02 (Bachelor's degree), approved on June 16, 2016].
13. Waddington C. (2001) *Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity* // *Meta*. Vol. 46 (2). p. 311–325.

Received 12 October 2021

СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

М.И. Алдошина, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, В.А. Федоров

В современной социокультурной ситуации поликультурного мира и многонациональной России особенно актуальна проблема формирования поликультурных компетенций студентов в образовательном процессе университета. Цель исследования – разработать поликультурное обучение в университете в контексте субъектоцентрированного подхода. Задачи исследования: уточнить понятие «поликультурное обучение студентов в контексте субъектоцентрированного подхода»; обосновать теоретико-методологическую основу поликультурного обучения студентов; организовать экспериментальную работу с целью реализации модели поликультурного обучения студентов. Методы исследования: а) теоретические: анализ и систематизация психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов по исследуемой проблематике; б) эмпирические: количественный и качественный анализ данных проведенного анкетирования и опроса среди студентов Воронежского государственного технического университета; в) диагностические: педагогический эксперимент, метод экспертной оценки, методы математической статистики. Разработка поликультурного обучения в контексте субъектоцентрированного подхода в образовательном процессе вуза ориентирована на соблюдение баланса между сохранением гражданской идентичности и принятием, пониманием и уважением норм другой культуры, что положительно скажется на процессе образования студентов в момент получения высшего образования (обретение опыта в межкультурном общении) и дальнейшей успешной профессиональной самореализации («бесконфликтное» взаимодействие со специалистами из других стран).

Ключевые слова: поликультурное обучение; субъектоцентрированный подход; студент; вуз; поликультурная компетенция

Введение

Современный мир складывается из противоречий, связанных в глобальном масштабе, с одной стороны, с расширением сферы профессионального взаимодействия (специалисты разных стран сотрудничают в составе международных групп, проектов, обмениваются опытом), когда необходимо учитывать культурно-исторические особенности всех сторон, вовлеченных в процесс взаимодействия, с другой – выстраиванием «бесконфликтных» отношений на основе принятия «чужой» культуры. При этом важно, чтобы это был процесс адаптации к ней, но не ассимиляции.

На внутригосударственном уровне важность вопроса поликультурного взаимодействия отмечена в Постановлении Правительства

Российской Федерации О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)» от 20 августа 2013 г. Необходимость реализации данной программы вызвана происходящими событиями на территории России в период после распада СССР: «На фоне глубоких общественных трансформаций по формированию свободного и открытого общества, а также рыночной экономики в постсоветской России проявились кризис гражданской идентичности, межэтническая нетерпимость, сепаратизм и терроризм, в результате которых возникла опасность дезинтеграции общества» [1. С. 4].

Этнический фактор во всей своей многоаспектности, связанной с необходимостью межэтнического взаимодействия, с одной стороны, и сохранения этнической идентичности – с другой, является для многонациональной России фактором национальной безопасности, что зафиксировано в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.» [2]. Для нашего исследования первостепенной задачей является учет культурных реалий многонационального, поликультурного общества в образовательной среде вуза с целью «мер по формированию российской гражданской идентичности и гражданского единства, воспитанию культуры межнационального общения» [1. С. 4].

На государственном уровне решение проблемы межэтнического взаимодействия в поликультурном обществе возможно через [1]:

1) популяризацию знаний о культуре и истории народов России, развитие межэтнических культурных связей;

2) приумножение культурного потенциала народов России на основе межнационального согласия;

3) разработку учебных программ по культуре межэтнического общения, совершенствование учебной литературы и программ обучения и воспитания культуры межнационального общения;

4) сохранение и развитие языкового многообразия как основы этнокультурного развития страны. Обучение на родном языке гарантировано Конституцией Российской Федерации.

Ресурсное обеспечение обозначенной федеральной программы возлагается на Министерство культуры Российской Федерации, Министерство образования и науки Российской Федерации и Федеральное агентство по делам молодежи. Таким образом, образовательные учреждения Российской Федерации в ответ на государственный запрос столкнулись с необходимостью обновления содержания обучения с учетом специфики поликультурного общества.

Качественное обновление образовательного контента, необходимость которого обозначена не только на государственном уровне, но и научно-педагогическим сообществом, – это дополнительный ресурс модернизации страны и важный фактор преодоления кризисного состо-

яния высшей школы. Стремительные изменения всех сфер современной жизни влекут за собой бесконечную череду обновлений, в том числе в системе образования, которая сталкивается с проблемой формирования такого набора универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника, которые способствуют его дальнейшей самореализации и самоактуализации на основе рефлексии, самоорганизации, критического мышления, творчества, смыслообразования, саморазвития, принятия инновационных решений и самообразования. В ситуации динамичного обновления знаний профессиональной доминантой современного специалиста становится собственное образование, а навык проявления субъектной позиции – основой современной системы высшего образования [3].

В.В. Краевский отмечает, что современный миропорядок порождает новые тенденции в развитии дидактики как системы инструментов и принципов научного обоснования обучения [4], исключая передачу студенту готового «культурного опыта», создавая условия для приобретения обучающимся на этапе получения высшего образования субъектного опыта культуротворчества и новатора в профессиональной сфере. Иными словами, необходимо такое обновление содержания обучения, при котором устойчивое выражение «получить высшее образование» естественным образом вытеснит фраза «овладеть высшим образованием», подразумевающая «незавершенность», «открытость» содержания, когда профессиональная готовность выпускника оценивается не по способности воспроизводить заученный предметный материал, а по способности продуцировать решения (на основе знаний и субъектного опыта), входящих в сферу его профессиональных компетенций.

Осознание значимости получения высшего образования не для «диплома», а для накопления необходимого профессионально субъектного опыта возможно при осмысленном вовлечении обучающегося в образовательный процесс, т.е. студент занимает центральную субъектную позицию в наполнении содержания своего обучения, взаимодействуя со всеми субъектами образовательного процесса. Это возможно при разработке поликультурного обучения в вузе с позиции субъектоцентрированного подхода.

Цель исследования – разработать поликультурное обучение в университете в контексте субъектоцентрированного подхода. Для реализации этой цели следует решить следующие задачи:

- уточнить понятие «поликультурное обучение студентов в контексте субъектоцентрированного подхода»;
- обосновать теоретико-методологическую основу поликультурного обучения студентов;
- организовать экспериментальную работу с целью реализации модели поликультурного обучения студентов.

Методология исследования

Заказ государства, отраженный в многочисленных постановлениях и программах Правительства Российской Федерации, требованиях федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения меняют содержание компетенций, что влечет за собой необходимость обновления содержания обучения в вузе, максимально «сдвигающая» акценты в пользу накопления профессионального субъектного опыта и обмена профессиональным знанием с представителями других культур, национальностей, стран, смежных профессий.

Наше исследование основывалось на предположении о том, что разработка поликультурного обучения в вузе будет успешной в случае, если поликультурное взаимодействие субъектов образования будет открытой системой, способствующей наращиванию когнитивных знаний, мотивированных внутренней интуицией, обеспечивающей активность, поисковые, преобразовательные, проектные действия студента. Важно отметить, что «обновление знаний» не значит «отмена фундаментальности знания» [5], поскольку отказ от усвоения «основ наук» в пользу конкретных компетенций приведет к потере фундаментальности образования.

А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова настаивали на сохранении фундаментальности посредством выделения системного инварианта каждой науки, базовых структурных блоков [5]. В рамках обновления содержания поликультурного обучения выделение «фундамента», составляющего основу наук, является не самоцелью, а основным условием формирования компетентности обучающегося в тандеме «предмет – профессия», обеспечивая усвоение «выделенного фундамента» в контексте профессиональной деятельности и социальной практики, ставя во главу угла не «формализованное знание» (А.А. Вербицкий), не изолированный набор информационных знаков, а ситуации, в которых происходит обретение знания. Данные ситуации названы В.В. Давыдовым «деятельностным» содержанием образования [6].

Поскольку настоящее исследование посвящено разрешению противоречий современной образовательной системы, поставленной в ситуацию, когда в сжатые сроки, отведенные на получение высшего образования, необходимо предоставить возможность обучающемуся овладеть профессиональными знаниями, сформировать комплекс обязательных компетенций, обрести субъектный опыт, овладеть навыками самоорганизации, рефлексии, самообразования с опорой на традиционные и цифровые образовательные ресурсы в условиях глобализации и интернационализации с необходимым условием метатолерантности и сохранения своего культурного кода, обновление содержания обучения необходимо рассматривать с точки зрения взаимодополне-

ния, взаимовлияния и взаимообусловленности таких методологических подходов, как:

– *субъектоцентрированный* (В.В. Сериков, И.А. Лескова), элементарной единицей которого является знание не как результат, а как процесс «преобразования информационного ресурса в знание» [7, 8]. Характерной особенностью такого знания является проектность, т.е. приобретение опыта раскрытия смысла объекта познания в деятельностной практике, в результате чего зарождается истинное знание через обретение личностного смысла, поскольку знание – это «значение для меня» (А.Н. Леонтьев);

– *синергетический* (С.К. Гураль, Е.Н. Князева, Г. Хакен), основанный на идеях нелинейности, эмерджентности, открытости, позволяющих рассматривать содержание поликультурного обучения как открытую самоорганизующуюся систему [9];

– *культурологический* (Л.С. Выготский, А.Н. Джуринский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), позволяющий познать и преобразовать педагогическую реальность сквозь призму культуры, наполненной человеческими смыслами, которая дает возможность человеку проявлять свою индивидуальность, способность к самоопределению в мире поликультурных ценностей и способность к культурному саморазвитию [10];

– *контекстный* (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, Э.П. Комарова), обеспечивающий наполнение содержания поликультурного обучения в единстве получаемых знаний и предстоящей профессиональной деятельности. Контекстное обучение – обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студента последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности [11]. Контекстный подход к содержанию поликультурного обучения учитывает не только профессиональный, но культурный контекст как неотъемлемую часть современной социальной и профессиональной деятельности [11];

– *информационно-технологический* (В.А. Залесов, П.Н. Пустыльник, М.К. Черняков), отвечающий духу времени и особенностям складывающегося в современных условиях пространства профессиональной деятельности, представленного в виде глобальной реальной (живой) и виртуальной (на основе цифровых технологий) коммуникативной системы, с характерной для нее логикой сетевого взаимодействия, в которой происходит ««неосязаемое» движение информации и знаний».

Релевантными обозначенным подходам для обновления содержания поликультурного обучения в вузе принципами были определены:

– *субъектоцентризм*, подразумевающий включение механизма субъективации (И.А. Лескова) и базовых элементов обучения – форм, методов, средств, технологий – в структуру содержания поликультурного обучения в вузе;

– *межличностное взаимодействие субъектов образования*, ориентированное на диалогизацию, выступающую элементарной «единицей» педагогического процесса, обеспечивающее обмен потенциалами (В.В. Сериков) культурными, знаниевыми, деятельностными и т.д.;

– *аутентичность*, обеспечивающая создание пространственно-предметной образовательной среды вуза, соответствующей индивидуальным, возрастным, гендерным, культурным, религиозным особенностям студентов;

– *доминирование проблемных ситуаций*, проявляющиеся в «несводимости» (В.В. Сериков) к системе простых элементов, когда для решения учебно-профессиональных задач не предлагаются четко заданные параметры с набором готовых легко воспроизводимых решений, что ориентирует на авторское исполнение и авторскую ответственность за получаемый результат;

– *открытость учебной информации*, обеспечивающая взаимодействие информационной основы содержания поликультурного обучения в вузе с актуальной знаниевой реальностью и системой ценностей и смыслов студента.

Исследование

Процесс вовлечения студента в конструирование «обретаемого» им высшего образования отвечает требованиям современности, когда способность к самообразованию на фоне стремительно обновляемых знаний и радикальных изменений в самой природе профессиональной деятельности является одним из основополагающих умений, обеспечивающих дальнейший профессиональный рост на основе саморазвития как бесконечного процесса.

Для единообразия в понимании решаемых в исследовании задач необходимо дифференцировать понятия «содержание обучения» и «содержание образования». Нередко в современной научной педагогической литературе эти термины отождествляются, а в некоторых источниках («Российская педагогическая энциклопедия» [12], «Педагогический энциклопедический словарь» [13]) термин «содержание обучения» отсутствует вовсе. Однако термин «содержание образования» трактуется как «педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которых обеспечивает развитие личности» [13. С. 266].

А.А. Вербицкий, критикуя это определение, подвергает сомнению возможность педагогической адаптации умений и навыков, так как это результат учебной деятельности обучающегося. По И.Я. Лернеру, факт образования возникает в процессе обучения, где могут проявиться

кроме знаниевой остальные выделенные им структурные составляющие содержания образования: умения и навыки; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к миру; опыт творческой деятельности [14].

И.С. Якиманская пишет о необходимости выделения, описания и структурирования в самом учебнике приемов умственной работы, которые могут быть логическими приемами, применимыми к книге вообще, или быть ориентированными на обучение как усвоение содержания данного учебного материала [15]. Иными словами, содержание и процесс как единое целое представляет собой учебный предмет, целостность, состоящую из содержания (необходимое для усвоения) и средств его усвоения обучающимися.

По мнению З.А. Решетовой, в содержании учебного предмета, помимо понятий, законов, теорий и фактов науки, должны отражаться способы мышления и методы познания, присущие определенному этапу развития [15]. Учебный предмет должен проектироваться не как система знаков, передающих накопленную научную информацию, но как предмет деятельности обучающегося по усвоению знаний в контексте этой деятельности. В этом случае знания используются в качестве ориентировочной основы и средства регуляции данной деятельности [5].

Вслед за А.А. Вербицким под содержанием обучения мы понимаем заранее отобранную и дидактически оформленную учебную информацию, в то время как содержание образования понимается как уровень развития личности обучающегося, его предметной, социальной, культурной компетентности, являющейся результатом реализации проекта взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по развертыванию содержания обучения [5]. Таким образом, решая в исследовании задачу обновления содержания поликультурного обучения, следует, на наш взгляд, дидактически адаптировать систему знаний, навыков, умений, отражающих социальный опыт человечества в единстве его фундаментальности знаний, профессиональной деятельности, социальной активности и культурных особенностей.

Истоки поликультурного образования были заложены в США в 1940–1950-е гг. и ознаменовали активный научный поиск ответов на вопросы межгруппового обучения (М. Гудмэн, Б. Стерн), которые легли в основу реформирования американского образования того времени, преодолевающего конфликты на почве расовых и культурных различий [17].

Наступивший в США в 1960–1970-х гг. переломный момент, который был отражен в документе *The Civil Rights Act* («Закон о гражданских правах»), предоставил равные образовательные возможности, независимо от национальной, языковой, культурной и иной принад-

лежности. Результатом активных гражданских движений того времени стало создание исследовательских центров, занимающихся проблематикой поликультурности на всех ступенях образования: сад – школа – вуз, разрабатывающие методики, поликультурные модули, программы и т.д.

Термин «поликультурное образование» вводится в педагогические словари и энциклопедии США в начале 1980-х гг. [17], а в середине того же десятилетия создается Национальная ассоциация поликультурного образования. С этого момента поликультурный компонент становится обязательным для включения в содержание образования учебных заведений. На современном этапе поликультурное образование в США закреплено законодательством и совершенствуется на методическом и дидактическом уровнях [18–20].

Дж. Бэнкс (университет штата Вашингтон, г. Сиэтл) отводит высшим учебным заведениям ведущую роль в конструировании содержания поликультурного образования. Он выделяет пять основных направлений поликультурного образования (*five dimensions of Multicultural Education*) [18, 19]:

1. *Content Integration* (интеграция содержания образования) – выбор учителем материала этнического и культурного содержания, раскрывающего основные понятия и теории конкретной дисциплины.

2. *Knowledge Construction Process* (процесс моделирования знаний) – педагогическое сопровождение обучающихся с целью преодоления влияния предубеждений и стереотипов на процесс построения знаний.

3. *Prejudice Reduction* (устранение предрассудков) – совокупность методов и приемов, используемых педагогом для воспитания позитивного отношения к этническим, расовым и культурным группам.

4. *Equity Pedagogy* (педагогика равенства) – знание педагога о типичных моделях поведения различных культурных и этнических групп с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся с целью повышения успеваемости.

5. *Empowering School Culture* (насыщение школьной культуры) – взаимодействие школы и социума, ориентированное на реализацию основного предназначения школы – дополнение естественной (семейной) социализации ребенка.

Выделенные Дж. Бэнксом направления поликультурного образования ориентированы на систему школьного образования, поэтому решающая роль в реализации каждого направления отведена учителю, в то время как ученики «следуют» по намеченному учителем плану. Применительно к обновлению поликультурного обучения в вузе с позиции субъектоцентрированного подхода необходимо дополнить каждое из упомянутых направлений субъектной позицией обучающегося как деятеля, *созидающего* свою учебную деятельность в тесном взаи-

модействии с субъектами образования. Положительный эффект от субъектной позиции студента в процессе обновления поликультурного обучения заключается в том, что субъектный опыт каждого из участников образовательного процесса, основанный на знаниях: о правилах выбора учебного материала (с точки зрения фундаментальности, профессиональной направленности, культурной и этнической составляющих); взаимопомощи и саморефлексии в процессе учебной деятельности, «очищенной» от предрассудков; использовании накопленного положительного и отрицательного социального опыта в преодолении межкультурных барьеров – превращают процесс обновления содержания поликультурного обучения в процесс самоорганизуемый на основе основного принципа синергетики – совместные действия двух и более составляющих значительно превосходят простую сумму каждого из них, взятых в отдельности [9]. Самоорганизация на основе синергетики в этом случае способствует самокорректируемости реализуемого процесса, так как она основана не на абстрактных знаниях, а субъектном опыте, стремящемся избежать ошибок [21].

Одним из возможных вариантов решения проблемы содержания поликультурного обучения исследователи университета штата Колорадо видят билингвальное обучение. Интеграция поликультурного компонента на основе двуязычной лингвистической подготовки происходит в основном в предметах гуманитарного, историко-обществоведческого и художественно-эстетического циклов. Однако по мере взросления обучающихся происходит усложнение поликультурного компонента, характеризующегося большей проблемностью, комплексностью и дискуссионностью обсуждаемых вопросов, ориентированных на адаптацию обучающихся в поликультурном обществе. Билингвальное обучение ориентировано на воспитание уважения к другим нациям и культурам, формирование позитивного мышления и навыков межкультурного взаимодействия, приобретая статус бикультурного на уровне воспитания личности [20, 22, 23].

В практике образования в высшей школе в нашей стране билингвальное обучение в поликультурной среде вуза в последние десятилетия не рассматривается как единственный иммерсивный способ обучения, позволяющий преодолеть проблему языкового барьера среди иностранных обучающихся, специалистов, желающих оперативно получать профессионально значимую информацию из доступного многообразия информационных источников не только на родном, но и на иностранном языках [24, 25]. Все большее число научных исследований последнего времени посвящено интегрированному предметно-языковому обучению (Content and Language Integrated Learning – CLIL), основоположником которого считается Дэвид Марш [26].

Преимуществом CLIL в высшей школе по сравнению с традиционным билингвальным обучением является тот факт, что билинг-

вальное обучение не ставит целью изучение иностранного языка в контексте специальности, значит, не решает проблему конкурентоспособности выпускника как будущего специалиста, который в условиях современных процессов глобализации не сможет на должном уровне реализоваться в многоязычной поликультурной профессиональной деятельности. Интегрированное предметно-языковое обучение, как определяет его Д. Марш, это дидактическая методика, направленная на достижение двуединой цели: изучение предметного содержания дисциплины и непосредственно иностранного языка в контексте дисциплины.

Следует отметить, что CLIL подходит в том случае, если вся группа обучающихся овладевает конкретным иностранным языком (например, английским). Однако большая часть российских вузов осуществляет обучение студентов из разных стран. В данном случае английский для носителей русского языка – это язык, который необходимо изучить до уровня B1–B2 (по Д. Маршу – необходимый уровень для реализации интегрированного предметно-языкового обучения), а для иностранных студентов – это язык, который является для них родным или которым они владеют уже на достаточном уровне для профессионального общения.

Для разрешения этого противоречия была предложена альтернативная билингвальная программа – программа двунаправленного двуязычного погружения (Two-Way Immersion, TWI) [20]. TWI относится к инновационным методам обновления содержания обучения в поликультурной образовательной среде вуза, преимуществом которой является обеспечение равных возможностей как для лингвистического большинства, так и лингвистического меньшинства, не разделяя обучающихся по языковому признаку, а напротив, объединяя их. Преимуществом TWI является одновременное развитие умений и навыков на двух языках, т.е. создание таких условий, которые способствуют «обогащающему билингвизму», достижению высоких результатов в учебной деятельности, развитию межкультурной компетенции и толерантности, повышению самооценки как иностранных студентов, так и представителей лингвистического большинства.

Результаты

Опираясь на идеи Дж. Бэнкса, О.В. Гукаленко, А.Н. Джурицкого и других ученых по проблеме поликультурного обучения в вузе [10, 18, 19], были выделены компоненты, критерии и показатели поликультурной компетенции обучающихся, представленные в табл. 1, диагностика и мониторинг которых позволят спроектировать обновление поликультурного обучения в зависимости от реальной ситуации.

Обновление поликультурного обучения требует не только теоретического обоснования исследуемого процесса, но и подтверждения

эффективности его практической реализации. С этой целью в Воронежском государственном техническом университете была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию поликультурной компетенции студентов из «смешанных групп».

Таблица 1

**Критерии и уровни сформированности компонентов
поликультурной компетенции студентов**

| Компонент | Критерий | Показатель | Уровень | | |
|-----------------|--------------------|--|---|---|---|
| | | | Низкий | Средний | Высокий |
| Когнитивный | Знаниевый | Знание и осознанное понимание феноменов и ценностных смыслов других культур, сопоставление их и собственного мировидения и субъектного культурного опыта | Используют готовую, адаптированную для учебных целей информацию межкультурного взаимодействия | Умеют получать знания о культуре и особенностях разных стран. Развит навык поликультурного взаимодействия, но нестандартные ситуации вызывают затруднения | В полной мере обладают знаниями на основе собственного опыта о культурных особенностях разных стран, способны активно использовать их при ведении поликультурного диалога |
| Аксиологический | Ценностный | Принятие ценностных доминант представителей поликультурного общества, понимание ценностного основания национальных традиций, убеждений | Имеют представление о системе ценностей разных культур, но не могут использовать его для эффективного поликультурного взаимодействия | Усвоенная система культурных ценностей адаптирована к решению знакомых задач поликультурного общения | Умеют свободно принимать поликультурные ценности представителей разных культур |
| Поведенческий | Практикологический | Взаимодействие с представителями других культур в ситуациях поликультурного взаимопонимания и взаимопознания, умение моделировать ситуации поликультурного взаимодействия, владение культурой критического мышления, умение осуществлять поликультурное взаимодействие | Отсутствие сформированной устойчивой системы взаимодействия поликультурном обществе в ситуациях межкультурного взаимопонимания и взаимопознания | Осознают необходимость развития поликультурной компетенции, но испытывают затруднения в ситуациях реального взаимодействия | Владеют навыками осуществления поликультурного взаимодействия, на основе субъектного опыта |

| Компонент | Критерий | Показатель | Уровень | | |
|------------------------|--------------|--|---|--|--|
| | | | Низкий | Средний | Высокий |
| Рефлексивный-оценочный | Рефлексивный | Умение давать рефлексивную оценку собственной деятельности и деятельности собеседника, умение осуществлять рефлексивную деятельность | Умение давать рефлексивную оценку собственной деятельности и деятельности собеседника в знакомых ситуациях поликультурного взаимодействия | Способность давать рефлексивную оценку процессу поликультурного общения с учетом этнических особенностей собеседника | Умения рефлексивного поведения при реализации поликультурной компетенции на основе субъектного опыта |

В исследовании приняли участие 86 студентов, которые были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. На констатирующем этапе эксперимента были определены уровни сформированности критериев поликультурной компетенции студентов.

Изучение знаниевого критерия (когнитивного компонента) поликультурной компетенции при помощи методик А.В. Матвеева «Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» и теста Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» показало, что в контрольной группе студентов высокий уровень развития знаниевого критерия (когнитивного компонента) поликультурной компетенции определен у 16,7% обучающихся, средний диагностирован у 35,0%, а у 48,3% выявлен низкий уровень.

Диагностика ценностного критерия (аксиологического компонента) поликультурной компетенции была проведена на основе опросника деловой направленности личности В. Тараненко, теста культурно-ценностных ориентаций Л.Г. Почебут, методики М. Рокича «Ценностные ориентации». Интерпретация полученных данных позволила констатировать, что у 57,2% респондентов (ценностный критерий) отмечен низкий уровень владения знаниями системы ценностей представителя другой страны.

Для диагностики праксиологического критерия (поведенческий компонент) поликультурной компетенции студента использовались опросник И.Г. Леонова «Коммуникабельны ли Вы?», методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского и Б.А. Федоришина. В ходе диагностики показателей праксиологического критерия (поведенческий компонент) были выявлены следующие уровни: низкий (53,2%), средний (32,6%) и высокий (14,2%).

Показатели рефлексивного критерия (рефлексивно-оценочный компонент) поликультурной компетенции были проверены при по-

мощи методики В.В. Пономарева «Определение уровня рефлексивности», адаптированной методики изучения самооценки Дембо – Рубинштейн, в результате чего установлено преобладание низкого уровня рефлексивного критерия (58,6%). Результаты проведенной диагностики сформированности поликультурной компетенции студентов были обобщены для экспериментальной и контрольной групп и отражены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты оценки уровней сформированности поликультурной компетенции студентов (контрастирующий эксперимент), %

| Критерий | Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|-------------------|--------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|-----------------|-----------------|
| | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Знаниевый | 48,3 | 35,0 | 16,7 | 45,9 | 33,1 | 21,0 |
| Ценностный | 57,2 | 29,2 | 13,6 | 52,3 | 32,0 | 15,7 |
| Праксиологический | 53,2 | 32,6 | 14,2 | 52,6 | 33,2 | 14,2 |
| Рефлексивный | 58,6 | 31,3 | 10,1 | 58,2 | 28,7 | 13,1 |

Обобщенные данные диагностики уровня сформированности поликультурной компетенции показали, что обучающиеся обеих групп (контрольной и экспериментальной) демонстрируют наиболее высокий уровень развития знаниевого критерия (когнитивный компонент) поликультурной компетенции, проявляющийся в понимании ценностных смыслов других культур, их сопоставление с собственной системой ценностных доминант. При обновлении содержания поликультурного обучения необходимо обратить внимание на формы, методы и средства обучения, способствующие формированию поликультурной личности обучающихся, с учетом показателей ценностного, праксиологического, рефлексивного критериев, что подтверждает необходимость подготовки и проведения формирующего этапа эксперимента с опорой на модель обновления поликультурного обучения с позиции субъектоцентрированного подхода.

Заключение

В результате настоящего исследования научно обосновано, что в системе приоритетов современного высшего образования одну из лидирующих позиций занимает разработка поликультурного обучения в контексте субъектоцентрированного подхода, под которым понимается дидактически адаптированная система знаний, навыков, умений, отражающих социальный опыт человечества в единстве его фундаментальности знаний, профессиональной деятельности, социальной активности и культурных особенностей.

Теоретические положения, изложенные в работе, легли в основу разработки поликультурного обучения в университете, способствующие формированию поликультурной компетенции обучающихся с опорой на следующие принципы: субъектоцентризм, межличностное взаимодействие субъектов образования, аутентичность, доминирование проблемных ситуаций, открытость учебной информации.

Результаты экспериментальной апробации позволяют констатировать рост уровня готовности обучающихся к поликультурной профессиональной деятельности, повышению уровня этнокультурной идентификации обучающихся и осознания их принадлежности к российской этнокультурной общности посредством изучения иностранного языка и культуры в контексте специальности.

Литература

1. **Постановление** Правительства РФ от 20 августа 2013 г. № 718 «О федеральной целевой программе “Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)”». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70339260/> (дата обращения: 23.07.2021).
2. **Указ** Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/ (дата обращения: 23.07.2021).
3. **Сериков В.В.** Векторы развития контекстного образования / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. Воронеж : Научная книга, 2021. С. 20–28.
4. **Краевский В.В.** Диалог культур и партнерство цивилизаций : VIII Междунар. науч. чтения. СПб., 2008. С. 404–406.
5. **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2017. 336 с.
6. **Давыдов В.В.** Виды обобщения в обучении. М. : Педагогика, 1996.
7. **Комарова Э.П., Бакленева С.А.** Векторы развития профессионального образования в эпоху перемен: субъектоцентрированный подход. Воронеж : Научная книга, 2021. 167 с.
8. **Лескова И.А.** Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019.
9. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. 122 с.
10. **Джурицкий А.Н.** Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41–52.
11. **Комарова Э.П.** Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2001. 40 с.
12. **Российская педагогическая энциклопедия** : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая рос. энциклопедия, 1999. Т. 2.
13. **Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая рос. энциклопедия, 2002.
14. **Фомичева И.Г.** Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. 242 с.
15. **Якиманская И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-е изд. М. : Сентябрь, 2000.

16. **Решетова З.А.** Психологические основы профессионального обучения. М. : Изд-во МГУ, 1985.
17. **Розачева Е.Ю., Даведьянова Н.С.** Педагогика межнационального общения: учеб. пособие к практикуму для студентов гуманитарных вузов. Владимир, 2009. 132 с.
18. **Banks J.A.** Teaching strategies for ethnic studies. Boston : Allyn & Bacon, 2006. 460 p.
19. **Banks J.A., Banks C.A.M.** Approaches to Multicultural curriculum reform // Multicultural education : Issues and Perspectives. New York : Wiley, 2003. P. 225–246.
20. **Freeman R.** Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. Clevedon, 1998. 261 p.
21. **Вульфсон Б.Л.** Образовательное пространство на рубеже веков : учеб. пособие. М. : Москов. психолого-соц. ин-т, 2006. 235 с.
22. **Баур Р.С., Ступина Т.Н. и др.** Билингвальное обучения в школе : к вопросу о разработке учебно-методических материалов // Иностранные языки в школе. 1996. № 4. С. 9.
23. **Гукаленко О.В.** Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития // Дошкольное образование. 2016. № 9. С. 4–10.
24. **Меньшиков И.В., Санникова О.В.** Содержание образования: самоорганизация междисциплинарности и проблема управления // Материалы Международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход». 16–19 октября 2006 г. М., 2006. С. 324–336.
25. **Паишков А.Г.** Еще раз о гуманитарных основах воспитания: реальность и надежды // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 4-1 (24). С. 90–96.
26. **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>.

Сведения об авторах:

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор Центра взаимодействия с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Орел, Россия). E-mail: maraldo57@mail.ru

Комарова Эмилия Павловна – доктор педагогических наук, профессор, 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 им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_bakleneva@mail.ru

Федоров Валерий Аркадиевич – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Поступила в редакцию 1 октября 2021 г.

A subject-centred approach to development multicultural education at the university

Aldoshina M.I., D.Sc. (Education), Professor, Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education, Orel State University (Orel, Russia). E-mail: maraldo57@mail.ru

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

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Associate Professor 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

Fedorov V.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/9

Abstract. In the modern sociocultural situation of the multicultural world and multinational Russia, the problem of students' forming multicultural competencies in the educational process of the university is especially relevant. The purpose of the study is to develop multicultural training at the university in the context of a subject-centered approach. Objectives of the research: to clarify the concept of "students' multicultural education in the context of a subject-centered approach"; substantiate the theoretical and methodological basis of students' multicultural education; organize experimental work to implement the model of multicultural education of students. Research methods: theoretical: analysis and systematization of psychological and pedagogical studies of domestic and foreign authors on the problems; empirical: quantitative and qualitative analysis of the data of the conducted questionnaire and survey among students of Voronezh State Technical University; diagnostic: pedagogical experiment, expert evaluation method, methods of mathematical statistics. The development of multicultural education in the context of a subject-centered approach in the educational process of the university is focused on maintaining the balance between the preservation of civil identity and the acceptance, understanding and respect for the norms of another culture, which will positively affect the process of students' education at the higher education institution (gaining experience in intercultural communication) and further successful professional self-realization ("conflict-free" interaction with specialists from other countries).

Key words: multicultural learning; subject-centered approach; student; university; multicultural competence

References

1. Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 20 avgusta 2013 g. № 718 "O federal'noy tseloyovoy programme "Ukrepneniye yedinstva rossiyskoy natsii i etnokul'turnoye razvitiye narodov Rossii (2014–2020 gody)" [Decree No 718 of the Government of the Russian Federation as of August 20, 2013 "On the federal target program "Strengthening the unity of the Russian nation and the ethnocultural development of the peoples of Russia (2014–2020)"]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70339260/> (Accessed: 23.07.2021).
2. Ukaz Prezidenta RF ot 31.12.2015 № 683 "O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii" [Decree No 683 of the President of the Russian Federation as of December 31, 2015 "On the National Security Strategy of the Russian Federation"]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/942772dce30fca36b671bcf19ca928e4d698a928/ (Accessed: 23.07.2021).
3. Serikov V.V. (2021) Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya [Vectors of development of contextual education: a collective monograph] / otv. red. E.P. Komarova. Voronezh : Nauchnaya kniga. pp. 20–28.

4. Krayevskiy V.V. (2008) Dialog kul'tur i partnerstvo tsivilizatsiy [Dialogue of cultures and partnership of civilizations]. VIII Mezhdunarodnyye nauchnyye chteniya. SPb. pp. 404–406.
5. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. (2017) Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii [Personal and competence-based approaches in education: problems of integration]. M.: Redaktsionno-izdatel'skiy dom Rossiyskogo novogo universiteta. 336 p.
6. Davydov V.V. (1996) Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in teaching]. M.: Pedagogika.
7. Komarova E.P., Bakleneva S.A. (2021) Vektory razvitiya professional'nogo obrazovaniya v epokhu peremen: subjektotsentrirovanny podkhod [Development vectors of professional education in an era of change: a subject-centred approach]. Voronezh: Nauchnaya kniga. 167 p.
8. Leskova I.A. (2019) Subjektotsentrirovanny podkhod k postroyeniyu sodержaniya vysshego obrazovaniya [Subject-centered approach to the building of the higher education content]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.
9. Gural' S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 122 p.
10. Dzhurinskiy A.N. (2007) Problemy polikul'turnogo vospitaniya v zarubezhnoy pedagogike [Problems of multicultural education in foreign pedagogy] // Voprosy filosofii. 10. pp. 41–52.
11. Komarova E.P. (2001) Teoreticheskiye osnovy professional'nogo obucheniya inoyazychnomu oposredovannomu obshcheniyu v neyazykovom vuze [Theoretical foundations of professional training in foreign language-mediated communication in a non-linguistic university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Voronezh. 40 p.
12. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. [Russian pedagogical encyclopedia: in 2 volumes] (1999) / gl. red. V.V. Davydov. M.: Bol'shaya ros. entsiklopediya. Vol. 2.
13. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary] (2002) / gl. red. B.M. Bim-Bad. M.: Bol'shaya ros. entsiklopediya.
14. Fomicheva I.G. (2004) Filosofiya obrazovaniya: nekotoryye podkhody k problem [Philosophy of education: some approaches to the problem]. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN. 242 p.
15. Yakimanskaya I.S. (2000) Lichnostno-orientirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole [Person-centered learning in a modern school]. 2-ye izd. M.: Sentyabr'.
16. Reshetova Z.A. (1985) Psikhologicheskiye osnovy professional'nogo obucheniya [Psychological foundations of professional training]. M.: Izd-vo MGU.
17. Rogacheva E.Yu., Daved'yanova N.S. (2009) Pedagogika mezhnatsional'nogo obshcheniya: ucheb. posobiye k praktikumu dlya studentov gumanitarnykh vuzov [Pedagogy of interethnic communication: a textbook for a practical course for students of humanitarian universities]. Vladimir. 132 p.
18. Banks J.A. (2006) Teaching strategies for ethnic studies. Boston: Allyn & Bacon. 460 p.
19. Banks J.A., Banks C.A.M. (2003) Approaches to Multicultural curriculum reform // Multicultural education: Issues and Perspectives. New York: Wiley. pp. 225–246.
20. Freeman R. (1998) Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. Clevedon. 261 p.
21. Vul'fon B.L. (2006) Obrazovatel'noye prostranstvo na rubezhe vekov : ucheb. posobiye [Educational space at the turn of the centuries: a textbook]. M. : Moskov. psikhologo-sots. in-t. 235 p.
22. Baur R.S., Stupina T.N. et al. (1996) Bilingual'noye obucheniya v shkole: k voprosu o razrabotke uchebno-metodicheskikh materialov [Bilingual education at school: on the design of teaching materials] // Inostrannyye yazyki v shkole. 4. p. 9.

23. Gukalenko O.V. (2016) Polikul'turnoye obrazovaniye: problemy i perspektivy razvitiya [Multicultural education: problems and development prospects] // Doshkol'noye obrazovaniye. 9. pp. 4–10.
24. Men'shikov I.V., Sannikova O.V. (2006) Soderzhaniye obrazovaniya: samoorganizatsiya mezhdistsiplinarnosti i problema upravleniya [The content of education: self-organization of interdisciplinarity and the problem of management] // Materialy Mezhdunarodnogo foruma "Proyekty budushchego: mezhdistsiplinarnyy podkhod". M. pp. 324–336.
25. Pashkov A.G. (2012) Yeshche raz o gumanitarnykh osnovakh vospitaniya: real'nost' i nadezhdy [Once again about the humanitarian foundations of education: reality and hopes] // Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 4-1 (24). pp. 90–96.
26. March T. (2000) "Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine.. Vol. 7 (3). URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>.

Received 1 October 2021

ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

К.М. Левитан, М.А. Югова

Аннотация. Излагаются теоретические и практические результаты многолетней научно-исследовательской работы кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета по заявленной теме. Подробно рассматривается актуальная лингводидактическая проблема развития профессиональной языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса. Цель – выявить и проанализировать иерархию ценностей, ценностных отношений, влияющих на прогрессивное развитие языковой личности студента-юриста, в научно-образовательном пространстве юридического дискурса. Исследуются цели, модели, принципы, средства и методы профессионально ориентированного обучения языкам в вузе с учетом структуры языковой личности юриста, позволяющие ему эффективно и полноценно участвовать в профессиональной и общественной жизни. Показано, что ценности и ценностные ориентации, которыми руководствуются студенты в своей учебной деятельности, впоследствии отражаются в их профессиональной жизни, способствуя или препятствуя наиболее полной личностной самореализации духовно-нравственного и интеллектуального потенциала. Ценностный выбор во многом определяет нахождение себя в профессии и жизни в целом. В современной кризисной ситуации (экономическая рецессия, пандемия, духовно-нравственная деградация) чрезвычайно важно осуществить оценку и переоценку ценностей, разумно расставить приоритеты: здоровье, любовь, свобода, семья, карьера, образование, деньги, креативность. Методологической основой выступают синергетический и когнитивно-дискурсивный подходы. В рамках данного исследования дискурс понимается как текст, рассматриваемый с учетом экстралингвистических, прагматических, социокультурных, психолингвистических факторов для иноязычноречевого общения. Выводы и результаты теоретического исследования положены в основу разработки серии высококачественных современных кафедральных учебников по английскому языку для всех уровней высшего юридического образования. В частности, новый учебник для магистратуры и аспирантуры базируется на интегрированном предметно-языковом методическом подходе в обучении студентов-юристов англоязычному профессиональному дискурсу в высшей школе.

Ключевые слова: ценности; ценностные отношения; развитие языковой личности юриста; научно-образовательный дискурс; содержание и методика учебников английского языка для юристов

Введение

Категория *дискурс* – одна из основных в современной лингвистике и лингводидактике. В дискурсе отражается сложная иерархия различных знаний, необходимая как при его порождении, так и при его восприятии. Дискурс как текст, погруженный в речь, соотносится с коммуникативной ситуацией общения и включен в систему широкого социального контекста.

Юридический дискурс, согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) по юриспруденции, образуют коммуникативные ситуации в научно-образовательной, правотворческой, правоохранительной, правоприменительной, экспертно-консультационной и организационно-управляющей деятельности. Соответственно, понятие «дискурс-анализ» употребляется здесь как интегральная сфера изучения языкового общения в научно-образовательном пространстве юридического дискурса с точки зрения его формы, функции и социально-культурной обусловленности. При этом учитываем следующие принципы дискурс-анализа [1. С. 54]:

1. При оперировании объектами коммуниканты исходят из того значения или смысла, которое они имеют для конкретных участников коммуникации.

2. Культурные значения и смыслы вырабатываются в ходе социальной интеракции.

3. Эти значения и смыслы меняются в процессе интерпретации через взаимодействие индивидов, способных к саморефлексии.

4. Люди сами создают событийные миры, в которых они живут.

5. Значения и смыслы данных миров формируются в процессе интеракции под воздействием привносимых в эти ситуации саморефлексии и рефлексии индивидов.

6. Взаимодействие людей со своим «Я» выступает неотъемлемой частью взаимодействия с другими индивидами. Слияние «Я» и социальной интеракции – это главное средство формирования социальных и совместных действий.

7. Эти взаимодействия, их возникновение, эволюция и отмирание, конфликты и слияние и составляют социальную жизнь людей.

Названные принципы в определенной мере помогают объяснить весьма противоречивую картину научно-образовательного пространства современного юридического дискурса, где постоянно сталкиваются, создаются, умирают и рождаются разнообразные смыслы, оказывая то или иное воздействие на участников социальной интеракции, на которую влияет также собственное «Я» каждого коммуниканта.

Методология исследования

Системообразующей концептуальной идеей исследования является положение о том, что ключом к пониманию ценностного аспекта развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса выступает система сформулированных выше принципов дискурс-анализа, в частности представления о смысле как о важнейшей детерминанте человеческой жизни, нашедшие выражение в логотерапии В. Франкла: «Смысл жизни искать бесполезно, его нужно создавать» [2].

В настоящее время учебно-познавательная деятельность студентов практически утратила значимые ее составляющие: выбор субъекта, отыскание и утверждение им ценностей, расширение пределов ответственности, переструктурирование смысловых ориентаций. К подобной ситуации чаще всего приводят попытки ценностно наполнить образовательный процесс извне инородными воздействиями, осуществляемыми помимо рассмотрения внутренне мотивированных процессов самоопределения субъекта учения.

Методологически ценным для исследования данной проблематики считаем также анализ иерархии экзистенциальных потребностей человека, разработанной Э. Фроммом, который подчеркивал, что *любовь* и *труд* – это ключевые компоненты развития позитивной свободы личности, представляющие наиболее мощную мотивационную силу в жизни людей [3].

В последние годы активно разрабатывается методика обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, обладающей междисциплинарным статусом и основанной на синергетических принципах, в которых язык, среда, языковая личность являются открытой саморазвивающейся системой. При производстве речевых актов и их пересечении происходит процесс рождения новых идей, смыслообразований, что способствует развитию дискурса и языковой личности [4, 5].

В результате смены в лингвистике структурной парадигмы на антропоцентрическую языковая личность стала предметом изучения в рамках специальной дисциплины «лингвоперсонология», которая описывает трехуровневую структуру языковой личности следующим образом:

- 1) вербально-семантический уровень (лексикон);
- 2) концептуальный (тезаурус);
- 3) потребностно-мотивационный (установки, ценности, мотивы).

Индивидуальный словарь и индивидуальная языковая картина мира в целом будут различаться у коммуникантов количественно и качественно на основе уникального жизненного опыта каждого субъекта, объема знаний и доминирующих ценностных ориентиров индивидов [6]. Индивиды взаимодействуют с себе подобными и тем самым

развивают свои способности к интерпретации, дискурсивные компетенции. Социальные аспекты личности воспитываются в культурно-образовательном контексте. Исторический процесс смыслообразования обеспечивает готовыми значениями и символами интерпретирующих индивидов. В ходе социализации (образования и самообразования) человека индивидуальные системы ценностей приводятся в соответствие с системой социокультурных смыслов.

В этом отношении профессиональный дискурс идентифицирует потенциалы выражения, направляющие активность субъекта профессиональной деятельности. Языковая личность рассматривается не как заданная величина, а как дискурсивно конституируемая сущность, зависящая от многих исторических и социально-культурных условий общения и деятельности [1. С. 64].

Описанная выше трехуровневая модель языковой личности коррелирует с опытом лингводидактических исследований Г.И. Богина, который характеризовал языковую личность как «многослойный и многокомпонентный, структурно упорядоченный набор языковых способностей, умений, готовностей производить и воспринимать речевые произведения» [6. С. 71]. Лингводидактическая модель Г.И. Богина позволяет представить языковую личность компактно, обозримо и в динамике. Именно такой подход был реализован в разработанных Советом Европы «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Этот документ положен сегодня в основу всего языкового образования в Европе и частично нашел отражение в российских ФГОС высшего профессионального образования.

Профессионально компетентная языковая личность юриста определяется нами на основе описанных выше моделей языковой личности как субъект общения и профессиональной деятельности, владеющий языковыми компетенциями и высоким уровнем культуры речи, что позволяет ему эффективно участвовать в формировании научно-образовательного пространства юридического дискурса, критически рефлексирова поступаящую информацию и себя в речевом поведении. Одним из универсальных параметров структурно-когнитивных моделей языковой личности выступает тезаурус, или лингвокогнитивный уровень. Тезаурус языковой личности продуцента и реципиента обеспечивает возникновение и развитие мысли, генерирует речемыслительную деятельность и тем самым является центральным элементом структуры языковой личности [7. С. 366–375].

Можно сделать вывод, что основным мотиватором и драйвером профессионального развития и саморазвития компетентной языковой личности юриста является синтез индивидуальной системы ценностей и установок с объективно существующей системой ценностей в сфере

юридического образования, представленных и в ФГОС. Как указывает В.Д. Перевалов, такой подход дает возможность увидеть динамику развития личности в сфере образовательных отношений и фиксацию накопленных знаний, умений, навыков в процессе социализации [8]. В указанной статье содержится развернутая ценностная характеристика юридического образования как общего социального, так и личностного блага, что позволяет конкретизировать практические рекомендации по повышению качества и эффективности основных компонентов образовательного процесса: компетентная личность преподавателя – эффективный учебник – мотивированный студент.

Исходя из понимания юридического дискурса как совокупности речемыслительных действий коммуникантов в профессионально значимых ситуациях, подчеркнем важность совершенствования и развития всех элементов структуры языковой личности, которые являются проекцией основных функций языка: когнитивной, коммуникативной, культурологической, креативной. Именно этот эвристический функционал послужил основой разработки методической организации и языкового содержания учебников по иностранным языкам для всех уровней высшего профессионального юридического образования, а также по риторике и культуре речи для юристов.

Исследование и результаты

Как показывает практика, многие студенты и аспиранты с трудом избавляются от школярской привычки «зазубривать» учебный или научно-правовой текст, не понимая или искажая его смысл, поскольку не приучены к сознательной работе над текстом, т.е. рефлексии, совершаемой по внутренней потребности понять себя в происходящем и происходящее в себе с целью личностного саморазвития. Типичные проблемы речевого поведения будущих, а иногда и уже не один год практикующих юристов, – это бедность лексического запаса, включая юридическую терминологию, ослабленная связность текста, семантическая сочетаемость, смешение стилевых регистров, несоблюдение речевых и этических норм, недостаточная логичность и аргументированность речи.

На систему образования не может не влиять современное развитие российского общества, которое характеризуется конфликтом ценностей различных социальных групп: свобода vs справедливость vs экономическая эффективность. Перестройка и последовавшие за ней кардинальные изменения в духовно-нравственной и социально-экономической жизни общества актуализировали переход от информационной к ценностной педагогике, необходимость возвращения к аристотелевской гуманистической этике.

В статье А. Архангельского с красноречивым названием «Дырка от этики. Что не так с российской системой ценностей» [9] делаются неутешительные выводы о моральной катастрофе в стране, когда обесцениваются не только слова, но и понятия. Автор отмечает, что заповеди существуют отдельно, а жизнь – отдельно. Вечная болезнь новой России – юридизм, попытки решить моральные конфликты с помощью запретов и ограничений. В 1990-х авторитарная этика рухнула вместе со страной, возникли криминальная, региональная, корпоративная этики, которые объединяет как общий принцип неприятие чужих, протекция своих. В головах у многих, особенно молодых, людей – беспорядок, отсутствие гуманистических ценностных ориентиров [9].

Возрождение (формирование) гуманистических нравственных ориентиров у молодежи связано с новой ролью образования в современном мире, сверхзадачей которого становится опережающее активное конструирование новых социальных отношений взамен отжившей авторитарной административно-командной системы управления. В системе представлений об образовании как «институте будущего» в настоящем, весьма актуальной становится задача включения обучающихся в процесс культурного наследования традиционных ценностей и формирования ценностных отношений, определяющих доминанту обновленного образа жизни учащихся и педагогов [10].

В своей весьма актуальной и сегодня диссертации В.А. Нечаев предпринял плодотворную попытку исследовать проблему становления ценностно-смысловых образований личности на основе междисциплинарного подхода, осуществляемого на стыке педагогики, философии и психологии. Методологическую основу составили представления о смысле как о важнейшем детерминирующем факторе человеческой жизни, нашедшие выражения в теории логотерапии [2], а также уже упоминавшиеся выше идеи синергетики, утверждающей равнозначность воздействия внутриличностных и внешних факторов на поведение человека, формирование и развитие его языковой личности [4].

На основе разрабатываемой теории обучения иноязычному дискурсу С.К. Гураль делает вывод о том, что образование – это «социальная мировоззренческая деятельность, обеспечивающая формирование и трансляцию ценностей и норм социального бытия, и еще ряд важнейших составляющих этого процесса, который является сложной системой, сочетающей элементы саморазвития и управляемого воздействия» [11. С. 54].

Междисциплинарный научно-педагогический анализ интегративно-целостной природы ценностей позволяет определить ценность как системообразующий фактор жизненного мира человека, как преобразующую природу человека силу, как критерий самосовершенствования личности. Ценностное отношение отражает взаимодействие в системе «субъект – предмет ценности». Важность изучения ценностного отно-

шения следует из того, что исходным воспитательным моментом, определяющим успешность педагогической деятельности, является отношение педагога, его личностная позиция, которая и развивает личность воспитанника [10, 15].

В исследовании В.А. Нечаева выделены четыре группы доминирующих личностных ценностей в зависимости от типа ценностных отношений. *Гедонистический тип*: свобода, общение, симпатия, комфорт, уверенность; *коммуникативный*: культура, гуманизм, авторитет, юмор, открытость; *ценностно-креативный*: добро, творчество, легкость, интерес; *утилитарный*: целеустремленность, познание, активность, ответственность, польза [10. С. 22]. Таким образом, еще раз подтверждается высказанное ранее положение о том, что образовательные ценности являются не только главным условием, но и реальным мотиватором развития языковой личности в научно-образовательном пространстве вуза.

В некоторых исследованиях последних лет отмечается смещение системы ценностных ориентаций студентов в направлении личного успеха и благополучия. Цель образования видится не в познании с целью саморазвития и самореализации личности, а возможности перспективного трудоустройства после окончания вуза с высокой зарплатой [12, 13]. Справедливо утверждается, что профессиональная компетентность современного педагога выражается не только в готовности применять свои знания и опыт в профессиональной деятельности, но и в умении выстраивать доверительное общение со студентами, вести равноправный диалог с учетом их интересов, ценностей и потребностей, при этом не пренебрегая своими ценностями и убеждениями.

В качестве наиболее эффективных техник коррекции ценностных ориентиров предлагаются следующие педагогические приемы:

- вербализация чувств (направлена на осознание и принятие собственных чувств, развитие речевых навыков и эмоционального интеллекта);
- метапозиция (самонаблюдение позволяет обратить внимание студента на себя через призму чувств и эмоций других);
- рефрейминг (переформатирование эмоций, что дает возможность изменить позицию студентов на иную путем изменения отрицательной реакции на положительную через критический анализ ситуации и поиск позитивных моментов) [14].

Ценностная педагогика делает акцент на взаимообогащающем участии образовательного процесса педагогическом взаимодействии, определяя в качестве важнейшей цели гармонизацию возможностей личности учащихся и воспитательных воздействий педагога. Педагогическая деятельность как сотрудничество и сотворчество учащихся и преподавателей выдвигает на первый план творческие, ценностные аспекты образовательной деятельности, основанной на эффективном

педагогическом диалоге в качестве средства развития ценностных отношений и языковой личности в целом для достижения более высоких уровней интеграции субъекта интерактивного образования и социально-педагогической среды.

Интерактивная методика, возникшая в рамках педагогики сотрудничества, использует описанные выше принципы дискурс-анализа и радикально изменяет субъект-объектную педагогическую парадигму «преподаватель – обучающийся», превращая ее в субъект-субъектную, где преподаватель и учащийся выступают как равноправные субъекты-партнеры образовательного процесса. У них одна общая цель: развитие и саморазвитие профессионально компетентной личности юриста.

Ценностная педагогика, как было установлено, по многим параметрам соотносится с современными педагогическими концепциями *личностно ориентированного* и *личностно развивающего образования*, где главной целью и ценностью провозглашается развитие целостной личности обучающихся на основе продуктивного взаимодействия с обучающим, а личностным смыслом становятся самоактуализация и саморазвитие личности каждого участника этого педагогического взаимодействия (диалога). Поскольку молодые люди впитывают все то, что составляет духовно-нравственную атмосферу общества, сами воспитатели (обучающие) должны быть для учащихся ярким примером положительного социального характера, транслятором доминантных образовательных ценностей [15].

Можно выделить следующие характеристики современной парадигмы ценностной педагогики:

1) гуманистическая направленность, выражающаяся в поддержке необходимого для благоприятного развития личности уровня отношений субъекта учения и социально-педагогической среды;

2) выход на смысложизненную проблематику, затрагивающую действительную жизнеспособность развивающейся личности в условиях меняющегося социального бытия;

3) усиление роли личностного аспекта в образовании, связанного с личностным проживанием человеком новой образовательной ситуации.

Заключение

Рассмотренные концептуальные положения и методические подходы легли в основу разработанных на нашей кафедре серии современных учебников по английскому языку для среднего профессионального образования (СПО), бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Методическая организация учебников включает в себя следующие элементы: актуализация ценностных стратегий студентов с целью «совершенствования способности ученика находить уникальные смыслы» [2];

связь изучаемого предметно-языкового содержания учебника с личным опытом и возможность применения полученных знаний и умений в конкретной жизненной ситуации; влияние тематики занятия, комфортной психологической атмосферы, выбора заданий, индивидуального подхода на успешность учебы; влияние происходящего на занятии на перспективы личностного развития студента; диалог как педагогический способ презентации, обсуждения и усвоения учебного материала; продуктивное педагогическое взаимодействие каждого студента с преподавателем и другими студентами учебной группы.

Эти учебники, получившие различные награды за высокое качество, широко используются по рекомендации учебно-методического объединения в системе высшего образования и СПО во многих российских вузах на различных уровнях высшего юридического образования: учебник для среднего профессионального образования стал победителем общероссийского конкурса на лучший учебник для СПО [16]; неоднократно переизданный учебник для академического бакалавриата и специалитета награжден грамотой «Выбор вузов» «за качественный, актуальный и методически насыщенный гуманитарный контент, наиболее востребованный студентами России и русскоязычного образовательного пространства», также здесь отмечается, что 195 учебных заведений пользовались этим учебником в 2020 г. на платформе uraif.ru [17]; учебник для магистратуры и аспирантуры *Legal English* награжден дипломом в номинации «Открытие года» VII Всероссийской премии «Золотой Фонд» в 2021 г. [18].

Авторская концепция учебника *Legal English* базируется на современном интегрированном предметно-языковом методическом подходе в обучении профессиональному иноязычному дискурсу в высшей школе, что предполагает изучение студентами своей специальности через язык и одновременное развитие целевых иноязычных компетенций во всех видах профессиональной речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод) в соответствии со структурой языковой личности юриста.

Цель учебника – совершенствование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся через последовательное, взаимосвязанное овладение предметно-языковыми знаниями, навыками и умениями в сфере профессиональной юридической коммуникации на русском и английском языке. Интеграция иностранного языка с юридическими специальными дисциплинами представляет собой конечную цель и главное доказательство подготовки высококвалифицированного юриста, соответствующего актуальным требованиям федерального госстандарта и вполне конкурентоспособного на внутреннем и международном рынке труда. Высокий уровень владения иностранным языком для магистрантов и аспирантов является не только целью, но и в значительной степени средством

приобретения актуальных знаний по специальности через знакомство с достижениями мировой юридической науки и практики.

Исходя из сформулированных целей и специфики образовательных программ, данный учебник призван решать следующие задачи:

1) совершенствование навыков чтения и перевода аутентичных юридических текстов преимущественно научно-аналитического характера, тематически отражающих основные отрасли права России, Великобритании, США;

2) развитие устноречевых умений, в частности в жанре публичного выступления, где требуются достаточная аргументация и умение убеждать (в университетах США, например, будущие юристы изучают с этой целью сквозной специальный курс *Legal Reasoning*);

3) совершенствование навыков письменной речи посредством выполнения творческих заданий (составление делового письма, заявления, электронного сообщения, контракта, подготовка резюме, аннотации, статьи, доклада, эссе);

4) активизация самостоятельной работы учащихся в связи с расширением дистанционного обучения и использованием электронных образовательных ресурсов, указанных в библиографическом списке учебника.

Используемые в учебнике задания и упражнения основаны на традиционных коммуникативных и современных интерактивных методах, содержательно отражающих потребности и интересы студентов (ролевые игры, дискуссии, конференции, проектные задания, интервью, резюме для устройства на работу, публичные дискуссии, видеолекции, вебинары и т.п.).

Структура учебника соответствует вышеназванным целям и задачам. Он состоит из четырех частей и приложений. Первая часть *Introduction to Law* включает четыре главы (Units), посвященные вопросам сравнительного права, юридического образования и науки, а также юридическим профессиям. Вторая (основная) часть *Branches of Law* состоит из 15 глав, которые содержат тексты и задания практически по всем отраслям права, изучаемых в магистратуре и аспирантуре: *Constitutional Law, Administrative Law, Criminal Law, Criminal Procedure, Company Law, Contract Law, Tort Law, Family Law, Property Law, Tax and Financial Law, Intellectual Property, Civil Procedure, Employment Law, Environmental Law, International Law*.

Поскольку обучение на уровне магистратуры и аспирантуры предполагает введение в научную сферу языка, активное овладение научной терминологией права и большой объем работы по переводу юридических текстов, авторы учебника сочли необходимым посвятить отдельную (третью) часть специальным вопросам юридического перевода. В этой части *Legal Translation*, состоящей из пяти глав, с

позиций современной теории перевода достаточно подробно рассматриваются основные понятия переводоведения, специфика и техника юридического перевода, проблемы адекватности и эквивалентности перевода юридических текстов, грамматические трудности юридического перевода, а также проблемы перевода и усвоения лексики научно-правового дискурса.

Для более прочного усвоения и контроля изучаемой лексики рекомендуется использовать справочно-обучающий комплекс *LexTutor* (<http://www.langint.com/ru/lextutor>), в разработке которого участвовала кандидат филологических наук, доцент Е.Б. Берг. Система позволяет составлять и постоянно пополнять свой личный терминологический словарь по специальности. Во второй части *LexTutor* наибольший интерес представляет «Словарь научной лексики», который существенно облегчает подготовку докладов, аннотаций и статей на английском языке по теме исследования с использованием адекватной лексики, чтение и перевод необходимой научной литературы на длительную перспективу.

В четвертую часть *Additional Materials* включены дополнительные тематические тексты для чтения, перевода и обсуждения, а также тестовые задания по всем представленным в учебнике отраслям права. В конце учебника помещен список электронных ресурсов (*Website resources*) и литературы (*Bibliography*).

Учебник рекомендуется прорабатывать в той последовательности, которую предлагают авторы в соответствии с его методической концепцией. Работу с каждой главой следует начинать с речевой зарядки (*Lead-in*) и выполнения заданий, которые подготавливают к восприятию и усвоению конкретной темы (определение и объяснение ключевых терминов, обсуждение актуальных вопросов по теме, пословиц и поговорок, просмотр видеороликов), другие упражнения, стимулирующие интерес обучающихся к изучаемой теме, их иноязычную коммуникацию, совершенствование фонетических, лексических и грамматических навыков.

Усвоение языкового и речевого материала происходит через систему упражнений специальных разделов, посвященных определенному аспекту языка и речи: *Vocabulary, Grammar, Reading, Listening, Speaking, Writing*.

Раздел *Reading* содержит тексты о различных аспектах правовых систем США, Великобритании, России и актуальных проблемах сравнительного правоведения, каждая глава включает предтекстовые вопросы и их обсуждение, тексты и глоссарии к ним, задания по проверке понимания.

В разделе *Speaking* отрабатываются умения применять свои знания в новом контексте, формулировать и анализировать проблемы, раз-

вивая таким образом профессиональное критическое мышление обучающихся.

Раздел *Writing* включает задания по составлению резюме, написанию эссе, доклада, юридических документов, личного и делового письма.

В разделе *Listening* задания даны в виде внешних интернет-ссылок. Они носят рекомендательный характер, так как ссылки со временем могут устаревать. Задания этого раздела, как и многие другие, рекомендуется широко использовать во внеаудиторной самостоятельной работе с последующим контролем на аудиторных занятиях.

В зависимости от уровня владения языком и предмета специализации возможно селективное использование отдельных глав и разделов, поскольку магистранты и аспиранты могут быть заинтересованы в изучении только определенного материала. Однако следует всегда помнить, что высокий уровень владения иностранным языком обеспечивается только непрерывной активностью обучающихся на всех этапах самостоятельной и групповой работы по совершенствованию своих иноязычноречевых компетенций.

Литература

1. **Макаров М.Л.** Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280с.
2. **Франкл В.** Доктор и душа. Логотерапия и экзистенциальный анализ. М. : Альпина нон-фикшн, 2018. 338 с.
3. **Фромм Э.** Бегство от свободы. Человек для себя. Минск : Попурри, 2000. 672 с.
4. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
5. **Обдалова О.А., Харанудченко О.В.** Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса // Язык и культура. 2019. № 46. С. 102–121.
6. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 471 с.
7. **Левитан К.М.** Юридическая педагогика : учебник. 2-е изд., изм. и доп. М. : Норма: ИНФРА-М, 2016. 416 с.
8. **Перевалов В.Д.** Юридическое образование как ценность // Юридическое образование и наука. 2018. № 12. С. 5–9.
9. **Архангельский А.** Дырка от этики. Что не так с российской системой ценностей. URL: <https://carnegie.ru/commentary/63999> (дата обращения: 23.08.2021).
10. **Нечаев В.А.** Развитие ценностных отношений у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 28 с.
11. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
12. **Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р.** Новые явления в ценностных ориентациях уральского студенчества // Социологические исследования. 2013. № 2. С. 58–68.
13. **Буралева Н.А.** Ценностные ориентации студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 6 (108). С. 124–129.
14. **Ускова Т.В., Викулина М.А., Думина Е.В.** Иерархия ценностей российской молодежи и восприятие государственной системы родной страны как фактор форми-

- рования единой цивилизационной платформы// Заметки ученого. 2021. № 3-1. С. 434–443.
15. **Левитан К.М.** О векторах эволюции российского юридического образования // Электронное приложение к «Российскому юридическому журналу». 2019. № 3. С. 76–82.
 16. **Югова М.А., Павлова С.В., Садыкова Н.В.** Английский язык для юристов : учебник. М. : Юстиция, 2021. 336 с. (Среднее профессиональное образование).
 17. **Югова М.А., Тросклер Е.В., Павлова С.В., Садыкова Н.В.** Английский язык для юристов (А2–В2) : учеб. для вузов / под ред. М.А. Юговой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 522 с.
 18. **Павлова С.В., Пестова М.С., Садыкова Н.В., Соколова Л.А., Югова М.А., Ялаева Н.В.** Английский язык для юристов = Legal English + eПриложение : учебник / под ред. К.М. Левитана. М. : КноРус, 2021. 550 с. (Аспирантура и магистратура).

Сведения об авторах:

Левитан Константин Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: levi22992@yandex.ru

Югова Мария Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник сферы образования Российской Федерации, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: mayugova@mail.ru

Поступила в редакцию 1 октября 2021 г.

Values-based attitudes as a motivation basis for the development of students' linguistic personality in the scientific and educational space of the legal discourse

Levitan K.M., D.Sc. (Education), Professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: levi22992@yandex.ru

Yugova M.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Honorary Worker of the Education Sphere of the Russian Federation, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: mayugova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/10

Abstract. The article presents the theoretical and practical results of multi-year research on the declared topic conducted by the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University. The vital linguodidactic problem of developing a professional linguistic personality of students in the space of the scientific academic legal discourse is considered in detail. The purpose of the article is to reveal and analyze the hierarchy of values and values-based attitudes that influence the progressive development of law students' linguistic personality in the scientific academic space of legal discourse. The authors explore the goals, models, principles, means and methods of professionally oriented language teaching at the university in the light of the lawyer's linguistic personality structure, which allow to effectively and fully participate in professional and public life. It is shown that the values and value orientations that guide students in their educational activities are subsequently reflected in their professional life, contributing to or hindering the full personal self-realization of spiritual, moral and intellectual potential. The value choice largely determines the finding of oneself in the profession and life in general, when a person becomes the author of his own destiny. In the current crisis situation (economic recession, pandemic, spiritual and moral degradation), it is extremely important to assess and reassess values and to prioritize reasonably: health, love, freedom, family, career, education, money, creativity. The methodological basis of the research is the synergetic and cognitive discourse approaches. Within the

framework of this study, discourse is understood as a text viewed through the lens of extralinguistic, pragmatic, sociocultural, psycholinguistic factors for foreign language communication. The conclusions and results of the theoretical research underlie the development of a series of high-quality modern ESP textbooks for all levels of higher legal education. In particular, our new textbook for graduate and postgraduate students is based on the Content and Language Integrated Learning approach in teaching English-speaking professional discourse to law students in higher school.

Key words: values; values-based attitudes; developing of law students' linguistic personality; scientific academic discourse; content and methodology of the ESP textbooks for law students

References

1. Makarov M.L. (2003) *Osnovy teorii diskursa* [Basics of discourse theory]. M.: Gnozis.
2. Frankl V. (2018) *Doktor i dusha. Logoterapiia i ekzistentsial'nyi analiz* [The Doctor and the Soul: from psychotherapy to logotherapy]. M.: Al'pina non-fikshn.
3. Fromm E. (2000) *Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebja* [Escape from freedom. A person for themselves]. Minsk: OOO Popurri.
4. Gural' S.K. (2012) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniia: ucheb.posobie* [Discourse analysis in the light of synergistic vision: a textbook]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
5. Obdalova O.A., Kharapudchenko O.V. (2019) *Kognitivno-pragmaticheskie i lingvostilisticheskie kharakteristiki angloiazychnogo ustnogo nauchno-akademicheskogo diskursa* [Cognitive pragmatic and linguistic characteristics of English scientific academic discourse] // *Yazyk i kul'tura*. 46. pp. 102-121.
6. Karaulov Yu.N. (1987) *Russkii iazyk i iazykovaia lichnost'* [The Russian language and language personality]. M.: Nauka.
7. Levitan K. M. (2016) *Yuridicheskaiia pedagogika: uchebnik* [Legal pedagogics: a textbook]. 2-e izd., izm. i dop. M.: Norma: INFRA-M.
8. Perevalov V.D. (2018) *Iuridicheskoe obrazovanie kak tsennost'* [Legal education as a value] // *Iuridicheskoe obrazovanie i nauka*. 12. pp. 5-9.
9. Arkhangel'skii A. Dyrka ot etiki. Chto ne tak s rossiiskoi sistemoi tsennostei [The Black-hole where Russia's ethics should be] URL: <https://carnegie.ru/commentary/63999> (Accessed: 23.08.2021).
10. Nechaev V.A. (2001) *Razvitie tsennostnykh otnoshenii u studentov vuza* [Development of university students' values-based attitudes]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Yekaterinburg.
11. Gural' S.K. (2012) *Yazyk kak samorazvivaiushchiasia sistema* [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
12. Bannikova L.N., Boronina L.N., Vishnevskii Yu.R. (2013) *Novye yavleniia v tsennostnykh orientatsiiakh ural'skogo studenchestva* [New phenomena in value orientations among students of the Ural region] // *Sotsiologicheskie issledovaniia*. 2. pp. 58-68.
13. Buravleva N.A. (2011) *Tsennostnye orientatsii studentov* [Value orientations of students] // *Vestnik TGPU*. 6. pp. 124-129.
14. Uskova T.V., Vikulina M.A., Dumina E.V. (2021) *Ierarkhiia tsennostei rossiiskoi molodezhi i vospriiatie gosudarstvennoi sistemy rodnoi strany kak faktor formirovaniia edinoi tsivilizatsionnoi platformy* [The hierarchy of values of the Russian youth and the perception of the state system of their native country as a factor in formation of the common civilizational platform] // *Zametki uchenogo*. 3-1. pp. 434-443.
15. Levitan K. M. (2019) *O vektorakh evoliutsii rossiiskogo iuridicheskogo obrazovaniia* [On the vectors of the russian legal education evolution] // *Elektronnoe prilozhenie k "Rossiiskomu iuridicheskomu zhurnalu"*. 3. pp. 76-82.

16. Yugova M.A., Pavlova S.V., Sadykova N.V. (2021) *Angliiskii iazyk dlia iuristov: ucheb-
nik* [English for jurists: a textbook] M.: Yustitsiia. (Srednee professional'noe obra-
zovanie).
17. Yugova M.A., Troskler E.V., Pavlova S.V., Sadykova N.V. (2020) *Angliiskii iazyk dlia
iuristov (A2–B2): uchebnik dlia vuzov* [English for jurists (A2-B2): a textbook for higher
schools] / pod redaktsiei M.A. Iugovoi. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo Yurait.
18. Pavlova S.V., Pestova M.S., Sadykova N.V., Sokolova L.A., Yugova M.A., Yalayeva
N.V. (2021) *Angliiskii iazyk dlia iuristov = Legal English + ePrilozhenie : uchebnik*
[English for jurists = Legal English + eApp: a textbook] / pod red. K.M. Levitana. M.:
KnoRus. (Aspirantura i magistratura).

Received 1 October 2021

ТРУДНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ОСВОЕНИИ РОССИЙСКОЙ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Матвеева, Н.Г. Тагильцева, Ян Бо

Аннотация. Рассматриваются вопросы освоения российской методики музыкального образования школьников китайскими студентами, обучающимися в российском педагогическом вузе. Успешность профессиональной подготовки китайских студентов обусловлена тем, насколько быстро и успешно они овладеют языком специальности. Освоение музыкальной терминологии осуществляется при изучении русского языка как иностранного. Однако профессиональный язык музыкально-педагогической специальности содержит много специфических названий педагогических подходов, принципов, методов. Вопросы их освоения китайскими студентами пока еще не нашли освещения в педагогических исследованиях. Опыт обучения китайских студентов профиля «Музыкальное образование» показывает, что при изучении методических дисциплин они сталкиваются с многочисленными трудностями. Целью статьи является изложение результатов проведенного исследования, выраженных в систематизированной информации о выявленных трудностях китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников, установлении их причин и проектировании методических путей их преодоления. Методологической основой исследования являются взаимосвязанные теоретические положения о специфических особенностях китайского языка и отличиях между китайским и русским языками; о трудностях, возникающих у китайских студентов при обучении аудированию и говорению; о причинах и типах ошибок китайских студентов при изучении русского языка, частотности ошибок определенного типа; об особенностях российской музыкальной терминологии; о потенциале вокального ансамблевого исполнительства в изучении китайскими студентами русского языка. Исследование проводилось в 2018–2020 гг. на базе Уральского государственного педагогического университета с группой студентов из Китайской Народной Республики. Использовались следующие методы: педагогическое наблюдение, интервьюирование, беседа, анализ учебных и творческих заданий. Результаты исследования позволили выявить многочисленные трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении российской методики музыкального образования школьников, и разделить их на семь групп: трудности, обусловленные особенностями профессионального языка музыкально-педагогической специальности; трудности, обусловленные особенностями текстов музыкально-педагогических источников и учебных пособий; трудности, обусловленные спецификой образовательного процесса по методическим дисциплинам и особенностями изложения лекционного материала; трудности, обусловленные использованием разговорного языка профессиональных музыкантов российскими педагогами и студентами; трудности, обусловленные синонимичностью русского языка; трудности, обусловленные различием систем музыкального обра-

зования в России и Китае, и трудности, обусловленные недостаточным знанием культурных реалий России китайскими студентами. Сделан вывод о необходимости разработки специального учебного пособия для китайских студентов по методике музыкального образования школьников. В таком пособии должна быть представлена адаптированная информация о системе музыкального образования в России, целях, задачах и программах уроков музыки в общеобразовательной школе; раскрыт смысл принципов и методов музыкального образования; изложены идеи выдающихся российских музыкантов-педагогов; представлен перечень музыкальных произведений, наиболее востребованных в программах по предмету «Музыка».

Ключевые слова: китайские студенты; российская методика музыкального образования школьников; методические дисциплины; трудности; музыкально-педагогическая терминология

Введение

«История отношений России и Китая не укладывается исключительно в плоскость межгосударственных политико-дипломатических контактов... Во взаимоотношениях государств огромную роль играли гуманитарные связи», – отмечают Н.Ю. Гусевская и И.Н. Мамкина [1. С. 77]. Разносторонние связи, формировавшиеся и получавшие развитие на протяжении многих лет, пронизывают сферы культуры и образования двух стран. В настоящее время благоприятные российско-китайские отношения способствуют интенсивному культурному обмену в различных областях общественной жизни. Одним из показателей активных межкультурных связей является увеличение количества обучающихся из Китайской Народной Республики (КНР) в вузах России.

Анализируя статистические данные, российские исследователи констатируют, что в период с середины 1990-х гг. до середины первого десятилетия XXI в. число китайских студентов, обучающихся в России, выросло почти в 10 раз [2]; в течение первого десятилетия XXI в. число граждан КНР, обучающихся очно в российских вузах, возросло в 2,8 раза, а «доля китайских студентов, стажеров, аспирантов в составе всего иностранного контингента учащихся российских вузов значительно превысила показатели советского периода [3. С. 54]; при этом увеличился удельный вес китайских граждан, изучающих гуманитарные и социальные науки, а также педагогику. С каждым годом возрастает количество китайских студентов, изучающих музыкальное искусство в российских вузах культуры и искусства и музыкальную педагогику в педагогических университетах.

Устойчивые традиции сотрудничества с Китайской Народной Республикой в сферах образования и культуры сложились в Екатеринбурге: «...можно отметить тенденцию увеличения доли китайских студентов, обучающихся в вузах Екатеринбурга, реализацию программ

академического обмена, научные контакты» [4. С. 16]. Опыт обучения студентов из Китайской Народной Республики широко представлен в Уральском государственном педагогическом университете, в том числе в области подготовки педагогов музыкального образования на трех уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура). При этом китайские и российские студенты осваивают единые образовательные программы, преподавание которых осуществляется на государственном языке Российской Федерации.

Эффективность обучения китайских студентов в российских вузах «во многом зависит от того, насколько успешно на первом этапе состоится процесс социально-психологической адаптации к новой языковой, социально-культурной и образовательной среде» [5. С. 75]. Основные трудности, испытываемые китайскими студентами на данном и последующих этапах обучения, обусловлены незнанием или слабым знанием русского языка. Результаты социологических опросов показывают, что при высоком уровне удовлетворенности организацией учебного процесса в целом, китайские студенты более низким баллом, в сравнении с другими показателями, оценивают «понимание и восприятие учебного материала» [6. С. 31]. Интенсивное профессионально ориентированное изучение китайскими студентами русского языка не в полной мере решает проблемы усвоения содержания обучения, поскольку «на начальном этапе обучения языку студенты читают адаптированные тексты, содержащие только базовую лексику, а на параллельных специальных дисциплинах им приходится иметь дело с неадаптированными текстами» [7. С. 118].

Охарактеризованная ситуация актуальна и для музыкального образования китайских студентов, обучающихся в российских вузах. Как отмечает Ван Вэньцзяо, «китайским студентам-русистам музыкального профиля важно в короткие сроки овладеть языком специальности» [8. С. 40]. Под языком специальности в данном случае имеется в виду музыкальная терминология, овладение которой «является необходимым условием для формирования профессиональной компетентности» [9. С. 194] и «позволит обучаемым уверенно общаться на профессионально значимые темы, участвовать в межкультурной коммуникации» [10. С. 110].

Соглашаясь с данными утверждениями, мы, тем не менее, хотим обратить внимание на то, что профессиональный язык музыкально-педагогической специальности является более сложной системой, где владение музыкальной терминологией может рассматриваться в качестве базовой подсистемы первого уровня. Вторым уровнем является овладение музыкально-педагогической терминологией, включая названия подходов, принципов, методов музыкального и художественного образования. На третьем уровне владение профессиональным языком специальности проявляется в интерпретации музыкально-исторической

и музыковедческой информации применительно к содержанию уроков музыки и музыкальных занятий с обучающимися различного возраста, а также в проектировании музыкально-образовательного процесса с применением изученных подходов, принципов и методов. В качестве самостоятельного компонента системы выступает владение русским языком в процессе сольного и ансамблевого, а также хорового вокального исполнительства.

Из перечисленных компонентов наиболее разработанными на сегодняшний день являются вопросы освоения китайскими студентами музыкальной терминологии в процессе изучения русского языка как иностранного. Наименее разработанной остается проблема освоения китайскими студентами понятийного аппарата российской методики музыкального образования. В единичной статье, непосредственно посвященной методической подготовке студентов из КНР к осуществлению музыкально ориентированной полихудожественной деятельности [11], в центре внимания автора оказываются вопросы формирования соответствующих практических умений, но не находят освещения вопросы овладения методической терминологией.

Анализ первоначального опыта обучения китайских студентов-музыкантов в педагогическом вузе позволил нам прийти к заключению о более благоприятных условиях, складывающихся в процессе освоения музыкально-исполнительских дисциплин (когда обучающийся и педагог могут оперировать языком музыкальных терминов, широко использовать невербальные средства для выражения своих эмоциональных состояний и др.), и о наличии существенных проблем в процессе освоения музыкально-теоретических и методических дисциплин (когда обучающимся необходимо воспринимать на слух лекционный материал и самостоятельно работать с русскоязычными печатными и электронными источниками). Непосредственно столкнувшись с данными проблемами в ходе преподавания дисциплин «Теория музыкального образования», «Методика обучения и воспитания», «Полихудожественное воспитание в школе», мы достаточно быстро убедились в том, что трудности, испытываемые китайскими студентами в освоении российской методики музыкального образования школьников, не могут быть преодолены только лишь с помощью переводчика, а нуждаются в специальном изучении.

Целью данной статьи является изложение результатов проведенного исследования, выраженных в систематизированной информации о выявленных трудностях китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников, установлении их причин и проектировании методических путей их преодоления.

Методология исследования

Методологической основой исследования послужил ряд взаимосвязанных теоретических положений, охватывающих различные аспекты проблемы. Прежде всего, мы опирались на теоретические положения о специфических особенностях китайского языка, к которым относятся тональная основа, мелодичность и вокальность (выделяются до десяти гласных фонем, различающихся по ряду, подъему и лабиализации), идеографическая природа и иероглифическая письменность, своеобразие произношения отдельных звуков (с придыханием и без него), отсутствие противопоставления звонких и глухих, мягких и твердых согласных [12].

В этой связи у китайских студентов возникают трудности, обусловленные родной для них «системой звуков, неразвитостью под русское произношение артикуляционного аппарата» [13. С. 14]. Наиболее сложными являются звуки [ш], [с], [ч], [ц], трудности возникают при произнесении [р], различении [в] и [у], дифференциации [и] и [ы], а также звонких и глухих, твердых и мягких согласных. Для овладения правильным русским произношением необходима систематическая тренировка артикуляционного аппарата посредством разнообразных упражнений. При этом мы согласны с предложением Ю.А. Антоновой быть снисходительными к дефектам произношения китайских студентов в тех случаях, когда осваиваемые звуки полностью отсутствуют в китайском языке и, добавим, если это не нарушает смысл сказанного.

Значимым для нашего исследования явился вывод Н.Ю. Филимоновой и Е.С. Романюк о том, что китайские студенты «более успешно овладевают такими видами речевой деятельности, как письмо и чтение, и испытывают большие трудности при обучении аудированию и говорению» [2. С. 79]. Данный вывод подтвердил наши первоначальные впечатления относительно трудностей китайских студентов при восприятии лекционного материала при изучении методики музыкального образования, однако чтение музыкально-педагогических источников (ввиду их специфических особенностей, о которых будет сказано ниже) вызывает не меньшие затруднения, а в самостоятельно составленных текстах (рассказах для школьников о музыкальных произведениях, их авторах и исполнителях) встречаются множественные ошибки.

В диссертационном исследовании Ли Минь указано, что изучение русского языка китайскими студентами осложняется «помехами разного рода, самыми многочисленными из которых являются помехи текстовые, обусловленные межъязыковой и межстилевой интерференцией и парадигмальными и категориальными различиями в системах двух неродственных языков. Это приводит к появлению типовых ошибок в монологической и диалогической речи, имеющих следствием де-

струкцию дискурса» [4. С. 8]. Установленная в исследовании Ли Минь частотность ошибок различного типа, включая грамматические (неправильное использование глаголов и глагольных форм, предложно-падежных форм имен существительных, согласование существительных и прилагательных, родо-числовые формы местоимений), синтаксические (неправильный порядок слов в предложении) и лексические (неточное словоупотребление), в целом отражает ситуацию с выполнением учебных заданий по методике музыкального образования.

Несмотря на то, что приведенные примеры ошибок взяты из других образовательных областей, они полностью соответствуют ошибкам китайских студентов при составлении текстов по музыкальной тематике. Вероятно, существует и обратная зависимость: китайские студенты, владеющие русским языком на отмеченном уровне, должны испытывать существенные трудности при восприятии на слух лекционного материала.

Задачи организации музыкально-педагогического процесса с учетом трудностей китайских студентов обусловили наше внимание к предложенной Ли Минь последовательности обучения китайских студентов правильной и связной русскоязычной речи: правильность простых предложений; связи между двумя предложениями или в рамках сложного предложения; связи в сложном синтаксическом целом (внутритекстовые связи). Опыт преподавания методических дисциплин китайским студентам приводит нас к выводу о том, что предложенная последовательность должна найти отражение в речи лектора и в учебно-методических материалах по дисциплинам, разработанных непосредственно для студентов из КНР.

Поскольку овладение музыкальной терминологией является платформой, положенной в основу дальнейшего освоения языка специальности в более сложных его проявлениях, мы опирались на теоретические положения и выводы, полученные исследователями в ходе преподавания русского языка как иностранного китайским студентам музыкального профиля. Как отмечает Ван Вэньцзяо, «в состав музыкальной терминологии входят лексемы, отражающие жанры и направления в музыкальном искусстве, средства музыкальной выразительности, наименование музыкальных инструментов, а также названия тембров голоса, различных видов музыкальных коллективов и др.» [8. С. 40–41]. Однако, как видим, в данном перечне не представлена музыкально-педагогическая терминология (принципы, методы).

Вэн Вэньцзяо отмечает, что российская музыкальная терминология отличается богатством и разнообразием терминов. Многие термины заимствованы из европейских языков (итальянского, французского, немецкого); при этом часть из них используется на языке оригинала (общепринятый интернациональный компонент музыкальной термино-

логии, например обозначения темпа в нотном тексте), другие, русскоязычные, являясь прямой фонетической транскрипцией (итал. *soprano* – рус. *сопрано*). Рассматривая характерные особенности российской музыкальной терминологии, Ван Вэньцзяо, с одной стороны, констатирует однозначность, четкость, непротиворечивость (обозначение конкретного феномена: *гамма, соло, дуэт*), с другой – обращает внимание на присущую ей полисемию и омонимию (когда слово встречается в различных областях с разными значениями: оркестровая *партия, партия* в шахматы, *партия* как объединение людей). Встречаются ситуации, когда смысл музыкального термина изменяется в зависимости от употребления слова в единственном или множественном числе (*бас – басы, нота – ноты*). Данный автор предлагает ряд приемов, облегчающих китайским студентам усвоение русскоязычной музыкальной терминологии: опора на интернациональные термины; группировка терминов, производных от основного термина путем добавления уточняющих слов (*сопрано – колоратурное сопрано, лирическое сопрано, лирико-драматическое сопрано*); самостоятельное конструирование музыкальных терминов в соответствии с законами русского словообразования (*вокал – вокалист – вокальный – вокализация* и др.) [9].

Подтверждение своей точки зрения о наличии специфических проблем в освоении китайскими студентами профессионального языка специальности на уровне, выходящем за пределы музыкальной терминологии, мы находим в работе С.В. Мезенцевой. И хотя речь идет о музыкально-теоретических дисциплинах, где музыкальная терминология играет ведущую роль (в отличие от интересующих нас методических дисциплин), С.В. Мезенцева ставит вопрос об адаптации учебных материалов, поскольку «в процессе обучения иностранных студентов неизбежно возникают проблемы перевода и произношения некоторых терминов, понятий и определений... Необходимо создавать учебно-методические пособия, которые содержали бы адаптированные к возможностям произношения и смысловой доступности иностранным студентам материалы на русском языке, синхронно переведенные на китайский язык» [15. С. 116]. Обратим внимание на то, что подготовка подобных материалов осуществляется рядом авторов (Вэн Вэньцзяо, С.Д. Еремина, Ян Бо) [7, 8] в контексте преподавания РКИ студентам из КНР: это небольшие рассказы о музыке, музыкантах, музыкальных инструментах, составленные на доступном для восприятия китайскими студентами русском языке, снабженные глоссарием и переводом на китайский язык. В перспективе данные материалы, интерпретированные в контексте школьного урока музыки, могут послужить основой для учебного пособия по методическим дисциплинам.

С учетом междисциплинарных взаимодействий в вузовской подготовке педагога-музыканта и большого внимания к организации пев-

ческой деятельности школьников в российской методике музыкального образования, значимыми для настоящего исследования являются результаты опытной работы по включению китайских студентов в вокальное ансамблевое исполнительство на русском языке, тем более что в ней частично приняли участие студенты, осваивавшие методические дисциплины под нашим руководством [16, 17].

Авторами установлено, что вокальное ансамблевое исполнительство является благоприятной средой для преодоления фонетических трудностей в изучении китайскими студентами русского языка: интонирование русскоязычных слов в процессе вокализации приближает их к тональному китайскому языку, а в процессе выполнения упражнений и работы над текстами песен результативно отрабатывается произношение согласных звуков. «Доминирующим в ансамблевом исполнительстве является слуховой компонент, так как в начале у студентов происходило осознание артикуляционных движений в единстве с их звуковыми образами»; таким образом, работа по формированию произносительным навыкам подчинена «акустической норме (слуховому представлению о звуке, подлежащем воспроизведению)» [12. С. 226]. Освоенный песенный репертуар при изучении методических дисциплин может быть интерпретирован как репертуар школьных уроков музыки.

Исследование и результаты

Исследование проводилось с 2018 по 2020 г. В состав опытной группы вошли 19 студентов профиля «Музыкальное образование» (изучавшие дисциплины «Методика обучения и воспитания» и «Полихудожественное воспитание в школе», смешанная группа российских и китайских студентов). Необходимая информация была также получена в процессе проведения мастер-классов с хоровым коллективом (50 чел.) и открытых лекций по методике музыкального образования (150 чел.) для студентов Чанчуньского педагогического университета (Китайская Народная Республика) и последующего общения с обучающимися и преподавателями (Н.Г. Тагильцева, 2019 г.).

Использовались следующие методы: педагогическое наблюдение (включенное и невключенное), интервьюирование, беседа, анализ учебных и творческих заданий.

Результаты проведенного исследования позволили выявить многочисленные трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении российской методики музыкального воспитания школьников, и разделить их на семь групп в соответствии с основными причинами их возникновения и особенностями проявления в различных видах учебной деятельности.

**Группа 1. Трудности, обусловленные особенностями
профессионального языка
музыкально-педагогической специальности**

В сфере музыкального и художественного образования сложилась собственная система принципов и методов обучения, последовательно разрабатывавшихся различными авторами для закрепления специфических особенностей уроков искусства, неповторимой атмосферы «концертного зала», реализации задач духовно-нравственного развития в процессе общения с произведениями искусства. Как правило, их названия представляют собой слова, чаще – словосочетания с использованием родительного падежа, нередко обыгрывающие смысл слов. Например, принцип *единства художественного и технического*, принцип *взаимосвязи музыки и жизни*, принцип *целостного подхода к музыкальным явлениям*, принцип *увлеченности музыкой*, метод *эмоциональной драматургии*, метод *забеганий вперед и возвращений к пройденному* (он же – метод *перспективы и ретроспективы*), метод *размышлений о музыке*, метод *художественного контекста*, метод *сочиненного*, метод *интонационно-стилевого постижения музыки*, метод *моделирования художественно-творческого процесса*, метод *создания композиций*, метод *междисциплинарных взаимодействий* и др.

У отдельных студентов, преуспевших в изучении русского языка, указанные принципы и методы вызывают большой интерес и желание ознакомиться с ними глубже, поскольку в китайской методике музыкального образования многие из них не имеют аналогов. Однако для подавляющего большинства китайских студентов, использующих компьютерные программы перевода, смысл указанных принципов и методов остается нераскрытым.

Как правило, результат прямого перевода данных названий на китайский язык вызывает у китайских студентов недоумение, ярко выраженное невербальными средствами общения. Для понимания сути указанных принципов и методов необходимо разъяснить китайским студентам содержание действий учителя и школьников в рамках каждого из них. При этом приходится широко использовать невербальные средства общения, воспроизводить действия учителя и школьников в различных видах музыкальной деятельности.

В русскоязычных научных источниках (научных статьях, авторефератах диссертаций) нередко приводится перечисление названий дидактических и музыкально-педагогических категорий без повторения слов «принцип» или «метод», с чередованием именительного и родительного падежей. Например, указывается, что в работе использовались следующие *методы: наглядный, словесный, сочинения сочиненного, перспективы и ретроспективы, творческий* и др. Такое перечисление

вызывает трудности у русскоязычных педагогов немзыкальных профилей и провоцирует вопросы о том, какие же именно «сочинения», «перспективы», «ретроспективы» используют учителя музыки в своей работе. Подобные тексты, безусловно, вызовут у китайских студентов еще большие трудности. Поэтому вводить их в работу целесообразно не ранее чем на уровне подготовки педагогов-исследователей в аспирантуре.

На основании вышесказанного мы пришли к выводу о необходимости специального ознакомления студентов из КНР с музыкально-педагогической терминологией (принципами и методами музыкального образования), аналогично тому, как они осваивают музыкальную терминологию на занятиях РКИ.

Группа 2. Трудности, обусловленные специфическими особенностями текстов музыкально-педагогических источников и учебных пособий

Специфическими особенностями текстов музыкально-педагогических источников являются: преобладание сложносочиненных и сложноподчиненных предложений; длинные предложения (нередко одно предложение занимает целый абзац); вариативность порядка слов в предложениях; много перечислений; метафоричность; «игра слов»; полемический характер. В качестве примера приведем предложение из текста базовой статьи Д.Б. Кабалева «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы»: «Главное, к чему я стремился, – это вызвать в детях и подростках ясное понимание и ощущение того, что музыка (как все искусства) не простое развлечение и не добавление, не “гарнир” к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника» [18. С. 5]. Или фрагмент из учебного пособия «Музыкальное образование в школе»: «Каждый период нашей истории вносил в образ урока музыки свои оттенки и нюансы. В их последовательности, в закономерности возникновения различных, подчас противоположных концепций, взглядов и подходов к музыкально-педагогическому процессу, отражается объективная логика исторического развития страны. Это можно проследить и на уровне концептуальных основ преподавания искусства в школе, и на уровне цели преподавания музыки, и на уровне конкретных задач, и на уровне методического обеспечения учебно-воспитательного процесса» [19. С. 9].

Первоначальная практика работы со студентами из КНР показала, что они не справляются с переводом подобных текстов даже при использовании современных компьютерных программ (каждый студент

имел программу-переводчик в телефоне). Аналогичным образом китайские студенты не смогли освоить материал учебного пособия «Полихудожественное воспитание в школе» [20] и выполнить содержащиеся в нем задания по анализу научных статей и методических публикаций.

Обратим внимание на то, что текст статьи Д.Б. Кабалевского вызывает трудности даже у некоторых российских (русскоязычных) студентов, например следующее высказывание (частично сокращенное авторами новой редакции программы «Музыка»): «...весь пафос сегодняшних программ... направлен на то, чему и как учитель должен обучить своих учеников, проблема же, чем и как он должен увлечь их... по существу даже не затрагивается» [18. С. 6]. Российским студентам было сложно выявить критический и конструктивный посылы данного высказывания, поскольку они «привыкли, что в учебниках сразу же приводится верное определение, а здесь долго говорится о том, что неправильно, и только потом – как надо поступать» [21. С. 134]. Можно с уверенностью прогнозировать, что китайские студенты в восприятии данного текста будут испытывать еще большие трудности.

Группа 3. Трудности, обусловленные спецификой образовательного процесса по методическим дисциплинам и особенностями изложения лекционного материала

Специфическими особенностями образовательного процесса по методическим дисциплинам являются: подвижность содержания, ознакомление с постоянно обновляющимся программно-методическим обеспечением школьного музыкально-образовательного процесса, сопоставление различных позиций педагогов-исследователей и педагогов-практиков, сопоставление вариативных путей решения образовательных задач и проблемных ситуаций, обращение к конкретным ситуациям из собственного опыта и опыта педагогов-практиков, побуждение студентов к ретроспективному анализу опыта детства в аспекте музыкального образования. Речь лектора носит достаточно свободный характер, изобилует сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, художественными и жизненными ассоциациями, содержит многочисленные примеры педагогических ситуаций.

Первоначальный опыт использования компьютерных программ в телефонах студентов из КНР для перевода речи лектора на китайский язык оказался неудачным. Недостаточно успешными оказались и попытки проведения лекции в смешанной группе российских и китайских студентов с переводчиком (в роли которого выступал один из студентов, способный общаться с педагогами на русском языке). В данной ситуации лектору пришлось сознательно упрощать свою речь, пытаясь использовать только простые, доступные для устного перевода пред-

ложения. Однако, вследствие чередования выступлений лектора и переводчика при намеренном обеднении живой, привычной российским студентам речи, внимание российских студентов достаточно быстро рассеялось, занятие их утомило, оказалось для них неинтересным, недостаточно информативным и, как следствие, нерезультативным.

Более удачной оказалась попытка проведения специальной лекции по дисциплине «Методика обучения и воспитания» для китайских студентов с переводчиком (в роли которого выступал один из авторов данной статьи). В данном случае адаптированный материал о российской методике музыкального образования, изложенный доступным для перевода языком (простыми предложениями), был успешно воспринят обучающимися.

Группа 4. Трудности, обусловленные использованием разговорного языка профессиональных музыкантов российскими педагогами и студентами

Характерной особенностью разговорного языка профессиональных музыкантов (дирижеров, хормейстеров, оркестрантов, вокалистов, танцовщиков и др.) является использование сокращенных названий оркестровых и сценических произведений: «*Арагонская* (хота)», «*Спящая* (красавица)», «*Лебединое* (озеро)», «(Евгений) *Онегин*», «*Пиковая* (дама)» и др. Российские педагоги-музыканты и студенты музыкальных профилей чаще используют полные названия музыкальных произведений в различных падежах, опуская при этом сопутствующие уточнения о жанре музыкального произведения. Например: «*У Прокофьева в “Пете и волке”*» – вместо «В произведении С.С. Прокофьева “Петя и волк”», «*Возьми для урока “Клоунов” Кабалевского*» – вместо «Включи в содержание урока пьесу Д.Б. Кабалевского “Клоуны”» и т.п.

Китайские студенты, незнакомые с данными музыкальными произведениями, пытаются перевести услышанные слова в соответствии с нормами согласования падежей в русском языке. И если в таких высказываниях, как «*Детский альбом Чайковского*», «*Клоуны Кабалевского*» они еще могут найти ошибочный смысл (альбом, принадлежащий Чайковскому в детстве, клоуны – игрушки Кабалевского или артисты его цирковой труппы), то высказывания «в *“Пете и волке”*», «в *“Золушке”*», «в *“Щелкунчике”*» вызывают у них полную растерянность. Хотя речь идет всего лишь о названиях популярных произведений музыкальной классики, вошедших в золотой фонд российской методики музыкального образования школьников. А «*Полет шмеля*» Н.А. Римского-Корсакова (фрагмент из оперы «Сказка о царе Салтане») представлен и в китайском учебнике по музыке для начальной школы. Обратив внимание на подобные ситуации, мы в большей степени стали следить за

собственной речью и речью студентов, а в случаях употребления рабочих названий оперативно давать китайским студентам необходимые пояснения.

Группа 5. Трудности, обусловленные синонимичностью русского языка

В процессе выполнения учебных и творческих заданий по методическим дисциплинам на русском языке китайские студенты совершают все типовые ошибки, выявленные и структурированные в диссертационном исследовании Ли Минь [14]. Оставляя в стороне вопросы согласования падежей, употребления родов и времен (поскольку даже при явных ошибках общий смысл текста может быть понят), мы хотим обратить внимание на трудности, обусловленные синонимичностью русского языка. При выполнении задания китайскому студенту необходимо выбрать нужные слова из многочисленных синонимов. Не всегда это получается удачно.

Например, в рассказе о том, как выдающийся китайский композитор-песенник Не Эр (автор гимна Китайской Народной Республики) пригласил товарища послушать *«песни о продаже»* девочки, торгующей газетами, мы встречаем следующий текст: они *«сразу же увидели, как девочка шла и поспешно продавала вечерние газеты, и она громко и упорядоченно завывала свои записи и цены»*. В данном контексте более уместно было бы говорить о том, что девочка ритмично, нараспев выкрикивала (скандировала, декламировала, выкликнула) заголовки новостей в газете, названия и стоимость газет.

Синонимичность русского языка вкупе с недостаточной осведомленностью китайских студентов в области российской музыкальной культуры (о соответствующих трудностях в изучении методики речь пойдет ниже) нередко приводит к курьезным ситуациям: например, в тексте презентации о М.П. Мусоргском было указано, что он является *«главным композитором “Силовых групп”»* (имелась в виду «Могучая кучка»). В уточнении слов нуждаются даже самые удачные тексты. Например, рассказ об исполнении Симфонии № 7 («Ленинградской») Д.Д. Шостаковича в блокадном Ленинграде: *«Люди собрались с улицы, от бункера, от дома до усилителя рации, с большим воодушевлением слушали движение героя... Седьмая симфония прозвучала над Ленинградом! В то же время живое выступление было отправлено на передовую по радио, что подняло боевой дух солдат»*. В данном контексте следует заменить «бункер» на «бомбоубежище», «усилитель рации» – на «громкоговоритель», а далее сказать о том, что люди с воодушевлением следили за развитием музыкальной драматургии симфонии, «живое» исполнение которой транслировалось по радио.

Группа 6. Трудности, обусловленные различием систем музыкального образования в России и Китае

В данном случае трудности, возникающие у китайских студентов при изучении российской методики музыкального образования школьников, не связаны напрямую с изучением русского языка, но возникают в процессе осмысления содержания методических дисциплин. Вследствие существенных различий систем музыкального образования в России и Китае, студенты не могут опираться на собственный опыт обучения музыке в детстве и отрочестве. Различия проявляются на уровне несовпадения образовательных структур, форм и уровней получения музыкального образования, содержания музыкального образования в родственных структурах (уроки музыки в общеобразовательной школе) и др.

Так, например, в России стабильно функционирует трехступенчатая система музыкального образования: «детская музыкальная школа – музыкальный колледж – музыкальный вуз (консерватория)» (вариант: колледж культуры, музыкально-эстетический или музыкально-педагогический, вуз культуры и искусства или педагогический). В рамках данной системы исследователи занимаются разработкой и апробацией «лично ориентированных моделей, которые позволяют устранить или минимизировать проблемы творческого развития музыкально одаренных детей, обучающихся в областных детских музыкальных школах, а также ликвидировать препятствия для их поступления в средние специальные учебные заведения и специализированные центры и обеспечить успешное обучение в этих учреждениях» [22. С. 111]. В то же время в Китае подобная система музыкального образования только начинает складываться; обучение в музыкальных школах для подавляющего большинства детей пока еще остается недоступным, и музыкальное образование они получают в условиях Центров искусства, дополнительных занятий и домашнего образования (именно такое музыкальное образование получили студенты, с которыми мы взаимодействовали при изучении методических дисциплин).

Характерной особенностью российской методики музыкального образования является приоритет осмысления содержания музыкального произведения в процессе слушательской и исполнительской деятельности над чистым «любованием» музыкой (данное слово используется в китайской методике как аналог российского «процесса восприятия музыки» или «слушания музыки» как вида музыкальной деятельности школьников). Во главу угла в российской методике музыкального образования ставится так называемое триединство композитора, исполнителя и слушателя («композитор – исполнитель – слушатель»). Необходимо знать не только названия музыкальных произведений, но и их авторов (а в вокальных произведениях – и авторов текста). Большое внима-

ние уделяется истории создания музыкальных произведений, анализу художественного образа и средств музыкальной выразительности. В российской методике музыкального образования широко используются понятия «общение с музыкой», «диалог с автором и героями музыкального произведения» и др. И, напротив, по результатам работы со студентами Чанчуньского педагогического университета мы пришли к выводу о доминировании эстетического компонента («любование» красотой музыки) и ориентации на музыкально-исполнительскую деятельность в методике музыкального образования. Китайские студенты знают (узнают по звучанию) многие произведения мировой классики, но не всегда могут назвать их авторов; вокальные произведения они нередко считают народными песнями; при этом хорошо знают фамилии российских музыкантов-исполнителей, получивших международное признание.

Группа 7. Трудности, обусловленные недостаточным знанием культурных реалий России китайскими студентами

Выделить данные трудности в самостоятельную группу нас побудили сами студенты из КНР. При выполнении заданий по методическим дисциплинам им приходится отбирать информацию для рассказов о композиторах, музыкальных произведениях, их авторах и исполнителях из русскоязычных источников. Но даже в достаточно простых, с точки зрения русского языка, текстах справочных источников и так называемых популярных очерков студенты встречаются с незнакомыми им реалиями русской культуры, топонимическими названиями, фамилиями выдающихся людей, традициями, обычаями и пр.

Так, например, при ознакомлении с творчеством композитора М.И. Глинки и его вкладом в развитие русской классической музыки оказалось необходимым дать дополнительные пояснения относительно упомянутых в тексте фамилий русских поэтов и писателей – А.С. Грибоедова, В.А. Жуковского, А.А. Дельвига, А.С. Пушкина – и героя русской истории Ивана Сусанина; названия родового имени М.И. Глинки «село Новоспасское под Смоленском»; образовательного учреждения «Благородный пансион»; многочисленных названий музыкальных произведений, созданных М.И. Глинкой. Потребовались специальные разъяснения смысла слова «*архигениальный*» по отношению к хору «Славься» из оперы «Жизнь за царя» («Иван Сусанин») в восторженном высказывании П.И. Чайковского. Узнав о знаковой роли хора «Славься» в России, традициях его исполнения на общегосударственных торжествах, китайские студенты посетовали на недостаточное знание российских обычаев.

Заключение

Анализ трудностей, испытываемых китайскими студентами при изучении российской методики музыкального образования, показывает, что некоторые из них (группы 5 и 7) следует принять как данность и оказывать студентам консультационную помощь в их преодолении. Другие трудности (группы 3 и 4) могут быть предупреждены посредством корректировки лекционного материала и дифференцированной работы со студентами. И, наконец, трудности из групп 1, 2 и 6 могут быть частично предупреждены и преодолены при условии разработки соответствующего учебно-методического обеспечения образовательного процесса по методическим дисциплинам для обучающихся из КНР.

Вслед за С.В. Мезенцевой [15] мы считаем необходимым разработать специальное учебное пособие (или серию учебных пособий) для китайских студентов по методике музыкального образования школьников, в котором на доступном для перевода русском языке было бы рассказано о системе музыкального образования в Российской Федерации, цели, задачах и программно-методическом обеспечении уроков музыки в общеобразовательной школе; раскрыт смысл принципов и методов музыкального образования; приведены примеры действий учителя и учеников при их реализации. Мы считаем необходимым включить в планируемое учебное пособие для китайских студентов главу, в которой доступным языком были бы изложены идеи выдающихся российских музыкантов-педагогов. Необходимо также подготовить перечень музыкальных произведений, наиболее востребованных в программах по предмету «Музыка» для российских общеобразовательных школ, и снабдить его ссылками на доступные аудио- и видеоресурсы.

Работа над учебным пособием для студентов из КНР в настоящее время ведется авторами данной статьи с включением в нее магистрантов и аспирантов.

Литература

1. *Гусевская Н.Ю., Мамкина И.Н.* Роль образования в развитии российско-китайских отношений : история и современность // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 423. С. 77–83.
2. *Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С.* Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 76–81.
3. *Арефьев А.Л.* Китайские студенты в России // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 54–66.
4. *Беляев В.П., Подергина Е.А.* Опыт сотрудничества Уральского государственного горного университета с вузами КНР в научно-образовательной и культурной областях // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 15–19.
5. *Ван Сяо, Петанова Е.И.* Личностные адаптационные ресурсы китайских студентов-первокурсников // Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 3. С. 75–85.

6. **Максимов Н.Р., Панина С.В., Цзян Хуа, Гу Цзяньчжэн.** Актуальные проблемы адаптации китайских студентов к обучению в российских университетах // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2017. № 1 (05). С. 26–37.
7. **Ерёмина С.А., Ян Бо.** Уроки чтения на русском языке со студентами-иностранцами, обучающимися по специальности «Музыкальное и художественное образование» // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием / гл. ред. Е.В. Дзюба, С.А. Ерёмина. 2019. С. 117–123.
8. **Ван Вэньцзяо.** «Музыкальный калейдоскоп» в обучении китайских студентов-русистов // Наука и школа. 2018. № 1. С. 40–47.
9. **Ван Вэньцзяо.** Особенности русской музыкальной терминологии в аспекте методики РКИ // Проблемы современного образования : интернет-журнал. 2019. № 1. С. 194–198. URL: <http://www.pmedu.ru/images/2019-1/21.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).
10. **Янченко В.Д., Ван Вэньцзяо.** Опыт обучения китайских студентов-русистов музыкальной терминологии // Наука и школа. 2017. № 3. С. 110–112.
11. **Пэн Иньлай.** Освоение методики музыкально ориентированной полихудожественной деятельности студентами из Китайской Народной Республики : проблема содержания учебного процесса // Научное мнение. 2020. № 6. С. 126–132.
12. **Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г., Добровольская Л.В., Овсянникова О.А.** Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства // Язык и культура. 2019. № 45. С. 220–234.
13. **Антонова Ю.А.** О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 13–16.
14. **Ли Минь.** Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 23 с.
15. **Мезенцева С.В.** Проблемы учебно-методического обеспечения музыкально-теоретических дисциплин для иностранных студентов в российском вузе // Педагогика искусства. 2017. № 4. С. 115–120. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mezenceva_115-120.pdf (дата обращения: 15.11.2020).
16. **Тагильцева Н.Г., Кашина Н.И.** Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства // Язык и культура : сб. ст. XXIX Междунар. науч. конф. / отв. ред. С. К. Гураль. Томск, 2019. С. 229–234.
17. **Тагильцева Н.Г., Куприна Н.Г., Кашина Н.И., Овсянникова О.А., Лапенков М.В.** Вокальное ансамблевое исполнительство как средство обучения китайских студентов русскому языку // Педагогическое образование в России. 2018. № 12. С. 116–122.
18. **Музыка.** 1–8 классы. Программы для общеобразовательных учреждений / под науч. рук. Д.Б. Кабалевского ; ред. Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. 2-е изд. М. : Просвещение, 2005. 224 с.
19. **Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др. ; под ред. Л.В. Школяр.** М. : Академия, 2001. 232 с.
20. **Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г.** Полихудожественное воспитание в школе: учебное пособие для самостоятельной работы обучающихся. Екатеринбург : [б. и.], 2018. 132 с.
21. **Матвеева Л.В., Ян Бо, Беляева Л.А.** Освоение методических дисциплин обучающимися профиля «Музыкальное образование» из Китайской Народной Республики // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 130–139.
22. **Тагильцева Н.Г., Матвеева Л.В., Бызова М.А.** Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 106–124.

Сведения об авторах:

Матвеева Лада Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: lada-matveeva@yandex.ru

Тагильцева Наталия Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: musis52nt@mail.ru

Ян Бо – аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: 1322681389@qq.com

Поступила в редакцию 7 октября 2021 г.

Difficulties of Chinese students in the assimilating of the Russian methodic of the musical education of schoolchildren

Matveeva L.V., D.Sc. (Education), Professor, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: lada-matveeva@yandex.ru

Tagiltseva N.G., D.Sc. (Education), Professor, Head of Department of Music Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: musis52nt@mail.ru

Yang Bo, Post-graduate student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: 1322681389@qq.com

DOI: 10.17223/19996195/56/11

Abstract. Article deals questions of assimilating of the Russian methodic of the musical education of schoolchildren by Chinese students, learning in the Russian pedagogical University. The success of the professional preparation of Chinese students in the University, conditioned by the degree of rapidity and success in the training of the language of their profession. The assimilating of the musical terminology realizes in the process of training of the Russian language as foreign. The professional musical pedagogical language, however, contents very much of specific names, pedagogical approaches, principles, methods. Questions of their assimilating by Chinese students for the present did not lighted in the pedagogical researches. The experience of the training of Chinese students of the profile 'Musical education' shows, that in training of the methodical disciplines they come into very many collisions. The goal of this article is the statement of results of the conducted research, presented in system information about exposed difficulties of Chinese students in the assimilating of the Russian methodic of the musical education of schoolchildren, of establishment of reasons and projecting of methodic ways to overcome. Methodological base of this research are: interdependent theoretic conditions about specific features of Chinese language and differences between Chinese and Russian languages; about difficulties in the training of the audience and gift of speech; about reasons and species of mistakes of Chinese students in the training of the Russian language, and about the frequency of mistakes determinant type; about features of the Russian musical terminology; about the potential of the vocal ensemble' performance in the process of training Russian language by Chinese students. The research was conducted in 2018-2020 years on the base of Ural State Pedagogical University by the group of students from Chinese Public Republic. Methods used: pedagogical observation, interview, conversation, analysis of educational and creative tasks. Results of research permitted to expose numerous difficulties, which Chinese students are trying in the learning of the Russian methodic of the musical education of schoolchildren; and to subdivide ones on 7 groups: difficulties, stipulated by features of professional musical pedagogical language; difficulties, stipulated by features of texts in musical pedagogical sources and educational text-books; difficulties, stipulated by feature of the educational process for methodical disciplines and features of the exposition of the lecture material; difficulties, stipulated by the using of the spoken language of professional musicians by Russian teachers and students; difficulties, stipulated by the synonymous of the Russian

language; difficulties, stipulated by the differences in systems of the musical education in Russia and China; difficulties, stipulated by the shortcoming of the knowledge in Russian cultural realizations by Chinese students. Conclusion about the necessity of the elaboration especial educational text-book for the methodic of the musical education of schoolchildren is made. The adapted information about the system of the musical education in Russia, Its goals, tasks and programs for musical lessons in school providing general education this text-book mast content; the sense of principles and methods of the musical education mast to be opened; ideas of notable Russian musicians and teachers mast be exposed; the list of musical pieces, more claiming in programs 'Music', mast be exposed.

Key words: Chinese students; Russian methodic of the musical education of schoolchildren; methodical disciplines; difficulties of the musical-pedagogical terminology

References

1. Gusevskaya N.Yu., Mamkina I.N. (2017) Rol' obrazovaniya v razvitii rossiysko-kitayskikh otnosheniy : istoriya i sovremennost' [The role of education in the development of Russian-Chinese relations: history and modernity] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 423. pp. 77–83.
2. Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S. (2014) Kitayskiye studenty v vuzakh Rossii [Chinese students in Russian universities] // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 8–9. pp. 76–81.
3. Arefiev A.L. (2010) Kitayskiye studenty v Rossii [Chinese students in Russia] // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 12. pp. 54–66.
4. Belyayev V.P., Podergina E.A. (2016) Opyt sotrudnichestva Ural'skogo gosudarstvennogo gornogo universiteta s vuzami KNR v nauchno-obrazovatel'noy i kul'turnoy oblasti [Experience of cooperation of the Ural State Mining University with the Chinese universities of in the scientific, educational and cultural fields] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 11. pp. 15–19.
5. Van Syao, Petanova E.I. (2016) Lichnostnyye adaptatsionnyye resursy kitayskikh studentov-pervokursnikov [Personal adaptation resources of Chinese first-year students] // Vestnik SPbGU. 16. Psikhologiya. Pedagogika. Vyp. 3. pp. 75–85.
6. Maksimov N.R., Panina S.V., Jiang Hua, Gu Jianzheng (2017) Aktual'nyye problemy adaptatsii kitayskikh studentov k obucheniyu v rossiyskikh universitetakh [Urgent problems in the adaptation of Chinese students to study in Russian universities] // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya. 1 (05). pp. 26–37.
7. Eremina S.A., Yang Bo (2019) Uroki chteniya na russkom yazyke so studentami-inostrantsami, obuchayushchimisya po spetsial'nosti "muzykal'noye i khudozhestvennoye obrazovaniye" [Reading lessons in Russian with foreign students majoring at Music and Art Education] // Kognitivnyye strategii filologicheskogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom : sb. nauch. st. po itogam Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiyem / gl. red. E.V. Dzyuba, S.A. Yeromina. pp. 117–123.
8. Wang Wenjiao (2018) "Muzykal'nyy kaleydoskop" v obuchenii kitayskikh studentov-rusistov ["Musical Kaleidoscope" in teaching Chinese students majoring at Russian Studies] // Nauka i shkola. 1. pp. 40–47.
9. Wang Wenjiao (2019) Osobennosti russkoy muzykal'noy terminologii v aspekte metodiki RKI [Features of Russian musical terminology in the aspect of RFL methodology] // Problemy sovremennogo obrazovaniya: internet-zhurnal. 1. pp. 194–198. URL: <http://http://www.pmedu.ru/images/2019-1/21.pdf> (Accessed: 15.11.2020).
10. Yanchenko V.D., Wang Wenjiao (2017) Opyt obucheniya kitayskikh studentov-rusistov muzykal'noy terminologii [Experience of teaching musical terminology to Chinese students majoring at Russian studies] // Nauka i shkola. 3. pp. 110–112.
11. Peng Yinglai (2020) [Mastering the methodology of music-oriented polyartic activity by students from the People's Republic of China: the problem of the educational process con-

- tent] Osvoyeniye metodiki muzykal'no oriyentirovannoy polikhudozhestvennoy deyatel'nosti studentami iz Kitayskoy Narodnoy Respubliki: problema soderzhaniya uchebnogo protsessa // Nauchnoye mneniye. 6. pp. 126–132.
12. Kashina N.I., Tagil'tseva N.G., Dobrovol'skaya L.V., Ovsyannikova O.A. (2019) Osvoyeniye kitayskimi studentami russkogo yazyka v protsesse vokal'nogo ansamblevogo ispolnitel'stva [Chinese students' mastering of the Russian language in the process of vocal ensemble performance] // Yazyk i kul'tura. 45. pp. 220–234.
 13. Antonova Yu.A. (2016) O nekotorykh tonkostyakh prepodavaniya RKI kitayskim studentam [On some details of teaching RFL to Chinese students] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 12. pp. 13–16.
 14. Li Ming (2011) Formirovaniye yazykovoy kompetentsii kitayskikh studentov pri izuchenii russkogo yazyka: tipovyye oshibki v monologicheskoy i dialogicheskoy rechi i puti ikh preodoleniya [Building the linguistic competence in Chinese students while studying the Russian language: typical mistakes in monologue and dialogical speech and ways to overcome them]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Yekaterinburg. 23 p.
 15. Mezentseva S.V. (2017) Problemy uchebno-metodicheskogo obespecheniya muzykal'no-teoreticheskikh distsiplin dlya inostrannykh studentov v rossiyskom vuze [Problems of educational and methodological support of foreign students majoring at musical-theoretical disciplines in a Russian university] // Pedagogika iskusstva. 4. pp. 115–120. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mezenceva_115-120.pdf (Accessed: 15.11.2020).
 16. Tagil'tseva N.G., Kashina N.I. (2019) Osvoyeniye kitayskimi studentami russkogo yazyka v protsesse vokal'nogo ansamblevogo ispolnitel'stva [Chinese students' mastering of the Russian language in the process of vocal ensemble performance] // Yazyk i kul'tura: sb. st. XXIX Mezhdunar. nauch. konf. / otv. red. S.K. Gural'. Tomsk. pp. 229–234.
 17. Tagil'tseva N.G., Kuprina N.G., Kashina N.I., Ovsyannikova O.A., Lapenok M.V. (2018) Vokal'noye ansamblevoye ispolnitel'stvo kak sredstvo obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku [Vocal ensemble performance as a means of teaching Russian to Chinese students] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 12. pp. 116–122.
 18. Muzyka. 1–8 klassy. Programmy dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Music. Grades 1–8. Curriculums for educational institutions] (2005) / pod nauch. ruk. D.B. Kaba-levskogo; red. G.P. Sergeyeva, E.D. Kritskaya. 2-ye izd. M.: Prosveshcheniye. 224 p.
 19. Muzykal'noye obrazovaniye v shkole : ucheb. posobiye dlya stud. muz. fak. i otd. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy [Music education at school: a textbook for the students of music faculties and separate higher and secondary pedagogical institutions] (2001) / L.V. Shkolyar, V.A. Shkolyar, Ye.D. Kritskaya i dr. ; pod red. L.V. Shkolyar. M.: Akademiya. 232 p.
 20. Matveyeva L.V., Tagil'tseva N.G. (2018) Polikhudozhestvennoye vospitaniye v shkole: uchebnoye posobiye dlya samostoyatel'noy raboty obuchayushchikhsya [Poly-artistic education at school: a textbook for students' independent work]. Yekaterinburg. 132 p.
 21. Matveyeva L.V., Yang Bo, Belyayeva L.A. (2020) Osvoyeniye metodicheskikh distsiplin obuchayushchimysya profilya «Muzykal'noye obrazovaniye» iz Kitayskoy Narodnoy Respubliki [The acquisition of methodological disciplines by the Chinese students majoring at Music Education] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 6. pp. 130–139.
 22. Tagil'tseva N.G., Matveyeva L.V., Byzova M.A. (2019) Lichnostno oriyentirovannyye modeli razvitiya muzykal'no odarennykh detey [Personally-oriented models of the development of children gifted in music] // Obrazovaniye i nauka. Vol. 21 (3). pp. 106–124.

РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧАЮЩЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

О.В. Нагель, И.Г. Темникова, А.С. Буб

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ,
проект № 20-013-00282а*

Аннотация. Обсуждаются природа и значимость искусственной иноязычной среды в процессе изучения иностранного языка сквозь призму рефлексии студентов профильного лингвистического образования. Иноязычная среда рассматривается как источник избыточного языкового входа, определяющего результат администрируемого обучения иностранному языку в рамках жесткой сетки регламентированных аудиторных часов, запланированных в учебных планах программ лингвистического профиля. Разработанный авторами протокол сбора данных, отражающих результаты рефлексии студентов по количественным и качественным характеристикам иноязычной среды, способствующей развитию всех видов иноязычной речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо), включает методологические принципы социолингвистического анкетирования, тестирования и опроса и отражает современные тенденции комплементарного использования разных методов оценки. Результаты социолингвистического анкетирования выявили мультилингвальный контекст социальной жизни современных студентов, которые отмечают до четырех значимых иностранных языков в своем окружении с естественным доминированием русского как родного. В процессе разработки диагностического инструментария для параметризации иноязычной среды студента лингвистического направления, определяемого как функциональный билингв, авторы активно привлекали участников экспериментального исследования к составлению списка ресурсов, способствующих формированию внешнего и внутреннего контура иноязычного пространства в русскоязычном континууме. В результате опросов, предворяющих исследование, разработан языковой дневник, позволяющий собирать данные по временным затратам вовлеченности студентов по четырем видам речевой деятельности как в традиционном формате, так и с использованием таких ресурсов, как социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.), подкасты, онлайн-беседы по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime, чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен»), компьютерные игры. Результаты анализа деятельности студентов по данным заполненных на протяжении 11 недель языковых дневников выявили количественное преобладание времени погружения обучающихся в англоязычную среду в рамках внеаудиторных занятий с чтением как ключевым видом деятельности в сравнении с явным доминированием говорения на аудиторных занятиях. Музыка (прослушивание музыки/пение на английском языке) продолжает занимать лидирующие позиции, оставляя позади ставшие в последнее время популярными социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.).

Ключевые слова: иноязычная среда; функциональный билингвизм; социолингвистическое портретирование; языковой профиль

Введение

Образовательное пространство уже давно не ограничивается классной комнатой, где все спланировано и контролируется преподавателем, дозирующим учебный материал и являющимся единственным источником информации по предмету. Глобальная информатизация и цифровизация не только образования, но и всей жизни ведет к пересмотру как внешних, так и внутренних, содержательных контуров традиционных образовательных моделей и используемых обучающих методик и приемов. В контексте обучения иностранному языку в искусственной языковой среде кардинально меняются характеристики данной среды, ее количественные и качественные параметры, ее границы и точки пересечения со средой естественной, средой доминирующего языка.

Национальная политика интернационализации образования не может не оказывать влияние на распространение, например, английского языка не только в сфере образования, но в других значимых социальных сферах, и, наоборот, ориентация политики государства на международные рынки активизирует интерес к английскому языку как языку обучения [1]. Например, в Гонконге призыв правительства ко всем гражданам говорить на трех языках (в том числе на английском) привел к широкому использованию английского как посредника обучения (English as a medium of instruction) [2]. Многоязычные навыки занимают главенствующее положение в рейтинге навыков XXI в. (хотя английский язык специально не упоминается) [3]. Английский уже давно является доминирующим языком академических исследований и учебных материалов во всем мире, поскольку на нем печатается больше научных публикаций, чем на любом другом языке [4, 5]. Таким образом, не вызывает сомнения, что английский язык рассматривается как неотъемлемый компонент успешного развития государства, его политики интернационализации.

Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 63% россиян считают, что иностранный язык в современном мире необходим, а 93% уверены, что лучше всего изучать английский язык, при этом английским свободно владеют только 5% населения России [6]. Это правомерно ставит вопросы, связанные с разработкой новых эффективных методик обучения иностранным языкам в школах и вузах, а также методик самостоятельного изучения посредством курсов, активно появляющихся на образовательных онлайн-платформах и в приложениях. Обсуждение современных методик невозможно без оценки той языковой среды, в которой планируется формирование ино-

язычных навыков и умений и использование как внешних доступных ресурсов, так и внутренних установок обучающихся, их мотивации, ресурсных и форматных предпочтений.

Так, предпочтения по способу изучения иностранного языка среди, например, россиян распределяются следующим образом: 20% изучают самостоятельно; 19% – в языковых школах; 18% – общаясь с носителями языка; 15% берут дополнительные курсы в университете; 14% – изучают язык с репетитором [6]. Важно отметить, что каждый из представленных способов напрямую связан либо с использованием существующей доступной иноязычной среды (общение с носителями иностранного языка и использование ресурсов на иностранном языке), либо с ее созданием (образовательное пространство: формализованное, индивидуальное, деятельностное).

Окружающая языковая среда может быть разной в зависимости от ситуации, например, разговор с друзьями или родителями вживую и онлайн, просмотр фильмов, интернет-новостей и сообщений, чтение уличных указателей и журналов, а также занятия иностранным языком в классе, на онлайн-курсах и т.д. Исследователи и концептологи теорий и гипотез в области Second Language Acquisition (SLA) отмечают, что качество контента (качественный показатель) и уровень насыщения (количественный показатель) языковой среды имеют первостепенное значение при изучении иностранного языка [7].

О создании искусственной языковой среды на уроках иностранного языка, принципах ее организации и эффективности в методике преподавания иностранным языкам говорят давно и много. Роль языковой среды, способы ее формирования, активизации и использования ее компонентов рассматриваются в трудах многих методистов и исследователей, среди которых, например, Л.П. Федоренко, В.П. Ниорадзе, А.А. Жеглова, Н.А. Журавлева, И.П. Бондаренко, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, М.Р. Львов, И.А. Орехова и др. Обсуждаются функции, выполняемые языковой средой, среди которых основное место занимают обучающие (информативная, коммуникативная) и вспомогательные (мотивационная, диагностирующая, активизирующая, акселеративная) [8]. Важным функциональным аспектом среды является то, что она создает стимулы к изучению иностранного языка, устанавливает потребность общаться на нем, ускоряет его усвоение, служит источником информации, устраняет психологические барьеры и закрепляет полученные знания.

Языковая среда в методическом дискурсе понимается как окружающая речь, которую обучающийся или изучающий иностранный язык воспринимает в естественных условиях, а именно посредством речи членов семьи, друзей, знакомых, языка СМИ и т.д. [9], причем в современных условиях необходимо учитывать как «живой», так и он-

лайн-режим коммуникативного пространства. В свою очередь развивающий потенциал языковой среды зависит как от качества, так и от количества/объема воспринимаемой речи.

Правильно созданные условия для освоения иностранного языка, даже в искусственно создаваемой языковой среде (на занятиях по иностранному языку в школе, вузе или на языковых курсах), могут способствовать развитию признаков так называемого искусственного билингвизма у обучающихся, т.е. способствовать запуску механизма, приближенного к процессу естественного усвоения языка, когда язык усваивается бессознательно, языковые знания воспринимаются на подсознательном уровне. То есть происходит усвоение, схожее с тем, как изучает язык ребенок, который усваивает его в прямом смысле, а не учит намеренно.

Согласно гипотезе входных данных (input theory), которая была предложена и разработана Стивеном Крашеном в 1970–1980-х гг., изучающие язык улучшают знание языка, когда им обеспечен языковой ввод, который немного выше, чем их текущий уровень. Стивен Крашен назвал это « $i + 1$ », где « i » – текущий языковой уровень человека, а « $+1$ » – язык, который немного более продвинутый, чем его текущий уровень [10]. Именно языковой ввод обеспечивает лингвистические данные, необходимые для развития языковой системы. Концепция языкового ввода – одна из основных концепций усвоения второго языка (SLA). Гипотеза С. Крашена соотносится с термином «зона ближайшего (проксимального) развития», авторство которой принадлежит русскому психологу Л.С. Выготскому. По мнению Л.С. Выготского, индивид приобретает новые навыки через активное и значимое взаимодействие с окружающими [11]. Утверждается, что никто не может выучить второй язык без какого-либо языкового ввода [12], который обеспечивается либо естественной, либо искусственно создаваемой коммуникативной средой иностранного языка.

Американский лингвист Р. Блей-Вроман также утверждал, что когда иностранный язык изучается при отсутствии языковой среды, успешное овладение языком практически невозможно. В данном случае следует говорить лишь об «относительной степени успешности» (variation in degree of success) [13], уровень относительности при этом во многом зависит от средовых условий обучения и изучения. До недавнего времени контекст разговора о создании иноязычной среды часто ограничивался ее созданием на уроке, в то время как создание иноязычной среды во внеурочное время не воспринималось как важная составляющая обучающего контекста, хотя и рассматривалось как желательное. Чаще всего эффективность этого времени, успешность внеурочной иноязычной среды виделись исключительно, например, для изучения английского языка в англоязычной стране.

Ресурсы современной информационной среды и разнообразие материала в сети Интернет предоставляют широкие возможности для желающих перейти на качественно иной уровень владения иностранным языком, во-первых, не проводя много времени в другой стране, а во-вторых, выбирая материал, работающий на поддержание личной мотивации к обучению.

В рамках данной статьи предлагаются результаты исследования количественных и качественных характеристик средовых ресурсов, которые используют студенты языковых специальностей для изучения английского языка в классе и за его пределами.

Методология исследования

В текущем исследовании для выявления входных языковых и социолингвистических параметров респондентов, а также характеристик их взаимодействия с англоязычными ресурсами, составляющих аудиторную и внеаудиторную иноязычную среду, использовались методы тестирования и социолингвистического анкетирования.

Данные методы в совокупности с дополнительными методиками, набор которых варьируется в зависимости от исследовательского материала, активно используются учеными для получения рефлексивных данных о предпочтениях, мотивации, вовлеченности студентов в процесс изучения иностранного языка, а также для оценки параметров языковой среды. Так, например, в исследовании Мухамеда Али Агунг Барото, направленном на выявление влияния языкового ввода, учебной среды и мотивации к овладению вторым языком, исследователь применил интервью и анкеты АМТВ (Attitude, Motivation Test Battery), разработанные Гарднером (1960) и расширенные Гарднером и Lambert (1972) [14].

Японские исследователи для измерения степени самостоятельности/автономности студентов в процессе обучения использовали авторскую анкету, которая состояла из пяти шкал: признание ответственности за обучение, ответственность за прошлый образовательный опыт, ответственность за будущий образовательный опыт, прошлый образовательный опыт вне класса и будущий образовательный опыт вне класса [15]. Информация, которую исследователи билингвизма относят к базовой, обязательной для любого исследования в области билингвизма и SLA, включает данные о длительности опыта использования/влияния языка, возраст усвоения и (при наличии) активного использования языка, а также оценку, как субъективную, так и объективную, уровня владения языками. Большая часть таких данных может быть получена из ответов на вопросы анкет, предлагаемых участникам исследования [16].

В данном исследовании изучение компонентов среды, определяющей формирование функциональных билингвов, проводится при по-

мощи разного рода опросников. Для определения порядка усвоения и доминирования языков, которыми владеет респондент, выявления факторов, влияющих на усвоение языков, самооценки уровня владения языками использовался опросник «Профиль функционального билингва», составленный на основе языковой анкеты Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q), разработанной в лаборатории исследований билингвизма и психолингвистики [16], и социолингвистической анкеты О.А. Казакевич [17].

Таким образом, опросник позволяет не только собрать базовые данные о возрасте усвоения и активного использования как первого, так и второго языка, о субъективной оценке испытуемым уровня владения языками в разных видах языковой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо предлагается оценить по упрощенной шкале «отлично – неплохо – с трудом»); опросник содержит также блок вопросов, ответы на которые позволяют получить представление о социальных аспектах личности билингва (время и место рождения, проживания, опыт длительного проживания в другом городе или стране, социальная среда усвоения языков в раннем возрасте). «Социальный блок» в опроснике представлен в гораздо меньшей степени по сравнению с языковым, что вызвано необходимостью учитывать специфику исследования, связанного, во-первых, с изучением особенностей функционального билингвизма и, во-вторых, проводимого в рамках определенной социальной группы (студенты университета).

В силу вышеуказанных причин авторы посчитали возможным опустить те разделы социолингвистической анкеты, которые направлены на получение данных об образовании, профессиональной деятельности, языковом опыте родителей информантов. Вышеперечисленные разделы, несомненно, являются важными при изучении естественного несбалансированного билингвизма. Опыт изучения его у авторов тоже есть [18, 19]. Опросник «Профиль функционального билингва» помимо языковой и социальной панели вопросов включает также блок вопросов и заданий на оценку (согласен/не согласен) суждений, целью которых является выявление мотивации опрашиваемого к изучению языка, что также представляется достаточно важным фактором, влияющим на результаты усвоения языков. Следует отметить, что моделирование лингвистических профилей обучающихся может использоваться и как основа для проектирования индивидуальных образовательных траекторий [20].

Исследование и результаты

Для пилотного этапа исследования количественных и качественных характеристик иноязычной среды, с учетом количества времени, затрачиваемого на работу с ресурсами, потенциально ориентированны-

ми на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в процессе четырех основных видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирования и письмо), и апробации инструментария для оценки влияния среды на уровень языка, было рекрутировано 26 студентов первого курса факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ). В соответствии с целями исследования на первом этапе необходимо было определить входной уровень владения иностранным языком, чтобы в дальнейшем проконтролировать динамику его повышения или понижения, а также выдвинуть гипотезу о влиянии среды на эти процессы. На входе для каждого участника был собран комплект данных и составлен первичный профиль билингва. Для составления профиля использовались следующие параметры: оценка уровня владения языком и оценка качества окружающей иноязычной среды.

Оценка уровня владения иностранным языком проводилась с использованием всех доступных данных об уровне владения английским языком, полученных от респондентов в результате самооценки, балла единого государственного экзамена и диагностического тестирования посредством адаптивного теста Oxford Placement Test, разработанного Оксфордским университетом (Великобритания) и проверяющего уровень владения английским языком в соответствии с общеевропейской шкалой CEFR.

По результатам прохождения участниками исследования онлайн-версии теста были выявлены следующие параметры выборки: A2 – 2 человека, B1 – 8, B2 – 7, C1 – 8, C2 – 1 человек.

При составлении профиля учитывался также балл единого государственного экзамена по английскому языку, который был получен по данным приемной комиссии и для данной выборки варьировался от 68 до 94, среднее значение 84 ($SD = 8,08$).

Таким образом был создан первичный профиль участников исследования. Студенты начали обучение с усредненным уровнем владения английским языком от B1 до C1 и погрузились в искусственно создаваемую иноязычную среду, предполагающую в среднем наличие 14 ч эксплицированной языковой практики в неделю (в рамках дисциплин: практический курс первого иностранного языка, занятия по лексике, грамматике и фонетике на английском языке). За период сбора данных количество аудиторных часов составило приблизительно 150 ч. Однако освоение языка не ограничивается университетскими лекциями и практиками, выходя за рамки учебной аудитории. Второй компонент языковой среды, в которой оказываются студенты, – общение и освоение языка вне учебного времени, что и является исследовательским фокусом данной работы. Для оценки качества и содержания языковой среды были разработаны социолингвистическая анкета и языковой дневник билингва.

Оценка качества иноязычной среды. Социолингвистическая анкета представляет собой инструмент, позволяющий собрать данные для составления языкового профиля участников исследования. Респонденты указывают язык, которым они пользуются каждый день, опыт использования иностранного языка в повседневной жизни, оценивают навыки владения иностранным языком (говорение, письмо, чтение, аудирование).

По результатам проведенного анкетирования был получен следующий языковой профиль участников: для всех испытуемых родным языком является русский, английский указан как второй язык во всех случаях. Продолжительность изучения английского как правило, составляет 10–12 лет, однако 42% респондентов указали продолжительность изучения L2 от 3 до 6 лет. Стоит отметить, что некоторые респонденты дополнительно выделяют период «осознанного» усвоения английского языка. Кроме русского и английского языков 65% участников (17 человек) указали владение третьим, а 31% (8 человек) – четвертым иностранным языком. В качестве L3 и L4 указаны такие языки, как французский (5 человек), испанский, казахский (по 4 человека), японский (3 человека), китайский, украинский (по 2 человека), корейский, латинский, итальянский, немецкий (по 1 человеку); продолжительность изучения L3 и L4, составляет, как правило, от нескольких месяцев до 2 лет, в одном случае 6 лет (L4, французский).

Общая характеристика языковой среды, представленная респондентами в ответах на вопросы об используемых языках в разных ситуациях общения и видах деятельности (опыт общения с носителями английского языка; язык общения с родными, соседями, в школе, язык, на котором читает и т.д.), показывает, как и ожидалось, доминирование русского языка с элементами включенности казахского (два участника указали казахский как язык общения с соседями и в школе), английского (57% имеют опыт общения с носителями английского языка, в отдельных случаях английский как язык общения в школе, а также как язык, на котором участники предпочитают читать литературу), в отдельном случае китайского (проживание в Китае в течение 2 лет).

Субъективная оценка владения L2 показала, что 38% респондентов исключают «думаю» из видов деятельности, осуществляемых на английском языке. Субъективная оценка уровня владения разными видами деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) на английском языке с помощью упрощенной шкалы (с трудом – неплохо – отлично) в целом совпадает с объективными результатами входного тестирования.

Языковой дневник был разработан по образцу Европейского языкового портфолио (European Language Portfolio) [21]. Его задача состояла в контроле количества часов, затрачиваемых на освоение иностран-

ного языка. Процесс освоения представлен совокупностью четырех видов деятельности, которые соответствуют четырем разделам дневника: говорение, чтение, аудирование и письмо. Каждый раздел включал список активностей, способствующих овладению иностранным языком.

Так, например, в разделе «Аудирование» содержались такие активности, как прослушивание обучающих аудио (на занятии), просмотр обучающих видео (коротких) вне занятия, просмотр полнометражных фильмов/сериалов (на занятии), музыка (прослушивание музыки/пение), социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.), прослушивание подкастов и др. В разделе «Говорение» содержались следующие активности: общение с носителями английского языка (живое), общение с носителями английского языка (по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime и др.), живое общение с иностранцами (не носителями английского языка), выступление с презентацией и др. Раздел «Чтение» содержал такие активности, как чтение художественной литературы (вне занятия), чтение учебной литературы (на занятии), чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен») и эссе, чтение статей на новостных сайтах и пр. Наконец, раздел «Письмо» был представлен следующими активностями: выполнение письменных заданий на занятии в университете или на частных занятиях с репетитором (описание, эссе, письмо, статья и т.д.), переписка в социальных сетях с носителями английского языка, другое (составление планов, тренировка правописания и др.).

Чтобы включить в дневник все возможные занятия, список активностей, представленный студентам, был открытым (участники эксперимента могли добавить недостающие позиции). Некоторые активности, указанные в языковом дневнике, сложно отнести только к одному виду речевой деятельности, например общение с носителями языка, которое подразумевает говорение и восприятие речи на слух. В связи с этим в дневнике появился еще один раздел – «Комплексная деятельность». Данный раздел включает несколько видов речевой деятельности, например устный перевод, в том числе аудирование и говорение.

В каждом разделе студентам предлагалось приблизительно оценить количество затраченного в течение недели времени на ту или иную деятельность в аудитории и за ее пределами по шкале от 0 до 7, каждое деление шкалы равно одному часу. Участники эксперимента заполняли дневник еженедельно на протяжении 11 недель.

Важно отметить, что языковой дневник, помимо измерительного инструмента, представляется нам также инструментом, помогающим каждому ученику отрефлексировать динамику и траекторию изучения иностранного языка, что, предположительно, работает на эффективность обучения. В образовательном стандарте по направлению 45.03.02 Лингвистика, принятом в НИ ТГУ, например, умение рефлексировать включено в число умений, необходимых для формирования универ-

сальной компетенции – способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Рефлексия по отношению к своей учебной деятельности может означать критическую оценку вовлеченности в образовательный процесс, поиск способов улучшения процесса выполнения определенной задачи или своей производительности с дальнейшей корректировкой своей образовательной траектории в рамках учебного процесса.

Как было отмечено ранее, иноязычная среда в процессе обучения на лингвистическом профиле дуальна, поэтому важно учитывать количество затраченного времени на виды деятельности, связанные с иностранным языком на занятии и вне занятия. На первом курсе факультета иностранных языков НИ ТГУ количество часов, установленное учебным планом для дисциплин, которые ведутся на первом иностранном языке (практика устной и письменной речи, практическая фонетика, практическая грамматика), составляет 12–16 ч в неделю. В целом за весь эксперимент время, потраченное каждым студентом на деятельность на иностранном языке во время занятий в рамках организованной искусственной иноязычной среды, составило приблизительно 150 ч.

Количество времени, затраченного на внеурочную деятельность, варьировало от студента к студенту. За время проведения эксперимента, по субъективным оценкам респондентов, они потратили в среднем на различные виды деятельности на иностранном языке от 19,7 до 93,9 ч в неделю. На рис. 1 представлены результаты оценки количества времени, потраченного на внеурочную деятельность, тех респондентов, которые систематически заполняли языковой дневник (14 участников).

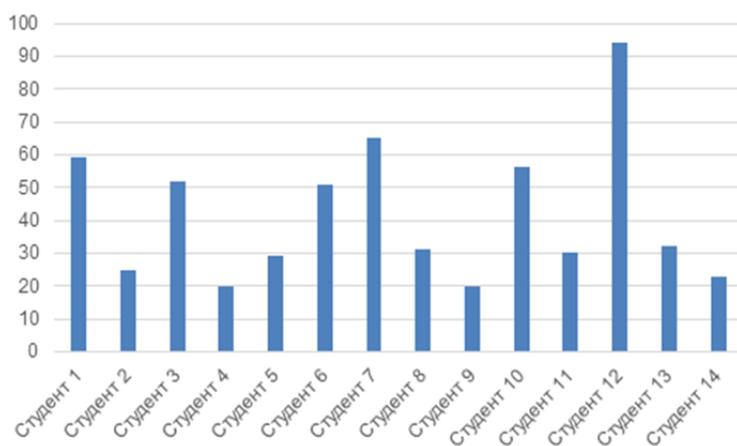


Рис. 1. Количество часов (в среднем в неделю), потраченное студентами на внеурочную деятельность на английском языке

Распределение вовлеченности студентов в различные виды деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) на занятия в целом за весь период проведения эксперимента представлено на рис. 2. Лидирующую позицию среди видов деятельности, осуществляемых на занятии, занимало говорение (суммарное количество времени, затраченное на занятиях по английскому языку всеми участниками эксперимента, составило 1 230 ч). Говорение включало в себя общение с преподавателями и одноклассниками, выступление с презентацией/докладом. Чтение и аудирование представлены в примерно одинаковом долевым соотношении, наименьшее количество было уделено письму.

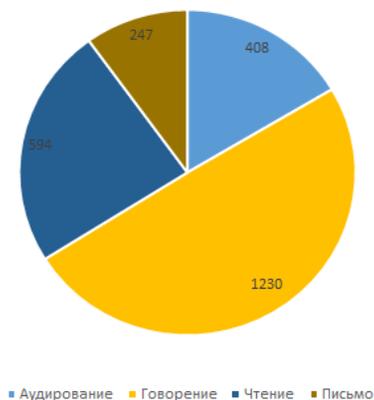
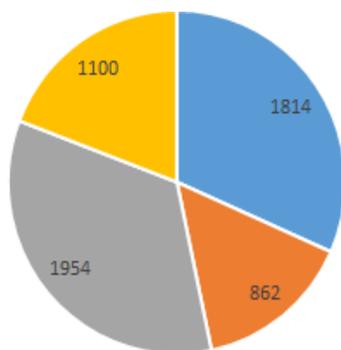


Рис. 2. Соотношение видов деятельности на занятии (суммарно в часах за 11 недель по данным всех студентов)

Такое распределение часов между видами деятельности вполне отвечает требованиям и логике организации учебного процесса на языковом факультете. Соотношение времени, затраченного на осуществление различных видов деятельности на английском языке во внеурочное время, по оценкам респондентов, представлено на рис. 3.

Чтению и аудированию студенты уделили практически одинаковое количество времени вне стен университета. Оба вида деятельности включали в себя деятельность, которая осуществлялась при помощи социальных сетей, что предполагало использование мобильных устройств. Это обусловило популярность вышеперечисленных видов деятельности среди студентов. Аудирование также включает такие виды активности, как «Просмотр полнометражных фильмов/сериалов», «Подкасты» и «Музыка (прослушивание/пение)». Лидирующее положение среди перечисленных видов активности занимала «Музыка». Прослушиванию и пению студенты за 11 недель суммарно уделили 754 ч. Распределение часов по остальным видам деятельности представлено на рис. 4.



■ Аудирование ■ Говорение ■ Чтение ■ Письмо

Рисунок 3. Соотношение видов деятельности вне занятия (суммарно в часах за 11 недель по данным всех студентов)

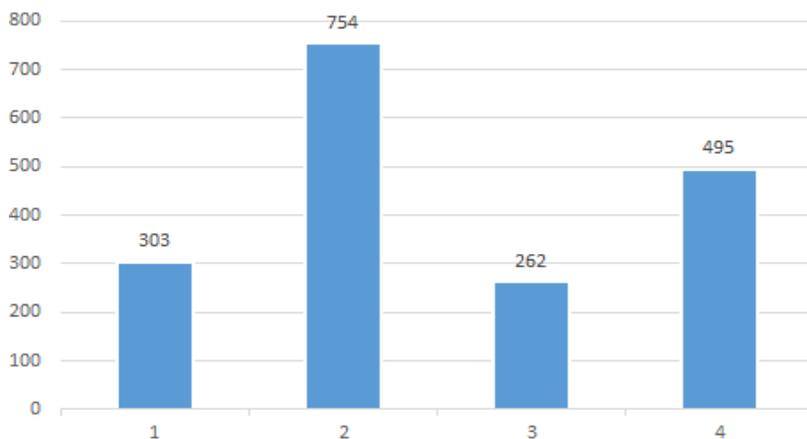


Рис. 4. Количество часов, потраченных на различные виды аудирования вне занятий: 1 – просмотр полнометражных фильмов/сериалов; 2 – музыка (прослушивание музыки/пение); 3 – подкасты; 4 – социальные сети (TikTok, Clubhouse, Instagram и др.)

Чтение вне стен университета включало в себя чтение художественной литературы, чтение научной (научно-популярной) литературы, чтение учебной литературы, чтение ленты в социальных сетях, чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен») и эссе и чтение статей на новостных сайтах (рис. 5).

Как видно из диаграммы на рис. 5, ведущим видом деятельности в данной категории являлось чтение ленты в социальных сетях (502 ч), что обусловлено популярностью социальных сетей и доступностью мобильных устройств. На чтение художественной литературы студенты тратили 442 ч. Домашнее чтение является обязательной составляющей

дисциплины «Практика письменной и устной речи», что, вероятно, обуславливает количество времени, которое студенты уделяют на чтение выбранной ими литературы.

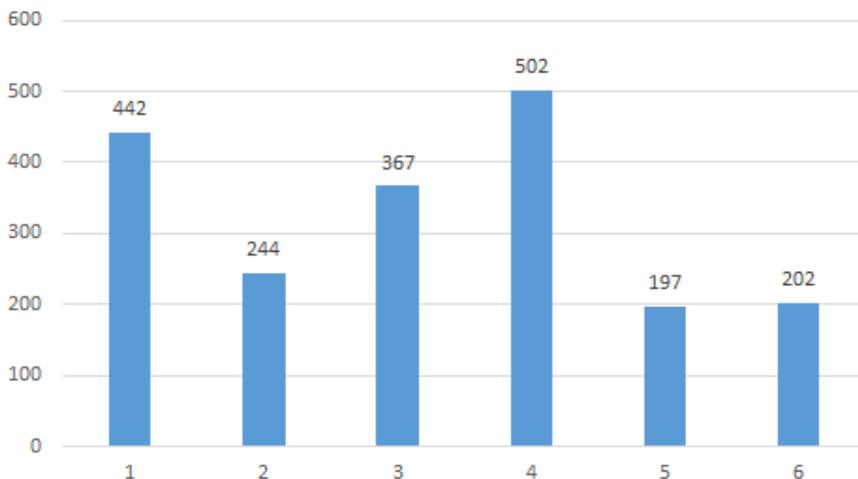


Рис. 5. Количество часов, потраченных на различные виды чтения вне занятий: 1 – чтение художественной литературы; 2 – чтение научной (научно-популярной) литературы; 3 – чтение учебной литературы; 4 – чтение ленты в соцсетях; 5 – чтение блогов (например, «Яндекс.Дзен») и эссе; 6 – чтение статей на новостных сайтах

Почти одинаковое количество времени студенты уделяли говорению и письму вне стен университета. Говорение включало общение с носителями английского языка (живое), общение с носителями английского языка (по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime и др.), общение с иностранцами (не носителями английского языка) (живое)), общение с иностранцами (не носителями английского языка) (онлайн), общение с одноклассниками/друзьями (вне занятия онлайн и(или) офлайн) (рис. 6).

Из диаграммы на рис. 6 видно, что общение с иностранцами, не являющимися носителями языка, являлось основным видом деятельности в рамках говорения вне занятия (284 ч). Общение с носителями языка занимало 10 ч. Соотношение времени, уделяемое общению с иностранцами носителями и не носителями языка, коррелирует с количеством времени, выделяемым на переписку в социальных сетях.

Так, из диаграммы на рис. 7 видно, что переписка в социальных сетях с носителями языка занимала меньше времени, чем переписка с не носителями, 116 и 280 ч соответственно. Доминирующим компонентом данного вида деятельности являлось выполнение письменных заданий в рамках учебных дисциплин (396 ч).

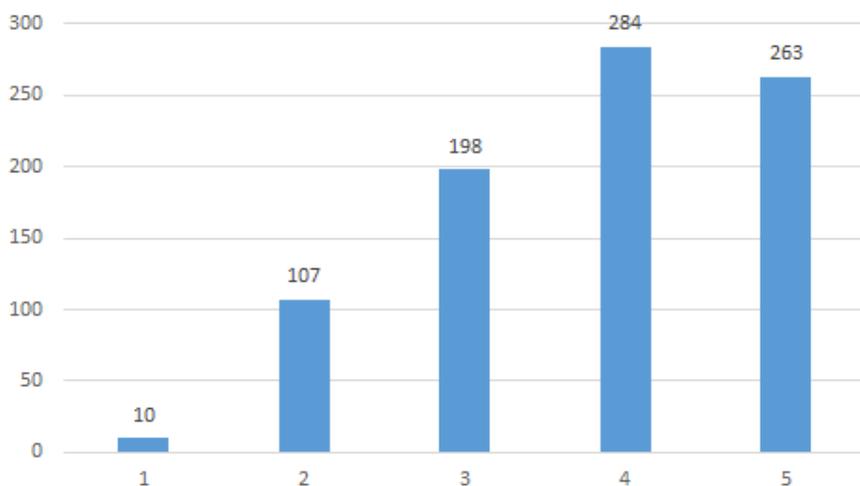


Рис. 6. Количество часов, потраченных на различные виды говорения вне занятий:
 1 – общение с носителями английского языка (живое); 2 – общение с носителями английского языка (онлайн по видеосвязи Skype, Zoom, FaceTime и др.); 3 – общение с иностранцами (не носителями английского языка) (живое); 4 – общение с иностранцами (не носителями английского языка) (онлайн); 5 – общение с одноклассниками/друзьями (вне занятия онлайн и (или) офлайн)

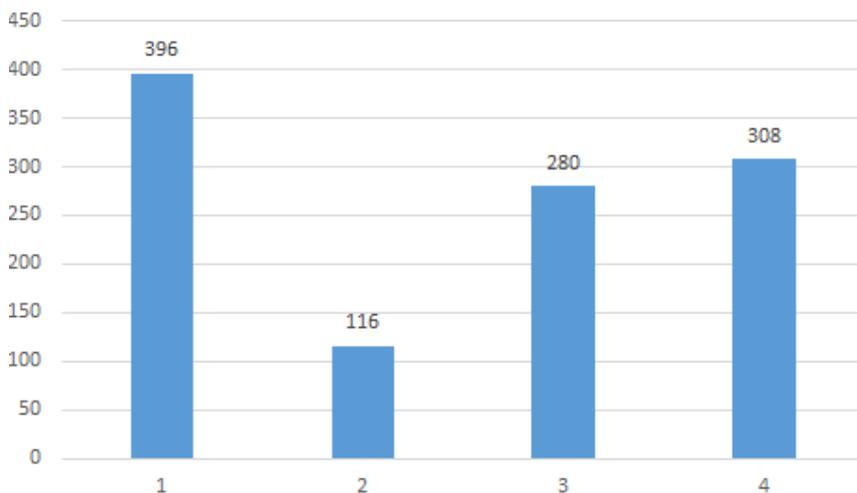


Рис. 7. Количество часов, потраченных на различные виды письма вне занятий:
 1 – выполнение письменных заданий (описание, эссе, письмо, статья и т.д.); 2 – переписка в соцсетях с носителями английского языка; 3 – переписка в соцсетях с иностранцами/друзьями (не носителями английского языка); 4 – переписка в соцсетях с носителями русского языка (друзья, знакомые и др.) на английском (в том числе и мемами)

Помимо видов деятельности, предложенных для оценки времени, затрачиваемого на них во время занятий и во внеурочное время, необходимо отметить виды деятельности, указанные самими студентами в категории «Другое». Среди видов деятельности, которые вносят вклад в изучение иностранного языка, студенты указали: компьютерные и видеоигры, составление монологов, чтение вслух, составление планов, тренировка правописания, письменный и устный перевод, чтение инструкций и рецептов, чтение описания спортивных упражнений, письмо по памяти для запоминания слов, составление диалогов. Виды деятельности, указанные участниками эксперимента, можно объединить в своего рода индивидуальную траекторию изучения иностранного языка и формирования собственной языковой среды.

В целом можно констатировать, что для деятельности на английском языке во время занятия и вне занятия характерно определенное распределение времени по видам деятельности, что, очевидно, диктуется условиями протекания деятельности студента и характеристиками создаваемой искусственной среды. Деятельность на английском языке во время занятия реализуется в первую очередь в виде говорения (суммарное количество часов за все время проведения эксперимента, указанных студентами, составляет 1 230 ч), второе место по количеству часов занимает чтение (594 ч), третье – аудирование (408 ч), четвертое – письмо (247 ч).

Кроме того, следует отметить, что основной формой работы на занятии является групповая работа, студент поставлен в ситуацию необходимости коммуницировать с одноклассниками и преподавателем. Во внеурочной деятельности самую высокую позицию в рейтинге видов деятельности занимает чтение (1 954 ч), следом идет аудирование (1 814 ч), затем письмо (1 100 ч) и говорение (862 ч). Таким образом, можно говорить о специфических видах деятельности на иностранном языке, характерных для искусственной иноязычной среды на занятии и вне его.

Заключение

Изучение компонентов искусственной иноязычной среды, создаваемой как в рамках образовательной деятельности студентов лингвистического профиля на занятиях по английскому языку, так и в их деятельности, протекающей во внеурочное время, частично связанной с образовательной деятельностью (самостоятельная работа), реализуемое с помощью рефлексии студентов в форме ведения дневника с оцениванием количественных параметров активностей по видам речевой деятельности, позволяет сделать предварительные выводы о различии в соотношении видов речевой деятельности на занятии и вне его, а также

о комплексном характере языковых контекстов и ресурсов (см. активности, отмеченные студентами в разделе «Другое»).

Можно отметить тот факт, что количество часов, затраченное студентами, по их оценке, на деятельность на английском языке во внеурочное время значительно превышает количество часов на занятии, создавая условия для избыточного языкового входа. Количественные данные, раскрывающие субъективную оценку студентов-переводчиков (лингвистов) по поводу их вовлеченности в иноязычные контексты, подтверждают гипотезу о возможности развития в их ментальном лексиконе и языковом поведении характеристик функционального билингвизма с учетом дальнейшего поступательного увеличения входного иноязычного материала из естественной и искусственно создаваемой иноязычной среды, а также его качественного изменения в сторону предметной ориентированности в рамках переводческих дисциплин, автоматизирующих когнитивные механизмы «переключения языковых кодов». Данные о выборе видов деятельности вне занятия могут послужить примером паттерна компенсаторного поведения студентов и выступить важным источником информации для разработки эффективных дидактических материалов и учебных сценариев при планировании аудиторной и самостоятельной работы при обучении иностранному языку в искусственно создаваемой иноязычной среде.

Литература

1. **Kirkpatrick A.** ‘The languages of higher education in East and Southeast Asia: Will EMI lead to Englishisation?’ // *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific*. London : Springer, 2017.
2. **Ali N.L.** A changing paradigm in language planning: English-medium instruction policy at the tertiary level in Malaysia // *Current Issues in Language Planning*. 2013. № 14/1. P. 73–92.
3. **Wolfenden F., Buckler A., Santos C., Mittelmeier J.** Education Workforce Initiative: Initial Research. International Commission on Financing Education Opportunity (The Education Commission). 2018.
4. **Liu W.** The changing role of non-English papers in scholarly communication: Evidence from Web of Science’s three journal citation indexes. *Learned Publishing*, 2017. № 30. P. 115–123.
5. **Montgomery S.L.** Does science need a global language?: English and the future of research. University of Chicago Press, 2013.
6. **Как много россияне свободно владеют английским языком.** URL: <https://russiaedu.ru/news/kak-mnogo-rossiiian-svobodno-vladeiut-angliiskim-iazykom> (дата обращения: 01.09.2021).
7. **Dulay H., Burt M., Krashen S.** *Language Two*. Oxford University Press, 1982.
8. **Бондаренко И.П.** Роль языковой среды при овладении русским языком (лексический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1987. 16 с.
9. **Львов М.Р.** *Словарь-справочник по методике русского языка*. М. : Просвет, 1988. 239 с.
10. **Krashen S.** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, 1981. 151 p.

11. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
12. **Gass S.M.** Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1997.
13. **Bley-Vroman R.** The Logical Problem of Foreign Language Learning // Linguistic Analysis. Linguistic perspectives on second language acquisition / ed. by S.M. Gass, J. Schachter. Cambridge University Press, 2015. 296 p.
14. **Baroto M.A.** The Effects of Language Input, Learning Environment, and Motivation Toward Second Language Acquisition // LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal. 2016. № 6 (2).
15. **Sakai S., Takagi A.** Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners // Journal of Asia TEFL. 2009. № 6 (3). P. 297–325.
16. **Kaushanskaya M., Blumenfeld H.K., Marian V.** The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later // Bilingualism: Language and Cognition. 2019. P. 1–6. DOI: 10.1017/S1366728919000038.
17. **Социолингвистическая** анкета. URL: <http://ilingran.ru/main/departments/ural-altaic> (дата обращения: 07.09.2018).
18. **Резанова З.И., Темникова И.Г., Некрасова Е.Д.** Динамика социолингвистических процессов в Южной Сибири в зеркале билингвизма (русско-шорское и русско-татарское языковое взаимодействие) // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 436. С. 56–68.
19. **Некрасова Е.Д., Буб А.С.** Динамика социолингвистической ситуации хакасско-русского языкового взаимодействия на территории Южной Сибири // Русин. 2019. №. 56. С. 294–311.
20. **Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176.
21. **European** Language Portfolio for adult migrant learning the language of the host country // Council of Europe URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c7> (дата обращения: 09.09.2021).

Сведения об авторах:

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

Темникова Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: temnikova196@mail.ru

Буб Александра Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

Поступила в редакцию 22 октября 2021 г.

Students' self-reporting as a means of determining the essential components of educating English environment

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

Temnikova I.G., Ph.D. (Philology), Associate Professor of Department of Romance Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: temnikova196@mail.ru

Bub A.S., Ph.D. (Philology), Associate Professor of Department of Romance Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/12

Abstract. The article discusses the nature and significance of an artificial foreign language environment in the process of learning a foreign language through the prism of reflection of students of specialized linguistic education. A foreign language environment is considered a source of excessive language input, which determines the result of administered foreign language teaching during a rigid number of classroom hours planned in the curricula of linguistic programmes. Data collection protocol, developed by the authors, includes the methodological principles of sociolinguistic questioning and reflects the current trends of complementary variation of online and offline sources of authentic foreign language material. This protocol has been developed with the aim to collect the data on the results of students' reflection on the quantitative and qualitative characteristics of the foreign language environment. The environment is believed to contribute to the development of all types of foreign language speech activity (*speaking, reading, listening and writing*). The results of the sociolinguistic survey revealed the multilingual context of the social life of modern students, who note up to 4 significant foreign languages in their environment with the natural dominance of Russian as a mother tongue. In the process of developing diagnostic tools for parameterizing the foreign language environment of a student of a linguistic profile, defined as functional bilingual, the authors actively involved the participants in the experimental study. They were asked to compile a list of resources that contribute to the formation of the external and internal contours of the foreign language environment in the Russian-language continuum. As a result of surveys preceding the study, an online language diary was created. Its objective is to collect data on the time of student engagement in 4 types of speech activity both in a traditional format and using resources such as social networks (TikTok, Clubhouse, Instagram etc.), podcasts, online video conversations Skype, Zoom, FaceTime, reading blogs (for example Yandex Zen), and computer games. The results of the analysis of students' activities according to the data collected from language diaries (each student filled in one diary per week during 11 weeks) revealed the overall quantitative predominance of extracurricular activities within the artificial foreign language environment. The *reading* was the predominant activity in the framework of extracurricular activities in comparison with the clear predominance of *speaking* within the scope of classroom activities. Music (listening to music/singing in English) occupies one of the leading positions, leaving behind the recently popular social networks (TikTok, Clubhouse, Instagram and others).

Key words: foreign language environment; functional bilingualism; sociolinguistic profiling; language profile

References

1. Kirkpatrick A. (2013) The languages of higher education in East and Southeast Asia: Will EMI lead to Englishisation? // English medium instruction in higher education in Asia-Pacific. London: Springer.
2. Ali N.L. A changing paradigm in language planning: English-medium instruction policy at the tertiary level in Malaysia // Current Issues in Language Planning. 14/1. pp. 73–92.

3. Wolfenden F., Buckler A., Santos C., Mittelmeier J. (2018) Education Workforce Initiative: Initial Research. International Commission on Financing Education Opportunity (The Education Commission).
4. Liu W. (2017) The changing role of non-English papers in scholarly communication: Evidence from Web of Science's three journal citation indexes. *Learned Publishing* 30. pp. 115–123.
5. Montgomery S.L. (2013) Does science need a global language?: English and the future of research. University of Chicago Press.
6. Kak mnogo rossiyan svobodno vladeyut anglijskim yazykom [How many Russians are fluent in English] // *Russiaedu.ru*: URL: <https://russiaedu.ru/news/kak-mnogo-rossiian-svobodno-vladeiut-angliiskim-iazynom> (Accessed: 01.09.2021)
7. Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982) *Language Two*. Oxford University Press.
8. Bondarenko I.P. (1987) Rol' yazykovoj sredy pri ovladenii russkim yazykom (leksicheskij aspekt) [The role of the language environment in mastering the Russian language (lexical aspect)]. Abstract of Philology cand. diss. Odessa. 16 p.
9. L'vov M.R. (1988) *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language]. M.: Prosvyet. 239 p.
10. Krashen S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon. 151 p.
11. Vygotskij L.S. (1999) *Myshlenie i rech'* [Cognition and speech.]. M.: Labirint. 352 p.
12. Gass S.M. (1997) *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
13. Bley-Vroman R. (2015) *The Logical Problem of Foreign Language Learning. Linguistic Analysis. Linguistic perspectives on second language acquisition*. Ed. By S.M. Gass & J. Schachter. Cambridge University Press. 296 p.
14. Baroto M.A. (2016) The Effects of Language Input, Learning Environment, and Motivation Toward Second Language Acquisition // *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*. 6 (2).
15. Sakai S., Takagi A. (2009) Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners // *Journal of Asia TEFL* 6(3). pp. 297-325.
16. Kaushanskaya M., Blumenfeld H.K., Marian V. (2019) The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later // *Bilingualism: Language and Cognition*. pp. 1–6. doi.org/10.1017/S1366728919000038.
17. Sociolingvističeskaya anketa [Sociolinguistic questionnaire] // URL: <http://ilingran.ru/main/departments/ural-altaic> (Accessed: 07.09.2018).
18. Rezanova Z.I., Temnikova I.G., Nekrasova E.D. (2018) Dinamika sociolingvističeskikh processov v Yuzhnoj Sibiri v zerkale bilingvizma (russko-shorskoe i russko-tatarskoe yazykovoe vzaimodejstvie) [Dynamics of sociolinguistic processes in Southern Siberia through the prism of bilingualism (Russian-Shor and Russian-Tatar language interaction)] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 436. pp. 56-68.
19. Nekrasova E.D., Bub A.S. (2019) Dinamika sociolingvističeskoj situacii hakassko-russkogo yazykovogo vzaimodejstviya na territorii Yuzhnoj Sibiri [Dynamics of the sociolinguistic situation of the Khakass-Russian language interaction in the territory of Southern Siberia] // *Rusin*. 56. pp. 294-311.
20. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural' S.K. (2020) Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v informacionnoj obrazovatel'noj srede [Designing individual educational trajectories in the information educational environment] // *Yazyk i kul'tura*. 51. pp. 153–176.
21. European Language Portfolio for adult migrant learning the language of the host country // Council of Europe: URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c7> (Accessed: 09.09.2021).

СООТВЕТСТВИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

С.А. Осокина

Исследование выполнено в рамках проекта Алтайского государственного университета «Устойчивое развитие Алтая в трансграничном пространстве».

Аннотация. В наше время, когда дистанционные технологии и асинхронное (преимущественно самостоятельное) обучение начинают доминировать над традиционным обучением, в силу чего личность преподавателя и его профессиональные компетенции отходят на второй план, качество учебников, доступных онлайн, и их тематическое наполнение выходят на первый план. Цель статьи – изучение степени соответствия тематического содержания учебников по иностранному языку для вузов концепции образования для устойчивого развития (ОУР), которая является ведущим актуальным вектором развития образования в течение последних десятилетий. В результате обзора исследовательских работ выявляется круг актуальных вопросов, связанных с ОУР, к которым относятся: экология и окружающая среда (в том числе климат, ресурсы, умеренное потребление), экономика (бедность, работа, развитие промышленности), общество (неравенство, несправедливость, партнерство, семья, ценности, поведение, управление, гражданская ответственность), образование (компетенции), культурное разнообразие (национальные языки и национальная специфика), здоровье и здравоохранение (преимущественно проблемы, связанные с вирусом иммунодефицита человека), развитие городов и отдаленных районов. По наличию соответствующих разделов (тем) в учебниках английского языка устанавливается соответствие каждого учебника концепции ОУР. Предлагаемые в учебниках задания анализируются с позиций их соответствия концепции устойчивого развития. Выявлено, что только 30% учебников английского языка, представленных в известных электронных библиотеках для вузов, имеют тематические разделы, связанные с актуальными вопросами устойчивого развития. Наличие тем, соответствующих концепции ОУР, напрямую зависит от узкой профессиональной специализации студентов, для которых предназначен учебник, несмотря на принятый тезис о необходимости включения вопросов устойчивого развития в максимальное количество дисциплин для всех направлений профессиональной подготовки студентов. Вместе с тем обнаруживаются и учебники для студентов вузов, чей общий профиль связан с проблематикой устойчивого развития (в частности, для студентов экономического и медицинского профиля), но учебники английского языка не предлагают к изучению соответствующие темы.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития; иностранный язык в вузе; английский язык

Введение

Концепция устойчивого развития, принятая Организацией Объединенных Наций (ООН) в 1992 г., является ведущим актуальным вектором развития экономики и общества в течение последних десятилетий. Основной акцент ставится на постепенном развитии деятельности человечества в гармонии с природой и с заботой об окружающей среде, однако преодоление социально-экономических проблем возможно только при условии осуществления взаимовыгодного сотрудничества, предполагающего удовлетворение не только материальных, но и морально-этических нужд. В связи с этим концепция образования для устойчивого развития (ОУР), выдвинутая ЮНЕСКО в 2005 г., обращает особое внимание на важность изучения иностранных языков и толерантность к иноязычным культурам при сохранности национальных языков и культур [1. С. 30]. Применительно к практике работы образовательных учреждений это означает внедрение в учебные программы вопросов, связанных с обучением пониманию проблем не только социально-экономического и экологического, но и социокультурного плана.

Целью настоящего исследования является изучение степени соответствия тематического содержания учебников по иностранному языку концепции образования для устойчивого развития. Непосредственным объектом изучения являются «разговорные темы», представленные в учебниках по английскому языку (поскольку число российских студентов, изучающих английский язык в качестве иностранного, значительно превосходит число студентов, изучающих иные языки) для высших российских учебных заведений. Данный уровень образования в большей степени, нежели средняя школа, нацелен на изучение и осознание проблем устойчивого развития.

Научная новизна исследования состоит в систематизации представленных в учебниках английского языка разговорных тем и оценивании эффективности учебных материалов с точки зрения их соответствия концепции образования для устойчивого развития. Практическая значимость исследования связана с возможностью составления рекомендаций по совершенствованию учебников и использованию представленного в них учебного материала.

Тематическое содержание учебников по английскому языку выбрано в качестве объекта изучения, поскольку с точки зрения экспертов, среди которых научные сотрудники, методисты, преподаватели вузов, активисты общественных организаций, более эффективное обучение темам, связанным с проблемами устойчивого развития, происходит при включении данной проблематики в основные учебные дисциплины по изучаемой специальности, а не при изучении отдельных дисциплин (согласно исследованию Д.С. Ермакова [2]). Следовательно,

студенту, обучающемуся по направлению «Лингвистика», например, более интересно изучать такие темы, как *Общество, Экономика и Экология* в рамках практического курса иностранного языка, нежели в виде отдельных дисциплин по экономике, экологии или социологии. Это указывает на важность включения соответствующих тем в основные дисциплины в рамках каждой специальности, а также, по возможности, включение данных тем в как можно большее количество изучаемых дисциплин, чтобы более основательно и с разных позиций осветить проблемы устойчивого развития. Данная идея согласуется с тезисом, выдвинутым в итоговом докладе ООН по Декаде образования для устойчивого развития, резюмирующим, что каждый студент, независимо от того, какие дисциплины он изучает и на какой профессиональной сфере фокусируется, должен изучать проблемы устойчивого развития и вносить вклад в их преодоление [3. С. 119].

Поскольку курс иностранного языка является обязательной дисциплиной применительно ко всем направлениям подготовки в высшей школе, изучение проблематики устойчивого развития в качестве разговорных тем в рамках курса «Иностранный язык» является достаточно эффективным приемом воплощения указанного тезиса ЮНЕСКО в жизнь. Это повышает значимость отбора тематического материала, предлагаемого к изучению в учебниках иностранного языка.

Методология исследования

Методологической основой работы являются результаты актуальных исследований в области образования для устойчивого развития. Тремя столпами, на которых держится концепция устойчивого развития ООН, являются общество, экономика и окружающая среда. Однако новая повестка, принятая ООН в 2015 г. на период до 2030 г., включает в себя 17 целей, которые в более детализированной форме раскрывают направления устойчивого развития. К ним относятся: бедность, голод, здоровье, образование, чистая вода, энергетические ресурсы, достойная работа, экономический рост, наука и инновации, развитие промышленности, снижение неравенства, умеренное потребление, климат, жизнь под водой, жизнь в воде и на суше, мир и справедливость, партнерские отношения [4]. Данные направления устойчивого развития обсуждаются во множестве работ.

Краткий обзор источников в русле ОУР позволяет выделить еще несколько релевантных тем для обсуждения: информация и информационные технологии в образовании [5], семья [6], этические ценности и социальное поведение [7], гражданская ответственность [8], эмоционально-психологические вопросы [9], вирус иммунодефицита человека (ВИЧ)/синдром приобретенного иммунодефицита, управление, разви-

тие городов и отдаленных районов [10, 11] и многие другие. Для российской системы образования характерна связь концепции ОУР с идеями международной и национальной безопасности [12].

В России, несмотря на осведомленность учителей о существовании концепции образования для устойчивого развития, согласно вышесупомянутому исследованию Д.С. Ермакова, многие работники сферы образования полагают, что подход ОУР пока находится на начальной стадии развития [2]. Исследования последних лет показывают, что в России высшее образование является чрезмерно профессионально ориентированным, что в определенной степени препятствует полноценному развитию концепции образования для устойчивого развития [13], хотя мысль о том, что узкая профессиональная ориентированность высшей школы препятствует развитию ОУР, поскольку нет возможности донести студентам взаимозависимость изучаемой профессиональной проблематики с глобальными явлениями и процессами, высказывалась Ассоциацией по продвижению устойчивого развития в высшей школе еще в 2010 г. [14].

Таким образом, российская система высшего образования отстает от повестки ОУР более чем на 10 лет. Как отмечает в своей обзорной работе Л.Е. Халудорова, основное внимание российских исследователей в области ОУР направлено на проблемы экологического образования и развитие преподавательских компетенции [15]. Развитие экологического образования и экологического сознания является важным направлением деятельности системы российского высшего образования и с точки зрения совершенствования языковых и культурологических компетенций [16].

Таким образом, краткий обзор литературы по теме исследования показывает, что проблематика образования для устойчивого развития представляет собой ряд взаимосвязанных тем, наличие которых в анализируемых учебниках может указывать на соответствие данных учебников концепции образования для устойчивого развития. Поскольку цель настоящего исследования состоит в установлении соответствия тематического содержания учебников по английскому языку концепции устойчивого развития, необходимо очертить круг соответствующих тем.

Точные формулировки тем могут несколько отличаться в учебниках разных авторов и разных направлений подготовки, но в целом список тем, указывающих на соответствие учебника проблематике ОУР, включает следующие вопросы: экология и окружающая среда (в том числе климат, ресурсы, умеренное потребление), экономика (бедность, работа, развитие промышленности), общество (неравенство, несправедливость, партнерство, семья, ценности, поведение, управление, гражданская ответственность), образование (компетенции), культурное разнообразие (национальные языки и национальная специфика), здоро-

вье и здравоохранение (преимущественно проблемы, связанные с ВИЧ), развитие городов и отдаленных районов.

Резонно предположить, что наличие в учебниках по иностранному языку указанных выше тем свидетельствует о полном или частичном соответствии тематики учебника концепции ОУР. Данные темы могут быть представлены в рамках учебников по английскому языку на уровне заголовков разделов (Units) и отдельных текстов, предлагаемых для прочтения, обсуждения и отработки разговорных навыков.

Мы полагаем, что для реализации концепции ОУР в российских высших учебных заведениях тематическое наполнение учебников играет не меньшую роль, чем компетентность учителей. Конечно, личность преподавателя во многом определяет развитие у студентов навыков к критическому мышлению и соответствующему концепции ОУР поведению, однако в наш век информационных технологий и дистанционного обучения, предполагающего асинхронное взаимодействие преподавателя и обучающегося и, как следствие, преимущественно самостоятельное усвоение материала студентами [17], качество данного материала выходит на первый план. Это должен быть такой материал, который мотивирует обучающихся предпринимать определенные шаги в направлении экологического сознания и устойчивого развития без видимого влияния преподавателя.

Ориентированность российской системы высшего образования на узкую сферу профессиональной деятельности, которую студент выбирает в качестве своей специализации, выражается в том, что преподавание иностранного языка в высшей школе также главным образом нацелено на развитие иноязычных коммуникативных компетенций учащихся в узкой профессиональной сфере, в результате чего учебники английского языка, используемые в российских вузах, имеют такие традиционные названия, как «Английский язык для студентов юридических специальностей», «Английский для экономистов», «Английский для студентов-социологов» и под. Есть основания выдвинуть гипотезу, что наличие в учебниках по английскому языку тем, имеющих отношение к концепции образования для устойчивого развития, напрямую зависит от того, насколько близко связаны основные профессиональные дисциплины, изучаемые студентом, с концепцией устойчивого развития. Иными словами, очень велика вероятность того, что в учебниках английского языка для студентов экономического профиля имеется больше тем, связанных с ОУР, чем в учебниках английского языка, например, для археологов или искусствоведов.

Непосредственным материалом исследования в настоящей работе является корпус учебников английского языка для высших учебных заведений, изданных в России (иногда в сотрудничестве с зарубежными авторами или издательствами) в период с 2010 по 2020 г., поскольку, согласно Национальной стратегии образования для устойчивого разви-

тия в Российской Федерации [18], к данному моменту в нашей стране уже должны быть разработаны план действий и дорожная карта в рамках ОУР и начата их реализация (что, соответственно, не может не отражаться на содержании учебников).

Материалом исследования послужили учебники английского языка, отобранные из наиболее популярных российских онлайн-библиотек, используемых в высшем образовании: библиотека «Лань» (официальный сайт: <https://e.lanbook.com/>), «Университетская библиотека online» (официальный сайт: <https://biblioclub.ru/>), библиотека «Юрайт» (официальный сайт: <https://urait.ru/>) и электронная библиотека Алтайского государственного университета (АлтГУ), поскольку исследование проходило в АлтГУ (официальный сайт: <http://elibrary.asu.ru/>). При помощи выставления фильтров поиска «Уровень образования – Высшее образование» и «Дисциплина – Английский язык» было найдено более 800 учебников, удовлетворяющих заданным критериям. Далее из указанного числа были отобраны только учебники для занятий по практике речи, поскольку такие издания, как справочники, словари, учебники и учебные тетради по грамматике, имеют иную обучающую цель и не могут анализироваться с точки зрения тематического соответствия концепции ОУР.

В итоге было отобрано 181 учебное издание, на материале которых производился дальнейший анализ – изучалось содержание учебников, в которых на уровне заголовков разделов или в качестве заголовков текстов для чтения фигурировали темы, связанные с концепцией устойчивого развития, описанные выше. В число анализируемых учебников входили пособия для студентов гуманитарных, естественно-научных, технических и военных направлений подготовки.

Для того чтобы более полно изучить соответствие учебников концепции ОУР, подробно изучались не только названия разделов, текстов, содержание активного вокабуляра, представленного в текстах, но и типы упражнений, направленных на совершенствование коммуникативных навыков, описанных в данных учебниках. Мы полагаем, что с точки зрения концепции образования для устойчивого развития наиболее эффективными должны быть упражнения, направленные на развитие навыков аналитического и критического мышления, рефлексии по поводу проблематики устойчивого развития, а не просто на совершенствование грамматических навыков и расширение словарного запаса учащихся.

С этой точки зрения, наиболее соответствующими подходу ОУР являются задания, предполагающие вовлечение студентов в дискуссию, написание аналитического эссе, подготовку проектов, кейсов. Включение подобных заданий в учебную программу дисциплины «Английский язык» возможно в условиях интегрированного подхода к изучению иностранного языка, при котором обучение языку происходит не про-

сто с ориентацией на определенную профессиональную деятельность, а путем интеграции изучения иностранного языка в изучение профессиональных дисциплин [19].

Каждый из отобранных учебников анализировался с точки зрения ответа на вопрос: какая часть содержания данного учебника соответствует концепции образования в интересах устойчивого развития? Ключевые методы исследования: отбор материала, контент-анализ текстового содержания учебников, методологический анализ упражнений. Контент-анализ производился методом аналитического чтения и машинного поиска ключевых слов, методологический анализ учебных заданий и упражнений включал определение обучающей цели и типа предложенных заданий. Для представления результатов анализа использовались статистические методы исследования.

Исследование и результаты

На первом этапе исследования было необходимо определить, содержат ли учебники английского языка для высших учебных заведений, опубликованные в России в 2010–2020 гг., какие-либо темы (разделы, тексты), связанные с проблематикой ОУР. Слова-маркеры, по наличию которых устанавливалось соответствие содержания учебников проблематике ОУР, включали: *economy, society, ecology, environment, culture, poverty, hunger, health, education, nature, resources, work, industry, innovation, inequalities, cities, communities, responsible consumption, climate, peace and justice*, а также производные от данных слов и слова, входящие в соответствующие семантические поля (*money, humanity, energy, healthcare, disease, water and land, crime and punishment* и др.). Если данные слова фигурировали в учебниках в названиях глав, разделов, основных текстов для чтения, а также в качестве ключевых слов и единиц активного вокабуляра, делался вывод о соответствии тематики учебника концепции ОУР. Выяснилось, что из 181 проанализированного учебника только в 61 имелись какие-либо темы, связанные с проблематикой устойчивого развития, что составляет 33,7%.

На следующем этапе было установлено, какие темы, относящиеся к ОУР, рассматриваются в данных учебниках более часто и почему. Выявлено, что наиболее часто встречающейся в учебниках темой является *Работа (Work)* – данная тема присутствовала во всех проанализированных учебниках, хотя в большинстве из них она, скорее, была связана с будущей профессиональной деятельностью студента, нежели с проблематикой устойчивого развития. На втором месте – тема *Экология и окружающая среда (Ecology and environment)*, присутствует в 45 учебниках, в большинстве из них она рассматривается в рамках одного тематического раздела учебника. На третьем месте – *Природные*

ресурсы (*Natural resources*), присутствует в 39 изданиях. Далее по убыванию: *Образование (Education)*, *Климат (Climate)*, *Экономика (Economy)*, *Общество и социальное неравенство (Society, inequalities)*, *Здоровье и здравоохранение (Health, healthcare)*, *Политика и мир (Politics and peace)*, *Бедность (Poverty)*. Такие темы, как *Голод (Hunger)*, *Инновации (Innovation)*, *Развитие городов (Urban development; Cities and communities)* не встретились ни в одном из проанализированных учебников. Наибольшие трудности в плане идентификации тем, связанных с ОУР вызвала тема *Culture and national identity*. С одной стороны, ключевые слова, связанные с данной темой, использовались во множестве учебников, в том числе в рамках активного вокабуляра, предлагающегося к заучиванию, однако ни в одном учебнике (даже для студентов-искусствоведов) данная тема не вынесена в заглавие раздела как самостоятельная проблема для изучения, только в рамках других, видимо, более важных, с точки зрения авторов учебников, тематических разделов.

Таким образом, релевантность тем, предлагаемых к изучению авторами проанализированных учебников по английскому языку, можно представить в следующем виде (табл. 1).

Таблица 1

**Процентное соотношение тем, имеющих отношение к ОУР,
представленных в учебниках английского языка**

| Темы, связанные с ОУР, в учебниках английского языка | Количество учебников, в которых имеется данная тема, % (где 100% – 181 учебник) |
|---|---|
| Work | 33,7 |
| Ecology and environment | 24,8 |
| Natural resources | 21,5 |
| Education | 20,9 |
| Climate | 18,2 |
| Economy | 16,0 |
| Society, inequalities | 15,5 |
| Health, healthcare | 8,8 |
| Politics and peace | 2,7 |
| Poverty | 2,7 |
| Hunger, innovation, cities and communities | 0 |

Поскольку в разных учебниках может быть разное количество и состав тем, связанных с ОУР, в приведенной таблице в процентах указаны пересекающиеся множества.

С точки зрения ориентации проанализированных учебников на будущую профессиональную деятельность студентов, учебники можно разделить на два основных типа:

1) учебники по английскому языку, не имеющие тесной связи с определенной сферой профессиональной деятельности (внутри данного типа выделяется подтип учебников «для студентов гуманитарных спе-

циальностей», однако нет аналогичных общих учебников для студентов естественно-научных или технических направлений);

2) учебники по английскому языку, связанные с определенной профессией, например *English for Legal Students*, *English for Accountants* и т.д.

На основании проделанного анализа можно сделать вывод, что все учебники первого типа содержат как минимум одну тему, связанную с концепцией образования для устойчивого развития. Как правило, учебники для гуманитарных специальностей или общей направленности включают такие темы, как *Work, Education, Health and Healthcare*, реже – *Economy* и *Society*.

Что касается учебников, ориентированных на определенную профессиональную сферу, то включение тематики ОУР может зависеть от данной профессиональной сферы. С одной стороны, очевидно, что такие учебники, как, например, *English for Musicians*, могут не включать такие темы, как *Poverty* или *Economy*, с другой стороны, как ни парадоксально, но учебники для некоторых экономических специальностей также могут не включать подобные темы, связанные с вопросами устойчивого развития. В частности, в двух учебниках *English for Accountants*, попавшихся в анализируемом материале, были представлены только темы *Financial statements* («Финансовая отчетность»), *Accounting principles* («Принципы ведения бухгалтерии»), *Financial accounting* («Финансовый учет») и под. Аналогично в учебниках для стоматологов не было общих тем, связанных с вопросами здравоохранения, ведения здорового образа жизни или иных. То есть не было тем, связанных с проблемами устойчивого развития, например с проблемой медицинского обеспечения для бедных, но на высоком уровне представлена стоматологическая терминология на английском языке.

Установлено, что проблематика устойчивого развития практически не представлена (или очень скудно представлена) в учебниках английского языка для музыкантов и студентов-искусствоведов в целом, психологов, IT-специалистов и бухгалтеров. Учебники, в которых поднимаются вопросы устойчивого развития, включают учебные издания для студентов-экологов и биотехнологов, социологов, специалистов в области рекламы и связей с общественностью, юристов, экономистов (за исключением бухгалтеров), медиков (за исключением стоматологов), химиков, специалистов в области сельского хозяйства и ветеринарии, транспорта, туризма, военного дела.

Следующий этап исследования состоял в анализе представленных в учебниках заданий и упражнений, которые могли бы способствовать развитию у студентов навыков, соответствующих концепции образования в интересах устойчивого развития. Мы полагаем, что это должны быть задания, которые развивают у учащихся умение анализи-

ровать факты, критически оценивать информацию, последовательно принимать решения и излагать свои суждения. Это должны быть задания, которые бы мотивировали учащихся к принятию определенных решений в интересах устойчивого развития. Конечно, на уроках английского языка – это сверхзадачи, которые идут в дополнение к основным обучающим целям, направленным на овладение навыками коммуникации на изучаемом языке. Поэтому совершенно оправдано, что преобладающее число заданий в учебниках по английскому языку представляет собой упражнения на отработку грамматических конструкций, правил употребления слов и расширение активного вокабуляра. Однако для достижения указанных сопутствующих целей в рамках концепции ОУР эффективно сочетать отработку коммуникативных навыков с выполнением таких заданий, как ответы на вопросы, дискуссия, написание эссе, доклад, презентация, ролевая игра, групповая работа, проект.

В результате анализа типов заданий и упражнений, представленных в учебниках английского языка, установлено, что наиболее часто авторами учебных изданий предлагаются такие виды заданий, как вопросы на понимание содержания текста, тесты на понимание содержания прочитанного материала, вопросы для дискуссии, эссе (и иные письменные задания на развитие изучаемой темы), игры (включая ролевые игры), групповые задания. В проанализированных учебниках не предлагаются такие задания, как подготовка презентаций, докладов, проектов. В 15% учебников представлен только текстовый материал и полностью отсутствуют какие-либо дополнительные задания. Процентное соотношение видов заданий в проанализированных учебниках представлено в табл. 2.

Таблица 2

Задания, используемые в рамках тем, связанных с ОУР

| Тип заданий | Количество учебников, в которых используются данные задания, % (где 100% – 181 учебник) |
|---|---|
| Вопросы на понимание | 60,1 |
| Вопросы для дискуссии | 25,3 |
| Ролевые игры | 20,7 |
| Тесты на понимание прочитанного материала | 15,2 |
| Групповая работа | 10,1 |
| Игры | 5,5 |
| Эссе и иные письменные задания | 4,9 |
| Презентация, доклад, проект | 0 |

В учебниках может быть представлено разное количество типов заданий, поэтому в процентах в таблице указаны пересекающиеся множества.

Несмотря на то, что такой вид заданий, как вопросы на понимание содержания текста, безусловно, является одним из наиболее эффективных для развития коммуникативных навыков обучающихся, необходимо признать, что в ряду заданий, направленных на выработку способности к самостоятельному мышлению (имеющих более высокое значение в концепции ОУР), другие виды заданий являются более перспективными.

Заключение

Представленные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы. Только 30% учебников английского языка для высших учебных заведений, опубликованных в России, содержат тематические разделы или отдельные тексты, посвященные проблематике устойчивого развития.

Подтвердилась гипотеза о том, что учебные издания, ориентированные на проблематику ОУР, представляют собой учебники английского языка для направлений и специальностей высшего образования, соотносящихся с основными векторами развития концепции устойчивого развития – экология и биотехнология, социология, экономика. При этом даже в рамках данных направлений часть учебников не содержит тем, соотносящихся с проблематикой ОУР. Менее всего проблематика устойчивого развития представлена в учебных изданиях для студентов искусствоведческих направлений, несмотря на то, что с 2005 г. культурологический вектор развития концепции ОУР признан не менее важным, чем экономика, общество и окружающая среда.

Независимо от того, на студентов какого профессионального направления (специальности высшего образования) ориентирован учебник английского языка, большая часть данных изданий сфокусирована преимущественно на проблемах экологии, окружающей среды и потребления природных ресурсов. Содержание разделов, связанных с проблемами трудовой занятости и трудоустройства, в большей степени направлены на представление специфики изучаемой профессии (в частности, лингвистической составляющей профессионального языка), нежели на изучение проблематики устойчивого развития. Только в единичных учебных изданиях (например, для специалистов в области рекламы и связей с общественностью) тема трудоустройства связана с проблемой повышения качества жизни, важной для реализации концепции устойчивого развития с точки зрения занятости населения. При разработке упражнений для развития темы учебника, авторы отдают предпочтение заданиям, направленным на понимание и изложение содержания прочитанного материала, отработку грамматических конструкций и вокабуляра, а не на выработку умения самостоятельно мыслить и принимать соответствующие решения.

В целом тематика учебников английского языка для высших учебных заведений остается сконцентрированной преимущественно на проблематике конкретной профессиональной деятельности, без уделяния особого внимания вопросам включенности данной профессии в глобальные мировые процессы в целях укрепления стабильности и общего улучшения качества жизни. Между тем именно уровень высшего образования, в отличие от предшествующих, имеет своей целью не только формирование узких профессиональных компетенций, но и готовность нести ответственность за принятие решений во благо человечества и окружающего мира.

Очевидно, мысль о том, что реализацию концепции устойчивого развития необходимо осуществлять в рамках всех направлений обучения и дисциплин, еще не получила должного внимания со стороны авторов учебников иностранного языка. Узкая ориентированность содержания учебников по иностранному языку на будущую профессиональную деятельность студентов имеет своим следствием то, что мало внимания уделяется вопросам культуры и сохранения национальных языков, что является одной из первостепенных задач обучения иностранному языку. Этими же причинами объясняется и недостаток учебных заданий, нацеленных на формирование мотивации студентов к реализации концепции устойчивого развития.

Обзор статей в сфере специфики преподавания иностранных языков в рамках концепции образования для устойчивого развития показывает, что преподаватели иностранного языка осведомлены о существовании ряда проблем (например, изложенных в сборниках работ «Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития» [20]), однако за рамками научных исследований на практике составления учебных пособий по иностранному языку традиционный подход остается доминирующим.

Таким образом, проведенное исследование на предмет соответствия тематического содержания учебников по иностранному языку концепции образования для устойчивого развития позволяет обозначить следующие проблемные зоны:

- концентрация учебников по иностранному языку на определенной сфере профессиональной деятельности с ограниченными возможностями выхода на проблематику ОУР;
- ограниченный список тем, соответствующих проблематике ОУР, в учебниках по английскому языку;
- недостаточное количество предлагаемых в учебных изданиях заданий на формирование взглядов, соответствующих реализации концепции устойчивого развития.

Результаты проделанного исследования могут послужить для усовершенствования содержания учебников по иностранному языку

для высших учебных заведений. Представленная методология и исследовательский подход могут использоваться для дальнейшего изучения в области соответствия содержания российского образования концепции устойчивого развития.

Литература

1. *UNESCO* and Sustainable Development. 2005. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139369>
2. **Ермаков Д.С.** Готовность педагогов к реализации образования для устойчивого развития // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 30–36.
3. *UNESCO*. Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) Final Report. Paris, UNESCO. 2014. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>
4. *United Nations*. Resolution Adopted by the General Assembly on the 25th of September 2015. URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
5. **Paas L.** How information and communications technologies can support education for sustainable development. Current uses and trends. Manitoba Canada: IISD, 2008. 39 p. URL: https://www.iisd.org/pdf/2008/ict_education_sd_trends.pdf
6. **Sakk M., Veisson M., Lukk K.** The Quality of Family Relations in Ensuring Sustainable Education // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2009. Vol. 11, № 2. P. 51–63.
7. **Holland C., Mulcahy C., Fesong F., Judge M.** Ethical Values Pedagogical Model // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2012. Vol. 14, № 2. P. 41–53.
8. **Bell D.V.J.** Twenty-first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2016. Vol. 18, № 1. P. 48–56.
9. **Suleimenova A., Ivanova O.** Emotional Competence and Individual Style of Action of Future Teachers of Higher Education in the System Education for Sustainable Development // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2018. Vol. 14, № 2. P. 44–63.
10. **Makrakis V., Kostoulas-Makrakis N.** Course Curricular Design and Development of the M.SC. Programme in the field of ECT in Education for Sustainable development // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2012. Vol. 14, № 2. P. 5–40.
11. **Makrakis V., Larios N., Kaliantzi G.** ICT-Enabled Climate Change Education for Sustainable Development Across the School Curriculum // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2012. Vol. 14, № 2. P. 54–72.
12. **Грачев В.А., Ильин И.В., Урсул А.Д., Урсул Т.А., Андреев А.И.** Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М. : Учитель; Изд-во МГУ, 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/ead.pdf>
13. **Гришачева Ю.М., Вагнер И.В., Ткачева З.Н., Луговской А.М., Моро П.Н.** Образование для устойчивого развития: проблемное поле для преодоления трудностей педагогической адаптации (на примере высшей школы) // Юг России: экология, развитие. 2018. Т. 13, № 3. С. 159–166.
14. *Association for Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE)*. Sustainability curriculum in higher education. A call to action. 2010. URL: https://interdisciplinarystudies.org/docs/Conferences/2010_Documents_A_Call_to_Action.pdf
15. **Халудорова Л.Е.** Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN517.pdf>
16. **Гураль С.К., Петрова Г.И., Головки О.С.** Лингвистические аспекты формирования профессионального экологического дискурса и экологического сознания в системе высшего образования // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.

2018. № 3. С. 127–138.
17. *Delahunty J.* Connecting to learn, Learning to connect: Thinking together in asynchronous forum discussion // *Linguistics and Education*. 2018. № 46. P. 12–22.
18. *Национальная* стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации. 2005. URL: <http://www.unesco.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf>
19. *Gural S.K., Kotarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S.* The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university // *Язык и культура* 2020. № 49. С. 138–147.
20. *Иностранный* язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. Международный сборник научно-методических статей. Псков : Псковский гос. ун-т, 2011–2019. Вып. 1–9.

Сведения об авторе:

Осокина Светлана Анатольевна – доктор филологических наук, доцент, Алтайский государственный университет (Барнаул, Россия). E-mail: osokina@filo.asu.ru

Поступила в редакцию 15 октября 2021 г.

Conformity of the content of english as a foreign language textbooks with the concept of education for sustainable development

Osokina S.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Altai State University (Barnaul, Russian Federation). E-mail: osokina@filo.asu.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/13

Abstract. In our time, when distance education technologies (usually involving asynchronous teaching and learning) are getting dominance over traditional ways of teaching, teacher's personal qualities and competence are likely to become less important than the quality and topical content of online textbooks for students. The aim of the paper is to study how much the content of English as a foreign language textbooks published in Russia match to the concept of Education for Sustainable Development (ESD), which is supposed to be the leading vector of higher education development over the past decades. A short review of research papers in the field allows us to reveal a number of sustainable development problems which can be identified as ESD topics in English as a foreign language textbooks. They include: ecology and environment (as well as climate, natural resources, and moderate consumption), economy (poverty, work, industrial development), society (inequality, injustice, partnership, family, values, social behavior, governance, responsible citizenship), education (competence), cultural diversity (national languages and national identity), health and healthcare (mainly HIV/AIDS problems), urban and regional development. If the mentioned problems are touched in English as a foreign language textbooks, the books are considered to fit the education for sustainable development conception. So, the paper presents the results of the textbooks content analysis and methodological analysis of the exercises given in each book. The results show that only 30 percent of English as a foreign language textbooks presented in the most popular Russian online libraries for university students have topics connected with sustainable development. The amount and content of the topics presented in the textbooks depend on the students' major subject, though UNESCO adopted the idea of teaching sustainable development problems in all disciplines and majors long ago. Besides, there are textbooks for economy students and medical students, whose majors are supposed to be connected with sustainable development, which do not include ESD topics.

Key words: education for sustainable development; foreign language teaching; English as a foreign language

References

1. UNESCO and Sustainable Development (2005) URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139369>
2. Ermakov D.S. (2016) The willingness of teachers to implement education for sustainable development // *Pedagogical Education in Russia*. 2. pp. 30-36.
3. UNESCO (2014) *Shaping the Future We Want*. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>
4. United Nations (2015) Resolution Adopted by the General Assembly on the 25th of September 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
5. Paas L. (2008) How information and communications technologies can support education for sustainable development. Current uses and trends. Manitoba Canada: IISD, 39 p. URL: https://www.iisd.org/pdf/2008/ict_education_sd_trends.pdf
6. Sakk M., Veisson M., Lukk K. (2009) The Quality of Family Relations in Ensuring Sustainable Education // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 11 (2). pp. 51-63.
7. Holland C., Mulcahy C., Fesong F., Judge M. (2012) Ethical Values Pedagogical Model // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 14 (2). pp. 41-53.
8. Bell D.V.J. (2016) Twenty-first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 18 (1). pp. 48-56. DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0004>.
9. Suleimenova A., Ivanova O. (2018) Emotional Competence and Individual Style of Action of Future Teachers of Higher Education in the System Education for Sustainable Development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 14 (2). pp. 44-63.
10. Makrakis V., Kostoulas-Makrakis N. (2012) Course Curricular Design and Development of the M.Sc. Programme in the field of ECT in Education for Sustainable development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 14(2). Pp. 5-40.
11. Makrakis V., Larios N., Kaliantzi G. (2012) ICT-Enabled Climate Change Education for Sustainable Development Across the School Curriculum // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 14 (2). pp. 54- 72.
12. Grachev V.A., Il'in I.V., Ursul A.D., Ursul T.A., Andreev A.I. (2017) *Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад)* [Education for Sustainable Development in Russia: problems and perspectives (Expert Analytical Report)]. Moscow: Uchitel'; Izd-vo MGU. 207 p. <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/ead.pdf>
13. Grishaeva Yu.M., Wagner I., Tkacheva Z., Lugovskoy A., Moro P. (2018) *Образование для устойчивого развития: проблемное поле для преодоления трудностей педагогической адаптации (на примере высшей школы)* [Education for sustainable development today: a problem area for overcoming difficulties of pedagogical adaptation (on the example of higher education)] // *The South of Russia: Ecology, Development*. 13 (3). pp. 159-166.
14. Association for Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE). (2010) *Sustainability curriculum in higher education. A call to action*. https://interdisciplinarystudies.org/docs/Conferences/2010_Documents_A_Call_to_Action.pdf
15. Khaludorova L. E. (2017). Education for sustainable development as direction for improvement teacher's through environmental competence // *World of Science*. 5(5). <https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN517.pdf>
16. Gural S.K., Petrova G.I., Golovko O.S. (2018) *Lingvisticheskiye aspekty formirovaniya professional'nogo ekologicheskogo diskursa i ekologicheskogo soznaniya v sisteme vysshego obrazovaniya* [Linguistic Aspects of the Formation of Professional Ecological Discourse and Ecological Consciousness in the System of Higher Education] // *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 3. pp. 127-138.

17. Delahunty J. (2018) Connecting to learn, Learning to connect: Thinking together in asynchronous forum discussion. *Linguistics and Education*. 46. pp. 12-22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.05.003> Volume 46
18. Natsional'naya strategiya obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya v Rossiyskoy Federatsii [National Strategy of Education for Sustainable Development in the Russian Federation] (2005) <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNSr.pdf>
19. Gural S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. (2020) The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university // *Language and Culture*. 49. pp. 138-147.
20. Inostranny yazyk i kul'tura v kontekste obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya. Mezhdunarodnyy sbornik nauchno-metodicheskikh statey. [Foreign Language and Culture in the Context of Education for Sustainable Development. International Collection of scientific-methodological articles] (2011-2019) // Maslova G. G., Matsevich S. F. (Eds.). Iss. 1-9.

Received 15 October 2021

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭПОХИ ЦИФРОВИЗАЦИИ

А.А. Прохорова, В.К. Безукладников, А.И. Чететкина

Аннотация. Обосновывается необходимость мультилингвального обучения будущих преподавателей нескольких иностранных языков с использованием разноязычных цифровых технологий. Преподавательлингвист цифровой эпохи – это качественно новый специалист эры языкового плюрализма и культурной полифонии, который должен уметь грамотно сочетать мультилингвальные педагогические технологии с разноязычными информационно-коммуникационными технологиями. Подготовка данных специалистов в условиях российских вузов становится первостепенной задачей и целью образовательной системы третьего тысячелетия. Приводится анализ исследований, посвященных разработке новых педагогических функций и прогнозированию «педагогических профессий будущего», в ходе которого выделяются перспективные зоны компетенций в области образования, такие как использование цифровых инструментов (обучение с применением информационных технологий, онлайн-курсы, интерактивные симуляторы и тренажеры, игровые виртуальные миры и пр.); влияние технологий на индивидуализацию и персонализацию учения, когда учебный процесс с использованием новых технологий легко адаптируется к запросам конкретного ученика и его личностным особенностям. Дистанционные школы и университеты становятся равноправной альтернативой традиционному очному образованию, а «электронные наставники» курируют учебный процесс и помогают студентам осваивать программу; появляются новые, востребованные в цифровом сообществе педагогические профессии; возникает необходимость формирования актуальных компетенций. В этой связи описывается опыт обучения нескольким иностранным языкам будущих преподавателей в современную цифровую эпоху, реализуемый в рамках смешанного образования на базе электронных многоязычных ресурсов. Нами проведено исследование, в котором приняли участие бакалавры, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование». После окончания программы обучения данные студенты станут преподавателями со знанием двух иностранных языков (английского и немецкого). Из контингента указанных обучающихся были организованы контрольная и экспериментальная группы. Занятия в контрольной группе осуществлялись согласно традиционной форме изолированного обучения каждому отдельному иностранному языку. Занятия по иностранному языку в экспериментальной группе проводились таким образом, чтобы студенты могли развивать коммуникативные умения в основных видах деятельности обоих изучаемых языков, переключаясь между ними по запросу преподавателя или опираясь на предложенную языковую ситуацию. В качестве вспомогательного инструмента преподавателя выступали многоязычные платформы, способствующие усвоению и отработке изучаемого лексического материала. В работе освещаются результаты проведенного экспериментального обучения и предлагается анализ образовательных платформ Quizlet и Vocabulary.com, благоприятствующих

формированию у обучающихся мультилингвальной коммуникативной компетенции. Определяются преимущества применения многоязычных словарей в процессе овладения иноязычной лексикой. Приводится анализ многоязычных онлайн-ресурсов, способных удовлетворить запросы самых разных пользователей, представляющих редкие иностранные языки, такие как *амхарский, бирманский, волоф* и другие, а также вымершие, но предлагаемые для изучения в вузах языки – *готский, латынь и санскрит*. Устанавливаются операционные аспекты, которые применяются для отработки разноязычной лексики на многоязычных платформах. Конкретизируются понятия «преподаватель-мультилингв» и «цифровая мультилингводидактика», предлагаются подборки актуальных образовательных мобильных приложений, интернет-сайтов, а также международных баз данных, позволяющих знакомиться с современными разработками и подходами в самых разных сферах профессиональной деятельности на различных языках. На основании изложенного сделан вывод, что интеграция мультилингвального и цифрового обучения в содержание иноязычной подготовки будущих преподавателей не только потенциально допустима и оправдана новыми требованиями к педагогическим кадрам на трансформирующемся рынке труда, но и закономерна с точки зрения динамичного процесса интернационализации, технологизации и цифровизации мирового сообщества.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение; преподаватель-мультилингв; цифровая мультилингводидактика; мультилингвальные технологии; педагогическое образование

Введение

Среди определенных правительством ориентиров современного развития выделяется курс на формирование перспективных кадров для цифровой экономики [1, 2], способных успешно решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды и реализовывать накопленный потенциал в реалиях нашей страны. В настоящих условиях как отечественные, так и иностранные студенты, обучающиеся в российской высшей школе, должны уметь осуществлять поиск, обмен, генерацию и анализ разноязычной информации; устанавливать ди- и полилоги с представителями инокультур; отстаивать свою точку зрения на международных дискуссионных площадках, форумах, а также в процессе реализации международных проектов и мероприятий, что предполагает высокий уровень иноязычной коммуникативной и цифровой компетенций.

Общество XXI в. характеризуется мультикультурализмом, предъявляющим участникам коммуникации новое требование – наличие мультилингвальной коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность обмена информацией представителей различных языковых семей [3, 4]. В условиях современной образовательной парадигмы становится актуальным вопрос о создании новых и совершенствовании имеющихся методик преподавания иностранных языков, а также о смещении фокуса внимания с билингвальных специалистов (в отечественной лингвистике это часто русский и английский языки) в пользу мультилингвальных [5].

Одним из существенных признаков современного образования в целом и высшей школы в частности является цифровизация, подразумевающая активное использование участниками образовательного процесса новых цифровых технологий и информационных компьютерных ресурсов. Как известно, в руках учителей школ и преподавателей вузов находится большое количество многоязычных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), выступающих вспомогательными инструментами на учебных занятиях по иностранным языкам [6]. Педагог-лингвист цифровой эпохи – это качественно новый специалист, который должен уметь грамотно сочетать мультилингвальные педагогические технологии с разноязычными ИКТ. Вопрос о том, как осуществлять качественную подготовку таких кадров, остается открытым.

В эру языкового плюрализма и культурной полифонии внимание общества сосредоточено на личности, способной дипломатично контактировать с представителями разных культур, выступая в роли лингвокультурного «медиатора» [7]. Выпускнику высшей школы недостаточно иметь исключительно профильное образование для успешной конкурентоспособности на локальном и международном рынках труда. Молодые специалисты осознают, что владение одним языком не покрывает лингвистических потребностей личности, живущей в многополярном, многоязычном мировом сообществе. Это подтверждается научными исследованиями, проводимыми в логике активно развивающегося направления, именуемого «мультилингводидактика». Напомним, что мультилингводидактика – это теория преподавания нескольких иностранных языков и культур, адекватная лингвосоциокультурным установкам новой, многоязычной эпохи [8].

Профессор Н.В. Барышников полагает, что формирование методологической компетенции преподавателя многоязычия является одной из основных задач современной профессиональной подготовки [9]. Важно осознавать эту проблему, трудности, связанные с переходом от изолированного изучения двух/трех иностранных языков к многоязычию, и предвидеть активные педагогические действия, снижающие риск формирования методологической компетенции в изучении отдельного иностранного языка. Таким образом, по мнению исследователя, будущий преподаватель-мультилингв должен уметь осуществлять: формирование у обучающихся многоязычной коммуникативной компетенции, а не формирование ряда изолированных друг от друга иноязычных коммуникативных компетенций; актуализацию множественного языкового воздействия на лингвистическое сознание обучающихся; обнаружение общих явлений в преподаваемых языках.

Поставленная главой Российской Федерации В.В. Путиным решающая цель – обеспечить в скором времени прорыв в гуманитарных науках – не может быть реализована в условиях языковой изоляции.

Именно поэтому для достижения ряда поставленных перед отечественным образованием задач необходимы соответствующие специалисты – преподаватели нового типа [10], не просто обладающие мультилингвальной коммуникативной компетенцией, а способные формировать ее у изучающих несколько иностранных языков студентов как гуманитарных, так и технических профилей.

В современных условиях цифровизация всей системы образования и высшего образования в частности вышла на иной уровень. В многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях подтверждается эффективность применения ИКТ ресурсов на занятиях по иностранному языку, способствующих формированию, развитию и совершенствованию языковых навыков учащихся [11]. Важно отметить, что компьютерные средства, средства телекоммуникаций (мобильные, спутниковые) и разноязычная сеть Интернет как составляющие цифрового формата в сопряжении с современными информационными технологиями образуют сегодня то киберпространство, в котором открываются новые возможности по работе с информацией. Примечательно, что данное направление получило название «цифровая лингводидактика», интерпретируемая как область лингводидактики, изучающая теорию и практику интеграции электронных цифровых ресурсов и цифровых технологий в обучение иностранному языку [12]. В российском образовании значимость электронного образования (e-learning) признается согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. [13]. Поэтому развитие данного направления через призму мультилингвального подхода видится особенно актуальным.

Существующие изменения диктуют новые требования к реализации учебных занятий по иностранному языку в средней и высшей школах, где в практику преподавания введен второй и даже третий иностранные языки. Исходя из этого стоит говорить уже не о цифровой лингводидактике, а о цифровой мультилингводидактике, поскольку именно эта область знания изучает теорию и практику интеграции разноязычных электронных цифровых ресурсов и технологий в обучение нескольких иностранных языков.

Практическая методология

В связи с реализацией Национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г., отражающей положения по модернизации иноязычного образования, с введением Федерального государственного стандарта высшего образования по направлению «Педагогическое образование», с внедрением портфолио как инструмента оценивания профессионального роста, а также в связи с трансформацией процесса обучения иностранным языкам, усиливается потребность в

преподавателях-мультилингвах, владеющих актуальными компетенциями, способных к самореализации, самообразованию и самосовершенствованию (К.Э. Безукладников и соавт. [11], С.К. Гураль и соавт. [14, 15], Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе, К.Э. Безукладников [6]).

Процесс формирования иноязычной компетенции осмысливается учеными в логике компетентностного подхода, утвержденного в системе российского высшего образования в качестве базового. Данный подход в условиях обучения в педагогическом вузе рассматривается исследователями как комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов, направленный на формирование одной из ключевых компетенций – иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) обучающихся. Последняя основана на оптимальном соотношении знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную иноязычную подготовку будущего преподавателя иностранного языка.

Основная цель овладения ИКК состоит в формировании языковых, коммуникативных и социокультурных навыков, помогающих обучающимся войти в международное иноязычное пространство и использовать их в ходе академической и профессиональной мобильности. Следует обозначить, что вопросами формирования иноязычной коммуникативной компетенции занимаются многие исследователи (И.Л. Бим [16], Н.Д. Гальскова [17] и др.). Активно развиваются направления би- и мультилингвального обучения (Н.В. Барышников [7], Н.В. Евдокимова [18], А.А. Прохорова, К.Э. Безукладников [8]); формирования поликультурной языковой личности (П.В. Сысоев [19], Л.П. Халяпина [20]). В системе гуманитарного образования сегодня реализуются различные варианты обучения основному, второму и последующим иностранным языкам, однако если преподавание нескольких языков осуществляется, то чаще всего оно представляет собой модель изолированного обучения каждому отдельному языку, например английскому, немецкому, испанскому и т.д.

В условиях перехода на многоязычную модель, при которой обучение осуществляется не каждому отдельному языку, а нацелено на формирование мультилингвальной коммуникативной компетенции [3], возникает необходимость рассмотреть процесс включения в языковое сознание будущего педагога лексических единиц, принадлежащих иным языковым системам, в анализе связей, которые образуются между единицами родного и иностранных языков, а также технологий, посредством которых будет осуществляться мультилингвальное обучение.

Примечательно, что в настоящее время во многих вузах активно «простраивается» особая многоязычная академическая среда, содержащая разнообразный мультилингвальный контент (разноязычные научные мероприятия; мультилингвальные информационно-коммуника-

ционные средства взаимодействия; потоковое мультилингвальное вещание); а также последовательно внедряются мультилингвальные блоки в учебные планы, разрабатываются учебно-методические комплексы, содержащие мультилингвальные электронные и бумажные учебные материалы; осуществляются контроль и оценка степени сформированности мультилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся; активно применяются мультилингвальные онлайн-платформы; используются разнообразные многоязычные электронные пособия и словари. Более того, рассматривается применение мультилингвального подхода в логике инклюзивного обучения в высшей школе, которое также предполагает систематическое применение всевозможных разноязычных цифровых ресурсов [21].

Будущие преподаватели-мультилингвы – это специалисты, обладающие двумя контрастными, но значимыми для будущей педагогической деятельности компетенциями – мультилингвальной и цифровой. Подготовка данных специалистов в условиях российских вузов должна стать первостепенной задачей и целью образовательной системы третьего тысячелетия. Последний тезис видится чрезвычайно актуальным в свете появления ряда исследований, посвященных разработке новых педагогических функций и прогнозирования «педагогических профессий будущего».

Самым известным проектом в этой области является «Атлас новых профессий», который создан в логике анализа перспективных отраслей и появления новых профессий в разрезе 15–20 лет [22]. Его авторы считают, что перспективной зоной компетенций в образовании станет: использование цифровых инструментов (обучение с применением информационных технологий (ИТ), онлайн-курсы, интерактивные симуляторы и тренажеры, игровые виртуальные миры и пр.); влияние технологий на индивидуализацию и персонализацию учения, когда учебный процесс с использованием новых технологий легко адаптируется к запросам конкретного ученика и его личностным особенностям.

Все это приведет к тому, что в скором будущем дистанционные школы и университеты станут равноправной альтернативой традиционному очному образованию, а «электронные наставники» будут курировать учебный процесс и помогать студентам осваивать программу. Например, спрогнозированы такие новые профессии в сфере образования, как разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу, экопроповедник, организатор проектного обучения, тьютор, игромастер, модератор, ментор стартапов, координатор образовательной онлайн-платформы и др. (рис. 1).

В последней версии «Атласа новых профессий», изданной в 2021 г. [22], большое внимание уделяется надпрофессиональным компетенциям (креативность, критическое мышление, коммуникация,

мультиязычность и мультикультурность, умение работать с разноязычной информацией и ИТ), актуальным педагогическим технологиям и методикам (игровые, проблемно- и проектно-ориентированные технологии) и новым оценочным системам. Также делается акцент на появлении и сочетании разных форматов (реальных и виртуальных, очных и дистанционных, персональных и коллективных), создающих целые образовательные экосистемы и сообщества. Поэтому помимо поставщиков образования потребуются медиаторы, которые объединят различные ресурсы, выстроят образовательные траектории и дадут ученикам обратную связь, что повлечет за собой новые роли и компетенции в педагогической профессии.

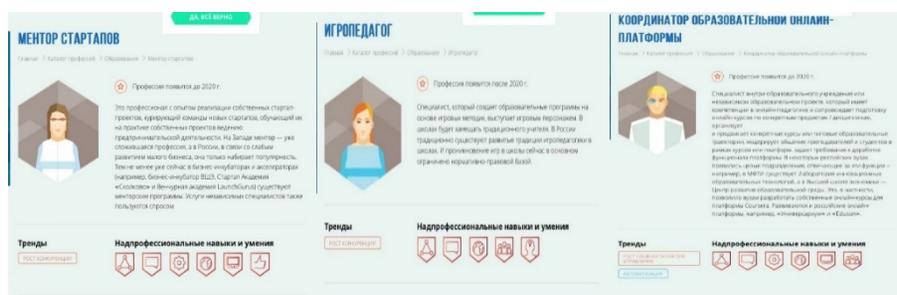


Рис. 1. Примеры новых профессий сферы образования, представленных в «Атласе новых профессий»

Исследование и результаты

Опираясь на вышепредставленные теоретические положения, нами было проведено исследование, в котором приняли участие бакалавры, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование». Указанные обучающиеся осваивают два иностранных языка (английский и немецкий), предлагаемые для изучения в вузе. Общее количество участников контрольной и экспериментальной групп составило 60 человек. Занятия по английскому и немецкому языкам в контрольной группе проводились по традиционной методике, основанной на изолированном обучении каждому отдельному языку согласно учебному плану. Занятия по иностранному языку в экспериментальной группе проводились таким образом, чтобы студенты могли развивать коммуникативные умения в основных видах деятельности обоих изучаемых языков, переключаясь между ними по запросу преподавателя-мультилингва или опираясь на предложенную языковую (многоязычную) ситуацию. В качестве вспомогательного инструмента преподавателя выступали многоязычные платформы, благоприятствующие усвоению и отработке изучаемого лексического материала.

Экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа, в соответствии с новой интерактивной технологией (скаффолдинг) к изучению и преподаванию иностранных языков, которые выступают в качестве средства повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и являются необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы. [23]. Напомним, что суть технологии «скаффолдинг» заключается в следующем: преподаватель с помощью специальных познавательных либо проблемно-поисковых заданий и инструкций помогает и направляет обучающегося к открытию нового знания, опираясь на имеющийся у него опыт, причем эта поддержка на практике может выражаться в различной форме, например в виде блок-схемы, ключевых или наводящих вопросов, рекомендаций и т.д. Можно выделить пять основных характеристик стратегии скаффолдинга: намеренность действий, уместность действий, структура действий, сотрудничество в процессе выполнения заданий, натурализация (усвоение) действий.

Первый этап работы с обучающимися может быть охарактеризован как ознакомительный.

На вводном дистанционном занятии по практике речи студентам экспериментальной группы была продемонстрирована образовательная платформа Quizlet, освещены особенности работы с ней в режиме «Учитель» или «Учащийся», разобраны примеры упражнений. Преподаватель является консультирующим и ассистирующим лицом в образовательном процессе, отвечает на вопросы студентов, но не выполняет работу за них. Поощряя индивидуальную работу на платформе, имплицитно мотивируя к самообразованию, он развивает у студентов когнитивные способности. Изначально происходит ознакомление лишь с графической и фонетической оболочкой лексической единицы, отрабатываются произносительные нормы, выполняются упражнения на перевод [24].

Второй этап может быть определен как тренировочный.

В индивидуальных условиях каждый из студентов проходил обучение на платформе, выполняя упражнения в комфортных условиях и с учетом необходимого количества времени в зависимости от индивидуальных особенностей. Работа на платформе давалась студентам в качестве дополнительной нагрузки к основному домашнему заданию, а затем результаты самостоятельной работы оценивались на аудиторных занятиях посредством выполнения ряда лексических упражнений. Для преподавателя главным недостатком такого формата является невозможность проконтролировать ход самостоятельной работы студента дома. В бесплатной версии сайта такая возможность не предусмотрена, поэтому использование данного ресурса в большей степени будет зависеть от индивидуальной мотивации со стороны обучающегося. Таким образом, на

втором этапе студенты работают автономно, самостоятельно выполняя задания на платформе вне класса (дома), а затем занимаясь вместе с преподавателем в аудитории. Усложняется взаимодействие студентов с изучаемыми лексическими единицами: обсуждаются полисемантические особенности слова, валентность, реализация в контексте, делается упор на развитие орфографических навыков студентов.

Третий этап является практическим.

Студенты работают индивидуально, демонстрируя результаты изучения лексики в рамках аудиторных занятий путем представления собственных уроков по теме во время реализации деловой игры «Урок иностранного языка». Оучающиеся показывают высокий уровень владения лексическими единицами по теме, фонетически, стилистически и грамматически верно используя их во всех аспектах речи. Преподаватель является модератором, контролирует время работы и взаимодействие учащихся на занятии. Таким образом, происходит реализация угасающей помощи со стороны преподавателя, предоставляя обучающимся автономность и самостоятельность. Данные черты взаимодействия характерны для концепции социального конструктивизма в методике преподавания иностранных языков.

В качестве инструмента для облегчения изучения слов был выбран многоязычный ресурс Quizlet, на котором студенты отработывали лексический материал по различным темам на двух иностранных языках (английском и немецком). Важно отметить тот факт, что работа на платформе происходила в свободное от учебных занятий время, что является реализацией смешанного образования. Главными преимуществами такого формата являются индивидуальный подход и удобство работы с ресурсом для студентов, так как каждый мог выбрать оптимальное время и место для осуществления практики.

Кроме того, онлайн-платформа Quizlet представляет собой инструмент для изучения и закрепления лексики иностранных языков посредством серии вариативных упражнений, нацеленных на разные виды памяти, что способствует более эффективному запоминанию материала. Пользователь получает бесплатный доступ к ресурсу, а при регистрации и получении аккаунта он может использовать расширенную версию сайта с более удобным форматом работы. Для обучающихся данный сайт является эффективным ассистентом, позволяющим знать процесс изучения новых слов из разных языков менее монотонным и рутинным. Для преподавателя, который разрабатывает мультилингвальные упражнения, доступ также является бесплатным, предлагая возможность работать с любым вокабуляром в базовой версии сайта. Если педагог оплачивает расширенный доступ к инструментам сайта, то он получает возможность загружать собственный дубляж изучаемых слов и любые графические изображения, ассоциируемые с ними; со-

ставлять самые разные виды тестов, упражнений, форматов ответов и многое другое.

Стоит отметить, что бесплатной версии достаточно для того, чтобы семантизировать изучаемую лексику с использованием разного рода упражнений и игр, масштабной базы данных предлагаемых ресурсом аудиодорожек и картинок. Настоящее исследование проводилось на основе базовой версии платформы, которая также предоставляет бесплатный доступ к многотысячному словарю – фундаменту работы с сайтом. Использование платформы Quizlet для изучения иностранных языков – это не единственное возможное ее применение. Существуют и другие преимущества. В разделе Subjects преподаватель может найти или создать модули по филологическим, техническим, экономическим, естественно-научным и другим дисциплинам.

Авторы веб-сайта Quizlet утверждают, что у него более 350 млн наборов карточек, созданных пользователями, 3 млрд учебных занятий и более 50 млн активных пользователей. Однако в общем доступе сети Интернет нет данных о количестве входных единиц в электронном словаре.

Тип словаря, на котором построена работа платформы Quizlet, можно определить:

- по **языку** как многоязычный. Пользователь сам решает, на каком языке оригинала вводить информацию и на каком получить результат. Стоит отметить, что на платформе представлены языки разных языковых семей, включая диалекты. Здесь же имеются примеры из редких языков, например амхарского, бирманского, волоф и др., представлены вымершие языки (готский, латынь и санскрит), что является безусловным преимуществом данного словаря, способным удовлетворить запросы всех пользователей;

- **объекту** описания как лингвистический словарь, предоставляющий сведения о лексических единицах, а конкретнее – переводной словарь (пользователь получает доступ к переводу необходимой лексической единицы на любом из 163 представленных на платформе языков);

- **размеру** словаря как большой;

- **лексикографической форме** как глоссарий, предоставляющий только перевод лексических единиц;

- **форме представления материала** рассматриваемый нами справочник является электронным. Существует компьютерная, а также мобильная версия сайта, поэтому пользователь сам может выбрать для себя наиболее удобную форму работы со словарем;

- **охвату лексики** – общий словарь;

- целевой аудиторией. **Адресатом словаря** являются все пользователи, изучающие иностранные языки. Он подходит для учеников

школ, студентов гуманитарных и технических направлений подготовки, а также опытных переводчиков [24].

Учебный модуль является ключевой единицей работы с лексикой на платформе. Он состоит из карточек для заучивания слов, а также нескольких режимов упражнений и игр для их запоминания. На сайте представлены миллионы уже готовых модулей, которые преподаватель может использовать бесплатно на занятиях по иностранному языку, а также экономить время подготовки к занятиям, или он может сам создать свой учебный список слов, опираясь на лексическую составляющую темы.

На ресурсе представлены следующие режимы для работы с изучаемой лексикой (например, по теме «Geography»):

1. Карточки (Flashcards) – быстрый способ просмотра терминов и определений; являются аналогом бумажных карточек.

2. Заучивание (Learn) – персонализированный режим обучения, основанный на том, насколько хорошо обучающийся знает слова в изучаемом списке.

3. Письмо (Write) – режим, основанный на типе заданий по заполнению пропусков.

4. Правописание (Spell) – режим изучения, в котором диктор произносит слово или выражение, а студент старается орфографически верно его записать.

5. Тест (Test) – совокупность пяти заданий, нацеленных на проверку знаний студента по завершению изучения модуля.

6. Подбор (Match) – задание, основанное на игровой деятельности, в которой студент должен найти соответствия термин-определение на время.

7. Гравитация (Gravity) – задание, основанное на игровой деятельности, в которой ученик должен правильно выбрать перевод слова/выражения.

В режиме просмотра списка слов обучающийся имеет возможность прочитать слово на языке оригинала и ознакомиться с его переводом, а также послушать произношение и увидеть картинку, которая ассоциируется со словом или обозначает лексическую единицу. Графическое изображение выбирает автор списка слов (в данном случае преподаватель), поэтому здесь можно проявить изобретательность и найти подходящие варианты.

Еще один интересный многоязычный ресурс, который применялся в ходе экспериментального мультилингвального обучения, – это Vocabulary.com. Он был разработан командой специалистов *Thinkmap*, известной по своему первому проекту *Visual Thesaurus*, и предназначен для изучения английского и немецкого языков. Указанный ресурс является оптимальным дополнением для аудиторных занятий по обучению

нескольким иностранным языкам, поскольку имеет приложение для операционных систем IOS и Android, однако это приложение является платным, работать с платформой бесплатно можно только в сети Интернет. Vocabulary.com представляет собой пространство для пополнения лексического запаса посредством выполнения ряда упражнений для изучения и закрепления лексических единиц. Работа с сайтом основана на словаре, который включает более 12 тыс. слов, находящихся в полном доступе для изучения.

Знакомство с сайтом начинается с главной страницы, на которой предлагается либо сразу попробовать изучить подобранные платформой слова, либо пройти регистрацию. Работа может осуществляться двумя путями: а) пользователь проходит регистрацию в качестве учащегося; б) пользователь проходит регистрацию в качестве преподавателя. Пройдя регистрацию, можно получить возможность создавать виртуальные классы для обучения студентов. Вначале преподаватель создает класс и выбирает список лексических единиц, которые являются предметом изучения. Сделать это можно, выбрав уже существующие списки слов, предоставленные другими пользователями, либо создать собственный. После этого преподаватель отправляет своим студентам виртуальные приглашения для работы в этом классе и прикрепляет задания для выполнения, устанавливая срок сдачи результатов.

Преимущество платформы Vocabulary.com заключается, во-первых, в том, что пользование является бесплатным и каждый может создать собственный класс для отработки вокабуляра. Во-вторых, преподаватель имеет возможность наблюдать за тем, как обучающиеся выполняют поставленные задачи.

Результаты обучения лексике по двум иностранным языкам с применением описанных платформ отражают положительную динамику в логике формирования у обучающихся мультилингвальной коммуникативной компетенции, которая в ходе экспериментального обучения проявила себя в уровне изменения. Это обусловлено преобразованием содержания обучения нескольким иностранным языкам и применением платформ с многоязычными электронными словарями, а также комплекса мультилингвальных упражнений, представленных на платформах в цифровом исполнении.

Следует подчеркнуть, что характеризуемые платформы широко применяются на занятиях по иностранным языкам (английский, немецкий, французский и др.) в разных типах средних и высших учебных заведений и завоевали авторитет многих преподавателей-мультилингвов, о чем свидетельствуют недавние научные исследования [25]. В ходе эксперимента было установлено, что ресурс Vocabulary.com, представленный на английском и немецком языках, является более удобным

сервисом для преподавателя-составителя онлайн-списков слов, так как экономит время компилирования, а также предоставляет более глубокую информацию об изучаемых лексических единицах (дефиниция, экстралингвистическая информация). Сопоставительный анализ результатов показывает, что уровень усвоения лексем в группе обучающихся в среднем повысился на 18%, что свидетельствует об эффективном синтезе педагогических и цифровых технологий, применяемых в обучении.

По итогам проведенного анкетирования группы пользователей было выявлено, что респонденты (обучающиеся экспериментальной группы) с большим энтузиазмом использовали ресурс Quizlet, поскольку, по их мнению, он является более удобным инструментом для обработки лексики. Обучающиеся выделяют следующие его преимущества: доступный интерфейс, интуитивно простое использование платформы, понятные упражнения.

Что касается ресурса Vocabulary.com, то респонденты определили его как более «сложный», «перегруженный» по сравнению с платформой Quizlet. Обучающиеся отметили, что без должной предварительной подготовки работа с новым онлайн-инструментом является затруднительной, поскольку самостоятельно (без участия преподавателя-мультилингва) разобраться с особенностями данного многоязычного сайта довольно сложно. Однако при грамотном педагогическом сопровождении и совместной коллаборации обучающихся и преподавателя применение данного инструмента им видится эффективным.

Заключение

Опрос студентов – будущих преподавателей иностранного языка показал [4], что 100% обучающихся ежедневно используют мобильные устройства. Из них более 80% – для доступа в интернет и общения, более 70% – для развлечения. Более 50% студентов используют различные цифровые устройства для самообразования и самосовершенствования. Кроме того, более 75% опрошенных уверены, что мобильные устройства, дающие доступ к мировой сети Интернет и вмещающие в себя различные мобильные приложения, служат стимулом к изучению иностранных языков.

В этой связи виртуальные конференции, форумы, виртуальные музеи, электронные российские и зарубежные библиотеки, электронные книги, газеты, журналы, энциклопедии, словари, самоучители, лингвистические игры, сетевые сообщества, доступные каждому участнику учебного процесса, по мнению респондентов, помогают в обучении и способствуют формированию и развитию важных для будущей деятельности компетенций. Цифровые технологии и появившиеся бла-

годаря им новые формы лингвистического обучения существенно активизируют мультилингвальную деятельность студентов, делая ее своевременной (*just-in-time*: в удобное для обучающегося время), достаточной (*just enough*: с точки зрения объема изучаемого материала) и персонализированной (*just-for-me*: ориентированной на индивидуальные интересы и потребности).

Стоит добавить, что особенно популярными в настоящее время являются разного рода мобильные приложения: коммуникативные (электронная почта, микроблоги, социальные сервисы и пр.); справочные (энциклопедии, словари и пр.); совместные (блоги); документирующие (*Google+*, *Google Calendar*); мультимедийногенеративные (игры, подкасты и пр.); поисково-навигационные (*Google Maps* и др.) [17, 18].

Отдельные виды цифровых приложений способствуют усвоению различных аспектов иностранных языков. К примеру, приложение платформы *Coursera* предлагает множество онлайн-курсов на разные темы на различных языках. Приложение *Zinio* дает возможность для чтения разноязычных электронных журналов, а *Audible* предназначено для скачивания и чтения отечественных и зарубежных аудиокниг. *Kindle* является приложением для скачивания словарей и дает возможность непосредственного перевода слов, словосочетаний и фраз на любой из предложенных языков при чтении в приложении *Audible*. Приложение *iPlayer Radio* является помощником для прослушивания радиопередач *BBC*. Приложение *TV Time* предоставляет возможность просмотра фильмов в оригинале. Существует также большое количество приложений для переписки с носителями различных языков (например, *Slowly* и др.).

Имеются обширные международные базы данных, позволяющие знакомиться с современными научными разработками, подходами, изобретениями в самых разных сферах деятельности, например:

1. Патентная база *Orbit Intelligence* компании *Questel* включает не только зарегистрированные патенты, но и документы от стадии заявки до регистрации. Большинство документов содержат аннотации на английском языке, полные тексты документов приводятся на языке оригинала. Общее количество документов превышает 55 млн экземпляров. Для работы с материалами необходимо просто зайти на сайт <https://www.orbit.com/>.

2. Коллекция электронных книг издательства *Springer Nature* является крупнейшей на сегодняшний день коллекцией научных публикаций (*STM*). Для работы с материалами необходимо зайти на сайт <https://link.springer.com/>. Работают доступы к ресурсам *Springer Journals* (<http://link.springer.com/>), 85 журналам *Nature Publishing Group* (<https://www.nature.com/siteindex>), коллекции научных протоколов по различным отраслям знаний *Springer Nature Experiments* (<https://experiments.springernature.com>).

3. *Wiley Online Library* – интегрированный доступ к 1 600 журналам, содержащим свыше 4 млн статей. Коллекция охватывает полный спектр тематик (естественные науки, инженерные науки, экономика, гуманитарные науки), многие из журналов считаются передовыми изданиями в своих областях и имеют высокий индекс цитирования. Для работы с материалами необходимо просто зайти на сайт <https://onlinelibrary.wiley.com/>.

Использование вышеупомянутых и других интернет-сайтов (<http://lyricstraining.com>; <http://youglish.com>; <http://breaking-news-english.com>; <http://listenandwrite.com>; <http://vocaroo.com>; <http://claris-ketch>; <http://tubequizard.com>; <http://www.grammargamble.com>; <http://ed-puzzle.com>) в сочетании с традиционными средствами обучения обладает большим образовательным потенциалом при грамотном соотношении их возможностей с учебными целями и организацией учебной мультилингвальной деятельности обучающихся. Примечательно, что в большинстве своем указанные сайты предлагают лингвистические тренажеры на нескольких генетически связанных языках (английском, немецком и др.).

Таким образом, интеграция мультилингвального обучения в содержание иноязычной подготовки будущих учителей не только потенциально допустима и оправдана новыми требованиями к педагогическим кадрам на трансформирующемся рынке труда, но и закономерна с точки зрения динамичного процесса интернационализации, технологизации и цифровизации мирового сообщества.

Литература

1. **Национальный** проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам на период до 2024 года (протокол от 24.12.2018 № 16)) / состав проект. ком-та: О.Ю. Васильева, И.А. Голикова, М.Н. Ракова, А.Р. Сафуанова и др. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 20.09.2021).
2. **Паспорт** федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» (Протокол президиума Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности от 28 мая 2019 года № 9. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (дата обращения: 16.09.2021).
3. **Прохорова А.А.** Multilingual Communicative Competence of Future Engineers: Essence, Structure, Content // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. Springer Nature. Switzerland, 2020. P. 11–20. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47415-7> (дата обращения: 06.05.2021).
4. **Безукладников К.Э., Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158–164. DOI: 10.17223/15617793/466/19.

5. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
6. **Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B.** Training a pre-service foreign language teacher within the linguo-informational educational environment // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. Vol. 907. P. 3–14. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_1.
7. **Барышников Н.В.** Мультилингводидактика // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 5. С. 19–27.
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. **Барышников Н.В., Бартанов А.В.** Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/235151289.pdf> (дата обращения: 27.09.2021).
10. **Барышников Н.В.** Многоязычный школьник – это реально // *Иностранные языки в школе*. 2017. № 1. С. 3–8.
11. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 152–170. DOI: 10.17223/19996195/38/11
12. **Гез Н.И.** Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
13. **Структура ИКТ-компетентности учителей.** Рекомендации ЮНЕСКО. URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/3214694-ru/> (дата обращения: 15.09.2021).
14. **Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 179–196. DOI: 10.17223/19996195/47/10.
15. **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.
16. **Бим И.Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск : Титул, 2001. 48 с.
17. **Гальскова Н.Д.** Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 3–8.
18. **Евдокимова Н.В.** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции // *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 1. С. 182–191.
19. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования: на материале культуроведения США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 47 с.
20. **Халыпина Л.П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 426 с.
21. **Егорова П.А., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н.** Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей школе // *Язык и культура*. 2021. № 54. С. 152–166. DOI: 10.17223/19996195/54/9.
22. **Атлас новых профессий 3.0 /** под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М. : Альпина ПРО, 2021. 472 с.
23. **Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»** от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020 г.). URL: <http://www.zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 12.09.2021).
24. **Shvarts A., Bakker A.** The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before, Mind, Culture, and Activity. 2019. P. 4–23.

25. **Четкина А.И.** Семантизация лексики английского языка в высшей школе на базе дистанционных информационно-образовательных ресурсов : выпускная квалификационная работа магистра. Иваново : ИвГУ, 2021. 132 с.

Сведения об авторах:

Прохорова Анна Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Безукладников Валерий Константинович – магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Четкина Алена Игоревна – преподаватель кафедры зарубежной филологии, аспирант, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия). E-mail: alena.mef@mail.ru

Поступила в редакцию 16 сентября 2021 г.

Picularities of training multilingual teachers in the digitalization era

Prokhorova A.A., D.Sc. (Education), Professor of Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

Bezukladnikov V.K., Master's Degree student, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Chechetkina A.I., Lecturer of Department of Foreign Philology, Postgraduate Student, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia). E-mail: alena.mef@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/56/14

Abstract. The article defines the need for multilingual training of future teachers of several foreign languages using multilingual digital technologies. The authors assume that a linguist-teacher of the digital age is a qualitatively new specialist in the era of linguistic pluralism and cultural polyphony, who should be able to competently combine multilingual pedagogical technologies with multilingual information and communication technologies. The training of these specialists in Russian universities is becoming a paramount task and goal of the third-millennium educational system. An analysis of studies devoted to the development of new pedagogical functions and forecasting of “pedagogical professions of the future” is provided, during which promising areas of competencies in education are identified, such as the use of digital tools (training with the use of IT, online courses, interactive simulators and training aids, game virtual worlds, etc.); the influence of technologies on the individualization and personalization of learning, when the educational process with the use of new technologies is easily adapted to the needs of a particular student and his/her personal traits. The authors argue that distance schools and universities are becoming an equal alternative to traditional full-time education, and “e-tutors” supervise the educational process and help students master the training program; new teaching professions that are in demand in the digital community are emerging; there is a need for the formation of relevant competencies. In this regard, the authors describe the experience of teaching several foreign languages to future teachers in the digital post-coronavirus era, implemented in the framework of blended education based on electronic multilingual resources. The study carried out by the authors involved undergraduate students in the field of study “Pedagogical Education”, who will become teachers with knowledge of two foreign languages (English and German) after completing the training program. Control and experimental groups were organized from the above students. Lessons in the control group were given in a traditional form of isolated teaching of each separate foreign language. Foreign language lessons in the experimental group were given in such a way that

students could develop communication skills in the main activities of both target languages, switching between them at the teacher's request or based on the proposed language situation. As an auxiliary tool, future teachers used multilingual platforms to facilitate the assimilation and development of the studied lexical material. This article highlights the results of the experimental training and proposes an analysis of the educational platforms Quizlet and Vocabulary.com, which favor the formation of multilingual communicative competence in students. The advantages of using multilingual dictionaries in the process of mastering foreign language vocabulary are determined. The authors provide the analysis of multilingual online resources that can satisfy the requests of a wide variety of users representing rare foreign languages, such as *Amharic*, *Burmese*, *Wolof*, etc., as well as extinct languages that are offered for study in universities – *Gothic*, *Latin* and *Sanskrit*. The operational aspects are defined, which are used to practice multilingual vocabulary on multilingual platforms. The concepts of “multilingual teacher” and “digital multilingual didactics” are specified, collections of relevant educational mobile applications, Internet sites, as well as international databases are offered, allowing users to get acquainted with modern developments and approaches in various fields of professional activity in various languages. Based on the foregoing, the authors conclude that the integration of multilingual and digital education into the content of foreign language training of future teachers is not only potentially permissible and justified by the new requirements for teaching staff in the transforming labor market, but also predictable in terms of the dynamic process of internationalization, technologization and digitalization of the world community.

Key words: multilingual teaching; multilingual teacher; digital multilingual didactics; multilingual technologies; pedagogical education

References

1. I. Nacional'nyj proekt “Obrazovanie” [“Education” national project] / Ministerstvo prosvshcheniya Rossijskoj Federacii / sostav proekt. kom-ta.: O.Yu. Vasil'eva, I.A. Golikova, M.N. Rakova, A.R. Safuanova i dr. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (Accessed: 20.09.2021).
2. Pasport federal'nogo proekta “Kadry dlya cifrovoj ekonomiki” [The passport of the federal project “Human Resources for the Digital Economy”] / Ministerstvo cifrovogo razvitiya, svyazi i massovyh kommunikacij Rossijskoj Federacii. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (Accessed: 16.09.2021).
3. Prokhorova A.A. (2020) Multilingual Communicative Competence of Future Engineers: Essence, Structure, Content. Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. Springer Nature. Switzerland. pp. 11-20. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47415-7> (Accessed: 06.04.2021).
4. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2021) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya budushchih inzhenerov: empiricheskoe issledovanie [Methodological system of future engineers' multilingual training: empirical research study] / K.E. Bezukladnikov, A.A. Prokhorova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 466. pp. 158-164. DOI 10.17223/15617793/466/19.
5. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodological system of multilingual training of technical university students]. Pedagogics doc. diss. Nizhnij Novgorod. 512 p.
6. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. (2019) Training a pre-service foreign language teacher within the linguo-informational educational environment / K. Bezukladnikov, B. Kruze, B. Zhigalev // Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 907. pp. 3-14. DOI 10.1007/978-3-030-11473-2_1.
7. Baryshnikov N.V. (2004) Mul'tilingvodidaktika [Multilinguadidactics]. Inostrannye yazyki v shkole. 5. Moskva. pp. 19-27.

8. Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E. (2020) Mul'tilingval'noye obucheniye studentov tekhnicheskogo vuza: ratsional'nyye argumenty [Multilingual education of students of a technical university: rational arguments] // *Yazyk i kul'tura*. 52. pp. 215–231. DOI: 10.17223/19996195/52/14.
9. Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. (2018) Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noj podgotovki (k postanovke voprosa) [Teacher of multilingualism: components of professional training]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/235151289.pdf> (Accessed: 27.09.2021).
10. Baryshnikov N.V. (2017) Mnogoyazychnyj shkol'nik – eto real'no [A multilingual student is real] // *Inostr. yazyki v shkole*. 1. Moskva. pp. 3-8.
11. Bezukladnikov K.E., Novosyolov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Peculiarities of pre-service foreign language teachers' professional communicative competency development] // *Yazyk i kul'tura*. 38. pp.152-170. DOI 10.17223/19996195/38/11
12. Gez N.I. (1985) Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak objekt zarubezhnyh metodicheskikh issledovanij [Formation of communicative competence as an object of foreign methodological research] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 2. Moskva. pp. 17-24.
13. Struktura IKT-kompetentnosti uchitelej. Rekomendacii YUNESKO [UNESCO ICT Competency Framework for Teachers]. URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/3214694-ru/> (Accessed: 15.09.2021).
14. Gural' S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inoyazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchedom latentnyh harakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual foreign language educational trajectories based on the latent characteristics of the students] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 179-196. DOI 10.17223/19996195/47/10.
15. Gural' S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispol'zovanie kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in higher educational institution] // *Yazyk i kul'tura*. 44. pp. 167-181. DOI 10.17223/19996195/44/11.
16. Bim I.L. (2001) Konceptiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu na baze anglijskogo) [The concept of teaching a second foreign language (German based on English)]. Obninsk: Titul. 48 p.
17. Gal'skova N.D. (2004) Mezhekul'turnoe obuchenie: problema celej i sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural learning: the problem of goals and content of foreign language teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1. pp. 3-8.
18. Evdokimova N.V. (2008) Razvitie poznavatel'noj sposobnosti studentov pri formirovanii mnogoyazychnoj receptivnoj kompetencii [Development of students' cognitive ability while building multilingual receptive competence]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 1. pp. 182-191.
19. Sysoev P.V. (2004) Konceptiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya: Na materiale kul'turovedeniya SSHA [The concept of multicultural language education: based on US cultural studies]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Moskva. 47 p.
20. Halyapina L.P. (2006) Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoj yazykovoj lichnosti posredstvom Internet-kommunikacii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Methodological system for the formation of a multicultural language personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages]. Pedagogics doc. diss. SPb. 426 p.
21. Egorova P.A., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. (2021) Primenenie mul'tilingval'nogo podhoda pri inkluzivnom obuchenii v vysshej shkole [The application of a multilingual approach to inclusive education in higher education] // *Yazyk i kul'tura*. 54. pp. 152-166. DOI 10.17223/19996195/54/9.

22. Atlas novyh professij 3.0. [Atlas of new professions 3.0] (2021) / Pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. M.: Al'pina PRO. 472 p.
 23. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ot 29 dekabnja 2012 goda No. 273 [Federal law "On education in the Russian Federation" No 273 as of December 29, 2012]. FZ (red. ot 02.03.2016 g.). URL: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176> (Accessed: 12.09.2021).
 24. Shvarts A., Bakker A. (2019) The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before, Mind, Culture, and Activity. pp. 4-23.
- Chechetkina A.I. (2021) Semantizaciya leksiki anglijskogo yazyka v vysshej shkole na baze distancionnyh informacionno-obrazovatel'nyh resursov [Semantisation of English vocabulary in higher education on the basis of remote information and educational resources]. Master's degree dis. Ivanovo. 132 p.

Received 16 September 2021

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Фурманова

Аннотация. В связи с постоянно возрастающими противоречиями в общем жизненном пространстве мы стоим перед острой необходимостью уметь сосуществовать и строить межкультурный диалог, используя иностранный язык. Внедрение идей межкультурной коммуникации в образовательный процесс является в настоящее время важной научной проблемой, потому что современные реалии общественно-политической жизни направлены на понимание, взаимопонимание и достижение конкретного результата в межкультурном общении. Поэтому весьма актуальным видится создание методологической платформы иноязычного образования, целью которого выступает формирование личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению. Важной составляющей межкультурной коммуникации является культура как образ жизни и системы поведения, норм, ценностей. Поэтому важно обозначить ее измерения в процессе коммуникации, а именно: переход от одной культуры к бикультурному сравнению, включение культуры в коммуникацию, ее различные измерения и влияние на поведение субъектов, что весьма значимо в подготовке бакалавров и магистров, поскольку от культуры зависит успех и адекватность взаимодействия. Межкультурную коммуникацию характеризуют различные типы знаний: языковые, культурные фоновые знания, социоэтнокультурные; знания о национально-культурной специфике языка и о коммуникативно-прагматических правилах поведения в другой культуре. Таким образом, данный вид коммуникации делает возможным накопление различных типов знаний (модус познания) и владение набором стратегий общения (модус поведения) в процессе иноязычного образования. Из определения межкультурной коммуникации как процесса взаимодействия представителей различных культур вытекает ее динамический характер, который можно описать на основе дискурса, представленного «как речь, погруженную в жизнь», в ситуациях общения, что свидетельствует о разработке нового подхода к иноязычному образованию – изучению иностранного языка непосредственно в процессе коммуникации. Межкультурная коммуникация как диалог культур предполагает изучение субъекта иноязычной культуры, его этнокультурной идентичности, национального характера, специфических особенностей мышления в контексте «Я – Другой». В этом взаимодействии находится обучающийся, который выступает не только как объект учебного процесса, но и как субъект межкультурной коммуникации. В условиях многоуровневой подготовки задачей высшего образования является формирование образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальное знание культуры, владеет иностранным языком и может не только участвовать в межкультурном иноязычном общении (деловом, профессиональном, повседневном), но и переносить приобретенные стратегии в речевую практику на родном языке. Обозначенные выше характеристики межкультурной коммуника-

ции являются важными теоретическими предпосылками для обоснования методологии иноязычного образования. В данной статье мы ставим проблему, почему основные составляющие межкультурной коммуникации выступают методологически значимыми для иноязычного образования и реализации его цели, развития культурно-языковой личности обучающихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; методология; иноязычное образование; методологический принцип; коммуникативный дискурс; языковая картина мира; концепт; макро- и микрокультура; личность; языковая личность; культурно-языковая личность; антропоцентризм

Введение

В связи с постоянно возрастающими противоречиями в общем жизненном пространстве мы стоим перед острой необходимостью уметь сосуществовать и строить взаимовыгодный межкультурный диалог. Важную роль в этом процессе играет иностранный язык, выступающий инструментом, с помощью которого становится возможным конструктивное взаимодействие и взаимопонимание представителей различных лингвокультурных сообществ.

Современные требования к преподаванию иностранных языков заключаются в качественной реорганизации учебного процесса, в развитии инновационного иноязычного образования, которое тесно связано с практическими потребностями общества, с интенсивной научно-исследовательской деятельностью в области лингвистики, лингводидактики, методики обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Опираясь на концепцию иноязычного образования [1], мы рассматриваем данный феномен как:

– систему обучения и развития личности в рамках образовательного предмета «Иностранный язык»;

– совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций. Таким образом, его основной целью выступает формирование культурно-языковой личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению посредством формирования знаний, стратегий поведения и достижения конкретных показателей качеств личности.

Исследование межкультурной коммуникации представляется вполне обоснованным потому, что в настоящее время главным приоритетом является преподавание иностранных языков как средства межкультурного общения. В качестве научных изысканий в лингводидактике и методике утверждаются методологические идеи антропоцентризма: превращение образования в механизм развития личности и тем самым в действенный фактор развития общества (И.Л. Бим), формирование способности личности к познанию другой картины мира, изуче-

нию закономерностей взаимосвязи языка и культуры, овладение иностранным языком и культурой общения (Н.Д. Гальскова). В соответствии с этим мы обращаемся к проблеме, почему межкультурная коммуникация выступает методологически значимой для иноязычного образования и развития культурно-языковой личности обучающихся.

Материалом исследования послужили интегративный курс межкультурной коммуникации (2017 г.), ситуации межкультурного общения, включающие коммуникативный дискурс, тексты, рабочие листы, представляющие концепты и систему заданий.

В статье дается теоретическое обоснование методологических принципов иноязычного образования, используются методы моделирования, дискурс-анализа, когнитивно-ассоциативный и компаративный методы.

Методология исследования

В статье мы рассматриваем межкультурную коммуникацию (МКК) в качестве методологической основы преподавания иностранного языка. С этой целью пытаемся обозначить и углубить позиции иноязычного образования в виде теоретических положений, которые направлены на обновление и модернизацию учебного процесса в различных образовательных структурах.

Методология исследования рассматривается в «Философском словаре» как 1) совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в науке; 2) как область знания, изучающая средства, предпосылки, принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности [2]. В педагогической науке В.И. Занвазинский определяет методологию как учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) [3]. Е.И. Пассов понимает методологию как систему теоретических знаний, которые выполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации научного анализа, применения или совершенствования системы обучения и воспитания [4]. В целом методология помогает понять смысл и методы научной деятельности, решает вопросы совершенствования и ее рационализации.

Мы обращаемся к межкультурной коммуникации и рассматриваем ее как методологию иноязычного образования, потому что она дает ориентиры для дальнейшего проведения научных исследований и конструирования практической деятельности в иноязычном образовании.

Межкультурная коммуникация – это сложное, комплексное явление, которое включает разнообразные направления и формы общения между отдельными индивидами, группами, государствами, относящи-

мися к различным культурам. В отечественной науке теоретические основы межкультурной коммуникации были подготовлены в процессе изучения языка и культуры на основе лингвострановедческого [5], социокультурного [6, 7], лингвокультурологического подходов [8]. В 1990-е гг. утверждается понятие межкультурной коммуникации и межкультурного обучения. Приобщение к культуре другого народа не только делает изучение иностранного языка более привлекательным для обучающихся, но и способствует полноценной межкультурной коммуникации [9].

Обобщая различные подходы к исследованию МКК и междисциплинарный характер данного явления ученые дают достаточно общее определение этого сложного феномена, рассматривая его как:

а) совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими разным культурам; что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (в том числе язык, речь, письменность, электронную коммуникацию);

б) общение языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам [10].

Лингвисты излагают фундаментальные проблемы межкультурной коммуникации, теоретические проблемы культуры, языка, коммуникации, языковой личности, идентичности, стереотипов сознания, картины мира [11]. Например, А.П. Садохин обосновывает культурологический подход, для которого характерна обусловленность процесса коммуникации социокультурным опытом, знаниями, представлениями, мнениями, ценностями и нормами, исторически сложившимися в каждой культуре [12].

Для толкования структуры и содержания межкультурной коммуникации особую значимость приобретает процесс взаимосвязи языка и культуры. Данная позиция находит свое обоснование при обращении к синергетике [13], поскольку синергетический подход выступает многомерным феноменом научного знания, имеет различные измерения и позволяет выйти на новый уровень концептуального обобщения. При всем многообразии точек зрения важно заметить, что межкультурная коммуникация представляет информационно-коммуникативное пространство, в котором центрообразующей основой является взаимодействие представителей разных лингвокультурных сообществ, направленное на понимание и взаимопонимание.

В отечественной науке в исследовании рассматриваемого феномена намечаются следующие направления:

а) изучение межкультурной коммуникации на междисциплинарной основе в системе гуманитарных наук;

б) введение самостоятельной учебной дисциплины;

в) обозначение межкультурного подхода к преподаванию иностранных языков как новой парадигмы иноязычного образования.

Доминанту данной парадигмы представляет межкультурная иноязычная компетенция, которая широко исследуется в разных аспектах отечественными и зарубежными учеными (Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, О.А. Леонтович, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова, М. Вугам). Межкультурная компетенция способствует развитию культурно-языковой личности обучающегося как субъекта межкультурного общения.

Рассмотрение межкультурной коммуникации как методологической основы иноязычного образования становится понятным, учитывая, что инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков. Они первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком. Практика общения с иностранцами показала, что успешные и эффективные контакты с представителями других лингвокультурных сообществ невозможны без практических навыков в межкультурном общении.

Включение межкультурной коммуникации в образовательный процесс обеспечивает взаимосвязь языка, культуры и личности, актуализацию иностранного языка как средства межкультурного общения на основе развития инновационных и цифровых технологий. Решение поставленной проблемы представляется возможным на основе включения методологических принципов в организацию учебного процесса по иностранным языкам.

Исследование

С целью обоснования поставленной проблемы следует обратиться к моделям МКК, поскольку именно модель есть обобщенное представление основных черт и характеристик какого-либо явления или процесса, его содержания и структуры. Системно-структурную модель межкультурной коммуникации О.А. Леонтович в обобщенном варианте можно представить, обозначив следующие компоненты:

– участники коммуникации (отправитель или получатель; носитель или не носитель лингвокультуры; индивидум, малая группа; социально-психологический тип каждого коммуниканта; характер самоидентификации партнеров);

– взаимоотношения между коммуникантами (степень знакомства, ролевые отношения, соотношение комплексов ценностей, степень асимметрии);

– отношение к МКК (осознание / неосознание себя как участника межкультурной коммуникации; опыт межкультурного общения; мотив

вступления в коммуникацию, интенсивность культурного взаимодействия; уровень коммуникативной, лингвистической и культурной компетенции);

- форма (опосредованное/неопосредованное общение);
- каналы (голос, мимика, жесты, запахи, зрительные и вкусовые ощущения);
- виды коммуникативной деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо);
- инструментарий (культурно-языковой код, каналы, коммуникативные стратегии, наличие или отсутствие обратной связи);
- контекст (место, время, сфера общения, коммуникативные пометы);
- параметры содержания информации (тематика, объемные характеристики);
- речевой стиль, нормы и жанр; исходные установки, пресуппозиции, фоновые знания [14].

С.К. Гураль [15], О.С. Обдалова [16] представляют дискурсивно-когнитивную модель межкультурной коммуникации как интеракцию, основу которой составляет коммуникативный дискурс, взаимодействие субъектов, носителей различных культур, открывающее возможности динамического соизучения языка и культуры на основе вербального, культурно-языкового и невербального кодов. Интеракция как категория межкультурной коммуникации эксплицирует особенности дискурса, социокультурного фона общения и обеспечивает сравнение коммуникативного поведения в различных лингвокультурных общностях. Т.М. Милованова и В.А. Сырецкая обосновывают включение межкультурной коммуникации в иноязычное образовательное пространство [17].

Используя данные модели, можно заключить следующее:

- МКК раскрывает процесс взаимосвязи языка – культуры – субъекта, передачу смыслов и построения социальных отношений в пространственно-временном контексте на межличностном, внутри- и межгрупповом, межгосударственном и межцивилизационном уровнях;
- язык и культура – это набор «кодов», которые предписывают человеку то или иное поведение, оказывая на него, тем самым, воздействие и определяя его как культурно-языковую личность;
- субъект коммуникации как носитель языка и культуры является основанием для определения основных приоритетов иноязычного образования, поскольку межкультурная иноязычная компетенция рассматривается в единстве знаний (языковых, социо- и этнокультурных, прагматических); моделей поведения; качеств личности.

Овладение МКК преследует следующие цели: управлять взаимодействием, адекватно интерпретировать его, приобретать новые куль-

турные знания из контекста конкретного межкультурного диалога, т.е. осваивать язык и иную культуру в ходе коммуникативных процессов.

Исходя из триединства межкультурной коммуникации (язык – культура – субъект), мы считаем, что генеральная стратегическая цель иноязычного образования направлена на формирование культурно-языковой личности обучающихся. Последнее приводит к усвоению общечеловеческих ценностей; к формированию толерантного сознания обучающихся (отказ от эго- и этноцентричной позиции при столкновении с различиями как на межличностном, так и на межкультурном уровнях). Результатом является формирование личности, способной к восприятию различных культур на основе равноправных, равноценных конструктивных отношений в процессе изучения иностранного языка.

Определение межкультурной коммуникации как пространственно-временного и смыслового континуума подразумевает, что в нем рассматриваются:

1) язык – культура – субъект как самостоятельные и в определенной степени самодостаточные системы;

2) взаимосвязь языка, культуры и личности в процессе коммуникации и речевых практик;

3) специфика коммуникативного поведения представителей различных лингвокультурных сообществ, которая приводит к выделению основных методологических принципов иноязычного образования.

Первый методологический принцип. Межкультурная коммуникация открывает возможности изучения иностранного языка как компонента коммуникации в межкультурном диалоге через коммуникативный дискурс. Под дискурсом понимают «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодействующих подходов в его изучении, в том числе прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический. В.И. Карасик предлагает оценивать дискурс как общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации [18]. При сравнении разных определений и характеристик дискурса ученые приходят к выводу, что дискурс – это речевая единица высшего уровня, принадлежащего одновременно языку, культуре и личности.

Как речевое произведение коммуникативный дискурс отличается наличием прагматических и культурно обусловленных факторов, связанных с культурой в общем формате межкультурной коммуникации. Коммуникативный дискурс является важным инструментарием, который нацеливает на анализ социокультурных особенностей как важнейшего фактора, принадлежащего одновременно языку, культуре и личности, что становится основой восприятия социума и взаимодействия с

представителями иноязычной культуры в ситуациях межкультурного общения с учетом социальных ролей, определения языковых и этических норм поведения, характера отношений по схеме «Я – Другой» и дополняется знаниями о правилах поведения в иноязычной культуре. Таким образом, через дискурс раскрываются личностные смыслы участников коммуникации.

Обобщая признаки дискурса, можно отметить, что коммуникативный дискурс в определенной степени характеризуют:

– устойчивые модусы речепопользования, коммуникативного поведения и общения, которые воспроизводят нормы национальной общественной жизни (приветствие, просьба, благодарность, демонстрация дружелюбия и т.п.);

– доминантные особенности общения и национальный характер, что приводит к выделению речевого этикета и форм выражения вежливости, помогает распознать коммуникативный контекст, указывающий на коммуникативные намерения субъекта коммуникации;

– ситуативная интерпретация, раскрывающая социально-психологические и социокультурные условия общения конкретных личностей, представляющих различные лингвокультурные сообщества [18–20].

Анализ ситуаций межкультурного общения рассчитан на сопоставление фактов родной и изучаемой культуры и позволяет управлять процессом общения, адекватно интерпретировать его, приобретать новые культурные знания из контекста конкретного межкультурного взаимодействия, т.е. осваивать иную культуру в ходе коммуникативных процессов, выполнять действия на вербальном и не вербальном уровнях на основе разработанной системы заданий и последовательности их выполнения.

Например:

‘Lesen Sie ein Vorstellungsgespräch, das nicht gut verläuft, und beantworten Sie folgende Fragen:

– Zwischen wem und wem ist dieses Gespräch (Rang/Sozialstatus)?

– Welche Fehler hat Herr Brock im Gespräch gemacht? Welche Merkmale im Kontext bringen Sie auf diesen Gedanken?

– An welcher Stelle im Dialog hätte er vielleicht die Situation noch retten können?

– Was hätte er sagen können?

Ein Vorstellungsgespräch, das nicht gut verläuft

Frau Geck: Herein.

Herr Brock: Guten Tag.

Frau Geck: Ja, schönen guten Tag, äh...

Herr Brock: Mein Name ist Brock, ich komm' auf Ihre Annonce¹.

Frau Geck: Ja, Herr Brock, setzen Sie sich doch bitte mal eben hier rüber, ich hab' leider ganz furchtbar wenig Zeit im Moment.

Herr Brock: Also hören Sie mal, ich warte jetzt schon 'ne halbe Stunde, jetzt kann ich ja wohl verlangen, dass Sie wenigstens fünf Minuten Zeit für mich haben.

Frau Geck: Herr Brock, „verlangen“ können Sie hier überhaupt nichts.

Herr Brock: Hm.

Frau Geck: Wir suchen einen Außendienstmitarbeiter², und wie Sie vielleicht wissen, müssen Außendienstmitarbeiter in erster Linie mal freundlich sein, zum Kunden. Der lässt Sie auch warten und da können Sie nicht gleich pampig³ werden oder gehen.

Herr Brock: Also Sie sind ja nicht mein Kunde hier. Jetzt erzählen Sie mir mal lieber was über meine Tätigkeit und über die Verdienstmöglichkeiten.

Frau Geck: Herr Brock, ich fürchte, ich brauche Ihnen überhaupt nichts über die Tätigkeit zu erzählen. Wir beenden das Gespräch hier am besten. Wenn Sie nicht die nötige Geduld aufbringen⁴, hat das gar keinen Zweck.

Herr Brock: Ja, ich glaube, das wird wohl am besten sein. Auf Wiedersehen.

Frau Geck: Auf Wiedersehen.

Worterläuterungen:

¹ die Annonce – die Anzeige in einer Zeitung oder Zeitschrift.

² der Außendienstmitarbeiter – die Person, die im Außendienst (Dienst außerhalb der eigentlichen Dienststelle) arbeitet.

³ pampig – in grober Weise frech.

⁴ die nötige Geduld aufbringen – geduldig sein ‘.

Таким образом, использование коммуникативного дискурса в иноязычном образовании представляется целесообразным, поскольку в процессе работы главное внимание должно быть направлено на накопление лингво-, социо- и этнокультурных, коммуникативно-прагматических знаний (правила поведения и характер отношений), знания контекста коммуникации, в котором прослеживаются особенности субъектов, представляющих различные культуры, и развитие стратегий их применения в межкультурном общении

Второй методологический принцип раскрывает важность включения культуры в коммуникацию, соотнесение ценностных норм родной и изучаемой культур в рамках межкультурного диалога, их сравнение, подготовку к межъязыковому и межкультурному общению.

В данном случае мы используем *динамическое понимание культуры* как образа жизни и системы поведения, норм, ценностей и т.д. любой социальной группы (например, городская культура, культура поколений, культура организации). Культура представляет собой совокупность форм человеческой деятельности, без которых она не может воспроизводиться, а значит, существовать.

Опираясь на концепции отечественных и зарубежных ученых, можно рассматривать культуру с точки зрения деятельностного подхода, отмечая ее следующие показатели и характеристики:

1. Культура есть действие, обусловленное культурным фоновым знанием в рамках определенной социальной ситуации общения.

2. Культура эксплицирует взаимодействие по схеме «Я – Другой» на уровне субъект-субъектных отношений представителей различных культурных сообществ, которое может быть маркировано как «деловой», «официально-деловой», «дружеский» стили общения.

3. Культура раскрывает в сравнении национально-культурную специфику коммуникативного поведения через язык, национальный характер, менталитет, стереотип и позволяет выделить общее и специфическое в каждой культуре.

Вместе с тем появляются новые подходы к изучению культуры. На наш взгляд, вполне обоснованным и доказуемым является термин «лингвокультура», который утверждается как по прагматическим соображениям, так и его теоретическому обоснованию. Лингвокультура рассматривается как:

а) совокупность концептов, единицы структурирования знаний и их вербализации, отражающих национально-культурную специфику и выступающих в качестве сравнения;

б) социокультурный фон общения, представленный через интерактивный контекст (социальные роли, характер отношений и т.д.) в определенных ситуациях межкультурного общения. И, наконец, этот термин удачно решает отражение взаимосвязи языка и культуры.

Включение макро- и микрокультуры предполагает знание иноязычной действительности, выступающей в ее лингвистическом и экстралингвистическом проявлении), сравнение собственной культуры с инофоном, освоение иной культуры в ходе коммуникативных процессов, выполнение действий на вербальном и не вербальном уровнях на основе разработанной системы заданий, что в значительной мере обогащает иноязычное образование

Третий методологический принцип – это интегративный подход к изучению языка – культуры и мышления посредством введения ключевых концептов языковой картины мира и выявления их специфики.

Языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Изучение языковой картины мира проводится в рамках исследования связи языка и мышления и выявления национальной специфики языков. Ученые пытались выработать основания и термины, с помощью которых можно было описать национально-культурную специфику языка и ввели понятие «концепт». Концепт, с одной стороны,

единица структурирования знания в памяти, с другой – национально-маркированный образ культуры. Рассматривая концепт в качестве факта культуры в сознании человека, Ю.С. Степанов определяет концептуальные образования в культуре по принципу их постоянства и выделяет константы культуры [21].

Сравнительный анализ концептов «Пространство» и «Raum» позволил установить, что универсальные языковые признаки наблюдаются лишь в части понятийного ядра сопоставляемых концептов. Изучение концепта, «погруженного в культуру», приводит к выявлению специфических признаков, которые обусловлены ментальностью и особенностями организации культурного опыта. Так, пространство в немецкой культуре соотносится с личным пространством: отграничение жилища при помощи большого количества знаков, всегда закрытых дверей. К пространству можно отнести значительную дистанцию при разговоре, расстояние между людьми, стоящими в очереди, или между людьми в общественном транспорте. Русские не стремятся к защите границ личного пространства. Истоки этого коренятся в общинности русской нации и в их соборности.

В концепте немецкой культуры *Ordnung* «*Ordnung muss sein!*» («Должен быть порядок!») видно, что оценочная зона в большей степени положительна. Порядок есть состояние, в котором протекает жизнь человека во всех возможных ее областях: повседневный быт, частная жизнь, общественная жизнь.

Выделение ключевых русских концептов «Душа», «Госка», «Судьба» и американских концептов *Challenge*, *Privacy*, *Efficiency* свидетельствует об их специфике. В словаре концепт *Challenge*, практически не имеющий аналога в русской концептосфере, объясняется следующим образом: 1) задача; 2) проблема, трудность; 3) испытание; 4) вызов. Это слово – одно из ключевых для понимания американского национального характера; оно выражает отвагу, готовность рисковать, чтобы испытать себя, дух авантюризма, стремление к соперничеству и т.д. Концепт *Privacy*, обозначающий личное пространство, а также право на невмешательство в частную жизнь, занимает важное место в системе американских ценностей и проявляется во всех областях жизни: взаимоотношениях детей и родителей, преподавателей и студентов, коллег и малознакомых людей. Концепт *Efficiency* также не имеет соответствия в русском языке и только отчасти может быть передан совокупностью слов: умение, деловитость, расторопность, эффективность, производительность. В практику преподавания вошли такие концепты культуры, как «Природа», «Человек», «Время и отношение ко времени», «Основательность», «Порядок», «Вера», «Любовь» и др.

Исследователи исходят из понятия языковой картины мира и представления о личности, которая сначала через язык осваивает языковую картину мира, а затем с помощью того же языка проецирует себя в этот мир, обогащая тем самым себя и общественное сознание. Огромная заслуга принадлежит Ю.Н. Караулову, который понимает под языковой личностью «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, конкретной и определенной целевой направленностью» [22. С. 104].

В межкультурном диалоге следует ориентироваться на менталитет, который проявляется в дискурсе и характере речевых высказываний. Например, социокультурный портрет американца и его специфические черты (энергичность, нетерпимость, стремление к быстрому принятию решений) проявляются в дискурсе через широкое использование средств убеждения, фактов, редуцированность речи; индивидуализм как черту ментальности и представление информации в выгодном для себя свете; стремление ассимилировать новое, тяга к прогрессу посредством использования неологизмов, новой терминологии. У британцев проявляются педантизм, стремление к продуманному решению вопросов, конкретность, четкость, ясность аргументации с дополнительной уточняющей информацией; дипломатичность как уклонение от прямых ответов, проявление уважительного отношения к адресату. Располагая знаниями о различиях в менталитете, можно избежать межкультурных конфликтов, а также ближе подойти к поставленной цели адекватного владения иностранным языком. Для формирования такой базы, наряду с другими знаниями, релевантными являются представления коммуникантов друг о друге.

Преподавание иностранного языка как средства межкультурного общения предполагает изучение субъекта иноязычной культуры, выявление этнокультурной идентичности, национального характера, специфических особенностей мышления, способность и готовность понимать ментальность носителей языка и культуры, игнорирование стереотипов, ориентацию на систему ценностей. Межкультурная коммуникация как универсальная парадигма научного исследования открывает возможность актуализации иностранного языка как инструмента общения, осуществляемой в коммуникативной деятельности и связанной с особыми когнитивными структурами и механизмами в сознании человека.

В настоящее время происходит дальнейшее плодотворное развитие идей, обучения коммуникативной практике общения, поскольку именно правильно построенное общение обеспечивает достижение желаемого результата и успеха. Поэтому в учебном процессе необходимо создавать условия, максимально приближенные к реальной практике

межкультурного общения, т.е. создавать ситуации, которые имеют четко обозначенное реальное содержание.

Учить коммуникации и адекватно участвовать в общении – чрезвычайно важная задача, которая не нашла должного решения в теории и практике образовательного процесса. По нашему мнению, именно в общении проявляется коммуникативность. И здесь следует обратить внимание на такие понятия, как «коммуникативное поведение», «коммуникативный стиль». В процессе обучения иностранному языку происходит развитие метапредметных умений, которые могут быть использованы при обучении другим предметам, например планировать свое речевое и неречевое поведение, выполняя разные социальные роли; строить отношения и добиваться понимания.

Исходя из триединства межкультурной коммуникации (язык – культура – субъект), мы считаем, что генеральная стратегическая цель иноязычного образования направлена на формирование культурно-языковой личности обучающихся. Таким образом, главным в системе иноязычного образования является научное обоснование принципа антропоцентризма в языковой педагогике, направленного на развитие культурно-языковой личности через различные виды деятельности субъектов, способных актуализировать знания, осуществлять поиск информации и критически оценивать ее, принимать решения, рефлексировать свое поведение для достижения конкретного результата в межкультурном общении. Основными механизмами выступают сравнение и рефлексия. Это приводит к усвоению общечеловеческих ценностей; к формированию толерантного сознания обучающихся (отказ от эго- и этноцентричной позиции при столкновении с различиями на межкультурном уровне). Результатом является развитие личности, способной к восприятию различных культур на основе равноправных, равноценных конструктивных отношений в процессе иноязычного общения.

Практическая реализация выделенных методологических принципов была заложена и апробирована в двух проектах.

Первый проект – формирование культурно-языковой личности обучающихся в преподавании иностранных языков на основе развития межкультурной компетенции в СОШ № 40 г. Саранска в тандеме с Национальным исследовательским Мордовским государственным университетом им. Н.П. Огарева на материале английского и немецкого языков (2016–2020 гг.). Цель проекта: разработка и практическое внедрение научно обоснованной, экспериментально верифицированной методики формирования культурно-языковой личности в процессе изучения иностранных языков на основе межкультурного подхода в образовательном медийном пространстве российской школы [23].

Во втором проекте раскрывается сочетание изучения профессиональных дисциплин (профессиональная дисциплина + иностранный

язык + культура), что составляет основу моделирования коммуникативного поведения в межкультурном общении и трансфер в речевую практику на родном языке [24]. Использование предлагаемого проекта в процессе подготовки магистрантов с различной профильной направленностью и, соответственно, знанием иностранных языков, в частности немецкого и английского, позволяет подготовить их к эффективным контактам, научить понимать своих коллег по коммуникации и добиваться поставленных целей в межкультурном профессиональном общении. Предлагаемая концепция может быть использована при условии соответствующей адаптации в условиях преподавания других языков, в том числе и русского как иностранного.

Результаты

Межкультурная коммуникация открывает возможности дополнения и углубления иноязычного образования на основе следующих методологических принципов:

- изучение иностранного языка как элемента коммуникации в межкультурном диалоге через коммуникативный дискурс на основе сравнения языковых знаний, коммуникативно-поведенческих правил, во взаимодействии представителей различных лингвокультурных обществ;

- включение макро- и микрокультуры в коммуникацию, соотнесение ценностных и поведенческих норм родной и изучаемой культур в рамках межкультурного диалога, их сравнение, подготовка к межъязыковому и межкультурному общению;

- интегративный подход к изучению языка, культуры и мышления посредством введения ключевых концептов языковой картины мира и выявления их национально-культурной специфики;

- актуализация иностранного языка как инструмента общения, осуществляемая в коммуникативной деятельности, связанной с особыми когнитивными структурами и механизмами в сознании человека, выявление метапредметных умений и их трансфер в речевую практику на родном языке;

- антропоцентризм и развитие культурно-языковой личности, а также способности осуществлять взаимодействие с представителями других культур, накапливать и использовать языковые, этнокультурные знания (модус познания) и коммуникативно-поведенческие стратегии (модус поведения) на основе сравнения, идентификации и рефлексии в собственной и иноязычной культуре.

Выделенные принципы МКК определяют содержание и технологии иноязычного образования, которые реализуются посредством следующих дидактических принципов:

– опора на функционально-адекватные иноязычные аутентичные материалы: коммуникативный дискурс, ситуации межкультурного общения, связанные с обучением коммуникации и основным видам речевой деятельности;

– обеспечение дидактических условий для самостоятельной работы обучающихся при изучении иностранного языка;

– развитие речемыслительной активности и самостоятельности в овладении иноязычной культурой на основе ситуаций как системы взаимоотношений (обучение иностранному языку параллельно с формированием мыслительных процессов в условиях интегративной динамической системы социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений);

– взаимосвязь формирования межкультурной компетенции и совершенствования творческих способностей обучающихся (их интеллектуального и иноязычного речевого развития в процессе формирования способности к осознанному творческому освоению окружающего мира).

Технология иноязычного образования нацелена на использование текста, произведенного в другой культуре, как источника культурных фоновых знаний и получения информации, анализ ситуаций межкультурного общения, коммуникативного дискурса, дискуссии и диспуты; переписка через Интернет с зарубежными сверстниками; комплекс заданий по овладению межкультурной компетенцией, например переработка учебного материала в систему проблемных вопросов, ситуаций, диалогов, проектирование возможных ролей и условий их принятия, решение заданий творческого характера, исследовательские проекты.

Культурно-языковая личность обладает:

а) определенным культурным запасом языковых, этносоциокультурных и коммуникативно-прагматических знаний речевых норм;

б) правилами этикета, моделей поведения;

в) умениями сравнивать собственную и иноязычную культуры, выделяя общее и специфическое на основе ключевых концептов;

г) когнитивными, коммуникативными, информационно-поисковыми, компаративными и рефлексивными стратегиями и такими качествами, как толерантность и эмпатия по отношению к представителям иной лингвокультуры, готовностью отстаивать национальные и общечеловеческие (гуманистические, демократические) ценности.

Заключение

Следует отметить, что формирование культурно-языковой личности в системе иноязычного образования – это целенаправленный, управляемый, дидактически организованный процесс, выстраиваемый посредством включения методологических принципов межкультурной коммуникации, применения современных технологий с опорой на информационно-поисковые, сравнительные и творческие стратегии. Межкультурная иноязычная компетенция, по сути, выступает системообразующим фактором, инструментом творческого развития активной самостоятельной личности, осознающей себя гражданином собственной страны, а также субъектом динамичной поликультурной и полилингвальной среды современной цивилизации.

Литература

1. **Пассов Е.И.** Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. 424 с.
2. **Философский** энциклопедический словарь. Философия. Методология наук. М., 1992.
3. **Загвязинский В.И., Атаханов Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования. 5-е изд. М. : Академия, 2008.
4. **Пассов Е.И.** Методология методики: теоретические методы исследования. Елец, 2011. Кн. 3.
5. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Лингвострановедческая теория слова. М. : Рус. яз., 1980. 320 с.
6. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк. ; Амскорт интернэшнл, 1991. 311 с.
7. **Сысоев П.В.** Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностраный язык в школе. 2001. № 4. С. 12–18.
8. **Маслова В.А.** Лингвокультурология : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 208 с.
9. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 259 с.
10. **Гудков Д.Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003. 51 с.
11. **Садохин А.П.** Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Альфа-М, 2004. 288 с.
12. **Гришаева Л.И.** Введение в теорию межкультурной коммуникации. М. : Академия, 2007. 336 с.
13. **Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кириозе З.И.** Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме : учеб. пособие. М., 2008. 224 с.
14. **Леонтович О.А.** Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград : Перемена, 2003. 435 с.
15. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 47 с.
16. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 45 с.
17. **Милованова Т.М., Сырецакая В.А.** Межкультурная коммуникация в иноязычном образовательном пространстве // Интерэкспо Гео-Сибирь: научный журнал. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/14373871>.
18. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты дискурс. Волгоград : Перемена. 2002. 477 с.

19. **Темнова Е.В.** Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : МАКС Пресс, 2004. Вып. 26. 168 с.
20. **Григорьева В.С.** Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2007. 288.
21. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
22. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 236 с.
23. **Фурманова В.П., Щеглова И.Н.** Формирование культурно-языковой личности обучающихся в преподавании иностранных языков на основе развития межкультурной компетенции. Саранск, 2017. 256 с.
24. **Фельдеш Ч., Фурманова В.П.** Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке магистрантов: концепция и структура совместного образовательного проекта // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4. С. 591–607.

Сведения об авторе:

Фурманова Валентина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра немецкой филологии, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва (Саранск). E-mail: vpfurman@mail.ru

Поступила в редакцию 2 июля 2021 г.

Cross-Cultural Communication as the Methodology of Foreign Language Education

Furmanova V.P., D.Sc. (Education), Professor, German Philology Chair, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia). E-mail: vpfurman@mail

DOI: 10.17223/19996195/56/15

Abstract. Currently strengthening discrepancies in our life force us to be able to live peacefully together and build a cross-cultural dialogue, using a foreign language. Implementing cross-cultural communication ideas into education is considered an important current issue, since the contemporary peculiarities of social and political life tend to provide mutual understanding and effective cross-cultural communication. Therefore, creating a methodological base of foreign language education seems to be a topical issue, the goal of which is to form the personality that is ready and able to maintain a cross-cultural dialogue. The main concept in cross-cultural communication is culture as a way of life and system of norms and values. That's why it is very important to define its dimensions in communication, i.e. shifting from one culture to bicultural contrast, including culture into communication, its various dimensions and influence on people's communicative behavior. Also, in cross-cultural communication there is an important question of how to describe a culture through language. Using the data of cognitive linguistics and psychology applied to cross-cultural communication, we can assume that culture is described through various types of knowledge: a) linguistic aspects; b) cultural aspects; c) aspects of using a language and norms of behavior; and using concepts as means of structuring knowledge and its verbalization. Studying the phenomenon of cross-cultural communication as the interrelation of representatives of different cultures shows that this type of communication is dynamic and can be described through discourse, considered as "speech plunged into life", in various communicative situations, which signals about designing a new approach to education in a foreign language. Cross-cultural communication as a dialogue of cultures implies studying representatives of a foreign culture, their ethnocultural identity, national character, and peculiar way of thinking in the context "I – Someone Different". Since cross-cultural communication means interaction, in the center of this interaction there are students, who are exposed not only to education, but to cross-cultural communication as

well. In the modern multi-levelled educational system, the goal of higher education is forming an educated personality that is able to enlarge their knowledge, master their foreign language skills and not only participate in a cross-cultural dialogue (business, professional and every-day ones) but also transfer acquired strategies into their speech in the native language. All the mentioned-above characteristics of cross-cultural features form important theoretical preconditions for describing the methodology of foreign language communication. In the article, we state the following problem: why cross-cultural communication is methodologically important for foreign language education and for its main goal to form a culturally educated person.

Key words: cross-cultural communication; methodology; foreign language education; methodological principle; communicative discourse; linguistic picture of the world; concept; macro- and micro-culture; personality; linguistic personality; cultural and linguistic personality; anthropocentrism

References

1. Passov E.I. (2010) Metodika kak teoriya i tehnologija inozыchnogo obrazovaniya [Teaching methods as theory and technology of foreign language communication]. Kn. Elec: EGU im. I.A. Bunina. 424 p.
2. Filosofskij enciklopedicheskiy slovar'. Filosofija. Metodologija nauk. [Philosophic Encyclopedic dictionary. Philosophy. Methodology of Science] (1992). M.
3. Zagvyazinskiy V.I., Atakhanov R. (2008) Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. 5-e izd. M.: Akademiya.
4. Passov E.I. (2011) Metodologija metodiki: teoreticheskie metody issledovaniya [Methodology of teaching methods: theoretical research methods]. Kn. Elec.
5. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1980) Lingvostranovedcheskaya teoriya slova [Linguistic and cultural theory of the word]. M.: Russkiy yazyk. 320 p.
6. Safonova V.V. (1991) Sociokul'turniy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam [Sociocultural approach to teaching foreign languages]. M.: Vysshaya shkola; Amskort interneshnl. 311 p.
7. Sysoev P.V. (2001) Yazyk i kul'tura: v poiskah novogo napravleniya v prepodavanii kul'tury strany izuchaemogo yazyka [Language and culture: in search of a new direction in teaching the culture of the target language country] // IYASH. 4. pp. 12–18.
8. Maslova V.A. (2001) Lingvokul'turologiya : ucheb. posobie [Linguoculturology: a textbook]. M.: Akademiya. 208 p.
9. Ter-Minasova S.G. (2000) Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]. M.: Slovo. 259 p.
10. Gudkov D.B. (2003) Teoriya i praktika mezhkul'turnoy kommunikacii [Theory and practice of intercultural communication]. M. 51 p.
11. Sadokhin A.P. (2004) Mezhkul'turnaya kommunikaciya : ucheb. posobie [Intercultural communication: a textbook]. M.: Al'fa-M. 288 p.
12. Grishaeva L.I. (2007) Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii [Introduction to the theory of intercultural communication]. M.: Akademiya. 336 p.
13. Zinchenko V.G., Zusman V.G., Kirnoze Z.I. (2008) Mezhkul'turnaya kommunikaciya. Ot sistemnogo podhoda k sinergeticheskoy paradigme: uch.posobie [Intercultural communication. From a systematic approach to a synergetic paradigm: a textbook]. M. 224 p.
14. Leontovich O.A. (2003) Rossiya i SSA: vvedenie v mezhkul'turnuju kommunikaciju [Introduction to cross-cultural communication: the experience of the USA and Russia] Volgograd. Peremena. 435 p.
15. Gural' S.K. (2009) Obuchenije inozыchnomu diskursu kak sverkhslzhnoy samorazvivayushcheysya sisteme [Teaching a foreign language discourse as an overcomplicated self-developing system]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tomsk.
16. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obuchenija inozыchnoj mezhkul'turnoj kommunikacii studentov bakalavriata estestvennonauchnyh napravlenij [Cognitive-discursive system of learning a foreign language of students of the Faculty of Natural Sciences]

- nitive-discursive technology in teaching foreign language cross-cultural communication to Bachelor's Degree students majoring at natural sciences]. Pedagogics doc. diss. Nizhny Novgorod.
17. Milovanova T.M., Syreckaya V.A. (2012) Mezhkul'turnaja kommunikacija v inozychnom obrazovatel'nom prostranstve [Cross-cultural communication in foreign educational space]. Interekspo: Geo-Sibir': nauchnyj zhurnal. <https://cyberleninka.ru/article/n/14373871>.
 18. Karasik V.I. (2002) Yazykovoj krug: lichnost', koncepty diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena. 477 p.
 19. Temnova E.V. (2004) Sovremennye podhody k izucheniju diskursa [Modern approaches to discourse analysis]. Yazyk, soznanie, kommunikacija: sb. statej / otv. red. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. M.: MAKS Press. 168 p.
 20. Grigorieva V.S. (2007) Diskurs kak jelement kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskij i kognitivnyj aspekty [Discourse as an element of communicative process: pragmalinguistic and cognitive aspects] Tambov: Publ. Tamb. gos. tehn. un-ta. 288 p.
 21. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovanija [Constants. Dictionary of Russian culture. The experience of research]. M.: Yazyki russkoj kul'tury. 824 p.
 22. Karaulov Yu. N. (1987) Russkij yazyk i yazykovaja lichnost' [Russian language and linguistic personality. M.: Nauka. 236 p.
 23. Furmanova V.P., Shheglova I.N. (2017) Formirovanie kul'turno-jazykovej lichnosti obuchajushhihsja v prepodavanii inostrannyh jazykov na osnove razvitija mezhkul'turnoj kompetencii [Formation of the cultural-linguistic personality of students in teaching of foreign languages on the basis of the development of cross-cultural competence]. Saransk. 256 p. ISBN 978-5-9834.
 24. Fel'desh Ch., Furmanova V.P. (2020) Mezhkul'turnaja kommunikacija v professional'noj podgotovke magistrantov: koncepcija i struktura sovmestnogo obrazovatel'nogo proekta [Cross-cultural communication in professional training of Master's Degree students: concept and structure of a cooperative learning project] Saransk. Integracija obrazovanija. Vol. 24 (4). pp. 591-607.

Received 2 July 2021

ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕЖДУНАРОДНОМУ

Н.В. Языкова, А.А. Будникова

Аннотация. Представлено обоснование лингводидактической категории «транскультурный подход» к обучению английскому языку как международному (далее – ЕИЛ) в системе культуросообразных подходов к иноязычному образованию в России и мире. Проведен критический анализ геополитических предпосылок становления транскультурного подхода, ключевыми из которых являются культурная и языковая глокализация, зародившаяся в качестве ответной реакции на универсализацию и стандартизацию мира вследствие влияния глобализации. Исследованы лингвистические предпосылки, обусловившие диверсификацию английского языка и его трансформацию от частной собственности стран внутреннего концентрического круга в глобальное достояние, а также концептуализация понятий «транслингвизм» и «транскультурация» и их влияние на необходимость переоценки современной методологии обучения английскому языку в вузе, а именно переход от обучения английскому языку как иностранному (EFL) к обучению английскому языку как международному (EIL). Растущий интерес научного сообщества к данной проблеме определил требование к дальнейшему теоретическому осмыслению лингводидактического обоснования транскультурного подхода в России и мире. В связи с этим подробно описаны дистинктивные признаки транскультурного подхода, который, в отличие от межкультурного, акцентирующего культурную интеграцию, способствует лингвокультурному разнообразию и созданию смешанных дискурсов и множественной идентичности пользователя с сохранением его собственной лингвокультурной уникальности. Обозначена миссия транскультурного подхода, обусловленная поликультурным, полиэтничным и многоязычным характером международного общения, реализуемого средствами английского языка; определяется сущность транскультурной коммуникативной компетенции как цели обучения в единстве когнитивного (знания), операционально-деятельностного (навыки и умения) и аксиологического (эмоционально-ценностные отношения) компонентов; обоснованы принципы, обучающая стратегия и технологии обучения ЕИЛ с позиции транскультурного подхода. Выявленные сущностные характеристики транскультурного подхода создают предпосылки для решения проблемы моделирования учебника ЕИЛ для языкового вуза.

Ключевые слова: английский язык как международный; транскультурализм; транслингвизм; транскультурный подход; миссия; транскультурная коммуникативная компетенция; принципы; обучающая стратегия; технологии обучения

Введение

В научных исследованиях последних лет, направленных на попытки концептуализировать культурное разнообразие в полиэтнич-

ских, многоязычных государствах, обусловленное социокультурными процессами глобализации и локализации, особое внимание уделяется феноменам транслингвизма и транскulturности как основам гармоничного культурного взаимодействия в XXI в. Ключевые лингвистические открытия в этой области естественным образом интегрировались в различные научные сферы, преимущественно в прагматику, социолингвистику, литературоведение и переводческие исследования.

В то же время изучение транслингвизма и транскulturности как важнейших понятий современной глобальной коммуникации характеризуется недостаточной степенью осмысления в методике преподавания английского языка. Так, в зарубежной методологии были заложены основы теории и технологии применения транскulturного подхода (А. Kirkpatrick (2012), L. Alsagoff, S.L. McKay (2012, 2013), N.T. Zacharias, C. Manara (2013), J. Jenkins (2015), R. Kubota (2018), Li Wei (2018), A. Matsuda (2019), O. García (2020) и др.). Вместе с тем анализ научной литературы свидетельствует о том, что среди российских ученых проблема обучения английскому языку как международному (далее – EIL) не получила должной теоретической и технологической разработки. В связи с этим в настоящий момент необходимо объединить усилия лингвистов и лингводидактов для обоснования стратегии обучения, направленной на развитие у студентов способности использовать английский язык как международный в ситуации транскulturного общения.

Представленные предпосылки определили круг исследовательских вопросов, рассматриваемых в данной статье: влияние транслингвизма и транскulturности как проявлений современных геополитических преобразований в мире на культуросообразные подходы к преподаванию EIL; обоснование категории лингводидактики «транскulturный подход» к обучению EIL; определение его миссии, моделирование и структурирование его главной цели – транскulturной коммуникативной компетенции, научное обоснование принципов обучения и на их основе моделирование обучающей стратегии и технологий обучения.

Методология исследования

Необходимость соизучения иностранного языка и культуры, реализации принципа диалога культур в системе иноязычного образования в отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам в полной мере осознается профессиональным сообществом, регламентирована федеральными государственными образовательными стандартами общего и высшего профессионального образования. Исходным в построении концептуальных основ современного иноязычного образования является общенаучная антропоцентрическая парадигма

познания, которая применительно к образованию реализуется в лично-стно ориентированной парадигме, направленной на всестороннее развитие личности с учетом принципов гуманизации, индивидуализации и дифференциации, принципа развивающего обучения.

Мы разделяем точку зрения А.В. Щепиловой, что лично-стно ориентированная методология дает возможность разрабатывать реализующие ее концептуальные подходы в рамках единой парадигмы. По мнению учено-го, разрабатываемые подходы имеют методологические особенности, в рамках которых выстраиваются своеобразные системы обучения, модели образовательного процесса, что позволяет ученым «рассмотреть предмет педагогического исследования с разных ракурсов, открывая в нем новые грани, но оставаясь на общей платформе лично-стно ориентированного образовательного процесса, признания непреходящей ценности антропо-центрических принципов образования» [1. С. 25]. По мнению Е.Г. Таре-вой, в лингводидактике полноценно зафиксирован статус ряда сосущест-вующих парадигм, которые способствуют ее поступательному разви-тию: антропоцентрическая, аксиологическая, коммуникативная, куль-туросообразная, компетентностная [2. С. 25].

Нам представляется, что лично-стно ориентированная парадигма отражает существенные параметры названных выше парадигм в рамках реализующих ее концептуальных подходов как теоретической базы проектирования и реализации образовательных систем в рамках единой методологии: миссия (антропоцентричность), целеполагание (комму-никативная компетенция), культура (культурологическая направлен-ность), ценности (аксиологическая направленность) [3]. Сказанное под-тверждает методологическую состоятельность и правомерность поли-подходности для обоснования методологической базы проводимых ис-следований по теории и методике обучения иностранного языка в рам-ках лично-стно ориентированной парадигмы современного иноязычного образования.

Безусловно, все многообразие подходов может быть сгруппиро-вано на основе целевой доминанты. Одной из ключевых доминант со-временного поликультурного, многоязычного образования является культуросообразность. основополагающими культуросообразными подходами, теоретически и экспериментально доказавшими свою науч-ную состоятельность на современном этапе развития лингводидактики, являются лингвострановедческий (Е.В. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, Н.В. Языко-ва), социокультурный (В.В. Сафонова), поликультурный (Н.В. Барыш-ников, П.В. Сысоев), межкультурный (А.Л. Бердичевский, Н.Д. Галь-скова, Г.В. Елизарова, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова).

Представленные подходы имеют общее фундаментальное начало, которое заключается в том, что язык, мышление и культура составляют

единое целое: в языке как элементе культуры аккумулируется вся духовная и материальная культура этноса, в связи с чем изучение языка без освоения его культурного фона является неэффективным. В то же время каждый культуроориентированный подход обладает особой социокультурной, лингвистической спецификой, реализующей уникальную обучающую стратегию, направленную на достижение межкультурного взаимодействия в конкретной коммуникативной ситуации.

Так, современный геополитический статус английского как международного, являющийся следствием глобализации всех сфер общественной жизни, привел к кардинальным изменениям коммуникативных условий профессионального межкультурного общения, осуществляемого на английском языке представителями различных лингвокультур, для которых английский является неродным, т.е. представителями расширяющегося круга по Б. Качру. Таким образом, профессиональное межкультурное общение сегодня является транскультурным, что выдвигает на передний план лингводидактических исследований задачу поиска новых подходов к профессиональному иноязычному образованию и к созданию модели учебника английского как международного.

Исследование и результаты

Глубинные трансформации жизни и сознания человека, произошедшие в XX в. и обусловленные стремительной технологизацией всех сфер общественной жизни, привели к становлению глобальной цивилизации, реализовавшей общемировую интеграцию и унификацию. При этом для успешного установления межкультурного контакта стала очевидной необходимость обеспечения общности кодов участников коммуникации или опоры на язык международного общения, которым в современных реалиях является английский язык. В то же время в результате все большей экспансии, глобализации обострилось стремление к локальной идентичности, повлекшее за собой **глокализацию** мирового сообщества.

Данный концепт в своей основе представляет диалектическое взаимодействие глобального и локального, которое приводит к достижению единства в многообразии. Так, согласно теории контактной вариатологии Б. Качру и Л. Смита [4], английский язык, не потеряв статуса международного, начал характеризоваться особой вариативностью, обусловленной лингвокультурной идентичностью его пользователей.

Подобная дуальность может быть осмыслена с позиции **транслингвизма**, который, как отмечает О. Гарсия [5], отражает способность языков к проницаемости, возникновению нового качества обогащенной лингвокультуры. Данную идею разделяет и З.К. Темиргазина, которая

подчеркивает, что «этот процесс [проницаемости языков. – *Авт.*] сопровождается скрещиванием языков, когда один из языков сохраняет свою самостоятельность, приобретая некоторые особенности, возникающие под влиянием соседнего языка» [6. С. 40].

Таким образом, с позиции пользователя языка транслингвизм подразумевает его двуязычие или многоязычие, где лингвистический репертуар представлен «комплексом специфических семиотических ресурсов» [7. С. 102], а не независимыми системами языков, а также способность пользователя приспосабливать данный лингвистический репертуар к своим коммуникативным целям и контекстам. То есть с позиции транслингвизма язык не рассматривается как система, но как практика, деятельность, что обуславливает переход от его нормативности к функциональности. Основы транслингвизма тесно коррелируют с идеями **транскультурности** – переходного феномена, порожденного, как акцентирует З.Г. Прошина, современным геополитическим состоянием мира [8]. Транскультурность предполагает одновременное существование индивида в роли сразу нескольких, множественных идентичностей в разных культурах, с сохранением отпечатков каждой из них [9], что основывается на постмодернистской трактовке понятия «идентичность», где она предстает в качестве динамично развивающегося нарратива.

Так, изучение и последующее использование английского языка для общения с представителями других культур ведет к созданию смешанного дискурса и, как следствие, «гибридной» идентичности [10] или новой лингвокультурной идентичности пользователя английского языка, сложившейся за границами национальных культур, поскольку участники свободны от «традиций, языковых и ценностных детерминаций» [11. С. 422] и при этом способны осуществлять плавный переход от одной лингвокультуры к другой, т.е. представленная идентичность является контекстно обусловленной.

Таким образом, транскультурное общение можно трактовать как культурный полилог, где культуры встречаются, взаимодействуют, но не сливаются, сохраняя, как подчеркивает М.В. Глостанова, «свое право на “непрозрачность”» [12. С. 8]. Важно отметить, что «непрозрачность» и «выход за границы национальной культуры» демонстрируют возможность личности в соответствии с мировоззренческими установками современной парадигмы мыслить многомерно, многопозиционно, что предполагает «способность гносеологического субъекта одновременно осознанно воспринимать как минимум два различных онтологических уровня» [13. С. 162]. Многомерное мышление таким образом позволяет отрешиться от границ собственного мышления, признать его одномерность, относительность любой точки зрения, а также допустимость существования других мировоззрений без отказа от собственного, но и без его доминирования.

Подобные геополитические и лингвистические условия находят свое отражение и в роли английского языка, служащего лингва франка культурного полилога. Данное изменение концептуализируется в теории контактной вариантологии и неизбежно бросает вызов современному образовательному процессу, поскольку требует подготовки студентов к международному общению средствами английского языка в условиях поликультурного, полиэтнического сообщества.

Если традиционно обучение английскому строилось с опорой на модель English as a Foreign Language (EFL), то сегодня фокус рассмотрения смещается на **обучение английскому как языку международного общения** (English as an International Language, EIL), где пользователь применяет локальный вариант английского языка в качестве средства коммуникации с представителями других культур. В данной интерпретации английский язык лишается привязки к британскому и американскому лингвистическому и культурному контексту и характеризуется особым состоянием «надкультурности», являющимся созвучным идеям транслингвизма и транскультурации.

Социальный заказ, сформулированный в ФГОС ВО последнего поколения 3++ по направлениям подготовки 45.03.02 Лингвистика [14] и 41.03.05 Международные отношения [15], устанавливает следующие универсальные компетенции: способность осуществлять деловую коммуникацию на иностранных языках, а также воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, и общепрофессиональные компетенции, предполагающие способность осуществлять эффективное межъязыковое и межкультурное взаимодействие в мультикультурной профессиональной среде на иностранных языках в устной и письменной формах на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности. Таким образом, ФГОС ВО 3++ предполагает готовность выпускников вузов к коммуникации в поликультурной, полиэтнической среде, а значит актуализирует релевантность внедрения транскультурного подхода в современное иноязычное образование.

Ключевой лингводидактической предпосылкой формирования транскультурного подхода в науке выступает межкультурный подход, который, благодаря своей ярко выраженной аксиологической направленности, смог успешно привести в методическую науку ряд новых решений. Главной задачей последних стало формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов и расширение границ учебного процесса в межкультурный контекст общения, ориентированный на реально протекающие процессы профессионального взаимодействия.

Особый вклад в инновационное развитие межкультурного подхода привнесла научная школа Института иностранных языков

Московского городского педагогического университета (МГПУ) «Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций» (руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е.Г. Тарева). Так, в коллективной монографии «Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики» (2014) Е.Г. Тарева представляет «паспорт» межкультурного подхода, который свидетельствует о его уникальном статусе в системе лингводидактических подходов [16], поскольку он, являясь нацеленным на овладение культурой изучаемого языка, *отличается от всех остальных культууроориентированных подходов тем, что делает упор в равной степени как на иную культуру, так и на родную.*

Разработанная Е.Г. Таревой обучающая стратегия (знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей → переоценка/осмысление факта родной культуры и на этой основе осознание своей национальной идентичности → постижение с новой Я-позиции явления иной культуры → переоценка факта иной культуры → формирование представления о факте родной культуры с позиции представителя иной культуры) демонстрирует, как изучение иной культуры позволяет переоценить, осмыслить и сформировать представления о фактах родной культуры с позиции носителя языка, укрепить его локальную самоидентичность. В то же время ряд последних исследований научной школы МГПУ продемонстрировал тот факт, что изначальное отсутствие минимально достаточных знаний о родной культуре может стать преградой на пути осуществления коммуникации с другими культурами. В связи с этим обучающая стратегия Е.Г. Таревой может быть расширена за счет включения этапа актуализации знаний о факте родной культуры самого коммуниканта [3. С. 298].

Важно отметить, что транскультурный подход не противоречит межкультурному с позиции абсолютной равноценности культур, но смещает акценты, обеспечивая сохранение, преемственность и развитие научной мысли: от переосмысления локальной самоидентичности на формирование у личности нескольких лингвокультурных идентичностей или множественной идентичности и смешанных дискурсов, обусловленных коммуникативной задачей. В данном случае речь идет именно о контексте английского языка и его использовании в качестве международного, где коммуникация строится не по принципам культуры реципиента или адресата, а международного поликультурного и полиэтнического взаимодействия.

В современной зарубежной и отечественной лингводидактике транскультурный подход как методическая категория в системе культуросообразных подходов находится на стадии осмысления и научного

обоснования. В контексте данной статьи авторами предпринята попытка теоретически осмыслить основные лингводидактические положения транскультурного подхода: миссию, цель, принципы, обучающую стратегию и технологии обучения.

Миссия транскультурного подхода состоит в подготовке студентов к участию в международном общении средствами английского языка в условиях поликультурного, полиэтничного сообщества в результате формирования множественной лингвокультурной идентичности личности, обладающей языковой и концептуальной картинами мира локального, вариативного и универсального уровней лингвосоциума и осознающей собственную сущность и уникальность как культурно-исторического субъекта. Особый акцент делается на том, что использование английского языка как международного предполагает равноправие и равностатусность языковых вариантов английского языка и лингвокультурных идентичностей участников общения в условиях транскультурной коммуникации, которая позволяет пользователю выйти за пределы собственной лингвокультуры, не утратив при этом ее, и осуществить переход к иной лингвокультуре, успешно использовав языковой репертуар и приспособив языковые коды к своим целям и контекстам, что влечет за собой переосмысление «нормы» и, как результат, обуславливает смену ведущих принципов обучения английскому языку с нормативности и прескриптивизма на прагматическую приемлемость и дескриптивность.

Целью обучения в рамках транскультурного подхода является формирование транскультурной коммуникативной компетенции (ТКК), которая является системообразующим компонентом системы обучения [17. С. 139]. Термин «транскультурная компетенция» был введен М.Л. Пратт (1987) и интерпретирован автором как «культурный перевод» (cultural translation) между двумя отличающимися друг от друга картинами мира [18]. В исследовании F. Trompenaars и P. Woolliams транскультурная компетенция представляется как «способность соединять различные точки зрения посредством выявления дилемм и их согласования» [19. С. 443].

В обоих определениях, как указывает М. Гилерме [20], подчеркивается идея «примирения различий» (reconciliation of differences), ведущая к успешному культурному диалогу. В то же время способность пользователя примирять и согласовывать различия становится невозможной без формирования и развития у него коммуникативной компетенции. Вышеизложенное дает возможность определить транскультурную коммуникативную компетенцию как *способность и готовность обучающегося использовать английский язык для успешного межличностного транскультурного общения в полиязычной и поликультурной среде, выходя за рамки собственной культуры, конструируя смешан-*

ные дискурсы и идентичности и осуществляя переход между ними без потери своей «непрозрачности» [9].

ТКК представляет собой единство когнитивного (знаний), операционально-деятельностного (навыков и умений) и аксиологического компонентов, которые конкретизируются в содержании обучения (табл. 1). Сущностная интерпретация компонентов ТКК была представлена ранее [9].

Т а б л и ц а 1

Структура транскультурной коммуникативной компетенции

| Компонент ТКК | Наполнение компонентов ТКК |
|-------------------|---|
| Знания | Знание природы языковой и культурной диверсификации, особенностей мирового распространения английского языка, его плюрицентричности, специфики многоязычного характера современной коммуникации; знание дистинктивных культурно-маркированных лингвистических характеристик вариантов английского языка (универсальный и вариативный (родной вариант пользователя) уровни); знание отличительных особенностей своей локальной культуры и особенностей культуры историко-культурных регионов мира; знание основных теоретических положений культурных измерений (Э. Холл, Г. Хофстеде, Р. Льюис и др.); осознание влияния культуры родной страны на взаимодействие с представителями других культур и влияния иных культур на собственное вербальное и невербальное речевое поведение |
| Навыки, умения | Осуществлять профессиональное иноязычное общение в транскультурной языковой ситуации с представителями различных вариантов английского языка (в рамках основных видов иноязычной речевой деятельности); ориентироваться в многообразии вариантов английского языка, идентифицировать и различать их; владеть навыками языковой аккомодации, а именно гибкости в применении и реализации функционально релевантных коммуникативных стратегий межличностного общения: перифраза, уточнения использования невербальной коммуникации, смены темы, ориентации на взаимное согласие, взаимную поддержку и др.; критически анализировать культурный профиль участников коммуникации на основе теоретических положений культурных измерений с целью предотвращения и регулирования потенциальных конфликтов; использовать конвенциональную коммуникативную стратегию, обеспечивающую коммуникацию между партнерами через достижение консенсуса; регулировать конфликты посредством транскультурной медиации, являющейся формой достижения альтернативного решения, примиряющего различия обеих сторон |
| Мотивы, отношения | Осознание ценности культурной и лингвистической диверсификации; осознание и признание легитимного равноправия вариантов английского языка; принятие различий и терпимость к ним; многомерное и многопозиционное мышление и деятельность |

Ключевым компонентом, определяющим обучающую стратегию и технологии обучения в рамках транскультурного подхода, являются принципы, которые обуславливают организацию и управление учебным процессом. В процессе исследования проблемы принципов обучения в рамках транскультурного подхода авторы исходят из методологического принципа преемственности в научном познании, базируясь на накопленном опыте отечественной дидактики и лингводидактики.

Особый интерес представляют принципы, реализующие межкультурную обучающую стратегию: многоязычие и поликультурность, культурная эгалитарность, осознаваемость психологических процессов, связанных с межкультурным общением, эмпатическое отношение к участникам межкультурного общения [16]. Так, с позиции транскультурного подхода, многоязычие предстает в качестве основы реализации транслингвальных коммуникативных стратегий (например, переключение кодов, направленное на проведение сопоставления лексических, грамматических характеристик используемых языков). Культурная эгалитарность в рассматриваемом контексте также предполагает культурное, политическое, экономическое, социальное, гражданское равенство родной культуры и изучаемых культур, но акцентирует равенство кругов Б. Качру [4], отсутствие доминирования внутреннего круга. Особое внимание в транскультурном подходе уделяется процессу личностной лингвокультурной идентификации и формированию множественной идентичности, поскольку переход между лингвокультурами требует высокого уровня осознанности и (особенно в ситуациях конфликтного общения) контроля со стороны пользователя, что коррелирует с межкультурным принципом осознаваемости психологических процессов, связанных с межкультурным общением. Кроме того, с точки зрения многомерного мышления, которое напрямую зависит от способности войти в эмоциональное состояние другого лица, в рамках транскультурного подхода необходимо осуществлять интеллектуальную идентификацию собственных чувств с чувствами, мыслями и установками другого человека, проявлять эмпатическое отношение к участникам межкультурного общения.

Таким образом, труды зарубежных и отечественных дидактов и лингводидактов заложили научную основу для исследования принципов обучения в рамках транскультурного подхода к обучению английскому языку. Однако его особый статус и специфика (глокальный характер, диалектичность, лиминальность, переходное и динамичное состояние) поставили перед авторами проблему последовательной реализации этой специфики в процессе научного обоснования специфических принципов транскультурного подхода. В связи с этим авторы обратились к исследованию проблемы принципов транскультурного подхода в зарубежной лингводидактике.

Анализ научной литературы (J. Jenkins, S.L. McKay, A. Matsuda, S. Canagarajah, F. Sharifian, A. Kirkpatrick, R. Marlina, N. Hino и др.) позволил выявить ряд концептуальных положений, определяющих базовые категории подхода: целеполагание, надкультурный статус английского в ситуации международного общения, плюрицентричность английского языка, т.е. его представленность множеством вариантов, интеграция универсального, вариативного и локального уровней в содержание обучения, переосмысление концепта «квалифицированный преподаватель английского языка», усиление роли критического мышления в осмыслении современного образовательного контекста и необходимости развития у преподавателей и обучающихся критической культурной осведомленности.

В первую очередь, транслингвальный характер многоязычия предполагает смену целевых доминант с прескриптивности, т.е. предписывания того, как необходимо использовать язык, на дескриптивность, т.е. описание того, как язык функционирует в качестве средства коммуникации в культурном полилоге. В связи с этим ценность нормативности замещается функциональностью, необходимостью использования релевантных для конкретного контекста коммуникативных стратегий [21].

Данная трансформация обуславливается в том числе ситуационной неопределенностью транскультурного общения: студент вуза сегодня может участвовать в международной конференции в Лондоне и использовать английский язык для общения с представителями Великобритании, Индии, США, Германии, ОАЭ, Японии одновременно. Подобная интервариантность предполагает готовность и способность данного студента успешно осуществлять коммуникацию с представителями сразу всех трех кругов Б. Качру и двух, трех и т.д. вариантов: как носителями английского языка как родного, так и носителями его локальных вариантов в мире.

Рассмотренный выше надкультурный, международный статус английского языка характеризует его универсальный уровень, не принадлежащий ни одной стране и нации, не привязанный ни к одной конкретной культуре. Это является, вероятно, ключевым отличием обучения английскому языку как международному от обучения английскому как иностранному, поскольку последний акцентирует внутренний круг и представленные в нем культуры. В то же время исследованная авторами контактной вариантологии диалектичность выражается в плюрицентричности английского языка, т.е. его представленности множеством вариантов, где каждый вариант является транслингвальным образованием, отражением лингвокультурной идентичности пользователя.

В результате английский язык как международный объединяет универсальный, вариативный и локальный уровни, что должно нахо-

дить отражение в общей методической системе транскультурного обучения, например на уровне содержания, в котором должны найти место как локальные материалы, так и вариативные, представляющие все мировое разнообразие культур, а также универсальные, обладающие надкультурным статусом. При этом обучение строится с опорой на локальный вариант английского с развитием рецептивных умений, направленных на понимание, идентификацию и принятие других вариантов. Данное разделение соответствует идеи мультикультурализма, которая интерпретируется как «политика признания»: признание разнообразия и равноценности культур, признание многокультурного характера общества, а также оппозиция ассимиляции. Таким же образом в ситуации транскультурного общения участники не ограничивают свою уникальную культурную и лингвистическую идентичность, оставляют себе право на непрозрачность.

В результате смены целевых доминант образования и изменения статуса английского языка в рамках обучения EIL произошло переосмысление концепта «квалифицированный преподаватель английского языка» [22], поскольку традиционно именно носитель языка считался наиболее квалифицированным для его преподавания, в то время как современные исследования подчеркивают ценность двуязычных/многоязычных преподавателей языка, а также обращают внимание на то, что уверенный пользователь английского вне зависимости от уровня его «носительства» обладает равными правами на английский язык. Некоторые зарубежные исследователи, например А. Холлидэй, даже говорят о дискриминации против преподавателей неносителей и выступают за отказ от применения подобной терминологии, в частности аббревиатур NEST (Native English Speaking Teacher) и NNEST (Non-Native English Speaking Teacher) [23].

Данный подход говорит об усилении роли критического мышления в осмыслении современного образовательного контекста и необходимости развития у преподавателей и обучающихся так называемой *critical cultural awareness* [22; 24], «критической культурной осведомленности», которую М. Байрам определяет как «способность на основе четких критериев критически оценивать точки зрения, практики и продукты своей и других культур» [25. С. 53], где критериями могут выступать известные культурные измерения, определяющие культурную уникальность. Данная способность акцентирует осознанность и осознанность собственной лингвокультурной идентичности, ее множественности, а также применение навыков критического мышления для интерпретации других культур с целью предугадывания возможных культурных несогласий, предотвращения и(или) регулирования конфликтных ситуаций.

Исследование проблемы принципов обучения иностранному языку в рамках межкультурного подхода в отечественной лингводидактике [2, 3, 11, 16] и анализ концептуальных положений обучения ЕИЛ в зарубежных публикациях [22–24] позволили сформулировать **принципы обучения** в логике системно-структурного подхода к обучению: целеполагание, содержание, принципы, стратегия, технологии.

1. Принцип многоязычия и поликультурности, обусловленный ситуацией транслингвизма и транскультуральности.

2. Принцип культурной эгалитарности, подчеркивающий культурное, политическое, экономическое социальное, гражданское равенство родной культуры и изучаемых культур и языковых вариантов пользователей (Е.Г. Тарева).

3. Принцип эмпатического отношения к участникам транскультурного общения, являющегося основой для формирования и развития многомерного мышления пользователя;

4. Принцип прагматической приемлемости, предполагающий замещение нормативности функциональностью, т.е. смещения акцента на способности пользователя адаптироваться под конкретный ситуативно неопределенный коммуникативный контекст (лингвистически, культурно, прагматически), используя необходимые для этого коммуникативные стратегии.

5. Принцип диалектического взаимодействия, представляющий единство универсального, вариативного и локального уровней культурного и коммуникативного взаимодействия, где успех зависит от языковой, культурной, прагматической подготовки обучающегося на обоих уровнях.

6. Принцип мультикультурализма, стремящийся сохранить различия в условиях культурного разнообразия и предполагающий развитие мотивационно-ценностной составляющей образования, направленной на формирование многомерности и многопозиционности сознания, позволяющего принять современную культурную многосоставность.

7. Принцип осознаваемости личностной лингвокультурной идентичности, обусловленный формированием множественной идентичности и конструированием смешанных дискурсов, которое происходит осознанно, тем самым обучающийся не теряет собственную лингвокультуру, сохраняет ее непрозрачность. Кроме того, благодаря осознанности, обучающийся способен критически интерпретировать собственную культуру, а также другие культуры для примирения несогласий, обеспечения мира.

Принципы обучения реализуются в обучающей стратегии, представленной последовательными когнитивными действиями обучающегося. **Транскультурная обучающая стратегия** обусловлена поликультурностью коммуникации, т.е. наличием не двух равноправных по ста-

тусу культурно маркированных социальных контекстов (родного и иного), что является характерным для межкультурного подхода, но единством универсального, вариативного и локального социальных контекстов, выраженных средствами английского языка.

Таким образом, обучающая стратегия транскультурного подхода предусматривает следующую последовательность обучающих действий: знакомство с ситуацией поликультурного коммуникативного взаимодействия и осмысление контекста: универсального, вариативного, локального уровней → актуализация многомерного мышления, выход за пределы национальной культуры → анализ лингвокультурного профиля участников коммуникативного взаимодействия, т.е. определение языкового варианта, отличительных культурных измерений → постижение и принятие лингвокультурной комплексности коммуникативного взаимодействия → предвосхищение вероятностных коммуникативных сбоев, обусловленных контекстом, → конструирование релевантных для коммуникативного контекста дискурса, идентичности, т.е. выбор коммуникативной, поведенческой стратегии, соответствующей языковым, культурным, прагматическим целям и способствующей предотвращению вероятных коммуникативных сбоев, примирению различий, а также адаптация коммуникативной, поведенческой стратегии в соответствии с коммуникативными условиями → аккумуляция опыта поликультурного общения, обогащение лингвокультурной идентичности, расширение границ многомерного мышления → формирование множественной лингвокультурной идентичности личности.

Рассмотренные выше концептуальные положения обучающей стратегии позволили проанализировать лингводидактический потенциал ряда **технологий обучения, релевантных для достижения цели подхода** – формирование транскультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

Технология транскультурного комментирования предполагает следующие учебные действия и соответствующие операции: выявление вероятностного коммуникативного сбоя в ситуации транскультурной коммуникации → критический анализ происхождения коммуникативного сбоя с позиции языкового варианта пользователя английского языка, культурных измерений (высококонтекстная культура – низкоконтекстная культура, превалирование индивидуализма – коллективизма и пр.) → выявление сходства и (или) различий между локальным, вариативным и универсальными уровнями → сопоставление различий и их интерпретация → заключение о необходимости применения релевантной коммуникативной стратегии, направленной на примирение различий → вербализация сделанных умозаключений в виде комментария, в котором отражается индивидуальный опыт субъекта.

Технология ономаσιологического сопоставления языковых явлений [2] направлена на овладение студентами умениями оценки концептов, смыслов, выраженных языковыми знаками. Данная технология выстраивается в следующей логике: измерение (осмысливание, оценка, интерпретация) универсальной для локального, вариативного и универсального уровней контекста ценности/анализ различающихся аксиосмыслов → наблюдение за происхождением этих смыслов в языковых вариантах → сопоставление языковых форм.

Кейс-технология направлена на формирование и развитие умений критического анализа ситуаций: постановку и формулирование проблемы, поиск вариантов ее решения. Анализ кейса, представленного в форме описания определенной ситуации или определенных условий из жизни организации, группы людей, привносит в аудиторию реальный практический коммуникативный смысл. При этом в рамках транскультурного подхода сам кейс должен характеризоваться наличием ситуации и условий транскультурного общения (конференция, симпозиум, переговоры и др.), локальной и вариативной представленностью, а также проблемной задачей межкультурного содержания.

Технология симуляции ситуаций транскультурного общения. Представляя собой эффективный способ развития транскультурной коммуникативной компетенции, технология предполагает моделирование коммуникативной ситуации профессионального общения, включающей содержательную и процессуальную составляющие, где к первой относят определение проблемной ситуации, поиск дидактических материалов (текстов, аудиозаписей, видеоматериалов и т.д.), а вторая непосредственно затрагивает выбор и использование методов, приемов и форм образовательной деятельности (например, моделирование ситуации международной научно-практической конференции или проведения бизнес-переговоров с иностранной компанией-партнером: в обоих случаях ситуация характеризуется универсальным контекстом, а также локальной (в случае монокультурной аудитории) и вариативной (в случае поликультурной аудитории) представленностью, где особую релевантность представляет включение ценностного компонента).

Технология медиации конфликтов транскультурной коммуникации. Медиация представляет собой альтернативный способ урегулирования конфликтов при содействии независимого посредника – медиатора, для примирения различий сторон и взаимовыгодного разрешения спора. Медиация традиционно проводится в три этапа, когда медиатор проводит беседу с каждой из сторон индивидуально для установления первопричин конфликта, потенциальных языковых, культурных разногласий, а также организует общую сессию, в рамках которой подводит участников к самостоятельному разрешению конфликта,

достижению компромисса или коллаборации. В рамках транскультурного подхода могут быть рассмотрены конфликтные ситуации транскультурной коммуникации, т.е. те, которые обусловлены разногласиями локального, вариативного или универсального уровней культурного и коммуникативного взаимодействия.

Т а б л и ц а 2

Паспорт транскультурного подхода

| |
|--|
| Миссия – формирование множественной лингвокультурной идентичности личности, обладающей языковой и концептуальной картинами мира локального, вариативного и универсального уровней лингвосоциума и осознающей собственную сущность и уникальность как культурно-исторического субъекта |
| Целесообразность – формирование транскультурной коммуникативной компетенции как способности и готовности обучающегося использовать английский язык для успешного межличностного транскультурного общения в многоязычной и поликультурной среде, выходя за рамки собственной культуры, конструируя смешанные дискурсы и идентичности и осуществляя переход между ними без потери своей «непрозрачности» |
| Принципы обучения: многоязычия и поликультурности; культурной эгалитарности; эмпатического отношения к участникам транскультурного общения; прагматической приемлемости и функциональности, диалектического взаимодействия локального, вариативного и универсального уровней культурного и коммуникативного взаимодействия; мультикультурализма; осознаваемости личностной лингвокультурной идентичности |
| Обучающая стратегия: знакомство с ситуацией поликультурного коммуникативного взаимодействия и осмысление контекста: универсального, вариативного, локального уровней → актуализация многомерного мышления, выход за пределы национальной культуры → анализ лингвокультурного профиля участников коммуникативного взаимодействия, т.е. определение языкового варианта, отличительных культурных измерений = постижение и принятие лингвокультурной комплексности коммуникативного взаимодействия → предвосхищение вероятностных коммуникативных сбоев, обусловленных контекстом → конструирование релевантных для коммуникативного контекста дискурса, идентичности, т.е. выбор коммуникативной, поведенческой стратегии, соответствующей языковым, культурным, прагматическим целям и способствующей предотвращению вероятных коммуникативных сбоев, примирению различий, а также адаптация коммуникативной, поведенческой стратегии в соответствии с коммуникативными условиями → аккумуляция опыта поликультурного общения, обогащение лингвокультурной идентичности, расширение границ многомерного мышления → формирование множественной лингвокультурной идентичности личности |
| Технологии обучения – транскультурное комментирование, ономаσιологическое сопоставление языковых явлений, использование плюрицентрических кейсов и транскультурный анализ содержащихся в них проблем, симуляция ситуаций транскультурного общения, медиация конфликтов транскультурной коммуникации |
| Понятийный аппарат подхода (предлагаемая терминосистема является открытой) – транслингвизм, транскультура, транскультурация, транскультурная коммуникация, транскультурное общение, транскультурное образование/обучение/воспитание, английский язык как международный, транскультурная (коммуникативная/профессиональная коммуникативная) компетенция, транскультурная компетентность, транскультурный диалог, диалог культур |

Безусловно, названные выше технологии требуют дальнейшего научного обоснования и верификации в ходе опытно-экспериментальной работы. Таким образом, проведенный выше анализ концептуальных положений позволил нам обобщить сущность транскультурного подхода в форме паспорта (табл. 2).

Заключение

Постоянно изменяющаяся глобальная языковая и социокультурная среда определяет роль английского языка в международном общении, а также трансформирует его руководящие принципы. В результате влияния феномена глокализации, который положил начало процессу смещения границ внутри модели Б. Качру, понятия «стандарт» и «норма» потеряли свою актуальность, а прескриптивизм вскоре был вытеснен прагматической приемлемостью и функциональностью. Это определило необходимость развития способности говорящих, с одной стороны, быть гибкими в использовании английского языка, что подразумевает владение определенными транслингвальными коммуникативными стратегиями, которые помогают понимать и быть понятыми, несмотря на культуру, к которой человек принадлежит, и разнообразие вариантов, и, с другой – быть «целостным» с точки зрения собственной национальной лингвокультурной идентичности, противостоять возможному ее подавлению доминантным языком и культурой.

Таким образом, современное глобальное взаимодействие, осуществляемое средствами английского языка как международного, является ярким проявлением транскультурной коммуникации, а не межкультурной, в связи с тем, что межкультурная коммуникация фокусируется на культурной интеграции, ведущей к постепенному переосмыслению собственной лингвокультуры, а не к культурной дивергенции и способности студентов осуществлять «переход» через несколько лингвокультур.

Следовательно, геополитические и лингвистические факторы, которые привели к методической трансформации статуса английского языка с английского как иностранного к английскому как международному, требуют, чтобы профессиональное сообщество обратилось к транскультурной обучающей стратегии для решения новых задач иноязычного образования. По нашему мнению, дальнейшее исследование проблемы будет способствовать трансформации существующего отношения мирового профессионального сообщества к вариативности английского языка и политике языкового образования в целом, а также предоставит исследователям и преподавателям английского языка новые специфические технологии обучения, учебники и другие средства обучения, создаваемые на принципах транскультурного подхода.

Литература

1. **Щепилова А.В.** Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. М. : Языки Народов Мира, 2017. С. 24–42.
2. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности : сб. науч. тр. М. : Неолит, 2017. С. 17–44.
3. **Языкова Н.В.** Paradigmatic Basis of Implementing Intercultural Approach to Foreign Language Education // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. Lecture Notes in Networks and Systems. Springer, Cham, 2020. Vol. 131. P. 296–304.
4. **Kachru B.B., Kachru Y., Nelson C.L.** (eds) The handbook of world Englishes. Oxford : Blackwell, 2006. 832 p.
5. **Garcia O., Wei L.** Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York : Palgrave Macmillan, 2014. 175 p.
6. **Темургазина З.К.** Насколько далеко заходит процесс гибридизации языков в транслингвальной ситуации? // Полилингвальность и транскультурные практики. 2020. Т. 17, № 1. С. 39–44.
7. **Blommaert J.** The sociolinguistics of globalization. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2010. 231 p.
8. **Прошина З.Г.** Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14, № 2. С. 155–170.
9. **Языкова Н., Goncharova V., Budnikova A.** Transcultural approach to teaching English as an International Language: goal setting // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher, 2020. Vol. 95. DCCD. P. 1195–1202.
10. **Schreiber B.R.** “I am what I am”: Multilingual identity and digital translanguaging // Language Learning & Technology. 2015. № 19 (3). P. 69–87.
11. **Словарь терминов межкультурной коммуникации** / И.Н. Жукова [и др.] ; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. М. : Флинта; Наука, 2013. 632 с.
12. **Глостанова М.В.** От философии мультикультурализма к философии транскультурации. М. : РУДН, 2008. 251 с.
13. **Богатая Л.Н.** Многомерное мышление в контексте развития представлений о многомерности // Философия мышления : сб. ст. Одесса : Печатный дом, 2013. С. 131–163.
14. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_3108_2020.pdf (дата обращения: 14.10.2020).
15. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_0707_2017.pdf (дата обращения: 14.10.2020).
16. **Анненкова А.В., Дикова Е.С., Тарева Е.Г.** Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е.Г. Тарева. М. : Логос, 2014. 229 с.
17. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Рус. яз., 1977. 288 с.
18. **Pratt M.L., Nascimento A.M. do, Pinto J.P.** Utopias linguísticas // Trabalhos em Linguística Aplicada, 2013. № 52 (2). P. 437–459.

19. *Trompenaars F., Woolliams P.* Research application: Toward a general framework of competence for today's global village // The SAGE handbook of intercultural competence. Los Angeles, CA : Sage, 2009. 542 p.
20. *Guilherme M., Dietz G.* Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities // Journal of Multicultural Discourses. 2015. № 10 (1). P. 1–21.
21. *Canagarajah S.* Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London ; New York : Routledge, 2013. 225 p.
22. *Zacharias N.* Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and tensions. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2014. 205 p.
23. *Holliday A.* The struggle to teach English as an International Language. Oxford : Oxford University Press, 2005. 248 p.
24. *Kirkpatrick A., Sussex R.* English as an International Language in Asia: Implications for Language Education. Dordrecht : Springer, 2012. 242 p.
25. *Byram M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997. 121 p.

Сведения об авторах:

Языкова Наталья Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: yazykova-n@mail.ru

Будникова Алина Александровна – аспирант, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); тьютор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: alinabudnikova@gmail.com

Поступила в редакцию 1 октября 2021 г.

Transcultural approach to teaching english as an international language

Yazykova N.V., Dr.Sc. (Education), Professor, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: yazykova-n@mail.ru

Budnikova A.A., Postgraduate Student, Moscow City University (Moscow, Russia); tutor, National Research University Higher School of Economics. E-mail: alinabudnikova@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/56/16

Abstract. The article introduces conceptualization of a methodological category “transcultural approach” to teaching English as an International Language (EIL) in the framework of culture-based approaches to teaching foreign languages in Russia. Based on critical literature review, the article analyzes the key geopolitical prerequisites for the emergence of transcultural approach, mainly cultural and linguistic glocalization, which originated in response to the world's universalization and standardization due to the process of globalization. In addition, the linguistic prerequisites are examined, encompassing the World Englishes Paradigm by B. Kachru and L. Smith, which rationalizes the English language diversification and its transition from the private ‘property’ of the inner concentric circle countries to the global ‘commodity’. What's more, scientific elaboration on the notions ‘translingualism’ and ‘transculturalism’ and their impact on the need to re-evaluate the modern methodology of teaching English, i.e. to shift from traditional teaching English as a Foreign Language (TEFL) to teaching English as an International Language (TEIL) is considered. Despite the exponentially growing academic interest in the issue, there is still lack of substantiation of transcultural approach around the globe and in Russia. To contribute, the authors explicate transcultural approach distinctive characteristics that, as opposed to intercultural approach, which focuses on cultural integration leading to gradual convergence and world's universalization, promote cultural divergence and students' ability to transit across several linguacultures without losing their own unique cultural identity. The article presents the mission of transcultural approach,

determined by multicultural, multiethnic, and multilingual nature of international communication, realized by means of the English language; defines transcultural communicative competence as a goal of teaching at universities, analyses its structure comprising cognitive (knowledge), operational (skills), and axiological components (attitudes and values); as well as substantiates principles, the teaching strategy and technologies of teaching English as an International Language from a transcultural approach perspective. The findings presented in the paper outline further research directed at modelling a university course book based on transcultural approach to teaching English as an International Language.

Key words: English as an International Language; transculturalism, translanguaging; transcultural approach; mission; transcultural communicative competence; principles; teaching strategy; technologies

References

1. Shchepilova A.V. (2017) Metodika obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape: polipodkhodnost' ili poliparadigmal'nost'? [Foreign language teaching methodology today: multiple approach or multiple paradigm?] // Professionalnoe stanovleniye uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Yazyki narodov mira. pp. 24-31.
2. Tareva E.G. (2017) Mezhhkul'turnyi podkhod v paradigmal'noi sisteme sovremennogo sotsiogumanitarnogo znaniya [Intercultural approach to paradigmatic system of contemporary humanitarian knowledge] // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: Chelovek i novye sotsiogumanitarnye tsennosti. M.: NEOLIT. pp. 17-44.
3. Yazykova N.V. (2020) Paradigmatic Basis of Implementing Intercultural Approach to Foreign Language Education // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. Lecture Notes in Networks and Systems. Springer, Cham. Vol. 131. pp. 296-304
4. Kachru B.B., Kachru, Y., Nelson C.L. (eds.) (2006) The handbook of world Englishes. Oxford: Blackwell. 832 p.
5. Garcia O., Wei L. (2014) Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan. 175 p.
6. Temirgazina Z.K. (2020) Naskol'ko daleko zahodit protses gibridizatsii yazykov v translival'noy situatsii? [How far does the process of language hybridization go in a translival situation?] // Polival'nost' i transkul'turnye praktiki. Vol. 17 (1). pp. 39-44.
7. Blommaert J. (2010) The sociolinguistics of globalization. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 231 p.
8. Proshina Z.G. Translivalizm i ego prikladnoye znachenije [Translivalism and its practical application] // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. Vol. 14 (2). pp. 155-170.
9. Yazykova N., Goncharova V., Budnikova A. (2020) Transcultural approach to teaching English as an International Language: goal setting // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher. Vol. 95. DCCD. pp. 1195-1202.
10. Schreiber B.R. (2015) "I am what I am": Multilingual identity and digital translanguaging // Language Learning & Technology, 19 (3). pp. 69-87.
11. Zhukova I.N. (2013) Slovar' terminov mezhhkul'turnoy kommunikatsii [Dictionary of Intercultural Communication Terms] / M.G. Lebed'ko, Z.G. Proshina (eds.). M.: Flinta; Nauka. 632 p.
12. Tlostanova M.V. (2008) Ot filosofii mul'tikul'turalizma k filosofii transkul'turatsii [From the philosophy of multiculturalism to the philosophy of transculturalism]. M.: RUDN. 251 p.
13. Bogataya L.N. (2013) Mnogomernoye myshleniye v kontekste razvitiya predstavleniy o mnogomernosti [Multidimensional thinking in the context of the development of ideas

- about multidimensionality] // *Filosofiya myshleniya*. Odessa: Pechatnyi dom. pp. 131-163.
14. Federal'nyy gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika [Federal State Educational Standard of Higher Education – bachelor's degree in Linguistics 45.03.02]. Portal federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Retrieved October 14, 2020, from http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf.
 15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 41.03.05 Mezhdunarodnyye otnosheniya [Federal State Educational Standard of Higher Education – bachelor's degree in Foreign Relations 41.03.05]. Portal federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Retrieved October 14, 2020, from http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_07072017.pdf.
 16. Annenkova A.V., Dikova E.S., Tareva E.G. (2014) *Mezhkul'turnoye inoyazychnoye obrazovaniye: lingvodidakticheskiye strategii i taktiki* [Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics]. M.: ANO “Logos”. 229 p.
 17. Bim I.L. (1977) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problem shkol'nogo uchebnika* [Methodology of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook]. M.: Rysskiy yazyk. 288 p.
 18. Pratt M.L., Nascimento A.M. do, Pinto J.P. (2013) *Utopias lingüísticas // Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52 (2). pp. 437-459.
 19. Trompenaars F., Woolliams P. (2009) *Research application: Toward a general framework of competence for today's global village // The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles, CA: Sage. 542 p.
 20. Guilherme M., Dietz G. (2015) *Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities // Journal of Multicultural Discourses*, 10 (1). pp. 1-21.
 21. Canagarajah S. (2013) *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London, New York: Routledge. 225 p.
 22. Zacharias N. (2014) *Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and tensions*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 205 p.
 23. Holliday A. (2005) *The struggle to teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press. 248 p.
 24. Kirkpatrick A., Sussex R. (2012) *English as an International Language in Asia: Implications for Language Education*. Dordrecht: Springer. 242 p.
 25. Byram M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 121 p.

Received 1 October 2021

Научный журнал

Язык и культура

№ 56 2021

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 06.12.2021 г.
Формат 70x108¹/₁₆. Печ. л. 18,3. Усл. печ. л. 23,8. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 4876. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.12.2021 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