

Язык и культура

№ 57

2022

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
2022

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>Александров О.А.</i> Высказывания о языке как разновидность метаязыкового дискурса российских немцев	8
<i>Воробьева В.В., Новицкая И.В., Дубровская Н.В.</i> Временная система ваховского диалекта хантыйского языка по материалам современных полевых исследований	30
<i>Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В.</i> Репрезентация лингвистической и психолингвистической безопасности в языковом сознании	60
<i>Ленец А.В., Хатламаджиян М.А.</i> Паралингвистические средства описания поведения глухого персонажа (на материале немецкоязычной литературы)	80
<i>Леушина Л.Т., Прокопьева Л.Б.</i> Первый в России перевод из Петрония (М.Н. Муравьев «Гражданская брань»)	104
<i>Найман Е.А.</i> Критика идеологии лингвистического нативизма	120
<i>Очиров О.Р., Васильева К.К.</i> Забайкальская школа китайского языка и культуры: история и современность	145

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Бариленко И.А.</i> Перспективы применения педагогической технологии модульного обучения	157
<i>Безукладников К.Э., Крюкова А.Н., Безукладников В.К.</i> Обучение английскому языку студентов для участия в международном добровольческом движении	181
<i>Костюкова Т.А., Аюпов Р.Ф.</i> Международный опыт подготовки уполномоченных по гражданской обороне в образовательных учреждениях	204
<i>Сергеева Н.Н., Сорокоумова С.Н.</i> Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы	223
<i>Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А.</i> Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию	240
<i>Сысоев П.В., Юзбашева Э.Г.</i> Формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов	258
<i>Тарева Е.Г., Тарев Б.В., Савкина Е.А.</i> Полиподходность и междисциплинарность – <i>perpetum mobile</i> развития лингводидактики	274
<i>Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И.</i> Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию	292

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Aleksandrov O.A.</i> Statements about language as a variety of metalanguage discourse of the Russian Germans	8
<i>Vorobeva V.V., Novitskaya I.V., Dubrovskaya N.V.</i> The temporal system of Vakh Khanty (a case study of the modern field research data)	30
<i>Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G., Iokhvidov V.V.</i> Representation of linguistic and psycholinguistic security in language consciousness	60
<i>Lenets A.V., Khatlamadzhyan M.A.</i> Paralinguistic means of describing the behavior of a lying character (based on the material of German-language literature)	80
<i>Leushina L.T., Prokopieva L.B.</i> The first Russian translation from Petronius (M.N. Muravyov «Civil war»)	104
<i>Naiman E.A.</i> A critique of the ideology of linguistic nativism	120
<i>Ochirov O.R., Vasilyeva K.K.</i> Trans-Baikal Chinese language school and cultures: history and modernity	145

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Barilenko I.A.</i> Application prospects of modular training pedagogical technology	157
<i>Bezukladnikov K.E., Kryukova A.N., Bezukladnikov V.K.</i> Teaching English to students who plan to participate in volunteer projects abroad	181
<i>Kostyukova T.A., Ayupov R.F.</i> International experience in training civil defense commissioners in educational institutions	204
<i>Sergeeva N.N., Sorokoumova S.N.</i> Model of teaching strategies of working with vocabulary to non-linguistic students in the professionally-oriented context	223
<i>Serova T.S., Gural S.K., Berdnikova A.A.</i> Subject content and structural organization of learning discourse in teaching evidence-based monologue statement	240
<i>Sysoyev P.V., Yuzbasheva E.G.</i> Development of students' grammatical skills using foreign language internet projects	258
<i>Tareva E.G., Tarev B.V., Savkina E.A.</i> Multiplicity and interdisciplinarity as a <i>perpetum mobile</i> of teaching foreign languages development	274
<i>Tsiguleva O.V., Abukomova N.N., Pozdeeva S.I.</i> Human capital's humanitarian characteristics of a competent approach to education	292

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 811.112.2'282.4'42

doi: 10.17223/19996195/57/1

ВЫСКАЗЫВАНИЯ О ЯЗЫКЕ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МЕТАЯЗЫКОВОГО ДИСКУРСА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

Олег Анатольевич Александров

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, olegaleksandrov79@gmail.com*

Аннотация. Рассматривается язык российских немцев – субэтнуса, охваченного процессами лингвокультурного сдвига. Анализируемый корпус текстов собран в Томской области посредством полевой работы с носителями немецких диалектов, большинство из которых являются людьми пожилого или старческого возраста. Работа выполнена в русле перцептуальной диалектологии – лингвистического направления, объединяющего достижения традиционной диалектологии и «наивной» лингвистики. В ней также реализованы подходы дискурсивной и прагматической лингвистики. В фокусе исследования находится система метаязыковых представлений российских немцев, отраженных в текстах импровизированной природы – в метаязыковых высказываниях. Проведенный анализ позволяет не только выявить особенности осмысления российскими немцами языковой действительности, но и типологизировать метаязыковой дискурс рассматриваемой лингвокультуры. Типология выстраивается с опорой на прагматические и информационно-смысловые структуры текста. В первом случае определяется типичная коммуникативная направленность метаязыковых высказываний, во втором – стереотипная семантическая логика этих текстов, реализующаяся как регулярная тематическая объективация определенных явлений и свойств языковой действительности. Установлено, что наиболее типичная коммуникативная интенция говорящего в ходе экспликации метаязыковой рефлексии состоит в информировании собеседника о тех или иных фактах языкового свойства. Реализуя коммуникативную стратегию информирующего типа, говорящий ориентирован на приобретение его собеседником идентичных знаний о мире, усвоение общих представлений об имеющемся положении вещей. В качестве основной тактики, которая определяет палитру и комбинаторику речевых действий информирующего метаязыкового высказывания, выступает описание. В метаязыковых высказываниях, реализующих коммуникативную стратегию информирования и тактику описания, отражаются представления немецких диалектоносителей о языковых образованиях, которые составляют собственную компетенцию или относятся к числу контактируемых. Рефлексия, выражаемая рассматриваемым типом диалектной речи, также распространяется на отдельные явления языковых систем – слово и текст. Описание языков и языковых вариантов, слов, текстов реализуется через констатацию территориальных и социальных границ функционирования данных объектов рефлексии, типичных ситуативных условий использования, временных рамок бытования, соотносительности с письменной или устной формой общения. Таким образом, в экспликации ме-

языкового сознания обсуждаемого типа находит отражение вариативность языка и существование пределов распространения языковых вариантов. Работа вносит вклад в изучение немецкой народно-разговорной речи. Она также носит эколингвистический характер, расширяет понимание когнитивных процессов, лежащих в основе обыденной метаязыковой рефлексии.

Ключевые слова: немецкая диалектология, перцептуальное направление, российские немцы, обыденное метаязыковое сознание и его объективация

Для цитирования: Александров О.А. Высказывания о языке как разновидность метаязыкового дискурса российских немцев // Язык и культура. 2022. № 57. С. 8–29. doi: 10.17223/19996195/57/1

LINGUISTICS

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/1

STATEMENTS ABOUT LANGUAGE AS A VARIETY OF METALANGUAGE DISCOURSE OF THE RUSSIAN GERMANS

Oleg A. Aleksandrov

*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia,
olegaleksandrov79@gmail.com*

Abstract. The article is devoted to the language of the Russian Germans – a sub-ethnos covered by the processes of linguocultural shift. The corpus of analyzed texts was collected in Tomsk region through field work with native speakers of German dialects, most of whom are elderly or senior people. The work was carried out in line with perceptual dialectology, a linguistic direction that combines the achievements of traditional dialectology and “naive” linguistics. It also implements the approaches of discursive and pragmatic linguistics. The focus of the study is the system of metalanguage representations of the Russian Germans’ reflected in texts of an improvised nature – in metalanguage statements. The analysis carried out allows not only to find out the features of Russian Germans’ understanding of language reality, but also to typologize the metalanguage discourse of the linguistic culture under consideration. The typology is built based on the pragmatic and information-semantic structures of the text. In the first case, the typical communicative orientation of metalanguage statements is determined, in the second, the stereotypical semantic logic of these texts, which is realized as a regular thematic objectification of certain phenomena and properties of language reality. As a result of the study, it has been established that the most typical communicative intention of the speaker in the course of the explication of metalanguage reflection is to inform the interlocutor about certain facts of the language nature. Implementing a communicative strategy of an informing type, the speaker focuses on acquiring identical knowledge about the world by his interlocutor, mastering general ideas about the current state of affairs. Description is the main tactic that determines the palette and combinatorics of speech actions of an informing metalanguage statement. The metalanguage statements that implement the communicative strategy of informing and the tactics of description reflect the ideas of German

dialect speakers about language formations that constitute their own competence or are among those who are contacted. The reflection expressed by the considered type of dialect speech also extends to individual phenomena of language systems – the word and the text. The description of languages and language variants, words, texts is realized through a statement of the territorial and social boundaries of the functioning of these objects of reflection, typical situational conditions of usage, time frames of existence, correlation with written or oral form of communication. Thus, the explication of the metalanguage consciousness of the type under discussion reflects the variability of language and the existence of limits to the spread of language variants. The work contributes to the study of German colloquial speech, is of an ecolinguistic nature, and expands the understanding of the cognitive processes that underlie ordinary metalanguage reflection.

Keywords: German dialectology, perceptual direction, the Russian Germans, ordinary metalanguage consciousness and its objectification

For citation: Aleksandrov O.A. Statements about language as a variety of metalanguage discourse of the Russian Germans. *Language and Culture*. 2022;57: 8-29. doi: 10.17223/19996195/57/1

Введение

Этнические немцы, населяющие территорию России, подвергаются активному ассимилятивному процессу и «сдвигаются» в сторону русскоязычного большинства. На данный момент наблюдается стремительно разворачивающееся разрушение единственной в своем роде лингвокультуры, которая за 250 лет анклавного существования выкристаллизовалась в конгломерат уникальных архаичных и новоприобретенных черт (см. об этом подробнее: [1–3]). В силу этой уникальности диалекты российских немцев были и остаются притягательным объектом научного описания.

В наши дни немецкие диалекты рассматриваются в перспективе когнитивной и культурологической лингвистики [4–9], лингвоперсонологии [10], корпусного [11] и гендерного направлений языкознания [12], а также с позиции других развивающихся отраслей науки о языке. Хотя внимание современных диалектологов все больше привлекают аспекты языка российских немцев, которые выводят на новые, до этого не затрагиваемые уровни языкового функционирования, разработанность системно-структурных особенностей по-прежнему превалирует в отечественной немецкой диалектологии (см. обзоры исследований языка российских немцев в [8, 13]). В свете актуальных тенденций языкознания и обозначенной аспектуальной диспропорции особый научный интерес представляет семантика немецкого диалектного текста, выраженные в нем культурно-специфичные представления о мире.

В масштабах общемировой диалектологии ученые призывают к смене приоритетов – к переходу от «диалектологии диалекта» к «диалектологии говорящего на нем» [14. S. 42]. Этот методологический

сдвиг становится возможным за счет реализации новых подходов, в том числе за счет объективации в научных описаниях обыденных метаязыковых представлений носителей диалектов.

Первые результаты этого подхода, сфокусированного на содержательном, функциональном и организационном аспектах «субъективных» данных о территориальных формах языка, послужили основой для формирования нового направления – *перцептуальной диалектологии*, которая активно разрабатывается на материале немецких диалектов, бытующих в Европе [15–18]. Представители перцептуальной диалектологии комбинируют в своих исследованиях аспекты описательной, системно-структурной и ареальной лингвистики с методами «народной лингвистики» и обращаются к тому, «что обычные люди думают относительно дистрибуции языковых вариаций в своем языковом сообществе, а также и в других сообществах, как простые люди относятся к диалектам» [19. С. 38]. Проблематика, осваиваемая в перцептуальной диалектологии, важна для решения таких общетеоретических задач, как понимание механизмов категоризации человеком окружающей действительности, процессов языковой и этнической самоидентификации, тенденций развития языка и его отдельных форм: «Диалектология восприятия является новой тенденцией в науке о диалектах, и, хотя самостоятельность данного направления оспаривается, несомненно, что оно вносит большой вклад в теоретическую базу и развитие как традиционной, так и социальной диалектологии» [20. С. 90].

В исследованиях отечественных лингвистов также рассматриваются вопросы бытовой интерпретации языка на базе лингвокультур разного типа, в том числе социально ограниченных [21–25], однако они сфокусированы преимущественно на изучении представителей русского этноса. Изыскания метаязыковой рефлексии традиционных, самобытных и территориально маркированных общностей, не представляющих титульную нацию России, остаются на данный момент единичными.

Отвечая на потребности современной диалектологической науки и восполняя ее пробелы, далее в работе мы излагаем впервые результаты исследования, цель которого состоит в типологизации диалектных высказываний российских немцев о языке и в обнаружении салиентных для данной лингвокультуры явлений языковой действительности.

Материал исследования

Фактологическая основа настоящего исследования формировалась в Томской области посредством самостоятельных полевых практик автора статьи. Полевые работы проводились с 2005 по 2016 г. Значительная доля аудио- и видеозаписей, которые вошли в практическую базу исследования, выложена в сеть Интернет и доступна для общего

пользования на сайте Томского областного Российско-немецкого дома (<https://www.tomdeutsche.ru/dialects/>).

Всего были опрошены 123 жителя обсуждаемого субъекта РФ, которые владеют территориальными формами немецкого языка как в пассивной, так и в активной форме. Подавляющая часть информантов – это люди пожилого и старческого возраста. Для них характерны социально-демографические показатели жителей, ведущих традиционный сельский уклад жизни, – профессиональная вовлеченность в соответствующие отрасли хозяйства, невысокий уровень образования, низкая мобильность, религиозность и т.п. Большинство из них являются непосредственными переселенцами с Поволжья или родились в Сибири в семьях выходцев из бывшей АССР немцев Поволжья. Опрошенные диалектоносители наряду с родными формами языка свободно владеют русским языком, часть из них также обладает компетенцией литературной (общепринятой) формы немецкого языка.

Использованный в ходе полевых практик тип интервью можно обозначить как частично структурированный (см. трактовку термина: [26. С. 12]). При работе с информантом мы опирались на заранее подготовленный нами вопросник (структурированное интервью), составленный таким образом, чтобы мотивировать собеседника к экспликации метаязыкового сознания (МЯС). И все же общение информанта с лингвистом регулярно отклонялось от запланированного сценария и перетекало в неформальную беседу (малоструктурированное интервью), тематику которой по большей части определял сам диалектоноситель. Круг тем таких бесед носил преимущественно автобиографический характер, а основным жанром воспроизводимых информантом текстов являлось воспоминание. Тем не менее благодаря вопроснику выдерживалась «языковая линия» интервью, и сама ситуация общения информанта со сторонним человеком, проявляющим интерес к его языку и речи, способствовала активизации метаязыковой рефлексии.

Таким образом, сбор материала в Томской области, осуществленный с помощью частично структурированного интервью, схож с методикой нарративного интервью: опрашиваемые диалектоносители охотно выступали в роли рассказчиков, в повествованиях которых их наивные языковые знания тесно переплетались с автобиографическими данными. На такое свойство бытового метаязыкового дискурса, как насыщенность данными неязыкового характера, указывают многие исследователи: «...наиболее близким к метатексту является текстовый жанр “воспоминания о прошлом”» [21. С. 65], «граница между представлениями о мире и метаязыковыми представлениями иногда оказывается зыбкой» [27. С. 39], «суждения о языке» часто тесно переплетаются с суждениями «о жизни» [27. С. 41].

Методология исследования

В качестве ключевого понятия предлагаемой работы выступает МЯС, находящееся в подчинительных отношениях с языковым сознанием, – «МЯС существует в рамках языкового сознания как его составляющая» [21. С. 45]. Оно выполняет интерпретационную функцию, т.е. направлено на «отражение языка-объекта как элемента действительного мира» [21. С. 45], и обладает аккумулятивными свойствами, так как представляет собой «совокупность знаний, представлений, суждений о языке» [21. С. 45].

Специалисты отмечают, что МЯС как когнитивный феномен характеризуется многоуровневой структурой, а формы речевой реализации этой сущности демонстрируют значительную вариативность: «Многоаспектность функционирования метаязыкового сознания предполагает наличие разных параметров обнаружения и описания форм его проявленности, диапазон которых очень широк: от “молчаливой рефлексии”... до теоретической рефлексии профессиональных лингвистов-теоретиков» [28. С. 12].

Сформированный нами в ходе полевых работ корпус речевых явлений также представляет собой неоднородный материал в плане структурной организации, формальных особенностей и степени выраженности метаязыковой рефлексии. В нем обнаруживаются речевые конструкторы, которые позволяют наблюдать как акты метаязыковой рефлексии явного порядка, так и данные, образованные процессами имплицитного характера, при которых язык в качестве объекта осмысления занимает по большей части периферию «светлого поля» сознания.

Основу же собранного корпуса составили такие проявления МЯС, которые репрезентируют его «явленные акты» [21. С. 167]. Это значит, что они имеют форму комментариев, т.е. речевых суждений, образованных логико-рациональными принципами познания мира и изложения информации о нем. Эти проявления МЯС характеризуются в той или иной степени развернутой структурой, в которых выраженные акты осмысления занимают по отношению к объекту отчетливую позицию – они надстраиваются над ним, осуществляя «перевод семиотических смыслов из одной знаковой системы, принимаемой за первичную... в другую – в систему толкований и интерпретаций» [29. С. 13]. Отталкиваясь от высказывания Р.О. Якобсона о том, что «способность говорить на каком-то языке подразумевает также способность говорить об этом языке» [30. С. 17], подобные показания МЯС можно обозначить как непосредственное говорение о языке. Именно такие формы экспликации МЯС, именуемые в работе *метаязыковыми высказываниями, метаязыковыми комментариями*, анализируются далее.

Типологизация метаязыковых высказываний осуществляется в прагматическом аспекте, что обуславливает использование в настоящем исследовании таких понятий, как *коммуникативная стратегия* и *коммуникативная тактика*. Опираясь на работу А.П. Сковородникова, коммуникативную стратегию мы понимаем как общий вектор речевого поведения, который определяет выбор в пользу тех или иных речевых действий, последовательность их актуализации, интенсивность использования, комбинаторику применения. Тактика – это и есть речевое действие или комплекс действий, соответствующих заданной линии речевого поведения и направленных на решение частных задач отдельных этапов реализуемой коммуникативной стратегии [31. С. 246–247].

Исследование и результаты

Анализ собранного корпуса диалектного дискурса показал, что комментирование фактов языка осуществляется российскими немцами с использованием определенных коммуникативных стратегий и тактик. В ходе общения исследователя с диалектоносителем метаязыковая рефлексия последнего была во многом мотивирована желанием информировать собеседника о состоянии родного языка, о его структурных и функциональных особенностях, сообщить о тенденциях развития социально-коммуникативной системы, участниками которой они являются. Коммуникативную стратегию, которая направлена на информирование собеседника о том или ином объекте посредством выделения существенных признаков данного объекта, мы обозначаем как *информирующая стратегия*. Информированная стратегия метаязыкового высказывания нацелена на сообщение сведений об обсуждаемом языковом феномене. Интенция данного типа коммуникативного поведения состоит в том, чтобы собеседник говорящего приобрел идентичные знания о мире, поделился с ним представления об имеющемся положении вещей.

Перлокутивный эффект информирующей стратегии достигается путем применения ряда речевых тактик, одна из которых состоит в описании осмысливаемого фрагмента языковой действительности. В анализируемом эмпирическом корпусе обнаруживается значительная доля текстов, реализующих описывающую тактику информирующей стратегии. Метаязыковое описывающее информирование, осуществляемое немецкими диалектоносителями, складывается как комплекс речевых действий, которые придают суггестируемым языковым образам ярко выраженный предметно-чувственный характер. Они апеллируют в большей степени к миру объективному, реально существующему, чем к миру субъективному, психологическому, и призваны создать у собеседника действительное (имеющие место быть) представление о том или ином объекте осознаваемой языковой действительности. Диалект-

ные тексты, направленные на формирование у партнера по коммуникации когнитивных моделей языковых явлений, аккумулируют в собственной семантической структуре наиболее салиентные для их продуцентов характеристики осмысляемых явлений. В этих характеристиках отражается дистрибуция языка в соответствии с разными формами его существования. Рассмотрим каждую из них.

Язык и пространство. Особенно восприимчивым МЯС информантов оказывается к пространственным границам бытования языков. Именно признаки диатопической «плоскости» измерения языковой вариативности наиболее часто обнаруживаются в метаязыковых высказываниях, реализующих тактику описания.

Объективируемый в метаязыковых высказываниях масштаб пространственных свойств осмысляемых языковых объектов изменчив. Родные диалекты чаще моделируются в относительно узких пространственных категориях: бывшая АССР немцев Поволжья, отдельный населенный пункт (город или деревня), отдельный район населенного пункта, улица или даже дом, где проживает/проживал информант (см. примеры 1, 2). Немецкий литературный язык моделируется в более широких пространственных категориях: он мыслится как язык городов, язык Германии или язык, распространенный за границей (см. пример 3).

(1) *Des is unser Spraach. So mir ware uf Wolga gespoche. Das is die Spraach von unser Land in Поволжье.*

(2) *In Remler werd so gespoche. Mir aus Remler spreche in diese Art. Das sinn unsere Weter.*

(3) *Германский werd jou in der Stadt gespouche, net im Dorf, in Grossstadt die plaudere sou. Und in Daitschland, конечно, des is die Spraach von Daitschland.*

Описательные образы русского языка реже, чем немецкого, воссоздаются пространственными категориями. Информанты отмечают существование русской просторечной, локальной лексики и описывают их как «деревенскую», «местную» в противовес «городской», т.е. литературной. В целом же анализ метаязыковых высказываний показывает, что русский язык преимущественно воспринимается как очень протяженное в пространственном отношении явление, и потому объективированная в данных высказываниях степень дискретности русского языка гораздо ниже, чем немецкого языка (см. примеры 4, 5).

(4) *Ich denk, все равно, кто ты, Deutsch, Kasach или Russ, или еще кто там. Mir lewe alle in Russland, Russland is unser haam. Und sell mir plauder alle Ruschisch. А как иначе?*

(5) *Ну, «шкандыбать» – это уже ruschich Word. He-e, net deitsch! Ну так mir деревенские sach es.*

Наиболее частотными лексическими средствами реализации тактики описания по отношению к пространственным свойствам осмысляемых языковых объектов являются:

– наречия места: *hier/here* (рус. здесь), *sell* (рус. там), *da, dort/dorde* (рус.: там) и др.;

– топонимы: *Marx, Engels, Boregard, Krasnij Jaar, Lindennau, Mannheim, Neidorf, Remler* и др.;

– лексика, обозначающая городскую или сельскую среду: *Stadt-* (рус. городской), *städtisch* (рус. городской), *Dorf-* (рус. деревенский), *derflich* (рус. деревенский) и др.;

– средства, выражающие семантическую категорию «свой – чужой»: *ba uns* (рус. у нас), *ba tere* (рус. у них), *in unser Dorf* (рус. в нашей деревне), *ba uns here* (рус. у нас здесь) и др.

Следует отметить, что эксплицированные в метаязыковых высказываниях представления о пространственных особенностях осмысляемых языковых объектов вариативны и эта вариативность во многом обусловлена социально-лингвистическими свойствами авторов высказываний: их личным опытом взаимодействия с отдельными идиомами, уровнем языковой компетенции, приобретенным образованием, вовлеченностью в определенные типы дискурса и т.д.

Относительно диатопических характеристик можно отметить: информанты, мало знакомые с актуальной языковой ситуацией Германии (никогда не были в Германии, не имеют там близких родственников и т.п.), достаточно стабильно интерпретируют ее как территорию функционирования исключительно немецкого литературного языка. Это государство противопоставляется России, в которой, как им представляется, в отличие от Германии, бытуют не только литературные, но еще и диалектные формы существования немецкого языка. Опрошен-ные немцы, лучше осведомленные об особенностях современной германской культуры, гораздо реже реализуют подобное противопоставление на концепируемой ими лингвогеографической карте этих стран.

Язык и социум. Информирование о языковом явлении нередко осуществляется немецкими диалектоносителями посредством описания тех социальных границ, в которых это явление существует. Так, через описывающие речевые действия в текстах воссоздаются образы пользователей обсуждаемого языка или конкретного языкового явления. Это может быть образ целого языкового коллектива или же отдельной семьи и даже одного человека как наиболее яркого представителя той или иной осознаваемой группы людей, объединенной по языковому признаку. В качестве наиболее салиентных представителей собственно языкового коллектива, т.е. в качестве «образцового» носителя той разновидности диалекта, которой владеет и сам информант, часто воспринимаются собственные родители, дедушки и бабушки. Последние в

силу того исторического контекста, в котором прошла их жизнь, как правило, остались монолингвальными, и потому их диалектная компетенция расценивается информантами как более лучшая, нормативная, чем собственная (см. пример 6).

(6) *Ich hen sou viel verge[z]e, verge[z]e. Ich kann net mehr gut plaudere. Mai Vader is doch gestorbe. Ja, sievenachtzig gestorbe. Bom, der hat arch schein Deitsch, Er hat kenn gut plaudere.*

В метаязыковых высказываниях описываемого типа нередко отражаются действительные, т.е. соответствующие реальному положению дел, социальные свойства осмысляемых информантами идиомов, например, ими указывается на низкий актуальный демографический статус родных форм существования языка по сравнению с аналогичным статусом контактирующих языков. Также упоминаются периоды «пиковой» демографической мощности родных диалектов, имевшие место в прошлом (см. пример 7).

(7) *Bom, я тебя спрочу, wer spricht haite Deitsch? Alle unser Laid sinn wech in Deitschland, oder sin gestourbe. Mir sin schon ald, nur alde Lait kenn was saache. Friher des wor onners. Domols mir hun viel gesprouche, ja sehr viel!*

Обыденная сегрегация языковых образований в диастратическом континууме языковой вариативности обычно осуществляется по таким признакам, как национальность («язык русских», «язык немцев», «язык казахов» и т.п.), уровень образования («язык образованных людей», «язык необразованных людей»), тип населенного пункта («язык городских жителей», «язык сельского населения»), конфессионально-вероисповедная принадлежность («язык православных», «язык католиков», «язык лютеран», «язык меннонитов» и т.п.), типичная территория проживания («язык людей, проживающих в Германии», «язык людей, проживающих за границей» и т.п.), возраст («язык молодых людей», «язык пожилых людей»).

Иногда подобные признаки в рамках одного метаязыкового высказывания объединяются в комплексы, например, признак «национальность» нередко дополняется признаком «типичная территория проживания». Так, в следующей иллюстрации диалекты российских немцев описываются как «языки немцев, живущих в России» в противовес немецкому литературному языку, который трактуется как «язык тоже немцев, но живущих в Германии» (см. пример 8).

(8) *Mir plaudere Deitsch und die Deitsche in Deitschland plaudere och Deitsch. Awer unser Spraach is Spraach dr Deitsche us Russland. Und die lewe dahere, die spreche annerscht, die spreche литературный язык.*

Также в единый комплекс могут объединяться такие признаки пользователей языка, как уровень их образования и тип населенного пункта, в котором они проживают. С этой перспективы метаязыковой рефлексии

родные для информантов формы существования немецкого языка видятся им идиомами необразованного сельского населения, а немецкий литературный язык, напротив, языковым вариантом, распространенным среди горожан, которым свойствен высокий уровень образования (см. пример 9).

(9) *Mir sinn onfach Leid, mir lewe in Dorf, mir hen университеты не заканчивали, ich hen nur drei Klassa gelernt. Ich kann net uf Deitsch schreiwe! Unt mir plaudere onfach Deitsch. Awer in Deitschland, awer tie sinn kluch, die kenn schreiwe, die hen in der Schul gelernt, ja... und die sprech Schulspraach, die plaudere wie Ihr.*

Речевыми маркерами метаязыковых высказываний, в которых информанты посредством описания информируют собеседников о салиентных для них социальных границах бытования тех или иных языковых феноменов, выступают лексические единицы, семантически реферирующие к вышеобозначенным языковляемым свойствам людей. Среди данной лексики выделяются следующие группы:

– этнонимы: *der Deitsch* (рус. немец), *der Russ* (рус. русский), *татарин*, *остяк*, *хохол* и др.;

– словосочетания, выражающие уровень образования человека: *die Spraach vun Leid, die hen gelernt* (рус. язык людей, которые не учились); *die Spraach von Leid, die sinn in die Schul gange* (рус. язык людей, которые в школу не ходили) и др.;

– слова и словосочетания, обозначающие конфессионально-вероисповедную принадлежность человека: *die Spraach, wie die Menonite spreche* (рус. язык, как меннониты говорят); *die Spraach werd bei luterisch Laid gesprouche* (рус. язык, используемый у лютеран); *Deitsch von Katolike* (рус.: немецкий католиков) и др.;

– слова и словосочетания, указывающие на сельский или городской образ жизни: *die Spraach von Leid aus Dorf* (рус. язык людей из деревни); *die Spraach von Dorfleid* (рус. язык сельских людей); *wie in Dorf werd gesprouche* (рус. как на селе говорят); *wie die sell in dr Stadt plaudere* (рус. как в городе говорят); *wie die Stadtleid verzähle* (рус. как городские говорят) и др.

Эксплицируемые информантами представления о диастратическом членении языкового континуума также демонстрируют нестабильность в содержательном плане. Так, в обозначенной перспективе различается рефлексия немцев, активно вовлеченных в религиозные формы дискурса, от рефлексии тех, кто находится на периферии этих форм социального взаимодействия: первые в отличие от вторых больше склонны выделять в немецком языке зоны, свойственные немцам, исповедующим католицизм, лютеранство или меннонитство; для вторых подобные дискурсивные границы практически не релевантны.

Некоторые члены лютеранских общин Томской области указывают, что следует разделять немецкий язык на «язык лютеран», «язык

католиков» и «язык меннонитов». Если, как известно, немцы-меннониты действительно вследствие замкнутости их культуры дифференцированы в языковом плане от немцев, представляющих другие христианские деноминации, то явственных языковых границ между лютеранами и католиками по результатам работ в названной области не обнаружено. Возможно, на данную языковую установку оказывает влияние опыт прошлого, когда группы российских немцев, исповедующие общую веру и говорящие на одном языке, проживали в Поволжье и Украине скученно.

Язык и ситуация. Применяемая в метаязыковых высказываниях тактика описания – это еще и способ моделирования типичных ситуаций бытования языковых вариантов или репрезентирующих их языковых явлений. Воссоздаваемый в метаязыковых высказываниях масштаб речеповеденческих ситуаций, в рамках которых тот или иной языковой феномен приобретает функциональную значимость, также показывает разный уровень протяженности, детализации и охвата. Как правило, он коррелирует с объективно существующими реалиями и отражает факты актуальной или имевшей место в прошлом языковой ситуации немцев Томской области.

Так, демонстрация отдельных сегментов диафазической плоскости языкового континуума затрагивает в первую очередь родные формы языка: информанты осознают факт низкой коммуникативной мощности немецких диалектов в современных условиях их бытования. Они описываются ими как языки, на которых в настоящее время говорят только дома, в кругу семьи, со знакомыми (см. примеры 10, 11). Образ немецкого литературного языка, напротив, воссоздается в ситуациях институционального общения: он интерпретируется как язык церкви, школы, официальных учреждений, средств массовой информации (см. пример 12).

(10) *Ich sprech mei Sprach nur zu Haas, ja, wo kenn ich spreche die noch?*

(11) *Bom die Tochter versteht mich, ich saach doch dere was uf Deutsch, a mak immer uf Ruschich.*

(12) *Literaturisch, видишь, die Leid in der Kerch plaudere so. Hy ich waas net, ну, vielleicht, in der Schul, in der Schul die Lehrer spreche Literaturisch.*

В текстах, затрагивающих актуальный этап языковой ситуации российских немцев, зоны бытования русского языка в диафазическом континууме языковой вариативности явственным способом не актуализируются. По всей видимости, таким образом проявляется осознание немецкими диалектоносителями неограниченной ситуативной протяженности русского языка. Однако, моделируя типичные случаи употребления немецких диалектов, говорящие часто указывают на факт попеременного использования кодов.

В фокусе метаязыковой рефлексии информантов оказываются особенности собственного речевого поведения, которые обеспечивают сосуществование родного языка и русского языка даже в ситуациях исключительно бытового общения (см. пример 13).

(13) *Und daham spreche mir Ruschich, mo Ruschich, mo Deitsch. Ja, mische mir alles. Enkelkindje kann net Deitsch, только русский!*

Лексическими маркерами описывающей тактики, направленной на воссоздание в текстах образов типичных коммуникативных ситуаций, выступают слова и словосочетания, которые сигнализируют собеседнику о доминантных признаках суггестируемого ситуативного контекста:

- слова, указывающие на ситуации институциональных форм общения: *in der Schul* (рус. в школе), *in der Arweit* (рус. на работе), *net zu Haus* (рус. не дома), *в институте и др.*;

- слова и словосочетания, указывающие на ситуации бытовых форм общения: *zu Haus* (рус. дома), *daham* (рус. дома), *in der Familie* (рус. в семье), *mit Eltern* (рус. с родителями), *mit unsere* (рус. с своими/с нашими), *zwische uns* (рус. между нами), *mit Freinde* (рус. с друзьями), *uf unser Straas* (рус. на нашей улице).

Концепируемый в результате метаязыковой деятельности диафазический континуум языковой вариативности также демонстрирует флуктуацию на уровне отдельных микрогрупп рассматриваемой социолемы.

Информанты, которые в силу тех или иных причин на данный момент практически лишены коммуникативных каналов использования родного языка, предельно «сужают» моделируемые ими ситуации актуализации диалектной компетенции. Другими словами, они говорят о том, что действительно наполняет их реальную коммуникативную среду. Например, они ограничиваются лишь описанием ситуативных контекстов, предполагающих экспликацию одобрения, похвалы, порицания, недовольства и прочих оценочно-экспрессивно направленных речевых действий, так как действительно используют диалекты только в рамках данных речевых действий.

Кроме того, перспектива взгляда на ситуативные зоны бытования немецкого языка определяется формами социальной активности диалектоносителей. Так, немцы, которые не посещают собрания лютеранских общин, ассоциируют данные мероприятия с ситуациями непосредственного использования немецкого литературного языка. Эта же аналогия не является столь значимой для регулярных участников данных собраний. Они указывают, что, собираясь вместе, немцы говорят на своем диалекте и русском языке, а немецкая литературная форма – это язык богослужения, который является лишь частью данных встреч.

Язык в письменном и устном видах общения. С помощью тактики описания в анализируемых метаязыковых высказываниях также

эксплицируются представления информантов о членении диалектического континуума языковой вариативности. Немецкие диалекты в подобных проявлениях МЯС стабильно приобретают статус языков, которые обеспечивают только устный модус общения. По выражению самих опрошенных немцев, «на диалектах только говорят». С этой перспективы метаязыковой рефлексии немецким диалектам наиболее последовательно противопоставляется литературная форма существования немецкого языка, которая закрепляется, соответственно, в письменном виде общения (см. примеры 14, 15).

(14) *Ihr sprecht sou, wie es in Bicher steht. Ich kann uf Deitsch net schreiwe, awer verzähle kann ich.*

(15) *Wie германцы verzähle, kenne mir net. Und lese kenne mir aach net. Unser Muder die hot das kenne* (нем. лит. können).

Обозначенная когнитивная установка по отношению к немецкому литературному языку широко экстраполируется и на отдельные явления его системы. Например, немецкоязычные слова, реализованные в речи собеседников информантов в соответствии с современными общепринятыми нормами, последовательно трактуются как «письменные» или «книжные» (см. пример 16).

(16) *«Mutter», wie Ihr sprecht, me* (нем. лит. man) *schreiwet mak, это как пишут в книгах.*

Закрепленная в МЯС аналогия, согласно которой «на диалектах говорят, а на литературном пишут», затрагивает и уровень текста. Любой немецкоязычный текст, зафиксированный на бумаге или на другом носителе, трактуется априори подавляющей частью информантов как текст, переданный средствами немецкого литературного языка. Ассоциация с письменной речью и соответственно с немецким литературным языком обнаруживается и по отношению к прецедентным текстам, которые бытуют в устном дискурсе, но демонстрируют яркую референцию к письменным первоисточникам. Опираясь на терминологию, предложенную В.А. Марьянчик в 2020 г., подобную трактовку прецедентных текстов можно обозначить стилистическим эффектом книжности. Так, приведенный ниже пример – это реакция информанта на цитату из Библии, произнесенную устно в ходе беседы. Реагируя на данный прецедентный текст, информант соотносит его с «языком молитвы», «языком Библии», противопоставляет его «языку, на котором говорят». Актуализируемый ассоциативный ряд вызван закрепленными в сознании российских немцев эффектом книжности подобных текстов и соотношенности их с кодифицированной нормой национального языка (пример 17).

(17) *Des is Spraach fir Gebet. Die Spraach aus dr Biwel* (нем. лит. Bibel), *die sprech unser Laid net. Gebet und wie mir papple, des is net glaach!*

Описывающие речевые действия, которые эксплицируют обыденные представления о диафазическом типе языковой вариативности, маркируются:

– словами, реферирующими к устному виду общения: *plaudere* (рус. болтать, говорить), *spreche* (рус. говорить), *kreische* (рус. кричать, говорить), *papple* (рус. болтать, говорить, рассказывать), *sache* (рус. сказать), *verzähle* (рус. говорить, рассказывать, объяснять) и др.;

– словами, реферирующими к письменному виду общения: *schreibe* (рус. писать), *lese* (рус. читать) и др.

Хотя обнаруживаемые в метаязыковых высказываниях представления о дискурсивных зонах бытования устного и письменного видов языка демонстрируют достаточно высокий уровень стабильности, все же и здесь обнаруживаются отклонения от средних значений. Так, немцы, хорошо владеющие немецким литературным языком, в отличие от немцев с низкой компетенцией данного языкового варианта, менее склонны отождествлять текстопорождение и письменную речевую деятельность. Некоторые из них упоминают, что «писать можно и на диалекте, если буквы немецкие знаешь», указывая тем самым, что немецкая речь эпистолярного дискурса, бытующая в коммуникативной среде российских немцев, далеко не всегда соответствует литературным нормам.

Кроме того, для отдельных диалектоносителей с обозначенными социолингвистическими характеристиками оказывается салиентным факт существования диалектно окрашенной формы немецкого литературного языка. В частности, данная подсистема немецкого языка клишируется фразами, суть которых передается следующим образом: «на этом языке и не пишут, и не говорят» (см. пример 18).

(18) *So mir spreche die Gebete. Des is net fir plauder und... ja, mir schreibe onners.*

Язык и время. Еще одним свойством языковой действительности, которое демонстрирует салиентность для МЯС носителей немецких диалектов, оказывается факт изменения этой действительности с течением времени. С помощью описательной тактики информирующей стратегии в метаязыковых высказываниях раскрываются темпоральные свойства оязыковляемых объектов. Описание этих свойств, наряду с экспликацией признаков других упомянутых выше категорий, также реализует интенцию информантов по формированию у собеседника «реалистичного» образа тех языковых реалий, в которых они пребывают или пребывали.

С наибольшей частотностью темпоральному описанию подвергаются родные формы существования немецкого языка. На концепируемой в обыденном сознании диахронической плоскости языковой вариативности данные идиомы соотносятся со сферой устаревшего, потерявшего актуальность, теряющего жизнеспособность. Так, информанты

достаточно стабильно интерпретируют родные диалекты как «умирающие», а единицы, составляющие их лексико-семантические подсистемы, – как «старые» (см. пример 19). Примечательно то, что, обосновывая эти суггестивные образы, информанты апеллируют к самым разным аспектам, сопровождающим процесс языкового сдвига. Они указывают на факты падения демографической мощности, сокращения социальных сфер бытования, на распространенную практику переключения кода и даже на факты заимствования русскоязычной лексики (см. пример 20).

(19) *Ja, unser Werter sinn ald, arch ald. Ja, bald sterwe mir all aus und... Bom, kein wert unser Spraach kenne, все, mir sterwe und wie mir verzähle sterwt.*

(20) *Wo kann ich Deitsch spreche? Iwerall werd Ruschich gesprouche. In magazin Ruschich, mit cosedka Ruschich, vom u сейчас (смеется) verzähle Ruschich und Deitsch!*

В диахроническом континууме языковой вариативности зона распространения родных диалектов противопоставляется сфере бытования немецкого литературного языка. В описывающих метаязыковых высказываниях он предстает как современный язык, демонстрирующий высокую функциональную значимость, обладающий неограниченными витальными потенциями и способный к развитию в будущем. Образ будущего по отношению к родным формам существования немецкого языка, наоборот, практически не актуализируется (см. примеры 21, 22).

(21) *Emol (нем. лит. einmal) geht unser Spraach wech. Awer Literaturisch bleiwt. Ну конечно! Deitschland bleiwt und die Spraach der Germanze bleiwt! (смеется).*

(22) *Ja, mei Tochter kann die Bicherspraach, она может по-вашему, по-правильному. Awer wie kann die lewe in Deitschland ohne richdig Spraach? Die lewt da, die werd ne Arweit suche, und ohne richdig Spraach geht des net.*

Лексические единицы немецкого литературного языка часто обозначаются как «новые». При этом чем больше формальные расхождения между эквивалентными по значению словами в родном диалекте и в литературном языке, тем выше вероятность, что литературные лексические варианты будут интерпретированы названным образом. Это особенность МЯС информантов наиболее последовательно реализуется по отношению к лексике немецкого языка, которая вошла в общий словарный фонд после завершения исторической эпохи массового переселения немцев в Россию. Например, такие слова немецкого литературного языка, как *Fernseher*, *Auto*, *Flugzeug* и т.п., наиболее частотным образом обретают перцептуальный эффект новизны. Однако признак нового, современного и вместе с тем чуждого родному языку экстраполируется и на любые слова, не входящие в лексико-семантическую

подсистему этого языка. Например, не принятая в гессенских и пфальцских диалектах форма прощания *Tchüss* также соотносится с современным этапом развития немецкого языка и противопоставляется устоявшемуся, исконному варианту, бытующему в родных формах языка, – *Ade* (см. пример 23).

(23) «*Tschüss*» – это не по-нашему, *des is nei, nei Deitsch! Mir sa-che* «*Atej*», *des is richdig, mir plaudere so*.

Метаязыковые высказывания, в которых реализуется тактика описания по отношению к языковым объектам с выдвиганием на передний план содержания текста темпоральных значений, маркируются следующими лексическими единицами:

– словами и словосочетаниями, создающими образ старого, умирающего, исчезающего и т.п.: *ald Deitsch* (рус. старый немецкий), *sterwe* (рус. умирать), *geht wech* (рус. уходить прочь); *verschwinde* (рус. исчезать), *net nei* (рус. не новый) и др.;

– словами и словосочетаниями, создающими образ нового, актуального, жизнеспособного: *nei* (рус. новый), *Spraach von heite* (рус. язык сегодняшнего дня), *современный Deitsch* (рус. современный немецкий) и др.

Ассоциативная связь «немецкие диалекты – старые, а немецкий литературный язык – новый, современный» имеет низкую амплитуду вариативности даже в случае соотношения этой связи с индивидуальными социолингвистическими параметрами информантов. Вместе с тем в целом выявляется, что наиболее последовательно данную особенность МЯС демонстрируют немцы с низкой компетенцией высокого регистра немецкого языка, чем те, кто хорошо владеет этой языковой стратой и регулярно прибегает к использованию ее средств. По всей видимости, малознакомые языковые явления воспринимаются в большей степени, чем уже знакомые, как новые, пришлые.

Заключение

Анализ метаязыкового дискурса российских немцев показал, что представления о языке обретают в диалектной речи разную форму выраженности. К речевым конструктам, позволяющим наблюдать акты метаязыковой рефлексии явного порядка, относятся *метаязыковые высказывания*, или *метаязыковые комментарии*. Это тексты импровизированной природы, мотивируемые преимущественно внешними стимулами (вопросами собеседника), наиболее эксплицитно выражают мировоззренческие установки рефлексирующих субъектов.

Коммуникативно-прагматический потенциал определенной части метаязыковых высказываний реализуется посредством информирующей стратегии. В рамках конкретных метаязыковых высказываний ин-

формирующая стратегия не обнаруживается в «чистом виде», она выражается с определенной степенью интенсивности. Правильнее говорить о преобладании в том или ином высказывании о языке признаков информирующего коммуникативного поведения.

В метаязыковых высказываниях информирующего типа наиболее регулярным образом используется коммуникативная тактика описания. Описание языковых феноменов, разворачивающееся в анализируемых высказываниях о языке, принимает разный уровень детализации. Обычно данная тактика представляет собой упоминания 1–2 фактов, характеризующих объект обсуждения. В редких случаях метаязыковые информирующие описания принимают более развернутую форму.

Рефлексия, выраженная посредством информирования, распространяется как на языковые образования в целом, так и на отдельные репрезентирующие их явления – слова и тексты. Обыденное описание языков, слов, текстов осуществляется через констатацию границ функционирования данных объектов рефлексии. Воссоздавая в метаязыковых высказываниях образы функциональных границ языковых явлений, немецкие диалектоносители затрагивают категории, в соответствии с которыми в лингвистике устанавливается вариативность языка, а именно пространство (диатопическая вариативность), социум (диастратическая вариативность), время (диахроническая вариативность), устный и письменные виды общения (диамезическая вариативность), ситуация (диафазическая вариативность).

Представляется, что дальнейший анализ диалектной речи российских немцев в перспективе прагматической теории языка позволит расширить типологию метаязыкового народно-разговорного дискурса, установить прочие типовые семантические и формальные структуры экспликации обыденного МЯС, обнаружить другие фрагменты диалектной картины языковой действительности.

Список источников

1. *Александров О.А.* Актуальное состояние традиционной лингвокультуры немцев Томской области // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 6–18.
2. *Москалюк Л.И.* Особенности развития лексико-семантической системы немецких говоров на Алтае // *Сибирский филологический журнал*. Новосибирск : Ин-т филологии СО РАН, 2018. № 2. С. 196–207.
3. *Berend N.* Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. Halle : Corneliuss, 2011. 229 S.
4. *Кулаковская К.В., Богословская З.М.* Языковая выраженность концепта «Heimat» в немецких островных говорах Сибири. Томск : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2014. 175 с.
5. *Меркурьева В.Б.* Номинация понятия «Heimat» российскими немцами // Два с половиной века с Россией (к 250-летию начала массового переселения немцев в Россию) : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 24–27 августа 2012 г.) / под ред. А.А. Германа. М. : МСНК-пресс, 2013. С. 563–575.

6. **Москалюк Л.И., Москалюк О.С.** Структурно-семантические особенности фразеологизмов с компонентами *Gott* и *Teufel* в текстовом корпусе российско-немецких диалектов // Культура и текст. 2020. № 4 (43). С. 251–262.
7. **Москвина Т.Н.** Лексическая и семантическая вариативность диалектной лексики: темпоральный компонент диалектной картины мира // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 662–665.
8. **Богословская З.М., Щеголихина Ю.В.** Семья российских немцев и их имена : лингвокультурологический аспект. Томск : Том. политехн. ун-т, 2017. 168 с.
9. **Либерт Е.А.** Wot wi ete : отражение истории меннонитов в кулинарной лексике // Языки и фольклор коренных народов. 2017. № 3 (34). С. 57–63.
10. **Костомаров П.И., Косенчук А.В.** Гипержанр в речи представителя российских немцев Сибири // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2. С. 182–186.
11. **Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубакина Н.В.** Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты исследований. Барнаул : Алт. гос. пед. акад., 2014. 198 с.
12. **Asfandiarova D.** Sprechen Frauen altertümlicher? Eine geschlechtskonfrontierende Darstellung des Mundartgebrauchs in der deutschen Sprachinsel Prischib / Aleksejevka (Baschkortostan) // Bausteine zu einer Geschichte des weiblichen Sprachgebrauchs 4. Fragestellungen – Methoden – Studien. Internationale Fachtagung (Potsdam 12–15 September 1999). Stuttgart : Heinz, 2000. S. 161–174.
13. **Александров О.А., Богословская З.М.** Немецкий «островной» говор Томской области. Томск : Том. политехн. ун-т, 2008. 182 с.
14. **Löffler H.** Zu den Wurzeln der Perceptual Dialectology in der traditionellen Dialektologie. Eine Spurensuche // Anders C.A., Hundt M., Lasch A. Peceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. Berlin : de Gruyter, 2010. S. 31–49.
15. **Anders C.A.** Wahrnehmungsdialektologie: das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien. Berlin : de Gruyter, 2010. 466 S.
16. **Cuonz C.** Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse. (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 93). Tübingen : Francke, 2014. 525 S.
17. **Hundt M., Palliwoda N., Schröder S.** Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projektes. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, 2017. 269 S.
18. **Scharioth C.** Regionales Sprechen und Identität. Eine Studie zum Sprachgebrauch, zu Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen von Frauen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern (Deutsche Dialektgeographie, Bd.120). Hildesheim : Olms, 2015. 373 S.
19. **Радченко О.А., Закуткина Н.А.** Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания, 2004. № 6. С. 25–48.
20. **Сенина И.В., Меркурьева В.Б.** Лингвистическая терминология в контексте становления и развития диалектологии немецкого языка. Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2020. 159 с.
21. **Ростова А.Н.** Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск : Том. гос. ун-т, 2000. 193 с.
22. **Ростова А.Н.** Обыденная семантизация слов // Обыденное метаязыковое сознание : онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н.Д. Голев. Кемерово ; Барнаул : Алт. гос. ун-т, 2009. Ч. 1. С. 181–201.
23. **Блинова О.И.** Лексикографический способ исследования метаязыкового сознания // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н.Д. Голев. Кемерово : Кем. гос. ун-т, 2012. Ч. 4. С. 165–174.
24. **Крючкова О.Ю.** Шкала осознания речи как показатель динамических процессов в диалектной коммуникации и сознании диалектоносителей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 3. С. 96–103.

25. **Бондаренко Е.Д.** Наивная лингвистика диалектоносителей : этносоциолингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2016. 26 с.
26. **Burdick С.М.** Das Beobachterparadoxon in der Feldarbeit: eine linguistische Perspektive. Saarbrücken : Müller, 2008. 75 S.
27. **Шмелев А.Д.** Осознанное и неосознанное в наивной лингвистике // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н.Д. Голев. Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2009. Ч. 2. С. 61–66.
28. **Голев Н.Д.** Обыденное метаязыковое сознание как онтологический и гносеологический феномен (к поискам лингвогносеологом) // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н. Д. Голев. Барнаул : Алт. гос. ун-т, 2009. Ч. 1. С. 7–40.
29. **Черняков А.Н.** Наивная лингвистика и поэтическая филология // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н.Д. Голев. Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2009. Ч. 2. С. 10–16.
30. **Якобсон Р.О.** О лингвистических аспектах перевода // Вопросы перевода в теории зарубежной лингвистики: сб. ст. / ред. В.Н. Комиссаров. М. : Междунар. отношения, 1978. С. 16–24.
31. **Сковородников А.П.** Коммуникативные стратегии и тактики // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справ. / под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск : Сиб. федерал. ун-т, 2012. 882 с.

References

1. Alexandrov O.A. (2020) Aktual'noe sostoyanie tradicionnoj lingvokul'tury nemcev Tomskoj oblasti [Current state of traditional linguoculture of the Germans of Tomsk region] // Jazyk i Kul'tura. 52. pp. 6–18.
2. Moskalyuk L.I. (2018) Osobennosti razvitiya leksiko-semanticheskoy sistemy nemeckih govorov na Altae [Features of the development of the lexical-semantic system of German dialects in Altai] // Siberian Philological Journal. Novosibirsk : In-t filologii SO RAN. 2. pp. 196–207.
3. Berend N. (2011) Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. Halle : Cornelius. 229 p.
4. Kulakovskaya K.V., Bogoslovskaya Z.M. (2014) Yazykovaya vyrazhennost' koncepta "Heimat" v nemeckih ostrovnih govorah Sibiri [Linguistic Expression of the Concept "Heimat" in the German Insular Dialects of Siberia]. Tomsk : Izd-vo Tom. politekhn. un-ta. 175 p.
5. Merkur'eva V.B. (2013) Nominaciya ponyatiya "Heimat" rossijskimi nemcami [Nomination of the concept of "Heimat" by Russian Germans] // Dva s polovinoj veka s Rossiej (k 250-letiyu nachala massovogo pereseleniya nemcev v Rossiju): mat-ly 4-j mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 24–27 avgusta 2012 g.) / pod red. A. A. Germana; Saratov. gos. un-t. Moskva : MSNK-press. pp. 563–575.
6. Moskalyuk L.I., Moskalyuk O.S. (2020) Strukturno-semanticheskie osobennosti frazeologizmov s komponentami Gott i Teufel v tekstovom korpuse rossijsko-nemeckih dialektov [Structural and semantic features of phraseological units with Gott and Teufel components in the text corpus of Russian-German dialects] // Kul'tura i tekst. Barnaul : Alt. gos. ped. un-t. 4 (43). pp. 251–262.
7. Moskvina T.N. (2018) Leksicheskaya i semanticheskaya variativnost' dialektnoj leksiki: temporal'nyj komponent dialektnoj kartiny mira [Lexical and semantic variability of dialect vocabulary: a temporal component of the dialect picture of the world] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Gorno-Altajsk: MNKO. 6 (73). pp. 662–665.

8. Bogoslovskaya Z.M., Shchegolihina Yu.V. (2017) Sem'ya rossijskich nemcev i ih imena : lingvokulturologičeskij aspekt [The family of Russian Germans and their names: linguistic and cultural aspect]. Tomsk : Tom. politekh. un-t. 168 p.
9. Libert E.A. (2017) Wot wi ete : otrazhenie istorii mennonitov v kulinarnoj leksike [Wot wi ete: reflection of Mennonite history in culinary vocabulary] // Yazyki i fol'klor korennyh narodov Sibiri. Novosibirsk : In-t filologii SO RAN. 3 (34). pp. 57–63.
10. Kostomarov P.I., Kosenchuk A.V. (2016) Giperzhanr v rechi predstavatelya rossijskich nemcev Sibiri [Hypergenre in the speech of the representative of the Russian Germans of Siberia] // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2. pp. 182–186.
11. Moskalyuk L.I., Moskvina T.N., Trubavina N.V. (2014) Tekstovyy korpus ostrovnnyh nemeckih govorov Altajskogo kraja: osnovnye napravleniya i rezul'taty issledovaniy [The text corpus of the island German dialects of the Altai Territory: main directions and research results]. – Barnaul : Alt. gos. ped. akad. 198 p.
12. Asfandiarova D. (2000) Sprechen Frauen altertümlicher? Eine geschlechtskonfrontierende Darstellung des Mundartgebrauchs in der deutschen Sprachinsel Prischib / Aleksejevka (Baschkortostan) // Bausteine zu einer Geschichte des weiblichen Sprachgebrauchs 4. Fragestellungen – Methoden – Studien. Internationale Fachtagung (Potsdam 12–15 September 1999). Stuttgart : Heinz. pp. 161–174.
13. Aleksandrov O.A., Bogoslovskaya Z.M. (2008) Nemeckij “ostrovnnoj” govor Tomskoj oblasti [The German “island” dialect of Tomsk oblast’]. Tomsk : Tom. politekh. un-t. 182 p.
14. Löffler H. (2010) Zu den Wurzeln der Perceptual Dialectology in der traditionellen Dialektologie. Eine Spurensuche // Anders C. A., Hundt M., Lasch A. Peceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. Berlin : de Gruyter. pp. 31–49.
15. Anders C.A. (2010) Wahrnehmungsdialektologie: das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien. Berlin : de Gruyter. 466 p.
16. Cuonz C. (2014) Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse. (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 93). Tübingen : Francke. 525 p.
17. Hundt M., Palliwoda N., Schröder S. (2017) Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projektes. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton. 269 p.
18. Scharioth C. (2015) Regionales Sprechen und Identität. Eine Studie zum Sprachgebrauch, zu Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen von Frauen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern (Deutsche Dialektgeographie, Bd.120). Hildesheim : Olms. 373 p.
19. Radchenko O.A., Zakutkina N.A. (2004) Dialektnaya kartina mira kak idioetniceskij fenomen [Dialectal picture of the world as an idio-ethnic phenomenon] // Voprosy yazykoznaniya. 6. pp. 25–48.
20. Senina I.V., Merkur'eva V.B. (2020) Lingvisticheskaya terminologiya v kontekste stanovleniya i razvitiya dialektologii nemeckogo yazyka [Linguistic terminology in the context of the formation and development of the dialectology of the German language]. Irkutsk : Irkut. gos. un-t. 159 p.
21. Rostova A.N. (2000) Metatekst kak forma eksplikacii metayazykovogo soznaniya (na materiale russkikh govorov Sibiri) [Metatext as a form of explication of metalanguage consciousness (based on Russian dialects of Siberia)]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 193 p.
22. Rostova A.N. (2009) Obydenneya semantizaciya slov [Everyday semantics of words] // Obydennoe metayazykovoe soznanie : ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty. Ch. 1 / otv. red. N.D. Golev. Kemerovo; Barnaul : Alt. gos. un-t. pp. 181–201.
23. Blinova O.I. (2012) Leksikograficheskij sposob issledovaniya metayazykovogo soznaniya [Lexicographic method of metalanguage consciousness research] // Obydennoe metayazykovoe soznanie: ontologičeskie i gnoseologičeskie aspekty. Ch. 4 / otv. red. N.D. Golev; Alt. gos. un-t. Kemerovo: Kem. gos. un-t. pp. 165–174.

24. Kryuchkova O.Yu. (2020) Shkala osoznaniya rechi kak pokazatel' dinamicheskikh processov v dialektojnij kommunikacii i soznanii dialektonositelej [The scale of speech awareness as an indicator of dynamic processes in dialect communication and the consciousness of dialect speakers] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 3. pp. 96–103.
25. Bondarenko E.D. (2016) Naivnaya lingvistika dialektonositelej : etnosociolingvisticheskij aspekt [Naive linguistics of dialect speakers : ethnosociolinguistic aspect]. Abstract of Philology cand. dis. Ekaterinburg. 26 p.
26. Burdick C.M. (2008) Das Beobachterparadoxon in der Feldarbeit: eine linguistische Perspektive. Saarbrücken : Müller. 75 p.
27. Shmelyov A.D. (2009) Osoznannoe i neosoznannoe v naivnoj lingvistike [Conscious and unconscious in naive linguistics] // Obydennoe metazykovoe soznanie : ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty / otv. red. N.D. Golev. Tomsk : Tom. gos. ped. un-t. Ch. 2. pp. 61–66.
28. Golev N.D. (2009) Obydennoe metazykovoe soznanie kak ontologicheskij i gnoseologicheskij fenomen (k poiskam lingvognoseologem) [Everyday metalanguage consciousness as an ontological and epistemological phenomenon (to search for linguognoseologems)] // Obydennoe metazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty / otv. red. N.D. Golev. Barnaul : Alt. gos. un-t. Ch. 1. pp. 7–40.
29. Chernyakov A.N. (2009) Naivnaya lingvistika i poeticheskaya filologiya [Naive linguistics and poetic philology] // Obydennoe metazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty / otv. red. N.D. Golev. Tomsk : Tom. gos. ped. un-t. Ch. 2. pp. 10–16.
30. Jakobson R.O. (1978) O lingvisticheskikh aspektah perevoda [About linguistic aspects of translation] // Voprosy perevoda v teorii zarubezhnoj lingvistiki: sb. st. / red. V.N. Komissarov. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya. pp. 16–24.
31. Skovorodnikov A.P. (2012) Kommunikativnye strategii i taktiki [Communication strategies and tactics] // Effektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetencii): slovar'-spravochnik [Effective speech communication (basic competencies): dictionary-reference]. Krasnoyarsk : Sib. federal'nyj un-t. 882 p.

Информация об авторе:

Александров О.А. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Aleksandrov O.A. – Ph.D. (Philology), senior lecturer, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 13.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 13.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 811.511.142

doi: 10.17223/19996195/57/2

ВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ВАХОВСКОГО ДИАЛЕКТА ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА ПО МАТЕРИАЛАМ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Виктория Владимировна Воробьева^{1, 2},
Ирина Владимировна Новицкая³,
Наталья Викторовна Дубровская⁴**

¹ *Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия*

² *Институт системного программирования им. В.П. Иванникова РАН, Москва, Россия*

^{3, 4} *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

^{1, 2} *vorobeva@tpu.ru*

³ *irno2012@yandex.ru*

⁴ *ruraru@yandex.ru*

Аннотация. Анализируется система временных (темпоральных) показателей глагола в ваховском диалекте хантыйского языка. Цель исследования заключается в установлении спектра значений глагольных темпоральных суффиксов и в представлении их авторской интерпретации. Источниками материала послужили полевые данные, собранные одним из авторов в селе Корлики Нижневартовского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в 2019 г. Лингвистические данные получены с помощью заранее адаптированных и переведенных на русский язык анкет, предложенных шведским лингвистом Эстеном Далем (Esten Dahl). Интерпретация семантики осуществлялась с учетом типологического своеобразия суффиксов в сравнении с подобными маркерами других диалектов хантыйского языка. Временная система ваховского хантыйского, представленная двучленной оппозицией по типу «прошедшее/непрошедшее», включает в себя суффиксальные репрезентанты, которые неравномерно распределяются по соответствующим фрагментам временного поля. Большее количество функционально различных суффиксов представлено в зоне прошедшего времени, которые, по мнению авторов, сосредоточены на выражении метрического временного дейксиса. Согласно полевым данным, суффиксы прошедшего времени в исследуемом диалекте вступают в парадигматические отношения, указывая на различную отдаленность прошлого действия от момента речи. Суффикс *-s* ориентирован на маркирование ближайшей темпоральной дистанции, *-yas/-yäs* сигнализирует о близкой темпоральной дистанции, в то время как суффикс *-yal/-yäl* указывает на отдаленную темпоральную дистанцию. Для маркирования настоящего или футуриального временного периода используются функционально однородные суффиксы *-l/-w/-wäl(-wäl)*, формирующие единую парадигму по лицам и числам субъекта. Семантика нулевого суффикса *Ø* представляется наиболее сложной для интерпретации, поскольку языковой материал указывает на способность данной граммы относиться действие к как прошедшему, так и к настоящему времени. Наблюдается тенденция к закреплению за данной морфемой функции маркера настоящего времени. Полевые данные позволяют также предположить, что темпоральные

суффиксы *-s* и *Ø* обладают синкретичной семантикой и могут сигнализировать об аспектуальных характеристиках обозначаемого действия. Языковые примеры свидетельствуют в пользу того, что суффикс *-s* может маркировать семантику завершенности и результативности действия, а нулевой суффикс – семантику незаконченности действия. Суффиксы ближнего и отдаленного прошлого, *-yas/-yäs* и *-yal/-yäl* соответственно, в выражении аспектуальных значений не задействованы. Представленные результаты могут быть использованы для актуализации сведений о темпоральной морфологии глагола в ваховском хантыйском языке, так как были получены из новейших полевых данных, собранных в XXI столетии. Авторы не настаивают на завершенности полученных выводов, планируют новые экспедиции и дальнейшую обработку имеющегося полевого материала в полном объеме, допускают возможность последующего уточнения интерпретации значений ваховских темпоральных маркеров.

Ключевые слова: хантыйский язык, ваховский диалект, полевые данные, глагольная морфология, время, темпоральные суффиксы

Благодарности:

Авторы выражают благодарность доктору филологических наук, члену-корреспонденту РАН А.В. Дыбо и доктору филологических наук Ю.В. Норманской за помощь в организации экспедиций к местам проживания ваховских ханты.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ, проект № 14.Y26.31.0014 «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири».

Для цитирования: Воробьева В.В., Новицкая И.В., Дубровская Н.В. Временная система ваховского диалекта хантыйского языка по материалам современных полевых исследований // Язык и культура. 2022. № 57. С. 30–59. doi: 10.17223/19996195/57/2

Original article
doi: 10.17223/19996195/57/2

THE TEMPORAL SYSTEM OF VAKH KHANTY (A CASE STUDY OF THE MODERN FIELD RESEARCH DATA)

Victoria V. Vorobeva^{1,2}, Irina V. Novitskaya³, Natalia V. Dubrovskaya⁴

¹ National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

² Ivannikov Institute for System Programming of the RAS, Moscow, Russia

^{3,4} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

^{1,2} victoriavorobeva@mail.ru

³ irno2012@yandex.ru

⁴ ruraru@yandex.ru

Abstract. The article presents findings resulting from an analysis of the system of verbal tense markers in the Vakh dialect of the Khanty language. The purpose of the study is to establish a range of meanings of verbal temporal suffixes and to provide their authorial interpretation. The source of linguistic materials was the field data collected by one of the authors in the village of Korliki, Nizhnevartovsk region, Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra in 2019. These linguistic data were obtained by means of the questionnaires proposed by the Swedish linguist Esten Dahl which had

been previously adapted and translated into Russian. The interpretation of data took into account the typological uniqueness of the suffixes in comparison with similar markers of other dialects of the Khanty language. The temporal system of Vakh Khanty is represented by an opposition of the “past/unpassed” types. The system includes suffix representatives that are unevenly distributed over the corresponding fragments of the temporal field. A large number of functionally different suffixes are presented in the past tense zone, which function as markers of the metric temporal deixis. According to the field data, the suffixes of the past tense in the Vakh dialect enter into paradigmatic relations, indicating a different remoteness of the past action from the moment of speech. The *-s* suffix focuses on marking the closest temporal distance, the *-yas/-yās* suffix indicates a close temporal distance, while the *-yal/-yāl* suffix indicates a distant temporal distance. Functionally homogeneous suffixes *-l/-w/-wəl(-wāl)* are used to express the present or futural time period. Their forms depend on the person and number of the subject. The semantics of the zero suffix *Ø* seems to be the most difficult to interpret, since the linguistic material indicates the ability of the given grammeme to relate the action to both the past and present tenses. This marker tends to consolidate the function of a marker of the present time. Field data also suggest that the temporal suffixes *-s* and *Ø* have syncretic semantics and may signal the aspectual characteristics of the denoted action. Linguistic examples indicate that the suffix *-s* can mark the semantics of the completeness and effectiveness of the action, and the suffix *Ø* – the semantics of the incomplete action. The suffixes of the near and distant past *-yas/-yās* and *-yal/-yāl*, respectively, are not used in the expression of aspectual meanings. The results presented in the article can be used to actualize the temporal morphology of the verb in the Vakh Khanty language, as they were obtained from the latest field data collected in the 21st century. The authors of the article reserve the right to provide an updated interpretation of the values of Vakh temporal markers after processing the field material in full or obtaining new data as a result of upcoming expeditions. The results presented in the article can be used to update the information on the temporal morphology of the verb in the Vakh Khanty language, since they were obtained from the latest field data collected in the 21st century. The authors of the article do not insist on the finality of the conclusions obtained, they plan new expeditions and further processing of the available field material, they admit the possibility of further clarifications regarding the semantics and functions of the Vakh Khanty temporal markers.

Keywords: Khanty, Vakh dialect, verbal morphology, tense, temporal markers

Acknowledgments:

The authors are grateful to Doctor of Philology, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences A.V. Dybo and Doctor of Philology Yu.V. Normanskaya for their help in organizing expeditions to the places of residence of the Vakh Khanty.

The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project No. 14.Y26.31.0014 “Linguistic and ethno-cultural diversity of Southern Siberia”.

For citation: Vorobeva V.V., Novitskaya I.V., Dubrovskaya N.V. The temporal system of Vakh Khanty (a case study of the modern field research data). *Language and Culture*. 2022;57: 30-59. doi: 10.17223/19996195/57/2

Введение

Целью настоящей статьи является представление авторского подхода к интерпретации системы глагольных маркеров времени в ваховском диалекте хантыйского языка с учетом их типологического своеобразия по отношению к временным системам других диалектов хантыйского. В работе обсуждаются отличительные особенности временной системы ваховского диалекта хантыйского языка, выявленные на материалах полевых исследований. Полевые данные, послужившие источниками материала для настоящей статьи, были собраны в ходе научной экспедиции в село Корлики Нижневартовского района Ханты-Мансийского автономного округа Югры в 2019 г.

Хантыйский язык принадлежит коренному малочисленному сибирскому народу ханты. Распространение хантыйского языка происходило на довольно обширной территории Сибири, что привело к распадению хантыйского языка на три диалектные группы: северную, южную и восточную, в каждой из которых выделяется по несколько диалектов и говоров. К настоящему времени полностью ассимилировались не только отдельные говоры и диалекты, но вся южная группа. Прогрессирующее разрушение хантыйской языковой среды продолжается. Из восточной диалектной группы сегодня на этническом языке сохраняют коммуникацию сургутские и ваховские ханты. Последние из упомянутых проживают в селе Корлики Нижневартовского района Ханты-Мансийского автономного округа Югры, а также близлежащих и отдаленных родовых угодьях, принадлежащие семьям корликовских ханты. Село расположено в верхнем течении реки Корлики – участке реки Вах правого притока верхнего бассейна Оби. Слово «корлики» произошло от хантыйского «корлькив», которое в переводе означает «круг, извилистая река с крутыми поворотами». В селе проживают семьи ваховских ханты – Кунины, Каткалевы, Хохлянкины, Сигильетовы, Могульчины, Прасины. Село характеризуется как труднодоступное и изолированное, благодаря чему коренные жители сохранили традиционный уклад жизни предков и родной язык, несмотря на то что все ханты села билингвы. На территории низовьев и среднего течения реки Вах, в зону которого также входит распространение ваховского диалекта хантыйского языка, этническое население уже не говорит на родном языке.

Языковые данные, послужившие материалом для исследования, собирались одним из авторов статьи летом 2019 г. на территории описанного выше села. Лингвистическая информация была получена от Е.А. Куниной и Ж.А. Хохлянкиной. Евгения Алексеевна Кунина родилась в 1943 г. в поселке Красный Север в 70 км от пос. Корлики. Жанна Александровна Хохлянкина (Могульчина) родилась в 1967 г. в пос. Корлики. Оба информанта родились в хантыйских семьях, прожи-

вавших на угодьях. Общение членов семьи происходило на родном языке. Все информанты являются билингвами и оценивают свой уровень владения родным языком как *'semi-speaker'* по классификации К. Гринвальд [1. Р. 12–15].

Для сбора лингвистической информации был использован метод анкетирования. Элиситация необходимых данных происходила с помощью заранее обработанных и переведенных на русский язык анкет на тему «Грамматическое время», предложенные Эстеном Далем [2. Р. 198–206]. Одна и та же анкета, содержательно ориентированная на выявление темпоральных и аспектуальных характеристик хантыйского глагола, была записана дважды от каждого респондента, т.е. Е.А. Куниной и Ж.А. Хохлянкиной. В анализ также вошли прозаические тексты, рассказы и сказки, записанные от коренных жителей села. Две основные сказки, «Две птички-сёстры» и «Песня мышонка», рассказанные сказительницей Татьяной Фёдоровной Каткалевой, учительницей-пенсией хантыйского языка, были расшифрованы Евгенией Алексеевной Куниной. В настоящее время собранный материал постепенно расшифровывается, глоссируется и размещается на сайте проекта «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодействие языков и культур» Лигводок (<http://lingvodoc.ispras.ru/dictionary/3568/147/perspective/3568/151/view>), в рамках которого выполняется исследование. Объем корпуса собранных и проанализированных языковых данных составляет около 5 тыс. слов.

Методология исследования

Представляемое в статье исследование было проведено с опорой на теоретические положения общей и типологической лингвистики. Методологической базой исследования послужили концепции и теории, представленные в работах [2–14].

Согласно мнению Б.А. Серебренникова [15. С. 8], грамматическая категория времени служит для хронологического соотнесения высказывания с моментом речи, при этом наряду с действием или состоянием в определенный временной план переносятся все связанные с ними слова субстантивного и адъективного характера. Временная локализация сообщаемого события может быть соотнесена с временным планом прошедшего, настоящего и будущего, что позволяет говорить о трехчленных временных системах, но в «конкретных языках встречаются и двучленные системы типа «настоящее/ненастоящее», «прошедшее/непрошедшее», «будущее/небудущее» [16. С. 22]. Так, к двучленным языкам, будущая ситуация в которых описывается граммемами непрошедшего времени, относятся финский, японский, алгонкские языки [14. С. 269]. Временная си-

стема исследуемого нами хантыйского языка двучленна по типу «прошедшее/непрошедшее».

Как известно, понятие времени само по себе не является достаточным основанием для выделения в системе грамматических средств языка особой грамматической формы или категории времени. Например, в русском языке форма прошедшего времени может выражать те же значения, что и перфект [15. С. 7]. Идентификация в языке какого-либо грамматического времени опирается на критерий выделяемости граммы. Хотя категория времени может претендовать на универсальную лингвистическую категорию, в мире встречаются языки, как, например, бирманский, в которых граммем времени нет [17. Р. 51]. В таких языках соотносительность с временным полем осуществляется посредством лексических средств (*вчера, сегодня, год назад* и т.д.).

Сложность систем различных времен, существующих в языках мира, обусловлена взаимоотношением между фактом объективной действительности, логическим понятием и единицей грамматического строя. Грамматический строй любого языка отражает то, какие характеристики действия находят отражение в морфологии языка, при этом допускается, что какие-то свойства или характеристики могут быть логически осознаваемыми, но не иметь материального грамматического выражения.

В типологической литературе выделяют три вида временного дейксиса: абсолютное (дейктическое, первичное), относительное (анакорическое, вторичное) и метрическое [2, 9–12]. Граммы абсолютного временного дейксиса связывают ситуацию с настоящим, прошедшим или будущем полем временной оси, например *ест, ела, будет есть*. Граммы относительного временного дейксиса локализируют ситуацию внутри временного интервала настоящего, прошедшего и будущего времен, например англ. *had read, would read*. Граммы метрического временного дейксиса дополнительно различают степени отдаленности от момента речи. Во временных системах языков мира метрические временные системы типологически редки.

Временной дейксис ничего общего не имеет с тем, как развивалась сама ситуация (т.е. была ли она мгновенной или длительной, завершилась или нет), эти сведения передаются разнообразными грамммами аспекта (вида) [14. С. 268]. Аспектуальные формы глагола практически во всех языках в той или иной степени имеют отношение к выражению дейктического времени [14. С. 258]. Аспектуальные категории определяют ситуацию с точки зрения характера ее протекания во времени (длительности, ограниченности, наличия результата и т.д.) [14. С. 281]. Не все языки обладают грамматической категорией вида; она рассматривается как скрытая семантическая или понятийная категория [15. С. 26; 18. С. 117; 19. С. 170; 20. С. 167–168].

С точки зрения таких ученых, как Б. Комри [7. Р. 9], Дж. Лайонс [6. Р. 74], М. Джонсон [8. Р. 148], грамматические времена имплицитно маркируют аспект, что проявляется в том, что, например, древнегреческий аорист выражает значение прошедшего времени с аспектом совершенности [21. С. 79]. Абсолютные грамматические времена маркируют перфектный или неперфектный аспект, в то время как относительные грамматические времена маркируют перфектный или предполагаемый (проспективный) аспект. Так, в английском простые прошедшее и будущее времена полисемично совершенные и несовершенные [22]. Время и аспект взаимодействуют друг с другом, а также с Aktionsart и наклонением, особенно с эвиденциальностью и инференциальностью. Аспект также взаимодействует с залогом [12].

В языках мира возможны времена стабильные, но наряду с ними могут также существовать времена, постепенно исчезающие или вновь возникающие. Например, в языке сургутских ханты, наиболее близко географически локализованном к исследуемому языку ваховских ханты, одна из форм прошедшего времени, маркированная суффиксом *-s*, практически утратила свое употребление в современном языке [23].

Исследование и результаты

Временная система хантыйского глагола двучленна по типу «прошедшее/непрошедшее», а глагольная форма содержит морфемы, выражающие особую залоговую, видовую, временную и личностно-числовую семантику. Абсолютный временной дейксис представлен граммемами настоящего и ненастоящего времени. Категория аспекта либо не выделяется (см., например, [24. Р. 55–70; 25. Р. 103–123; 26; 27. Р. 47–52]), либо смешивается со способами действия (см., в частности, [28. С. 215–216; 29. С. 92; 30. С. 335; 31]). Последнее положение, наряду с отрицанием категории вида, до недавнего времени являлось традиционным и в отношении большинства других уральских языков (см., например, [15. С. 23; 32. С. 70–80; 33. С. 26]). Основываясь на более широком подходе к интерпретации понятия глагольного вида, ряд исследователей, тем не менее, выделяют данную категорию в некоторых финно-угорских языках, в частности в финском [34. С. 157], коми [35. С. 272–273], венгерском [36. С. 264–265; 37], а также в самодийских языках [38. Р. 139–141; 39. Р. 143].

Существующие на сегодняшний день исследования глагольной морфологии северных диалектов хантыйского языка позволяют сделать вывод о наличии в нем видовременной глагольной системы. При рассмотрении категории наклонения-времени в северно-хантыйском языке М.И. Черемисиной, Е.В. Ковган (1989), А.Д. Каксиным (2000) отмечаются некоторые видовые оттенки (например, такие как длительность и

перфектность), выявляемые в значении временных глагольных форм. Однако самыми распространенными значениями из семантической зоны аспектуальности, вовлекаемыми в систему категории наклонения-времени хантыйского языка, являются оппозиционные значения результативности (совершенности/предельности) и нерезультативности (несовершенности/непредельности). О средствах передачи значения совершенности (результативности) в северо-хантыйском языке см.: [26. С. 9, 28–34; 40]. По мнению авторов, выражение того или иного аспектуального значения зависит не только от выбора временной формы, но и от условий контекста, соответствующих обстоятельству времени и лексического значения глагола. Данные, полученные на материале северо-хантыйских диалектов, хотя могут подтверждаться для восточно-хантыйских, в том числе и для вах-васюганского, все же не могут быть отнесены к ним в полной мере ввиду значительного своеобразия восточно-хантыйского. Так, например, в северно-хантыйских диалектах система временных форм не характеризуется признаком близости/отдаленности, в то время как в восточном вах-васюганском хантыйском это различие имеется. Кроме того, такого многообразия показателей прошедшего времени (четыре) не встречается ни в одном другом диалекте хантыйского языка.

По материалам грамматических очерков в ваховском диалекте хантыйского языка временная система представлена как двучленная, в ней выделяются суффиксы прошедшего и непрошедшего времени. Непрошедшее время маркируется функционально однородными суффиксами *-l/-w/-wəl/-wəl*. Суффикс *-w* употребляется во 2 л. ед. ч. Суффикс *-wəl/-wəl* – в 3 лице ед. и мн. ч. Суффикс *-wəl/-wəl*, по мнению Н.И. Терёшкина, представляет собой сочетание двух показателей непрошедшего времени – *-w* и *-l* [41. С. 80]. Во всех остальных лицах и числах употребляется суффикс *-l*. Происхождение хантыйского единого для всех диалектов суффикса настоящего времени *-l- (l Σ t (w Σ p)* [42. Р. 407]) не установлено [43. Р. 23].

Представим парадигму спряжения глагола *wertä* ‘делать’ по материалам Н.И. Терёшкина [41. С. 80]: *mä wer-l-äm* ‘я делаю’, *min wer-l-äm* ‘мы вдвоем делаем’, *məŋ wer-l-öŋ* ‘мы делаем’, *noŋ wer-w-än* ‘ты делаешь’, *nin wer-l-ätän* ‘вы вдвоем делаете’, *nəŋ wer-l-ätäŋ* ‘вы делаете’, *löŋ wer-wəl* ‘он делает’, *lin wer-l-äŋ* ‘они вдвоем делают’, *läŋ wer-wəl-t* ‘они делают’. Суффиксов прошедшего времени три: *-s*, *-yas/-yäs*, *-yal/-yäl*. Уточнение всего спектра их значений является не до конца решенной задачей, что следует заключить в ходе анализа трудов исследователей вах-васюганского наречия. Семантика суффиксов прошедшего времени в вах-васюганском хантыйском продолжает оставаться дискуссионным вопросом, стоящем на повестке дня уже более века.

В записках К.Ф. Карьялайнена, которые были сделаны на рубеже XIX–XX вв., говорится о двух временных суффиксах в ваховском диалекте. Так, автор выделяет суффикс *-l*, суффикс *-w* во 2 л. ед. ч. и суффикс *-wäl/-wəl* в 3 л. ед. и мн. ч., который служит для маркирования события в настоящем (Gegenwart). Форма глагола на *-s* указывает на событие в прошлом (Vergangenheit) [44]. В васюганском диалекте, который составляет одно наречие с ваховским, К.Ф. Карьялайнен выделяет все четыре суффикса времени, которые функционируют в современном ваховском хантыйском. Из числа этих морфем значение настоящего времени выражается суффиксом в формах *-l/-w/-wel/-wäl*, в то время как имперфектное (Imperfect) событие маркируется суффиксом *-s* или невыраженным материально (нулевым) суффиксом перфекта (Perfect), прошедшее имперфектное (Hist. Imperfect) событие оформляется суффиксом *-yas/-yäs* (< *-kas/-käs*), а прошедшее перфектное (Hist. Perfect) – суффиксом *-yal/-yäl* (< *-kal/-käl*) [44. Р. 180–181]. В сургутском диалекте выделяется три временные формы: форма настоящего времени на *-l*, имперфектная форма на *-s* и перфектная форма с нулевым суффиксом (материально невыраженная) [44. Р. 268]. В современном сургутском осталось две формы времени: непрошедшего на *-l* и прошедшего – без материально выраженного показателя. В табл. 1 представлена система показателей грамматических времен по материалам Л. Хонти [27. С. 51].

Таблица 1
Система показателей времени в диалектах хантыйского языка

Грамматическое время	Вах.-вас.	Сург.	Салым.	Низ.	Шерк.	Каз.	Бер.	Обд.
Презенс	l	λ	t	t	t	λ	l	l
Перфект	Ø	Ø	Ø	Ø	–	–	–	–
Имперфект	s	(s)	(s)	–	s	s	s	s
Прошедший Перфект	yal/yäl	–	–	–	–	–	–	–
Непрошедший Перфект	yas/yäs	–	–	–	–	–	–	–

Из данных табл. 1 следует, что в вах-васюганском наречии имеется один показатель для обозначения настоящего времени *-l* и четыре показателя – для прошедшего: *Ø*, *-s*, *-yal/-yäl*, *-yas/-yäs*. В сургутском диалекте, относящемся к этой же группе, а также в диалекте переходного типа – салымском, как и в южном низямском, выделяются два грамматических показателя: *-λ/-t* и *-Ø*. В переходном из южной в северную группу шеркальском диалекте временными показателями выступают *-t*, *-s*. В северной группе хантыйских диалектов определяются две граммемы времени: *-λ/-t* и *-s*.

В ваховском диалекте хантыйского Н.И. Терёшкин различает четыре показателя прошедшего времени, но интерпретирует их по-иному. С точки зрения исследователя, формы прошедшего времени на *-s*, $\emptyset$, *-yäs/-yas* и *-yal/-yäl* по своей семантике различаются в двух аспектах: по давности и определенности. В табл. 2 показано, как суффиксы прошедшего времени вовлечены в противопоставление по признаку определенности – неопределенности момента, в который произошло событие в прошлом.

Таблица 2

Система суффиксов прошедшего времени по данным Н.И. Терёшкина
[41. С. 81–82]

Время	Определенное прошедшее	Неопределенное прошедшее
Недавно прошедшее	<i>-s</i>	<i>-yas/-yäs</i>
Давно прошедшее	$\emptyset$	<i>-yal/-yäl</i>

Автор грамматики поясняет [41], что формы недавно прошедшего времени, характеризующиеся суффиксами *-s* и *-yas/-yäs*, выражают действие, которое произошло или происходило в момент, близкий к моменту высказывания, или, во всяком случае, в такой момент, который не может считаться очень далеким от последнего. При этом прошедшее время с суффиксом *-s* употребляется тогда, когда необходимо подчеркнуть, что данное действие происходило или произошло в определенный момент, являющийся близким к моменту высказывания. Прошедшее время на *-yas/-yäs*, наоборот, употребляется тогда, когда необходимо подчеркнуть, что оно происходило или произошло в неопределенный момент, являющийся относительно близким к моменту высказывания. Формы давно прошедшего времени, характеризующиеся отсутствием суффикса или суффиксом *-yal/-yäl*, выражают действие, которое произошло или происходило в момент, далекий от момента высказывания, или, во всяком случае, в такой момент, который не может считаться очень близким к последнему. При этом прошедшее время без суффикса употребляется тогда, когда необходимо подчеркнуть, что данное действие происходило или произошло в момент, являющийся, безусловно, далеким от момента высказывания. Прошедшее время с суффиксом *-yal/-yäl*, наоборот, употребляется в тех случаях, когда необходимо подчеркнуть, что данное действие происходило или произошло в момент, являющийся относительно далеким от момента высказывания. По мнению Н.И. Терёшкина, формы неопределенного прошедшего времени свойственны исключительно ваховскому диалекту, а в других диалектах эти формы не встречаются даже в реликтах [41. С. 81–82].

В исследованиях по ваховскому диалекту Я. Гуя упоминается пять временных суффиксов, употребление которых автор интерпретирует сле-

дующим образом. Непрошедшее время маркируется суффиксом *-l* и его формами: *-w* – для 2 л. ед. ч. и *-wəl/-wəl* – для 3 л. ед. и мн. ч. (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Система суффиксов прошедшего времени Я. Гуя [26. С. 110–111]

Показатель	Соотносится с определенным моментом в прошлом	Не соотносится с определенным моментом в прошлом
Действие в прошлом	–	Ø
Действие, завершённое в далеком прошлом, длительное	<i>-yal/-yäl</i>	–
Действие, совершённое в прошлом до наступления другого действия, обозначенного суффиксом <i>-s</i>	<i>-yas/-yäs</i>	–
Действие, прошедшее недавно или только что свершившееся, завершённое, кратковременное	<i>-s</i>	–

С точки зрения Я. Гуя, суффикс прошедшего времени *-s* используется для маркирования только что свершившегося или недавно произошедшего действия. Кроме того, этот суффикс используется для обозначения законченного действия, иногда кратковременного по длительности, в прошлом. Суффикс прошедшего времени *-yas/-yäs* указывает на действие, совершённое в прошлом до наступления другого действия, обозначенного суффиксом *-s*. Суффикс прошедшего времени *-yal/-yäl* используется для выражения завершённого, длительного действия, свершившегося относительно давно в прошлом. Глаголы с суффиксами *-s*, *-yas/-yäs* и *-yal/-yäl* можно соотнести с определенным моментом в прошлом, но их сравнение относительно друг друга не устанавливается. Бессуффиксальное прошедшее время обозначает прошедшее время без привязки к определенному периоду [26. С. 110–111].

В монографии А.Ю. Фильченко [45. Р. 244–245], посвященной описанию грамматического строя васюганского диалекта, темпоральная оппозиция также представлена как двучленная по типу «прошедшее/непрошедшее». На оси прошедшего времени основными критериями выбора одного из маркеров прошедшего времени являются относительное временное расстояние от момента высказывания и относительная релевантность по отношению к моменту высказывания (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Система суффиксов прошедшего времени
по данным А.Ю. Фильченко [46. С. 244–245]

Время	Релевантное прошедшее	Нерелевантное прошедшее
Недавно прошедшее	<i>-s</i>	<i>-yas/-yäs</i>
Давно прошедшее	Ø	<i>-yal/-yäl</i>

Относительно недавно прошедшее событие, которое является более релевантным для момента речи, маркируется показателем *-s*, а то, которое является менее релевантным, менее определенным или менее значимым, маркируется суффиксом *-yas/-yäs*. Далее, относительно удаленное прошедшее событие от речевого акта, которое является более определенным или релевантным по отношению к речевому акту, маркируется суффиксом *-yal/-yäl*, а то, которое менее определено по своему местоположению или менее релевантно относительно момента речи, не маркируется [45. С. 244–245].

Как следует из приведенных выше описаний, один из критериев употребления четырех временных маркеров, предложенных российскими учеными (Терёшкиным – для ваховского, Фильченко – для васюганского диалекта), не совпадает. Так, Н.И. Терёшкин оперирует понятием определенности, а А.Ю. Фильченко – понятием релевантности. У венгерских ученых Л. Хонти и Я. Гуя в классификации временных маркеров выделяется параметр завершенности (*completeness*). Можно констатировать расхождение мнений хантологов только в отношении одного из критериев употребления маркеров события в прошлом, а именно того, который связан с аспектуальностью. Критерий отдаленности во времени от момента речи учитывается всеми хантологами без исключения.

Аспект (вид) является центральным понятием в системе аспектуальности, в которой разграничивают такие термины, как «вид» и «способ действия» (последний – от нем. *Aktionsart*). Отличием между ними является тот факт, что способы действия не образуют четких парадигматических противопоставлений широкого охвата, т.е. они не образуют грамматической категории, оставаясь только в рамках лексических различий между глаголами [7. Р. 7; 14. С. 282]. Способы действия наряду с категорией вида (аспекта) и предельностью/непредельностью входят в круг наиболее дискуссионных тем в теории аспектуальности. Традиционным положением современной аспектологии является рассмотрение способов действия в качестве достаточно автономной, формальной и содержательной области глагольной системы.

В финно-угорских языках суффиксы видового значения противопоставляются в основном не по совершенности/несовершенности действия, а по возможности выражения мгновенности (начинательности), кратковременности, т.е. по количественному признаку, с одной стороны, и по выражению повторности, продолжительности, рассредоточенности – с другой. Что касается суффиксов залогового значения, то они противопоставляются по выражению средневозвратного, страдательного и взаимного значения, с одной стороны, а с другой – по выражению переходности и побудительности [46. С. 18].

Хантыйский язык в целом характеризуется обилием суффиксов, специализирующихся на передаче различных оттенков протекания дей-

ствия [15. С. 34–35; 31; 47. С. 250–251; 48. С. 4]. Суффиксальные морфемы, задействованные в маркировании способов действия, вносят дополнительные характеристики в лексическое значение исходного глагола, а именно характеризуют многократность/однократность, интенсивность/аттенуативность действия, указывают на его внутреннюю расчлененность. Средства выражения способов глагольного действия на материале вах-васюганского диалекта хантыйского языка были описаны в работах [30, 49]. Например,

- (1) *weli-t-nä-ti* *jäl-il-l-üy*
олень-PL-COM-PRTC *ездить*-MULT-NPST-SBJ.1PL
[Мы] на оленей ездим [многократно],
- (2) *pükini* *aməs-wäytə-s*
заяц сидеть-MONT.DIM-PST1.SBJ.3SG
Заяц посидел.
- (3) *wajy-alj-t* *lišk-əḱatə-s-ət*
зверь-DIM-PL смеяться-INCH-PST1-SBJ.3PL
Зверята [начали] смеяться.

В хантыйском языке помимо суффиксов видовой и временной семантики глагольная основа может быть осложнена суффиксами залоговой семантики, придающей действию каузативный характер. Кроме того, в языке имеются суффиксы для преобразования непереходных глаголов в переходные или непереходных с рефлексивным значением в переходные [50. С. 35]. Значения транзитивности, каузативности и рефлексивности ниже упоминаются как суффиксы особой залоговой семантики (см. о других типах залога: [14. С. 198–222]).

Порядок следования суффиксов в хантыйской глагольной словоформе строго регламентирован и может представлять собой длинную вереницу следующих суффиксов: деривационный суффикс, суффикс особой залоговой семантики, суффиксы способов действия, временной суффикс, залоговый суффикс и лично-числовой суффикс субъектного или объектного спряжения. Обязательные при образовании глагольной словоформы суффиксы – временной, залоговый и лично-числовой, присоединяются в конце, соблюдая порядок следования. В одном морфемном ряду может стоять более одного суффикса способа действия. Так, Н.Н. Шаламова отмечает, что наиболее распространенной является комбинация двух суффиксов способов действия, хотя возможно сочетание из трех суффиксов. Глагол с различной комбинацией суффиксов способов действия подробно характеризует разнообразные оттенки протекания глагольного действия. Основным смысловым оформителем является обычно последний суффикс, который и является функционально сильным. Он может служить как для усиления значения первого суффикса, так и для внесения нового оттенка [31. С. 115–116]. Например:

- (4) *weli-t* *koŋl* *merə* *pörki-nə* *əla-wəl-t* *itən-äti* *os*
 олень-PL день в.течение дымокур-LOC лежать-PRS-SBJ.3PL вечером-PTCP ещё
wor on-pa jəl-wäytə-wəl-t
 лес нутро-ALL бегать-MONT.DIM-NPST-SBJ.3PL
 Олени у дымокура лежат, вечером сбегают в лес.
- (5) *lönkr-äli* *äŋkəl* *oŋti-a* *kan-tə-s* *päni*
 мышь-DIM пень поверхность-LAT взбираться-TR-PST1.SBJ.3SG и
körmäyl-il-əkhətə-s, ləy-əl-nä narmälə-wəl,
 вертеться-MULT-INCH-PST1.SBJ.3SG хвост-POSS.3SG-COM играть-NPST.SBJ.3SG
əjlänə təy-əl təwsəkən-tə-s
 вдруг туда-POSS.3SG падать-TR-PST1.SBJ.3SG
 Мышка на пень залезла и начала вертеться, хвостом играет, вдруг свалилась.

Данные о временной системе ваховского диалекта хантыйского языка, представленные в грамматических очерках, дополняются данными полевых исследований, проведенных в текущем столетии. Для уточнения значений граммем, входящих во видо-временную систему глагола ваховского диалекта хантыйского языка, были проанализированы материалы полевых записей, выполненных в ходе научной экспедиции в 2019 г. Решение данной задачи предполагало анализ функционирования суффиксов прошедшего и непрошедшего времени, а также выявление комплексной и синкретичной природы семантики указанных граммем.

Временная система ваховского диалекта хантыйского языка состоит из двучленной оппозиции маркеров прошедшего и непрошедшего времени. В сфере прошедшего времени маркеров больше, чем в области настоящее-футуриальной семантики, которая репрезентирована разными по форме показателями с единым значением.

Рассмотрим темпоральные маркеры *-l/-w/-wəl/-wəl* (NPST). В хантыйском языке только в вах-васюганском наречии наблюдается несколько показателей для выражения непрошедшего временного периода. Функционально однородные суффиксы непрошедшего времени *-l/-w/-wəl/-wəl* сигнализируют о локализации ситуации в настоящем или будущем времени. Н.И. Терешкин определяет данные морфемы как суффиксы, однако их неустановленное происхождение не позволяет сделать однозначное заключение о том, являются ли данные морфемы формами одного и того же суффикса или разными суффиксами, включенными в одну парадигму. В дальнейшем описании данные морфемы будут называться функционально однородными суффиксами непрошедшего времени.

Значение настоящего или будущего времени однородных суффиксов *-l/-w/-wəl/-wəl* «задается» условиями контекста, т.е. определенное значение – футуриального или настоящего времени – маркер получает в реальных условиях коммуникации. Так, в примере (6) маркер *-l* в условиях контекста приобретает значение настоящего времени и соотносит ситуацию с моментом в будущем:

- (6) *āni-l* сестра-POSS.3SG *kōm* на, улицу *lōkə-s* кинуться-PST.2.SBJ.3SG *pāni* и
kaḳ-āli-l младший.брат-DIM-POSS.3SG *joḡpa* домой *waḡ-l-āto:* звать-NPST-SBJ.3SG:OBJ.SG
kaḳ-āli-m младший.брат-DIM-POSS.1SG *joḡpa* домой *jō-ḡ-ā* идти-EP-IMP.SBJ.SG *mā* 1SG *təm* здесь
nōḡ-ā 2SG-LAT *kaḡḡaḡ* узорный *n'ir-āli-ḳḳəḡ* хантыйская обувь-DIM-DU *pāni* и *kaḡḡaḡ* узорный
pas-āli-ḳḳəḡ варежки-DIM-DU *wer-l-əm* делать-NPST-SBJ.1SG
Сестра на улицу бросилась и братика домой зовет: братик мой, домой иди, я здесь тебе нырики и
варежки орнаментом вышью.

Нарратив (7) получен от информанта, которому заранее «задали» временные рамки истории, а именно попросили рассказать о том, что произойдет с ним завтра, т.е. на следующий день. В указанных примерах использованы маркеры *-l/-w/-wəl/-wəl*, которые в заданных контекстуальных условиях относят действия к области будущего временного отрезка:

- (7) *mā* 1SG *kās-l-ām* находить-NPST-SBJ.1SG *mōḡkām* змея
Я найду змею.
(7a) *mān-nə* 1SG *kōḡ* камень *kātə-l-ām* хватать-NPST-SBJ.3SG *pāni* и *jōḡ-l-im* бросать-NPST-SBJ.3SG:OBJ.SG *mōḡkām-pā* змея-ALL
Я схвачу камень и брошу в змею.
(7б) *mōḡkām* змея *il* вниз *ḳolə-wəl* умирать-NPST-SBJ.3SG
Она умрет.

Замечено, что для примеров такого рода характерно регулярное использование лексических средств типа *tīm ḳotl* ‘сегодня’, *it* ‘сейчас’, *ḳoltəḡ* ‘завтра’, однозначно соотносящих действия с временным полем настоящего или будущего времени:

- (8) *mā* 1SG *ḳoltəḡ* завтра *nōḡ-ā* 2SG-LAT *jəl-l-əm* come-NPST-SBJ.1SG
Я завтра к тебе приду.

Суффикс *-l/-n/-wəl/-wəl* в контекстных условиях настоящего момента передает значение настоящего времени, терминологически обозначаемого как «неопределенное настоящее» или «настоящее общее». Форма с указанным суффиксом представляет действие, происходящее в настоящем времени, без привязки к конкретному моменту, например:

- (9) *weli-t-nā-ti* олень-PL-COM-PRTC *māḡ* 1PL *wor* лес *on-nə* нутро-LOC *jəl-il-l-ūḡ* ездить-MULT-NPST-SBJ.1PL
На оленей мы в лесу ездим.
(10) *kōḡḡəl-ōḡ* полено-ABL *weli* олень *wer-wel-t* делать-NPST-SBJ.3PL
Щепковых оленей делают из щепок (полено).
(11) *ḳoḡ-nə* кто-LOC *tīm* этот *ḳat* дом *wer-l-i?* делать-NPST-PASS.3SG
Кто строит этот дом? (букв. Кем этот дом строится?)

Неограниченная повторяемость и хабитуальный характер протекания действия в настоящем или будущем контексте могут подчеркиваться лексическими единицами *təḡḡəḡ* ‘всегда’ или *mət* ‘постоянно’, например:

- (12) *oh* *ʒtə* *nõŋ* *əntə* *teŋikin-tə-w-ən* *t'utj* *məʒəʎ*
jök-w-ən
 ок, обращение.к мужчине 2SG NEG надоедать-TR-NPST-SBJ.2SG так постоянно
 танцевать-NPST-2SG
 Ох, брат, тебе не надоело, ты всегда танцуешь.
 (13) *hiy* *mət* *kolʃisla-wəl*
 3SG постоянно кашлять-NPST.SBJ.3SG
 Он постоянно кашляет.

В примере (14) значение отнесенности к будущему дополнено модальной семантикой ирреальности, сигнализирующей о возможности события, которая выражается лексически *t'om* 'возможно'. В самом суффиксе *-l/-n/-wəl/-wəl* синкретизм временного и модального значения не наблюдается:

- (14) *mä* *t'om* *kolʃəʎ* *nõŋ-a* *jəl-l-əm*
 1SG возможно завтра 2SG-LAT come-NPST-SBJ.1SG
 Я, возможно, завтра к тебе приду.

В качестве показателя будущего времени может также использоваться видовой суффикс начинательности *-əkätə/-əkatə*. Полисемичный характер обсуждаемого начинательного суффикса был отмечен ранее рядом ученых [25. Р. 98, 109; 51. С. 64].

- (15) *təytəŋ ul* *wänə* *enəm-wəl* *təytəŋ ul*
wan't-əkatə-l-əmən
 гагара ягода скоро расти INCH-NPST.SUB.3SG гагара ягода
 собирать-PRS-SBJ.1DU
 Голубика скоро вырастет, голубику будем собирать.

В северных диалектах хантыйского языка значение будущего времени также может передаваться глаголом с суффиксом начинательного способа действия [40. С. 36], а в сургутском диалекте футуральная семантика кодируется аналитической конструкцией, образующейся сочетанием инфинитива и вспомогательного глагола *nutta* 'начинать делать что-нибудь'. Последний принимает показатель непрошедшего времени *-l* и соответствующий лично-числовой маркер [23. С. 161].

Полисемичная природа непрошедшего суффикса *-l* выражается не только в том, что он используется как маркер действия, которое происходит в момент речи и будет происходить за моментом речи, но и как маркер мультипликативного действия, например:

- (16) *mä* *kut* *čäs-nə* *köləy-il-l-əm*
 1SG шесть час-LOC вставать-MULT-NPST-SBJ.1SG
 Я встаю в шесть утра [множественно].

Это явление наблюдается и в других уральских языках. Исследователи предполагают, что глагольная форма, выражавшая мультипликативность, осмысливалась как форма настоящего времени, поэтому в современных языках уральской семьи некоторые показатели настоящего времени по своей природе являются суффиксами многократных глаголов [52. Р. 186; 53. С. 46].

Таким образом, суффикс непрошедшего времени в формах *-l/-n/-wəl/-wəl* выступает в роли маркера действия, которое темпорально соотносено с моментом в настоящем или будущем и мыслится как од-

норазовое, хабитуальное или повторяемое, мультипликативное. Точное понимание временной локализации называемого действия предопределяется ситуативным контекстом (время, место, обстановка, участники) и может дополнительно обозначаться лексическими единицами с темпоральным значением (*сегодня, завтра*). Все это указывает на отсутствие в содержательной структуре обсуждаемого суффикса сем «настоящее время» или «будущее время».

Далее проанализируем маркеры прошедшего времени. Временная система в языке ваховских ханты является расширенной по сравнению с языками северных и даже других восточных ханты, проживающих южнее [43. Р. 23]. В исследуемом диалекте хантыйского в сфере прошедшего времени выделяются четыре маркера. Если формально временные маркеры учитываются всеми хантологами без исключения, то значения, которые кроются за каждой из четырех употребляемых граммем, трактуются неоднозначно.

Соотнесенность с временным полем прошедшего времени осуществляется посредством морфем *-s*, *-yas/-yäs* и *-yal/-yäl*. Три граммы временного дейксиса, используемые в языке, различают степени отдаленности называемого действия от момента речи. Измерение временной дистанции между ситуацией в прошлом и моментом речи осуществляется приблизительно. Граммемами временной дистанции, или метрического временного дейксиса, являются:

– *-s*: для маркирования ближайшей темпоральной дистанции. В таких случаях ситуация имеет место в момент речи или в непосредственной близости от момента речи;

– *-yas/-yäs*: для маркирования близкой темпоральной дистанции. Обозначаемая ситуация произошла либо в тот же день, либо в умеренно близком отдалении от момента речи;

– *-yal/-yäl*: для маркирования отдаленной темпоральной дистанции. Обозначаемая ситуация отдалена от момента речи одним днем, интервалом в несколько недель, месяцев, лет, столетий.

Семантика материально невыраженного маркера остается не до конца выявленной, вызывает противоречивые мнения среди хантологов и требует дополнительного анализа. В языке современных ваховских ханты показатель *-Ø* используется для маркирования дистанции близкой от момента речи или в момент речи.

Схематически распределение областей, покрываемых темпоральными маркерами на временной оси, представлено на рис. 1.

Рассмотрим каждый из показателей прошедшего времени по отдельности.

Темпоральный маркер *-s* (PST1). Происхождение суффикса *-s* связывают с прахантыйским суффиксом причастия (настояще-

альном значении. Так, они отмечают, что использование формы на *-s* связано с намерением подчеркнуть достоверность события, которое произошло на их глазах либо информацию о котором они получили из достоверных источников, например:

- (27) *ləpək kətəl werə-s*
 темный день делать-SBJ.PST1.3SG
 Потемнело.
- (28) *nī t'itə t'ā mɯ ləl'ə-s pāni niŋ-əl-ā*
taɣəla jə-s
 женщина так PTCL вверх встать-PST1.3SG и женщина-POSS.3SG-LA
 туда прийти-PST1.SBJ.3SG
 Женщина вот встала и к еѳе женщине туда пришла.

Имеющийся языковой материал недостаточен, чтобы принять однозначное решение относительно эвиденциальной семантики суффикса *-s*. Тем не менее описанные выше случаи употребления показателя *-s* позволяют предположить, что временной маркер прошедшего времени является полисемичным и включает в свою содержательную структуру, помимо прочего, семы аспектуальности и эвиденциональности.

Темпоральный маркер *-yas/-yās* (PST2). Граммема метрического временного дейксиса *-yas/-yās* (<*-kas/-kās*) описывает ситуацию относительно близкую к моменту речи с точки зрения говорящего и может быть охарактеризована как суффикс недавно прошедшего времени. Ситуация, маркированная указанным суффиксом, могла произойти за час до момента высказывания, на этой же неделе или в этом же году. Ситуация определяется как умеренно близкая к моменту речи приблизительно. Важным фактором является то, что действие, маркированное суффиксом *-yas/-yās*, не связано с моментом речи. Например, в следующем связанном тесте носителю были поставлено условие – рассказать историю, которая случилась с ним за один час до разговора:

- (29) *mā wor on-a kəɣəl-yas-əm*
 1SG лес утро-LAT гулять-PST2-SBJ.1SG
 Я гулял по лесу.
- (29a) *irtəkā mā mōŋkām-ā porəm-yas-əm*
 внезапно 1SG змея-LAT наступать-PST2-SBJ.1SG
 Внезапно я наступил на змею.
- (29б) *lūy-ən mən-t kōr-əm-əɣ pōr-yas*
 3SG-LOC 1SG-ACC нога-POSS.1SG-ABL кусать-PST2.SBJ.3SG
 Она укусила меня в ногу.
- (29в) *mān-nā kōy-nā ti jōy-yās-i mōŋkām-ā*
 1SG-LOC камень-COM-PRTC бросать-PST2-PASS.3SG змея-LAT
 Я бросил камень в змею.
- (29г) *lūy il kələ-yas*
 3SG вниз умирать- PST2-SBJ.3SG
 Она умерла.

В следующей ситуации выбор суффикса *-yas/-yās* объясняется тем, что ситуация произошла не в момент высказывания говорящего, а в какой-то не очень отдаленный момент в прошлом.

(30) <i>pəy-ali-nə</i> юноша-DIM-LOC SBJ.3DU Мальчик с девочкой играют на улице.	<i>oɣ-ali-l-nə-ti</i> девушка-DIM-POSS.3SG-COM-PRTC	<i>kəmən</i> на улице	<i>jəŋka-l-aɣən</i> играть-NPST-
(30a) <i>pəy-ali-nə</i> <i>oɣ-ali-əpə</i> юноша-DIM-LOC девочка-DIM-ALL Мальчик взял мяч и бросил его девочке.	<i>myach</i> мяч	<i>wə-yās-i</i> братъ-PST2-PASS.3SG	<i>pāni</i> и
(31b) <i>oɣ-ali-nə</i> девочка-DIM-LOC Девочка бросила обратно.	<i>pərtəy-pə</i> обратно-ALL	<i>jəy-yās-i</i> бросать-PST2-PASS.3SG	<i>jəy-yās-i</i> бросать-PST2-PASS.3SG

Глаголы, отмеченные показателем недавно прошедшего времени *-yas/-yās*, в предложениях могут сочетаться с такими темпоральными лексемами, как *tim alnə* ‘в этом году’, *(tim) ālāŋ* ‘сегодня утром’, *tim ɣotl* ‘сегодня’, *(tim) itən* ‘сегодня вечером’, *tim ikinə* ‘на этой неделе’, например:

(31) <i>tīm</i> это PST2.SBJ.2SG	<i>al</i> год	<i>əllə</i> большой	<i>wār</i> запор	<i>iki-nə</i> месяц-LOC	<i>ārki</i> много	<i>morəḡ</i> морозка	<i>enəm-yās</i> вырастать-
В этом году в августе месяце (месяце больших запоров) много морозки выросло.							
(32) <i>mā</i> 1SG	<i>dālŋ</i> утром	<i>muŋka</i> PTCL	<i>nuɣ</i> вверх	<i>kūl-yās -əm</i> встать-PST2-SBJ.1SG	<i>pāni</i> и	<i>kilə-yl-əm</i> набирка-DU-POSS.1SG	<i>wə-min</i> взять-CVB
<i>kā</i> два	<i>kil-ali-kən</i> набирка-DIM-DU	<i>əkkəm</i> маленький	<i>kil-ali-kən</i> набирка-DIM-DU	<i>wə-min</i> взять-CVB	<i>wor</i> лес		
<i>on-pa</i> нутро-ALL	<i>t'ə</i> PTCL	<i>mən-yās-əm</i> идти-PST2.SBJ.1SG					
Я утром встала, две мои набирки, мои две набирки взяв, две набирочки, маленькие две набирочки взяв, в лес пошла.							

Наличие лексических единиц с темпоральной семантикой в предложении не обязательно, поскольку маркер *-yas/-yās* соотносит ситуацию с моментом неотдаленного прошлого. Понимание говорящим неотдаленности события в прошлом не является строго фиксированным или предопределенным, все метрические соответствия приблизительные, поэтому само событие могло фактически произойти в разные моменты в прошлом: как в тот же день, когда высказывание было произнесено, так и за год до него, все на усмотрение говорящего.

Как показывает анализ языкового материала, суффикс недавно прошедшего времени *-yas/-yās* кодирует исключительно семантику относительной близости называемого действия в прошлом к ситуации речи, поэтому его можно квалифицировать как моносемичный суффикс.

Темпоральный маркер *-yal/-yāl* (PST3). Маркер *-yal/-yāl* (< *-ɣal/-kāl*) также вовлечен в парадигматические отношения с суффиксами прошедшего времени и в этой оппозиции функционально ориентирован на маркирование самого отдаленного периода в прошлом с точки зрения говорящего. Данный показатель охватывает довольно обширный временной отрезок в прошлом, который может быть отдален от момента речи одним днем, несколькими днями, неделями, месяцами, годами и столетиями.

Следующий фрагмент текста был получен от информанта, которому поставили задачу рассказать о событии, которое случилось с его другом вчера:

- (33) *lūy* *wor* *on-a* *koʻyāl-yāl* *məlaqotl*
 3SG лес нутро-LAT гулять-PST3.SBJ.3SG вчера
 Он вчера гулял по лесу.
- (38a) *irtakə* *məŋkām-a* *porəm-yāl*
 внезапно змея-LAT наступать-PST3.SBJ.3SG
 Внезапно он наступил на змею.
- (38b) *lūy-ən* *kōr-əl-oy* *pōr-yāl-i*
 3SG-LOC нога-POSS.3SG-ABL кусать-PST3-PASS.3SG
 Она укусила его в ногу.
- (8a) *lūy-ən* *kōy* *katl-yāl* *pāni* *jōy-yāl-tə* *məŋkām-pā*
 1SG-LOC камень хватать-PST3.SBJ.1SG и бросать-PST3-SBJ.3SG-OBJ.SG змея-ALL
 Он взял камень и бросил в змею.
- (39a) *lūy* *il* *koʻla-yāl*
 3SG вниз умирать-PST3-SBJ.3SG
 Она умерла.

Как следует из материалов, лексема *məlaqotl* ‘вчера’ и суффикс отдаленного времени *-yāl/-yāl* часто употребляются одновременно, например:

- (34) *lūy* *nipik-ət* *qəŋčə-yāl* *məlaqotl*
 3SG книга-PL писать-PST3.SBJ.3SG вчера
 Он писал письма вчера.
- (35) *məlaqotl* *qəŋək* *wəl-yāl* *tim* *qotl* *emtər* *ət’əy-ək*
 вчера теплый быть-PST3.SBJ.3SG этот день озеро холодный-PRED
 Вчера вода была теплая, сегодня холодная.
- (36) *mā* *juy* *ojnə* *aməs-t-am-oy* *mān-ä* *naʻər*
kōr-kāl *məlaqotl*
 1SG дерево под сидеть-IPFV.PTCP-1SG-ABL 1SG-LAT шишка
 падать-PST3.SBJ.3SG вчера
 Когда я вчера сидел под деревом, на меня упала шишка.

Отдаленность события, произошедшего в прошлом, может быть очень значительной, что и маркируется суффиксом *-yāl/-yāl*. Следующий образец текста был рассказан носителем, когда его попросили соотнести сообщаемые действия с периодом его детства:

- (37) *mā* *wor* *on-a* *koʻyāl-yāl-əm*
 1SG лес нутро-LAT гулять-PST3-SBJ.1SG
 Я гулял по лесу.
- (42a) *irtakə* *mā* *məŋkām-a* *porəm-yāl-əm*
 внезапно 1SG змея-LAT наступать-PST3-SBJ.1SG
 Внезапно я наступил на змею.
- (42b) *lūy-ən* *mān-t* *kōr-am-oy* *pōr-yāl*
 3SG-LOC 1SG-ACC нога-POSS.1SG-ABL кусать-PST3
 Она укусила меня в ногу.
- (42a) *mā* *kōy* *wə-yāl-əm* *pāni* *jōy-yāl-i* *məŋkām-ä/pā*
 1SG-LOC камень брать-PST3-SBJ.1SG и бросать-PST3-PASS.3SG змея-
 LAT/ALL
 Я взял камень и бросил в змею.
- (43a) *lūy* *il* *koʻla-yāl*
 3SG вниз умирать-PST3-SBJ.3SG
 Она умерла.

Если маркер *-yāl/-yāl* сигнализирует о событии, которое произошло давно в прошлом, то возможно употребление следующих лексем: *ilən* ‘раньше’, *mälät ilən koʻyən* ‘давным-давно’, *ilnowät-nə* ‘в старину’ *iləy nowənənə* ‘с давних времен’, например:

- (38) *ilən* *qa* *jay* *salnaŋ* *kuł* *kuł* *salnatay-il-yāl-t*
 раньше PTCL люди соленый рыба рыба засаливать-MULT-PST3-SBJ.3PL
it *os* *qoji-pə* *kuł* *əntə* *salinta-wəl*
 сейчас еще кто-EMPH рыба NEG солить-NPST.SBJ.3SG
 Раньше люди соленую рыбу... рыбу засаливали, а сейчас никто рыбу не солит.
- (39) *mälät ilən koʻyən mälät ilən koʻyən* *əse-t* *wor* *on-nə* *wəl-yāl-t*
 глубина раньше давно глубина раньше давно мать-PLлес нутро LOC жить-PST3-SBJ.3PL
 Давным-давно, давным-давно в лесу жила семья.
- (40) *ilnowät-nə* *jay* *n’ən* *wər-yāl-t* *pəroj* *n’ən*
 старина-LOC люди хлеб делать-PST3-SBJ.3PL зола хлеб
 Раньше люди хлеб делали в золе.

В предложениях, где глагол маркирован суффиксом отдаленного прошедшего времени, часто встречается наречие с нейтральной семантикой *əjlānə* ‘однажды’, например:

- (41) *əjlānə əŋki-təl* *kan't'i pit-kəl* *kan't'i pit-kəl*
 однажды-мать-POSS.3PL боль становится-PST3.SBJ.3SG боль становится-PST3.SBJ.3SG
pāni wor onl-nə *suýtaw* *kol't'ay wə-l-i*
 и лес нутро-LOC лекарство откуда взять-NPST-PASS.3SG
 Однажды их мать заболела, заболела, а в лесу лекарство откуда взять?

Во многих случаях наличие темпоральных лексем в предложении может быть избыточным, поскольку семантика суффикса *-yal/-yäl* локализует обозначаемое действие в отдаленный момент в прошлом. В таких случаях темпоральные лексемы не используются.

- (42) *koj-nə* *tim* *kat* *wər-yäl-i?*
 кто-LOC этот дом делать-PST3-PASS.3SG
 Кто строил это дом?

Таким образом, суффикс отдаленного прошедшего времени *-yal/-yäl* кодирует исключительно семантику значительной отдаленности называемого действия в прошлом от ситуации речи, поэтому его можно квалифицировать как моносемичный суффикс.

Темпоральный маркер *-Ø* (NST). Семантика материально невыраженного суффикса оказалась самой противоречивой.

Проанализированный языковой материал позволяет сделать предварительный вывод о том, что нулевой суффикс может связывать ситуацию как с настоящим моментом, так и с моментом в прошлом, а это сигнализирует о нейтральности маркера *-Ø* по отношению к выражаемому времени.

В полученных языковых данных нулевой маркер кодирует ситуацию, соотносящую длительное незаконченное действие с моментом речи в настоящем. Во всех образцах речи прослеживается дополнительное аспектуальное значение незаконченности действия, например,

- (43) *kāt* *āni-sja-yən* *t'u* *wəl-əyən*
t'u *wəl-əyən*
 два старшая.сестра-DERIV-DU продолжительно жить-NST.SBJ.3DU
 продолжительно жить-NST.SBJ.3DU
 Сестра с братом живут себе, живут.

В следующей серии примеров нулевой маркер указывает на непосредственную связь с настоящим периодом, несмотря на то, что начало действия может инициироваться в какой-либо момент в прошлом:

- (44) *mān-nə* *əntə* *tōŋəm-t-i2*
 1SG-LOC NEG знать-TR-NST.PASS
 Я не знаю.
 (45) *mān-nə* *tōŋəm-t-i*
 1SG-LOC знать-TR-NST.PASS

- Я знаю его.
 (46) *mā tōŋəm-t-ɨm*
 1SG знать-TR-NST.SBJ.1SG:3SG
 Я знаю его.
 (47) *mān-nə tōŋəm-t-i iləŋ sergej*
 1SG-LOC знать-TR-NST.PASS давний Сергей
 Я знаю Сергея давно.
 (48) *mān-nə iləŋ nowəna-nə tōŋəm-t-i mikola*
 1SG-LOC давний век-LOC знать-TR-NST.PASS Николай
 Я с давних времен знаю Николая.

Нулевой маркер часто встречается на глаголе *jäytä* ‘говорить’, например:

- (49) *pəy-ali āni-l-ä t'utj jāy-iyən:*
 юноша-DIM сестра-POSS.3SG-LAT так говорить-NST.SBJ.3SG
 Мальчик сестре так говорит.

В примерах ниже нулевой показатель на одном и том же глаголе относит действие к настоящему моменту (50) и к прошлому (51):

- (50) *mā ət'ɨ-m t'utj jāy-iyən jāŋk ət'əy-əki*
 1SG старший.брат-POSS.3SG так сказать-NST.SBJ.3SG вода холодный-PRED
 Мой брат говорит, что вода холодная.
 (51) *mā ət'ɨ-m t'utj jāy-iyən mələkoil jāŋk ət'əy*
 1SG старший.брат-POSS.3SG так сказать-NST.SBJ.3SG вчера вода холодный
 быть-PST.1.3SG
 Мой брат вчера говорил, что вода была холодная.

В серии примеров, приведенных ниже, действия выражены разными глаголами и маркированы разными временными суффиксами, например суффиксом непрошедшего времени *-l* и нулевым маркером *-Ø*. Тем не менее в обоих случаях они соотносят ситуацию с настоящим моментом:

- (52) *lōŋkr-ali n'əlŋ-iyən lūy-ən əntə tōŋəm-t-i*
 мысль-DIM радоваться-NST.SBJ.3SG 3SG-LOC NEG понимать-TR-NST.PASS
wajy-ət lūy-ä līsəy-wəl-t
 зверь-PL.3SG-LAT смеяться-NPST-SBJ.3PL
 Мышонок радуется, он не понимает, что птички над ним смеются.
 (53) *əntə qəŋca-ntə-wəl wəj-iyən*
 NEG писать-ITR-NPST.SBJ.3SG спать-PST.SBJ.3SG
 Он не пишет, спит.

Материально невыраженный маркер может использоваться и в случаях, когда семантика глагола интегрирует в себе аспектуальное значение длительности, ср.:

- (54) *t'ulerə wutl-iyən tiyə-pa li-ä tayə-pa*
 до.того подуть-NST.SBJ.3SG сюда-ALL смотреть-EP-IMP.SBJ.SG. туда-ALL
li-y-ä əjnām nāyi nāyi-eki lək əntə kəlt-iyən
 смотреть-EP-IMP.SBJ.SG все белый белый-PRD дорога NEG.PTCL показаться-NST.SBJ.3SG
 До того дует (сегодня такой ветер), сюда посмотри, туда посмотри, все белое, дороги не видно.
 (55) *nī tla il qol-iyən*
 женщина PTCL низ умереть-NST.3SG
 Эта женщина вот умирает.

До того дует (сегодня такой ветер), сюда посмотри, туда посмотри, все белое, дороги не видно.

- (55) *nī tla il qol-iyən*
 женщина PTCL низ умереть-NST.3SG
 Эта женщина вот умирает.

В примерах, где действие маркировано материально невыраженным суффиксом, ситуация может быть отнесена как к настоящему, так и к неопределенному моменту в прошлом, например:

(56) <i>səwəs</i> лесной.дух NST.SBJ.3SG	<i>iki</i> старик	<i>tōyā-nā</i> огонь-LOC	<i>li-t-āl-ōy</i> есть-IPFV.PTCP-3SG-ABL	<i>t'umjñ</i> такой	<i>sōj</i> звук	<i>wer-iyən</i> делать-
--	----------------------	-----------------------------	---	------------------------	--------------------	----------------------------

Когда Севсики костер пожирал, он такой звук издавал. Ср. с переводом, предложенным носителем: Севсики костер съедает, и звук такой издает...

В примере (57) фрагмент длительной ситуации, протекающий в момент речи, материально на глаголе не выражен, а законченный к настоящему времени фрагмент ситуации маркирован суффиксом *-s*. Можно предположить, что темпоральные суффиксы вовлечены в маркирование оппозиционных отношений аспектуальных значений законченности – незаконченности действия, выраженного глаголом:

(57) <i>oyrj-j-ā jō-s</i> дверь-LAT NST.SBJ.3SG	<i>pāni</i> приходить-PST2.SBJ.3SG	<i>kōč</i> и никак.ни	<i>joj</i> домой	<i>wərayt-iyən</i> рваться-
---	---------------------------------------	-----------------------------	---------------------	--------------------------------

К двери пришел и никак домой попасть не может.

Анализ языковых данных, полученных от современных носителей ваховского диалекта, показывает, что нулевой суффикс практически перешел в сферу настоящего времени и совмещает в себе аспектуальное значение незаконченности действия.

Заключение

Полевые данные, послужившие источником материала исследования, позволяют сделать заключение о том, что временная система глагола в ваховском диалекте хантыйского языка идентична соответствующим системам других хантыйских диалектов в области выражения абсолютного временного дейксиса: грамматические времена хантыйского глагола формируют двучленную оппозицию по типу «прошедшее/непрошедшее». Полевые данные подтверждают, что совокупность граммем времени в ваховском хантыйском включает в себя следующие единицы: функционально однородные суффиксы *-l/-w/-wāl/-wāl* для маркирования непрошедшего действия в разных лицах и числах и три функционально различных суффикса *s*, *-yas/-yās*, *-yal/-yāl* для маркирования действий в прошлом. Природа материально невыраженного показателя остается не до конца изученной.

Своеобразие системы показателей времени ваховского глагола заключается в их большей численности в поле прошедшего времени и связанной с этим их большей специализацией в выражении значений метрического временного дейксиса. Так, согласно материалам полевых записей, суффиксы прошедшего времени в исследуемом диалекте вступают в парадигматические отношения по шкале «близость/отдаленность» действия от момента речи. Суффикс *-s* ориентирован на маркирование ближайшей темпоральной дистанции, *-yas/-yās* сигнализирует о близ-

кой темпоральной дистанции, в то время как суффикс *-yal/-yäl* указывает на отдаленную темпоральную дистанцию. Суффикс *-Ø* функционирует как амбивалентный показатель, поскольку он может помечать действие как в настоящем, так и в прошедшем времени, при этом он обнаруживает тенденцию к закреплению за собой функции маркера настоящего времени.

Анализ новейших языковых данных позволил также установить, что некоторые ваховские глагольные темпоральные суффиксы обладают синкретичной семантикой и могут сигнализировать об аспектуальных характеристиках обозначаемого действия. Языковые примеры свидетельствуют в пользу того, что суффикс *-s* может маркировать семантику завершенности и результативности действия, а нулевой суффикс – семантику незаконченности действия. Суффиксы ближнего и отдаленного прошлого, *-yas/-yäs* и *-yal/-yäl* соответственно, в выражении аспектуальных значений не задействованы.

Интерпретация представленных в статье темпоральных суффиксов опирается на новейшие полевые данные и может послужить основой для дальнейших исследований категорий ваховского глагола в сравнительном аспекте.

Список принятых сокращений

ABL – аблатив, ACC – аккузатив, ALL – аллатив, COM – комитатив, COMP – компаратив, CNV – конверб, DERIV – деривационный, DIM – диминутивный, DU – двойственный, EP – эпентетический, IMP – императивный, INCH – инхоативный, IPFV.PTCP – имперфективное причастие на *-tə/-tä*, ITR – итеративный, EVID – эвиденциальный, LAT – лативный, LOC – локативный, MONT – моментативный, MONT.DIM – моментативно-диминутивный, MULT – мультипликативный, MULT.INTR – моментативно-интранзитивный, NEG.PRTC – отрицательная частица, NPST – непрошедшее, NST – бессуффиксальное, OBJ – объектное, PFV.PTCP – перфективное причастие на *-m*, PST1 – прошедшее на *-s*, PST2 – прошедшее на *-yas/-yäs*, PST3 – прошедшее на *-yal/-yäl*, PASS – пассивный, PL – множественный, POSS – посессивный, PRED – предикативный, PRTC – частица, SBJ – субъектный, SG – единственный, TR – транслативный.

Список источников

1. **Grinevald C.** Speakers and Documentation of Endangered Languages. Language Documentation and Description. L., 2003. Vol. 1. P. 52–72.
2. **Dahl Ö.** Tense and Aspect System. Oxford, 1985.
3. **Bhat D.N.** The prominence of tense, aspect and mood. Amsterdam/Philadelphia, 1935.
4. **Prior A.** Past and Future. Oxford, 1967.
5. **Lyons J.** Introduction to theoretical linguistics. Tense, mood and aspect. Cambridge, 1968. P. 304–317.
6. **Lyons J.** Semantics. Cambridge, 1977.
7. **Comrie B.** Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems. Cambridge, 1976.
8. **Johnson M.M.** A unified temporal theory of tense and aspect. P.J. Tedeschi and A. Zaenen, Syntax and Semantics. Tense and Aspect. N.Y., 1981. № 14. P. 145–175.

9. *Dahl Ö.* Tense and Aspect in the languages of Europe. Berlin ; New York, 2000.
10. *Bybee J., Perkins R. and Pagliuca W.* The Evolution of Grammar. Tense, aspect, and modality in the language of the world. Chicago ; London, 1994.
11. *Klein W.* Time in Language. L. ; N.Y., 1994.
12. *Binnick R.I.* Temporality and aspectuality Language. M. Haspelmath, Typology and Language Universals // An International Handbook. Berlin ; New York, 2001. P. 557–567.
13. *Lindstedt J.* Tense and aspect. M. Haspelmath, Language Typology and Language Universals // An International Handbook. Berlin ; New York, 2001. P. 768–783.
14. *Плунгян В.А.* Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М., 2011.
15. *Серебренников Б.А.* Категория времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп. М. : Изд-во АН СССР, 1960. 300 с.
16. *Ооржак Б.Ч.* Временная система тувинского языка. М., 2014.
17. *Comrie B.* Tense. Cambridge, 1985.
18. *Никулеску Р.И.* От безвидового языка к видовому // Вопросы языкознания. 1984. № 2. С. 115–121.
19. *Иваницкий В.В.* Основы общей и контрастивной аспектологии. Кемерово, 1991.
20. *Кароляк С.* К вопросу о типологии вида в славянских и романских языках // Типология вида: проблемы, поиски, решения : материалы Междунар. науч. конф., 16–19 сентября 1997 г. М., 1998. С. 167–182.
21. *Рунг Э.В., Габелко О.Л.* Древнегреческий язык : учеб. пособие. Казань, 2010.
22. *Declerck R.* Tense in English: its structure and use in discourse. L., 1991.
23. *Чепреж М.* Сургутский диалект хантыйского языка. Ханты-Мансийск, 2017.
24. *Rédei K.* Northern Ostyak chrestomathy (Muzhi dialect). Bloomington, Indiana, 1965.
25. *Gulya J.* Eastern Ostyak Chrestomathy. Uralic and Altaic Series 51. Bloomington : Indiana University – Mouton & Co. The Hague, 1966.
26. *Черемисина М.И., Ковган Е.В.* Хантыйский глагол. Методические указания к курсу «Общее языкознание». Новосибирск, 1989.
27. *Honti L.* Chrestomathia Ostiacica. Budapest, 1984/1986.
28. *Steinitz W.* Хантыйский язык. Языки и письменность народов Севера. М., 1937. С. 193–227.
29. *Животиков П.К.* Очерк грамматики хантыйского языка (средне-обской диалект), Ханты-Мансийск, 1942.
30. *Терёшкин Н.И.* Хантыйский язык // Языки народов СССР. Т. 3: Финно-угорские и самодийские языки / под ред. В.И. Лукина, К.И. Майтинской. М. : Наука, 1966. С. 319–342.
31. *Шаламова Н.Н.* Выражение способ действия в вах-васюганском диалекте хантыйского языка : дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2001.
32. *Дэжэ Л.* Типологическая характеристика русской грамматики в сопоставлении с венгерской. Будапешт, 1984.
33. *Баталова Р.М.* Унифицированное описание диалектов уральских языков. Оньковский диалект коми-пермяцкого языка. М., 1990.
34. *Репин А.* К вопросу о различии лексико-грамматических способов выражения видовых значений в эстонском и финских языках // Fenno-Ugristica. 1990. № 17. С. 155–159.
35. *Шеболкина Е.* Категория вида в коми языке // Linguistica Uralica. 1996. № 4. С. 270–277.
36. *Агранат Т.Б.* Функции превербов в современном венгерском языке // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 1989. № 4. Р. 262–273.
37. *Ясаи Л.* Особенности выражения видовых значений в венгерском языке (типологические наблюдения) // Типология вида: проблемы, поиски, решения : материалы Междунар. науч. конф., 16–19 сентября 1997 г. М., 1998. С. 508–513.

38. *Márk T.* Tempus und Aspekt im Samojedischen // *Specimina Sibirica* III. 1990. P. 137–141.
39. *Kuznečova N., Bolsunovskaja L.* Category of Aspect in Samoyed Languages // *Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum*. 13.08.2000. Tartu, 2000. Vol. 7 (II). P. 143.
40. *Каксин А.Д.* Категория наклонения-времени в северных диалектах хантыйского языка. Томск, 2000.
41. *Терёшкин Н.И.* Очерки диалектов хантыйского языка (ваховский диалект). Л., 1961. Ч. 1.
42. *Kálmán B.* The History of the Ob-Ugric Languages // *The Uralic languages: description, history, and foreign influences* / ed. by D. Sinor. Brill Academic Publ., 1988. T. 1. P. 395–412.
43. *Forsberg U.M.* Ostiacica; Manuscripta castreniana Linguistica V; Attempt at an Ostyak grammar with a short word list by Dr. M. Alexander Castrén / ed. by Ulla-Maija Forsberg, 2018.
44. *Karjalainen K.F., Vértés E.* Grammatikalische Aufzeichnungen aus Ostjakischen Mundarten. Helsinki, 1964.
45. *Filchenko A.Yu.* A Grammar of Eastern Khanty : Doctor of Philology Thesis. Houston, Texas, 2007.
46. *Майтунская К.Е.* Финно-угорские языки. Введение // *Языки народов СССР. Финно-угорские и самодийские языки*. М., 1966. № 3. С. 319–341.
47. *Хайдоу П.* Уральские языки и народы. М., 1985.
48. *Хонти Л.* Ваховский диалект хантыйского языка // *Народы Северо-Западной Сибири*. Томск, 1995. № 2. С. 3–22.
49. *Ganshow G.* Die Verbalbildung im Ostjakischen. Wiesbaden, 1965.
50. *Осипова О.А., Шаламова Н.Н.* Суффиксы залогового и видового значения в васьоганском диалекте хантыйского языка // *Linguistica Uralica*. 2001. № 3. С. 34–46.
51. *Майтунская К.Е.* Историко-сопоставительная морфология финно-угорских языков. М., 1979.
52. *Taali W.* The Origin of Affixes // *FUF*. 1956. Bd. XXXII, Heft 1-2. P. 170–225.
53. *Серебренников Б.А.* К проблеме отражения развития человеческого мышления в структуре языка // *Вопросы языкознания*. 1970. № 2. С. 29–49.

References

1. Grinevald C. (2003) Speakers and Documentation of Endangered Languages. *Language Documentation and Description*. Vol. 1, London. pp. 52–72.
2. Dahl Ö. (1985) *Tense and Aspect System*, Oxford.
3. Bhat D.N. (1935) The prominence of tense, aspect and mood. Amsterdam/Philadelphia.
4. Prior A. (1967) *Past and Future*, Oxford.
5. Lyons J. (1968) Introduction to theoretical linguistics. Tense, mood and aspect. Cambridge. pp. 304–317.
6. Lyons J. (1977) *Semantics*, Cambridge.
7. Comrie B. (1976) *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge.
8. Johnson M.M. (1981) A unified temporal theory of tense and aspect. P.J. Tedeschi and A. Zaenen, *Syntax and Semantics. Tense and Aspect*, New York. 14. pp. 145–175.
9. Dahl Ö. (2000) *Tense and Aspect in the languages of Europe*, Berlin-New York.
10. Bybee J., Perkins R., Pagliuca W. (1994) *The Evolution of Grammar. Tense, aspect, and modality in the language of the world*. Chicago and London.
11. Klein W. (1994) *Time in Language*, London and New York.
12. Binnick R. I. (2001) Temporality and aspectuality *Language. M. Haspelmath, Typology and Language Universals. An International Handbook*. 1. Berlin and New-York. pp. 557–567.

13. Lindstedt J. (2001) Tense and aspect. M. Haspelmath, Language Typology and Language Universals. An International Handbook. 1. Berlin and New-York. pp. 768–783.
14. Plungian V.A. (2011) Vvedenie v grammaticeskiju semantiku: grammaticeskie znachenija i grammaticeskie sistemy jazykov mira [Introduction to grammatical semantics: grammatical meanings and grammatical systems of languages of the world]. M.
15. Serebrennikov B.A. (1960) Kategorija vremeni i vida v finno-ugorskih jazykah permskoj i volzhskoj grupp [The category of time and aspects in the Finno-Ugric languages of the Permian and Volga groups]. M.: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR. 300 p.
16. Oorzhak B.Ch. (2014) Vremennaja sistema tuvinskogo jazyka [Temporary system of the Tuvan language]. M.
17. Comrie B. (1985) Tense, Cambridge.
18. Nikulesku R.I. (1984) Ot bezvidovogo jazyka k vidovomu [From a language with aspect to a language without aspect]. Voprosy jazykoznanija. 2. pp. 115–121.
19. Ivanickij V.V. (1991) Osnovy obshhej i kontrastivnoj aspektologii [Fundamentals of general and contrastive aspectology]. Kemerovo.
20. Karoljak S. (1998) K voprosu o tipologii vida v slavjanskij i romanskij jazykah [On the issue of the typology of the aspects in the Slavic and Romance languages]. Tipologija vida: problemy, poiski, reshenija: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 16–19 sentjabrja 1997, MGU imeni M.V. Lomonosova. M. pp. 167–182.
21. Rung E.V., Gabelko O.L. (2010) Drevnegrecheskij jazyk [Ancient Greek language]. Uchebnoe posobie. Kazan.
22. Declerck R. (1991) Tense in English: its structure and use in discourse, London.
23. Chepregi M. (2017) Surgutskij dialekt hantyjskogo jazyka [The Surgut dialect of the Khanty language]. Khanty-Mansiysk.
24. Rédei K. (1965) Northern Ostyak chrestomathy (Muzhi dialect), Bloomington. Indiana.
25. Gulya J. (1966) Eastern Ostyak Chrestomathy. Uralic and Altaic Series 51. Indiana University – Mouton & Co., Bloomington – The Hague.
26. Cheremisina M.I., Kovgan E.V. (1989) Hantyskij glagol. Metodicheskie ukazaniya k kursu «Obshhee jazykoznanie» [The Khanty verb. Methodical instructions for the course “General Linguistics”], Novosibirsk.
27. Honti L. (1984/1986) Chrestomathia Ostiacica. Budapest.
28. Steinitz W. (1937) Hantyskij jazyk. Jazyki i pis'mennost' narodov Severa [The Khanty language. Languages and writing of the peoples of the North]. M. pp. 193–227.
29. Zhivotikov P.K. (1942) Ocherk grammatiki hantyjskogo jazyka (sredne-obskoj dialekt) [Essay on the grammar of the Khanty language (Middle Ob dialect)]. Khanty-Mansiysk.
30. Terjoshkin N.I. (1966) Hantyskij jazyk [The Khanty language]. Jazyki narodov SSSR. Vol. 3 Finno-ugorskie i samodijskie jazyki, Pod red. V.I. Lukina i K.I. Majtinskij. M.: Nauka. pp. 319–342.
31. Shalamova N.N. (2001) Vyrazhenie sposob dejstviya v vah-vasjuganskom dialekte hantyjskogo jazyka [Expressions of means of actions in Vakh-Vasyugan Khanty]. Philology cand. dis. Tomsk.
32. Dezhо L. (1984) Tipologicheskaya kharakteristika russkoj grammatiki v сопоставлении s vengerskoj [Typological characteristics of Russian grammar in comparison with Hungarian]. Budapest.
33. Batalova P.M. (1990) Unificirovanное opisanie dialektov ural'skij jazykov. On'kovskij dialekt komi-permjackogo jazyka [Unified description of dialects of the Uralic languages. The Onkovsky dialect of the Komi-Permian language], M.
34. Repin A. (1990) K voprosu o razlichii leksiko-grammaticeskijh sposobov vyrazhenija vidovyh znachenij v jestonskom i finskij jazykah [On the question of the difference between lexical and grammatical ways of expressing aspectual meanings in Estonian and Finnish]. Fenno-Ugristica. 17. pp. 155–159.
35. Shebolkina E. (1996) Kategorija vida v komi jazyke [Category of the aspects in the Komi language]. Linguistica Uralica. 4. pp. 270–277.

36. Agranat T.B. (1989) Funkcii preverbov v sovremennom vengerskom jazyke [Functions of preverbs in modern Hungarian]. Journal of Siberian Federal University. 4. pp. 262–273.
37. Jasai L. (1998) Osobennosti vyrazhenija vidovyh znachenij v vengerskom jazyke (tipologicheskie nabljudenija) [Features of the expression of aspect meanings in the Hungarian language (typological observations)]. Tipologija vida: problemy, poiski, reshenija: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 16–19 sentjabrja 1997, MGU im. M.V. Lomonosova, M.
38. Márk T. (1990) Tempus und Aspekt im Samojedischen. Specimina Sibirica III. pp. 137–141.
39. Kuznečova N., Bolsunovskaja L. (2000) Category of Aspect in Samoyed Languages. Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum 13.08.2000, Tartu 7 (II). p. 143.
40. Kaksin A. D. (2000) Kategorija naklonenija-vremeni v severnyh dialektah hantyjskogo jazyka [Category of mood-time in Northern Khanty]. Tomsk.
41. Tereshkin N.I. (1961) Očerki dialektov hantyjskogo jazyka (Vahovskij dialekt) [Sketches of Khanty dialects (Vakh dialect)]. Part I. Leningrad.
42. Kálmán B. (1988) The History of the Ob-Ugric Languages. The Uralic languages: description, history, and foreign influences. Vol. 1. Sinor D. (ed.). Brill Academic Pub. pp. 395–412.
43. Forsberg U.M. (2018) Ostiacica; Manuscripta castreniana Linguistica V; Attempt at an Ostyak grammar with a short word list by Dr. M. Alexander Castrén: Edited by Ulla-Maija Forsberg.
44. Karjalainen K.F., Vértés E. (1964) Grammatikalische Aufzeichnungen aus Ostjakischen Mundarten, Helsinki.
45. Filchenko A.Yu. (2007) A Grammar of Eastern Khanty. Doctor of Philology Thesis. Houston, Texas.
46. Maytinskaya K.E (1966) Finno-ugorskie jazyki. Vvedenie. Jazyki narodov SSSR. Finno-ugorskie i samodijskie jazyki Finno-Ugric languages. Introduction. Languages of the peoples of the USSR. Finno-Ugric and Samoyed languages. 3. M. pp. 319–341.
47. Hajdu P. (1985) Ural'skie jazyki i narody [Uralic languages and peoples]. M.
48. Honti L. (1995) Vahovskij dialekt hantyjskogo jazyka [Vakh Khanty]. Narody Severo-Zapadnoj Sibiri. 2. Tomsk. pp. 3–22.
49. Ganshow G. (1965) Die Verbalbildung im Ostjakischen, Wiesbaden.
50. Osipova O.A., Shalamova N.N. (2001) Suffiksy zalogovogo i vidovogo znachenija v vasyuganskom dialekte hantyjskogo jazyka [Suffixes of voice and aspect meaning in the Vasyugan dialect of the Khanty language]. Linguistica Uralica. 3. pp. 34–46.
51. Maytinskaya K.E. (1979) Istoriko-sopostavitel'naja morfologija finnougrskih jazykov [Historical and comparative morphology of the Finno-Ugric languages]. M.
52. Taulli W. (1956) The Origin of Affixes // FUF. Bd. XXXII. Heft 1-2. pp. 170–225.
53. Serebrennikov B.A. (1970) K probleme otrazhenija razvitiya chelovecheskogo myshlenija v strukture jazyka [On the problem of reflection of the development of human thinking in the structure of a language]. Voprosy jazykoznanija. 2. pp. 29–49.

Информация об авторах:

Воробьева В.В. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050); научный сотрудник, Институт системного программирования им. В.П. Иванникова РАН (ул. А. Солженицына, 25, Москва, Россия, 109004). E-mail: vorobeva@tpu.ru

Новицкая И.В. – доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: imo2012@yandex.ru

Дубровская Н.В. – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: ruraru@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Vorobeva V.V. – Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Lenin Ave., 30, Tomsk, Russia, 634050); researcher, Ivannikov Institute for System Programming of the RAS (A. Solzhenitsyn str., 25, Moscow, Russia, 109004). E-mail: victoriavorobeva@mail.ru

Novitskaya I.V. – D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: irno2012@yandex.ru

Dubrovskaya N.V. – Ph.D. (Philology), Associate Professor, senior researcher, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: rurar@yandex.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 16.12.2021; принята к публикации 07.02.2022

Received 16.12.2021; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 81'23:159.9

doi: 10.17223/19996195/57/3

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

**Татьяна Максимовна Краснянская¹,
Валерий Геннадьевич Тылец², Владимир Вячиславович Иохвидов³**

¹ *Московский гуманитарный университет, Москва, Россия, ktm8@yandex.ru*

² *Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,
tyletsvalery@yandex.ru*

³ *Ставропольский государственный педагогический институт,
Ессентуки, Россия, vlnauka@mail.ru*

Аннотация. Представлены результаты сравнительного изучения вербальной репрезентации терминов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» в целях конкретизации их содержательной трактовки. Данная работа актуальна в силу востребованности развития представлений о языковой личности, испытывающей значительные травмирующие нагрузки под влиянием расширения масштабов информационной неопределенности и агрессивного манипулятивного давления среды на человека. Преодоление сохраняющейся неполноты и противоречивости заявленной терминологической трактовки в данном исследовании реализовано средствами эмпирического исследования. Его целью выступило изучение концептов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» в сознании субъектов, специализирующихся в языковой сфере. В качестве исследовательской гипотезы выступило предположение о существовании смысловых особенностей концептов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» в сознании субъектов языковой специализации, обусловленных общностью для них родового концепта «безопасность» и уникальностью сферы применения каждого из них. Исследование реализовано на 100 студентах старших курсов бакалавриата и магистратуры, изучающих иностранный язык на профессиональной основе в ряде вузов России (Московский государственный лингвистический университет, Российская международная академия туризма, Ставропольский государственный педагогический институт). Работа носила поисковый характер и основывалась на использовании свободного ассоциативного эксперимента в качестве ведущего метода сбора данных. Установлено, что усложнение конструкции концепта («безопасность» – «лингвистическая безопасность» – «психолингвистическая безопасность») сопровождается снижением объема продуцируемых им субъектных реакций. Наиболее полную реконструкцию структуры семантического поля стимула позволяют получить его первые реакции. Конкретизация предмета базового концепта «безопасность» приводит к смещению ее ассоциаций на этот предмет, в значительной степени изменяя психолингвистические универсалии его понимания, что обнаруживает существенную вариативность репрезентации безопасности в субъективной картине мира. Подтверждено, что термины «безопасность», «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» характеризуются разным объемом ассоциативных полей. Концепты «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность»

ская безопасность» обладают смысловым сходством с концептом «безопасность», подтверждаемым присутствием в их ассоциативных полях элемента защиты, и отличиями как следствиями особенностей их предметной специализации. Концепт «лингвистическая безопасность» в большей мере применяется к характеристике защищенности носителя языкового сознания как субъекта социального взаимодействия, а концепт «психолингвистическая безопасность» – как субъекта различных языковых процессов, имеющих внешнее выражение и внутреннее отражение. Основываясь на сделанных выводах, под лингвистической безопасностью нами понимается безопасность субъекта социального взаимодействия, воспроизводимость которой обеспечивается регуляцией его языковых систем традициями, культурой и нормами языка; под психолингвистической безопасностью – безопасность языковой личности, защищенность языковых систем которой поддерживается психическими средствами. Сделанные выводы могут стать основой последующих исследований по проблемам языковой личности. Ориентировка в нюансах лингвистической и психолингвистической безопасности может выступать одним из критериев профессионализма будущих специалистов-лингвистов, весомой предпосылкой их способности к обеспечению психического здоровья и благополучия собственного и субъектов их коммуникации.

Ключевые слова: безопасность, лингвистическая безопасность, психолингвистическая безопасность, стимул, реакция, ассоциация, ассоциативное поле, концепт, языковое сознание, языковая личность

Для цитирования: Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В. Репрезентация лингвистической и психолингвистической безопасности в языковом сознании // Язык и культура. 2022. № 57. С. 60–79. doi: 10.17223/19996195/57/3

Original article
doi: 10.17223/19996195/57/3

REPRESENTATION OF LINGUISTIC AND PSYCHOLINGUISTIC SECURITY IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Tatyana M. Krasnyanskaya¹, Valery G. Tylets², Vladimir V. Iokhvidov³

¹ Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russia, ktm8@yandex.ru

² Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, tyletsvalery@yandex.ru

³ Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki, Russia, vlnauka@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a comparative study of the verbal representation of the terms “linguistic security” and “psycholinguistic security” in order to specify their content interpretation. This work is relevant because of the demand for the development of ideas about the language personality, experiencing significant traumatic loads under the influence of the expansion of information uncertainty and aggressive manipulative pressure of the environment on a person. Overcoming the remaining incompleteness and inconsistency of the stated terminological interpretation in this study is implemented by means of empirical research. Its purpose was to study the concepts of “linguistic security” and “psycholinguistic security” in the minds of subjects specializing in the language field. The research hypothesis is the assumption that there are semantic features of the concepts “linguistic security” and “psycholinguistic security” in the minds of subjects of language specialization, due to

the generality of the generic concept “security” and the uniqueness of the scope of each of them. The study was carried out on 100 undergraduate and graduate students studying a foreign language on a professional basis in a number of Russian universities (Moscow state linguistic university, Russian international academy of tourism, Stavropol state pedagogical Institute). The research was exploratory in nature and was based on the use of free association experiment as the main method of data collection. The study found that the complexity of the concept construction (“security” – “linguistic security” – “psycholinguistic security”) is accompanied by a decrease in the volume of subject reactions produced by it. The most complete reconstruction of the structure of the semantic field of a stimulus is possible to obtain its first reactions. Concretization of the subject of the basic concept of “security” leads to a shift in its associations to this subject, significantly changing the psycholinguistic universals of its understanding, which reveals a significant variability in the representation of security in the subjective picture of the world. The results of the study confirmed that the terms “security”, “linguistic security” and “psycholinguistic security” are characterized by a different volume of associative fields. The concepts of “linguistic security” and “psycholinguistic security” have a semantic similarity with the concept of “security”, confirmed by the presence of the element protection in their associative fields, and differences as a consequence of the features of their subject specialization. The concept of “linguistic security” is mostly applied to the characterization of the security of a native speaker of language consciousness as a subject of social interaction, and the concept of “psycholinguistic security” – as a subject of various language processes that have external expression and internal reflection. Based on the made conclusions, linguistic security is understood as the security of the subject of social interaction, the reproducibility of which is ensured by the regulation of its language systems by traditions, culture and language norms; psycholinguistic security is the security of the language personality, the security of whose language systems is supported by mental means. The conclusions made in the study can become the basis for further research on the problems of language personality. Orientation in the nuances of linguistic and psycholinguistic security can be one of the criteria for the professionalism of future linguists, a significant prerequisite for their ability to ensure the mental health and well-being of their own and this one of the subjects of their communication.

Keywords: security, linguistic security, psycholinguistic security, stimulus, reaction, association, associative field, concept, language consciousness, language personality

For citation: Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G., Iokhvidov V.V. Representation of linguistic and psycholinguistic security in language consciousness. *Language and Culture*. 2022;57: 60-79. doi: 10.17223/19996195/57/3

Введение

Востребованность человеком безопасности в условиях нестабильного и противоречивого мира определяет формирование устойчивого интереса к ее вопросам практически всех современных отраслей знания сообразно их практикодетерминированным запросам и поисковым возможностям. Предпосылкой вовлеченности психологии в разработку ее базовых и прикладных проблем является не только центральная роль психики человека в процессах разрушения, инициирования, поддержания и восстановления безопасности, но и, что немаловажно,

обладание данной наукой методологической и исследовательской базой для выявления ее сущностных, структурно-содержательных и функциональных особенностей [1, 2]. Несмотря на существенный научный задел ее классических направлений, прежде всего, психоанализа, гуманистической и бихевиористской психологии, в утверждении значимости безопасности для психической жизни человека, сам феномен долгое время не выступал объектом исследований экспериментальной психологии. Приданию предметного оформления и переходу к непосредственному изучению проблематики способствовало укоренение гуманистических традиций в обществе и науке, признание многофункциональности безопасности и ограниченности объяснения многих субъектных и личностных проявлений без учета ее феноменологии.

Исследования показали, что безопасность обнаруживается специализированными новообразованиями в познавательной, эмоциональной, ценностно-смысловой сферах психики и определяет поведенческую и речевую активность человека, особенно в нетипичных, экстремальных условиях и ситуациях [3, 4]. По сути, появление в жизни любых трудностей, нарушений, рисков, угроз или опасностей, актуализируя значимость безопасности, изменяет объективное и субъективное состояние человека, перестраивает в соответствии с новыми условиями систему его мировосприятия, оценивания и реагирования. Понимание закономерностей и психических механизмов этих процессов повышает качество прогностических и проектировочных действий практиков, ориентированных на обеспечение безопасности субъектов и социальных систем. Углубление подобных исследований актуально в силу неоднозначности ряда аспектов безопасности и многоаспектности форм ее функционирования, многие из которых все еще находятся в стадии включения в предметное пространство психологических дисциплин. Сохраняющаяся неопределенность и двусмысленность трактовок затрудняют построение, согласование исследований, интерпретацию и обобщение их результатов, а также разработку рекомендаций по организации социальной активности при возникновении угроз безопасности. Сказанное в полной мере относится к феноменам лингвистической и психолингвистической безопасности.

Включение терминов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» в научный аппарат лингвистики и психологии имеет срок не многим более пяти лет, что еще не позволило согласовать их трактовки, оставляя их достаточную вариативность [5–7]. В немалой степени возникшие трудности интерпретации объясняются уникальностью базового для терминов концепта «безопасность» [8, 9]. На сегодняшний день данные термины в научном обороте или отождествляются, или осторожно дифференцируются. Первая позиция подкрепляется взаимным пересечением областей психологического и

психолингвистического знания, при котором последняя является дочерней к базовой для нее дисциплине. Вторая позиция обнаруживается результатом погружения в проблематику: применение понятия лингвистической безопасности видится целесообразным при установлении возможности ее субъекта сохранять должный для интересов его развития уровень защищенности в ходе использования определенных (родных и (или) неродных) языковых систем, психолингвистической безопасности – при выявлении и оценке спектра нежелательных последствий преломления в психике субъекта разных языковых систем. Очевидно, что рассматриваемые концепты обладают некоторыми неочевидными признаками одновременно смысловой близости и нетождественности, достаточными для инициации эмпирического исследования по их конкретизации.

Методология исследования

Несмотря на новизну терминов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность», образовательная практика позволяет предположить, что соответствующая им феноменология имплицитно представлена в процессах формирования языковой личности и в самом общем виде осознается субъектами, специализирующимися в языковой сфере. Установление нюансов их понимания может составить эмпирическую основу развития соответствующего понятийного аппарата в интересах дальнейшего расширения исследований по проблематике.

Соответственно, проблему данного исследования составил вопрос об эмпирических предпосылках дифференциации и отождествления терминов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность».

Целью исследования явилось изучение концептов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» в сознании субъектов, специализирующихся в языковой сфере.

В качестве исследовательской гипотезы выступило предположение о существовании смысловых особенностей концептов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» в сознании субъектов языковой специализации, обусловленных общностью для них родового концепта «безопасность» и уникальностью сферы применения каждого из них, при которых:

- усложнение формулировки термина («безопасность» – «лингвистическая безопасность» – «психолингвистическая безопасность») сопровождается сужением его ассоциативного содержания;

- концепты «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» обладают смысловым сходством с концептом

«безопасность», определяемым единством фрагмента реальности, и отличиями, обусловленными их предметной специализацией;

– концепт «лингвистическая безопасность» в большей мере применяется к характеристике защищенности носителя языкового сознания как субъекта социального взаимодействия, а концепт «психолингвистическая безопасность» – как субъекта информационных воздействий.

Цель и гипотеза определили следующие задачи исследования:

1. Выявить ассоциативные поля концептов «безопасность», «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность».

2. Сопоставить ассоциативное поле концепта «безопасность» с ассоциативными полями концептов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность».

3. Сопоставить концепты «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность».

Научная новизна поставленных цели и задач обусловила поисковый характер исследования, которое было реализовано на базе свободного (ненаправленного) ассоциативного эксперимента в письменной форме.

Ассоциативный эксперимент является одним из психосемантических методов изучения содержания сознания. Выбор исследовательского метода определился его способностью к выявлению комплекса субъективных значений задаваемого стимула. Значения, которые, по А.Н. Леонтьеву, являясь продуктом ассоциирования и генерализации впечатлений в сознании индивидуального субъекта, сочетают преобразованную и свернутую в материи языка идеальную форму существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых общественной практикой [10. С. 175]. Приближаясь по своим возможностям к реальному мышлению, ассоциативный эксперимент позволяет выявлять осознаваемые и неосознаваемые связи стимульного слова с другими словами, опосредованно устанавливать актуальные для субъекта когнитивные признаки реалий, задаваемых стимулом [11].

При организации ассоциативного эксперимента эмоциональная заряженность предъявляемых стимулов достигалась составом эмпирической выборки. К исследованию были привлечены субъекты (студенты старших курсов бакалавриата и магистратуры, изучающие иностранный язык на профессиональной основе), профессиональная деятельность которых непосредственно ориентирована на специализацию языкового сознания и предполагает знание основ функционирования языка в лингвистическом и психолингвистическом аспекте. Базой исследования выступил ряд вузов России, ведущих языковую подготовку (Московский государственный лингвистический университет, Российская международная академия туризма, Ставропольский государственный педагогический институт).

В исследовании на добровольной основе приняли участие 100 студентов. Отказов не было. Выборка отвечала требованиям гомогенности по профессиональной направленности (специализация в языковой сфере) и возрасту (20–23 года) своего состава. Выбор возрастных рамок обусловлен, с одной стороны, тем, что этот возраст рассматривается исследователями [12] наиболее приемлемым для проведения ассоциативного эксперимента, с другой стороны, он соотносится с уровнем вузовской подготовки формирования базовых профессиональных понятий. Выборка характеризуется достаточной сбалансированностью по половому составу (55 человек женского пола, 45 – мужского пола).

Эксперимент проводился авторами статьи, которые предварительно согласовали его условия: формулировку инструкции, ее предъявление, ответы на типовые вопросы, сбор выполненных заданий.

Испытуемые указывали на листе бумаги свой возраст и пол. Далее им предъявлялись слова-стимулы («безопасность», «лингвистическая безопасность», «психолингвистическая безопасность») и предлагалось зафиксировать на бумаге первые ассоциации, возникшие в ответ на каждый из них. Инструкция: «Уважаемый участник исследования! В научных целях мы изучаем ассоциативные поля слов “безопасность”, “лингвистическая безопасность” и “психолингвистическая безопасность”. К каждому слову-стимулу запишите ассоциации, которые первыми приходят Вам в голову в ответ на предъявленные стимулы. Не торопитесь и помните, что все ответы считаются правильными, а задание не предполагает оценки». Время выполнения задания участниками исследования не оговаривалось. Однако на практике выполнение задания не превышало 10 минут.

В качестве вспомогательного метода в исследовании использовался метод экспертной оценки. На этапе обработки эмпирических данных были использованы эксперты (три профессиональных психолога с опытом контент-анализа, стаж более 10 лет), привлеченные для классификации ассоциативного материала. Работа экспертов проводилась индивидуально на начальном этапе (по единым инструкциям) с последующим совместным согласованием распределения ассоциаций по группам.

В ходе полевой стратификации результатов экспериментального исследования значения и концепта мы использовали подход, предложенный И.А. Стерниным и А.В. Рудаковой, согласно которому ассоциации с частотой более 10% относились к центру ассоциативного поля, с частотой от 10 до 4% – к зоне ближней периферии, с частотой менее 4 до 2% – к зоне дальней периферии, с частотой менее 2% – к зоне крайней периферии [13].

Исследование и результаты

По результатам ассоциативного эксперимента со словом-стимулом *безопасность* испытуемые выдали в общей сумме 832 реак-

ции (не повторяющиеся – 328 реакций, включая 15 реакций в форме словосочетания или законченного предложения, 267 единичных реакций, 61 реакция с частотой более 1, отказов – 0).

Обработка массива данных, полученных по ассоциативному эксперименту со стимулом *безопасность*, дала 100 реакций (не повторяющиеся – 58 реакций, из которых 6 реакций в форме словосочетания или законченного предложения, 49 единичных реакций, 9 реакций с частотой более 1, отказов – 0).

Экспертами была проведена работа по смысловой группировке реакций испытуемых, результаты которой далее именуются ассоциациями. Наиболее высокочастотные ассоциации по всем и по первым реакциям на стимул *безопасность* приведены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

**Распределение частоты ассоциаций на слово-стимул *безопасность*
по всем и по первым реакциям**

Ассоциации	По всем реакциям, <i>N</i> = 832		По первым реакциям, <i>N</i> = 100	
	Абс., <i>n</i>	Частота, %	Абс., <i>n</i>	Частота, %
Дом (дом 38/7*, квартира 19/2, комната 8/2, стены 3/0)	68	8,17	11	11,0
Семья (семья 29/7, родители 14/2, мама 9/4, папа 1/0, брат 1/0, сестра 1/0, члены семьи 1/0)	56	6,73	13	13,0
Защита (защита 42/6, охрана 7/0, защищенность 3/2)	52	6,25	8	8,0
Спокойствие (спокойствие 29/5, спокойно 5/1)	34	4,09	6	6,0
Уверенность (уверенность 22/2, уверенность в себе 6/0, уверенность в завтрашнем дне 2/2)	30	3,61	4	4,0
Стабильность	26	3,13	3	3,0
Поддержка	23	2,76	1	1,0
Надежность	21	2,52	2	2,0
Возможности (возможности 18/2, перспективы 3/0)	21	2,52	2	2,0
Друзья (друзья 12/1, друг 5/0, надежный друг 2/0, плечо друга 1/0)	20	2,40	1	1,0
Любовь	19	2,28	1	1,0
Успех (успех 14/2, достижения 3/0)	17	2,04	2	2,0
Опора	16	1,92	1	1,0
Объятия	12	1,44	1	1,0
Комфорт	10	1,20	1	1,0
Покой	8	0,96	1	1,0
Свет	7	0,84	–	–
Доверие (доверие 5/1, доверять 2/0)	7	0,84	1	1,0
Тепло	6	0,72	–	–
Тишина	5	0,60	1	1,0

* Здесь и далее в таблицах первая цифра обозначает количество ассоциаций по всем реакциям, вторая – по первым реакциям.

Сравнение ассоциативных полей, построенных по всем и первым эмпирически полученным реакциям стимула **безопасность**, показывает большую стратифицированность элементов во втором случае, при котором выделены: центр ассоциативного поля (*семья, дом*), зоны ближней (*защита, спокойствие, уверенность*), дальней (*стабильность, надежность, возможности, успех*) и крайней (*поддержка, друзья, любовь, опора <...>*) периферии рассматриваемого стимула. Распределение по всем реакциям рассматриваемого стимула при отсутствии в анализе центра ассоциативного поля обнаруживает большую многочисленность зон его ближней (*дом, семья, защита, спокойствие*), дальней (*уверенность, стабильность, поддержка, надежность, возможности, друзья, любовь, успех*) и крайней (*опора, объятия, комфорт, покой, свет, доверие, тепло, тишина <...>*) периферии.

Распределение элементов ассоциативного поля на стимул **безопасность** в сопоставлении с распределением элементов ассоциативного поля, полученным в ответ на тот же стимул по данным предшествующего исследования [14], демонстрирует высокий уровень воспроизводимости установленных особенностей. На схожей выборке подтверждена высокая частотность для стимула **безопасность** ассоциаций *семья, дом* и *защита*, относимых к источникам безопасности, и ассоциаций, характеризующих переживание безопасности, – *спокойствие, уверенность, стабильность, надежность, возможности, успех*.

Таким образом, безопасность вне конкретизации своего предмета на субъектном уровне ассоциируется, в первую очередь, со своим источником и наводимыми ею состояниями. Соответственно, особенностью вербальной репрезентации концепта «безопасность» является неразрывное сочетание объективного (источник безопасности) и субъективного (переживание безопасности) с невозможностью адекватной реализации его смысловой нагрузки при отсутствии одного или другого. При этом само наведенное безопасностью субъектное переживание обладает высокой сложностью, так как интегрирует собой две противоположности – стагнацию (*спокойствие, уверенность, стабильность, надежность*) и развитие (*возможности, успех*). Вероятно, обозначение только одного полюса переживания обедняет концептосферу **безопасность**. Данная особенность находит отражение в современной дефиниции соответствующего понятия [15].

Изучение реакций на стимулы **лингвистическая безопасность** и **психолингвистическая безопасность** демонстрирует их значительную предметную специализацию.

На слово-стимул **лингвистическая безопасность** было получено в целом 528 реакций (не повторяющиеся – 246 реакций, из которых 96 реакций в форме словосочетания или законченного предложения, 201 единичная реакция, 45 реакций с частотой более 1, отказов – 0), что составляет 64,5% от всего массива реакций на стимул **безопасность**.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента на стимул **лингвистическая безопасность** по первой реакции привел к получению 100 реакций (не повторяющиеся – 62 реакции, из которых 32 в форме словосочетания или законченного предложения, 54 единичных реакции, 8 реакций с частотой более 1, отказов – 0).

Наиболее высокочастотные ассоциации по всем и по первым реакциям на стимул **лингвистическая безопасность**, полученные по результатам работы экспертов, приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Распределение частоты ассоциаций на слово-стимул
лингвистическая безопасность по всем и по первым реакциям**

Ассоциации	По всем реакциям, N = 528		По первым реакциям, N = 100	
	Абс., n	Частота, %	Абс., n	Частота, %
Взаимодействие (взаимодействие 30/8*, ясность взаимодействия 3/0, честность взаимодействия 2/1, открытость взаимодействия 2/0, доступность взаимодействия 1/0, доверие взаимодействия 1/0)	39	7,39	9	9,0
Язык (язык 23/6, русский язык 5/1, родной язык 2/0, ведущий язык 1/0)	31	5,87	7	7,0
Общение (общение 24/8, коммуникация 5/0)	29	5,49	8	8,0
Речь (речь 18/8, развитие речи 4/0, речевая деятельность 2/0)	24	4,55	8	8,0
Защита (защита 19/4, охрана 2/0)	21	3,98	4	4,0
Безопасность (безопасность 13/3, безопасность культуры 3/0, безопасность языкового толкования 2/0, безопасность речевой коммуникации 1/0)	19	3,60	3	3,0
Процессы языка (сохранение родного языка 12/3, деградация родного языка 4/1)	16	3,03	4	4,0
Культура (культура 7/3, культура языка 4/0, культура речи 2/0, национальная языковая культура 1/0)	14	2,65	3	3,0
Языковые нормы (языковые нормы 7/1, языковые правила 5/0)	12	2,27	1	1,0
Способ выражения мысли (свободное выражение мысли 7/1, правильное формулирование мысли 4/0)	11	2,08	1	1,0
Информация	9	1,70	1	1,0
Компетентность	8	1,52	1	1,0
Слово	7	1,33	1	1,0
Языковое разнообразие	6	1,14	1	1,0
Языковая война	6	1,14	1	1,0
Грамотность	5	0,95	1	1,0
Цензура	5	0,95	–	–
Лексика	5	0,95	1	1,0
Языковая политика	4	0,76	1	1,0
Клевета	4	0,76	–	–

Составленные по всем и по первым реакциям массивы ассоциаций не обнаруживают центры ассоциативного поля стимула **лингвистическая безопасность**. По всему массиву реакций на рассматриваемый стимул выделяется зона ближней (*взаимодействие, язык, общение и речь*), дальней (*защита, безопасность, процессы языка, культура, языковые нормы, способ выражения мысли*) и крайней (*информация, компетентность, слово, языковое разнообразие, языковая война <...>*) периферии ассоциативного поля. По первым реакциям на него просматривается укрупнение зоны ближней периферии ассоциативного поля (*взаимодействие, язык, общение, речь, защита*), сужение зоны дальней периферии (*культура*) и сохранение многочисленности элементного состава зоны крайней периферии (*языковые нормы, способ выражения мысли, информация, компетентность <...>*).

Содержательный анализ выделенных зон показывает, что ассоциации стимула **лингвистическая безопасность** в своем большинстве относятся к его атрибутированию (**лингвистическая**) – *взаимодействие, язык, общение, процессы языка, культура (языковая), языковые нормы* и т.д., обозначая социальный характер содержания соответствующей категории. Элемент **безопасность** при этом дал минимальный набор ассоциаций – *безопасность и защита*, что свидетельствует о его вторичности в наполнении смыслом рассматриваемой категории.

Таким образом, уточнение предмета в концепте «безопасность» приводит к полной содержательной перестройке его ассоциативного поля: подавляющая часть ассоциаций раскрывает атрибут, а не базовое понятие. Вероятно, концепт «лингвистическая безопасность» характеризует сферу социального взаимодействия с позиции ее урегулирования языковыми нормами и современной культурой (национальной, языковой, речевой). Вместе с тем сохранение ассоциаций *безопасность* и *защита* в ассоциативном поле концепта «лингвистическая безопасность» подразумевает его общность с родовым концептом «безопасность» на более глубинном уровне со всеми субъектными последствиями этого. Подобное понимание концепта просматривается в исследованиях, посвященных лингвистической безопасности [16].

На слово-стимул **психолингвистическая безопасность** получена всего 261 реакция (не повторяющиеся – 142 реакции, включая 4 реакции в форме словосочетания или законченного предложения, единичных реакций – 117, реакций с частотой более 1 – 25, отказов – 0), что составляет 31,4% от всего массива реакций на стимул **безопасность** и 49,4% – от массива реакций на стимул **лингвистическая безопасность**.

По результатам ассоциативного эксперимента на стимул **психолингвистическая безопасность** по первой реакции получено 100 реакций (не повторяющиеся – 52 реакции, из которых 22 в форме слово-

сочетания или законченного предложения, 46 единичных реакций, 6 реакций с частотой более 1, отказов – 0).

Наиболее высокочастотные ассоциации по всем и по первым реакциям на стимул *психолингвистическая безопасность*, полученные по результатам работы экспертов, приведены в табл. 3.

Таблица 3

**Распределение частоты ассоциаций на слово-стимул
психолингвистическая безопасность по всем и по первым реакциям**

Ассоциации	По всем реакциям, N = 261		По первым реакциям, N = 100	
	Абс., n	Частота, %	Абс., n	Частота, %
Процессы языка (восприятие языка 8/8*, понимание языка 7/7)	15	5,75	15	15,0
Речь (содержание речи 4/4, процессы речи 3/3, восприятие речи 3/3, формирование речи 1/1, производство речи 1/0, восстановление речи 1/0)	13	4,98	11	11,0
Общение (коммуникация 8/1, общение 3/1, здоровая коммуникация 1/0)	12	4,60	3	3,0
Защита	11	4,21	12	12,0
Психика	10	3,83	4	4,0
Звук	9	3,45	10	10,0
Вербальный	8	3,07	2	2,0
Символ	7	2,68	1	1,0
Психология (психология 3/1, психоанализ 1/0, консультирование 1/0, НЛП 1/0, программирование 1/0)	7	2,68	1	1,0
Когнитивный	7	2,68	1	1,0
Человек (человек 4/1, клиент 1/0, пациент 1/0)	6	2,30	1	1,0
Скрытый	5	1,92	1	1,0
Взаимодействие	4	1,53	1	1,0
Обработка	4	1,53	1	1,0
Логопедия	4	1,53	1	1,0
Психиатрия	3	1,15	1	1,0
Психология языкового восприятия	3	1,15	1	1,0
Знание	3	1,15	1	1,0
Безопасность	3	1,15	1	1,0
Анализ	2	0,77	1	1,0

Изучение массива первых реакций по стимулу *психолингвистическая безопасность* позволило осуществить полную реконструкцию его ассоциативного поля, выделив в нем центр (*процессы языка, защита, речь*), зону ближней (*звук, психика*), дальней (*общение, вербальный*) и крайней (*символ, психология, когнитивный, человек, скрытый, взаимодействие, обработка <...>*) периферии ассоциативного поля. По всем реакциям на рассматриваемый стимул выделены зоны ближней (*процессы языка, речь, общение, защита*), дальней (*психика, звук,*

вербальный, символ, психология, когнитивный, человек) и крайней (скрытый, взаимодействие, обработка, логопедия, психиатрия, психология языкового восприятия <...>) периферии.

Содержательный анализ ассоциативных полей стимула **психолингвистическая безопасность** выявляет доминирование элементов, относящихся к процессам языка, их звуковым и психическим аспектам. Выделение вербального и, в меньшей мере, символьного в рассматриваемой категории сочетается с осмыслением ее когнитивных, скрытых особенностей. Кроме того, на субъектном уровне категория содержит оттенки научности: ассоциации *психология, логопедия, психиатрия* характеризуют не только дисциплины, но и области практики. В силу отмеченных особенностей, можно предположить, что концепт «психолингвистическая безопасность» представляет характеристику функционирования языковых процессов с позиции их речевого оформления, влияющего на психику субъекта. В этом качестве он включается в сферу интересов теоретиков-исследователей и практиков, владеющих методами коррекции.

На основе рассмотренного материала сделаем ряд промежуточных выводов. Отметим, что усложнение конструкции концепта («безопасность» – «лингвистическая безопасность» – «психолингвистическая безопасность») сопровождается снижением объема продуцируемых им субъектных реакций. Наиболее полную реконструкцию структуры семантического поля стимула позволяют получить его первые реакции. Конкретизация предмета базового концепта «безопасность» приводит к смещению ее ассоциаций на этот предмет, в значительной степени изменяя психолингвистические универсалии его понимания, что обнаруживает существенную вариабельность репрезентации безопасности в субъективной картине мира.

Последующее сопоставление элементов ассоциативных полей стимула **безопасность** с элементами ассоциативных полей стимулов **лингвистическая безопасность** и **психолингвистическая безопасность** выявило их пересечение по ассоциации *защита*. Процентное распределение данной ассоциации по трем стимулам на материале всех реакций и первой реакции представлено на рис. 1.

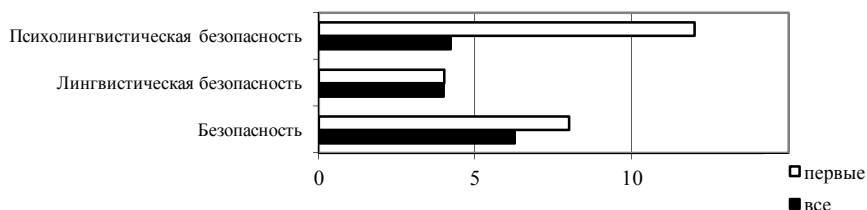


Рис. 1. Распределение ассоциации *защита* на стимулы *безопасность, лингвистическая безопасность* и *психолингвистическая безопасность* в массивах всех и первых реакций

Обнаружение ассоциации *защита* по всем трем стимулам позволяет рассматривать ее в качестве базовой для стимулов, включающих термин «безопасность». Данная ассоциация, как было установлено на материале стимула *безопасность*, находится в одной зоне с ассоциациями *спокойствие*, *уверенность*. Соответственно, можно предполагать, что именно эти состояния наиболее приближены друг с другом на смысловом уровне: защита интересна тем, что дает спокойствие и уверенность, а потребность в последних вызывает действия по поиску защиты.

Наряду с этим отметим, что анализ распределения ассоциации *защиты* по трем стимулам обнаруживает различия, наиболее явные на материале первых реакций. Рассматривая первые реакции, обратим внимание на то, что стимул *безопасность*, базовый для двух остальных стимулов, вызвал по отношению к ним среднюю (возможно, эталонный) численность рассматриваемой ассоциации (8%): в ответ на стимулы *лингвистическая безопасность* и *психолингвистическая безопасность* численность ассоциации дала минимум (4%) и максимум (12%) распределения соответственно. Причина ее доминирования на стимул *психолингвистическая безопасность*, вероятно, определяется присутствием в его ассоциативном поле элементов *психика*, *звук*, *вербальный*, *когнитивный*, *психология*, *логопедия*, *психиатрия*, которые обнаруживают субъективную связь соответствующей категории с психикой человека, реальностью, вероятно, достаточно уязвимой, с субъективной точки зрения, требующей защиты.

Сопоставление элементов ассоциативных полей стимулов *лингвистическая безопасность* и *психолингвистическая безопасность* показало присутствие ряда одинаковых ассоциаций. Обладание ими идентичными ассоциациями *процессы языка*, *речь*, *общение* и *взаимодействие* указывает на единство фрагмента реальности, к которому они относятся. Можно предположить, что вне зависимости от определенных различий они характеризуют языковую личность, изучаемую в рамках лингвистики и психолингвистики. Детали распределения ассоциаций, идентичных для двух стимулов, просматриваются при их количественном сопоставлении (рис. 2).

На массиве первых реакций для стимулов *лингвистическая безопасность* и *психолингвистическая безопасность* обнаруживается статистически значимое (табл. 4) преобладание для первого стимула ассоциации *взаимодействие*, для второго стимула – *процессы языка* и *защита*. Тем самым подтверждаются ранее выдвинутые нами предположения: категория «лингвистическая безопасность» на субъектном уровне в большей мере ассоциируется с процессом межличностного взаимодействия, общения, а категория «психолингвистическая безопасность» – с процессами речи на уровне языка. Ранее уже попадав-

шая под анализ ассоциация *защита* в сопоставлении с ассоциацией *безопасность* добавляет оттенки интерпретации: безопасность рассматривается как более широкое понятие, включающее в себя, наряду с *защитой*, также потенциал развития – *возможности, успех*.

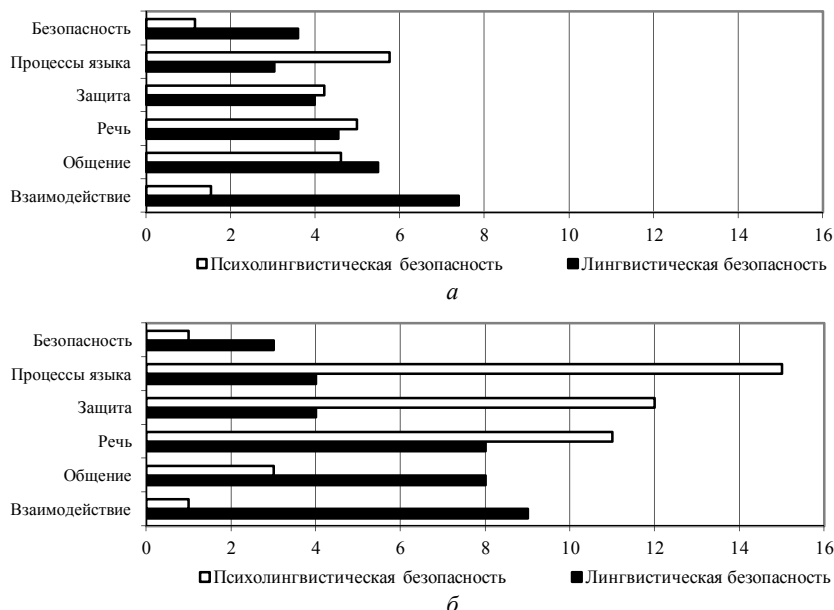


Рис. 2. Распределение общих ассоциаций по стимулам *лингвистическая безопасность* и *психолингвистическая безопасность* в массиве всех (а) и первых (б) реакций

Таблица 4

Угловое преобразование Фишера для ассоциаций по стимулам
лингвистическая безопасность и *психолингвистическая безопасность*
в массиве всех и первых реакций

Сравниваемые ассоциации	φ* по всем реакциям	φ* по первым реакциям
Взаимодействие	1,782*	2,892**
Общение	0	1,598
Речь	0	0,721
Защита	0	2,15*
Процессы языка	1,039	2,772**
Безопасность	1,435	1,047

* – различия на уровне значимости $p \leq 0,05$; ** – на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Наряду с совпадающими стимулы имеют не совпадающие ассоциации: для стимула *лингвистическая безопасность* – это язык, культура, языковые нормы, выражение мысли, информация, компетентность, слово, языковое разнообразие, языковая война, грамотность, цензура, лексика, языковая политика, клевета; для стимула *психолинг-*

лингвистическая безопасность – психика, звук, вербальный, символ, психология, когнитивный, человек, скрытый, обработка, логопедия, психиатрия, психология языкового восприятия, знание, безопасность, анализ. Анализ представленных распределений позволяет утвердиться в уже обозначенном толковании: первый стимул в большей степени ассоциируется с процессами языкового взаимодействия, порождающими разнообразные феномены (*выражение мысли, функционирование информации, языковое разнообразие, языковую войну, проблему грамотности, клеветы*), требующими определенных средств регуляции (*языковые нормы, цензура, языковая политика*); второй стимул – с процессами функционирования языка, имеющими некоторое выражение (*звук, вербальный, символ*) и отражение в психике (*когнитивный, скрытый*) в качестве предмета изучения (*обработка, анализ*) и коррекции (*психология, логопедия, психиатрия*).

Проведенное исследование эмпирически подтвердило нетождественность концептов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность». Сохраняя минимальную связь с концептом «безопасность», они характеризуют языковую личность, а точнее качество функционирования языка, с некоторой предметно заданной позицией: концепт «лингвистическая безопасность» характеризует язык, скорее, как средство социального взаимодействия, концепт «психолингвистическая безопасность» – как порождение психики. При этом первый концепт в большей мере ассоциируется с безопасностью как источником защиты и развития, второй – с защитой как источником спокойствия, стабильности, уверенности.

Заключение

Представленное исследование реализовано в рамках решения задачи уточнения терминологии проблематики безопасности лингвистического сознания, которая рассматривается предпосылкой становления языковой личности. Работы в данной области особенно актуальны в условиях повышения насыщенности и агрессии информационного пространства, продуцирующего тревожность, неуверенность в себе и окружающем мире, депрессивность, а с ними – рост асоциальных и экстремистских проявлений в обществе. Появление в научном обороте терминов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» явилось результатом, с одной стороны, развития проблемного поля психологии безопасности, с другой – принятия исследователями запроса практики на детализацию и углубление понимания круга явлений, ранее маловизуализируемых, но имеющих важное значение для построения социального взаимодействия и образовательной сферы. Преодоление неопределенности в трактовке данных терминов нами решалось средствами эмпирического исследования.

Проведенный ассоциативный эксперимент был построен как сравнительное изучение вербальной репрезентации концептов «безопасность», «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» в сознании профессиональных носителей языкового сознания. На его материале была подтверждена семантическая связь трех концептов и выявлены отличительные особенности семантических пространств концептов «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность», вызванные спецификацией их предмета.

По итогам анализа и обобщения эмпирических данных сделаны следующие выводы:

1. Термины «безопасность», «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» характеризуются разным объемом ассоциативных полей. Усложнение формулировки термина сопровождается сужением содержания его ассоциативного поля.

2. Концепты «лингвистическая безопасность» и «психолингвистическая безопасность» обладают смысловым сходством с концептом «безопасность», подтверждаемым присутствием в их ассоциативных полях элемента *защита*, и отличиями как следствия особенностей их предметной специализации.

3. Концепт «лингвистическая безопасность» в большей мере применяется к характеристике защищенности носителя языкового сознания как субъекта социального взаимодействия, а концепт «психолингвистическая безопасность» – как субъекта различных языковых процессов, имеющих внешнее выражение и внутреннее отражение.

Основываясь на сделанных выводах, могут быть конкретизированы понятия, заявленные для нашего исследования в качестве ключевых понятий. Под лингвистической безопасностью нами понимается безопасность субъекта социального взаимодействия, воспроизводимость которой обеспечивается регуляцией его языковых систем традициями, культурой и нормами языка. Под психолингвистической безопасностью понимается безопасность языковой личности, защищенность языковых систем которой от нежелательных внешних и внутренних воздействий поддерживается психическими средствами.

В работе представлены результаты поискового исследования, которое может быть продолжено на других эмпирических выборках. Сделанные нами выводы могут стать основой последующих исследований по проблемам языковой личности. Результаты исследования применимы на практике, так как ориентировка в нюансах лингвистической и психолингвистической безопасности может выступать не только одним из критериев профессионализма будущих специалистов-лингвистов, но и весомой предпосылкой их способности к обеспечению психического здоровья и собственного благополучия, а также субъектов их профессиональной и бытовой коммуникации.

Список источников

1. **Кудака М.А., Маралов В.Г., Нуртаев Е.Р.** Отношение к опасностям казахских и российских студентов // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 3. С. 156–173.
2. **Павлов В.Н., Какадий И.И.** Угрозы безопасности образовательного учреждения // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6, № 6. С. 305–311.
3. **Сударик А.Н., Здорова С.В.** Значение процесса формирования коммуникативной компетентности студентов-психологов в обеспечении психологической безопасности образовательной среды вуза // Психология обучения. 2018. № 1. С. 100–109.
4. **Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G.** Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner // Advances in Gerontology. 2018. Vol. 8, № 3. P. 256–261. doi: 10.1134/S2079057018030116
5. **Карабулатова И.С.** Современная евразийская языковая личность как новая проблема лингвобезопасности в эпоху глобализации и миграций // Национальные приоритеты России. 2014. № 2. С. 80–84.
6. **Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199–218.
7. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Психологический анализ социокультурных вызовов лингвистической безопасности личности // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ростов н/Д, 2018. № 6. С. 444–450.
8. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Теоретические аспекты разработки психологической концепции лингвистической безопасности личности // Прикладная психология и психоанализ. 2015. № 3. С. 4.
9. **Костюсов А.Г., Иванов М.С.** Психологические факторы сформированности представлений о безопасности у курсантов военного вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. С. 141–150.
10. **Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. II. 320 с.
11. **Рогозина И.В.** Медиа-картина мира: когнитивно-семантический аспект : дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2003. 286 с.
12. **Коноваленко И.В.** Структура концепта «толерантность» (по данным ассоциативного эксперимента) // Психолінгвістика. 2011. № 7. С. 110–114.
13. **Стернин И.А., Рудакова А.В.** Психолингвистическое значение и его описание. Теоретические проблемы. LAP Lambert Academic Publishing) Saarbrücken, 2011. 192 с.
14. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Психолингвистическое исследование концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов // Вопросы психолінгвістики. 2020. № 1 (43). С. 84–97. doi: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97
15. **Краснянская Т.М., Тылец В.Г.** Психологическая безопасность в системе факторов санаторно-курортного оздоровления // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2017. № 4. С. 26–30. doi: 10.17116/kurort201794426-30
16. **Тылец В.Г., Краснянская Т.М.** Психологическое содержание модели лингвистической безопасности личности преподавателя вуза // Прикладная психология и психоанализ. 2016. № 4. С. 12.

References

1. Kudaka M.A., Maralov V.G., Nurtaev E.R. (2018) Otnoshenie k opasnostjam kazahskih i rossijskih studentov [Attitude to the dangers of Kazakh and Russian students] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 3. pp. 156–173.

2. Pavlov V.N., Kakadij I.I. (2020) Ugrozy bezopasnosti obrazovatel'nogo uchrezhdenija [Threats to educational institutions] // Bjulleten' nauki i praktiki. 6 (6). pp. 305–311.
3. Sudarik A.N., Zdorova S.V. (2018) Znachenie processa formirovanija kommunikativnoj kompetentnosti studentov-psihologov v obespechenii psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy vuza [The importance of the process of building the communicative competence of psychology students in ensuring the psychological security of the educational environment of the university] // Psihologija obuchenija. 1. pp. 100–109.
4. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. (2018) Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner // Advances in Gerontology. 3 (8). pp. 256–261. doi: 10.1134/S2079057018030116
5. Karabulatova I.S. (2014) Sovremennaja evrazijskaja jazykovaja lichnost' kak novaja problema lingvobezopasnosti v epokhu globalizacii i migracij [Modern Eurasian language personality as a new problem of linguistic security in the era of globalization and migration] // Nacional'nye priority Rossii. 2. pp. 80–84.
6. Kisljakov P.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2020) Psiholingvisticheskaja bezopasnost' lichnosti studenta i ee obespechenie v processe obuchenija v vuze [Psycholinguistic security of the student's personality and its provision in the process of studying at university] // Yazyk i kul'tura. 49. pp. 199–218.
7. Krasnjanskaja T.M., Tylets V.G. (2018) Psihologicheskij analiz sociokul'turnyh vyzovov lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti [Psychological analysis of socio-cultural challenges to linguistic security of the individual] // Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija "Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, socializacija". 6. pp. 444–450.
8. Tylets V.G., Krasnjanskaja T.M. (2015) Teoreticheskie aspekty razrabotki psihologicheskoy koncepcii lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti [Theoretical aspects of the development of the psychological concept of linguistic security of the individual] // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz. 3. p. 4.
9. Kostousov A.G., Ivanov M.S. (2017) Psihologicheskie faktory sformirovannosti predstavlenij o bezopasnosti u kursantov voennogo vuza [Psychological factors of formedness of understanding of security among cadets of a military university] // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2. pp. 141–150.
10. Leont'ev A.N. (1983) Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: V 2-h t. [Selected psychological works: in 2 vol.]. Vol. II. M.: Pedagogika.
11. Rogozina I.V. (2003) Media kartina mira: kognitivno-semanticheskij aspekt [Media picture of the world: cognitive-semantic aspect]. Philology doc. dis. Barnaul: Izd-vo Altajskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta.
12. Konovalenko I.V. (2011) Struktura koncepta "tolerantnost'" (po dannym asociativnogo eksperimenta) [Structure of the concept "tolerance" (according to the associative experiment)] // Psiholingvistika. 7. pp. 110–114.
13. Sternin I.A., Rudakova A.V. (2011) Psiholingvisticheskoe znachenie i ego opisanie. Teoreticheskie problemy [Psycholinguistic meaning and its description. Theoretical problem]. Lambert Academic Publishing, Saarbrücken.
14. Tylets V.G., Krasnjanskaja T.M. (2020) Psiholingvisticheskoe issledovanie konceptov «opasnost'» i «bezopasnost'» v jazykovom soznanii studentov [Psycholinguistic research of the concepts "danger" and "safety" in the language consciousness of students] // Voprosy psiholingvistiki. 1 (43). pp. 84–97. doi: 10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97
15. Krasnjanskaja T.M., Tylets V.G. (2017) Psihologicheskaja bezopasnost' v sisteme faktorov sanatorno-kurortnogo ozdorovlenija [Psychological safety in the system of factors of health resort rehabilitation] // Voprosy kurortologii, fizioterapii i lečebnoj fizicheskoy kul'tury. 4. pp. 26–30. doi: 10.17116/kurort201794426-30
16. Tylets V.G., Krasnjanskaja T.M. (2016) Psihologicheskoe sodержanie modeli lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti prepodavatelja vuza [Psychological content of the

model of linguistic security of a university teacher's personality] // *Prikladnaja psihologija i psihoanaliz*. 4. pp. 12.

Информация об авторах:

Краснянская Т.М. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, Московский гуманитарный университет (ул. Юности, 5, Москва, Россия, 111395). E-mail: ktm8@yandex.ru

Тылец В.Г. – доктор психологических наук, профессор кафедры фонетики и грамматики французского языка, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (ул. Остоженка, 38, стр. 1, Москва, Россия, 119034). E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Иохвидов В.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии, Ставропольский государственный педагогический институт (ул. Долина роз, 7, Ессентуки, Россия, 357635). E-mail: vlnauka@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Krasnyanskaya T.M. – D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of General, Social Psychology and History of Psychology, Moscow State University for the Humanities (Yunosti str., 5, Moscow, Russia, 111395). E-mail: ktm8@yandex.ru

Tylets V.G. – D.Sc. (Psychology), Professor of the Department of Phonetics and Grammar of the French Language, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (Ostozhenka str., 38, p. 1, Moscow, Russia, 119034). E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Iokhvidov V.V. – Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (Dolina Roz str., 7, Yessentuki, Russia, 357635). E-mail: vlnauka@mail.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 20.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 20.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 81'23

doi: 10.17223/19996195/57/4

ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛГУЩЕГО ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

**Анна Викторовна Ленец¹,
Маргарита Аршалуйсовна Хатламаджиян²**

¹ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, annalene@mail.ru

² Ростовский государственный экономический университет,
Ростов-на-Дону, Россия, margarita22@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается невербальный поведенческий код лгущего персонажа, выявляются и характеризуются различные его типы в текстах немецкоязычной художественной литературы XX–XXI вв. Излагаются причины интереса лингвистов к исследованию невербального поведения персонажей художественного произведения в ситуации лжи, актуализируется роль паралингвистических средств, демонстрирующих внутренний мир персонажа и обуславливающих читательское восприятие. Определяются методологические подходы, позволяющие проанализировать взаимодействие лгущего персонажа в аспекте невербальной семиотики. Описывается специфика языковой репрезентации невербального портрета лгущего персонажа. Обосновывается понятие «лгущий персонаж», изучается эволюция лгущего персонажа в немецкоязычной художественной литературе, устанавливаются основные компоненты модели его невербального поведения. Показана корреляция невербального кода с типом лгущего персонажа (эмотивный/адаптивный/регулятивный) в произведении. Верификация лексических номинаций и последующее соотнесение невербальных маркеров с характеристикой типа лгущего персонажа осуществляются на примере 100 диалогических фрагментов. Представлен детальный анализ паралингвистических средств с экспликацией кинесических, просодических и окулесических маркеров. Продемонстрировано, что в художественном дискурсе образ лгущего персонажа является одним из самых распространенных. Декодирование невербального поведенческого кода и портретной характеристики лжеца возможно лишь с учетом факторов исторического и социокультурного континуума. Отмечается, что лгущий персонаж является субъектом эмоционального переживания, невербальное поведение которого в ситуации произнесения лжи манифестируется посредством определенных языковых и сюжетно-композиционных средств авторского повествования. Выбор невербального кода (кинесического, просодического, окулесического) при описании поведения лгущего персонажа обусловлен личным авторским опытом, его мировоззрением и знанием интерпретационной деятельности читателя. Созданная модель невербального поведения лгущего персонажа может найти применение в курсах по литературоведению, дискурсивной прагматике, языковой психологии, лингвистической экспертологии и иных междисциплинарных направлений.

Ключевые слова: лгущий персонаж, эволюция лгущего персонажа, невербальное поведение персонажа, паралингвистические средства, кинесические маркеры, просодические маркеры, окулесические маркеры

Для цитирования: Ленец А.В., Хатламаджиян М.А. Паралингвистические средства описания поведения лгущего персонажа (на материале немецкоязычной литературы) // Язык и культура. 2022. № 57. С. 80–103. doi: 10.17223/19996195/57/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/4

PARALINGUISTIC MEANS OF DESCRIBING THE BEHAVIOR OF A LYING CHARACTER (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN-LANGUAGE LITERATURE)

Anna V. Lenets¹, Margarita A. Khatlamadzhian²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, annalenets@mail.ru

² Rostov State University of Economics Rostov-on-Don, Russia, margarita22@yandex.ru

Abstract. The article examines the non-verbal behavioral code of a lying character, identifies and characterizes its various types in the texts of German-language fiction. The introduction outlines the reasons for the interest of linguists in the study of the non-verbal behavior of the characters of a work of art in a situation of lies, actualizes the role of non-verbal means that demonstrate the character's inner world and condition the reader's perception. Methodological approaches are determined that allow analyzing the interaction of a lying character in the aspect of non-verbal semiotics. The purpose of the study is to describe the specifics of the linguistic representation of a non-verbal portrait of a lying character. In the main part, the concept of a "lying character" is substantiated, the evolution of a lying character in German-language fiction is studied, the main components of the model of non-verbal behavior of a lying character are established. A table showing the correlation of the non-verbal code with the type of the lying character (emotive/adaptive/regulatory) in the work is presented. The material of the research is the literary works of German-speaking writers of the XX–XXI centuries. Verification of lexical nominations and subsequent correlation of non-verbal markers with the characteristics of the type of a lying character is carried out using the example of 100 dialogical fragments. A detailed analysis of non-verbal components with explication of kinesic, prosodic and ocular markers is presented. It has been demonstrated that the image of a lying character is one of the most common in artistic discourse. Decoding of the non-verbal behavioral code and portrait characteristics of a liar is possible only taking into account the factors of the historical and sociocultural continuum. In conclusion, it is noted that the lying character is the subject of emotional experience, whose non-verbal behavior in the situation of uttering a lie is manifested through certain linguistic and plot-compositional means of the author's narration. The choice of a non-verbal code (kinesic, prosodic, ocular) when describing the behavior of a lying character by the author is conditioned by the author's personal experience, his worldview and knowledge of the reader's interpretive activity. The emotive type of a lying character is explicated by the author through such non-verbal components as a raised tone of voice and play with the eyes. The manifestation of a message with a false connotation by an adaptive character type is accompanied by a low, even tone, which is a kind of compensation for the character's restraint in gestures and movements, as well as through ocular non-verbal markers. Ocular non-verbal markers are actualized by the author through adjectives that con-

cretize and describe the look of the lying character. Visual modifications serve as an effective means of manipulation and achievement of the intended pragmatic goal for the adaptive type of lying character. The non-verbal behavior of the lying character of the regulatory type is noticeably reflected in the kinetic markers. This type of lying character encodes his emotions very successfully. The determining factor in the image of a regulatory type character is his “gestures” and “bodily modulations”. The dialogue thread of literary heroes-deceivers is replete with kinetic gestures, used by them for self-defense and confirmation of “imaginary” truthfulness. The created model of non-verbal behavior of a lying character can be used in courses on literary studies, discursive pragmatics, language psychology, linguistic expertology and other interdisciplinary areas.

Keywords: lying character, evolution of a lying character, non-verbal behavior of the character, paralinguistic means, kinesic markers, prosodic markers, ocular markers

For citation: Lenets A.V., Khatlamadzhiyan M.A. Paralinguistic means of describing the behavior of a lying character (based on the material of German-language literature). *Language and Culture*. 2022;57: 80-103. doi: 10.17223/19996195/57/4

Введение

Пристальное внимание исследователей в различных областях лингвистики к тексту отмечается со второй половины XX в. В современной лингвистике наблюдается достаточно большое количество текстовых классификаций [1–3], где особое место занимает именно художественный текст. При этом одно из главных отличий художественного текста от других текстов заключается в его антропоцентризме, т.е. в познании человека через описание совершаемых им в произведении поступков и действий, испытываемых им чувств и желаний. Отсюда следует, что художественное произведение является богатым источником изучения человека, мотивов его поступков, фундаментом для понимания его психологического состояния в ситуациях эмоционального напряжения. К таким ситуациям психоэмоционального напряжения относится коммуникативная ситуация лжи.

Ложь как коммуникативный феномен является неотъемлемой частью действительности человека и присутствует практически в каждом литературном произведении. На тесную связь лжи и литературы указывал еще Платон, по утверждению которого «все поэты лгут». В художественной литературе ложь приобретает особый вес в том случае, когда она является основным занятием главного персонажа. В каждой национальной литературе на определенном этапе ее развития существует свой образ лгущего, для которого характерны типичные черты лжеца. Так, например, образ лгущего героя описывается преимущественно в таких драматических жанрах литератур романской группы, как комедии испанского литературного барокко, французская классика и итальянское Просвещение [4. С. 201]. Тема лжи и лгущего героя в художе-

ственном произведении остается долгое время одной из актуальных и в немецкоязычной литературе [5]. Фокусирование исследовательского внимания на теме лжи и особенностях ее реализации в коммуникации происходит сразу на материале разных языков и в нескольких направлениях лингвистики лжи: теории дискурса [6], прагмалингвистике [7], лексикологии и фразеологии [8, 9], юридической психолингвистике [10] и мн. др.

В последнее десятилетие наблюдается интерес лингвистов к изучению невербального поведения образов персонажей [11, 12]. Лингвистами отмечается, что использование автором произведения невербальной характеристики поведения героя влияет на адекватное восприятие читателем коммуникативного поведения описываемого персонажа [13. С. 204]. Действительно, наблюдение за невербальной организацией поведения лгущего персонажа в художественном произведении представляет не только ценный практический материал для исследования, но и позволяет описать невербальное поведение лгущего персонажа в виде некоей модели.

В связи с вышеизложенным цель настоящей статьи – описание специфики языковой репрезентации невербального поведения лгущего персонажа в немецкоязычном художественном дискурсе. Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: 1) обосновать понятие «лгущий персонаж»; 2) изучить эволюцию «лгущего персонажа» в немецкоязычной художественной литературе; 3) установить основные паралингвистические средства и компоненты модели невербального поведения лгущего персонажа; 4) проанализировать языковую репрезентацию лгущего персонажа в немецкоязычной литературе.

Методология исследования

Исследование невербального поведения коммуниканта через призму художественного мира в современных лингвистических изысканиях является универсальным и позволяет убедительно представить модель поведения лгущего персонажа. Теории, согласно которым язык – это сложная и постоянно развивающаяся система, составили теоретико-методологический фундамент настоящего исследования. Так, в качестве общенаучных предпосылок послужили научные концепции, представленные в работах отечественных и зарубежных ученых по невербальной семиотике [14–16], а также ключевые положения современной теории дискурса [17, 18]. Частнолингвистическую методологическую базу исследования составляют исследования в области лингвистики лжи [19]; работы, посвященные проблемам описания литературного героя, персонажа [20–22]; изыскания по языковой личности [23, 24]. Используемые подходы к исследованию основываются на

том, что они позволяют системно представить невербальное поведение лгущего персонажа в художественном тексте.

Художественный текст представляет собой некую структурную модель в виде ядра, где внешнюю оболочку образует словесный материал, а во внутренней заключена духовная информация и система образов [25. С. 21]. Подтекст определяется в виде скрытого смысла высказывания, вытекающего из синтеза словесного материала и контекста. Подтексту принадлежит важная роль в создании образа персонажа, его характеристики через описание его поведения в различных ситуациях художественного контекста. Рассмотрение произведений художественной литературы для анализа невербального поведения лгущего персонажа считаем правомерным, так как художественное произведение представляет собой некую форму культурного артефакта, где единство знаков и образов развернуто во времени, являясь своего рода текстом культуры, где проявление смыслов и воссоздание художественного образа происходят за счет аккумуляции опыта автора и культурной ситуации.

Рассмотрение текста в субъективистском аспекте позволяет оценивать произведение с позиции соответствует/не соответствует действительности, на раскрытие которой, посредством создания образов персонажа и изображения эмоций, и нацелена познавательно-коммуникативная стратегия автора текста. В этой связи особый интерес вызывает анализ подтекста ложных высказываний в художественном тексте и изучение явления лжи с «субъективистской позиции» [26. С. 80–81], в русле которого исследуется взаимодействие участников коммуникации – «человека лгущего» [27. С. 12] и получателя ложного сообщения. Создание образа лгущего персонажа требует от автора произведения тщательного подбора соответствующих синтаксических конструкций, выражений и слов с такой стилистической окраской, которые бы характеризовали литературный персонаж с необходимой писателю точки зрения.

Материалом настоящего исследования являются произведения немецкоязычных писателей, в которых автором посредством паралингвистических средств описывается невербальное поведение лгущего персонажа. Значимость коммуникативного феномена лжи подтверждается тем, что героям произведений приходится часто прибегать ко лжи, которая позволяет решить их существующие проблемы и достигнуть необходимых целей. Отсюда ситуация осуществления ложного сообщения в художественном произведении является не такой редкой. Объективное заключение о невербальном поведении лгущего персонажа в художественном произведении требует систематического и количественного заключения, которое возможно при применении контент-анализа. Зафиксированные в ходе контент-анализа лексические единицы позволяют определить тип лгущего персонажа. Для анализа нами

были верифицированы лексические единицы, которые являются маркерами невербального поведения лгущего персонажа. В ходе исследования методом сплошной выборки было отобрано 100 примеров невербального поведения лгущего персонажа из произведений современной немецкоязычной литературы.

В качестве основных методов исследования послужили гипотетико-дедуктивный, лингвистическое наблюдение, описательный и сопоставительный методы, метод статистического анализа. Для достоверности полученных данных и их интерпретации использовался метод количественного подсчета. Выбор такого комплексного использования методов исследования был обусловлен указанными во введении настоящей статьи целью и задачами.

Исследование и результаты

Определение понятия «лгущий персонаж»

Сложно представить литературное произведение без выражения эмоций, в которых автор помимо действительности отображает и духовную сущность своего героя. Автор произведения является психологом, интерпретирующим образы и поступки персонажей согласно своим духовным ориентирам. Посредством языкового оформления художественного текста складывается авторская триада, которая, согласно мнению Г.В. Степанова, модифицируется в формулу «действительность – образ – текст» [28. С. 20–37].

Само понятие «художественный образ персонажа» не является однозначным. Некоторыми исследователями художественный образ определяется как речевое явление или языковое свойство художественного текста, где выделяются литературный образ персонажа и речевой образ (художественно-выразительные свойства речи) [29. С. 93]. Другие же убеждены, что образ литературного персонажа представляет собой более сложное явление, являясь системой чувственных деталей, воплощающих содержание художественного произведения, благодаря которому создается нечто новое с колоссальным содержанием [30. С. 72]. «Литературный персонаж», «персонаж художественного произведения» или «художественный образ» являются основной единицей художественного текста, выступая мерой конструкции литературного текста, его центром. При этом пристальному вниманию со стороны лингвистов подвергаются вопросы, связанные с изучением художественного текста как единой многоуровневой системы мировоззренческого континуума и культурной компетенции. Основой сюжетодвижения и целостной композиционной структурой художественного произ-

ведения выступает образ персонажа, а «эволюция художественного образа персонажа» характеризует сюжетную динамику текста [31. С. 57].

У каждого писателя своя манера создания определенного образа персонажа в произведении, обуславливающая аксиологическую или оценочную функцию текста. Для разработки проблемы образа героя в ложном дискурсе и его прагматического, художественного анализа, введем в научный оборот понятие «лгущий персонаж». Все типологическое многообразие лгущего персонажа сводится авторами к лексико-семантической классификации в зависимости от признаков коммуникативного типажа и системы ценностей, формирующей нравственное поведение персонажа. При этом сам термин «лгущий персонаж» является более емким и включает в себя синтез эмоциональных, умственных, физических и поведенческих характеристик персонажа, выраженных через его речь, поступки, портрет и поведение. В этой связи, при анализе текстовой структуры произведения, необходима корреляция «образа персонажа» с понятием «образ автора». Рассматривая персонаж в роли языковой личности, Ю.Н. Караулов отмечает, что истинной языковой личностью в произведении является автор, а не персонаж. Действительно, именно творец произведения в роли носителя определенного языка, осмысливая собственную жизнь и собственный мир, отражает их в своей речи, характеризуя тем самым речевую манеру персонажа. Языковую личность персонажа литературного произведения следует изучать на основе его дискурса, включающего внешнюю и внутреннюю речь, где основными формами выступают «поток сознания» и внутренний диалог [32. С. 230–238]. Внутритекстовая языковая личность «художественно» изображается автором в органическом соединении с духовным ядром произведения.

Внешняя речь по степени качества, восприятия и ее понимания другими обусловлена ситуативностью, необработанностью или своей продуманностью. Внутренняя же речь беззвучна, скрыта, приспособлена к осуществлению мыслительных операций, проявляясь посредством невербальных средств. Органическое соединение внешней и внутренней формы позволяет литературному тексту стать носителем авторской, художественной информации, покоящейся в подтексте произведения. Учитывая вышеизложенное, под «лгущим персонажем» нами понимается *субъект эмоционального переживания, обладающий самостоятельной жизнью и содержанием, чей невербальный портрет в ситуации манифестации ложного высказывания воплощается посредством определенных языковых и сюжетно-композиционных средств авторского повествования.*

В мировой художественной литературе существует немало типов лгущего персонажа (например, шельма Тиль Уленшпигель в немецкой литературе; Остап Бендер в облике плута в русской литературе; архе-

тип лжеца, авантюриста в русской литературе проявляется в образе графа Калиостро; типаж лицемера в английской литературе выявляется в образе Генриха IV; образ *el pícaro* в испанской литературе). Тот или иной образ лгущего персонажа складывается на основе совокупности сюжетно-композиционных средств, речевых и поведенческих характеристик персонажа.

Другим важным фактором, влияющим на тип и облик лгущего персонажа, является исторический и социокультурный период. Так, в художественных произведениях выделяются следующие типы персонажей: 1) *притворщик, симулянт* – человек, ложно принимающий какой-либо вид для неискреннего поведения, с целью ввести в заблуждение (например, Тартюф в пьесе Мольера); 2) *льстец, лицемер* – человек, демонстрирующий угодническое поведение для завоевания благосклонности (например, Чичиков в поэме Гоголя «Мёртвые души»; Молчалин в комедии Грибоедова «Горе от ума»); 3) *хвастун* – человек, который отзывается о себе или о чем-либо с излишней похвалой (например, Пер Гюнт в одноименной пьесе норвежского драматурга Генриха Ибсена); 4) *плут* – человек, искусно скрывающий свои намерения, ловкий обманщик, хитрец (например, Хлестаков в комедии Гоголя «Ревизор»); 5) *враль, обманщик* – тот, кто постоянно врет, выдумывает вздор, нелепости, пустослов, болтун (например, барон Мюнхгаузен в немецких рассказах Г.А. Бюргера). В свою очередь, целостный, убедительный образ литературного героя создается совокупностью национально-культурных черт, детерминированных лингвокультурным сообществом. Обратимся к существующим образам лгущего персонажа в немецкоязычной художественной литературе.

Эволюция лгущего персонажа в немецкоязычной литературе

Еще великий французский писатель и философ М. де Монтень заметил, что у лжи сотни тысяч обликов (1580). Данное утверждение находит свое подтверждение, прежде всего, в художественных произведениях каждой национальной литературы. Образ лгущего персонажа во многом обусловлен ментальной картинкой времени, в которой разворачивается сюжет, а также национальной культурой со стереотипным представлением о лжеце. Для обстоятельной трактовки понятия лгущего персонажа в художественной литературе считаем необходимым обратиться к существующим образам лгущего персонажа в немецкоязычной художественной литературе. Таких образов лгущего персонажа довольно много, тем более что и современные немецкие лингвисты часто обращаются к изучению коммуникативного феномена лжи в художественном тексте для понимания ее причин и структуры лжи, условий ее функционирования в речевом общении [33].

Истоки лгущего персонажа в немецкоязычной художественной литературе следует искать еще в эпохе немецкого гуманизма, который характеризуется возникновением баллад, песен, поучительных историй. Одним из ярких примеров подобного эпоса является стихотворный рыцарский роман Г. Страсбургского *Tristan und Isolde* (1205–1210). В данном эпосе о любви противопоставляются фатальные чувства влюбленных и великая история обмана, заслужившая общественное порицание. Причины и поведение лгущего героя на этом этапе романтизируются в произведениях.

Исследование истоков представления лжи в немецкоязычной литературе отсылает также к произведениям немецкого гуманизма, где появляются жанры сатирических произведений – пародий, поучительных проз, комедий, небылиц. В XIV–XV вв. немецкими поэтами и писателями было создано большое количество легенд и баллад, среди которых особое место занимают немецкие песни и истории о лжи [34. S. 36]. Лгущий персонаж становится центральной фигурой в небылицах, традиции написания которых в немецкоязычной литературе достаточно богаты (см., например, *H. Sachs. Spruch oder Schwank vom Lügenberg* (1533) и мн. др.). Труды немецких гуманистов (см. об этом S. Brandt, H. Sachs и др.) оказали огромное влияние не только на развитие исторических событий в Германии в XVI в., но и на формирование национальных традиций в написании небылиц. Вымысел, передающийся в виде рассказа, устным путем, широко представлен в немецкоязычных небылицах (см., например, *J.W. Wagner. Neue zeitung auss der ganzen welt* (1605); *J. Bidermann. Jagdlüge* (1622); *H. Julius. Vom Wirth und den drei Wandersgesellen* (1708); *B. Waldis. Vom lügenhafften Jüngling* (1788)) [35. S. 16].

На границе Средневековья и эпохи Ренессанса в противовес рыцарскому эпосу возникли произведения, где сложилось изображение лгущего персонажа в роли «плута», «обманщика» и «хитреца». Лгущий тип литературного героя представлен в пикарескных или плутовских романах (нем. *Schelmenroman*), где изображаются похождения героя-плута (см., например, *Till Eulenspiegel* (1510–1511); *H.J.Ch. von Grimmelshausen. Der Abentheuerliche Simplicissimus Teutsch* (1668–1669); *Ch. Reuter. Schelmuffsky* (1696)). Своеобразный жанр смеховой культуры представлен в немецкой литературе в виде шванка, шутового рассказа, шутовской народной комедии с поучительным смыслом. С присущим национальным колоритом в шванках обыгрывается гиперболизированный образ плута, который ввиду иных внутренних норм, воспринимает мир по-своему и поступает, соответственно, неискренне. Характерной чертой представленного жанра является одновременное выполнение развлекательной и дидактической задач.

Другим ярким примером лгущего персонажа является герой произведения Р.Э. Распе – немецкий барон Мюнхгаузен (*R.E. Raspe*.

Münchhausen (1533)). В данном произведении ложь носит развлекательный характер, а барон изображен в роли очаровательного лжеца и бездельника. Ироничное, плутовское поведение получило нарицательную семантику – «врать как барон Мюнхгаузен», а именем фантазера стали именовать зазнаек, крайне преувеличивающих свои достоинства. Так, появилось широко употребляемое сравнение «врать как барон Мюнхгаузен» для тех, кто непрестанно лжет и приписывает себе подвиги и качества, которых на самом деле не было и нет. В связи со значительной переработкой данного произведения немецким поэтом Г. Бюргером появилось, по сути, не только новое произведение в немецкой литературе, но и новая форма небылиц – «мюнхгаузиада» (*Münchhausiade*), в которой повествуется о военных событиях, приключениях на охоте и во время путешествий. Жанрообразующим признаком плутовского поведения является установка на безвредность лжи. В немецких сказках и небылицах (*Lügendichtungen*) лгущий персонаж представлен в роли «плута» в абсурдной действительности, где опасность, подстерегающая героя, комически преувеличена. Лживость героя как характеризующая его психологическая особенность проявляется не только в том, чтобы сформировать у получателя неверное впечатление о событиях, но и количестве примеров патологических лжецов, которых в художественной литературе достаточно много. Например, Г. Сакс приводит следующие типы лжецов: *Ehrenlügner*, *Schmeichel-Lügner*, *Trug-Lügner*, *Hader-Lügner*, *Doppelt-Lügner*, *Mähr-Lügner*, *Alt-Lügner*, *Rühm-Lügner*. Все эти виды лжи основаны на пороках человека [36. S. 27].

Популярным литературным жанром в немецкой литературе, где представлен безобидный лгущий персонаж, становится небылица. В немецком литературоведении различают несколько подвидов небылиц: *Lügengeschichte* (неправдоподобные истории), *Lügenroman* (небылица-роман) (например, *Abenteuer Sindbads der Seefahrers*), *Wunschlügenerzählung* (небылица-рассказ) (например, *Schlaraffenland*), *Lügendmärchen* (небылица-сказка) (например, *Schneekind*) и др. [37. S. 285]. При этом небылица трактуется как рассказ о фантастических, совершенно невозможных, иногда невероятно преувеличенных событиях или событиях, не соответствующих действительности [38. S. 487]. При этом компоненты невербального поведения лгущего персонажа преимущественно остаются за рамками внимания автора.

В XIX в. ложь становится одной из частых тем в период Мартовской революции 1848 г. В этой связи приведем также уже практически забытые произведения Р. Бенедикса *Die Lügnerin* (1848); *Das Lügen* (1852). Не теряет свою актуальность и комедия Ф. Грильпарцера *Weh den, der lügt!* (1828–1851), которая причисляется к лучшим произведениям литературы о лжи в Германии [34. S. 37]. К концу XIX в. стано-

вится очевидным, что плутовской роман постепенно трансформируется в воспитательный, приобретая жанровые черты.

Более глубокое проникновение во внутренний мир и причины поведения лгущего персонажа представлены в произведениях немецких писателей конца XIX – середины XX в. (см., например, *H. Heine. Aus den Memorien des Herrn v. Schnabelewopski* (1834); *G. Keller. Kleider machen Leute* (1874); *T. Mann. Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull* (1954); *G. Grass. Die Blechtrommel* (1959); *I. Morgner. Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz* (1974) и мн. др.). В этой связи следует также упомянуть утверждение немецкого лингвиста Б. Кюммерлинг-Майбауер, согласно которому послевоенные годы XX в. ознаменовались появлением особого литературного жанра, «поддельных автобиографий и мемуаров» [39. S. 552–564], где лжецы рождали массу вымышленных и потому особо циничных воспоминаний. Ярким примером подобного произведения выступает автобиография Б. Вилькомирского и его лживые детские воспоминания о Холокосте «Осколки: Воспоминания о военном детстве». В современной немецкоязычной литературе немало примеров плутовского романа, где описываются похождения плута (например, *Ch. Simon. Planet Obrist* (2005); *I. Schulze. Peter Holtz. Sein glückliches Leben von ihm selbst erzählt* (2017)).

Очевидно, что тема лжи и образ лгущего персонажа имеют не только национальные традиции в немецкой литературе, но и определенные этапы развития. Анализ немецкоязычной художественной литературы показал, что степень конкретности описания поведения и внутреннего мира лгущего персонажа в каждом отдельном произведении разная и зависит от многих причин. Очевидно, что и поведение лгущего персонажа будет во многом зависеть от жанра произведения. Ложь стала настолько неотъемлемой частью повседневной жизни людей, что ее присутствие обозначено авторами в произведениях различными функциями: регулирующей, манипулятивной, эмоциональной, поэтической и др. Художественная литература, являясь некой имитацией реального речевого общения, может представлять объективный эмпирический материал для исследования поведения лгущего персонажа.

Модель невербального поведения лгущего персонажа

Другим значимым фактором для верификации невербального компонента лгущего персонажа в литературном произведении является описание самого факта лжи. Именно в художественном произведении лгущий персонаж предстает во всевозможных ситуациях, включая его внутренний диалог, а также продуманные действия и импульсивные поступки. Образ лгущего персонажа в художественном произведении – женщины или мужчины – зависит от социальных, психологических и

политических особенностей описываемого общества, в котором живет и творит писатель и которое он описывает в произведении. В настоящем исследовании образ лгущего персонажа рассматривается комплексно. При этом особое внимание уделяется невербальному поведенческому коду лжеца (кинесика, просодика, окулесика). Несомненно, посредством невербальной составляющей текста автор совокупно заостряет внимание читателя на внешней сфере лгущего персонажа, которая отражает и его внутренние потребности, мотивы и миропонимание, придавая образу персонажа целостность, законченность и создавая эффект реалистичности бытия.

В связи с этим модель невербального поведения верифицированных типов лгущего персонажа может быть построена по следующей структуре: 1) агент поступка (лгущий персонаж); 2) объект поступка (на кого направлена ложь); 3) невербальный код поступка (кинесика, просодика, окулесика); 4) мотив поступка (причины осуществления ложного высказывания); 5) авторская оценка поступка. Представленная модель позволила проанализировать невербальные поведенческие паттерны лгущего персонажа в немецкоязычных художественных произведениях и разработать следующую классификацию лгущего персонажа в зависимости от модели невербального поведения лгущего персонажа: 1) эмотивный тип; 2) адаптивный тип; 3) регулятивный тип. Рассмотрим их более подробно.

В проанализированном пласте художественных текстов **эмотивный тип лгущего персонажа** эксплицируется в основном в действиях героя-хвастуна. Мотивом для исследуемого персонажа выступает чрезмерное побуждение к преувеличению собственных заслуг, достижений или качеств для сознательного введения адресата в заблуждение. Стоит заметить, что хвастун и в случае искреннего дискурса, и в момент высказывания ложной информации руководствуется симметричной интенциональной доминантой – желанием привлечь внимание и вызвать зависть. Внутренняя установка на собственные уникальные способности или достижения кроется в психологической неполноценности персонажа и стремлении ощутить реакцию восторга адресата. Нередко такая форма поведения используется автором для выражения аффективного воздействия, когда лгущий персонаж через намеренное хвастовство провоцирует у слушателя негативные эмоции в форме зависти и раздражения. Интенция хвастуна продиктована стремлением через искажение информации вызвать моральный дискомфорт у получателя, провоцируя в последующем резкую критику у последнего.

Языковыми средствами для расшифровки эксплицитного невербального поведения хвастуна выступают следующие лексические номинации невербального кода, демонстрирующие степень экспрессивных, интонационных модификаций и мимические проявления: *Klang*

der Stimme – gehoben, Lachen, Lächeln, Augen: selbstsicherer Laut; mit größtönender Rede; mit hoher Stimme sprechen; ein sattes Lachen; arrogantes Lächeln; Revolverschnauze; große Augen machen; mit Augen aufblitzen; gemachtes Lächeln; mit pffiffigem Lächeln; ein schalkhaftes Lächeln gleitet über die Lippen.

Коммуникативное поведение хвастуна автор произведения репрезентирует через следующие языковые соответствия: *renommieren, sich dicktun, großtun, große Töne reden, den großen Herrn spielen*. При характеристике эмотивного типа лгущего персонажа, как правило, хвастуна, автором используются прилагательные-квалификаторы, манифестирующие эгоцентризм типажа: *schamlos, happig, frech, unehrlich, unverfroren*. В отношении самого лжеца-хвастуна автор использует лексические единицы, репрезентирующие степень возвеличивания лгущего персонажа: *Möchtegern, Maulheld, Prahlhans*. Рассмотрим на примере диалога между коллегами: «*“Mein Chef braucht mich! Ich bin doch Besserwisser!”*, *log er prahlerisch, gab ihr zum Abschied einen flüchtigen Kuss auf die Wange und setzte fort mit einem arroganten Lächeln* “*Danke noch mal für alles. Wenn ich was für dich tun kann, ich bin immer für dich da*”» [40. S. 112].

В представленном примере презентация эмотивного типа лгущего персонажа осуществляется за счет мимического маркера *mit einem arroganten Lächeln* и демонстративного жеста *gab ihr zum Abschied einen flüchtigen Kuss auf die Wange*. Улыбка является одним из самых выразительных средств изобличения лжи и маркером, синтезирующим в себе информацию об эмоциональном состоянии коммуниканта и его намерениях. Экспликация эмотивного типа лгущего персонажа подтверждается автором также посредством вербальной реплики *Ich bin doch Besserwisser!*

При характеристике лгущего персонажа в качестве субъекта коммуникации и агента обманного поступка необходимо отметить его близость к **адаптивному типу**. Для данного типа лгущего персонажа характерно приспособленческое поведение. Комплексный анализ коммуникативных и невербальных поведенческих характеристик позволяет отнести адаптивный тип лгущего персонажа к герою-притворщику и герою-лестцу. Мотивационный признак, определяющий соотношение героя-притворщика к лгущему персонажу, эксплицирован в осознанном авторском выборе обманного поведения, характеризующегося двойственностью. Скрывая информацию, притворщик своим состоянием либо действием влияет в итоге на истинность транслируемой адресату информации. Интенция к обманному поведению ситуативна и направлена «на случай», осознанное извлечение выгоды или удовлетворения потребностей. Презентация героем-притворщиком двойственного поведения внешне демонстрирует его стремление к следованию принципам кооперативной коммуникации. Дешифровка адресатом истинных

намерений притворщика приводит к нарушению максимы доверительных отношений. Исследование ролевой характеристики данного типажа приводит к обнаружению тесной корреляции притворного поведения лгущего персонажа с такими понятиями, как «роль», «игра», «маска», формирующих внешний портрет типажа и отсылающих к сфере театральности. Ложное поведение анализируемого типа лгущего персонажа в немецкоязычных художественных произведениях нашло отражение в следующих соответствиях, выраженных глагольными номинациями: *heucheln, simulieren, erkünsteln, sich stellen, sich aufspielen, frömmeln*.

При формировании альтернативного представления притворщик довольно искусно скрывает свое состояние, имитируя необходимое для конкретной ситуации поведение. Он управляет выражением лица и способен успешно контролировать свое невербальное поведение при фальсификации своего поведения. Стремление автора указать на неискренность притворщика и зафиксировать внимание читателя на разоблачительную характеристику поведения лгущего персонажа подкрепляется использованием следующих лексических номинаций невербального кода: *Klang der Stimmem – tief, eben, Mimik: mit dem gekünstelten Laut; tonlos aussprechen; ruhig sagen; unnatürliche Mimik; unechte Trauer; aufgesteifte Heiterkeit*. Следует отметить, что авторы в большинстве своем транслируют негативное отношение к коммуникативному типажу «притворщик», используя следующие дескриптивные номинации: *Fuffziger, Hypokrit, Intrigant, Feind*.

Рассмотрим адаптивный тип лгущего персонажа на примере героя-льстеца. С. Деннингхаус отождествляет притворщика с льстецом, указывая на определенное их сходство по признакам неискренности [41. С. 214]. Лстец демонстрирует лукавую речь и угодническое поведения для завоевания благосклонности. Мотивирующей основой, служащей для соотнесения льстеца к лгущему персонажу, выступает осознанное побуждение к неискренней деятельности, лицемерное восхваление и преувеличение достоинств собеседника. Льстецом всегда движет корысть, стремление втереться в доверие или добиться чьего-либо расположения для получения выгодного статуса. Литературный герой-льстец в процессе взаимодействия использует метафорическую коммуникативную структуру «верх–низ», где с позицией «верх» соотносится возвеличиваемый, некто значимый, а с позицией «низ» – сам льстец, раболепствующий и выслуживающийся в расчете на приобретение определенной выгоды. Автор аксиологически маркирует поведение льстеца, используя глагольные номинации: *English lispeln, Honig um den Mund schmieren, kriechen, duckmäusern*. Эффективная коммуникация обуславливается легковёрностью адресата, его способностью дифференцировать искренность/неискренность. Несмотря на имплицитную

природу лести, успешному декодированию ложных высказываний способствует авторское описание невербального поведения лгущего персонажа. Наиболее представительными являются лексические номинации невербального кода *Blick, Klang der Stimme – tief, eben: mit leiser, schmeichlerischer Stimme; entschuldigend klingen (Stimme); einen katzenfreundlichen Blick werfen; verschlagener Blick; Schalksaugen; mit den bübischen Augen; listigen Blick werfen*. Выявление лжи возможно по контексту невербального поведения и паралингвистическим маркерам.

Поведение льстеца характеризуется автором произведения двояко. С одной стороны, льстец выражает доброжелательное отношение, призванное вызвать у собеседника ответные положительные чувства. Это объясняется самой природой лести, в которой транслируется положительная оценка и по отношению к адресату используется стратегия «эмоционального поглаживания» [27. С. 172]. Все это в некоторой степени нивелирует негативную характеристику лгущего персонажа. С другой стороны, автор порицает корыстные цели льстеца, указывает на его манипулирующую роль, усиливая негативную характеристику своего персонажа посредством квалификаторов типа *niedrig, heimtückisch, lästerlich, kriecherischer, schmeichlerisch*. Творец произведения находит лишь единственное оправдание для своего лгущего персонажа, руководствуясь принципом «льстец – свита, которая делает короля». Это подтверждается следующим примером: «*Ihre Stimme klang entschuldigend und ein bisschen atemlos. „...Ach, ich kann Ihnen nicht sagen, weshalb, aber es ist so“, fuhr sie fort... und ich hatte eine jähe Intuition, dass sie in diesem Punkt log... Ihre Stimme klang schmeichlerisch*» [42. С. 42].

Данный пример демонстрирует разговор между художником и героиней, выражающей свое неискреннее восхищение работами мастера. В приведенной диалогической ситуации голосовой невербальный рисунок, репрезентирующий ложное, льстивое поведение, подкрепляется автором просодическим маркером: *Stimme klang entschuldigend und ein bisschen atemlos*. Льстивое поведение героини поддерживается авторской ремаркой: *Ihre Stimme klang schmeichlerisch*. Героиня уклоняется от правды, демонстрируя свою интенцию голосовыми модуляциями.

В когнитивно-прагматическом плане возможно рассмотрение и **регулятивного типа** лгущего персонажа в роли героя-плута, обманщика, искусно контролирующего свое поведение и эмоциональное состояние. Мотивационной доминантой для героя-плута выступает стремление совершить нечестный поступок, скрыв свои истинные намерения. В основе деяний лжеца лежит намерение замаскировать свои «безобидные» поступки для получения выгоды за счет другого человека. Для достижения своих целей анализируемый тип лгущего персонажа, как правило, проектирует весь сценарий и продумывает роли участников. Коммуникация героя-плута носит манипулятивный ха-

рактёр, что поддерживается его внешним, благожелательным обликом и ролью изобретательного, порядочного человека. Внешние характеристики соотносятся авторами в немецких текстах со следующими положительными качествами: *klug, findig, talentiert, furchtlos, begabt, glatt*. Регулятивный тип героя-плута выявляется через оценку образно-перцептивных признаков и особенности невербального поведения. Верификация лгущего персонажа возможна с большей частотностью по соответствующим кинесическим маркерам: *Geste, Körperbewegungen: mit heftigen Achselzucken unterstreichen; sich das Kinn reiben; den Kopf zurücklehnen; mit dem Kopf nicken; Arme verschränkt halten; die Schultern heben*. Приведем пример: «*“Tut mir leid, aber ich muss jetzt wirklich gehen. Ich bin mit meinem Mann verabredet”, log sie mit einem Blick auf ihre Uhr, um die Lüge glaubhaft zu machen*» [43. S. 104].

Данный пример демонстрирует разговор между двумя женщинами. В этом диалогическом фрагменте экспликация регулятивного типа лгущего персонажа осуществляется посредством кинесического маркера *log sie mit einem Blick auf ihre Uhr, um die Lüge glaubhaft zu machen*. Весьма очевидно, что героиня репрезентирует ситуацию ложного общения, уклоняясь от разговора. Для создания атмосферы «видимой» реальности героиня прибегает к жесту, свидетельствующему об осознанном контроле своих действий и внутренних переживаний.

Представленные параметры способствуют комплексному изображению словесно-речевого и невербального облика лгущего персонажа в текстовом пространстве. Каждый акцентированный параметр вступает в игру поочередно, в определенном порядке, создавая некое неразрывное единство запланированной автором сюжетной линии и ответного эффекта эмоционального воздействия на читателя.

Анализ невербального поведения лгущего персонажа в немецкоязычной литературе

Рассмотрим предложенную выше модель лгущего персонажа и репрезентацию невербального кода типа лгущего персонажа в немецкоязычной художественной литературе XX в. Проведенное исследование носит пилотный характер для подтверждения или опровержения предлагаемой теории. Для этого нами было отобрано 100 диалогических фрагментов реализации невербального кода при описании лгущего персонажа из немецкоязычной художественной литературы XX–XXI вв. (Becker J. *Jakob der Lügner* (1969), Degenhardt F. *Für ewig und drei Tage* (1999), Hart M. *Sommermond* (2011), Horster H. *Ein Herz spielt falsch* (1991), Jentzsch K. *Seit die Götter ratlos sind* (1994), Moser M. *Die Putzfraueninsel* (1995), Kattner K. *Die Besucherin* (2011), Weber L. *Die neue Welt* (2008), Schmitz I. *Mordsdeal* (2009), Schulze J. *Liebe kennt kein*

Alter (2013), Zweig S. *Ungeduld des Herzens* (1958)). Примеры отбирались методом сплошной выборки. Отбор примеров, репрезентирующих ложное высказывание персонажей, осуществлялся нами путем подбора конкретных словоформ глагола *lügen*, например *sie hat gelogen, er hat gelogen, log, lügen* и др., а также посредством выявления паралингвистических средств с дальнейшим декодированием невербального кода и последующего верифицирования типа лгущего персонажа с учетом заложенной автором контекстуальной канвы.

Полученные данные, представленные в таблице, позволили не только зафиксировать маркеры невербального кода поведения лгущего персонажа в произведении, но и также соотнести их с описываемыми типами лгущего персонажа (эмотивным/адаптивным/регулятивным) в произведении. Соотнесение невербального кода с типом лгущего персонажа позволяет также заключить о его характерных психологических и культурных особенностях.

**Реализация невербального кода лгущего персонажа
в немецкоязычной художественной литературе, %**

Маркеры	Эмотивный тип (хвастун)	Адаптивный тип (притворщик, лстец)	Регулятивный тип (плут, обманщик)
Кинесические	13	25	62
Просодические	54	45	24
Окулесические	33	30	14

Результаты таблицы позволяют заключить, что в невербальном поведении эмотивного типа лгущего персонажа типично использование просодических (54%) и окулесических маркеров (33%). Для отражения фонационных изменений эмотивного типа лгущего персонажа авторы используют номинации невербальных компонентов, характеризующих «повышенный тон голоса», например: *mit hoher Stimme sprechen, flötend klingen, selbstsicherer Laut, mit großtönender Rede*; «смех», например: *ein sattes Lachen, arrogantes Lächeln, gemachtes Lächeln, mit pfiffigem Lächeln*. Эмоционально-экспрессивная окрашенность голоса, характеризующаяся повышением тона голоса, свойственна рассматриваемому типу персонажа, потому как способствует выражению в речи его чувств и намерений. При неискренности эмотивный тип лжеца прибегает к продолжительной улыбке. Как правило, длительность естественной улыбки составляет 4 с и сопровождается сокращением скуловых мышц и образованием «гусиных лапок» в уголках глаз. Посредством длительного выражения радости и наигранной экспрессии в голосе автор указывает на ложные намерения персонажа. Иным невербальным средством, демонстрирующим эмотивный тип лгущего персонажа, выступает окулесический маркер,

отражающий «глаза – визуальное поведение», например: *große Augen machen, mit Augen aufblitzen*. Необходимо отметить, что при описании окулесического невербального поведения автором большей частью используются глаголы действия, манифестирующие и усиливающие основной эмотивный смысл высказывания. В связи с вышеизложенным следует заключить, что эмотивный тип лгущего персонажа эксплицируется автором посредством таких невербальных компонентов, как повышенный тон голоса и игра глазами.

Интересно, что для следующего типа лгущего персонажа, адаптивного типа, также характерны просодические компоненты, но они качественно отличаются от просодических маркеров эмотивного типа лгущего персонажа определенным набором лексических номинаций, конкретизирующих низкий, ровный тон голоса у рассматриваемого адаптивного типа. Для окантовки невербального поведения адаптивного типа лгущего персонажа авторами с наибольшей частотностью используются просодические (45%) и окулесические маркеры (30%).

Двойственное поведение и театральность адаптивного типа персонажа эксплицируются в художественном тексте через невербальные просодические сигналы с характеристикой «низкий, ровный тон голоса», например: *mit dem gekünstelten Laut, entschuldigend klingen (Stimme), mit schmeichlerischer Stimme*. Манифестация сообщения с ложной коннотацией адаптивным типом персонажа сопровождается низким, ровным тоном, являясь своеобразной компенсацией сдержанности персонажа в жестикуляциях и движениях. «Характеристика взгляда» также имеет иной набор маркеров, например: *einen katzenfreundlichen Blick werfen, verschlagener Blick, listigen Blick werfen*. Окулесические невербальные маркеры актуализируются автором посредством прилагательных, конкретизирующих и описывающих взгляд лгущего персонажа. Визуальные модификации служат для адаптивного типа лгущего персонажа эффективным средством манипуляции и достижения намеченной прагматической цели.

Невербальное поведение лгущего персонажа регулятивного типа находит заметное отражение в кинесических маркерах (62%). Данный тип лгущего персонажа весьма успешно кодирует свои эмоции. Определяющими в образе персонажа регулятивного типа являются его «жестикуляция» и «телесные модуляции», выраженные следующими соответствиями на немецком языке: *mit heftigen Achselzucken unterstreichen; sich das Kinn reiben; den Kopf zurücklehnen; mit dem Kopf nicken; Arme verschränkt halten; die Schultern heben*. Диалогическая нить литературных героев-плутов, обманщиков изобилует кинесическими жестами, используемыми ими для самозащиты и подтверждения «мнимой» правдивости.

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать выводы о невербальном поведении лгущего персонажа в немецкоязычном художественном произведении. Доказано, что лгущий персонаж является субъектом эмоционального переживания, невербальный портрет которого манифестируется в момент осуществления ложного высказывания с помощью определенных языковых и сюжетно-композиционных средств авторского повествования. Определено, что понятие «лгущий персонаж» имеет и более узкое значение и систематизирует совокупность отрезков текстов авторского изложения, которые описывают манеру невербального поведения лгущего персонажа. Выбор невербального кода (кинестического, окулесического, просодического) при описании поведения лгущего персонажа осуществляется на основе личного опыта автора произведения и знания возможной интерпретационной читательской деятельности. Это позволяет создать автору произведения различные типы лгущего персонажа.

Продемонстрировано, что лгущий персонаж является одним из распространенных персонажей в немецкоязычной литературе. При этом важным фактором, который влияет на тип лгущего персонажа, является исторический и социокультурный период. Например, в немецкоязычной литературе выделяются такие типажи лгущего персонажа как притворщик, льстец, хвастун, шельма. Каждый из предложенных типов лгущего персонажа представляет собой синтез его моральных, психологических и эмоциональных качеств. Посредством невербального кода, иллюстрирующего поведение лгущего персонажа, автор произведения создает невербальный портрет лгущего персонажа.

Анализ реализации автором невербального кода лгущего персонажа в немецкоязычной художественной литературе позволил установить и описать следующие его типы: эмотивный, адаптивный и регулятивный. При описании эмотивного и адаптивного типов лгущего персонажа наблюдается некоторая схожесть в доминирующем выборе невербальных кодов – просодического и окулесического. Однако для эмотивного типа характерен повышенный тон голоса и игра глазами, тогда как у адаптивного типа лгущего персонажа отмечаются ровный голос и конкретизирующие визуальные модификации. При характеристике невербального поведения регулятивного типа лгущего персонажа внимание автора сконцентрировано преимущественно на кинестическом коде, т.е. на жестикуляции и телесных модуляциях.

Список источников

1. **Белянин В.П.** Психолингвистические аспекты художественного текста. М. : МГУ, 1988. 121 с.
2. **Валгина Н.С.** Теория текста. М. : Логос, 2003. 278 с.

3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. 2-е изд. М. : Едиториал УРСС, 2004. 144 с.
4. *Nitsch W.* Bodenlose Eloquenz Lügnerfiguren in der Komödie // *Komödie* / V. Klotz, A. Mahler, R. Müller, W. Nitsch, H. Plocher. 2013. S. 298–311. URL: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/15214/file/Nitsch_Luegnerfigur_Komoedie.pdf
5. *Herzmann H.* Vom Theater als moralischer Anstalt zum Dichter als Gewissen der Nation oder: Von Friedrich Schiller zu Elfriede Jelineks historischem Drama Burgtheater // *Pandaemonium germanicum*. 2005. № 9. S. 115–154. URL: <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73702>.
6. *Плотникова Н.С.* Неискренний дискурс (в когнитивном и структурно-функциональном аспектах). Иркутск : Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2000. 244 с.
7. *Ленец А.В.* Основы теории лжи в прагмалингвистике // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2008. № 4. С. 52–55.
8. *Панченко Н.Н.* Средства объективации концепта «обман» (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1999. 24 с.
9. *Гриценко А.В.* Фразеология лжи // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2008. № 3-2. С. 102–108.
10. *Киреева Д.М.* Юридическая психоллингвистика: ложь в речи // *Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч.* Вологда : Маркер, 2016. С. 141–143.
11. *Молчанова Г.Г.* Когнитивная невербалика как поликодовое средство межкультурной коммуникации: кинесика // *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2014. № 2. С. 13–30.
12. *Музычук Т.Л.* Невербальная составляющая дискурса персонажа в модели и языковой репрезентации : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2013. 382 с.
13. *Булаева Н.Е., Бурова Е.А.* О невербальных способах характеристики образов персонажей (на материале готической научной фантастики) // *Российский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6, № 2. С. 203–210. DOI: 10.15643/libartus-2017.2.10
14. *Крейдлин Г.Е.* Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М. : Новое литературное обозрение, 2004. 581 с.
15. *Лабунская В.А.* Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 344 с.
16. *Экман П.* Психология лжи. СПб. : Питер, 1999. 272 с.
17. *Вацунина И.В.* Взаимодействие визуальных и вербальных составляющих при восприятии креолизованного текста. Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2007. 421 с.
18. *Голованова И.А.* Репрезентация невербального поведения в русских и немецких художественных текстах: сопоставительный аспект : дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2009. 206 с.
19. *Weinrich H.* Linguistik der Lüge / Harald Weinrich. Heidelberg : Verlag Lambert Schneider, 1966. 74 S.
20. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М. : Художественная литература, 1979. 445 с.
21. *Гинзбург Л.Я.* О психологической прозе. Л. : Художественная литература, 1976. 448 с.
22. *Лотман Ю.М.* Избранные статьи // *Избранные статьи*. Таллин, 1992. Т. 1. С. 203–216.
23. *Кузневич З.А.* Языковая личность в литературно-художественном дискурсе Эрнеста Хемингуэя : дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 1999. 154 с.
24. *Клокова А.Г.* Дискурсивный портрет персонажа как совокупность взаимосвязанных характеристик его личности // *Вестник Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология*. 2020. Т. 1, № 10. С. 86–91.

25. **Борисова Е.Б.** О содержании понятий 'художественный образ' и 'образность' в литературоведении и лингвистике // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 35 (173). С. 20–26.
26. **Ким Л.Г.** Дискурс лжи в аспекте интерпретационной деятельности адресата // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2012. Вып. 63. С. 80–84.
27. **Шаховский В.И.** Человек лгущий в реальной и художественной коммуникации // Человек в коммуникации: аспекты исследования. Волгоград : Перемена, 2005. С. 173–204.
28. **Степанов Г.В.** К проблеме единства выражения и убеждения (автор и адресат) // Контекст 1983. Литературно-теоретическое исследование. 1984. С. 20–37.
29. **Волков И.Ф.** Теория литературы. М. : Просвещение: Владос, 2001. 256 с.
30. **Выготский Л.С.** Психология развития ребенка. М. : Смысл: Эксмо, 2004. 512 с.
31. **Гончарова Е.А., Шишкина И.П.** Интерпретация текста. Немецкий язык. М. : Высш. шк., 2005. 202 с.
32. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М. : ЛКИ, 2010. 264 с.
33. **Kern S.** Die Kunst der Täuschung. Hochstapler, Lügner, Betrüger im deutschsprachigen Roman seit 1945 am Beispiel der Romane „Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull“, „Mein Name sei Gantenbein“, „Jacob der Lügner“. Doktorarbeit. Hannover, 2004. URL: <https://d-nb.info/972563768/34>
34. **Petzi E.** Eduard Mörikes Kunst der schönen Täuschung. Frankfurt/Main ; Berlin ; Bern ; Bruxelles ; New York ; Oxford ; Wien : Peter Lang, 2004. 315 S.
35. **Müller-Fraureuth C.** Die deutschen Lügendichtungen bis auf Münchhausen / Carl Müller-Fraureuth. Reprographischer Nachdruck der Ausgabe 1881. Tübingen : Olms Hildesheim, 1965. 142 S.
36. **Ленец А.В.** Коммуникативный феномен лжи: лингвистический и семиотический аспекты (на материале немецкого языка) : дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д, 2010. 392 с.
37. **Metzler** Literatur Lexikon : Begriffe u. Definitionen / hrsg. Von Günther u. Irmgard Schweikle. 2. Aufl. Stuttgart : Metzler, 1990. 525 S.
38. **Wilpert G.** Sachwörterbuch der Literatur / Gero von Wilpert. Aufl. Stuttgart : Kröner, 2001. 1054 S.
39. **Kümmerling-Meibauer B.** Lying and the Arts // The Oxford Handbook of Lying / ed. by Jörg Meibauer. Oxford University Press, 2019. 688 p.
40. **Schmitz I.** Mordsdeal. München : Gmeiner-Verlag, 2009. S. 146.
41. **Деннингхаус С.** Под флагом искренности: лицемерие и лесть как специфические явления речевого жанра «притворство» // Жанры речи. Саратов, 1999. Вып. 2. С. 203–216.
42. **Weber L.** Die neue Welt. Berlin : Heyne-Verlag, 2008. S. 167.
43. **Kattner K.** Die Besucherin. Köln : Verlag der Goethe-Werkstatt, 2011. S. 144.

References

1. Belyanin V.P. (1988) Psycholinguistische Aspekte chudozhestvennogo teksta [Psycholinguistic aspects of literary text]. M.: MGU.
2. Valgina N.S. (2003) Teoriya teksta [Text theory]. M.: Logos.
3. Gal'perin I.R. (2004) Tekst kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. M.: Editorial URSS.
4. Nitsch W. (2013) Bodenlose Eloquenz Lügnerfiguren in der Komödie. In: Klotz V., Mahler A., Müller R., Nitsch W., Plocher H. Komödie. pp. 298–311. URL: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/15214/file/Nitsch_Luegnerfigur_Komoedie.pdf

5. Herzmann H. (2005) Vom Theater als moralischer Anstalt zum Dichter als Gewissen der Nation oder: Von Friedrich Schiller zu Elfriede Jelineks historischem Drama Burgtheater // *Pandaemonium germanicum*. 9. pp. 115–154. <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73702>.
6. Plotnikova N.S. (2000) Neiskrenniy diskurs (v kognitivnom i strukturno-funktsional'nom aspektakh) [Insincere discourse (in cognitive, structural and functional aspects)]. Irkutsk: Isdatel'stvo IGLU.
7. Lenets A.V. (2008) Osnovy teorii lzhi v pragmalingvistike [Foundations of the theory of lies in pragmalinguistics]. *Vestnik Pjatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 4. pp. 52–55.
8. Panchenko N.N. (1994) Sredstva objektivatsii kontsepta „obman“ (na materiale russkogo i angliyskogo yazykov) [Means of objectification of the concept "deception" (based on the material of the Russian and English languages)]. *Philology cand. diss.* Volgograd.
9. Gritsenko A.V. (2008) Fraseologiya lzhi [Phraseology of lies]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 3-2. pp. 102–108.
10. Kireeva D.M. (2016) Yuridicheskaya psicholingvistika: lozh' v rechi [Legal psycholinguistics: lies in speech]. *Nauka segodnia: fakty, tendentsii, prognozy. Proceeding of the International Conference*. Vologda. pp. 141–143.
11. Molchanova G.G. (2014) Kognitivnaya neverbalika kak polikodovoye sredstvo mezhkulturnoy kommunikatsii: kinesika [Cognitive Non-Verbal as a Polycode Means of Intercultural Communication: Kinesics]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2. pp. 13–30.
12. Musychuk T.L. (2013) Neverbalnaya sostavlyajuschaya diskursa personazha v modeli i yasykovoi representatsii [Non-verbal component of character discourse in model and linguistic representation]. *Philology doc. diss.* M.
13. Bulaeva N.E., Burova E.A. (2017) O neverbal'nykh sposobakh charakteristiki obrazov personazhey (na material goticheskoy nauchnoy fantastiki) [On non-verbal ways of characterizing images of characters (based on the material of gothic science fiction)]. *Rossiyskiy gumanitarny zhurnal*. 2. pp. 203–210.
14. Kreydlin G.E. (2004) Neverbal'naya Semiotika: Yasyk tela i estestvenny yasyk [Nonverbal Semiotics: Body Language and Natural Language]. M.: Novoye literaturnoye obosreniye.
15. Labunskaya V.A. (2009) Ne yasyk tela, a yasyk dushi! Psychologiya neverbal'nogo vyrazheniya lichnosti [Not body language, but soul language! Psychology of non-verbal personality expression]. Rostov-na-Donu: Fenix.
16. Ekman P. (1999) Psychologiya lzhi [The psychology of lies]. SPb.: Piter.
17. Vashunina I.V. (2007) Vsaimodeystviye visual'nykh i verbalnykh sostavlyayuschich pri vospriyatii kreolisovannogo teksta [Interaction of visual and verbal components in the perception of creolized text]. Nizhni Novgorod: NGPU.
18. Golovanova I.A. (2009) Representatsiya neverbal'nogo povedeniya v russkikh i nemetskikh chudozhestvennykh textakh: sopostavitel'ny aspect [Representation of Non-Verbal Behavior in Russian and German Literary Texts: A Comparative Aspect]. *Philology cand. diss.* Novosibirsk.
19. Weinrich H. (1966) *Linguistik der Lüge* [Linguistics of lies]. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
20. Bachtin M.M. (1979) *Voprosy literatury i estetiki* [Literature and aesthetics]. M.: Chudozhestvennaya literatura.
21. Ginsburg L.J. (1976) *O psichologicheskoi proze* [About psychological prose]. Leningrad: Chudozhestvennaya literatura.
22. Lotman J.M. (1992) *Isbrannye statii* [Featured Articles]. *Isbrannye statii*. Vol. 1. pp. 203–216.
23. Kusnech S.A. (1999) Yasykovaya lichnost' v literaturno-chudozhestvennom diskurse Ernesta Khemingueya [Linguistic personality in the literary and artistic discourse of Ernest Hemingway]. *Philology cand. diss.* Irkutsk.

24. Klokova A.G. (2020) Diskursivny portret personazha kak sovokupnost' vsaimosvyasannykh charakteristik ego lichnosti [Discursive portrait of a character as a set of interrelated characteristics of his personality]. Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta. Vol.1 (10). pp. 86–91.
25. Borisova E.B. (2009) O sodержanii ponjati' "chudozhestvenny obraz" i "obraznost'" v literaturovedenii i lingvistike [On the content of the concepts 'artistic image' and 'imagery' in literary criticism and linguistics]. Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 35 (173). pp. 20–26.
26. Kim L.G. (2012) Diskurs lzhi v aspekte interpretatsionnoy deyatelnosti adresata [Discourse of lies in the aspect of the recipient's interpretive activity]. Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 63. pp. 80–84.
27. Shachovski V.I. (2005) Chelovek lgutchiy v real'noy i chudozhestvennoy kommunikatsii [Lying person in real and artistic communication]. Volgograd: Peremena.
28. Stepanov G.V. (1984) K problem edinstva vyrazheniya i ubezhdeniya (avtor i adresat) [Towards the problem of the unity of expression and belief (author and addressee)]. Literaturno-teoreticheskoye issledovaniye. pp. 20–37.
29. Volkov, I.F. (2001) Teoriya literatury [Literary theory]. Prosveshcheniye: Vlados.
30. Vygoskiy, L.S. (2004) Psihologiya rasvitiya reb'onka [Child development psychology]. M.: Smysl: Eksmo.
31. Goncharova E.A., Shishkina I.P. (2005) Interpretatsiya teksta. Nemetskiy yasyk [Interpretation of the text. German language]. M.: Vysshaya Shkola.
32. Karaulov J.N. (2010) Russkiy yasyk i yasykovaya lichnost' [Russian language and linguistic personality]. M.: LKI.
33. Kern S. (2004) Die Kunst der Täuschung. Hochstapler, Lügner, Betrüger im deutschsprachigen Roman seit 1945 am Beispiel der Romane „Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull“, „Mein Name sei Gantenbein“, „Jacob der Lügner“ [The art of deception. Impostor, liars, fraudsters in the German-language novel since 1945 using the example of the novels "Confessions of the impostor Felix Krull", "My name is Gantenbein", "Jacob the liar"]. Doktorarbeit. Hannover. URL: <https://d-nb.info/972563768/34>
34. Petzi E. (2004): Eduard Mörikes Kunst der schönen Täuschung [Eduard Mörike's art of beautiful deception]. Frankfurt/ Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
35. Müller-Fraureuth C. (1965) Die deutschen Lügendichtungen bis auf Münchhausen [The German lie poems except for Münchhausen]. Reprographischer Nachdruck der Ausgabe 1881. Tübingen: Olms Hildesheim.
36. Lenets A.V. (2010) Kommunikativny fenomen lzhi: lingvisticheski i semioticheski aspekty (na materiale nemetskogo yasyka) [The communicative phenomenon of lies: linguistic and semiotic aspects (based on the German language)]. Philology doc. diss. Rostov-na-Donu.
37. Metzler Literatur Lexikon (1990) Begriffe u. Definitionen [Terms and definitions]. Hrsg. Von Günther u. Irmgard Schweikle. 2. Aufl. Stuttgart : Metzler.
38. Wilpert G. (1989) Sachwörterbuch der Literatur [Non-fiction dictionary of literature]. Gero von Wilpert. Aufl. – Stuttgart : Kröner.
39. Kümmerling-Meibauer B. (2019) Lying and the Arts. The Oxford Handbook of Lying (edited by Jörg Meibauer). OXFORD University Press.
40. Schmitz I. (2009) Mordsdeal [Murder deal]. München: Gmeiner-Verlag.
41. Denninghaus S. (1999) Pod flagom iskrennosti: litsermerie i lest' kak spetsificheskiye yavleniya rechevogo zhanra „pritorstvo“ [Under the flag of sincerity: hypocrisy and flattery as specific phenomena of the speech genre "pretense"]. Saratov: Zhanry rechi.
42. Weber L. (2008) Die neue Welt [New world]. Berlin: Heyne-Verlag.
43. Kattner K. (2011) Die Besucherin [The visitor]. Köln: Verlag der Goethe-Werkstatt.

Информация об авторах:

Ленец А.В. – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкой филологии, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет (ул. Большая Садовая, 105/42, Ростов-на-Дону, Россия, 344006). E-mail: annalenets@mail.ru

Хатламаджиян М.А. – старший преподаватель, кафедра иностранных языков для экономических специальностей, Ростовский государственный экономический университет (ул. Большая Садовая, 69, Ростов-на-Дону, Россия, 344002). E-mail: margarita22@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Lenets A.V. – D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of German Philology, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University (Bolshaya Sadovaya str., 105/42, Rostov-on-Don, Russia, 344006). E-mail: annalenets@mail.ru

Khatlamadzhian M.A. – senior lecturer, the Department of Foreign Languages for Economic Specialties, Rostov State University of Economics (Bolshaya Sadovaya str., 69, Rostov-on-Don, Russia, 344002). E-mail: margarita22@yandex.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 07.02.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 07.02.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 81'374

doi: 10.17223/19996195/57/5

ПЕРВЫЙ В РОССИИ ПЕРЕВОД ИЗ ПЕТРОНИЯ (М.Н. МУРАВЬЁВ «ГРАЖДАНСКАЯ БРАНЬ»)

Лилия Трофимовна Леушина¹, Лилиана Борисовна Прокопьева²

^{1, 2} *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

¹ *leushina@vtomske.ru*

² *lilianaprokopeva@sibmail.com*

Аннотация. На примере отрывка (1–13) выявляется своеобразие поэтики перевода М.Н. Муравьёва эпической поэмы Петрония «О гражданской войне», являющейся частью романа «Сатирикон». Перевод был сделан М.Н. Муравьёвым в 1773 г. и вышел отдельным изданием в 1774 г. под названием «Петрония Арбитра Гражданская брань». Это был первый в России перевод самой большой из сохранившихся стихотворных частей – *bellum civile*. Обозначено значение античной культуры для М.Н. Муравьёва, проанализированы семантические, стилистические, ритмико-метрические параметры перевода М.Н. Муравьёва отрывка из поэмы Петрония «О гражданской войне». Используются филологические методы интерпретации текста с привлечением историко-философского, литературно-эстетического контекстов и с помощью методики сравнительно-сопоставительного анализа. Гай Петроний Арбитр, римский писатель и поэт времени Нерона, является автором очень популярного как в Античности, так и в Новое время романа под названием «*Saturae*» (пер. «Сатиры», с гр. «Сатирикон»). Единственный большой роман (предположительно из 20 книг) сохранился только частично: 14, 15 и 16-я книги. Сохранившиеся части романа позволили предположить, что он представлял собой оригинальное соединение нескольких жанров античной литературы: в первую очередь, греческий любовный роман (пародийная любовная пара, многочисленные приключения), Мениппова сатира с чередованием прозы и стихов, новелла, анекдот и др. М.Н. Муравьёв (1757–1807 гг.), в детстве воспитанный на античных образцах, получивший прекрасное гимназическое и университетское образование, всю жизнь изучал античное наследие по первоисточникам. Являясь знатоком всех жанров античной литературы, предпочтение все же М.Н. Муравьёв отдаёт эпосе, которая, по его мнению, является высшим из искусств. Поэтому именно литературными приоритетами М.Н. Муравьёва можно объяснить его обращение к тексту Петрония, который читается Евмолпом как образец эпической поэмы о гражданской войне. М.Н. Муравьёв сохранил все ключевые образы начала поэмы античного автора: сначала рассказывается о неограниченной власти Рима, затем описывается ненасытность римлян, их стремление захватить еще больше богатств, что приводит к пресыщенности людей, которые пользуются благами всей земли (в конце описываются богатства Востока, добываемые для Рима). Перевод М.Н. Муравьёва демонстрирует бережное отношение к первоисточнику: все смысловые акценты расставлены, художественные средства также близки оригиналу. Лексические и художественные отличия перевода от первоисточника, возможно, обусловлены стремлением М.Н. Муравьёва расставить свои акценты, развить и дополнить образы Петрония. В переводе еще совсем юного М.Н. Муравьёва уже

заметно переплетение традиций классицизма и новых тенденций сентиментализма: форма, тематика, жанр, во многом лексика отвечают задачам классицизма, однако М.Н. Муравьев своей эмоциональностью, оценочностью, обращением к чувствам читателей выходит за тесные ему рамки классицизма, что отвечает, по-видимому, внутренним потребностям и художественным приоритетам молодого поэта, уже в начале творческого пути склонного к сентиментализму. Ритм греческого гекзаметра также удачно передан александрийским стихом, кроме этого величественность и торжественность переводу придают активно используемые лексические и грамматические старославянизмы, что дает схожую с поэмой Петрония тональность. Так как М.Н. Муравьев перевел поэму Петрония «О гражданской войне» полностью, представляется перспективной дальнейшая работа по анализу своеобразия этого перевода, ценность которого заключается не только в том, что он был первым в России, но и тем, что переводческая деятельность М.Н. Муравьева отражала закономерности художественного развития русской литературы конца XVIII – начала XIX в. в ее переходе от классицизма к сентиментализму.

Ключевые слова: античный роман, Петроний, М.Н. Муравьев, перевод, классицизм, сентиментализм

Для цитирования: Леушина Л.Т., Прокопьева Л.Б. Первый в России перевод из Петрония (М.Н. Муравьев «Гражданская брань») // Язык и культура. 2022. № 57. С. 104–119. doi: 10.17223/19996195/57/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/5

THE FIRST RUSSIAN TRANSLATION FROM PETRONIUS (M.N. MURAVYOV «CIVIL WAR»)

Lilia T. Leushina¹, Lilliana B. Prokopieva²

^{1, 2} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹ leushina@vtomske.ru

² lilianaprokopeva@sibmail.com

Abstract. Using the example of passage (1–13), the article reveals the peculiarity of the poetics of M.N. Muravyov's translation of Petronius' epic poem "On the Civil War", which is part of the novel "Satyricon". The translation was made by M.N. Muravyov in 1773 and was published in a separate edition in 1774 under the title "Petronia Arbitra Civil War". It was the first translation in Russia of the largest of the surviving poetic parts – bellum civile. The article also identifies the importance of ancient culture for M.N. Muravyov, analyzes the semantic, stylistic, rhythmic-metric parameters of M.N. Muravyov's translation of an excerpt from Petronius' poem "On the Civil War". The article uses philological methods of interpretation of the text with the involvement of historical-philosophical, literary-aesthetic contexts and using the methodology of comparative analysis. Gaius Petronius Arbiter, a Roman writer and poet of Nero's time, is the author of a very popular novel both in antiquity and in Modern times called "Saturnae" (per. "Satires", from the gr. "Satyricon"). The only large novel (presumably from 20 books) has only partially survived: 14, 15 and 16 books. The surviving parts of the novel suggested that it was an original combina-

tion of several genres of ancient literature: first of all, a Greek love novel (a parody of a love couple, numerous adventures), a Menippov satire with alternating prose and poetry, a novella, an anecdote, etc. M.N. Muravyov (1757–1807), brought up on ancient samples in childhood, received an excellent gymnasium and university education, studied the ancient heritage from primary sources all his life. Being an expert in all genres of ancient literature, M.N. Muravyov still gives preference to the epic, which, in his opinion, is the highest of the arts. Therefore, it is the literary priorities of M.N. Muravyov that can explain his appeal to the text of Petronius, which is read by Eumolpus as an example of an epic poem about the civil war. M.N. Muravyov preserved all the key images of the beginning of the poem of the ancient author: first it tells about the unlimited power of Rome, then describes the insatiability of the Romans, their desire to seize even more wealth, which leads to satiety of people who enjoy the benefits of the whole earth (in the end, the riches of the East, mined for Rome, are described). The translation by M.N. Muravyov demonstrates a careful attitude to the original source: all semantic accents are placed, artistic means are also close to the original. The lexical and artistic differences between the translation and the original source may be due to the desire of M.N. Muravyev to place his accents, develop and complement the images of Petronius. In the translation of the very young M.N. Muravyov, the intertwining of the traditions of classicism and new trends of sentimentalism is already noticeable: the form, theme, genre, and vocabulary largely meet the tasks of classicism, but M.N. Muravyov, with his emotionality, appreciation, and appeal to the feelings of readers, goes beyond the confines of classicism, which apparently meets the inner needs and artistic priorities of a young poet, already at the beginning of his creative path inclined to sentimentalism. The rhythm of the Greek hexameter is also successfully conveyed by the Alexandrian verse, in addition, the majesty and solemnity of the translation are given by actively used lexical and grammatical Old Slavonic, which gives a tonality similar to Petronius' poem. Since M.N. Muravyov translated Petronius' poem "On the Civil War" in full, it seems promising to further work on the analysis of the uniqueness of this translation, the value of which lies not only in the fact that it was the first in Russia, but also in the fact that M.N. Muravyov's translation activity reflected the patterns of artistic development of Russian literature of the late XVIII – early XIX centuries in its transition from classicism to sentimentalism.

Keywords: the ancient novel, Petronius, M.N. Muravyov, translation, classicism, sentimentalism

For citation: Leushina L.T., Prokopieva L.B. The first Russian translation from Petronius (M.N. Muravyov «Civil war»). *Language and Culture*. 2022;57: 104-119. doi: 10.17223/19996195/57/5

Введение

Гай Петроний Арбитр, римский писатель и поэт времени Нерона, является автором очень популярного как в Античности, так и в Новое время романа под названием «Saturnae» (пер. «Сатиры», с гр. «Сатириконт»). Будучи одним из приближенных к императору в качестве «elegantiae arbiter» – «арбитр изящества», он вызывал не только восхищение, но и зависть: по ложному доносу временщика Тигеллина Петроний был обвинен в причастности к заговору Пизона и добровольно ушел из жизни. Единственный большой роман (предположительно из 20 книг) сохранился только частично: 14, 15 и 16-я книги. Сохранив-

шие части романа позволили предположить, что он представлял собой оригинальное соединение нескольких жанров античной литературы: в первую очередь, греческий любовный роман (пародийная любовная пара, многочисленные приключения), Мениппова сатира с чередованием прозы и стихов, новелла, анекдот и др. В результате талантливый писатель создаст своеобразный «комический роман нравов» [1. С. 14].

Личность Петрония привлекала А.С. Пушкина, имеются наброски романа «Повесть из римской жизни», где поэт характеризует и высоко оценивает талант Петрония: «Его суждения обыкновенно были быстры и верны. Равнодушие ко всему избавляло его от пристрастия, а искренность в отношении к самому себе делала его проницательным. Жизнь не могла представить ему ничего нового; он изведal все наслаждения; чувства его дремали, притупленные привычкою. Но ум его хранил удивительную свежесть. Он любил игру мыслей, как и гармонию слов. Охотно слушал философские рассуждения и сам писал стихи не хуже Катулла» [2. С. 525].

В дошедших до нас фрагментах «Сатирикона» около 30 стихотворений и стихотворных отрывков и две эпические поэмы – «О гибели Трои» и «О гражданской войне». Первый перевод Петрония на русский язык появился в XVIII в. в России, его осуществил молодой поэт М.Н. Муравьев: он перевел самую большую из сохранившихся стихотворных частей – *bellum civile*. В 1900 г. прозаическая часть под названием «Пир Трималхиона» была переведена филологом-классиком И. Холодняком, а полный перевод появился в России только в 1924 г., он принадлежит Б.И. Ярхо, в 1989 г. вышел перевод, выполненный А.К. Гавриловым и Б.И. Ярхо, комментарии составлены А.К. Гавриловым [3].

Три героя: Евмолп, Гитон, Энколпий, от лица которого ведется рассказ, – отправляются в Кротон, и по дороге поэт Евмолп читает свою поэму о гражданской войне. Этому эпизоду предшествуют его рассуждения о том, каким должно быть литературное произведение, в частности поэма на историческую тему. Слышится полемика с его современником, поэтом Луканом, автором поэмы «Фарсалия», хотя по имени он не назван: «Вот огромный предмет – гражданская война: возмись за эту неистощимую материю любой, кто не напоен книжностью, так рухнет под бременем. Тут же не исторические события надо охватить, это гораздо лучше делают историки; необходимо следовать извилистыми путями божественного миронаправления и, благодаря сказочной скрученности высказываний, так взвить вольный дух, чтобы явилось скорее прозрение исступленной души, чем свидетельскими показаниями подкрепляемая достоверность» [3. С. 211].

Идеалом для поэта и, по-видимому, для Петрония также являются творения Гомера, Вергилия и других поэтов-классиков: «Бежать

надо всякой, скажем так, словесной подлости и вести речь далеко от толпы, чтобы исполнилось “Прочь отойди, народ непосвященный”. А еще надо заботиться, чтобы не выпирали фразы, выделялись из текста речи, но давали бы краску единой ткани. Свидетелями Гомер, и лирики, и римлянин Вергилий, и Гораций на изумление удачливый» [3. С. 211]. Литературные вкусы писателя проявляются в цитатах и упоминаниях о Луцилии, Цицероне, поэтах золотого века и т.д.

Поэма о гражданской войне, которую Петроний вложил в уста незадачливого поэта Евмолпа, не имеет однозначной оценки в литературе, как и отношения к ней Петрония. Одни исследователи считают ее пародией на Лукана, другие – пародией на бездарных подражателей классическому эпосу, третьи полагают, что для Петрония это образец того, как надо писать поэмы. По-видимому, противоречия в оценках продиктованы пародийным характером поэмы и комическим образом поэта Евмолпа, который декламирует поэму.

Большинство исследователей видят в поэме полемику с современником Марком Аннеем Луканом, автором знаменитого произведения «Фарсалия, или Поэма о гражданской войне», художественные принципы которого вызвали протест Петрония. Другие же считают, что Петроний «высмеивает авторов распространенного в то время классицистского эпоса, пародией на который являются стихи Евмолпа» [1. С. 15; 4. С. 280–287]. Представляется убедительной позиция М. фон Альбрехта, который оценивает поэму в контексте теоретических рассуждений Петрония [5], изложенных перед тем, как Евмолп начинает декламировать произведение для своих спутников. Основные положения его теории представлены таким образом: «Необходимо тщательно избегать всех выражений, так сказать, подлых и выбирать слова, далекие от плебейского языка, согласно слову поэта: “Невежд гнушаюсь и ненавижу чернь...” Затем нужно стремиться к тому, чтобы содержание не торчало, не уместившись в избранной форме, а, наоборот, совершенно с ней сливалось, блистало единством красоты» [1. С. 323]. Необходимо длительная школьная выучка у классиков, в качестве образцовых поэтов Петроний называет здесь Гомера и лириков, а из римлян – Вергилия и Горация: «А другие или совсем не увидели пути, который ведет к поэзии, или не отважились вступить на него. Вот, например, описание гражданской войны: кто бы ни взялся за этот сюжет без достаточных литературных познаний, всякий будет подавлен трудностями. Ведь дело совсем не в том, чтобы в стихах изложить события, – это историки делают куда лучше; нет, свободный дух должен устремляться в потоке сказочных вымыслов обходным путем, через рассказы о помощи богов, через муки поисков нужных выражений, чтобы песнь казалась скорее вдохновенным пророчеством исступленной души, чем достоверным показанием, подтвержденным свидетелями...» [1. С. 323–

324]. «И bellum civile должно было показать не то, как бы обработал материал какой-нибудь поэтишка, а каковы требования жанра; это не пародия, а эскиз, студийная модель. Школьным примером служит для него жанр, наиболее отягченный конвенциональностью, – эпос (118–124)» [5. С. 1338].

Поэма «Гражданская война» состоит из 295 гекзаметров: в обширном вступлении из 66 стихов рисуется картина упадка нравов в Риме в результате завоевательных войн, что вызвало гнев богов и последующие бедствия гражданской войны. В безудержной погоне за богатством римляне развязывают кровавые конфликты во всей вселенной. В следующих стихах (67–140) повествуется о событиях в мире богов, которые решили сокрушить римское могущество (Плутон, Фортуна, Марс, Юпитер). Далее Петроний описывает начало гражданской войны, в поэме это придуманный переход Цезаря через Альпы (141–208) (не через Рубикон). «Петроний смело заменяет исторически значительный переход через незначительный на вид Рубикон пейзажно величественным переходом Альп, что уподобляет Цезаря как полководца Ганнибалу и дает, благодаря упоминанию Греческих (Грайских) Альп, возможность связать Цезаря с Гераклом, будто бы проходившим здесь на обратном пути из страны великана Гериона» [6. С. 494]. Паника в Риме и всеобщее бегство из города описываются в стихах 209–244. Последняя часть поэмы (245–295) носит мифологический характер. Вражда разделили богов на два лагеря: на стороне Цезаря выступили Диона, Афина и Марс, на стороне Помпея – Феб с сестрой, Меркурий, Геракл. Поднимают голову аллегорические существа, олицетворяющие Раздор, Смерть, Ярость и др.

М.Н. Муравьев (1757–1807), замечательный представитель эпохи Просвещения в России, сыграл большую роль в развитии русской культуры. Обладая универсальным талантом, он проявил себя в таких областях знаний, как литература, история, философия. Кроме того, М.Н. Муравьев был заметным общественным и государственным деятелем, став одним из воспитателей будущего императора Александра I, а позже – товарищем министра народного просвещения. Именно он осуществил первый в России перевод поэмы, издав его в 1773 г. под заголовком «Петрония Арбитра Гражданская брань».

Целью данной статьи является выявление своеобразия поэтики перевода М.Н. Муравьева отрывка из поэмы Петрония «Гражданская война» (1–13-я строки) в аспекте традиций классицизма и новых веяний сентиментализма.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

- 1) обозначить значение античной культуры для М.Н. Муравьева;

2) проанализировать семантические, стилистические, ритмико-метрические параметры перевода М.Н. Муравьёва отрывков из поэмы Петрония «Гражданская война»;

3) выявить художественное своеобразие перевода М.Н. Муравьёва из Петрония.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют труды по проблемам компаративистики, переводоведения и диалога культур М.М. Бахтина, Ю.Д. Левина, Ю.М. Лотмана, А.Н. Егунова, А.В. Михайлова, В.Н. Топорова, работы по творчеству М.Н. Муравьёва и по истории русской литературы XVIII в. Г.А. Гуковского, Л.И. Кулаковой, Н.Д. Кочетковой, О.Б. Лебедевой, П.А. Орлова, труды по античной литературе М.Л. Гаспарова, Т.Г. Мальчуковой, А.А. Тахо-Годи, И.М. Тронского, В.Н. Ярхо и др.

В статье используются филологические методы интерпретации текста с привлечением историко-философского, литературно-эстетического контекстов и с помощью методики сравнительно-сопоставительного анализа. Сравнительно-сопоставительный анализ первоисточника и перевода является главным методом исследования в лингвистике перевода. В процессе этого анализа раскрывается поэтика перевода, выявляются тождественные единицы, а также выясняются изменения, происходящие при замене каких-либо единиц оригинала на эквивалентные им единицы перевода. Сравнительно-сопоставительный анализ также дает возможность выяснить, как преодолеваются типовые трудности перевода, связанные со спецификой каждого из языков, и какие элементы оригинала остаются не переданными в переводе.

М.Н. Муравьёв и Античность

Время, в которое жил и творил М.Н. Муравьёв (конец XVIII – начало XIX в.), характеризуется большим влиянием Античности на все сферы жизни в целом и литературный процесс в частности, так как и классицисты, и сентименталисты находили в культуре Древней Греции и Древнего Рима близкие для себя принципы.

М.Н. Муравьёв, в детстве воспитанный на античных образцах, получивший прекрасное гимназическое и университетское образование, «считал знание античности критерием образованности, просвещенности человека, видел в цивилизации Древней Греции и Рима ценностные ориентиры во всех областях жизни: в науке, культуре, искусстве, принципах существования» [7. С. 5].

В сферу интересов М.Н. Муравьева-литератора входили не только поэтические и прозаические опыты, но и переводческая деятельность, так как он хорошо знал латинский и древнегреческий языки и всю жизнь изучал античное наследие по первоисточникам. Он первым в России перевел начальные стихи «Илиады» Гомера, оды Горация «К Мекенату», «К Люцию Сексту Консулярному», «К Левкое», «К друзьям», «К Фавну», «Каков страж молнии крылатый...» (IV, 4), оду Анакреонта «На челе моем морщины...», в числе первых перевел Сафо («Счастлив, кто близ тебя тобой единой тлеет...»), отрывки из «Буколиков» и «Энеиды» Вергилия, несколько од Горация.

Несмотря на то что все эти работы демонстрируют несомненный переводческий талант М.Н. Муравьева, сам он достаточно критично относится к себе как к переводчику, а к литературному поэтическому переводу выдвигает серьезные требования: «Что пользы в робком сохранении идей, ежели оне не производят того чувствования, ежели оне также не обладают душою, не приводят в действие его насильственного волшебства, которое по изволению восхищает нас радостью или поражает ужасом и изумлением? Надлежало бы, чтобы переводчик стихотворца был в состоянии сам произвести красоты, которые он перелагает...» [8. С. 143].

Являясь знатоком всех жанров античной литературы, предпочтение все же М.Н. Муравьев отдает эпосе, которая, по его мнению, является высшим из искусств. Об этом он заявляет неоднократно, например в стихотворении «Опыт в стихотворстве» (1775, 1780), написанном в форме обращения-поучения начинающим поэтам, М.Н. Муравьев говорит:

Брегитесь рано в путь пуститься эпосей:
То верх поэзии. Ахиллы там, Еней
С богами равное бессмертие делят
И, грозны ужасом, сражения кипят;
В чудесном образе является природа;
Там весит сам Зевес судьбины смертных рода
И души странствуют, забвение пия,
Которы свет потом увидят жития [9. С. 135].

А в статье «Об эпическом стихотворстве» М.Н. Муравьев заявляет: «Всякое искусство имеет различные роды. Стихотворство не знает величественнее эпоса. Картина, изображающая действие единое, полное, способное тронуть сердце и удивить разум, соединяющая вероятное с чудесным, – таково есть творение эпического стихотворца. Сие предприятие превышает силы смертного. Существо небесное, муза, удостаивает повествовать ему подвиги героев и участие в оных богах<...>» [10. С. 246–247].

Поэтому именно литературными приоритетами М.Н. Муравьева можно объяснить его обращение к тексту Петрония, который читается Евмолпом как образец эпической поэмы о гражданской войне.

Анализ отрывка из перевода

Перевод из Петрония был сделан М.Н. Муравьевым в 1773 г. и вышел отдельным изданием в 1774 г. под названием «Петрония Арбитра Гражданская брань». Начинается поэма с описания картин упадка нравов в Риме:

Текст Петрония:

1Orbem iam totum victor
Romanus habebat,
2qua mare, qua terrae,
qua sidus currit utrumque.
3Nec satius erat. Gra-
vidis freta pulsa carinis
4iam peragebantur; si
quis sinus abditus ultra,
5si qua foret tellus, quae
fulvum mitteret aurum,
6hostis erat, fatisque in
tristia bella paratis
7quaerebantur opes. Non
vulgo nota placebant
8gaudia, non usu plebeio
trita voluptas.
9Aes Ephyreiacum laud-
abat miles in unda;
10quaesitus tellure nitor
certaverat ostro;
11hinc Numidae ac-
cusant, illinc nova vellera
Seres,
12atque Arabum populus
sua despoliaverat arva.
13Ecce aliae clades et
laesae vulnera pacis [11].

Подстрочный перевод:

1Вселенной всей уже побе-
дитель римский владел
2Где море, где земли, где
светило обегает и то и дру-
гое.
3Но он был ненасытен.
Тяжелыми кораблями уда-
ренные морские течения
4Уже были приведены в
движение, если какая-то
гавань удаленная очень,
5Или какая-то земля будет,
которая желтое имеет золо-
то,
6Она была врагом, и в под-
готовленных смертоносных
войнах
7Добывались богатства. Не
нравятся известные народу
8Забавы и развлечения,
принятые у народа.
9Медь эфирскую хвалил
солдат на море;
10Добытая из земли краска
спорила с пурпуром;
11С одного края нумидий-
цы доставляют, с другой
стороны – сирийцы новый
древесный пушок,
12И арабов народ опусто-
шил свои поля,
13Вот другие бедствия и
потери нарушенного мира.
(Перевод Л.Т. Леушиной).

Перевод М.Н. Муравьева:

Земля, над коей бег свой
солнце обращает,
И море, что вокруг всю
землю обымает,
Вселенная всяя простран-
ство и предел,
Уж все то Рим в своем
владычии имел
И не был насыщен: повсю-
да кораблями
Покрывлися моря, борющи-
ся с волнами,
И если златом был какой
народ богат,
Не мог безбеден быть и
был уж сопостат.
Оружья римляне на бед-
ных подымали,
Ручьями лили кровь и зла-
то похищали.
Уж не было для них в за-
бавах тех красот,
Которыми блажен слывет
простой народ,
И роскошь боле их любез-
на не прельщала,
Котору нам сама природа
даровала;
Лишь воин в глубине ас-
сирских шумных вод
Хвалил жемчугами усы-
панный испод,
Они подземные заклепы
раздирали,
И глыбы в их руках вид
новый принимали.
Нумидских тамо древ
одежда и покров,
Служила корка стен кра-
сою их домов,
Для них сидонские наро-
ды шелк свой ткали,
И эфиопы их куренья ис-
тощали.

Едва лишь мир привел
желанны времена
И бранные с их рук ниспа-
ли бремена,
Се новый ков спешит раз-
рушить дни златые
[9. С. 269–270].

М.Н. Муравьев сохранил все ключевые образы Петрония: сначала рассказывается о неограниченной власти Рима, затем описывается ненасытность римлян, их стремление захватить еще больше богатств, что приводит к пресыщенности людей, которые пользуются благами всей земли (в конце описываются богатства Востока, добываемые для Рима).

Однако, следуя за первоисточником в главном, в деталях М.Н. Муравьев позволяет себе художественные вольности, что свойственно классицистическому переводу, чьим традициям еще следует в 1773 г. находящийся на стадии ученичества молодой автор.

Текст для удобства анализа можно разделить на несколько смысловых отрывков.

Текст Петрония:

1 Orbem iam totum victor
Romanus habebat,
2 qua mare, qua terrae,
qua sidus currit utrum-
que.

Подстрочный перевод:

1 Вселенной всей уже по-
бедитель римский владел
2 Где море, где земли, где
светило обегает и то и
другое.

Перевод М.Н. Муравьева:

Земля, над коей бег свой
солнце обращает,
И море, что вокруг всю зем-
лю обымает,
Вселенная всяя простран-
ство и предел,
Уж все то Рим в своем вла-
дычии имел.

Начинается поэма с рассказа о бесконечной власти Рима, и этот факт отражается в переводе, как и остальные образы, которые передают гиперболическую картину могущества государства: во власти Рима вся вселенная, море, земли, какие только охватывает солнце. Петроний более лаконичен, но «описательность» М.Н. Муравьева не становится отступлением от первоисточника, а лишь детализирует основную картину, например: Orbem iam totum victor Romanus habebat «Вселенной всей уже победитель римский владел» – *Вселенная всяя пространство и предел, // Уж все то Рим в своем владычии имел.* Надо заметить, что торжественность и величие картины мощи римского государства у М.Н. Муравьева передаются не только с помощью гиперболы, как и в оригинале, но и посредством активного использования грамматических и лексических старославянизмов, что придает началу поэмы ту необходимую по жанру высоту и величие: *коей, обымает, вселенная, владычии.*

Текст Петрония:

3Nec satius erat. Gravidis
freta pulsa carinis
4iam peragebantur; si quis
sinus abditus ultra,
5si qua foret tellus, quae
fulvum mitteret aurum,
6hostis erat, fatisque in
tristia bella paratis
7quaerebantur opes.

Подстрочный перевод:

3Но он был ненасытен.
Тяжелыми кораблями уда-
ренные морские течения
4Уже были приведены в
движение, если какая-то
гавань удаленная очень,
5Или какая-то земля будет,
которая желтое имеет золото,
6Она была врагом, и в под-
готовленных смертоносных
войнах
7Добывались богатства.

Перевод М.Н. Муравьёва:

И не был насыщен: по-
всюда кораблями
Покрылись моря, борю-
щиеся с волнами,
И если златом был какой
народ богат,
Не мог безбеден быть и
был уж сопостат.
Оружья римляне на бед-
ных подымали,
Ручьями лили кровь и
злато похищали.

Следующий смысловой отрывок доказывает, что М.Н. Муравьев продолжает следовать за мыслью Петрония: ненасытность Рима передается через конкретный пример: как только становится известно о богатстве каких-либо земель, туда снаряжаются боевые корабли, чья мощь отражается в переводе авторскими лексическими и художественными средствами. Так, у Петрония корабли тяжелые, и они способны бороться с силами воды, так как морские течения, ими ударенные: *Gravidis freta pulsa carinis* «Тяжелыми кораблями ударенные морские течения», а у М.Н. Муравьева корабли награждаются эпитетом *борющиеся с волнами*, а сила римлян подчеркивается многочисленностью их боевого флота: *повсюда кораблями // Покрылись моря*.

Ненасытность и жестокость Рима также отражается в переводе, но даже более эмоционально и красочно, чем в оригинале. У Петрония говорится о том, что любая земля, где находили золото, объявлялась врагом, и богатства ее отнимались в смертоносных войнах: *hostis erat, fatisque in tristia bella paratis // quaerebantur opes*, а у М.Н. Муравьева кровожадность завоевателей более развернута, она подчеркивается с помощью эмоциональной лексики, создающей яркую картину ужасающей жестокости: *Оружья римляне на бедных подымали, // Ручьями лили кровь и злато похищали*. В этих строках считывается и более явное осуждение римлян, которые проливают много крови, и сочувствие к их жертвам (*на бедных*). Возможно, здесь сказывается тяготение начинающего автора к сентиментализму, к которому он придет в расцвете творчества, так как перевод в этой части явно более эмоционален, чем первоисточник.

Текст Петрония:

<...> Non vulgo nota
placebant
8gaudia, non usu plebe-
io trita voluptas.

Подстрочный перевод:

<...> Не нравятся известные
народу
8Забавы и развлечения,
принятые у народа.

Перевод М.Н. Муравьева:

Уж не было для них в заба-
вах тех красот,
Которыми блажен слывет
простой народ,
И роскошь боле их любез-
на не прельщала,
Котору нам сама природа
даровала;

Далее Петроний просто констатирует факт: римлянам приелись все известные развлечения *Non vulgo nota placebant // gaudia* «Не нравятся известные народу // Забавы и развлечения», а М.Н. Муравьеву важно подчеркнуть это, он более подробно останавливается на описании пресыщенности жителей сильного и богатого государства: римлян уже не развлекает то, что любому другому народу нравится (*Которыми блажен слывет простой народ*), а роскошь, которую Риму подарила природа, его не прельщала. Отметим, что в переводе появляется намек на избранность римлян, которого нет у Петрония: богатства и роскошь им *сама природа даровала*, эта деталь лишний раз подчеркивает пресыщенность и неблагодарность римлян, исполнению чьих желаний подчинено все, даже природа. Это добавляет в перевод эмоцию, страсть, оценочность (в противовес некоторой отстраненности оригинала).

Текст Петрония:

9Aes Ephyreiacum laudabat
miles in unda;
10quaesitus tellure nitor cer-
taverat ostro;
11hinc Numidae accusant,
illinc nova vellera Seres,
12atque Arabum populus sua
despoliaverat arva.
13Ecce aliae clades et laesae
vulnera pacis.

Подстрочный перевод:

9Медь эфирскую хвалил
солдат на море;
10Добытая из земли краска
спорила с пурпуром;
11С одного края нумидий-
цы доставляют, с другой
стороны – сирийцы новый
древесный пушок,
12И арабов народ опусто-
шил свои поля,
13Вот другие бедствия и
потери нарушенного мира.

Перевод М.Н. Муравьева:

Лишь воин в глубине ас-
сирских шумных вод
Хвалил жемчугами усы-
панный испод,
Они подземные заклепы
раздирали,
И глыбы в их руках вид
новый принимали.
Нумидских тамо древ
одежда и покров,
Служила корка стен кра-
сою их домов,
Для них сидонские наро-
ды шелк свой ткали,
И эфиопы их куренья ис-
тощали.
Едва лишь мир привел же-
ланны времена
И бранные с их рук ниспа-
ли бремена,
Се новый ков спешит раз-
рушить дни золотые,

Заканчивается этот отрывок описанием богатств Востока, принадлежащих Риму: Петроний упоминает об эфирской меди, красках, добываемых из земли, о сирийских и нумидийских шелках, об урожае с арабских полей, а как итог – равновесие в мире нарушено, римляне приносят только бедствия другим народам. М.Н. Муравьев передает общий смысл эпизода, очень вольно обойдясь с фактическим материалом, но при этом точно передав мысль оригинала: весь мир служит Риму. *Aes Ephyreiacum laudabat miles in unda* «Медь эфирскую хвалил

солдат на море» в переводе превращается в *Лишь воин в глубине ассирийских шумных вод // Хвалил жемчугами усыпанный испод, quaesitus tellure nitor certaverat ostro* «Добытая из земли краска спорила с пурпуром» – в *Они подземные заклепы раздирали, // И глыбы в их руках вид новый принимали.*

Нумидийский шелк описывается как *древ одежда и покров*, который украшает дома, а сирийцы Seres в переводе даются как *сидонские народы*. При этом эмоциональная окраска 9-й и 10-й строк Петрония передана М.Н. Муравьевым: в одном случае оценочный глагол *хвалил* по отношению к воину тождествен *laudabat* первоисточника, в другом – переводчик в художественных приемах идет дальше оригинала, так как *in unda* «на море» у него передано образно как *шумных вод*. Метафора Петрония в 10-й строке *quaesitus tellure nitor certaverat ostro* «Добытая из земли краска спорила с пурпуром» находит отражение в другой не менее метафоричной картине *подземные заклепы раздирали, // И глыбы в их руках вид новый принимали.*

Более эмоционален и образен, чем первоисточник, перевод 11-й и 12-й строк, так как у Петрония нумидийцы и сирийцы древесный пушок (речь идет о шелке) просто доставляют (*hinc Numidae accusant, illinc nova vellera Seres*), а М.Н. Муравьев кроме передачи фактической информации вводит метафору *древ одежда и покров* и делает акцент на красоте шелка (*Служила корка стен красою их домов*). Образный и эмоциональный глагол оригинала в 12-й строке *despoliaverat* «опустошил», что подчеркивает разорение народов, так как их поля теперь пусты, передан как *истощали*, что по красочности, художественности не менее выразительно, чем в оригинале. И в завершении отрывка М.Н. Муравьев более многословен, ему, по-видимому, важно сделать акцент на том факте, что алчность и ненасытность Рима приносят бедствия всему миру, поэтому 13-я строка *Ecce aliae clades et laesae vulnera pacis* «Вот другие бедствия и потери нарушенного мира» передана авторскими лексическими и художественными средствами: *Едва лишь мир привел желанны времена // И бранные с их рук ниспали бремена, // Се новый ков спешит разрушить дни златые.*

Автор подробно останавливается на том, что как только наступает всеми желанный мир, римляне уничтожают его. Стилистически активные существительные Петрония *clades et laesae* «бедствия и потери» и эпитет *vulnera* «нарушенного» переданы не менее выразительными художественными средствами: эпитет *желанны*, метафоры *бранные с их рук ниспали бремена, новый ков спешит разрушить дни златые.*

В целом перевод М.Н. Муравьева можно назвать очень близким оригиналу, так как композиционно, семантически, эмоционально и художественно автор XVIII в. следует за первоисточником, бережно сохраняя все смысловые акценты и ключевые образы Петрония. Также

близки оригинал и перевод ритмически, так как гекзаметр поэмы античного автора М.Н. Муравьев передал с помощью александрийского стиха, который своей двенадцатисложностью, цезурой после шестого слога органично отразил неспешность, плавную тональность и величественность произведения Петрония.

Заключение

Таким образом, Античность сформировала культурные, философские и литературные вкусы М.Н. Муравьева. Он осваивал наследие Древней Греции и Древнего Рима через чтение и осмысление произведений многих авторов, через использование античных сюжетов в дидактических целях, а также через переводы.

Обращение М.Н. Муравьева к поэме Петрония не случайно: признавая в Античности образец во всем, среди литературных жанров он ставит на первое место эпос, что отвечает жизненным, культурным, художественным склонностям М.Н. Муравьева, который видит в эпосе близкий классицистам дидактический аспект, высоту мысли и чувств.

Перевод М.Н. Муравьева из Петрония демонстрирует бережное отношение к первоисточнику: все смысловые акценты расставлены, художественные средства также близки оригиналу. Лексические и художественные отличия перевода от первоисточника, возможно, обусловлены стремлением М.Н. Муравьева расставить свои акценты, развить и дополнить образы Петрония. В переводе еще совсем юного М.Н. Муравьева уже заметно переплетение традиций классицизма и новых тенденций сентиментализма: форма, тематика, жанр, во многом лексика отвечают задачам классицизма, однако М.Н. Муравьев своей эмоциональностью, оценочностью, обращением к чувствам читателей выходит за тесные ему рамки классицизма, что отвечает, по-видимому, внутренним потребностям и художественным приоритетам молодого поэта, уже в начале творческого пути склонного к сентиментализму. Ритм греческого гекзаметра также удачно передан александрийским стихом, кроме этого, величественность и торжественность переводу придают активно используемые лексические и грамматические старославянизмы, что дает схожую с поэмой Петрония тональность.

Так как М.Н. Муравьев перевел поэму Петрония «О гражданской войне» полностью, представляется перспективной дальнейшая работа по анализу своеобразия этого перевода, ценность которого заключается не только в том, что он был первым в России, но и тем, что переводческая деятельность М.Н. Муравьева отражала закономерности художественного развития русской литературы конца XVIII – начала XIX в. в ее переходе от классицизма к сентиментализму.

Список источников

1. *Полякова С.* Об античном романе // Античный роман. М., 1969.
2. *Пушкин А.С.* Повесть из римской жизни // Собр. соч. М., 1960. Т. 5.
3. *Петроний.* Сатирикон // Римская сатира. М., 1989.
4. *Петровский Ф.А.* Марк Анней Лукан и его поэма о гражданской войне // Марк Анней Лукан. Фарсалия, или Поэма о гражданской войне. М., 1993.
5. *Фон Альбрехт М.* История римской литературы от Андроника до Боэция и ее влияния на позднейшие эпохи. М., 2004. С. 1318–1345.
6. *Гаврилов А.К.* Примечания // Римская сатира. М., 1989.
7. *Прокопьева Л.Б.* Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук «М.Н. Муравьев и античность (Гораций и Вергилий в переводах и творчестве писателя)». Томск, 2010.
8. *Сочинения Муравьева.* СПб., 1847. Т. 1.
9. *Муравьев М.Н.* Стихотворения. Л., 1967.
10. *Сочинения Муравьева.* СПб., 1847. Т. 2.
11. URL: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?>

References

1. Polyakova S. (1969) Ob antichnom romane [About the ancient novel] // Antichnyy roman. M.
2. Pushkin A.S. (1960) Povest' iz rimskoy zhizni [A story from Roman life] // Sobr. soch. Vol. 5. M.
3. Petroniy (1989) Satirikon [Satyricon] // Rimskaya satira. M.
4. Petrovskiy F.A. (1993) Mark Anney Lukan i yego poema o grazhdanskoj voyne [Mark Anney Lucan and his poem about the civil War] // Mark Anney Lukan. Farsaliya, ili Poema o grazhdanskoj voyne. M.
5. Fon Al'brekht M. (2004) Istoriya rimskoy literatury ot Andronika do Boetsiya i yeyo vliyaniya na pozdneyshiye epokhi [The history of Roman literature from Andronicus to Boethius and its influence on the later era]. M. pp. 1318–1345.
6. Gavrilov A.K. (1989) Primechaniya [Notes] // Rimskaya satira. M.
7. Prokop'yeva L.B. (2010) M.N. Murav'yov i antichnost' (Goratsiy i Vergiliy v perevodakh i tvorchestve pisatelya) [M.N. Murav'yov and antiquity (Horace and Virgil in translations and works of the writer)]. Philology cand. dis. Tomsk.
8. Sochineniya Murav'yova [Murav'yov's works] (1847) Vol. 1. SPb.
9. Murav'yov M.N. (1967) Stikhotvoreniya [Poems]. L.
10. Sochineniya Murav'yova [Murav'yov's works] (1847) Vol. 2. SPb.
11. URL: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?>

Информация об авторах:

Леушина Л.Т. – кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: leushina@vtomske.ru

Прокопьева Л.Б. – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: lilianaprokopeva@sibmail.com

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Leushina L.T. – Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: leushina@vtomske.ru

Prokopenko L.B. – Ph.D. (Philology), Associate Professor of Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: lilianaprokopenko@sibmail.com

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 19.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 19.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 314/316

doi: 10.17223/19996195/57/6

КРИТИКА ИДЕОЛОГИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАТИВИЗМА

Евгений Артурович Найман

*Национальный исследовательский Томский государственный университет;
Томский научный центр СО РАН, Томск, Россия, enutan17@rambler.ru*

Аннотация. Рассмотрены понятие «носителя языка», сложность его определения, а также его идеологические основания. Целью работы является реконструкция основных положений лингвистического нативизма и критический пересмотр важнейших идеологических предпосылок понятия «носитель языка» на основе антифундаменталистского подхода к языку как эмерджентному свойству социального взаимодействия, а не как статичной системе, привязанной к этничности. Опираясь на теорию семиотических механизмов формирования языковой идеологии Ирвайн, Гал, Шейфелин, Сильверштейна, Вулард, выделяются три основополагающих языковых идеологии понятия «носитель языка». Первая идеологическая характеристика касается неразрывной связи этого понятия с идеей национального государства. При этом членство в национальном государстве и лингвистическом сообществе конструируется идеологическим процессом иконизации. Анализируется роль языка в национальных государствах, а также влияние теории национального государства на генеалогию понятия «носитель языка». Показано, как новые формы государства, складывающиеся в начале XXI в., оказывают воздействие на рассматриваемое понятие. Вторая идеологическая характеристика касается представления об однородности речевого сообщества, которое за счет процесса стандартизации проводит четкое различие между носителем и неносителем языка. Данная идеология возникает за счет механизма стирания различий, превращая в невидимок целые группы людей, не соответствующих идеологическим схемам. Критически рассматривается иерархическое оформление таких дихотомий, как «родной/неродной», «стандартный/нестандартный», «правильный/неправильный» язык в связи с процессом стандартизации, отдающим предпочтение одной форме языка перед другими, ограничивая доступ к ней большому количеству людей. Третья идеология автоматически наделяет «носителя языка» наиболее высоким и полным уровнем компетенции во всех сферах его родного языка. Эта идеологическая предпосылка реализуется за счет механизма фрактальной рекурсивности, которая проецирует оппозицию, значимую на одном уровне отношений, на другой. Критикуется понятие «носитель языка» в рамках трансформационной генеративной грамматики на основании постулированию ею превосходства психологического знания о языке над социальной практикой. Обсуждается взаимосвязь понятия «носитель языка» с такими понятиями, как «первый язык», «материнский язык», «родной язык», «стандартный язык». В результате проведенного анализа можно смело утверждать, что понятие «носитель родного языка» в значительной степени остается неопределенным. Систематический анализ понятия «носитель языка» с точки зрения его идеологических оснований показывает, что определение «носителей» может быть дано исключительно с помощью экстралингвистических средств, поэтому на полном основании можно считать данную категорию социальным конструктом. Утверждается, что существует насущная потребность в альтернативных критериях категоризации людей относительно их

языковой деятельности. Эта потребность основана на современном понимании гетерогенности и ситуативности языковых практик, которые уже не поддаются традиционной каталогизации. Классификация людей в терминах «носителей/неносителей» языков приводит к значительному искажению реалий современного мира.

Ключевые слова: носитель языка, неноситель языка, родной язык, стандартизация, языковая идеология, первый язык, второй язык, национальное государство

Для цитирования: Найман Е.А. Критика идеологии лингвистического нативизма // Язык и культура. 2022. № 57. С. 120–144. doi: 10.17223/19996195/57/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/6

A CRITIQUE OF THE IDEOLOGY OF LINGUISTIC NATIVISM

Evgeny A. Naiman

National Research Tomsk State University; Tomsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Tomsk, Russia, enyman17@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to the concept of “native speaker”, the complexity of the definition and its ideological foundations. The aim of the paper is to reconstruct the main points of linguistic nativism and critically revise the most important ideological assumptions of the concept of native speaker on the basis of the anti-fundamentalist approach to language as an emergent property of social interaction, rather than as a static system attached to ethnicity. Drawing on the theory of the semiotic mechanisms of the formation of linguistic ideology by Irvine, Gal, Scheifelin, Silverstein, and Woolard, three fundamental linguistic ideologies of the notion of native speaker are distinguished. The first ideological characteristic concerns the inseparable connection of this concept to the idea of a nation-state. At the same time, membership in the nation-state and the linguistic community is constructed by an ideological process of iconization. The article analyzes the role of language in nation-states, as well as the influence of the theory of the nation-state on the genealogy of the notion of native speaker. The article shows how the new forms of the state emerging at the beginning of the 21st century have an impact on the concept in question. The second ideological characteristic concerns the notion of homogeneity of the speech community, which, through the process of standardization, makes a clear distinction between a native speaker and a non-native speaker. This ideology emerges through the mechanism of erasing distinctions, turning entire groups of people who do not conform to ideological schemes into invisible ones. The article critically examines the hierarchical framing of such dichotomies as native/non-native, standard/non-standard, right/wrong language in connection with the process of standardization, which favors one form of language over others, limiting access to it to a large number of people. The third ideology automatically endows the “native speaker” with the highest and fullest level of competence in all spheres of his/her native language. This ideological premise is realized through the mechanism of fractal recursiveness, which projects the opposition, meaningful at one level of relations into another. The article criticizes the understanding of native speaker in the framework of transformational generative grammar on the

basis of its postulation of the superiority of psychological knowledge on language over social practice. It discusses the relationship between the concept of native speaker and such concepts as first language, mother language, native language, and standard language. As a result of this analysis, we can say that the concept of a native language speaker remains largely undefined. A systematic analysis of the concept of native speaker in terms of its ideological foundations shows that the definition of native speaker can be given exclusively by extralinguistic means. This gives full grounds to consider this category as a social construct. As a result, it is argued that there is an urgent need for alternative criteria for categorizing people in relation to their linguistic activities. This need is based on the modern understanding of the heterogeneity of linguistic practices, which no longer lend themselves to traditional cataloguing. Classifying people in terms of speakers/non-speakers of languages, leads to a significant distortion of the realities of the contemporary world.

Keywords: native speaker, non-native speaker, mother language, standardization, language ideology, first language, second language, national state

For citation: Naiman E.A. A critique of the ideology of linguistic nativism. *Language and Culture*. 2022;57: 120-144. doi: 10.17223/19996195/57/6

Введение

Речь в этой статье пойдет об одном из самых сложных и противоречивых понятий современной лингвистики – «носитель родного языка». С одной стороны, такой субъект – отправная точка и цель лингвистического анализа. «Прежде всего, наиболее полное описание языка должно преследовать следующую цель: дать точную экспликацию способности носителя языка создавать на нем высказывания» [1. Р. 64], – отмечает один из крупнейших фонологов XX в. Моррис Халле. «Цель теории конкретного языка должна состоять в выявлении способностей и навыков, вовлеченных в языковое высказывание бегло говорящего носителя языка» [2. Р. 218], – полагают разработчики семантики американские философы и лингвисты Х.-Д. Кац и Дж.А. Фодор. А согласно Н. Хомскому, «грамматика является дескриптивно адекватной лишь в том случае, если правильно описывает внутреннюю компетенцию идеализированного носителя языка» [3. Р. 24].

Таким образом, интересующий нас субъект – это человек (реальный или идеальный), в совершенстве владеющий языком и способный выступать арбитром в вопросах фонетики, грамматики и т.д. Все эти высказывания говорят о необыкновенной важности данного понятия для лингвистической методологии в деле прояснения вопроса о природе языка как такового. Кроме того, в сфере политики образования носитель языка выступает моделью, нормой и целью в преподавании «второго», «иностранного» или «родного» языков.

С другой стороны, в последние годы наметился резкий поворот в сторону критики этого понятия, ставшего предметом многочисленных дискуссий. Одним из первых был Чарльз Фергюссон: «Лингвисты...

уже давно отводят особое место носителю языка как единственному истинному и надежному источнику языковых данных» [4. Р. 7]. И далее: «Большая часть вербального общения в мире осуществляется при помощи языков, которые не являются родными языками пользователей, а их вторыми, третьими или пятыми языками, приобретенными различным образом и употребляемыми по мере необходимости. Эта разнообразность применения языка заслуживает внимания лингвистов не меньше, чем их более традиционные объекты исследований» [4. Р. 7].

Уже в приведенном высказывании Хомского мы обнаруживаем одну из центральных двусмысленностей идеи носителя языка как реального человека из плоти и крови, так и идеализированной абстракции. Фигура такого воображаемого субъекта с врожденной языковой компетенцией связана с «верой в одноязычие» (А. Пенникук). К. Раджагопалан резко критикует идеал генеративизма: «Этих людей отличает атрибут, вряд ли свойственный обычным смертным: они никогда не ошибаются» [5. Р. 227]. Мир, населенный ими, смело можно назвать утопическим.

Б. Рэмpton предполагает, что понятия «носитель языка» и «родной язык» сопровождают идеологию превосходства носителей по рождению, смешивая язык как инструмент общения с языком как символом социальной идентификации и подчеркивая биологическое в ущерб социальному. Идеологическая конструкция понятия подразумевает генетическое наследование языка, наличие неукоснительного соответствия гражданина страны с носителем единственного родного языка, высокий уровень владения языком во всех сферах его использования, а также четкое отличие носителя от неносителя. Все эти предпосылки, в свою очередь, опираются на идею однородного и закрепленного в речевом сообществе языка, неразрывно связанного с национальным государством.

Стоит заметить, что современные рассуждения о языке, культуре и нации до сих пор полагаются на идеи Гердера и Гумбольдта, заложивших основу лингвистики как научной дисциплины. В настоящее время лингвисты все чаще характеризуют понятие «материнский язык» как теоретический и социополитический конструкт (Т. Скотнабб-Кангас, Р. Филлипсон), что бросает вызов устойчивому мифу о чистоте и подлинности как непоколебимых фактах реального мира. Ведь, неизвестно, что латинское «*nativus*» (от глагола «рождаться») тесно связано с понятием «естественного» (*natura* и *naturalis*) и с принадлежностью к племени и нации (*natio*).

В 1985 г. известный индийский лингвист Томас Пайкдэй из Торонто выпустил книгу с весьма апокалиптическим названием: «Носитель родного языка мертв!» (*The native speaker is dead!*) [6], где называет это понятие «юридической фикцией» и приводит любопытный при-

мер. По обе стороны немецко-голландской границы местная речь практически идентична, но на немецкой стороне дети ходят в школу и учатся, чтобы стать «носителями» немецкого языка, а на другой стороне школьное образование превращает детей в «носителей» голландского. Причем очень похожая ситуация наблюдается и на франко-итальянской границе.

Впоследствии понятие «native speaker» было объявлено крупнейшим лингвистическим мифом последних веков, фантаσμαгорией, существующей в воспаленном воображении лингвистов. Как указывает Фергюссон, «на самом деле, вся мистика носителя языка и материнского языка должна быть преимущественно тихо исключена из набора профессиональных мифов лингвиста, касающихся языка» [4. Р. 7]. Раджагопалан заявляет: «Понятие “нативности” является одним из основополагающих мифов современной лингвистики. Как и все другие мифы, нативность – не изолированное или одиночное верование, а множество связанных и поддерживающих друг друга верований, как правило, не подвергаемых сомнению в дисциплинарных границах» [5. Р. 226]. Многие лингвисты начинают говорить о немаловажной идеологической подоплеке подобной мифологии. Разговоры о нативном носителе могут быть вписаны в такой опасный троп, как «чистая раса». Включение языка в расовый дискурс становится возможным благодаря прививке фольклорных понятий родства и наследственности. В конечном счете, споры о носителях напрямую затрагивают политические проблемы «чистой» идентичности.

В 1981 г. был опубликован сборник «A Festschrift for Native Speaker». Интересно, что в немецкой академической традиции «Festschrift» – антология, изданная в честь выхода ученого на пенсию. Значит ли это, что указанный труд призван ознаменовать выход рассматриваемого понятия из активного научного оборота?

Методология исследования

Представленное исследование выполнено в традиции социального конструктивизма, который в значительной степени занимается оспариванием реалистических аргументов, предполагающих объективный статус социальных феноменов (понятий, идей, идеологий, знания). В этом смысле он весьма полезен, поскольку развеивает фундаменталистские мифы о происхождении, показывая, как именно человеческая деятельность порождает не только данные сущности, но и связанные с ними убеждения и верования.

Основная предпосылка исследования состоит в том, что понятие «носитель родного языка» и его изучение отнюдь не являются нейтральными. «Нативность» конструируется посредством сложных,

исторически обусловленных практик и идеологий, встроенных в изменяющиеся социальные, лингвистические и культурные контексты. Исходя из этого, наиболее адекватным методом анализа служат лингвистическая антропология и этнография, ставящие идеологию в центр понимания языка как культурной практики. При этом языковые идеологии возникают в ходе семиотических процессов, посредством которых люди структурируют свои представления о языковых различиях и подобиях в рамках культур и их пересечений. Языковые идеологии связывают языковые формы и их использование с социальными группами, поскольку объединяют пользователей языка с их политико-экономическими позициями и интересами. Они позволяют понять механизмы языковой дискриминации и предлагают инструменты анализа способов социальной самоидентификации человека в обществе.

В контексте этого подхода нашим методологическим инструментарием выступит концепция языковой идеологии Ирвайн и Гал, Шейфелин, Вулард, Сильверштейна, а понятие «родного языка» и его носителя будет рассматриваться как результат идеологического конструирования, создавшего мощный нормативный метадискурс. Именно идеологические основания концепции «носителя языка» стали предметом исследования Кука (Cook), Канагараджы (Canagarajah), Рэмптона (Rampton), Пенникука (Pennycook), Качру (Kachru), Филлипсона (Pennycook) и других ученых.

В рамках этого подхода можно сформулировать основные проблемы исследования: с помощью каких средств и механизмов формируется идеологическое представление о носителе родного языка в современной лингвистической науке и обществе в целом? Каким путем осуществляется натурализация таких представлений в качестве универсальных, вневременных и объективных? Насколько пригодна традиционная категоризация людей в отношении их языкового использования при анализе и описании стремительно изменяющегося современного мира? Все эти вопросы определяют как общий план исследования, так и его результаты.

Исследование и результаты

Язык и национальное государство

Первая идеология лингвистического нативизма – это вера в существование строгого соответствия между гражданином национально-государства и носителем его языка. Согласно моделям Ирвайн и Гал, эта связь между членством в национальном государстве и языковом сообществе создается за счет процесса иконизации, предполагающего индексацию определенных групп в обществе (носителей стандартного

или официального языка государства) в качестве иконических репрезентантов населения всего сообщества («воображаемой нации» (Андерсон)). В конце XVIII в. в Германии Иоганн Готфрид фон Гердер утверждал, что каждый народ отличается «естественными» характеристиками своего языка и духовным качеством специфического *Volksgeist*. Обладание собственным особенным языком – важнейший признак народа, и именно язык создает границы, разделяющие нации (И. Фихте).

Можно сказать, что «носитель родного языка» рождается в пространстве мощной национальной мифологии. Грэм Смит в работе «Национальное строительство в постсоветском пограничье» (1998) описывает национальную мифологию в виде совокупности языковых мифов: 1. Первичность: национальный язык – это язык *Ursprache*, или адамический язык. 2. Избранный язык: национальный язык предпочтителен, ибо имеет особое предназначение. 3. Соответствие природе: национальный язык имеет глубокую внутреннюю связь с природой. 4. Соответствие национальному характеру: национальный язык отражает характер его носителей. 5. Миф иностранного одобрения: иностранцы хотят изучать данный национальный язык больше, чем любой другой [7. Р. 176–188].

К вышеназванным примыкает серия мифов, внутренне свойственных языку:

1. Национальный язык наиболее гармоничен по сравнению с другими.

2. Ему свойственна уникальная выразительность и непереводаемость, т.е. его лексику невозможно адекватно перевести на иностранные языки.

3. Национальный язык обладает самым большим словарным запасом среди всех других языков. 4. Национальный язык на протяжении истории сохраняет свою оригинальную лексику и грамматику [7. С. 188–192]. В эту таксономию можно добавить: святость национального языка, т.е. способность передавать святую истину, выступая посредником между человеком и Богом, а также его врожденность, наследование от родителей (почти всегда от матери). В результате государственные языки становятся основой национального самосознания.

Удивительным примером лингвистической формы национализма является Страна Басков. *Euskal Herria* – традиционное название Страны Басков – означает «страна, в которой говорят на баскском языке». Марк Курлянский в книге «Всемирная история басков» считает «баскскость» лингвистическим понятием. «В языке басков, который называется эускера, отсутствует слово “баск”. Единственное слово для обозначения члена их группы – говорящий на *Euskaldun-Euskera*. Их земля называется *Euskal Herria* – земля носителей языка эускера. Именно язык определяет басков» [8. Р. 19]. Однако язык определяет также и название са-

мой страны. Жаклин Урла недавно опубликовала статью о баскской радикальной националистической панк/хип-хоп музыкальной группе *Negu Gorriak*, что означает «грубые победители». Статья имеет интересное название – «Мы все – Малкольм Х!», и в ней говорится: «Музыка *Negu Gorriak* приглашает неэтнических басков, детей испанских иммигрантов, родившихся и проживающих в доиндустриальных городах баскского севера, в баскскую нацию, утверждая, что членство в ней основано на приверженности культурной, языковой и рабочей борьбе, а не этнической принадлежности или крови» [9. Р. 187]. Сепаратистские движения ETA (*Euskadi Ta Askatasuna*) и *Batasuna* (его политическая ветвь) вполне ясно выражают свою позицию: человек является баском, если говорит на языке и участвует в националистической политике.

Следует подчеркнуть, что определение «родного языка» является невероятно сложным из-за многоязычной социальной реальности. Согласно Тове Скутнабб-Кангасу и Роберту Филлипсону, для определения «материнского языка» необходимо выбрать четыре критерия: происхождение, компетенцию, функцию и идентификацию [10. Р. 452]. В результате дефиниция материнского языка будет следующей: материнский язык – это язык, который выучивается первым (происхождение); язык, который знают лучше (компетенция); наиболее используемый язык (функция); язык, с которым идентифицирует себя сам человек (внутренняя идентификация); язык, с которым идентифицируют человека как носителя другие люди (внешняя идентификация).

К примеру, материнский язык Х с точки зрения происхождения может быть А, поскольку оба родителя-билингва говорили с ним не нем в младенчестве. Однако Х также является билингвом по критерию происхождения, ибо использует языки А и В с самого рождения. В соответствии с критерием компетентности материнским языком будет язык В, потому что он чувствует, что знает его лучше. Сообразно критерию функции его материнским языком может быть язык С, поскольку, уехав в другую страну, он по большей части в иноязычном окружении говорит именно на нем. Исходя из критерия идентификации, Х имеет два материнских языка – А и В. В связи с переездом, миграцией материнские языки очень часто меняются.

По мнению Скутнабб-Кангас и Филлипсона, «существует четыре тезиса относительно материнского языка и четвертый тезис по поводу его определения: 1) у людей может быть несколько родных языков; 2) один и тот же человек может иметь различные материнские языки в зависимости от используемого определения; 3) материнский язык человека может меняться даже несколько раз в течение жизни в соответствии со всеми другими определениями материнского языка, кроме определения, связанного с происхождением; 4) определения материнского языка могут быть организованы иерархично в соответствии со

степенью языковых прав, осознаваемых обществом» [10. Р. 453]. Как отмечает Бен Рэмpton, «способность к языку может быть заложена генетически, но конкретные языки приобретаются в социальной среде. С социолингвистической точки зрения неточно считать, что люди раз и навсегда принадлежат только одной социальной группе. Они участвуют в многочисленных группах (семья, группа сверстников, группы, определяемые классом, регионом, возрастом, этнической принадлежностью, полом и т.д.): членство в них со временем меняется, как и язык» [11. Р. 98].

В конце XX в. положение «одна нация, один язык» теряет свою актуальность в связи с развитием новых форм национальных государств. В начале нынешнего века национальные экономики стали гораздо более интегрированными в глобальную экономику. Темпы технологических изменений ускорились до невероятной степени, а взрывной рост коммуникационных и информационных сетей находится на грани «уничтожения пространства». Все чаще каждое языковое сообщество должно осознавать свое положение в динамичной мировой системе языков, характеризующейся огромными и расширяющимися различиями в статусе и использовании. В настоящее время мы стали свидетелями возникновения новых экономических торговых блоков, социально-экономических и общественно-политических организаций, повлиявших на языковые процессы. В Восточной Европе произошла перекройка политических государств по этническим и языковым признакам. Языковое разнообразие Африки, Азии и даже Латинской Америки стало общепризнанным.

Трудовые мигранты, беженцы, репатрианты, иностранные студенты, туристы – все они вносят существенный вклад в движение населения, делая многоязычие ключевым феноменом XXI в., поскольку людям необходимо общаться или получать доступ к информации за пределами их основной языковой группы. Бесплатная голосовая телефонная связь, возможность передачи коротких сообщений (SMS) обеспечивают коммуникацию вне зависимости от государственных границ. Сегодня мы можем одновременно и совместно использовать множество различных языковых практик, как это происходит при обмене мгновенными сообщениями и в электронных чатах. Возможность загружать мультимедийные файлы позволяет многим «делиться» своими языками, а другим – изучать их самостоятельно без помощи школ или иных посредников. В связи с этим носители языка могут выбирать более широкий спектр языковых практик. Развитие экономики изменило как наше ощущение пространства, так и чувство связи с другими людьми. К этому стоит добавить глобальный характер английского языка, также оказывающий большое влияние на отношение «родной/чужой» носитель языка. В мире происходит процесс активизации английского языка. Одновременно возникает вертикальная сегрегация англоязычной

«космополитической» элиты и ксенофобски настроенных представителей низшего класса, ведущих борьбу с иммигрантами за одни и те же рабочие места.

Язык как однородная система

Второе идеологическое утверждение – это идея однородности и устойчивости языка как системы в гомогенном речевом сообществе, что позволяет «провести жесткое и четкое различие между тем, кто является и не является носителем языка» [12. Р. 176]. Это представление возникает в процессе того, что Ирвайн и Гал называли *стиранием*. Посредством этого механизма языковая идеология скрывает целые социальные группы или их деятельность, не соответствующие доминирующей схеме. В данном случае «стираются» разнообразие и динамическая природа языка, а также различные языковые практики участников речевого сообщества.

Подобное понимание языка отражает структурная лингвистика Фердинанда де Соссюра, рассматривающего язык как неизменный код, разделяемый однородным языковым коллективом. Однако языки представляют собой текучие коды, обрамленные рамками социальной практики. Как утверждает Хоппер, «в языке нет естественной фиксированной структуры. Скорее, говорящие в значительной степени заимствуют свой предыдущий опыт общения в аналогичных обстоятельствах, на аналогичные темы и с аналогичными собеседниками. Сообразно этому, систематичность иллюзорна, порождена частичным оседанием постоянно используемых форм во временные системы» [13. Р. 157–158].

Согласно этой позиции, существуют не языки, а дискурсы, т.е. способы говорения или письма в определенных контекстах. Более поздние исследования в области лингвистики показали, что язык не является однородной системой, а состоит из континуальных вариантов с равными лингвистическими статусами. Невозможно провести абсолютные границы между языковыми вариантами, и не существует такого понятия, как единый язык, используемый всеми говорящими в каждый момент времени. Несмотря на это, лингвисты до сих пор относятся к языку как к единому и монолитному образованию, опираясь на критерий «взаимнопонятности», невзирая на неоднократно отмеченную его проблематичность.

По мнению французского лингвиста Луи-Жана Кальве, восприятие себя одноязычным человеком – следствие языковых идеологий, перерастающих в «войну языков» [14]. Кальве утверждает, что история языка – это история людей, пытающихся управлять языковыми вариантами. Подчиняя себе различия и считая язык других неполноценным,

человечество с самого начала заложило предпосылки для войны языков. Иначе говоря, языковые идеологии были важной частью борьбы за управление многоязычием.

Одной из таких языковых идеологий является стандартизация языка. В центре внимания оказывается не сам стандартный язык, а идеология стандартизации и вызываемые ею процессы. Согласно Джеймс и Лесли Милрой, «стандартизация мотивируется в первую очередь различными социальными, политическими и коммерческими потребностями и продвигается различными способами, включая использование письменности, которая относительно легко стандартизируется; но абсолютная стандартизация разговорного языка никогда не достигается (единственный полностью стандартизированный язык – это мертвый язык). Поэтому представляется целесообразным говорить о стандартизации как об идеологии, а о стандартном языке – как об идее в сознании, но не в реальности» [15. Р. 22–23].

Нужно отметить, что стандартизация в языке означает предотвращение вариативности в написании и произношении путем выбора фиксированных конвенций, однозначно считающихся «правильными». Стандартизация осуществляется путем закрепления и регулирования таких особенностей, как орфография и грамматика языка в словарях и справочниках, используемых для языкового обучения и СМИ. Как отмечает С. Ромейн, «важно признать, что стандартизация – это не врожденная характеристика языка, а приобретенная или намеренно и искусственно навязанная» [16. Р. 84]. Политическая власть поддерживает статус языковой разновидности как стандарта. Пьер Бурдьё утверждает, что иерархия между языковыми вариантами возникает, когда государство навязывает своим гражданам официальный язык как единственно легитимный. При этом формируется «лингвистическое сообщество», где легитимность стандарта признается всеми, но доступ к нему остается неравномерным. Стандартный язык приобретает символический капитал благодаря единой системе образования и единому рынку труда.

Выдвижение произношения RP в Великобритании в XIX в. было основано не на общепринятом произношении, а на произношении хорошо образованных людей, которых лингвисты считали достойными подражания [17. Р. 135–136]. Другими словами, ценность стандартной разговорной формы определялась социальным статусом ее носителей. Стандартный язык – не что иное, как абстрактный и идеализированный язык, который навязывается сообществу в его письменной форме, но заимствованный из устной речи верхнего уровня среднего класса. Для того чтобы обозначить и сохранить свою идентичность, статус и власть, группа произвольно выбирает и канонизирует определенные языковые особенности как стандартные или престижные. В этом и со-

стоит главная цель языковой нативизации: убедить людей в существовании «действительно» родного языка, дабы закрепить свой высокий статус. Нет ничего в конкретной языковой форме самой по себе, что определяет ее ценность; ценность обусловлена ее связью с субъектами власти. Лесли Милрой в работе «Стандартный английский и языковая идеология в Великобритании и США» отмечает, что успех стандартных или канонических форм таких языков, как латынь, греческий, санскрит, английский, испанский, французский и другие, «возник не из-за превосходства их грамматических и фонологических структур над другими менее успешными языками или написанной на них великой поэзии, а из-за успеха их носителей в завоевании и покорении носителей других языков на протяжении большей части известной человеческой истории» [18. Р. 16].

К этому следует добавить, что возникает прочная связь между стандартным языком и такими социальными качествами, как моральная чистота, цивилизованность, образованность и т.д. В этом смысле речь представителей высшего класса бессознательно воспринимается как хранилище лингвистического капитала, который вожделем и которому поклоняются. Доказательством этого является исследование Такера и Ламберта (1972). Авторы обнаружили, что респонденты со стандартным произношением получали более высокие оценки по списку свойств характера, который воспринимается как перечень основных христианских добродетелей: воспитанные, умные, дружелюбные, образованные, заслуживающие доверия, честные, решительные, талантливые, амбициозные и т.д. [19. Р. 179–181].

Следует подчеркнуть, что, распространяясь через систему образования, стандартный язык превращается в «родной» язык граждан государства, а остальные формы объявляются не естественными, не родными, чужими и т.д. Мнение о том, что человек достоин внимания, только если говорит на стандартном языке и использует его как оружие, подвергая цензуре и заставляя замолчать владельцев нестандартных разновидностей, объявляется формой культурного империализма [20]. Милрой предлагает очень полезное наблюдение по поводу негативного определения значения «стандартного языка»: «Людям легче указать на то, что не является стандартом, чем на то, что является им; в некотором смысле, стандарт в народном восприятии – это то, что остается в остатке, когда все нестандартные разновидности, на которых говорят униженные люди, такие как девушки из долины, деревенщина, южане, жители Нью-Йорка, афроамериканцы, азиаты, американцы мексиканского происхождения, кубинцы и пуэрториканцы, остаются позади» [18. Р. 174].

В этом отношении совершенно точным выглядит высказывание Вивьен Кук: «Классический аргумент Лабова утверждает, что ни одна группа не должна оцениваться по нормам другой, будь то белые против

черных или рабочий класс против среднего класса. Однако преподаватели, исследователи и люди вообще часто считают само собой разумеющимся, что изучающие L2 представляют собой особый случай, который может быть правильно оценен по стандартам другой группы... Как когда-то утверждалось, что женщины должны говорить, как мужчины, чтобы преуспеть в бизнесе, черные дети должны учиться говорить, как белые, а дети рабочего класса должны изучать развитый язык среднего класса, так и пользователи L2 обычно рассматриваются как неудавшиеся носители языка. Пользователи L2 не являются одноязычными носителями языка и никогда ими не станут... На пользователей L2 нужно смотреть как на настоящих пользователей L2, а не как на имитацию носителей языка» [21. Р. 194–195].

Педагоги и учащиеся обычно полагают, что стандартные языковые практики должны иметь привилегированный статус по отношению к другим в силу их предполагаемой «правильности» и «уместности». Действительно, за счет гегемонии стандарта преподаватели языка, студенты и широкая общественность уверены в том, что именно является наиболее важным в преподавании и обучении, а что несущественным для образовательной деятельности. Хотя нужно признать, что стандарт, изучаемый в школе, часто нигде не используется. Например, марокканец, носитель тамазита (берберского языка), может также свободно владеть разговорным марокканским арабским языком. Однако в школе его учат читать и писать только на современном стандартном арабском языке (MSA). Более того, для чтения Корана, а также для молитвы он использует классический арабский.

В данном контексте представляет особый интерес модель идеологии стандартного языка, предложенная Розиной Липпи-Грин в работе «Английский с акцентом: язык, идеология и дискриминация в США» и названная моделью языковой субординации. Одним из важнейших ее компонентов является «мистификация языка»: «Вы никогда не сможете постичь все трудности и сложности своего родного языка без квалифицированного руководства». В действительности люди ежедневно общаются друг с другом на родном языке, не имея специальных языковых знаний. Утверждение о том, что разговорный язык настолько сложен, что обычные носители никогда не способны в нем разобраться самостоятельно, имеет определенные основания, но мистификация настолько сильна, что многие действительно считают себя плохо говорящими на родном языке. Идеология требует от нас принять парадоксальный тезис: носитель языка им не владеет. Его интуиция не слишком надежна, а поэтому настоящее изучение языка происходит в школе. Именно там ребенка учат канонической форме те, кто действительно знают правила грамматики, произношения и т.д.

Второй компонент – «утверждение авторитета»: «Мы – эксперты. Говорите как я/мы. Мы знаем, что делаем, поскольку изучали язык и способны на нем грамотно писать». Любопытно, что люди, выносящие суждение о правильности, сами полагают, что совершают ошибки и требуют от компетентных институтов указать им верный вариант. Третий компонент – «создание дезинформации»: «Употребление, к которому вы так привязаны, является неточным. Предпочитаемый мной вариант лучше по историческим, эстетическим или логическим соображениям». Четвертый – «тривиальность нестандартного языка»: «Посмотрите, ваш язык такой милый и смешной». Пятый – «конформисты в качестве положительного примера»: «Посмотрите, как много можете достичь, если будете использовать стандартную форму». Шестой – «Нонконформистов очерняют или маргинализируют»: «Видите, насколько глупыми, незнающими, неосведомленными и (или) девиантными выглядят эти говорящие». Ну и, наконец, «обещания и угрозы»: «Работодатели будут воспринимать вас серьезно, двери будут открыты» или «говорите по-своему, но двери для вас будут закрыты» [22. Р. 70].

Культура стандартного языка связана с твердой верой в его корректность. Эта вера основана на существовании двух вариантов какого-то слова или конструкции при неперменной правильности одного из них. Просто есть некое общее чувство, что одна форма – правильная, а другая – нет. И здесь, в принципе, даже не требуется какого-либо рационального обоснования. Причина неверности некоторых употреблений отсутствует. Все знают, это – часть культуры, а если кто-то думает иначе – он вне ее. Очень важно понять, насколько существенно здесь обращение к здравому смыслу. Каждый обязан знать, что надо говорить именно так, а кто делает иначе – эксцентрик, фрик, маргинал и т.д. И люди, упрекающие других в «неправильности», просто не понимают идеологическую нагрузку понятия «здравый смысл». Любопытно, однако, что они вполне серьезно расценивают свои суждения как сугубо лингвистические.

Оценка стандартного варианта объясняет соглашение членов общества с невидимой культурной властью. Эриксон определяет «практики гегемонии» как «рутинные действия и не подвергаемые проверке убеждения, согласующиеся с культурной системой смысла и онтологии, в рамках которых возможно совершенно без злого умысла предпринимать определенные действия, которые, как бы то ни было, систематически ограничивают жизненные шансы членов стигматизированных групп» [23. Р. 31]. Таким образом, наши повседневные дискурсивные практики являются одним из наиболее очевидных примеров гегемонии, в которой мы все, и особенно педагоги, принимаем участие. В этой связи довольно парадоксально выглядят моноязычные школы в современных многоязычных государствах, вбивающие в головы учени-

ков, что у них есть родной язык, а все остальные мировые языки являются иностранными, как будто одноязычный человек – это естественный вид, а билингв – отклонение от нормы.

Носитель как компетентный субъект

Третьей идеологической предпосылкой концепции «носителя языка» является вера в его «полную и, возможно, врожденную компетентность» [12. Р. 175], что, несомненно, основано на идее однородного фиксированного языка в однородном языковом сообществе национального государства. Механизм, лежащий в основе третьей идеологемы, Ирвайн и Гал назвали «фрактальная рекурсивность», которая представляет собой проекцию оппозиции, значимой на одном уровне отношений, на другой уровень. В случае «носитель»/«неноситель» языка иерархия носителей стандарта и нестандарт в рамках языкового сообщества проецируется на лингвистические отношения между носителями и неносителями языка.

В формальной лингвистике владение «родным» языком считается само собой разумеющимся. Однако такая способность не обязательно является врожденной. Например, когда Блумфилд утверждал, что «первый язык, на котором человек учится говорить, – это его родной язык; он является носителем своего языка» [24. Р. 43], то подразумевал, что язык не является наследственным: «...конкретный язык, который он выучит, полностью зависит от окружающей среды. Младенец, попавший в группу в качестве подкидыша или усыновленного, усваивает язык группы точно так же, как и ребенок из родной семьи; когда он учится говорить, в его языке нет никаких следов того языка, на котором, по всей вероятности, говорили его родители» [24. Р. 43].

Согласно Хомскому, грамматика считается адекватной, если правильно описывает внутреннюю компетенцию идеализированного носителя. Структурные описания предложения, различие между грамматически правильными и не правильными предложениями должны соответствовать его языковой интуиции (независимо от уровня осознания) в значительном количестве проблемных случаев. Хотя Хомский не обсуждает само понятие «носитель языка», его теоретический подход, рассматривающий индивидуальный когнитивный процесс в ущерб социальному, оказал большое влияние на развитие бинарной оппозиции «родной/неродной» в различных областях лингвистики. Как отмечают Фирт и Вагнер, «теория Хомского о языковом инстинкте... врожденной “ментальной структуре” или “устройстве для овладения языком” в мозге, позволяющее его осваивать... утвердилось в рамках теории обучения второму языку как центральная проблема языка в качестве аспекта индивидуального познания... [это] привело к тому, что социальные идентичности... сводятся к бинарному различию между носителями и не

носителями/обучающимися» [25. С. 759–760]. Вследствие этого в теории обучения второму языку носитель продолжает преобладать в качестве базового уровня или цели. Он объявляется всезнающим, эталоном сравнения для любого неносителя, обязанного ему подражать.

Возникает вопрос определения «носителя языка». С чем он может быть сопоставлен? По сути, в понятии «носитель языка» можно выделить два аспекта. Во-первых, это человек, для которого определенный язык является родным или первым. Тем не менее это популярное определение весьма проблематично. Отождествление «первого языка» с «носителем языка» не является убедительным, поскольку человек может иметь столько первых языков, сколько позволяют обстоятельства, но никогда не использовать их в качестве «носителя» по причине отсутствия способностей к изучению языка, возможности получить образование или отъезда из страны. Нередки случаи, когда человек владел первым языком, последующее образование получил в другой стране и после этого стал весьма образованным носителем второго языка, который он воспринимает как родной, а первый полностью забывает.

К примеру, знаменитый лингвист Д. Кристалл в вышеупомянутой книге Пайкдэя [6] вспоминает, что до 9 лет воспитывался в валлийско-английской среде, затем переехал в Англию, где быстро забыл большую часть своего валлийского языка и теперь не может претендовать на звание носителя языка. Дело в том, что в понятии «носитель языка» негласно содержится представление о лишенном пробелов хронологическом континууме от рождения до смерти, в котором используется язык. А у некоего идеального неносителя этот континуум либо не начался с рождения, либо прервался в дальнейшей жизни. Соответственно, во вторую категорию попадает довольно большое количество людей.

Существенно и то, что постижение родного языка достигается за счет образования и индивидуальных способностей человека. В таком случае носителем языка становятся, а не рождаются. Дело в том, что все атрибуты авторитета в языке должны ссылаться на понятия «стандартной» или «правильной» речи, а это значит, что стандартизация также должна присутствовать в атрибуции авторитета носителя языка. Ведь только тогда мы можем признать его полную языковую компетентность. Однако понятие «стандартизация» возникло вместе с распространением грамотности и имеет свою основу в письменности. Авторитет любого носителя языка – родного или не родного – должен полагаться на его знание письменного языка. Тот факт, что в обществах всеобщей грамотности носителей первого языка приходится обучать правильно писать вплоть до уровня высшего образования, ставит под сомнение авторитет того или иного говорящего, основанный исключительно на факте его рождения в матрице языка и культуры данного об-

щества. Вместе с тем письменный язык – это грозная конструкция для носителя языка; чуждый язык, выступающий источником лингвистической неуверенности. Следует также напомнить, что полностью стандартизированный язык является химерой; «живые» языки всегда динамичны как в письменной, так и в устной форме. Именно поэтому ни один носитель первого языка (даже писатель) не обладает полным знанием всех правил языка; он в лучшем случае приближается к совершенству, но никогда его не достигает.

В этой связи также важно обсудить взаимодействие между терминами «стандартный» и «родной». Носитель первого языка может демонстрировать речевые паттерны, характеризующиеся как родные для данного языка, но этот же носитель может создавать высказывания, которые нельзя назвать стандартными в смысле правильности и уместности с точки зрения прескриптивистов. Тем не менее такие речевые модели могут быть престижными для местных жителей независимо от уровня их образования; они могут звучать «по-настоящему южно» или «по-настоящему бруклински», именно когда отклоняются от стандарта. Однако речь изучившего данный язык как второй будет характеризоваться как «правильная» или даже «совершенная», но не «стандартная» с точки зрения акцента.

Таким образом, «родной» не всегда равнозначен «стандартному». Питер Традгилл предполагает, что только некоторые носители языка используют стандартный язык, который он рассматривает как «социальный диалект», имеющий интеллектуальное и культурное значение [26. С. 118–125]. Согласно Традгилу, мы не можем отождествлять родной язык со стандартным, потому что носитель первого в реальности может не владеть вторым. И это несмотря на то, что он вполне может объявлять себя носителем стандарта. Во многих случаях люди просто выбирают свой родной язык в процессе политической самоидентификации.

К этому стоит добавить невозможность отождествления «материнского языка» с «первым», поскольку в двуязычных семьях один язык ребенку может достаться от матери, а другой – от отца. Крайне неточное использование «родного языка» как синонима «первого» является молчаливым признанием во многих обществах главенствующей роли матери в развитии первого языка. Метафоры, используемые для носителя, происходят от латинского «natus», восходящего к глаголу «nascor», «natus esse» (родиться). «Innatus» – быть рожденным или врожденным. Возникающие ассоциации связаны с утробой матери и рождением. Второй язык называется иностранным, что происходит от латинского «foras/foris», означающего «вне», от которого произошло средневековое латинское «forestis» (лес) – «мрачное место». Родной язык находится in-natus (в теле); иностранный – вне тела. Однако роль

матери не является жизненно важной в развитии носителя языка. Если мать, говорящая на языке X, умрет при родах, а ребенка будет воспитывать женщина, говорящая на языке Y, то ребенок, скорее всего, и будет говорить на этом языке. Сам факт рождения имеет мало общего с владением языком. Мексиканские дети осваивают испанский как первый язык, а их материнский язык – как второй.

Следующее определение носителя: человек, говорящий на языке грамотно, грамматично и т.д. В данном случае носитель языка означает «компетентный пользователь». Ряд лингвистов настороженно относятся к этому определению, потому что некоторые люди очень хорошо говорят на каком-либо языке, но это их второй язык и они не являются носителями. Несмотря на разногласия, большинство согласно с тем, что носитель языка – этот субъект, обладающий «пониманием» языка или имеющим «интуитивное» чувство грамматической правильности, способным выявлять двусмысленности, многозначности предложений и синтаксические аномалии. Иначе говоря, носитель – это арбитр в лингвистических вопросах, в особенности если он образованный носитель. Это общее положение – наследие генеративизма Хомского. В данном смысле уместно привести ироничное замечание Пайкдэя по поводу интуиции носителя: «Такая интуиция приходит с обучением и опытом, а не благодаря обстоятельствам рождения или фантазии, хотя они, несомненно, способны выполнить вспомогательную роль. Это все равно, что у вас больше шансов стать инженером, если ваша мать была инженером... Носителей языка не бывает больше, чем прирожденных инженеров» [6. Р. 43].

Следует заметить, что носители языка довольно часто ошибаются в своих интуициях, и именно поэтому лингвисты всегда ищут образованных носителей. Когда лингвисты признают наличие интуиции у носителя лишь в силу его природы, то безосновательно подразумевают отсутствие таковой у неносителей. Однако довольно трудно доказать, что только носитель – монополист лингвистической интуиции. Реальная практика тестирования показывает, что образованные носители языка совершают ошибки так же, как и образованные неносители. Кроме того, необразованный носитель родного языка может сделать больше ошибок, чем образованный неноситель. Существуют такие неносители языка, чей уровень его владения никогда не сможет оспорить комиссия «носителей языка», не знающая об их происхождении. Вполне вероятно представить себе иностранца, чей уровень компетентности превосходит уровень даже образованных местных жителей, а также неадекватных носителей. В принципе, можно предположить, что каждый человек рождается иностранцем по отношению к языку, а изучающий иностранный язык находится в одной лодке с ребенком, осваивающим свой первый язык.

Кроме того, «носитель языка» хорошо зарекомендовало себя как понятие, обозначающее человека, чье владение языком считается «родным» среди членов его речевого сообщества, опять же считающих себя носителями того же языка. Значит ли это, что если какая-то группа считает человека носителем, то таковым он и является? В книге Пайдэя Пол Кристоферсон приводит примеры отказа англичан признать носителей ирландского и валлийского языков носителями другого языка, кроме английского. Они обвиняют кельтскоязычных людей в том, что они выдают себя за тех, кем в действительности не являются. Этот феномен заслуживает объяснения: признание носителей ирландского и валлийского языков в качестве добросовестных субъектов выявило бы политические и социальные проблемы, связанные с признанием коренного меньшинства. Носитель языка должен быть не только его компетентным пользователем, но его речь не должна выдавать акцент, напоминающий о другом языке. Например, президент Кеннеди был носителем языка для жителей Бостона, но, вероятно, не для техасцев, которые облегченно вздохнули, когда Линдон Джонсон стал президентом, поскольку наконец-то у них появился президент, способный говорить по-английски без акцента.

Несомненно, критерии, неявно применяемые лингвистами к носителям языка, прежде чем признать их таковыми, – это критерии умелого использования, а не врожденной принадлежности. Возможно, в этом случае следует говорить о «хороших», «компетентных» или «умелых» пользователях языков, а не о «носителях». Можно проследить развитие этой идеи у Бена Рэмптона: «Когда педагоги имеют в виду коммуникативные аспекты языка, они должны говорить об опытных пользователях как об экспертах, а не как о носителях языка» [11. Р. 98]. Рэмптон выделяет основные причины преимущества «эксперта» при рассмотрении уровня владения языком: 1. Экспертиза отличается от идентификации. 2. Экспертиза не является врожденной, ей обучаются. 3. Экспертиза носит частичный характер (эксперт не бывает всезнающим во всех языковых сферах). 4. Чтобы стать экспертом, человек проходит через процесс сертификации, в ходе которого его оценивают другие люди. Их стандарты оценивания можно пересматривать и оспаривать. Следует отметить, что экспертиза не охватывает способы, с помощью которых язык может выступать символом социальной групповой идентификации [11. Р. 98–99].

Рэмптон утверждает, что «рождение в группе не означает, что вы автоматически хорошо говорите на ее языке, – многие носители английского языка не могут писать или рассказывать истории, в то время как многие неносители могут. Никто не владеет языком полностью: пользователи языка в одних областях более компетентны, чем в других» [11. Р. 98]. Важно заметить, что все так называемые носители

имеют пробелы того или иного рода в своем жизненном опыте: не все учились в школе или университете, служили в армии, были депутатами или членами парламента и т.д. В разговоре с иностранцем носитель вполне может признаться: «Боюсь, я ничего не знаю об армейском сленге, потому что никогда не служил в армии».

И действительно, человек обычно владеет целым рядом разнообразных речевых форм и применяет их для удовлетворения своих коммуникативных потребностей в соответствии с ситуацией, партнером по диалогу и целью разговора или письма. Все люди обычно говорят дома иначе, чем в офисе, на рынке, в церкви или школе. Для билингвов это более заметно, но, в принципе, не отличается от одноязычных ситуаций, в которых диалекты и стили выполняют те же самые функции. Многие люди называют одну или несколько из этих речевых форм собирательным термином «родной язык» или «материнский язык», и это связано с их свободным выбором. В этом случае в реальной ситуации «родных языков» будет множество, поскольку формироваться они будут за счет различных конфигураций используемых речевых форм. Разговор о привилегированном знании своего языка носителем до сих пор покоится на двух сомнительных допущениях, а именно, что существует категорическое различие между родным языком и другими языковыми формами и что родной язык – это судьба, а не свободное решение человека, продукт его индивидуального выбора.

Как определить родной язык человека? Обычно практикуемый метод – спросить его об этом. Во многих странах родной язык или языковая общность определяются с помощью демографической анкеты во время переписи населения. Ответы на такие вопросы требуют самооценки, что создает большие трудности при интерпретации ответов. Например, в Индии с начала этого века в ходе переписи населения регулярно спрашивают о родном языке. Внимательное изучение данных показывает, что некоторые языковые сообщества выросли на тысячу процентов за одно десятилетие. Даже самые пессимистичные демографы не стали бы пытаться объяснить этот рост ссылкой на пугающую рождаемость. Решение загадки заключается в том, что эти изменения сопровождались принятием законов о защите и финансовой поддержке определенных меньшинств. Очевидно, что принадлежать к ним было выгодно. В Казахстане некоторые люди, практически не способные поддерживать элементарный разговор на немецком, тем не менее, стремятся назвать его своим родным языком. Причина проста: гораздо легче получить постоянное место жительства в Германии, если обосновать свою принадлежность к этническим немцам. А один из критериев, применяемых в настоящее время немецким законодательством, связан с тем, насколько человек «культивировал» свою «немецкость». В идеальном случае это доказывается признанием немецкого своим родным языком.

Таким образом, в силу своей речевой социализации многие (если не все) люди могут претендовать на несколько родных языков, а демографические данные невозможно интерпретировать без точного знания и оценки окружающих социальных обстоятельств. Именно по этой причине некоторые страны категорически отказываются фиксировать на своей территории материнские языки. Например, в Швеции не собирают каких-либо данных по материнским языкам, потому что считают это понятие слишком «темным»: разные люди будут понимать его по-разному, что приведет к путанице и неверным статистическим показателям. Все это говорит о том, что язык не является вещью и не имеет стабильного, объективного существования вне говорящих на нем людей.

Кстати, привлекает внимание тот факт, что многие выдающиеся писатели создали лучшие произведения не на родном языке. Это противоречит известной фольклорной истине, что только на родном языке можно выразить все самые тонкие и глубокие вещи, ибо язык направляет наше мышление, а потому евреям лучше писать на иврите, а туркам – на турецком. Эжен Ионеско, «носитель» румынского языка, выбрал французский в качестве основного средства выражения. Владимир Набоков считается одним из самых тонких стилистов, писавших по-английски. Джозеф Конрад, родными языками которого были польский и русский, написал «Ностромо», «Лорд Джим» и «Сердце тьмы» на английском, который он освоил намного позже. Чинуа Ачебе из Нигерии вырос на языке игбо, но привлек внимание мировой общественности к опыту колониальной Африки на английском языке. Салман Рушди, родившийся в Бомбее и говоривший на гуджарати, пишет на английском. Кадзуо Исигуро, получивший Букеровскую премию за англоязычные романы, родился в Нагасаки и до семилетнего возраста говорил только по-японски. И примеров таких великое множество. Не говорит ли это о том, что именно неносители могут осознать такие языковые особенности или детали, которые способен упустить или не заметить их носитель. Уместным было бы вспомнить две расхожие шутки, касающиеся Романа Jakobsona. Великий лингвист как-то пошутил, что не знает, какой язык для него родной, поскольку овладел только одним – индоевропейским, а некоторые утверждали, что знаменитый лингвист говорит по-русски на шести или семи языках. Возникает загадочный вопрос: какой язык был для Jakobsona родным и каким владел в совершенстве?

Заключение

В результате проведенного анализа можно смело утверждать, что понятие «носитель родного языка» в значительной степени остается неопределенным. Отсутствует консенсус как в дефиниции, так и вообще в ее необходимости. Однако совершенно очевидно, что концепция

«носителя» не является нейтральной, но существенным образом идеологически детерминирована. Во многом лингвистика как дисциплина, определившая данное понятие, опирается на идеалы этноязыкового национализма XIX в. История понятия «носитель языка» может быть прослежена вплоть до романтических представлений, связывающих нативность с определенным сообществом, территорией, историческим и аутентичным прошлым.

Таким образом, идея аутентичности получает свою силу от эссенциализма, основанного на предположении о существовании «настоящего» носителя языка только в силу биологии или культуры. «Носитель языка» превратился в такую же абстракцию, как «нация», «народ» или «язык», созданные не для описания социальных реалий, а скорее для мобилизации национального воображения. Претендуя на роль объективной науки, лингвистика приняла откровенно политизированную концепцию. Достаточно сказать, что современная социолингвистика, языковое планирование и прикладная лингвистика унаследовали многие из этих постулатов лингвистической мысли. Систематический анализ «носителя языка» с точки зрения его идеологических оснований показывает, что его определение может быть дано исключительно с помощью экстралингвистических средств.

В результате проведенного анализа можно выделить две сферы исследования, которые могут быть продолжены в дальнейшем: отношение между «родными» и «неродными» носителями языка и влияние процессов стандартизации на носителей, определяющих отношения доминирования в современных сообществах. В данном случае имеет смысл сместить фокус внимания с проблемы категоризации людей с точки зрения их языковой практики на изучение различных способов идентификации с этими категориями и языковыми идеологиями. Кроме того, существует насущная потребность в альтернативных критериях категоризации людей относительно их языковой деятельности. Эта потребность основана на современном понимании гетерогенности и ситуативности языковых практик, уже не поддающихся простой каталогизации. Классификация людей в терминах «носителей/неносителей» языков, навязывание этих понятий во всех сферах общественной жизни приводят к значительному искажению реалий в меняющихся формах национальных государств. Мы надеемся, что результаты проведенного исследования в дальнейшем способны открыть дискуссию по поводу теоретических оснований понятия «носитель языка» в современном мире.

Список источников

1. *Halle M.* Phonology in Generative Grammar // Word. 1962. Vol. 18, Is. 1-2. P. 54–72.

2. **Katz J.J., Fodor J.** What's wrong with the philosophy of language? // *Inquiry* 1962. Vol. 5. P. 197–237.
3. **Chomsky N.** *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press, 1965.
4. **Ferguson C.** Language planning and language change // *Progress in Language Planning* / eds. by J. Cobarrubias, J. Fishman. Berlin : Mouton, 1983.
5. **Rajagopalan K.** Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes' // *Journal of Pragmatics*. 1997. Vol. 27, Is. 2. P. 225–231.
6. **Paikeday T.M.** *The Native Speaker is Dead!* Toronto ; New York : Paikeday, 1985.
7. **Smith G.** *Nation-building in the Post-Soviet Borderlands*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
8. **Kurlansky M.** *The Basque History of the World*. New York : Penguin, 1998.
9. **Urla J.** 'We are all Malcolm X!': Negu gorriak, hip-hop, and the Basque political imaginary // *Global Noise: Rap and Hip-Hop Outside the USA* / ed. by Tony Mitchell. Middletown : Wesleyan University Press, 2001. P. 171–193.
10. **Skutnabb-Kangas T., Phillipson R.** Mother tongue: the theoretical and sociopolitical construction of a concept // *Status and Function of Languages and Language Varieties* / ed. by Ulrich Ammon. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 1989. P. 450–477.
11. **Rampton B.** Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance // *ELT Journal*. 1990. Vol. 44, Is. 2. P. 97–101.
12. **Pennycook A.** *The cultural politics of English as an international language*. London : Longman, 1994.
13. **Hopper P.** Emergent Grammar // *The New Psychology of Language* / ed. by M. Tomasello. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1998. P. 155–175.
14. **Calvet L.-J.** *Language wars and linguistic politics*. Oxford : Oxford University Press, 1998.
15. **Milroy J., Milroy L.** *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*. London : Routledge, 1991.
16. **Romaine S.** *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford : Oxford University Press, 1994.
17. **Crowley T.** *Standard English and the politics of language*. Urbana : University of Illinois Press, 1989.
18. **Milroy L.** Standard English and language ideology in Britain and the United States // *Standard English: The Widening Debate* / eds. by T. Bex, R.J. Watts. London ; New York : Routledge, 1999. P. 173–206.
19. **Tucker G.R., Lambert W.E.** White and Negro listeners' reactions to various American English dialects // *Advances in the Sociology of Language* / ed. by J.A. Fishman. The Hague : Mouton, 1972. Vol. 2. P. 175–184.
20. **Hooks B.** *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York : Routledge, 1994.
21. **Cook V.** Going beyond the native speaker in language teaching // *TESOL Quarterly*. 1999. Vol. 33 (2). P. 185–209.
22. **Lippi-Green R.** *English with an accent: Language, Ideology and discrimination in the United States*. London ; New York : Routledge, 1997.
23. **Erikson F.** Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement // *Minority Education: Anthropological Perspectives* / eds. by E. Jacob, C. Jordan. Norwood, NJ : Ablex, 1996. P. 27–52.
24. **Bloomfield L.** *Language*. Chicago : University of Chicago Press, 1984.
25. **Firth A., Wagner J.** On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research (Republication from *The Modern Language Journal* 81, 1997, 285–300) // *The Modern Language Journal*. 2007. Vol. 91. P. 757–772.
26. **Trudgill P.** Standard English: What it isn't // *Standard English: The widening debate* / eds. by T. Bex, R.J. Watts. London : Routledge, 1999. P. 117–128.

References

1. Halle M. (1962) Phonology in Generative Grammar Word 18 (1-2). pp. 54–72.
2. Katz J.J., Fodor J. (1962) What's wrong with the philosophy of language? Inquiry 5. pp. 197–237.
3. Chomsky N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
4. Ferguson C. (1983) Language planning and language change. In J. Cobarrubias and J. Fishman (eds) Progress in Language Planning. Berlin: Mouton.
5. Rajagopalan K. (1997) Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes Journal of Pragmatics Vol.27, Issue 2. pp. 225–231.
6. Paikeday T.M. (1985) The Native Speaker is Dead! Toronto and New York: Paikeday.
7. Smith G. (1998) Nation-building in the Post-Soviet Borderlands. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Kurlansky M. (1998) The Basque History of the World. New York: Penguin.
9. Urla J. (2001) 'We are all Malcolm X!': Negu gorriak, hip-hop, and the Basque political imaginary. In Global Noise: Rap and Hip-Hop Outside the USA, Tony Mitchell (ed.), Middletown: Wesleyan University Press. pp. 171–193.
10. Skutnabb-Kangas T., Phillipson R. (1989) Mother tongue: the theoretical and sociopolitical construction of a concept. In Status and Function of Languages and Language Varieties, Ulrich Ammon (ed.). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. pp. 450–477.
11. Rampton, B. (1990) Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance ELT Journal, Volume 44, Issue 2, April. pp. 97–101.
12. Pennycook A. (1994) The cultural politics of English as an international language. London: Longman.
13. Hopper P. (1998) Emergent Grammar. In M. Tomasello (ed.). The New Psychology of Language. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 155–175.
14. Calvet L.J. (1998) Language wars and linguistic politics. Oxford: Oxford University Press.
15. Milroy J., Milroy L. (1991) Authority in language: Investigating language prescription and standardisation. London: Routledge.
16. Romaine S. (1994) Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics. Oxford University Press, Oxford.
17. Crowley T. (1989) Standard English and the politics of language. Urbana: University of Illinois Press.
18. Milroy L. (1999) Standard English and language ideology in Britain and the United States. In Standard English: The Widening Debate, Tony Bex and Richard J. Watts (eds.), London/New York: Routledge. pp. 173–206.
19. Tucker G.R., Lambert W.E. (1972) White and Negro listeners' reactions to various American English dialects. In Advances in the Sociology of Language, Vol. 2, Joshua A. Fishman (ed.), The Hague: Mouton. pp.175-184.
20. Hooks B. (1994) Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York: Routledge.
21. Cook V. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching. TESOL Quaterly 33(2). pp. 185–209.
22. Lippi-Green R. (1997) English with an accent: Language, Ideology and discrimination in the United States. London & New York Routledge.
23. Erikson F. (1996). "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement." In E. Jacob and C. Jordan (eds.). Minority Education: Anthropological Perspectives. Ablex, Norwood, NJ, pp. 27–52.
24. Bloomfield L. (1984) Language. Chicago: University of Chicago Press.
25. Firth A., Wagner J. (2007) On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. (Republication from The Modern Language Journal 81, 1997, 285–300). The Modern Language Journal 91. pp. 757–772.

26. Trudgill P. (1999) Standard English: What it isn't. In Tony Bex & Richard J. Watts (eds.), Standard English: The widening debate. London: Routledge. pp. 117–128.

Сведения об авторе:

Найман Е.А. – доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050); Томский научный центр СО РАН (пр. Академический, 10/4, Томск, Россия, 634055). E-mail: enyman17@rambler.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Naiman E.A. – D.Sc. (Philosophy), Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050); Tomsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Academic Ave., 10/4, Tomsk, Russia, 634055). E-mail: enyman17@rambler.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 18.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 18.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 811.581

doi: 10.17223/19996195/57/7

ЗАБАЙКАЛЬСКАЯ ШКОЛА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Осор Рыгзынович Очиров¹, Клавдия Кирилловна Васильева²

¹ *Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
Москва, Россия, Otchirovossor@mail.ru*

² *Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Москва, Россия, klavdiya5@yandex.ru*

Аннотация. Рассмотрена история становления и развития школы китайского языка в Забайкалье, положившей начало изучению языка и культуры Китая населением этого региона. Выявлены объективные и субъективные предпосылки создания забайкальской школы китайского языка на базе Читинского государственного педагогического института им. Н.Г. Чернышевского, а также ее места и роли в изучении языка и культуры Китая не только в Забайкальском регионе, но и в России. Описаны традиции школы китайского языка на современном этапе ее развития. Выявлены становление и особенности региональной (забайкальской) русско-китайской разговорной речи. Рассматривается современное международное российско-китайское сотрудничество в области терминологических, психолингвистических и других исследований, имеющих целью расширение культурных, экономических и торговых связей между соседствующими странами. Выявлены объективные и субъективные предпосылки изучения в регионе китайского языка, которые формировались в Забайкалье на протяжении времени. Сделан вывод о культурно-географическом и экономико-географическом детерминизме как факторах, определивших ареал изучения китайского языка и культуры населением Забайкальского края. Выявлены особенности становления в Забайкалье русско-китайской разговорной речи, которая включала другие языки, так называемые языки-посредники. Отмечается стихийное формирование в качестве средства общения русско-китайского пиджина (англ. Pidgin) – смеси фонетически и грамматически искаженных китайских и русских слов, который, в свою очередь, подразделялся на другие разновидности. Отмечается особенность кяхтинского русско-китайского пиджина: в нем присутствуют некоторые заимствования из монгольского языка. Освещена история Кяхтинского училища (Республика Бурятия) – первой российской школы по подготовке переводчиков китайского языка. Отмечено продолжение традиций забайкальской школы китайского языка в условиях российско-китайского научного сотрудничества в области терминологических исследований, в которых китайский язык выступает в качестве объекта и предмета научного интереса, а также психолингвистических исследований, в частности о влиянии этого языка на когнитивные способности русскоязычных учащихся младшего возраста.

Ключевые слова: китайский язык, китайская культура, русско-китайский пиджин, Читинский государственный педагогический институт имени Н.Г. Чернышевского, Забайкальский государственный университет, российско-китайское терминоведение, психолингвистика

Для цитирования: Очиров О.Р., Васильева К.К. Забайкальская школа китайского языка и культуры: история и современность // Язык и культура. 2022. № 57. С. 145–156. doi: 10.17223/19996195/57/7

Original article
doi: 10.17223/19996195/57/7

TRANS-BAIKAL CHINESE LANGUAGE SCHOOL AND CULTURES: HISTORY AND MODERNITY

Osor R. Ochirov¹, Klavdia K. Vasilyeva²

¹ *Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia, Otchirovossor@mail.ru*

² *Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,
Moscow, Russia, klavdiya5@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to the history of the formation and development of the school of the Chinese language in Transbaikalia, which laid the foundation for the study of the language and culture of China by the population of this region. The aim of the study is to identify the objective and subjective prerequisites for the creation of the Trans-Baikal school of the Chinese language, which was created on the basis of the Chita State Pedagogical Institute named after N.G. Chernyshevsky, as well as her place and role in the study of the language and culture of China not only in the Trans-Baikal region, but also in Russia. It is important to show the continuation and development of the traditions of the Chinese language school at the present stage of its development. The article is supposed to deduce the formation and features of the regional (Transbaikalian) Russian-Chinese colloquial speech. The article examines the modern international Russian – Chinese cooperation in the field of terminological, psycholinguistic and other studies aimed at expanding cultural, economic and trade ties between neighboring countries. The authors identified the objective and subjective prerequisites for the study of the Chinese language in the region, which were formed in Transbaikalia over a long historical time. The authors come to the conclusion about cultural-geographical and economic-geographical determinism as factors that determined the area of study of the Chinese language and culture by the population of the Trans-Baikal Territory. The features of the formation of Russian-Chinese colloquial speech in Transbaikalia, which included other languages, the so-called intermediary languages, are revealed. The spontaneous formation of the Russian-Chinese pidgin as a means of communication is noted – a mixture of phonetically and grammatically distorted Chinese and Russian words, which, in turn, was subdivided into other varieties. The peculiarity of the Kyakhta Russian-Chinese pidgin is noted by the presence in it of some borrowings from the Mongolian language. The history of the Kyakhta school (Republic of Buryatia), the first Russian school for training translators of the Chinese language, is covered. The authors note the continuation of the traditions of the Trans-Baikal school of the Chinese language in modern conditions, the development of Russian-Chinese scientific cooperation in the field of terminological research, in which the Chinese language acts as an object and subject of scientific interest, as well as psycholinguistic research, in particular, on the influence of this language on cognitive abilities of Russian-speaking younger students.

Keywords: Chinese language, Chinese culture, Russian-Chinese pidgin, Chita State Pedagogical Institute named after N.G. Chernyshevsky, Trans-Baikal State University, Russian-Chinese terminology, psycholinguistics

For citation: Ochirov O.R., Vasilyeva K.K. Trans-Baikal Chinese language school and cultures: history and modernity. *Language and Culture*. 2022;57: 145-156. doi: 10.17223/19996195/57/7

Введение

2020 год был юбилейным годом в создании китайского отделения филологического факультета в Читинском государственном педагогическом институте им. Н.Г. Чернышевского (ныне Забайкальский государственный университет), а в 2021 г. отмечалось 60-летие создания кафедры китайского языка в этом вузе. В связи с юбилейными датами интерес вызывают знаковые события из жизни этого региона – Забайкальского края (административный центр – г. Чита), связанные с изучением и освоением китайского языка местным населением и его знакомством с китайской культурой. Предпосылки становления школы китайского языка в Забайкалье и китаеведения формировались на протяжении долгого времени. Интерес к культуре и языку Китая проявляли прежде всего российские промышленники, купцы и другие государственные люди с целью развития торговли, экономики и культурных связей с соседним государством. К важным событиям истории региона относится изучение и освоение китайского языка местным населением. Сначала это было вызвано необходимостью и ограничивалось разговорным уровнем. Постепенно в регионе формировалось изучение этого языка и культуры Китая на уровне академическом.

Важно отметить, что кроме Забайкалья (Забайкальский край, центр – г. Чита, Республика Бурятия – г. Улан-Удэ), во второй половине XVIII в. российскими властями предпринимались неоднократные попытки организовать изучение китайского языка и в других восточных регионах России, например в Западной и Восточной Сибири (Омск и Иркутск). Однако эти попытки закончились неудачей. В начале XIX в. активно прорабатывалась идея открытия в Прибайкалье (Иркутск) специальной школы восточных языков, но и эта идея не была реализована. В 1837 г. в Казанском университете была создана кафедра китайского языка. Она просуществовала только до 1854 г., когда ее закрыли и перевели в Санкт-Петербургский университет. Во второй половине XIX в. создается дальневосточная школа преподавания китайского языка, а в 1899 г. во Владивостоке – Восточный институт. Однако его переводят в Забайкалье, в г. Верхнеудинск (ныне г. Улан-Удэ), и спустя некоторое время решением Приамурского генерал-губернатора М.С. Андреева занятия в Восточном институте прекращаются [1]. Несмотря на многие трудности, школа китайского языка была создана в стратегически важном российском приграничном регионе – Забайкалье. Среди основных факторов, которые способствовали развитию изучения китайского языка и китайской культуры в Забайкалье, явились геогра-

фическое положение региона и его исторические многовековые экономические и политические связи с Поднебесной.

Методология исследования

Изучение международных связей государств, в особенности государств соседствующих, с необходимостью предполагает исследовательский принцип географического детерминизма, который включает ряд аспектов, таких как геополитический, политико-географический, политико-экономический и др. В контексте дискурса данной статьи авторы придерживаются главным образом аспектов культурно-исторического и социально-психологического детерминизма процесса деятельности в их диахронно-синхронном и контекстуальном измерении. Общепсихологическая теория деятельности, как известно, во многом предопределила методологические основания ряда отечественных социальных наук. Ведущим методологическим основанием служит деятельностный подход, потому что деятельность, будучи родовой сущностью человека, является и сущностным основанием его языка и культуры. Проблема аутентичности языкового материала «упрощается» в значении его доступности для адекватного понимания благодаря наличию поименовываемого предмета, вещи – продуктов деятельности.

Таким образом, вещно-предметная репрезентативность деятельности обеспечивает эффективность человеческого взаимопонимания в рамках формирующейся языковой реальности. Вместе с тем, наряду с деятельностью в бытии индивида (личности), общности, наличествует и «недеяние» как поведенческий акт, который содержит неявные формы того, что именуется внутренней стороной поведения – психической активностью, другими словами – иными компонентами, лежащими за пределами собственно деятельности. Лингвокультурологический и социокультурный методы исследования позволили подтвердить правомерность тезиса, полагающего национальный язык и культуру как явления однопорядковые. Язык как семиотическая система служит средством объективации сознания и является субстратом той культуры, которую он выражает и поименовывает. Тем самым язык продуцирует культуру, ее традиции. Поэтому изучение языка с неизбежностью погружает познающего в исследуемую культуру и в ее историю. Изучение процесса языкотворчества было ограничено диахронно-синхронным методом, позволившим провести контекстуальный и компаративный принципы его исследования. Известно, что существует определенная связь между структурой конкретного имени и временем его становления, а также имеет место связь между уровнем развития конкретной области деятельности и знания об этой области. В результате формируется имя (язык), которое поименовывает эти области деятельности и зна-

ния. Все это возможно при наличии диахронно-синхронного метода исследования процесса становления, развития языка и культуры.

Исследование и результаты

Русско-китайские экономические связи на востоке страны как предпосылка создания забайкальской школы китайского языка. Изучение китайского языка в России было положено в начале XVIII в., и связано это событие с Забайкальем. Указами Петра I от 18 июня 1700 г. и от 5 января 1701 г. было предписано организовать людей для проповеди Евангелия сибирским инородцам и китайцам, а нерчинскому воеводе было дано указание переводить все присланные китайские документы на русский язык [2].

Еще в XVII в. в Забайкалье происходят первые русско-китайские контакты. В забайкальских городах Нерчинске (Забайкальский край) и Кяхте (Республика Бурятия) подписываются первые важные русско-китайские договоры. При первых же контактах русских с китайцами возникал вопрос о необходимости изучения русскими китайского языка. При контактах с китайцами привлекались местные забайкальские переводчики-толмачи из Селенгинска (Республика Бурятия) и Нерчинска. В качестве языка-посредника использовались монгольский и тюркский языки, а также и латинский язык, который применялся в 1689 г. в Нерчинске на русско-китайских переговорах при подписании Нерчинского договора. В качестве советника и переводчика с китайской стороны был португальский миссионер Ордена иезуитов Томас Перейра, который служил при Цинском дворе. Важное значение для дальнейшего изучения китайского языка в России имел Кяхтинский договор 1727 г. В нем был закреплён официальный статус Российской духовной миссии в Пекине. Этот статус позволил организовать в духовной миссии изучение русскими китайского языка, китайской истории, литературы и философии. Некоторые представители российской духовной миссии, овладевшие китайским языком в Пекине, после возвращения в Россию оставались служить на русско-китайской границе в Забайкалье.

Кяхтинское училище – первая российская школа переводчиков китайского языка. В первой половине XIX в. в связи с ростом русско-китайских торговых отношений возникает потребность в специалистах со знанием китайского языка. Русские купцы испытывали затруднения в общении с китайцами, поэтому часто выходили с предложениями к российским властям организовать изучение китайского языка для русских. В России все чаще поднимается вопрос о необходимости введения преподавания китайского языка в начальных и средних учебных заведениях в Забайкалье. Здесь важными центрами русско-китайского взаимодействия становятся города Нерчинск и Кяхта. В 1830-е гг. рус-

скими властями принимается решение об открытии Кяхтинского училища под наблюдением Кяхтинской таможни в Департаменте внешней торговли Министерства финансов. Перед администрацией училища ставится практическая цель подготовки российских специалистов-переводчиков китайского языка для ведения торговли с Китаем. Срок обучения определялся в четыре года. Кяхтинское училище является первой российской школой переводчиков китайского языка. Достаточно долгое существование Кяхтинской школы китайских переводчиков (1830–1867 гг.) связано, прежде всего, с развитием и процветанием русско-китайских торговых отношений, а также с личностями Н.Я. Бичурина и его коллеги К.Г. Крымского. Кяхта была столицей чая Российской империи. Здесь процветала чайная торговля. К началу XIX в. кяхтинская торговля имела уже почти столетний опыт. Другой не менее важной причиной создания в Кяхте специальной школы китайских переводчиков для русскоговорящих является появление в результате русско-китайской торговли своеобразного упрощенного языка – русско-китайского пиджина (от англ. Pidgin). В Кяхте русско-китайский пиджин представлял из себя фонетически и грамматически искаженный русский язык, смесь сильно измененных слов из китайского и русского языков. На пиджине в основном говорили китайские купцы. Этот русско-китайский упрощенный язык развился как средство общения между различными этническими группами – русскими, монголами, бурятами и китайцами. Особенностью кяхтинского русско-китайского пиджина является также присутствие в нем некоторых заимствований из монгольского языка. Последнее обстоятельство приносилось монгольским населением Китая (Монголия с начала XVII в. до 1921 г. была в состоянии вассальной зависимости от Китая) и бурятским населением Российского государства.

Начало изучения китайского языка в Забайкалье связано с именем архимандрита Иакинфа – Никиты Яковлевича Бичурина – главы IX Российской духовной миссии [3]. Кроме известных его заслуг он являлся еще организатором и преподавателем Кяхтинского училища. В марте 1867 г. власти ликвидируют Кяхтинское училище, значение которого в истории становления отечественного изучения китайского языка трудно переоценить. Впервые в российской школе были разработаны и практически реализованы методические указания по фонетике и грамматике китайского языка, а также созданы учебно-методические пособия. Значимым событием для российской китаистики является написание Н.Я. Бичуриным в 1830 г. специально для Кяхтинского училища первого отечественного учебно-методического пособия «Китайская грамматика». Пособие было издано в Петербурге в 1832 г. В 1838 г. была написана вторая часть и переработана первая часть этого учебно-методического пособия. В 1839 г. Н.Я. Бичурин за написание «Китайской грамма-

тики» был удостоен повторно Демидовской премии. В Кяхте Н.Я. Бичурин написал несколько учебно-методических пособий для изучения китайского языка и составил русско-китайский словарь.

Становление забайкальской школы китайского языка. Кафедра китайского языка. Российско-китайское научное сотрудничество. В первой половине XX в. советская китаистика продолжила развивать традиции классической российской школы китаистов. Репрессии конца 1930-х гг. коснулись многих советских китаеведов и китаистов. Это определило отставание отечественного китаеведения по многим направлениям. Отечественное китаеведение оказалось на задворках научной мысли. Во второй половине XX в. в Забайкалье изучение китайского языка получает новый импульс развития. Важную роль в становлении и развитии забайкальской школы преподавания китайского языка сыграло открытие в 1960 г. в Чите на базе Читинского государственного педагогического института им. Н.Г. Чернышевского (ЧГПИ им. Н.Г. Чернышевского) отделения английского и китайского языков [4].

В 1960 г. в Читинском обкоме коммунистической партии принимается решение об открытии в городе отделения по подготовке учителей китайского языка и переводчиков-референтов китайского языка. Впервые в Забайкалье происходит становление вузовского китаеведного образования. Язык как семиотическая система, будучи специфическим и универсальным средством объективации сознания, является субстратом той культуры, которую он выражает и поименовывает. Тем самым язык продуцирует культуру, ее традиции. Более того, язык и культура суть явления однопорядкового свойства, поэтому изучение национального языка с неизбежностью погружает познающего в национальную культуру и в ее историю.

В 1960 г. был осуществлен первый набор студентов на англо-китайское отделение. В течение 1960/61 учебного года в Чите была проведена организационная работа по созданию кафедры китайского языка. В 1961 г. была создана кафедра китайского языка ЧГПИ им. Н.Г. Чернышевского. У истоков создания кафедры стояли А.Ф. Никитин и А.А. Андреев. Информация о трудовой деятельности А.Ф. Никитина кратко отражена в «Малой энциклопедии Забайкалья» [5]. История становления и развития забайкальской школы преподавания китайского языка нашла отражение в трудах В.Г. Дацышена. В том же году на кафедру приглашаются носители китайского языка супруги Виктор и Калерия Тын. Они прибыли в Советский Союз из Шанхая. Супруги Тын являются одними из основателей забайкальской китаистики и основателями кафедры китайского языка. Кафедра взрастила и воспитала собственные талантливые преподавательские кадры. Это О.М. Готлиб, Н.А. Абрамова, В.А. Ленинцева, В.И. Деева и др. В последующие годы кафедра постоянно пополнялась не менее талантли-

выми кадрами. Большая заслуга в деле развития и укрепления кафедры принадлежит носителям китайского языка С.П. Ляну и Г.И. Цзоу. Они пришли работать на кафедру в начале 1980-х гг. В 1990-е гг. и в начале 2000-х гг. пришла следующая волна талантливых выпускников кафедры, которая пополнила ряды преподавателей. Среди них С.Б. Кишинский, М.И. Варакина, Е.А. Юйшина, О.Ц. Соктоева, А.П. Тарасов, С.В. Науменко, О.Р. Очиров, Ж.В. Шмарова, А.В. Середя, Цзоу Хун, А.Н. Булдыгерова и др.

Отдельного внимания заслуживает международное сотрудничество забайкальской школы китаеведения в области терминологических исследований. С мая 2005 г. по февраль 2012 г. на базе кафедры китайского языка Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского (переименован в ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского) и Института терминологии Всекитайского комитета научно-технической терминологии при Хэйлунцзянском университете КНР создается и эффективно работает Международный центр терминологических исследований (директор центра – доцент О.Р. Очиров). В 2010 г. директор центра О.Р. Очиров получает грант РГНФ на исполнение научного проекта в 2010–2011 гг. в области терминоведения (исполнитель К. Васильева) [6. С. 17; 7].

По результатам сотрудничества ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского и девяти китайских университетов, в том числе Хэйлунцзянского, Тунцзинского, Нанкинского, Хойчжоуского, Харбинских педагогического и политехнического, Пекинского университета иностранных языков и других в 2010 г. издается совместная монография на русском, китайском языках с аннотациями на английском языке [8]. В этом же году была организована международная научная экспедиция «Чайный путь из Китая в Россию», в которую вошли ученые Академии общественных наук КНР, Института исследования России Хэйлунцзянского университета КНР, с участием доцента ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского Осора Рыгзыновича Очирова.

Научное направление в области терминологических исследований продолжает развиваться и сегодня [7, 9, 10]. В рамках лаборатории культурной антропологии ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского (ныне вуз входит в состав Забайкальского государственного университета) проводились междисциплинарные исследования в области лингвокультурологии и деловой культуры Китая [11]. Проводятся исследования в области лингвокультурологии и психолингвистики, влияния социокультурного фактора на развитие когнитивных способностей обучающихся китайскому языку русскоязычных детей. Полученные данные демонстрируют наличие связи между условиями образовательной среды и показателями креативности младших школьников, изучающих китайский язык. Язык воздействует на интонационное различие се-

мантики в речи, на формирование многозначного контекста, что способствует развитию восприимчивости к новому еще в младшем школьном возрасте. Изучение китайского языка оказывает воздействие на способность к выдвижению новых идей, а также способствует конструктивной и изобретательской деятельности человека [12].

Обзор научных китаеведческих изысканий, проводимых забайкальскими учеными, важно дополнить фактом создания в 2005 г. на базе Забайкальского государственного университета филиала Института Дальнего Востока РАН (директор К.К. Васильева). Филиалом проводились исследования, выходящие за рамки собственно лингвистических проблем [13]. И сегодня в фокусе внимания забайкальских ученых исторические, политические, культурные и другие проблемы современного Китая.

Забайкальская школа китайского языка продолжает добрые традиции подготовки китаеведов, успешно развивается, укрепляет свою учебно-методическую базу, организует и проводит научные исследования, публикует новые учебные пособия и монографии. Школа готовит высококвалифицированных специалистов. Тем не менее, как и везде, существуют объективные и субъективные причины, которые затрудняют дальнейшее развитие забайкальской научной школы китаеведения: ощущается нехватка высокопрофессиональных преподавателей, а также материальных ресурсов для проведения научных теоретических и практических исследований.

Заключение

Развитие забайкальской школы китайского языка явилось важной вехой в изучении этого языка в России. Огромное значение для освоения китайского языка в России имел Кяхтинский договор 1727 г. В нем был закреплён официальный статус Российской духовной миссии в Пекине. Этот статус позволил организовать в духовной миссии изучение русскими китайского языка, китайской истории, литературы и философии. Среди основных факторов, которые способствовали развитию изучения китайского языка, китайской культуры в Забайкалье являются географическое положение региона и продолжительные экономические и политические связи с Китаем. Поэтому именно здесь было положено начало интенсивному и успешному освоению китайского языка, китайской культуры и, соответственно, успешному российско-китайскому сотрудничеству.

Не только интенсивное развитие экономических отношений между Российским государством и Китаем и процветание русско-китайских торговых связей, но и самоотверженная деятельность выдающихся личностей, таких как Н.Я. Бичурин, К.Г. Крымский и другие представители российской культуры, создали условия и возможности для возникновения и успешного развития в Забайкалье школы китайского языка.

Опираясь на лучшие педагогические традиции отечественных научных школ подготовки китаистов, читинские специалисты создали особенную читинскую школу со своей методикой подготовки учителей и переводчиков китайского языка. Здесь впервые в Советском Союзе было организовано новое направление подготовки китаистов – учителей китайского языка. Кяхтинское училище явилось первой российской школой по подготовке переводчиков китайского языка, заложившей основу методики преподавания китайского языка для русскоязычных слушателей. В продолжение забайкальских традиций подготовки переводчиков китайского языка, начиная с переводчиков-толмачей Нерчинска и Кяхты, кафедра китайского языка ЧГПИ им. Н.Г. Чернышевского подготовила плеяду талантливых преподавателей, переводчиков-референтов китайского языка, дипломатических работников.

Забайкальская школа китайского языка и забайкальская китаистика сыграли важную роль в становлении и развитии российской синологии в целом и послужили повышению роли китаеведного образования в стратегически важном российском приграничном регионе. Пограничное с Китаем положение Забайкалья во многом определило особенность русско-китайского способа общения. Здесь стихийно формировался русско-китайский пиджин – смесь фонетически и грамматически искаженных китайских и русских слов, который, в свою очередь подразделялся на другие разновидности. Пиджин послужил средством общения путем привнесения других языков (языки-посредники), а именно монгольского, тюркских языков и латинского. Географический фактор определил место создания и успешного функционирования российской школы китайского языка. Кроме того, он оказал влияние и на собственно русско-китайский пиджин, его неоднородность (именно внутри него сформировалась особенная кяхтинская разновидность, сочетающая элементы и монгольского языка).

Продолжением традиций забайкальской школы китайского языка в современных условиях является развитие русско-китайского научного сотрудничества в области терминологических исследований, в которых китайский язык выступает в качестве объекта и предмета научного интереса, а также психолингвистических исследований, в частности о влиянии китайского языка на когнитивные способности русскоязычных учащихся младшего возраста.

В целом исследования забайкальских китаистов и китаеведов в немалой степени способствовали развитию советского и российского востоковедения. В современной российской действительности актуализация проблемы изучения китайского языка и культуры гражданами страны имеет тенденцию к расширению ареала китаеведения вглубь территории Российской Федерации.

Список источников

1. **Серов В.М.** Становление Восточного института (1899–1909 гг.) // Известия Восточного института. 1994. № 1. С. 14–36.
2. **Дацышен В.Г.** Изучение китайского языка в России (XVIII – начало XX в.) : учеб. пособие. Новосибирск, 2011. 214 с.
3. **Неизвестный Китай.** Записки первого русского китаевода / предисл. Б.Б. Виногородского. М. : Эксмо, 2017.
4. **Gotlib O.M.** Distinctive Features of the Language Picture of the World in Chinese Ethnoconsciousness // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Т. 1, № 1. С. 45–53.
5. **Шмарова Ж.В.** Кафедра китайского языка // Сайт ЗабГУ. URL: http://zabgu.ru/php/page.php?query=kafedra_kitajskogo_yazy%27ka
6. **Актуальные** проблемы лингвистики и лингводидактики. Саранск : Издатель Афанасьев В.С., 2016. 152 с.
7. **Очиров О.Р.** Становление китайского терминоведения: традиции и современность // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2013. № 4. С. 116–125.
8. **Международное** сотрудничество в терминологических исследованиях (на русском, китайском языках, с аннотациями на английском языке) / под науч. ред. К.К. Васильевой. Чита ; Харбин ; Пекин ; Шанхай ; Нанкин, 2010. 252 с.
9. **Очиров О.Р., Линь Ч.** Вопросы китайского терминоведения: от традиции «упорядочения названий» к современной теории // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 3. С. 192–199.
10. **Vasilyeva K.K.** Terminology Creation as a Cognitive Problem of Linguocultural Studies (Using the Example of Chinese “术语学”) // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8, Is. 9. P. 416–423.
11. **Очиров О.Р.** Деловая культура Китая // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2009. № 4 (27). С. 101–105.
12. **Васильева К.К., Эрднеева К.Г.** Межкультурная коммуникация: китайский язык и его воздействие на когнитивные способности русскоязычных детей // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17, № 2. С. 91–101.
13. **Алагуева Т.Г., Васильева К.К., Островский А.В.** Образ россиян в глазах китайцев и образ китайцев в глазах россиян на сопредельной территории // Проблемы Дальнего Востока. 2007. № 4. С. 126–134.

References

1. Serov V.M. (1994) Stanovlenie Vostochnovo instituta (1899–1909 gg.) [Formation of the Oriental Institute (1899–1909)] // Izvestiya Vostochnovo instituta. 1. pp. 14–36.
2. Dacyshen V.G. Izuchenie kitajskogo yazyka v Rossii (XVIII – nachalo XX vv.): Uchebnoe posobie [Learning Chinese in Russia (XVIII – early XX centuries): textbook]. Novosibirskij gos. un-t. Novosibirsk, 2011. 214 s.
3. Neizvestnyj Kitaj. Zapiski pervogo russkogo kitaevedu [Unknown China. Notes of the first Russian sinologist] (2017) / Predislovie B.B. Vinogorodskogo. M.: Eksmo.
4. Gotlib O.M. (2008) Distinctive Features of the Language Picture of the World in Chinese Ethnoconsciousness // Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya:Gumanitarnye nauki. Vol. 1 (1). pp. 45–53.
5. Shmarova Zh.V. Kafedra kitajskogo yazyka / Sajt ZabGU. URL: http://zabgu.ru/php/page.php?query=kafedra_kitajskogo_yazy%27ka
6. Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki. Monografiya [Current issues of linguistics and linguodidactics] (2016). Saransk: Izdatel' Afanasiev V.S. 152 p.

7. Ochirov O.R. (2013) Stanovlenie kitajskogo terminovedeniya: tradicii i sovremennost' [Formation of Chinese terminology: traditions and modernity] // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Lingvistika. 4. pp. 116–125.
8. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v terminologicheskikh issledovaniyah (na russkom, kitajskom yazykah, s annotაციами na anglijskom yazyke) [International cooperation in terminological research (in Russian, Chinese, with abstracts in English)] (2010). Pod nauch. red. K.K. Vasilyevoj. Chita- Harbin-Pekin-Shanhaj-Nankin. 252 p.
9. Ochirov O.R., Lin Ch. (2015) Voprosy kitajskogo terminovedeniya: ot tradicii "uporyadocheniya nazvanij" k sovremennoj teorii [Issues of Chinese terminology: from the tradition of "ordering titles" to modern theory] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo. 3. pp. 192–199.
10. Vasilyeva K.K. (2018) Terminology Creation as a Cognitive Problem of Linguocultural Studies (Using the Example of Chinese "术语学") // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8 (9), September 2018. p. 416–423.
11. Ochirov O.R. (2009) Delovaja kultura Kitaja [Business culture of China] // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo. 4 (27). pp. 101–105.
12. Vasilyeva K.K., Erdynееva K.G. (2019) Mezhhul'turnaya kommunikaciya: kitajskij yazyk i ego vozdejstvie na kognitivnye sposobnosti russkoyazychnyh detej [Intercultural communication: Chinese language and its impact on the cognitive abilities of Russian-speaking children] // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhhul'turnaya kommunikaciya. Vol. 17 (2). pp. 91–101.
13. Alagueva T.G., Vasilyeva K.K., Ostrovskij A.V. (2007) Obraz rossiyan v glazah kitajcev i obraz kitajcev v glazah rossiyan na sopredel'noj territorii [The image of Russians in the eyes of the Chinese and the image of the Chinese in the eyes of Russians in the adjacent territory] // Problemy Dal'nego Vostoka. 4. pp. 126–134.

Сведения об авторах:

Очиров О.Р. – кандидат культурологии, доцент, начальник отдела продвижения университета в международном научно-образовательном пространстве управления международной деятельности, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (Стремянный пер., 36, Москва, Россия, 117997). E-mail: Otchirovossor@mail.ru

Васильева К.К. – академик РАЕН, доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (Нарвская ул., 15А, строение 1, Москва, Россия, 125130). E-mail: klavdiya5@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ochirov O.R. – Ph.D. (Cultural Studies), Associate Professor, Head of the Department for International Development, Plekhanov Russian University of Economics (Stremyanny Lane, 36, Moscow, Russia, 117997). E-mail: Otchirovossor@mail.ru

Vasilyeva K.K. – Academician (RANS), D.Sc. (Philosophy), Professor, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Narva str., 15A, building 1, Moscow, Russia, 125130). E-mail: klavdiya5@yandex.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 11.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 11.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/57/8

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ирина Александровна Бариленко

*Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия,
parus_iren@list.ru*

Аннотация. Рассматриваются практически ориентированные примеры внедрения модульной учебной программы по английскому языку в специализированном образовательном центре естественно-научного профиля. Автор исходит из утверждения о том, что необходимость использования модульной технологии объективно обусловлена все более возрастающими требованиями к выпускникам школы. Предпринята попытка выяснить, насколько эффективен модульный подход в преподавании, успеваемости и мотивации учащихся, и решить, является ли модульный подход более продуктивным в настоящее время, чем традиционные методы обучения старшеклассников. На основе обзора литературы проанализировано историческое развитие модульного обучения в целом. Исследователи рассматривают модульную технологию как содержание, разделенное на модули, изученные отдельно. Модуль, сформулированный как единица системы образования, представляет собой набор возможностей для обучения, организованных вокруг четко определенной темы, которая содержит элементы обучения, конкретные цели, учебные мероприятия, самооценку и оценку с использованием критериев измерения. Образование является областью деятельности, которая дает школьникам возможность научиться использовать современные технологии в процессе обучения и сделать исключительным выбор серьезной будущей профессии. В нынешних условиях в системе школьного образования существует необходимость внедрения модульной структуры курсов, основанной на системном подходе. Основная причина растущего интереса к модульному системному подходу заключается в том, что современное школьное образование не вполне отвечает потребностям личности и общества с точки зрения социальной и личной идентичности, будущей профессиональной гибкости. Существующие учебные программы не обеспечивают индивидуальные пути обучения для каждого учащегося в гибкой образовательной структуре с учетом его интересов, потребностей и особенностей. Одной из наиболее эффективных технологий обучения иностранным языкам является модульный подход. Учителя должны больше уделять внимания аутентичности изучения языка в школьном образовании. Использование аутентичных материалов в образовательном контексте для разработки учебных материалов мотивирует учащихся. Такие тексты более интересны ученикам, содержат актуальную профильную информацию и являются большим стимулом для учебы, чем искусственные или

неаутентичные материалы. Одной из основных проблем, существующих в традиционной системе образования, является укоренившаяся концепция учителя как транслятора знаний. Современная образовательная парадигма зависит от требований современного мира, подчеркивает потребности и предпочтения учащихся, сотрудничество сверстников и преподавателей. Опираясь на свою богатую историю, Специализированный учебно-научный центр Новосибирского государственного университета (СУНЦ НГУ) занимается вопросами обучения английскому языку будущих студентов вуза, молодых ученых, которые смогут эффективно справляться с проблемами работы в информационном обществе. Развитию ключевых компетенций XXI в., а именно креативности, критического мышления, коммуникации и кооперации, могут способствовать как специально составленные задания, так и особо организованная деятельность при их выполнении. Освещаются результаты экспериментальной подготовки модульных курсов обучения английскому языку, разработанных на образовательных платформах Moodle, JUMLA и Google Classroom. Используя материалы курсов, преподаватели имеют возможность принимать решения о последовательности тем и уделять особое внимание содержанию в соответствии с индивидуальными потребностями, интересами и способностями старших школьников. В проведенном исследовании принимали участие старшеклассники СУНЦ НГУ естественно-научного профиля. Из контингента указанных обучающихся были организованы контрольная и экспериментальная группы. Занятия в контрольной группе осуществлялись согласно традиционной форме обучения иностранному языку с использованием учебно-методических комплексов Spotlight и Starlight. Занятия по иностранному языку в экспериментальной группе обучающихся проводились с использованием разработанных преподавателями кафедры модульных курсов таким образом, чтобы студенты могли развивать коммуникативные умения в основных видах деятельности на английском языке и удовлетворять индивидуальным профильным траекториям учеников. Экспериментальный образовательный процесс был построен на основе сочетания технологий традиционного и электронного обучения, современной формы смешанного обучения (blended learning). Учебный процесс при таком типе обучения совмещал синхронные активности (face-to-face learning) с асинхронными – материалами для самостоятельного обучения, выполнением профильных творческих заданий (on-line learning). Сделан вывод, что интеграция модульного и смешанного обучения в содержание иноязычного образования старшеклассников специализированной школы не только потенциально допустима и оправдана новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к выпускникам школы, но и закономерна с точки зрения системно-деятельностного подхода, нацеленного на развитие личности школьника в активной, разносторонней и самостоятельной познавательной деятельности. Модульные программы оказывают положительное влияние на учебные классы EFL и CLIL, стремясь к эффективному руководству учебным процессом, взаимодействию участников образовательного процесса, мотивации и профессиональному развитию педагога.

Ключевые слова: образовательная технология, модульный подход, индивидуальный подход, модуль, школьное образование, преподавание иностранного языка

Для цитирования: Бариленко И.А. Перспективы применения педагогической технологии модульного обучения // Язык и культура. 2022. № 57. С. 157–180. doi: 10.17223/19996195/57/8

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/8

APPLICATION PROSPECTS OF MODULAR TRAINING PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

Irina A. Barilenko

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia, parus_iren@list.ru

Abstract. The article discusses practically oriented examples of the introduction of a modular curriculum in English in a specialized educational center of a natural science profile. The author assumes that the need to use modular technology is objectively due to the increasing demands on school graduates. An attempt has been made to find out how effective a modular approach is in teaching, performance and motivation of students and to decide whether the modular approach is more productive now than traditional methods of teaching high school students. An analysis of studies based on a literature review, provides the historical development of modular learning in general. Researchers view modular technology as content divided into modules studied separately. The module, formulated as a unit of the education system, is a set of learning opportunities organized around a clearly defined topic that contains learning elements, specific goals, training activities, self-assessment and evaluation using measurement criteria. Education is an area of activity that gives schoolchildren the opportunity to learn how to use modern technologies in the learning process and make the choice of a serious future profession choice. In the current context, there is a need for a modular course structure based on a systematic approach in the school system. The main reason for the growing interest in a modular system approach is that modern school education does not fully meet the needs of the individual and society in terms of social and personal identity, future professional flexibility. Existing curricula do not provide individual learning paths for each student in a flexible educational structure, taking into account their interests, needs and characteristics. One of the most effective technologies for teaching foreign languages is a modular approach. Teachers should pay more attention to the authenticity of language learning in school education. The use of authentic materials in the educational context to develop educational materials motivates students. Such texts are more interesting to students, contain relevant profile information, and are a greater incentive for study than artificial or inauthentic materials. One of the main problems in the traditional education system is the entrenched concept of a teacher as a translator of knowledge. The modern educational paradigm depends on the requirements of the modern world, emphasizes the needs and preferences of students, cooperation between peers and teachers. Based on its rich history, SESC NSU is engaged in the issues of teaching English to future university students, young scientists who will be able to cope effectively with the problems of working in the information society. The development of the key competencies of the 21st century, namely creativity, critical thinking, communication and cooperation can be facilitated by both specially designed tasks and organized activities in their implementation. This article highlights the results of the experimental preparation of modular English courses developed on the educational platforms Moodle, JUMLA and Google Classroom. Using course materials, teachers have the opportunity to make de-

cisions about the consistency of topics and pay special attention to content in accordance with the individual needs, interests and abilities of senior schoolchildren. The study conducted by the author was attended by high school students of the Specialized Educational Scientific Center of NSU of a natural science profile. Control and pilot teams were organized from these senior schoolchildren. Classes in the control group were carried out according to the traditional form of foreign language instruction using Spotlight and Starlight course books. Foreign language classes in the experimental group of students were conducted using modular courses developed by teachers of the department so that students could develop communication skills in basic activities in English and meet individual profile students' paths. The experimental educational process was built on combination of traditional and e-learning technologies, a modern form of blended learning. The educational process with this type of training combined synchronous activities (face-to-face learning) with asynchronous – materials for independent training, performing specialized creative tasks (on-line learning). Based on the above, the author concludes that the integration of modular, and mixed education into the content of foreign-language education of high school students of a specialized school is not only potentially permissible and justified by the new requirements of the Educational Standard for school graduates, but is also logical from the point of view of a systematic-active approach aimed at developing the student's personality in active, versatile and independent cognitive activity. Modular programs have a positive impact on the EFL and CLIL classrooms, striving for effective management of the educational process, interaction of participants in the educational process, motivation and professional development of the teacher.

Keywords: educational technology, modular approach, individual approach, module, school education, foreign language teaching

For citation: Barilenko I.A. Application prospects of modular training pedagogical technology. *Language and Culture*. 2022;57: 157-180. doi: 10.17223/19996195/57/8

Введение

Современный социум требует улучшения качества образования. В этой связи проблема перехода к образовательным результатам, адекватным запросам общества, является действительно глобальной. Она охватывает множество аспектов всего образовательного процесса. В новой школе роль и личность учителя приобретают особое значение, педагог реализует себя как носитель педагогических инноваций. Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения определяет такие важные черты в портрете выпускника школы, как мотивированность на образование и самообразование в течение всей жизни и подготовленность к осознанному выбору профессии. Президент России В.В. Путин на заседании Госсовета по проблемам образования подчеркнул, что требования к профессии учителя сегодня «многократно возрастают», и указал на необходимость помощи детям в выборе будущей специальности, которая была бы востребована на рынке труда, и необходимость воспитывать гражданина, который стремится к реализации своих талантов и к тому, чтобы поставить их на службу обществу.

Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, технологии обучения, воспитании успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, практическими навыками и умениями, формировании мотивированной компетентной личности и достижении на этой основе нового качества образовательных результатов. Несмотря на существенно изменившееся содержание образования, доминируют установившиеся в качестве образца такие формы организации учебной деятельности, как классно-урочная в массовой школе и лекционно-семинарская в специализированном учебно-научном центре. Имеют наибольшее распространение вербальные, сообщающие, монологические методы передачи информации учителем ученику. С учетом того, что методологической основой образовательного стандарта нового поколения является системно-деятельностный подход, направленный на развитие у обучающегося способности мыслить и применить знания на практике, модульная технология позволяет быстро реагировать на изменение реального спроса, когда взаимодействие педагогов, учащихся и интерактивных образовательных ресурсов приводит к формированию мотивации при дифференцированном обучении иностранным языкам и стремлению к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык».

Одним из существенных признаков образования в специализированной школе является соединение воедино образовательной и научной сфер, создание условия для раскрытия научного потенциала одаренных школьников. Такая школа ориентирована на самостоятельный поиск, эксперименты, исследования, на настоящий научный подход, когда важно не выучить готовый материал, а добраться до ответа самостоятельно. Сейчас в очередной раз на государственном уровне подчеркивается потребность в квалифицированных специалистах в физико-математической, естественно-научной, инженерной и компьютерной областях, в увеличении числа ученых и молодых исследователей. Задача педагога – создать такие психолого-педагогические условия, которые задают контекст и смысл учебно-познавательной деятельности школьника. В педагогике и методике модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система не срабатывает. Модульное обучение предполагает четкое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными модулями.

В отечественной дидактике авторами идеи технологии модульного обучения общепризнаны П. Я. Юцявичене и Т.И. Шамова. Пальмира Альбиновна Юцявичене наиболее полно разработала теоретические основы модульного обучения, определила понятие «модуль», сформулировала принципы модульного обучения и построения модульных

программ в монографии «Теория и практика модульного обучения». П.Я. Юцявичене сформулировала восемь принципов модульной технологии: модульность; деление содержания каждого модуля на обособленные элементы; динамичность; метод деятельности; гибкость; осознанная перспектива; разносторонность методического консультирования и паритетность [1].

Г.К. Селевко определяет методологический подход модульного обучения как системный, дифференцированный, деятельностный и синергетический. Работы М.Т. Громковой, И.Б. Сенновского, П.И. Третьякова [2] посвящены философскому осмыслению модульного обучения и особенностей его применения в школе, разработке системы дидактических целей и задач в модульных программах. Изучением реализации технологии модульного обучения в рамках общеобразовательной школы занимались П.И. Третьяков, А.Л. Курбатов, С.В. Рудницкая и др.

В российском образовании значимость модульной технологии признается на законодательном уровне. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., при реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий [3].

Одним из личностных результатов изучения предмета «Иностранный язык» в рамках освоения основной образовательной программы основного общего образования является осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка. Современная концепция обучения иностранному языку школьников уделяет особое внимание роли иностранного языка как неотъемлемого компонента профессиональной подготовки будущих специалистов любого профиля. Таким образом, достижение сбалансированности между когнитивным освоением учебной дисциплины «Иностранный язык» и формированием практических навыков и умений возможно через применение технологии модульного обучения. Последнее способно обеспечить каждому учащемуся права и возможности формировать собственные образовательные цели и содержание образования, собственную образовательную траекторию, придать осмысленность учебному действию. Это возможно за счет выбора действия, видения своих учебных и образовательных перспектив.

Методология исследования

В «Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года» индивидуализация образовательного процесса,

обеспеченная многообразием образовательных программ, видов и форм обучения учащихся, названа ожидаемым результатом ее реализации. При этом учитель сегодня становится конструктором новых педагогических ситуаций, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний. Данным требованиям соответствует технология модульного обучения, которая позволяет каждому учащемуся достичь более высоких результатов в учебной деятельности, создает условия, способствующие саморазвитию, формирует потребность в поиске нового знания, обеспечивает высокий уровень мотивации учения, положительный эмоциональный фон обучения и создает ситуацию успеха [4].

Индивидуализация как вид дифференцированного обучения наиболее полно реализуется в модульном обучении. В трактовке Г.К. Селевко индивидуализация обучения – это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения. Отечественные педагоги рассматривают дифференциацию как принцип совершенствования системы образования, который реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании; предполагает изменение учебных планов и программ, содержания и методов образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами обучающихся, а также создание учебных заведений различных типов, профильных классов [5].

Отличительной особенностью стандартов нового поколения является использование системно-деятельностного подхода в качестве методологической основы. Он нацелен на организацию учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, самостоятельной познавательной деятельности школьника. Ключевым элементом такого подхода является постепенный отказ от информационного репродуктивного знания в пользу действенного знания. Говоря о педагогической технологии, А.А. Вербицкий указывает, что учебный предмет должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет деятельности обучающегося. Тогда усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте этой деятельности, знания будут выполнять функции ориентировочной основы, а формы организации учебной работы студентов – функции воссоздания усваиваемого содержания в диалогическом общении педагога и обучающихся [6]. В.В. Сериков подчеркивает, что для проектирования и достижения результата необходимо представление о педагогическом процессе как целостности и технология обучения

рассматривается как организация предметной деятельности обучаемых через адекватное варьирование учебных ситуаций [7].

В основной и старшей школе изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Вопросы формирования иноязычной коммуникативной компетенции занимают многие исследователи (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова и др.). По И.Л. Бим, иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [8]. Н.Д. Гальскова определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения [9].

Компетентностный подход к обучению иностранному языку требует творческого подхода к организации и построению учебного процесса, созданию условий для формирования и развития практических навыков и умений владения иноязычной речью. Обучение в компетентностно-ориентированном образовании приобретает деятельностный характер, т.е. формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности учащихся, используются активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера; выстраивается индивидуальная образовательная траектория; в процессе обучения активно реализуются межпредметные связи; развиваются важнейшие качества: самостоятельность, креативность, инициативность и ответственность.

Стремление обучающихся к высокому качеству изучения иностранного языка способствует использованию его для удовлетворения профессиональных потребностей будущего специалиста, дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования. Грамотное использование компетентностного подхода в овладении иностранным языком в специализированной школе имеет междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату, а не только по правильности употребления определенных грамматических конструкций и активной лексики.

В настоящее время эффективным способом решения проблемы усиления развивающей функции образования многие ученые видят модульное обучение, построенное на следующих теориях: теории деятельности (Б.Г. Ананьев, С.Я. Батышев, А.П. Беляев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов и др.); основополагающих принципах модульного обучения (Р.С. Бекирова, В.М. Гареев, Х. Бендарчик,

Е.М. Дурко, В.Б. Закорюкин, Н.Ю. Коробова, С.И. Куликов, Г.В. Лаврентьев, Ю.Ф. Тимофеева, Е.И. Попов, М.А. Чошанов, В.А. Цыбанева, Н.Л. Шевелева, П.А. Юцявичене и др.); методологии системного и личностно-деятельностного подходов (М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене и др.).

Модульное обучение как педагогическая технология имеет давнюю историю. В середине XIX в. в связи с высокими темпами индустриализации США требовались по преимуществу специалисты функциональных естественно-научных и инженерных направлений. Были детально изучены индустриальные задачи и разработаны инструкции по их теоретическому и технологическому применению, а также инструкции по технике безопасности в разных сферах промышленности. Это было уже разновидностью модульного обучения, но этот термин еще не был адаптирован к образованию и профессиональному обучению. Подходы к обучению путем заучивания и воспроизведения текстов привели к кризису развития первого учреждения высшего образования в США – Гарвардского колледжа. В 1865 г. была проведена реформа управления, которая передала контроль над университетом попечительскому совету, состоящему из представителей бизнес-сообщества. В 1869 г. профессор аналитической химии Чарльз В. Эллиот (Charles William Eliot) стал президентом Гарвардского университета. Он сумел провести успешные реформы методов и форм образования: введение лекций и семинаров практической направленности, индивидуализация образовательной траектории с возможностью выбора учебных дисциплин для изучения студентами были первыми шагами в практике модульного обучения. С начала XX в. элективная система организации образовательного процесса действует во всех высших учебных заведениях США.

Общая концепция обучения через опыт очень древняя. Около 350 г. до н. э. Аристотель писал в «Никомаховой этике»: «То, чему мы должны научиться, прежде чем мы сможем это сделать, мы узнаем, выполняя их». По методике «обучения через действие» американского философа, психолога и педагога, одного из ведущих представителей прагматизма Джона Дьюи (John Dewey) проводилась работа в опытной начальной школе – лаборатории, учрежденной в 1896 г. при Чикагском университете США. Главная идея педагогики Джона Дьюи состояла в том, чтобы учащемуся в школе не только сообщали огромное количества фактической информации без обучения средствам ее использования, но и воспитывали личность, умеющую «приспособиться к различным ситуациям», давали возможность применять полученные знания в социальной практике. Умение решать жизненные задачи, выработка способности к самообучению и самосовершенствованию должны были стать итогами обучения. В 1928 г. Джон Дьюи приехал в Советский Союз, чтобы помочь в построении школы нового типа, используя идеи

прагматизма и метод проектов. Дж. Дьюи выдвинул идею универсального, непрерывного образования для всех возрастных категорий.

В начале 1960-х гг. продолжением идей Дж. Дьюи явился метод англичанина Рега Реванса (Reg Revans) обучения действием (action learning, learning by doing). Рег Реванс предложил формулу: $L = P + Q$, где обучение (L) происходит в результате комбинации имеющегося знания (P) и способности задавать проницательные вопросы (Q). В 1970-х гг. эта концепция прошла успешное испытание на угольных шахтах в Бельгии. В середине 1990-х гг. получила широкое распространение во всем мире. В 2004 г. Майкл Дж. Марквардт (Michael Marquardt), профессор развития человеческих ресурсов и международных отношений в Университете Джорджа Вашингтона, расширил формулу: $L = P + Q + R$, где R – рефлексия, обдумывание (reflection). Б.А. Райзберг определяет рефлексию (от лат. reflexio – отражение, важный компонент модульной системы) как обращение в себя, самоанализ, самонаблюдение, изучение своего внутреннего состояния, опирающиеся на определение периодизации и логики развития анализируемого явления.

Развитие концепции циклов обучения берет начало в 1933 г., когда Джон Дьюи описал пять фаз или аспектов рефлексивного мышления. В 1940-х гг. Курт Левин разработал исследование действий и описал цикл: планирование – действие – установление фактов о результате действия. В начале 1970-х гг. Дэвид А. Колб и Рональд Э. Фрай разработали модель экспериментального обучения (ELM).

Концепция системы индивидуального обучения, возникшая в Америке, была реализована в 1898 г. и получила наименование «батавия-план» (Batavia Plan) по названию г. Батавия, штат Нью-Йорк, США (The City of Batavia, New York State, United States). Автором «батавия-плана» был инспектор школ г. Батавия Дж. Кеннеди (J. Kennedy). Система была изложена в работе «Батавская система индивидуального инструктирования» в 1914 г. Классно-урочная система обучения дополнилась оказанием ученикам индивидуальной помощи в рамках индивидуальных занятий, проводимых учителем-ассистентом после уроков. Последние проводились систематически в рамках общей системы учебной работы.

В конце XIX в. в развитых европейских странах основной системой обучения была классно-урочная. Однако именно в это время педагоги стали всерьез задумываться о том, как можно преодолеть ее главный недостаток – ориентированность учебного процесса на среднего ученика. Среди вариантов модернизации классно-урочного обучения была мангеймская система. Мангеймская система обучения появилась в Германии. Ее основателем является Йозеф Зиккингер (J. Sickinger), который предложил разделять учащихся народных начальных школ на

классы не только по возрасту и уровню подготовленности, полученному на предыдущем этапе обучения, как в классической классно-урочной системе, а еще и по способностям. Эта идея была реализована в проведенной им реформе народных школ г. Мангейм (Mannheim). Плюсы этой формы обучения были представлены только для способных учеников, которые сразу попадали в специализированные классы.

Методика среднего образования, основанная на индивидуальном обучении, «Дальтон-план», разработанный Хелен Паркхерст (Helen Parkhurst) в 1919 г., был сначала представлен в школе для школьников с ограниченными возможностями, а затем в 1920 г. в средней школе Далтона, штат Массачусетс, США (Dalton Massachusetts, USA). Сущность этой модели заключалась в возможности ученику выбирать цель и режим посещения занятий. Школьники получали индивидуальные задачи в специально оборудованных кабинетах-лабораториях, где могли решать задачи, пользоваться различной литературой и учебным оборудованием, получать консультации преподавателей. В настоящее время в США по данному методу работает одна школа в Нью-Йорке (Dalton School), основанная Х. Паркхерст в 1920-х гг. Широкое распространение «Дальтон-план» получил в Нидерландах, где по нему работает около 30 школ, и в Брно в Чехии. В России «Дальтон-план» использует, например, московская школа № 1080 «Экополис».

В 1958 г. известный американский психолог, изобретатель и писатель Беррес Фредерик Скиннер (Burhus Frederic Skinner) предложил новый метод обучения, основанный на кибернетическом подходе «линейное программированное обучение», при котором учащийся обучается по определенной программе, выполняет ее и получает знания, а учитель наблюдает за психологическим состоянием учащихся и эффективностью освоения учебного материала и имеет возможность регулировать программные действия.

Разновидностью технологии полного усвоения является система индивидуализированного обучения «План Келлера», созданная американским педагогом и пионером экспериментальной психологии Ф.С. Келлером (Fred S. Keller). Ориентация на полное усвоение содержания учебного материала, включая требование усвоения предыдущего раздела как неперемное условие перехода к следующему; индивидуальная работа учащихся в собственном темпе; использование лекций в целях мотивации и общей ориентации учащихся; применение печатных учебных пособий – руководств для изложения учебной информации – определены как основные черты данной системы обучения. Каждый обучаемый получал учебное пособие – руководство, где указаны цели изучения раздела, рекомендуются определенные виды учебной работы, приводится перечень вопросов для самопроверки и контроля. Учащимся предоставлялась свобода выбора видов учебной деятельности и ре-

жима работы. После изучения материала шла многоступенчатая система контроля. Экспериментальные проверки, проведенные в 1970-х – середине 1980-х гг., подтвердили высокую эффективность технологии в достижении поставленных преподавателями учебных целей. Наибольшее распространение план Келлера получил в вузах США, где применяется в преподавании как естественно-научных, так и гуманитарно-общественных дисциплин.

В 1960-е гг. С. Постулайт (S.N. Postlethwait) предложил концепцию «мини-курсов». В США она приобрела большую популярность в высших учебных заведениях и институтах повышения квалификации. В 1974 г. Дж. Рассел (James D. Russell) сформулировал обобщающие понятия «модуль» (лат. *modulus* – функциональный узел) и «модульное обучение» (*modular instruction*) [10].

Мощным импульсом активного внедрения в образовательный процесс технологий «модульного обучения» на Западе явилась научно-практическая и методическая конференция ЮНЕСКО, которая состоялась в столице Франции в 1974 г., признавая, что кадры одаренных и подготовленных работников являются краеугольным камнем местных возможностей в области научных исследований и опытных разработок и необходимы для применения и использования исследований, осуществляемых в других местах. В постановлении конференции содержались следующие рекомендации: разработать и создать комплексы «открытых и гибких структур образования», дающих возможность быстрой адаптации к социально-экономическим и политическим трансформациям; внедрить данные разработки в сферу науки с учетом специфических особенностей каждого направления. Специализированное учреждение Организации Объединенных Наций (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) по вопросам образования, науки и культуры (1998) определяет данное понятие в виде самостоятельного (изолированного) «портфолио» обучающих материалов, способствующего индивидуализации образовательного процесса.

В докладе ЮНЕСКО на конференции 1982 г. модуль стал определяться как изолированный обучающий пакет, предназначенный для индивидуального или группового изучения учебного материала, приобретения одного умения или группы умений путем внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью.

Так, К.Я. Вазина выделяет следующие особенности модульного обучения: обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях; предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой

оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения; предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся. Она определяет модульное обучение как основанное на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения, характеризующееся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и модулям и являющееся высокотехнологичным [11].

Согласно сравнительному анализу традиционного и модульного обучения, проведенному Дж. Расселом и дополненному И. Прокопенко, П.А. Юцявичене, Э. Стоунсом, Л.Г. Максудовой, М.В. Литвиненко, В.В. Абросимовым, Н.Б. Лаврентьевой, отличительные особенности модульного и традиционного обучения можно выявить при анализе задач, подготовки учебного материала, деятельности участников образовательного процесса, методов и средств обучения, условий усвоения и контроля знаний, неудач обучаемого и гибкости учебных курсов [12].

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в его неограниченных возможностях для реализации межпредметных связей. Это означает, что содержание обучения может быть построено на информации из любой предметной области, так как содержательной основой обучения является иноязычный текст, который может нести самую разную информацию. В системе специализированного школьного образования значение владением общения на иностранном языке стало сегодня одним из условий профильной компетенции, поскольку знание иностранного языка может существенно повлиять на образовательные и самообразовательные возможности, на более осознанный выбор будущей профессии. Специализированные учебно-научные центры – это школы-интернаты, созданные на базе Московского государственного университета имени Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, Уральского федерального университета и Новосибирского государственного университета (НГУ). Преимущество специализированных учебно-научных центров (СУНЦ) в том, что выпускники таких школ могут применять свои знания для поступления на разные междисциплинарные специальности. Такого результата удалось добиться в том числе и из-за особенностей образовательных программ СУНЦ, направленных на поддержку и развитие талантливых школьников.

В системе специализированного школьного образования владение общением на иностранном языке стало сегодня одним из условий профильной компетенции, поскольку знание иностранного языка может существенно повлиять на образовательные и самообразовательные возможности, на более осознанный выбор будущей профессии. В настоящее время можно выделить три ключевых тренда в сфере образования: это отказ от линейной траектории, активная работа корпо-

раций с вузами через внедрение программ корпоративного образования в учебные планы университетов, а также проведение различных школьных соревнований, включая олимпиады. Обучение английскому языку в вузе должно обеспечивать преемственность подготовки абитуриентов в средней школе. К завершению обучения в средней школе на базовом уровне в настоящее время планируется достижение учащимися уровня, приближающегося к пороговому уровню (B1) подготовки по английскому языку.

Однако, по обобщенным результатам входного тестирования, абитуриенты обнаруживают в соответствии с общеевропейскими уровнями владения языком 3-го уровня подготовки по английскому языку: уровень A1 (Выживание), уровень A2 (Предпороговый), уровень B1 (Пороговый). В то же время основа образовательной политики НГУ – это подготовка высококлассных специалистов, свободно владеющих английским языком как средством профессионального межкультурного общения. Требования к уровню владения иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией распределены таким образом, что каждый последующий уровень является развитием предыдущего, более низкого уровня.

Исследования и результаты

Опираясь на представленные теоретические положения, автором настоящей статьи было проведено исследование, в котором приняли участие старшеклассники Новосибирского СУНЦ естественно-научного профиля. Указанные обучающиеся изучают английский язык в качестве основного иностранного языка на базовом уровне согласно учебному плану. Однако, учитывая специфику географии набора в данный центр, от Калининграда до Сахалина и стран ближнего зарубежья, уровень владения английским языком учащихся в классах неоднороден. Одни учащиеся не испытывают проблем при изучении иностранного языка, материал усваивается ими легко, следовательно, изучение иностранного языка доставляет им удовольствие, что и стимулирует их к дальнейшему изучению иностранного языка. Другая группа учащихся испытывает явные трудности в изучении иностранного языка, следствием этого является то, что у ученика не возникает внутренней необходимости к успешному овладению иностранного языка. Потребность применять и активно использовать иностранный язык в качестве инструмента в процессе обучения активно реализуется в межпредметных связях, когда возникает возможность индивидуального или командного участия в международном состязании по профильным предметам.

Общее количество участников контрольных и экспериментальных групп составило 140 человек. Занятия по иностранному языку в

контрольных группах проводились по традиционной методике с использованием учебно-методических комплексов Spotlight и Starlight, включенных в федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность. Занятия по иностранному языку в экспериментальных группах проводились с применением авторских электронных образовательных ресурсов, разработанных на основе модульной технологии.

Экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа в соответствии с новой образовательной технологией смешанного обучения (blended learning), которая обеспечивает сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, а именно модулями, размещенными на интерактивных платформах. Можно выделить пять принципов смешанного обучения: последовательность, наглядность, практическое применение, непрерывность и поддержка.

Обратим внимание, что в английской версии названия данной технологии употребляется именно слово «learning» – учение, т.е. процесс получения знаний и умений, в котором ученик является активно действующим субъектом. Смешанное обучение может способствовать более успешному освоению учебного материала в рамках образовательной программы. Оно призвано помочь учащимся усвоить базовые знания по иностранному языку и дополнительные в контексте профиля специализации [13]. Курсы «Иностранный язык» по английскому языку составлены для учащихся 10-х и 11-х классов дистанционной и смешанной форм обучения. На основе содержания предмета «Иностранный язык» проектирование и проведение занятий модулей были направлены на когнитивное развитие школьников за счет формирования у них компетенций 4К [14]. Данная форма обучения предполагает автономную учебную деятельность – организованную и управляемую совместно с преподавателем продуктивную образовательную деятельность обучающегося, направленную на создание личностного образовательного продукта, включающую рефлексию данной деятельности, конструктивное и творческое взаимодействие обучающегося с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности. Организация учебного процесса строится на интегрированных формах обучения и контроля: семинары, контрольные и коллоквиумы, промежуточные аттестации. Контрольные и проверочные работы проводятся после каждого раздела, объединенного одной темой по лексике и грамматике (всего семь блоков, семь тестов по лексике и грамматике), итоговая аттестация организуется один раз в конце года и проводится в виде письменного теста и устного зачета.

Первый этап работы с обучающимися может быть охарактеризован как ознакомительный.

На вводном занятии ученикам экспериментальной группы была продемонстрирована интерактивная платформа Moodle, освещены особенности работы с ней в режиме «учащийся», разобраны примеры упражнений, возможности работы с аудиоматериалами, оформление ответов, статистика успеваемости, обратная связь с учителем. Преподаватель является разработчиком материалов модулей программы и становится консультирующим и ассистирующим лицом в образовательном процессе, отвечая на вопросы учеников, комментируя результаты ответов, помогая в подборе дополнительных материалов. Индивидуальная работа обучающихся на платформе имплицитно мотивирует их к самообразованию, преподаватель развивает у обучающихся когнитивные способности, активизирует познавательные процессы. Изначально происходит регистрация на курс, затем ознакомление со структурой модуля, навигацией между его элементами, справочными материалами, системой оценивания, выполняются вводные упражнения на ознакомление с темой модуля.

Второй этап может быть определен как тренировочный.

В условиях смешанного обучения каждый ученик изучал материал модуля на платформе Moodle, выполняя часть упражнений на занятиях в классе. Творческие и креативные задания выполнялись в комфортных условиях и с учетом необходимого количества времени в зависимости от индивидуальных особенностей школьников. Для преподавателя появлялась возможность комплексного объективного оценивания успеваемости учеников по всем видам речевой деятельности. Таким образом, на втором этапе смешанное обучение осуществлялось как очно, так и автономно, самостоятельно выполняя задания на платформе дома, а затем занимаясь вместе с преподавателем в аудитории. Расширялось тематическое содержание речи, отрабатывались коммуникативные умения, языковые и социокультурные знания, умения и навыки. Кроме того, ученики могли предложить темы по профилирующим предметам или задания олимпиадного уровня, над которыми они работали в настоящий момент и для выполнения которых нужны особые языковые знания, умения и навыки. Преподаватель активно включался в роль консультанта и ассистента, направляя индивидуальную траекторию старшеклассников.

Третий этап является практическим.

Ученики полностью работают индивидуально. Результаты самостоятельной работы оценивались на аудиторных занятиях посредством представления творческих заданий, защиты проектов, презентаций профильных заданий, лабораторных или решений задач на английском языке, демонстрируя результаты изучения грамматики, лексики в рам-

ках аудиторных занятий. Обучающиеся показывают повышенный уровень владения лексическими единицами по теме, фонетически, стилистически и грамматически, верно используя их во всех аспектах речи. На таких занятиях учитель выступает в роли модератора, организуя дискуссионный процесс, создавая атмосферу товарищеского сотрудничества. Таким образом, по основным методологическим подходам технология модульного обучения является системной, дифференцированной, деятельностной и синергетической. По организационным формам технология входит в группу вариативных и индивидуализированных технологий.

В рамках эксперимента нам удалось разработать несколько модульных программ: GENERAL ENGLISH DISTANT COURSE («Открытая ФМШ»), ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: ENGINEERING DISTANT COURSE («Инженерное дело»), GOOGLE CLASSROOM CURRICULUM MODULES (модули виртуального класса), OPTIONAL COURSE MODULES (модули специальных курсов) [15].

В рамках Программы развития СУНЦ НГУ реализует проект «Открытая ФМШ», в ходе которого нами были разработаны и апробированы курсы «Иностранный язык» для 10-х и 11-х классов. Электронный учебник имеет модульную структуру. Модуль включает в себя девять параграфов, которые содержат следующие разделы: Starter, Reading, Listening, Speaking, Writing, Practice: project, ESP: English for specific purposes, All – Siberian Olympiad Tasks, Progress Check, Glossary. После основных модулей помещены следующие материалы: Grammar Reference, Grammar Exercises, State Exam Practice, Tips for State Exam, Final Test. Курс помогает осуществлять всестороннее развитие обучающихся. Он дает им возможность прорабатывать следующие темы: FAMILY and SOCIAL LIFE, STATE and SOCIETY, TRAVELLING and TOURISM, PLANS and AMBITIONS, RISK and DANGER, CULTURE and COMMUNICATION, SCIENCE and TECHNOLOGY. В плане предметного содержания речи круг тем, изучаемых в старшей школе, достаточно велик, но базируется на изученном в основной школе материале. Меняется наполняемость тем: происходит значительное увеличение продуктивного и рецептивного лексического и грамматического материала.

Участие в конкурсе авторских дополнительных образовательных программ по иностранному языку OxBridge – совместного проекта ФГБУ «ФИРО» Федеральный институт развития образования и Образовательной компании RELOD – позволило автору разработать модульную программу профессионально ориентированного английского языка для инженерных классов «Английский язык для будущих инженеров» на основе учебников OUP. А затем дистанционный модульный курс ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: ENGINEERING DISTANT COURSE («Инженерное дело»). Актуальность заключается в проекти-

ровании интеллектуальной развивающей среды профессионального инженерно-технического и языкового обучения как ресурса повышения качества образования, что отвечает требованиям Национальной технологической инициативы, одобренной Президентом РФ В.В. Путиным [16]. Содержание образования направлено на углубление знаний в области естественных наук и информационных технологий. Важной особенностью образовательной программы является осуществление интеграции разных областей инженерного и дополнительного языкового образования в области основ инженерии, автостроения, энергетики, электроники компьютерного моделирования, робототехники, материаловедения и других перспективных технологий. Одной из целей программы является создание среды для ускоренного развития талантливых детей старшего школьного возраста в научно-технической сфере и формирования у подрастающего поколения изобретательского мышления, способного использовать иностранный язык в сферах профессионального общения и более осмысленного выбора специальности профиля. Совместная работа со специалистами, кураторами профилей делает занятия интересными, функциональными и творческими для всех участников образовательного процесса.

Особенностью данной программы очной формы обучения является возможность предусмотреть организацию образовательного процесса в очно-заочной форме дистанционного онлайн-обучения, все материалы курса размещены на платформах Moodle и JUMLA. Отдельным навыком для нас стал формат разработки модулей с пошаговыми инструкциями на платформе Google Classroom во время удаленной работы с учениками и перевод материалов спецкурсов по английскому языку в дистанционный формат.

При разработке материалов модулей широко использовались аутентичные тексты для работы с учениками профильной школы, которые были ориентированы на практическое использование, на приобщение учащихся к естественной среде профессионального языка. Работа с аутентичными текстами способствовала повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формированию лингвистической компетентности, обеспечивала возможность одновременного обращения к языку и науке. Критерий функциональности остается основным критерием аутентичности. Это означает, что содержание обучения может быть построено на информации из любой предметной области, так как содержательной основой обучения является иноязычный текст, который может нести самую разную информацию. Следовательно, в условиях СУНЦ иностранный язык более всего приобретает профильную языковую направленность при интенсивной подготовке учащихся, принимающих участие в олимпиадах, турнирах, форумах и других международных соревнованиях.

Использование преподавателем аутентичного материала профильных веб-сайтов естественно-научного, инженерного и других предметных областей углубленного изучения в СУНЦ на уроках иностранного языка, получение информации по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта, совместная работа российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран в сочетании с компьютерными средствами обучения обеспечивают наиболее оптимальную реализацию дидактических задач развития умений и навыков (формирование умений по обработке информации, умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности, развитие наглядно-образного, алгоритмического, творческого мышления); дидактических задач представления учебной информации (имитация и моделирование изучаемых объектов, компьютерная визуализация, применение информационных баз данных); дидактических задач контроля освоения знаний, умений, навыков (мгновенная обратная связь, оперативная педагогическая коррекция, самоконтроль и самокоррекция) [17].

Такая работа служит основой для создания авторских методик обучения и учебно-методических комплексов, включающих электронные образовательные ресурсы. Для отработки умений работы на языке с цифровыми данными автор статьи использует сайт Statista.com, который объединяет статистические данные по более чем 80 тыс. темам из более чем 22 500 источников и предоставляет их на четырех платформах на немецком, английском, французском и испанском языках [18]. Журнал BioScience [19] и сайт Nature/scientific reports автор использует для ознакомления обучающихся с форматом аннотаций научных статей и отработки навыков техники чтения научных текстов [20]. Онлайн-версия профильных журналов позволяет учащимся познакомиться с лентой мировых научных событий, имеющих место в текущий момент, увидеть происходящее в науке с различных точек зрения. Дистанционный курс по английскому языку «Инженерное дело» предлагает упражнения, при разработке которых использованы видеоматериалы сайта NASA Jet Propulsion Laboratory [21], а также материалы сайта Interesting Engineering [22].

Для успешного использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку старших школьников современный педагог должен профессионально сочетать методические умения, необходимые для грамотного обучения старших школьников, с технологическими умениями, необходимыми для адекватного использования информационных средств обучения на разных уроках. Таким образом, формирование функциональной грамотности является залогом успешного применения иностранного языка в профильной сфере учеников специализированного центра. Все формы ис-

следовательской работы на языке, способы организации иноязычной практики, каждый вид деятельности на занятии должны быть направлены на формирование компетенций, которые ученики могли бы перенести в другие сферы своей жизни и деятельности и которые могли бы способствовать их дальнейшему саморазвитию и реализации как профессионально успешной личности. Эффективно решить эту проблему помогает использование современной развивающей педагогической технологии модульного обучения в образовательном процессе.

Заключение

Становление модульного метода в обучении подчиняется главной цели создания гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения и позволяет выявить его высокую технологичность, которая определяется структуризацией содержания обучения, четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы, а именно целей, содержания, способов управления учебным процессом в форме модульной программы. В потребности выбора модуля из альтернативного набора скрывается одна из возможностей формирования готовности к выбору как черты личности, важной для формирования самостоятельности в образовании. В то же время при индивидуализированной системе обучения от учащегося требуется полное усвоение учебного материала с конкретным испытанием по каждому модулю.

Ученик, полноценно овладевший естественно-научным знанием, подкрепленным качественной языковой подготовкой, получает современные знания инструментального характера. Учитель, владеющий алгоритмом выработки оптимальной индивидуальной траектории обучения своих учеников, построенной на принципах модульной технологии, становится участником образовательного процесса более высокого уровня профессиональной подготовки. С учетом личных целей обучения учащегося, уровня его начальных знаний учитель занимается разработкой модулей различного уровня сложности, отбор которых для последующего изучения производится самим обучающимся. Качество реализации модульной программы обучения помогает учителю проводить коррекцию индивидуальной модульной программы с учетом личностных особенностей обучающегося. Применение подобного механизма позволяет обеспечить максимальное удовлетворение познавательных потребностей обучающегося: в экспериментальных группах подготовка участников международных команд по естественно-научному профилю с использованием материалов соответствующих модулей способствовала успешному выступлению команд в разных видах испытаний на английском языке (защита проектных работ, сообщение результатов экспериментальных

задач, оппонирование команд соперников во время турниров, презентаций о жизни и культуре нашей страны и школьной жизни ребят). Другая категория учащихся, участники контрольных групп, продемонстрировала более высокие результаты по английскому в периоды промежуточной аттестации по предмету в школе.

Опыт работы по разработке материалов и использованию технологии модульного обучения позволяет сделать следующие выводы: достоинство данной технологии заключается в фактическом перераспределении учебного времени за счет ускоренного прохождения обязательной части модуля, что дает возможность значительно увеличить количество практических упражнений; появляется возможность углубленно рассмотреть разделы, выбранные самими учащимися с учетом их профиля; нестандартные занятия помогают в активизации познавательной деятельности обучающихся и формируют благоприятные условия для повышения мотивации. Необходимо отметить перспективность внедрения метода смешанного обучения в процесс изучения иностранных языков в школе, которое способствует стимулированию мотивации учащихся и качественному улучшению результатов учебной деятельности за счет возможности относительно безболезненно перестраивать учебный процесс, снабжать учащихся необходимыми инструкциями в кратчайшие сроки, а также строить процесс образования в рамках индивидуального подхода. При использовании технологий модульного и смешанного обучения учителю необходимы знания о мультимедийных ресурсах, профильных сайтах, навыки разработки учебных заданий с использованием информационно-коммуникационных технологий и умение гибко использовать их в целях обучения.

Таким образом, в новых условиях реализации модульной программы обучения существенно изменяется роль преподавателя в образовательном процессе. Он осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью учащихся через модуль и далее получает возможность эффективного консультирования обучающихся. Через анализ преподавателем своего опыта, знаний, умений формируется принципиально новое содержание подготовки преподавателя к учебному занятию. Комплексное использование в учебном процессе всех возможностей модульной технологий стимулирует личностную, интеллектуальную активность, развивает познавательные процессы, способствует формированию компетенций, которыми должен обладать выпускник современной школы, будущий молодой ученый. Одной из целей такой работы является создание среды для ускоренного развития талантливых детей старшего школьного возраста в научно-технической сфере и формирования у подрастающего поколения изобретательского мышления, способного использовать иностранный язык в сферах профильного общения и более осмысленного выбора специальности профиля.

Список источников

1. **Юцявичене П.А.** Основы модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. С. 38.
2. **Третьяков П.И., Сенновский И.Б.** Технология модульного обучения в школе. М. : Новая школа, 1997.
3. **Федеральный** закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
4. **Чошанов М.А.** Дидактика и инженерия. 4-е изд., электрон. М. : Лаборатория знаний, 2020. С. 35. (Педагогическое образование)
5. **Селевко Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. С. 212. (Энциклопедия образовательных технологий).
6. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования. М. : МПГУ, 2017. С. 22.
7. **Сериков В.В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. С. 95.
8. **Бим И.Л.** Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М. : ИНЭК, 2007. С. 159–160.
9. **Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В.** Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2017. С. 36.
10. **Russell J.D.** Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota : Burgess Publishing Company, 1974. P. 2.
11. **Вазина К.Я.** Саморазвитие человека и модульное обучение. Н. Новгород, 1991. С. 36.
12. **Максудова Л.Г., Литвиненко М.В., Абросимов В.В.** Разработка и построение учебных модулей для системы дистанционного обучения : метод. пособие. М. : Изд-во МИИГАиК, 2006. С. 59.
13. **Motteram G.** Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching. London : British Council, 2013. 197 p.
14. **New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through technology.** World Economic Forum, 2016. URL: <https://www.weforum.org/reports/new-version-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>
15. **СУНЦ НГУ** // Курс «Открытая ФМШ» : веб-сайт. URL: <http://sesc.nsu.ru/e-courses>
16. **Национальная** доктрина образования в российской федерации // Инновации в образовании : специализированный образовательный портал. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
17. **Тимова С.В.** Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. М., 2009. С. 15.
18. **Statista.** URL: <https://www.statista.com>
19. **BioScience.** URL: <https://www.aibs.org>
20. **Nature.** URL: <https://www.nature.com/articles>
21. **Инженерное** дело. URL: <https://co.openschool.nsu.ru/> <https://www.jpl.nasa.gov>
22. **Interesting Engineering.** URL: <https://interestingengineering.com>

References

1. Yutsevichene P.A. (1989) Osnovy modul'nogo obucheniya [Fundamentals of Modular Learning]. Kaunas, Schweiesa. p. 38.
2. Tretyakov P.I., Sennovsky I.B. (1997) Tekhnologiya modul'nogo obucheniya v shkole [Technology of modular school teaching]. M.: New school.

3. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" [Federal Law of December 29, 2012 N 273-FL "On Education in the Russian Federation"] URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
4. Choshanov M.A. (2020) Didaktika i inzheneriya [Didactics and Engineering]. 4th ed., Electron. M.: Laboratory of Knowledge. p. 35.
5. Selevko G.K. (2006) Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy [Encyclopedia of Educational Technologies]. In 2 Vol. Vol. 1. M.: Research Institute of School Technologies. p. 212.
6. Verbitsky A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and technologies of context education]. MPSU. p. 22.
7. Serikov V.V. (1999) Obrazovaniye i lichnost'. Teoriya i praktika proyektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. M.: "Logos". p. 95.
8. Bim I.L. (2007) Kompetentnostnyy podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competence-based approach to education and teaching foreign languages] // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A.V. Khutorskogo. M. pp. 156–163.
9. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. (2017) Metodika obucheniya inostrannym yazykam: ucheb. posobiye [Methods of teaching foreign languages: textbook]. Rostov n/D. : Feniks. p. 36.
10. Russell J.D. (1974) Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. p. 2.
11. Vazina K.Ya. (1991) Samorazvitiye cheloveka i modul'noye obucheniye [Human self-development and modular training]. N. Novgorod. p. 36.
12. Maksudova L.G., Litvinenko M.V., Abrosimov V.V. (2006) Razrabotka i postroyeniye uchebnykh moduley dlya sistemy distantsionnogo obucheniya : metodicheskoye posobiye [Development and construction of training modules for the distance learning system: Methodological manual]. M.: Publishing House MII GAIK. 59 p.
13. Motteram G. (2013) Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching. London: British Council. 197 p.
14. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through technology. World Economic Forum, 2016. URL: <https://www.weforum.org/reports/new-version-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>
15. SUNTS NGU // Kurs "Otkrytaya FMSH": veb-sayt [The NSU SESC website of the Open SESC course]. URL: <http://sesc.nsu.ru/e-courses>
16. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v rossiyskoy federatsii // Innovatsii v obrazovanii : spetsializirovanny obrazovatel'nyy portal [National Doctrine of Education in the Russian Federation, specialized educational portal "Innovations in Education"]. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
17. Titova S.V. (2009) Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika : posobiye dlya studentov i aspirantov yazykovykh fakul'tetov universitetov i vuzov [Information and communication technologies in humanitarian education: theory and practice. Manual for students and postgraduates of language faculties of universities and universities]. M. p.15.
18. Statista. URL: <https://www.statista.com>.
19. BioScience. URL: <https://www.aibs.org>
20. Nature. URL: <https://www.nature.com/articles>
21. The NSU SESC website of the course Engineering. URL: <https://co.openschool.nsu.ru/>
<https://www.jpl.nasa.gov>
22. Interesting Engineering. URL: <https://interestingengineering.com>

Информация об авторе:

Бариленко И.А. – доцент кафедры иностранных языков, Специализированный учебно-научный центр, Новосибирский государственный университет (ул. Высокогорная, 44/3, Новосибирск, Россия, 630028). E-mail: parus_iren@list.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Barilenko I.A. – Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Specialized Educational Scientific Center of Novosibirsk State University (Vysokogornaya str., 44/3, Novosibirsk, Russia, 630028). E-mail: parus_iren@list.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 13.01.2021; принята к публикации 07.02.2022

Received 13.01.2021; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 372.881.111.1

doi: 10.17223/19996195/57/9

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ДЛЯ УЧАСТИЯ В МЕЖДУНАРОДНОМ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОМ ДВИЖЕНИИ

**Константин Эдуардович Безукладников¹,
Ангелина Николаевна Крюкова²,
Валерий Константинович Безукладников³**

*^{1, 2, 3} Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия*

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² ankpsu@gmail.com

³ valerious.bezukladnikov@gmail.com

Аннотация. Популяризация идей гуманизма, толерантности, социальной ответственности и альтруизма характерна для современного этапа развития общества. В этих условиях повышается статус добровольческого движения, увеличивается количество практикующих добровольцев и людей, заинтересованных в приобщении к социально полезным миссиям. Развитие добровольческого движения в настоящее время является одним из приоритетных направлений государственной политики в России, которая направлена на обеспечение социальной справедливости, демократии, защиты прав и свобод человека. Идеи о поддержке добровольчества находят отражение в ряде федеральных и национальных проектов, государственных программ, деятельности государственных органов и негосударственных организаций. Отмечается интерес не только к популяризации добровольческого движения внутри страны, но и к расширению масштабов международного взаимодействия для развития народной дипломатии и консолидации усилий добровольцев из разных стран с целью реализации совместных проектов и инициатив. Добровольческие проекты все чаще приобретают международный характер и требуют участия в мероприятиях специалистов, которые владеют иностранным языком на уровне, достаточном для эффективной деятельности. Значительную роль в популяризации добровольческого движения и профессиональной подготовке добровольцев к участию в социальных проектах приобретают образовательные организации, поскольку они являются центром обмена знаниями и обладают высокой общественной включенностью. Важное место в приобретении знаний о добровольческом движении на международном уровне, их последующем использовании и передаче ученикам, коллегам и специалистам занимают студенты, обучающиеся по направлениям подготовки «Образование и педагогические науки» и «Социология и социальная работа». Будущие педагоги должны обладать навыками культурного просвещения, в том числе через приобщение к участию в социально значимых проектах. Социологи и социальные работники нуждаются в углублении имеющихся знаний для совместной работы с коллегами из-за рубежа, передачи накопленного опыта и повышения качества решения социальных проблем в нашей стране. Несмотря на развитие добровольческого движения и поддержку международной кооперации по вопросам добровольчества, существует проблема нехватки специализированной языковой подготовки студентов вузов к участию в междуна-

родном добровольческом движении, что становится препятствием к достижению обозначенных государственных целей и останавливает многих заинтересованных студентов от участия в общественно полезной деятельности в связи с отсутствием должной языковой и предметной подготовки. Это актуализирует потребность в разработке методики обучения английскому языку, международному языку деловой коммуникации, студентов вуза для сотрудничества с международными добровольческими организациями. Интеграция в общественную жизнь современных образовательных ресурсов становится логичным и естественным продолжением возрастающего проникновения интернет-технологий во все сферы жизни людей, в том числе в сферу образования. Их использование позволяет преодолеть проблему эпидемиологической нестабильности, обеспечивает принцип доступности образования для людей, проживающих на разных территориях, позволяет учиться, не отнимая большого количества времени, и отвечает потребностям молодого поколения в использовании возможностей информационно-компьютерных технологий при обучении. Интернет дает возможность претворять в жизнь многие педагогические идеи, является основным источником получения аутентичных материалов на изучаемом языке, способствует освоению всех видов речевой деятельности в интерактивной форме. Несмотря на разнообразие доступных информационных и электронных образовательных ресурсов, задачей остается поиск оптимальной электронной образовательной площадки для размещения обучающих курсов профессионально ориентированного иностранного языка и их эффективного проведения. Представлен опыт организации обучения английскому языку студентов для участия в международном добровольческом движении с использованием лингвистической образовательной платформы Progress.me как средства развития коммуникативной компетенции и предметной подготовки добровольцев к участию в международных социальных проектах и обмена профессиональными знаниями в удобном и гибком формате. Описана методология, лежащая в основе исследования. Отмечены основные принципы и приемы организации профессионально ориентированного обучения, использованные при разработке курса. Указаны подходы к обучению языкам, учтенные в работе. Определено значение ведущего для исследования интегрированного подхода, благодаря которому за непродолжительное время обеспечивается развитие необходимого уровня профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся. Представлено тематическое планирование курса, отмечены достоинства использования платформы для реализации отдельных методических идей авторов, а также проанализирована эффективность профессионально ориентированного обучения. Описаны приемы обучения, использованные в ходе популярных среди обучающихся занятий на основе принципов поэтапности освоения лексического материала и предметной составляющей курса, а также развития коммуникативных умений. В результате проведенного исследования сделан вывод о том, что разработанная методика обучения эффективна и имеет ценность для последующего использования в целях подготовки добровольцев к участию в международных добровольческих проектах.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, высшее образование, международное добровольческое движение, лингвистическая образовательная платформа, обучение английскому языку для специальных целей, обучение профессионально ориентированному английскому языку, курс английского языка для добровольцев

Для цитирования: Безукладников К.Э., Крюкова А.Н., Безукладников В.К. Обучение английскому языку студентов для участия в международном добровольческом движении // Язык и культура. 2022. № 57. С. 181–203. doi: 10.17223/19996195/57/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/9

TEACHING ENGLISH TO STUDENTS WHO PLAN TO PARTICIPATE IN VOLUNTEER PROJECTS ABROAD

Konstantin E. Bezukladnikov¹, Angelina N. Kryukova²,
Valery K. Bezukladnikov³

^{1, 2, 3} Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² ankpsu@gmail.com

³ valerious.bezukladnikov@gmail.com

Abstract. The ideas of humanism, tolerance, social responsibility, and altruism are getting widespread in modern society. Volunteering is becoming more powerful, and the number of professional volunteers and people interested in joining social missions is increasing. The development of volunteering is currently one of the priorities of state policy in Russia, which is aimed at ensuring social justice, democracy, protection of human rights and freedoms. The idea of supporting volunteerism is reflected in several federal and national projects, government programs, the activities of government bodies, and non-governmental organizations. There exists special interest in expanding the scale of international interaction on volunteering to develop public diplomacy and consolidate the efforts of volunteers from different countries to implement joint projects and initiatives. Volunteer projects are increasingly becoming international in nature and require professionals who speak a foreign language at a level sufficient for effective work. Educational organizations play a significant role in making volunteering more popular. They train volunteers to participate in social projects since they work as centers for the exchange of knowledge and have a high social inclusion. Students studying “Education and Pedagogical Sciences” and “Sociology and Social Work” play an important role in the acquisition of knowledge about volunteerism at the international level, its subsequent use, and transfer to students, colleagues, and specialists. Pre-service teachers should have enough skills to educate their students by inviting them to social projects. Social workers need to deepen their existing knowledge to work together with colleagues from abroad, transfer the accumulated experience and improve the efficiency of solving social problems in this country. Despite the development of volunteering and the support of international cooperation on volunteering in this country, there is a lack of professional language training for university students who could use the knowledge to participate in international volunteering. It becomes an obstacle in achieving the designated state goals and stops many interested students from participating in social projects due to the lack of proper language and subject training. This makes it important to develop a methodology for teaching English, the international language of business communication, for university students to participate in international volunteer projects. Integration of modern educational resources into the educational process is becoming a logical and natural part of the increasing penetration of Internet technologies into all spheres of human life, including education. Their use makes it possible to overcome the problem of epidemiological lockdown, ensures the principle of accessibility of education for people living in different parts of the world, allows learners to study without taking up a lot of time, and meets the needs of the younger generation in using ICT opportunities in learning. The Internet allows teachers to implement many pedagogical ideas. It works as the main source of obtaining

authentic materials in the target language and allows them to master all types of speech activities in an interactive form. However, despite the variety of available information and electronic educational resources, it is important to find the best suitable electronic educational platform to place the foreign language training courses for international volunteering and conduct them effectively. The article presents the experience of organizing English language training for students to participate in the international volunteering using the linguistic educational platform Progress.me as means of developing communicative competence and subject preparation of volunteers to participate in international social projects and exchange professional knowledge in a convenient and flexible format. The article presents a methodology underlying the study. It notes the main principles and methods of organizing training in the concept of vocationally-oriented training as fundamental in the development of an author's training course. The article also indicates the approaches to teaching languages taken into account in the research. It describes the importance of the integrated approach for research which ensures the required level of communicative competence of students in a short time. The article introduces the thematic planning of the course and the advantages of using the platform for the implementation of individual methodological ideas of the authors. It evaluates the effectiveness of professional training with mathematical statistics tools. It also describes teaching methods used for the most popular classes among students. The study finds out that the developed training methodology is effective and has value for subsequent use in order to prepare volunteers to participate in international volunteer projects.

Keywords: foreign language training, higher education, international volunteerism, linguistic platform, ESP, vocational English training, English language course for volunteers

For citation: Bezukladnikov K.E., Kryukova A.N., Bezukladnikov V.K. Teaching English to students who plan to participate in volunteer projects abroad. *Language and Culture*. 2022;57: 181-203. doi: 10.17223/19996195/57/9

Введение

Всестороннее развитие добровольческого движения является одним из приоритетных направлений государственной политики в разных странах мира, в том числе и в России [1]. Идеи поддержки добровольчества в нашей стране находят отражение в ежегодных посланиях президента Федеральному собранию, Концепции развития добровольчества на период до 2025 г., федеральных программах, национальных проектах, отдельных нормативных актах, а также деятельности государственных органов власти и негосударственных общественных организаций [2].

В настоящее время популяризация и развитие добровольческого движения активно реализуются и через систему образования. Так, одна из целей государственной программы «Развитие образования» предусматривает формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленности на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся, в том числе через вовлечение граждан Российской Федерации в добро-

вольческую (волонтерскую) деятельность с помощью центров (сообществ, объединений) поддержки добровольчества (волонтерства) на базе образовательных организаций, некоммерческих организаций, государственных и муниципальных учреждений. За 5 лет, начиная с 2021 г., показатели участвующих в добровольчестве должны увеличиться с 9,3 до 14,1 млн человек [3]. Федеральный проект «Социальная активность» национального проекта «Образование» предусматривает развитие добровольчества, талантов и способностей у детей и молодежи, в том числе у студентов, путем поддержки общественных инициатив и проектов, вовлечения к 2024 г. в добровольческую деятельность 20% граждан и подготовки (переподготовки) не менее 25 тысяч специалистов к работе в сфере добровольчества, в том числе на базе образовательных организаций [4].

При этом отмечается интерес к расширению масштабов взаимодействия с международными организациями с целью развития народной дипломатии и консолидации усилий добровольцев разных стран для реализации совместных проектов и инициатив [5]. В Концепции развития добровольчества (волонтерства) на период до 2025 г. в России отмечается потребность в расширении масштабов межсекторного взаимодействия в области добровольческого движения, в том числе с международными добровольческими организациями. Устанавливается, что российская система добровольчества открыта к международному сотрудничеству, поскольку это способствует укреплению связей с другими странами и их добровольческими организациями, содействует развитию народной дипломатии, консолидирует усилия добровольцев (волонтеров) различных стран при реализации совместных проектов и инициатив [6].

В условиях популяризации идей гуманизма, толерантности, социальной активности и альтруизма, поддержки идей международной кооперации по вопросам добровольчества, а также увеличения роли образовательных организаций в развитии добровольческого движения, актуализируется вопрос разработки программ иноязычного обучения вопросам добровольчества для последующего участия в международном добровольческом движении. Однако анализ существующих учебных материалов по иноязычной подготовке добровольцев указывает на нехватку универсальных методик, которые в содержании курсов и процессе обучения могли бы учесть разнообразие сфер добровольческой деятельности и применяться для подготовки специалистов, заинтересованных в участии в разных международных добровольческих проектах.

Принимая во внимание современные тренды в области образования, а также нестабильность эпидемиологической ситуации, наиболее перспективной становится организация обучения с применением информационно-коммуникационных технологий. Разнообразные элек-

тронные средства обучения отвечают парадигмам современной системы образования. Они позволяют индивидуализировать и дифференцировать учебную деятельность в зависимости от уровня имеющихся знаний и потребностей в их приобретении, повысить мотивацию к учению, а также способствуют развитию самостоятельности у обучаемых [7].

Несмотря на разнообразие доступных информационных ресурсов о добровольчестве и для добровольцев, к настоящему времени не создано курсов английского языка для международного добровольчества, аккумулирующих всю необходимую для обучения информацию и размещенных на едином интерактивном электронном образовательном ресурсе. Это послужило идеей для разработки специализированного курса английского языка на лингвистической образовательной платформе.

В статье представлены результаты апробации разработанной методики обучения студентов английскому языку для участия в международном добровольческом движении с использованием лингвистической образовательной платформы и отмечены перспективы использования разработанных материалов в вузе.

Практическая методология

В основу исследования легли положения профессионально ориентированного обучения английскому языку (А.С. Андриенко, И.В. Беляева, М.Г. Бондарев, Г.Г. Губина, С.К. Гураль, Т.В. Емельянова, И.А. Забросаева, О.А. Зяблова, К.М. Иноземцева, А.И. Комарова, М.Э. Конурбаев, П.И. Москаленко, О.Г. Поляков, Ю.А. Савинова, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, А.С. Трач, Е.В. Трокслер, А.Н. Щукин, Т. Dudley-Evans, Т. Hutchinson, Н.Г. Widdowson и др.), которые определили общий подход к дизайну и содержанию курса. Профессионально ориентированное обучение направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. В его основе лежат следующие идеи:

- обучение помогает овладеть основами жанра, дискурса, грамматики и терминологии, необходимыми для формального и неформального общения в определенной профессиональной области [8];

- программы обучения базируются на ранее сформированной коммуникативной компетенции обучающихся, ограничиваются формированием умения коммуникации в ситуациях профессионального общения и не предусматривают глубокого изучения всего разнообразия грамматических форм [9];

- до начала курса производится предварительный анализ условий обучения (коллектив обучающихся и их потребности, место проведения занятий, объем часов, отведенных для изучения курса), что позволяет уточнить специфику курса, подобрать подходящие материалы, сфор-

мировать перечень необходимых для изучения тем и лексики, а также уточнить способы и приемы преподавания [10].

Методологическую основу исследования также составили положения компетентностного (К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя, А.А. Колесников, Н.Н. Кислицына, Р.П. Мильруд, Д.М. Храбскова, Е.А. Новикова), личностно ориентированного (Е.В. Бондаревская, М.А. Викулина, Л.С. Выготский, Е.С. Полат, А.Н. Щукин, Т. Hutchinson, A. Waters и др.), системного (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский), коммуникативного (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, О.Г. Поляков и др.) и интегрированного (Ю.С. Заграйская, Б.А. Крузе, А.А. Прохорова, В.Ф. Тенищева, Л.П. Халяпина) подходов.

Интегрированный подход имел особое значение в разработке обучающих материалов. Идея интеграции в общем смысле является эффективной для системы образования. Как отмечает В.Ф. Тенищева, «интеграция обеспечивает движение педагогической системы к ее большей целостности и, как результат, приводит к повышению уровня образовательного процесса, что выражается в формировании необходимых компетенций/компетентностей обучающихся» [11. С. 69]. Интегрированный подход наиболее эффективно обеспечивает формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере благодаря системе интегративных связей, которые заимствуют и объединяют знания из разных областей науки в едином обучающем курсе.

Сочетание элементов социологии и социальной работы, публичной политики и международных отношений в курсе английского языка для международного добровольчества способствует формированию наиболее целостного представления об изучаемом вопросе. Использование при этом различных методов, форм и приемов организации учебной деятельности (применение информационно-коммуникационных технологий, дискуссий проблемного характера, самостоятельного поиска информации) делает обучение наиболее эффективным, способствует развитию критического мышления и учебной самостоятельности. Благодаря этому происходит формирование и общепрофессиональных компетенций, которые обеспечивают личностное и профессиональное развитие [12]. Знания, полученные будущими педагогами и социальными работниками, служат для культурного просвещения обучающихся и близкого окружения через приобщение к участию в социально значимых проектах.

Согласно логике интегративного подхода, практические занятия курса иностранного языка предусматривают сочетание трех основных аспектов – предметно-содержательного, языкового и коммуникативного. Предметно-содержательный аспект обучения английскому языку студентов для участия международном добровольческом движении предусматривает отбор фактологического материала по темам курса.

Это обеспечивает развитие и углубление знаний об актуальных проблемах и перспективах будущего развития международного добровольчества. Языковой аспект подразумевает отбор необходимых для курса лексических единиц. Их изучение способствует развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции на уровне, необходимом для участия в зарубежных проектах, что составляет третий, коммуникативный аспект интегративного подхода. Стоит отметить, что в курсе английского языка для международного добровольчества также появляется четвертый важный социокультурный аспект. Он связан с формированием нравственных норм и ценностей о социальной ответственности, добровольной помощи нуждающимся и внесению личного вклада в улучшение мира вокруг себя. Через изучение социально-экономических и культурных особенностей жизни людей и выявление социальных проблем общества у обучающихся повышается мотивация к участию в добровольческих проектах.

Таким образом, интегрированный подход к обучению формирует целостное представление о явлении добровольчества в международном контексте, способствует формированию новых навыков, умений, нравственных ценностей, развивает обучающегося как толерантную личность, свободную в выборе действий и поиске креативных решений в нестандартных ситуациях. Подход позволяет сделать курс максимально коротким, практико-ориентированным и мотивирующим для обучающихся [13–22].

Методология исследования также представлена работами, посвященными использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам (О.М. Акай, А.С. Банков, К.Э. Безукладников, А.С. Бобунова, Н.Ю. Гутарева, Т.М. Гулая, Б.А. Жигалев, Н.В. Макшанцева, Л.П. Владимирова, М.Г. Евдокимова, Е.И. Задорожная, И.С. Ивинская, Ю.А. Кайль, Н.А. Копылова, Б.А. Крузе, Р.П. Мильруд, М.А. Мосина, И.В. Нужа, О.А. Обдалова, Д.Е. Онорин, А.О. Плиева, Е.С. Полат, Н.В. Смирнова, П.В. Сысоев, Е.В. Тимофеева, Л.С. Чикилева, Л.В. Яроцкая, К. Beatty, F. Codreanu и др.) [23]. Их популярность в образовательной среде связана с общей тенденцией к цифровизации жизни общества. В условиях, когда успешность в личной и профессиональной деятельности зависит от умения быстро осуществлять поиск информации и выбирать на ее основе правильные решения, информационно-коммуникационные технологии становятся важнейшей частью жизни любого человека. Электронные образовательные ресурсы в настоящее время включают широкий набор инструментов. Они помогают развивать самостоятельность в приобретении знаний, настраивать индивидуальную траекторию обучения в зависимости от уровня имеющейся подготовки и учебных потребностей, поддерживать постоянный интерес к изучению материала через выполнение разнообразных по форме заданий в электронном формате. Кроме этого, информаци-

онно-коммуникационные технологии способствуют реализации принципа доступности образования. Их использование делает возможным массовое обучение людей из разных регионов мира. Также, благодаря электронному формату представления материала, успешно апробированная методика может быть экстраполирована на другие группы обучающихся и адаптирована в соответствии с их потребностями. Важно отметить, что электронный формат обучения приобретает особо значимую роль в период пандемии, когда дистанционный формат обмена знаниями становится единственно возможным, наиболее безопасным и оптимальным.

Перечисленные достоинства использования информационно-коммуникационных технологий в образовании повлияли на решение об организации курса английского языка для международного добровольчества с использованием электронного ресурса. В результате изучения рынка образовательных продуктов, было установлено, что наиболее удобным способом организации учебного материала и проведения занятий станет лингвистическая образовательная платформа – интернет-ресурс учебного назначения, подготовки или генерирования учебно-методических и организационных мероприятий по обучению иностранным языкам, а также сервисные «настройки» этой программы.

К достоинствам лингвистической образовательной платформы по сравнению с другими образовательными ресурсами, которые используются в системе иноязычного образования, относятся:

- возможность создания авторского курса, содержащего уникальные задания для освоения всех видов речевой деятельности в соответствии с потребностями обучающихся и тематикой занятий в структурированной и интерактивной форме;

- простота создания и красочного оформления заданий, которые наиболее часто используются при обучении иностранным языкам, в связи с наличием встроенного конструктора типовых заданий и возможностью добавлять необходимые картинки, заметки, аудио-, видео- и текстовые материалы;

- возможность организации как синхронного индивидуального или группового обучения в режиме онлайн под руководством преподавателя, так и самостоятельной домашней работы обучающихся;

- разнообразие встроенных функций (видеосвязь, онлайн-переводчик, словарь, чат и др.) для организации наиболее концентрированного и комфортного обучения;

- доступность обучения из любой точки мира, где есть подключение к сети Интернет, и с любого устройства (персональный компьютер, планшет, мобильный телефон);

- невысокая стоимость использования (рассчитывается исходя из количества обучающихся).

На основе проведенного анализа существующих на рынке электронных образовательных платформ для обучения иностранным языкам, сделан вывод о том, что наиболее оптимальной средой для размещения онлайн-курса иностранного языка для добровольцев является лингвистическая образовательная платформа Progress.me [24]. Progress.me обладает всеми достоинствами лингвистической образовательной платформы, обозначенными выше, и отвечает потребностям курса английского языка для участия в международном добровольческом движении.

Progress.me работает в России около 4 лет, но за это время уже получила признание со стороны более 100 тыс. пользователей. Партнерами платформы являются такие компании, как MTS Startup Hub, Global Venture Alliance, университеты НИУ ВШЭ и МГУ, корпорация «Российский учебник», издательство «Дрофа», издательско-полиграфический центр «Каро» и некоторые школы иностранных языков. Достоинством использования Progress.me по сравнению с другими электронными ресурсами стала возможность удобного структурирования обучающего материала и проведения занятий в онлайн-формате в режиме «одного окна».

В основу авторского курса была положена гипотеза о том, что обучение профессионально ориентированному английскому языку студентов вуза будет эффективным, если разработана и применена специализированная методика обучения, а образовательный процесс организован с использованием специализированной лингвистической образовательной платформы. Методология и содержание обучения были обусловлены использованием английского языка для участия в международном добровольческом движении и подбирались на основе индивидуализированного набора профессиональных потребностей обучающихся. Результаты проверки гипотезы представлены в следующей части статьи.

Исследование и его результаты

В рамках исследования проведено опытное обучение 70 студентов Московского городского педагогического университета, Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и Пермского государственного национального исследовательского университета, обучающихся по направлениям подготовки «Образование и педагогические науки» и «Социология и социальная работа».

Развитие знаний по вопросам международного добровольчества у будущих педагогов является важным вкладом в достижение задач Концепции подготовки педагогических кадров для системы образова-

ния на период до 2030 г. Согласно одной из задач Концепции, процесс подготовки будущих педагогов должен включать программы, обеспечивающие единые подходы к процессу и результатам формирования гуманитарных ценностей и смыслов педагогического образования, подготовке педагога к реализации воспитывающей деятельности, в том числе с помощью обеспечения условий по привлечению 85% обучающихся к добровольческой (волонтерской) и социально значимой деятельности.

Польза участия в обучении для будущих специалистов по социальной работе заключается в повышении уже имеющихся знаний по актуальному для них вопросу. Несмотря на то, что многие студенты уже вовлечены в социальные проекты, ценным для них представляется формирование умения коммуникации по вопросам добровольчества на английском языке для участия в международных проектах.

В соответствии с логикой профессионально ориентированного обучения о том, что тематическое планирование курса должно отвечать потребностям обучающихся, до начала опытного обучения было выделено 20 потенциально важных для изучения среди добровольцев тем. Среди студентов проведен опрос, по результатам которого выделено 10 наиболее популярных вопросов. При формировании списка тем и отдельных заданий в них были использованы уже существующие методические пособия по вопросу иноязычного обучения добровольцев (Л.Г. Ярмолинец, С.М. Ахметова и Ю.К. Чернышенко, О.Д. Гладкова, А.А. Хусаинова, А.Р. Хусаинова, A. Maley и др.) и научные материалы по вопросам добровольчества [25–30]. Особое внимание в ходе разработки курса было уделено методическим материалам по языковой подготовке добровольцев для достижения целей в области устойчивого развития, обозначенных Организацией Объединенных Наций (ООН) на период до 2025 г. Реализация вышеуказанных целей невозможна без совместных усилий людей всего мира. В этих условиях коллективная работа добровольцев из разных стран становится особенно актуальной. Методические материалы оказались полезны для определения понастоящему насущных для изучения тем, имеющих международный характер, и разработки собственных заданий. Сформированный план курса представлен в табл. 1.

По итогам вступительного тестирования (тест с закрытыми вопросами на знание грамматики) студенты были разделены на две группы – сильную ($n = 39$) и среднюю ($n = 26$), а несколько человек ($n = 5$) обучались индивидуально в связи с особыми потребностями в расписании. До начала обучения с помощью теста был проведен замер владения профессиональной лексикой.

Тематическое планирование курса профессионально ориентированного английского языка для участия студентов в международном добровольческом движении

Название темы	Содержание темы	Приобретаемые навыки и умения
Тема 1. Volunteering and beyond	Знакомство с одноклассниками/коллективами. Установление первичных контактов. Изучение текста об истории добровольчества. Просмотр и обсуждение видео о причинах приобщения к добровольческому движению. Изучение новой профессиональной лексики на основании текстов статьи и видео. Обсуждение вопросов о роли добровольчества в жизни людей	Личная и профессиональная самопрезентация. Восприятие иностранной речи на слух. Налаживание коммуникации с партнерами. Овладение приемами переводческой деятельности. Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Составление краткого пересказа на основании имеющегося текста. Интерпретация материала и краткий рассказ об истории добровольчества на английском языке. Выражение своего мнения устно и письменно. Участие в дискуссии. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 2. Volunteering vs voluntourism	Знакомство с понятием «voluntourism». Определение различий между понятиями «volunteering» и «voluntourism» и изучение правил использования однокоренных слов. Изучение текста о негативных последствиях добровольчества с целью туризма на жизнь местных сообществ. Изучение правил поведения в период осуществления добровольческой поездки. Изучение профессиональной лексики по теме курса на основе текстов занятия. Дискуссия о достоинствах и недостатках разных видах добровольчества и определение собственного мнения об оптимальном способе участия в социально значимых миссиях	Овладение приемами переводческой деятельности. Подбор подходящего слова из списка синонимов в соответствии с подходящим значением. Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Выражение своего мнения устно и письменно. Участие в дискуссии. Восприятие иностранной речи на слух. Перевод текста и его интерпретация. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 3. Volunteer organisations	Изучение информации о сферах деятельности зарубежных добровольческих организаций. Анализ предложений работы для добровольцев за рубежом в зависимости от сферы деятельности добровольческих организаций. Создание проекта рекламы собственной доброволь-	Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Рассказ о сферах деятельности зарубежных добровольческих организаций. Поиск и извлечение заданной информации о вакансиях в зарубежных добровольческих проектах на основании представленной информации на подходящих сайтах. Выражение своего мнения устно и письменно.

Название темы	Содержание темы	Приобретаемые навыки и умения
	ческой организации. Изучение примеров работы отдельных зарубежных добровольческих организаций через просмотр видео о их деятельности. Изучение профессиональной лексики по теме занятия на основе текстов и видео, использованных на занятии	Овладение приемами переводческой деятельности. Создание устной презентации собственного продукта. Участие в дискуссии. Восприятие иностранной речи на слух. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 4. Volunteering as a lifestyle	Определение плана подготовки к добровольческой поездке. Обсуждение добровольческих организаций, известных участникам курса, и обмен имеющимися знаниями. Заполнение формы участника зарубежной добровольческой программы. Определение последовательности действий при получении визы. Подготовка к общению с представителем аэропорта во время поездки. Изучение лексик по теме занятия на основании специально подобранных заданий	Устное и письменное описание события. Выражение своего мнения устно и письменно. Заполнение формы участника добровольческой организации. Процедура получения документов, необходимых для путешествия. Восприятие иностранной речи на слух по теме занятия. Ведение диалога по названной теме. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 5. Volunteering in the 2030 agenda	Обсуждение Глобальной повестки ООН на период до 2030 г., Целей в области устойчивого развития ООН и роли добровольца в их достижении. Обсуждение понятия «устойчивое развитие». Изучение текста о Глобальной повестке Организации Объединенных Наций и достижении Целей в области устойчивого развития. Формирование личной позиции в отношении достижения Целей в области устойчивого развития. Определение возможности внесения личного вклада в реализацию Целей в области устойчивого развития. Изучение лексик по теме занятия с помощью изучения названий и содержания Целей в области устойчивого развития	Выражение своего мнения устно и письменно. Овладение приемами переводческой деятельности. Участие в дискуссии. Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Помощь в реализации социальной миссии на английском языке. Восприятие иностранной речи на слух. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 6. English for academic discussions on volunteering	Участие в зарубежных научных конференциях по теме «Добровольчество»: изучение правил представления материала на выступлении и подготовка выступления на английском языке. Изучение специальной лексики и грамматических форм, необходимых	Выражение своего мнения устно и письменно. Овладение приемами переводческой деятельности. Участие в дискуссии. Использование лексики, грамматических конструкций и стилистических приемов по темам «Презентация» и «Научная статья» для представления международных докладов о добровольчестве на английском

Название темы	Содержание темы	Приобретаемые навыки и умения
	для написания научных статей, в том числе аннотаций на английском языке, связанных с добровольчеством	ском языке. Составление аннотации к статье. Восприятие иностранной речи на слух. Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 7. Networking on volunteering	Изучение правил и практика написания электронных писем в формальном, нейтральном и неформальном форматах для обмена информацией с иностранными коллегами по теме «Добровольчество». Выбор способов обмена информацией о добровольчестве в социальных сетях	Использование лексики, грамматических конструкций и стилистических приемов для написания электронных писем в разных форматах и постов в социальных сетях о добровольчестве на английском языке. «Презентация» и «Научная статья» для представления международных докладов о добровольчестве. Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Участие в дискуссии. Устранение ошибок, представленных в тексте. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 8. Volunteering online	Изучение видов добровольчества в онлайн-режиме. Определение перспектив и эффективности занятия добровольчеством онлайн. Ознакомление с вакансиями для работы добровольцем в онлайн-режиме на сайте организации United Nations Volunteers (https://www.unv.org). Изучение правил и практика написания сопроводительного письма для участия в добровольческом проекте	Восприятие иностранной речи на слух. Поиск и извлечение заданной информации по вопросам добровольческих проектов из необходимых онлайн-источников. Составление сопроводительного письма для участия в волонтерском проекте. Выражение своего мнения устно и письменно. Овладение приемами переводческой деятельности. Участие в дискуссии. Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 9. A model of volunteering in the 21 st century	Изучение результатов исследования организации United Nations Volunteers об изменениях в практике добровольчества за 20-летний период с начала XXI в. Обсуждение положения практики добровольчества в мире, а также определение трендов и перспективных направлений этой деятельности	Анализ графиков на английском языке для анализа результатов исследования. Выражение собственного мнения устно и письменно. Рассказ о изменениях в практике добровольчества на английском языке. Представление трендов и перспективных направлений добровольческой деятельности. Выбор перспективных направлений добровольческой деятельности для собственной работы.

Название темы	Содержание темы	Приобретаемые навыки и умения
		Выражение собственного мнения. Овладение приемами переводческой деятельности. Участие в дискуссии. Чтение, критический анализ и интерпретация текста. Использование профессиональной лексики устно и письменно. Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы
Тема 10. The end-of-course lesson	Повторение тем курса через обсуждение вопросов, изученных ранее. Обмен обратной связью. Итоговое тестирование	Использование профессиональной лексики устно (в монологической речи и в ходе дискуссии) и письменно в ситуациях профессионального общения (функциональная грамотность). Оценка изученного материала и обратная связь к нему. Саморефлексия по результатам работы

Вопросы теста проверяли знание лексики, связанной с вопросами добровольчества, и умение ее применять в устной и письменной речи. Далее было организовано онлайн-обучение на платформе Progress.me с преподавателем в группах и индивидуально, в ходе которого происходило постепенное изучение всех тем курса. По итогам обучения был проведен повторный замер уровня устного и письменного владения профессиональной лексикой с использованием аналогичных инструментов.

Оценка эффективности обучения произведена с использованием инструментов математической статистики (SPSS Statistics Base 28.0). Результаты исследования представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Результаты тестирования до и после обучения студентов английскому языку для участия в международном добровольческом движении с использованием лингвистической образовательной платформы Progress.me

Статистический показатель	Показатели групп					
	ДО			ПОСЛЕ		
	Ср.	Сил.	Инд.	Ср.	Сил.	Инд.
Среднее	16,41	22,65	17,8	21,36	26,85	23,4
Стандартная ошибка	0,305	0,508	1,828	0,39	0,399	1,503
Медиана	17	23	16	21	27	24
Стандартное отклонение	1,902	2,591	4,087	2,433	2,034	3,362
Минимум	12	17	13	17	22	18
Максимум	19	27	23	26	30	27

Примечание. Ср. – средняя группа; Сил. – сильная группа; Инд. – индивидуальное обучение.

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что после обучения средние результаты тестирования, медианные показатели и крайние значения показателей (минимальное и максимальное количество баллов) значительно выросли во всех группах. Средний показатель в средней группе увеличился на 4,95, в сильной группе – на 4,2, а у обучавшихся индивидуально – на 5,6. Медиана результатов тестирования, т.е. сумма баллов, набранных по результатам тестирований, находящаяся в середине проранжированного ряда всех результатов участников, в средней и сильной группах выросла на 4, а в индивидуальной группе – на 8. Минимальные показатели после обучения выросли на 5 баллов в во всех группах студентов, а максимальные – на 7 баллов в средней группе, на 3 балла в сильной группе и на 4 балла у тех обучавшихся, кто занимался с преподавателем индивидуально. Таким образом, можно говорить об эффективности примененной методики.

Следует отметить, что участники исследования дали высокую оценку лингвистической платформе, на которой было организовано обучение. Были отмечены интерактивность платформы, а также ее эр-

гономичность за счет современного дизайна, удобного интерфейса по принципу «одного окна» и многообразия возможностей для изучения иностранного языка.

В качестве наиболее запоминающихся студенты отметили темы 2 «Volunteering vs voluntourism» (36 чел.) и 5 «Volunteering in the 2030 agenda» (46 чел.). Методическим принципом каждого из занятий стал принцип постепенного погружения в тему, что позволило раскрывать лексическую и предметную составляющие поэтапно, подталкивать обучающихся к дискуссии, формированию собственного мнения и эффективному запоминанию материала.

Тема «Volunteering vs voluntourism» направлена на изучение явления добровольчества с целью туризма, определение его достоинств и недостатков и формирование собственного мнения по проблеме. Обсуждение темы основано на знакомстве с текстом о явлении «voluntourism», анализе прочитанной информации и участии в дискуссии. Развитие самостоятельности обеспечивается путем выполнения письменного анализа добровольчества с целью туризма и представления собственной точки зрения.

Занятие «Volunteering in the 2030 agenda» посвящено изучению Целей в области устойчивого развития ООН на период до 2025 г. и роли добровольческого движения в их достижении. Изучение темы организовано с помощью изучения текста, описывающего программу ООН по достижению Целей, и его анализ по заданным параметрам. В качестве заданий, направленных на развитие профессиональной лексики, предлагаются задания на соответствие Целей и эквивалентного им перевода на русский язык, а также определение содержания Целей по соответствующим им картинкам. Для развития умений коммуникации предлагается участие в обсуждении наиболее важных для обучающихся Целей и определении их социальной значимости. Практика групповой работы реализуется через выполнение задания по поиску связей между отдельными социальными проблемами и оценке их значимости. Развитие монологической речи достигается путем представления обучающимися идей о способах достижения Целей в области устойчивого развития с помощью добровольческой деятельности. В качестве задания для развития самостоятельности предлагается проанализировать собственный жизненный опыт и предложить способы личного участия в реализации Целей.

Заключение

Таким образом, результаты тестирования до и после обучения доказали эффективность практического применения разработанной методики обучения английскому языку студентов для участия в

международном добровольческом с использованием лингвистической образовательной платформы Progress.me. Использование обсуждаемой в статье методики обучения может быть актуально не только в подготовке будущих учителей, но и в обучении студентов непедагогических направлений подготовки, о чем свидетельствует практика применения методики для иноязычной подготовки студентов направления «Социальная работа». Разработанная методика может применяться и для обучения специалистов добровольческих организаций и преподавателей вуза, заинтересованных в повышении своей квалификации.

Ценность разработанной методики обучения заключается в том, что она отвечает современным общественным ценностям популяризации международного добровольчества, позволяет за непродолжительное время развить профессиональную коммуникативную компетенцию на необходимом для работы уровне и способствует развитию социальной ответственности среди студентов вузов. Эффективность методики обеспечивается благодаря учету принципов профессионально ориентированного обучения, использованию интегрированного подхода при составлении материалов курса и применению современной лингвистической образовательной платформы как средства интерактивного обучения английскому языку студентов вуза для участия в международном добровольчестве.

Список источников

1. **Казанцева А.Н.** Обучение английскому языку для участия в международных социально ориентированных проектах // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2019. № 2. С. 262–267.
2. **Послание** Президента Федеральному Собранию Российской Федерации 2020 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/ (дата обращения: 01.10.2021).
3. **Государственная** программа Российской Федерации «Развитие образования». URL: <http://gov.garant.ru/document?id=71748426&byPara=1&sub=17> (дата обращения: 01.10.2021).
4. **Национальный** проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 01.10.2021).
5. **Казанцева А.Н.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции для налаживания международного сотрудничества в области добровольчества // Многоязычие в образовательном пространстве. 2020. № 12. С. 69–76.
6. **Концепция** развития добровольчества в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56617732/> (дата обращения: 01.10.2021).
7. **Владимирова Л.П.** Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 2 (29). С. 68–72.
8. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность // Иностранные языки в школе. 2013. № 3. С. 39–47.

9. **Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д.** Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в лингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994> (дата обращения: 14.09.2020).
10. **Hutchinson T., Waters A.** English for Specific Purposes: A Learner-Centred Approach. Cambridge: CUP, 1987. 183 p.
11. **Тенищева В.Ф.** Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 404 с.
12. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 01.10.2021).
13. **Нестерова В.Е.** Применение интегрированного подхода при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку // Научный компонент. 2019. № 2 (2). С. 179–183.
14. **Борщева О.В.** Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и Психология. 2011. № 1. С. 5–8.
15. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Романов А.А., Вахрушева О.В.** Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера // Язык и культура. 2019. № 47. С. 131–153. doi: 10.17223/19996195/47/8
16. **Крузе Б.А., Безукладников К.Э., Вертьянова А.А.** Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье // Язык и культура. 2021. № 53. С. 190–216. doi: 10.17223/19996195/53/13
17. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Назарова А.В.** Обучение иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза на основе междисциплинарной интеграции // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 453. С. 195–204. doi: 10.17223/15617793/453/24
18. **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
19. **Гураль С.К., Головки О.С., Гиллеси Д.Ч.** Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку // Язык и культура. 2020. № 52. С. 158–169. doi: 10.17223/19996195/52/10
20. **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
21. **Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.** Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии // Язык и культура. 2018. № 42. С. 6–18. doi: 10.17223/19996195/42/1
22. **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
23. **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
24. **Лингвистическая** платформа нового поколения Progress.me. URL: <https://progressme.ru/> (дата обращения: 05.09.2021).
25. **Яромолинец Л.Г., Ахметов С.М., Чернышенко Ю.К.** Межкультурный аспект в языковой подготовке Олимпийских волонтеров // Физическая культура – спорт – наука и практика. 2014. № 1. С. 59–63.

26. **Гладкова О.Д., Коннова З.И.** Организация комплексной иноязычной подготовки студентов-волонтеров для международных спортивных мероприятий // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24619> (дата обращения: 01.10.2021).
27. **Integrating** global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals / A. Maley, N. Peachey. British Council, 2017. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/PUB_29200_Creativity_UN_SDG_v4S_WEB.pdf (дата обращения: 30.03.2021).
28. **Хусаинова А.А., Рахматуллина А.Р.** Проектная организация образовательной деятельности на примере «English4U» (английский язык) // *Электронное научное издание (научно-педагогический Интернет-журнал) «Письма в Эмиссия. Оффлайн»*. 2014. № 4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22752687> (дата обращения: 25.03.2021).
29. **Хусаинова А.А., Хусаинова А.Р.** English4U : учеб. пособие. Английский язык. Казань : ИП Шаухутдинов А.И., 2012. URL: <https://studfile.net/preview/3547068/> (дата обращения: 30.03.2021).
30. **Maley A., Peachey N.** Integrating Global Issues in the Creative English Language Classroom: with Reference to the United Nations Sustainable Development Goals. London : British Council, 2017.

References

1. Kazantseva A.N. (2019) Obuchenie angliiskomu yazyku dlya uchastiya v mezhdunarodnykh sotsial'no orientirovannykh proektakh [Teaching English for participation in international socially-oriented projects] // *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2. pp. 262–267.
2. Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu Rossiiskoi Federatsii 2020 goda [The Message of the President to the Federal Assembly of the Russian Federation as of 2020]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/ (Accessed: 01.10.2021).
3. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii "Razvitie obrazovaniya" [State program of the Russian Federation "Development of education"]. URL: <http://gov.garant.ru/document?id=71748426&byPara=1&sub=17> (Accessed: 01.10.2021).
4. Natsional'nyi projekt "Obrazovanie" [National project "Education"]. [URL: <https://edu.gov.ru/national-project/>] (Accessed: 01.10.2021).
5. Kazantseva A.N. (2020) Formirovanie inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii dlya nalazhivaniya mezhdunarodnogo sotrudnichestva v oblasti dobrovol'chestva [Building foreign language communicative competence for establishing international cooperation in the field of volunteering] // *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 12. pp. 69–76.
6. Kontseptsiya razvitiya dobrovol'chestva v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Concept for the development of volunteerism in the Russian Federation for the period up to 2025]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56617732/> (Accessed: 01.10.2021).
7. Vladimirova L.P. (2014) Distantionnoe obuchenie inostrannym yazykam: spetsifika i perspektivy [Distance teaching of foreign languages: specifics and prospects] // *Inostrannyye yazyk v vysshei shkole*. 2 (29). pp. 68–72.
8. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. (2013) Informatsionno-pedagogicheskie tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: sushchnost', istoriya, sovremennost' [Information and pedagogical technologies in teaching foreign languages: essence, history, modernity] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 3. pp. 39–47.
9. Inozemtseva K.M., Bondaletova E.N., Borisova T.D. (2016) Evolyutsiya ESP kak metodologii prepodavaniya inostrannogo yazyka dlya professional'nykh tselei v nelingvisticheskikh vuzakh Rossii [The evolution of ESP as a methodology for teaching a foreign lan-

- guage for professional purposes in non-linguistic universities of Russia] // *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994> (Accessed: 14.09.2020).
10. Hutchinson T., Waters A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learner-Centred Approach*. Cambridge: CUP. 183 p.
 11. Tenishcheva V.F. (2008) *Integrativno-kontekstnaya model' formirovaniya professional'noi kompetentsii* [Integrative-contextual model of building professional competence]. Pedagogics doc. diss. M. 404 p.
 12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the major 44.03.01 Pedagogical education]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (Accessed: 01.10.2021).
 13. Nesterova V.E. (2019) *Primenenie integririvannogo podkhoda pri obuchenii professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku* [Application of an integrated approach in teaching a professionally-oriented foreign language] // *Nauchnyi komponent*. 2 (2). pp. 179–183.
 14. Borshcheva O.V. (2011) *Struktura integrativnogo podkhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku* [The structure of an integrative approach to teaching a foreign language] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i Psikhologiya*. 1. pp. 5–8.
 15. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vakhrusheva O.V. (2019) *Samostoyatel'naya rabota po ovladeniyu inostrannym yazykom kak osnova samoorganizatsii budushchego ofitsera* [Independent work on mastering a foreign language as the basis for self-organization of the future officer] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 131–153. doi: 10.17223/19996195/47/8
 16. Kruze B.A., Bezukladnikov K.E., Vert'yanova A.A. (2021) *Usloviya razvitiya funktsional'noy gramotnosti: Pushkin-centr kak placdarm dlya ekspansii russkogo yazyka v blizhnem i dal'nem zarubezh'e* [Conditions for the development of functional literacy: Pushkin Center as a springboard for the expansion of the Russian language in the near and far abroad]. *Yazyk i kul'tura*, 53. pp. 190–216. doi: 10.17223/19996195/53/13
 17. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Nazarova A.V. (2020) *Obuchenie inoyazychnoi monologicheskoi rechi studentov bakalavriata pedagogicheskogo vuza na osnove mezhdistsiplinarnoi integratsii* [Teaching foreign-language monologue speech to undergraduate students of a pedagogical university based on interdisciplinary integration] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 453. pp. 195–204. doi: 10.17223/15617793/453/24
 18. Prokhorova, A.A., Bezukladnikov K.E. (2020) *Multilingval'noe obuchenie studentov tekhnicheskogo vuza: racional'nye argumenty* [Multilingual education of technical university students: rational arguments]. *Yazyk i kul'tura*. 52. pp. 215–231. doi: 10.17223/19996195/52/14
 19. Gural' S.K., Golovko O.S., Gillespi D. (2020) *Samorazvitie diskursa v sverhslozhnuyu sistemu i pedagogicheskoe primeneniye etogo fenomena pri obuchenii inostrannomu yazyku* [Self-development of discourse into a super-complex system and pedagogical application of this phenomenon in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura*. 52. pp. 158–169. doi: 10.17223/19996195/52/10
 20. Gural S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) *Tseli, zadachi, printsipy i sodержanie individual'nykh inoyazychnykh obrazovatel'nykh traektorii s uchetom latentnykh kharakteristik studentov* [Goals, objectives, principles and content of individual foreign language educational trajectories with consideration of the latent characteristics of students] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 179–196. doi: 10.17223/19996195/47/10
 21. Gural S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. (2018) *Vyrazit' nevyrazimoye: vozmozhnosti sinergeticheskikh usilii lingvistiki i filosofii* [To express the ineffable: the possibilities of

- synergistic efforts of linguistics and philosophy] // Yazyk i kul'tura. 42. pp. 6–18. doi: 10.17223/19996195/42/1
22. Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispolzovaniye kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in non-linguistic university] // Yazyk i kul'tura. 44. pp. 167–181. doi: 10.17223/19996195/44/11
 23. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. (2019) Training a pre-service foreign language teacher within the linguo-informational educational environment // Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 907. pp. 3–14. doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_1
 24. Lingvisticheskaya platforma novogo pokoleniya Progress.me [New generation linguistic platform Progress.me]. URL: <https://progressme.ru/> (Accessed: 05.09.2021).
 25. Yaromolynets L.G., Akhmetov S.M., Chernyshenko Yu.K. (2014) Mezhekul'turnyi aspekt v yazykovoi podgotovke Olimpiiskikh volonterov [Intercultural aspect in the language training of Olympic volunteers] // Fizicheskaya kul'tura – sport – nauka i praktika. 1. pp. 59–63.
 26. Gladkova O.D., Konnova Z.I. (2016) Organizatsiya kompleksnoi inoyazychnoi podgotovki studentov-volonterov dlya mezhdunarodnykh sportivnykh meropriyatiy [Organization of comprehensive foreign language training of student volunteers for international sporting events] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24619> (Accessed: 01.10.2021).
 27. Integrating global issues in the creative English language classroom: with reference to the United Nations Sustainable Development Goals. URL: https://www.teaching-english.org.uk/sites/teacheng/files/PUB_29200_Creativity_UN_SDG_v4S_WEB.pdf (Accessed: 30.03.2021).
 28. Khusainova A.A. (2014) Proektnaya organizatsiya obrazovatel'noi deyatel'nosti na primere "Enlish4U" (angliiskiy yazyk) [Project organization of educational activities on the example of "Enlish4U" (English)] // Elektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskii Internet-zhurnal) "Pis'ma v Emissiya. Offlain". 4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22752687> (Accessed: 25.03.2021).
 29. Khusainova A.A. (2012) English4U. Uchebnoe posobie. Angliiskii yazyk [English4U. Textbook. The English language]. Kazan'. Izdatel'stvo: IP Shaikhutdinov A.I. URL: <https://studfile.net/preview/3547068/> (Accessed 30.03.2021).
 30. Maley A., Peachey N. (2017) Integrating Global Issues in the Creative English Language Classroom: with Reference to the United Nations Sustainable Development Goals. London: British Council. 29.

Информация об авторах:

Безукладников К.Э. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614094).

Крюкова А.Н. – аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614094).

Безукладников В.К. – студент магистратуры «Инновационные процессы в образовании и науках», Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614094).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bezukladnikov K.E. – D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Sibirskaya str., 24, Perm, Russia, 614094).

Kryukova A.N. – postgraduate student, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Sibirskaya str., 24, Perm, Russia, 614094).

Bezukladnikov V.K. – master's degree student «Innovative Processes in Education and Sciences», Perm State Humanitarian Pedagogical University (Sibirskaya str., 24, Perm, Russia, 614094).

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 20.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 20.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/57/10

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПО ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Татьяна Анатольевна Костюкова¹, Радимир Фаритович Аюпов²

^{1, 2} *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

¹ *kostykova@inbox.ru*

² *radpad@yandex.ru*

Аннотация. Рассматривается зарубежный опыт деятельности и формы подготовки уполномоченных по гражданской обороне, осуществляющих свои функции в образовательных учреждениях Израиля, США и Германии. Основанием для проведения исследования послужило увеличение вероятности возникновения крупномасштабных чрезвычайных ситуаций (радиационные аварии, взрывы, пожары), эскалации военных конфликтов у границ России и появление новых типов угроз (пандемия COVID-19, school shooting и др.), что, в свою очередь, выявило противоречие между необходимостью подготовки уполномоченных по гражданской обороне с учетом специфики образовательных учреждений, способных осуществлять планирование и реализацию мероприятий по защите от широкого спектра угроз, и отсутствием разработанных адекватных форм и методов, а также недостаточностью исследований в данной области. Отсюда возникла необходимость обращения к иноязычной литературе, раскрывающей различные аспекты подготовки специалистов сферы гражданской обороны, осуществляющих деятельность в образовательных учреждениях, и не вошедшей до настоящего времени в русскоязычный научный и практический оборот. Методология исследования строится на системном, компаративистском, герменевтическом подходах. Ключевым для исследования выступил публикационный метод. Он базируется на оценивании содержания и динамики публикаций относительно объекта изучения. Анализ зарубежных источников позволил сделать вывод об общемировой тенденции к расширению трудовых функций специалистов по гражданской обороне образовательных учреждений в направлениях создания всесторонней защиты от большинства угроз, приоритетности взаимодействия с органами власти и акцентировании внимания на психологическом воздействии чрезвычайных ситуаций на обучающихся. При этом анализ подготовки специалистов по гражданской обороне за рубежом позволяет говорить о разнообразии форм и методов обучения, приоритетность которых обусловлена военно-политическими, геолого-географическими или социальными характеристиками каждой страны. Общим вектором развития исследуемых форм подготовки специалистов является системность, последовательность обучения, использование информационно-коммуникационных технологий, высокий уровень мониторинга появления новых опасностей и соответствующего развития образовательной среды с акцентом на систему непрерывного образования, а также расширение связей в профессиональном сообществе.

Ключевые слова: уполномоченные по гражданской обороне, подготовка специалистов по гражданской обороне, гражданская оборона за рубежом, гражданская оборона в образовании

Для цитирования: Костюкова Т.А., Аюпов Р.Ф. Международный опыт подготовки уполномоченных по гражданской обороне в образовательных учреждениях // Язык и культура. 2022. № 57. С. 204–222. doi: 10.17223/19996195/57/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/10

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN TRAINING CIVIL DEFENSE COMMISSIONERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Tatiana A. Kostyukova¹, Radimir F. Ayupov²

^{1,2} *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

¹ *kostyukova@inbox.ru*

² *radpad@yandex.ru*

Abstract. The article considers the foreign experience of the activities and forms of training of civil defense commissioners who perform their functions in educational institutions in Israel, the USA and Germany. The basis for the study was an increase in the likelihood of large-scale emergencies (radiation accidents, explosions, fires), escalation of military conflicts near the borders of Russia and the emergence of new types of threats (pandemic of COVID-19, school shooting, etc.), which in turn revealed a contradiction between the need to train civil defense commissioners, taking into account the specifics of educational institutions capable of planning and implementing measures to protect against a wide range of threats, and the lack of adequate forms and methods developed, as well as the lack of research in this area. Hence, there was a need to turn to foreign-language literature covering various aspects of the training of specialists in the field of civil defense, operating in educational institutions and not included to date in the Russian-language database, in the domestic scientific and practical circulation. The research methodology is based on systematic, comparative, hermeneutical approaches. The key to the study was the publication method based on the assessment of the content and dynamics of publications relative to the object of study. The analysis of foreign sources allowed us to conclude that there is a global trend towards expanding the labor functions of civil defense specialists of educational institutions in the areas of creating comprehensive protection against most threats, prioritizing interaction with authorities and focusing on the psychological impact of emergencies on students. In turn, the analysis of the training of specialists in civil defense abroad allows us to talk about the variety of forms and methods of training, the priority of which is due to the military-political, geological-geographical or social characteristics of each country. Nevertheless, the general vector of the development of the training of the studied specialists is the consistency, consistency of training, the use of information and communication technologies (ICT), a high level of monitoring of the emergence of new dangers and the corresponding development of the educational environment with an emphasis on the system of continuing education, as well as the expansion of ties in the professional community.

Keywords: civil defense, civil defense commissioners, training of civil defense specialists, civil defense abroad, civil defense in education

For citation: Kostyukova T.A., Ayupov R.F. International experience in training civil defense commissioners in educational institutions. *Language and Culture*. 2022;57: 204-222. doi: 10.17223/19996195/57/10

Введение

Образовательные учреждения за рубежом, как и в России, за последние несколько лет столкнулись с новыми угрозами, защита от которых требует реализации комплексных подходов к обеспечению безопасности учащихся, педагогов и административно-хозяйственного персонала. Такие события, как пандемия COVID-19 и school shooting (Винненден – ноябрь 2009 г., Тулуза – 2012 г., Тролльхеттан – 2015 г., Санта-Фе – 2018 г., Паркленд – 2018 г., Оксфорд – 2021 г., Керчь – 2019 г., Благовещенск – 2019 г., Пермь – 2020 г. и др.), стали яркими примерами, подтверждающими необходимость этих изменений. К числу возможных крупномасштабных угроз следует отнести возросшую деятельность экстремистских (террористических) объединений и эскалацию военных конфликтов у границ Российской Федерации, что отмечается в основополагающем документе «Основы государственной политики в области гражданской обороны до 2030 года» [1]. В свою очередь, в «Стратегии развития гражданской обороны и защиты населения от чрезвычайных ситуаций РФ до 2030 года» подчеркивается необходимость учета высоких рисков аварийности в различных отраслях человеческой деятельности, что может привести к развитию каскадных крупномасштабных катастроф [2].

В образовательных учреждениях создание целостной системы защиты от различных угроз военного и мирного времени является прерогативой уполномоченных по гражданской обороне, подготовка которых осуществляется в рамках специализированной системы повышения квалификации. В свою очередь, появление новых видов опасностей актуализировало проблему поиска современных форм и методов обучения специалистов, что обусловило необходимость изучения передового зарубежного опыта.

Исследование зарубежного опыта, прежде всего, необходимо для сопоставления задач и содержания подготовки специалистов по ГО в ОУ, а также для обогащения соответствующего раздела российской педагогической науки в аспекте поставленной проблемы.

Методология исследования

Для осуществления анализа зарубежного опыта подготовки уполномоченных по гражданской обороне (ГО) в образовательных учреждениях (ОУ) в первую очередь дадим трактовку понятия «граж-

данская оборона», так как его содержание претерпело серьезные изменения за время своего существования.

Согласно уставу, Международная организация гражданской обороны сосредоточивает свои функции на укреплении и поддержании сотрудничества государственных структур, обеспечивающих защиту населения, имущества, окружающей среды от чрезвычайных ситуаций. Устав организации подчеркивает, что такие структуры могут носить различные названия: гражданская защита, гражданская оборона и безопасность гражданского населения [3].

После завершения холодной войны гражданская оборона США стала ориентироваться на защиту от чрезвычайных ситуаций и окончательно трансформировалась в отрасль управления чрезвычайными ситуациями, а после событий 11 сентября 2001 г. стала частью общей системы национальной безопасности, отвечающей за широкий круг вопросов (антитеррористическая защищенность, полицейский контроль, мобилизация медицинских служб и т.д.) [4, 5].

Термин «гражданская оборона» в России определен на федеральном уровне и трактуется как *система мероприятий, связанных с защитой населения, материальных и культурных ценностей от опасностей, возникающих при военных конфликтах, а также при чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера* [6]. Тем не менее ряд исследователей (А.В. Костров, В.А. Владимиров и др.) подчеркивают необходимость трансформации данной системы в гражданскую защиту и включение угроз биолого-социального и социального характера, так как в практическом поле это положение уже реализуется.

Характеризуя подготовку уполномоченных по ГО ОУ в России, можно выделить три серьезных недостатка:

1. В Российской Федерации такая категория, как специалисты по ГО ОУ в качестве отдельного субъекта образовательного процесса не выделяются, а обучаются совместно с представителями других организаций – нефтеперерабатывающей, строительной, финансовой и других отраслей экономики, что существенно снижает качество их обучения.

2. Подход к подготовке в области ГО, во многом опирающийся на опыт СССР с характерными для него угрозами (холодная война, большая вероятность применения отравляющих веществ при военных конфликтах, ядерная война и т.д.), явно устарел; в настоящее время общемировая практика подготовки специалистов сферы ГО ОУ затрагивает более широкий круг опасностей (кибербезопасность, психологическая безопасность, терроризм, атаки на учебные заведения).

3. Явное отставание действующих образовательных программ по подготовке специалистов по ГО в ОУ от основных тенденций педагогической науки, выражающееся в непоследовательности обучения, от-

сутствии управления образовательной средой, нереализованности компетентностного подхода, наличии устаревших требований к учебно-материальной базе, а также недостаточная методическая оснащенность процесса подготовки уполномоченных по ГО ОУ.

Таким образом, в мировом сообществе термин «гражданская оборона» охватывает широкий круг вопросов, посвященных безопасности социума в критических ситуациях, и продолжает трансформироваться в России. Несмотря на поиск и расширение границ содержания ГО, в отечественной практике имеется противоречие между необходимостью подготовки уполномоченных по ГО с учетом специфики образовательных учреждений, способных осуществлять планирование и реализацию мероприятий по защите от широкого спектра угроз, и отсутствием разработанных адекватных форм и методов, а также недостаточностью исследований в данной области, что предопределило наше обращение к передовому зарубежному опыту в данном контексте.

Исследование строится на основе системного, компаративистского и герменевтического подходов.

Системный подход предоставил возможность рассматривать подготовку уполномоченных по ГО ОУ в формате целостной системы, взаимодействующей со средой (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), а также позволил изучить зарубежный опыт обучения специалистов по ГО ОУ как звено единой системы подготовки государств к вероятным угрозам и опасностям (А.Г. Кузнецова).

Компаративистский подход использовался для сравнения культур подготовки уполномоченных по ГО в ОУ и выявления общих установок, закономерностей развития и нахождения ключевых различий в их подготовке за рубежом с целью выявления самобытности присущих им особенностей.

Герменевтический подход как методологическая основа гуманитарного знания обеспечил рассмотрение зарубежного опыта подготовки уполномоченных по ГО в ОУ, опираясь на всестороннее, конкретно-историческое осмысление и глубокое понимание его сущности.

В силу специфики исследования ведущим стал публикационный метод. Он базируется на оценивании содержания и динамики публикаций относительно объекта изучения, когда источником информации являются учебно-планирующая документация, монографические издания, статьи, программы, проспекты образовательных курсов и т.д. В связи с научной новизной поставленной проблемы исследования, возникла необходимость обращения к иноязычной литературе, освещающей ее различные аспекты, не вошедшей до настоящего времени в русскоязычную базу данных, в отечественный научный и практический оборот.

Исследование и результаты

Целью данного исследования является анализ деятельности специалистов по ГО, обеспечивающих безопасность ОУ, и основные формы их подготовки за рубежом.

К числу государств с наиболее развитой системой ГО, в первую очередь, необходимо отнести Израиль, опыт которого во много актуализируется за счет многолетнего арабо-израильского конфликта. Помимо военно-политического направления, ГО также участвует в ликвидации чрезвычайных ситуаций (ЧС) и выработке правил хранения и использования веществ, представляющих угрозу для человека и окружающей среды, а также опасных материалов [7].

Управлением системой ГО ОУ занимаются представители «Командования тыла», подведомственного Министерству обороны Израиля, а также, как указывает А.А. Михайлов, представители частных специализированных организаций – инструкторы по гражданской обороне [8]. Система ГО Израиля создана по территориальному принципу, что подразумевает тесное сотрудничество органов местного самоуправления и образовательных учреждений, в рамках которого и происходит организация мероприятий по ГО.

Рассмотрим основные направления деятельности инструкторов по ГО, осуществляемых в образовательных учреждениях Израиля. В наиболее общем виде их можно отразить следующим образом:

- анализ наиболее вероятных угроз для обучающихся и сотрудников образовательных учреждений;
- установление межведомственного взаимодействия по вопросам организации мероприятий по ГО в образовательном учреждении;
- подготовка основных планирующих документов в области обеспечения мероприятий по ГО;
- организация закупки необходимого оборудования в области безопасности;
- проведение дозиметрического, химического и биологического контроля окружающей среды и выявление взрывчатых устройств;
- организация и проведение учений и тренировок с учащимися и работниками образовательных учреждений [7, 9].

Организация указанных мероприятий требует от специалиста детального изучения образовательных объектов и дальнейшей разработки планирующих документов в области ГО с последующим проведением учений, а также установления общего взаимодействия с учащимися и сотрудниками образовательного учреждения.

Исследуя подготовку инструкторов по ГО ОУ в Израиле, можно выделить несколько важных элементов, дающих целостное представление об этом феномене. Первый – это срочная служба в вооруженных

силах Государства Израиль (мужчины – 3 года, женщины – 2 года), в рамках которой проводится обучение не только владению оружием и действиям в случае опасности, но и правилам организации мероприятий по безопасности на территориях и объектах. Поэтому практически каждый гражданин имеет базовые навыки по организации системы ГО.

Второй элемент связан непосредственно с получением специализированного образования в области ГО. Например, Тель-Авивский университет предлагает международную магистерскую программу «Emergency & Disaster management», направленную на подготовку специалистов по защите от чрезвычайных ситуаций (термин «чрезвычайные ситуации» в Израиле подразумевает весь спектр опасностей военного и мирного характера. – *Авт.*) [10].

Заключительным элементом подготовки инструкторов ГО в ОУ является очередное специализированное повышение квалификации, осуществляемое через различные органы государственной власти (полиция, медицинская служба, пожарная охрана и т.д.), а также на различных курсах, конференциях и семинарах, посвященных организации мероприятий по ГО [7].

Для примера приведем организованный в 2018 г. Тель-Авивским университетом недельный курс «Homeland Security Executive Certificate Studies Program» [11], в рамках которого проходили подготовку инструкторы ГО и должностные лица образовательных учреждений, привлекаемые к решению вопросов безопасности (табл. 1).

Как показывают данные табл. 1, основной вектор обучения по данной программе направлен в сторону антитеррористической и военной защищенности, а также определенное время посвящено проблеме киберугроз. Необходимо отметить и практическую составляющую обучения. Так, посещение брифингов и совещаний высших руководителей органов власти по вопросам безопасности позволяет слушателям взглянуть на систему ГО с позиции государственного аппарата; организация поездок на Голанские высоты, территории, оспариваемых Государством Израиль и Сирийской Арабской Республикой, посещение города Стерод свидетельствуют о приближенности обучения к реальной обстановке. Такая насыщенность и многоаспектность обучения позволяют характеризовать подготовку инструкторов по ГО в ОУ как одну из лучших в мире.

Таким образом, инструктор по ГО ОУ является профессиональным специалистом, имеющим опыт службы в вооруженных силах, профессиональное образование (военное/гражданское), и проходит специализированное обучение, посвященное различным аспектам организации мероприятий по ГО в образовательных организациях.

Другим государством, обладающим развитой системой ГО, можно считать Соединенные Штаты Америки.

Как утверждалось нами ранее, в США система ГО за последние десятилетия (окончание холодной войны, масштабные стихийные бедствия, события 11 сентября 2001 г.) претерпела достаточно серьезные изменения и совместно с другими направлениями безопасности жизнедеятельности трансформировалась в систему «Национальная безопасность», которая в дальнейшем позволила целостно рассматривать события массовых расстрелов образовательных учреждений (массовое убийство в Виргинском политехническом институте, «Марджори Стоунман Дуглас» и др.). Сегодня готовность США к различным ЧС во многом носит свободный характер и складывается из уровня подготовки каждого члена американского общества, его семьи, школы, муниципалитета и штата. Общее руководство системой защиты от ЧС осуществляется Федеральным агентством по управлению в ЧС (подразделение Министерства национальной безопасности). Оно также осуществляет консультационную поддержку органов власти штатов и муниципалитетов [4, 12].

В отличие от Израиля, где обеспечение безопасности – это совместная деятельность государства и образовательной организаций, в США данная задача возлагается на административно-управленческий корпус конкретного образовательного учреждения [13]. Также необходимо уточнить, что требования по обеспечению безопасности различаются в зависимости от штата. Во многих случаях функции специалиста по управлению в ЧС может выполнять группа планирования мероприятий по предупреждению ЧС, сформированная из сотрудников администрации образовательного учреждения. Поэтому в дальнейшем под категорией специалистов по управлению в ЧС ОУ США (выступают тождественной категории «специалист по ГО ОУ») мы будем понимать и собственно специалистов, и группу планирования мероприятий по предупреждению ЧС [14, 15].

Согласно «Руководству по разработке высококачественных школьных планов формирования поведения в экстренных ситуациях» (Guide for developing high-quality school emergency operations plans) – основному рекомендательному документу, определяющему правила организации безопасности в образовательном учреждении, специалисты по управлению в ЧС должны следовать следующими принципами:

- *планирование должно контролироваться руководством.* В рамках этого принципа специалисты должны находиться в тесном контакте с администрацией округа (штата) и школы по вопросам обеспечения безопасности;

- *планирование включает индивидуальную оценку состояния каждого объекта, используемого учреждением.* Для полноценного

формирования защиты необходимо осуществить детальную оценку каждого объекта, входящего в состав образовательной организации;

– *планирование осуществляется в отношении всего спектра возможных угроз.* Процесс планирования должен охватывать всю совокупность возможных ЧС, а также обеспечивать помощь в случае наступления кризисной ситуации;

– *планирование призвано обеспечивать интересы всего школьного сообщества.* Такое сообщество включает в себя детей, лиц с ограниченными возможностями и других субъектов, имеющих особые функциональные потребности, связанные с религией, расой или этническим происхождением, а также иностранцев;

– *планирование не должно иметь временных и территориальных ограничений.* План ЧС ОУ должен учитывать инциденты, возникновение которых возможно как в учебное, так и вне учебного времени, а также на прилегающих территориях [16. Р. 1–3].

Таким образом, специалистам по ЧС ОУ необходимо иметь широкий круг компетенций для обеспечения безопасности учащихся и сотрудников образовательных организаций США.

Одной из ключевых форм подготовки специалистов по ЧС в ОУ США является комплекс онлайн-курсов, организуемых Институтом управления чрезвычайными ситуациями FEMA. Так, в каталоге Института представлено более 30 курсов, направленных на подготовку к реализации мероприятий по защите учащихся и сотрудников школ, колледжей и университетов:

- «Emergency planning for higher education»;
- «Protection of children at sports events»;
- «First aid»;
- «Special Events Contingency Planning in schools»;
- «Multi-Hazard Emergency Planning for Schools» и др. [13].

Особенностями курсов является их специализированная направленность на выполнение мероприятий в определенном виде образовательных организаций. Например, курс «Special Events Contingency Planning in schools», представляющий собой 4-часовую программу по разработке планируемых специальных мероприятий на случай непредвиденных обстоятельств в школах. Курс строится по методу кейсов, где участникам выдается задание придумать или отобрать наиболее актуальный сценарий ЧС, который возможен в образовательном учреждении по месту их работы. Далее слушателям необходимо разработать мероприятия по недопущению распространения ЧС и эвакуации обучающихся путем заполнения соответствующей графы в анкете кейс-задания.

Наиболее крупным курсом является «Multi-Hazard Emergency Planning for Schools», предназначенный для подготовки специалистов к

планированию действий по предупреждению чрезвычайных ситуаций в школах и состоящий из 8 уроков, программа которого представлена в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Программа «Multi-Hazard Emergency Planning for Schools»

Урок	Основные сведения об уроке
Первый урок	Инструкция по прохождению онлайн-курса, ответы на часто задаваемые вопросы. На данном уроке раскрываются основные понятия и структура планирования в области защиты от ЧС
Второй урок	Управление возможными ЧС. Рассматриваются действия администрации и учащихся при возникновении ЧС. Раскрываются принципы планирования и организации мероприятий по ЧС в школе
Третий урок	Формирование группы планирования мероприятий по предупреждению ЧС
Четвертый урок	Выявление наиболее значимых опасностей на территории образовательного учреждения и определение поражающих факторов
Пятый урок	Основные правила и способы разработки Emergency operation plan for school (План действий в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях в школах)
Шестой урок	Определение ролей, выполняемых работниками школы в системе управления ЧС
Седьмой урок	Правила проведения тренировок и учений на образовательных объектах
Восьмой урок	Рефлексия содержания учебного материала
Экзамен	—

После прохождения обучения по указанной программе слушатели могут в дальнейшем воспользоваться всеми материалами, применяемыми для дидактических целей обучения. На сайте FEMA представлен полный набор документов, тренировочных заданий, демонстрационных материалов, предназначенных как для эффективного планирования мероприятий по защите от ЧС, так и для пропаганды среди работников и учащихся.

Таким образом, после освоения курса планирования мероприятий по предупреждению ЧС в школах специалисты по ЧС ОУ в США должны:

Знать:

- принципы управления системой защиты от ЧС в школах;
- задачи, реализуемые системой защиты от ЧС в рамках Плана действий в экстремальных ситуациях в школах (Emergency operation plan for school).

Определять:

- комплекс мероприятий, обеспечивающих защиту учащихся в условиях быстроразвивающейся ЧС;
- основные пути и способы согласования Планов действий в экстремальных ситуациях в школах;
- должностных лиц, участвующих в планировании мероприятий по защите школы от ЧС.

Уметь:

- определять характерные угрозы для конкретной школы;
- разрабатывать целостный план действий в экстремальных ситуациях школы;
- проводить информирование и подготовку обучающихся и сотрудников школы к действиям в условиях ЧС;
- проводить тренировки согласно требованиям планирующих документов.

Одной из особенностей обучения специалистов по управлению в ЧС ОУ США является развитая система информационно-коммуникационных технологий. Например, компания NTI, разрабатывающая инновационные проекты по уменьшению различных угроз, имеет свой образовательный центр, направленный на пропаганду обучения в области безопасности. Основные идеи центра ориентированы на разработку учебных пособий, модулей, уроков для школьников, студентов и преподавателей. Например, в статье «The Mineshaft Gap: The Broadish Bunkers Where Putin, Trump Plan to Fight a Nuclear War» Джеффри Льюис (один из ведущих экспертов мира по нераспространению ядерного оружия) указывает на возможность использования в обучении по ГО игровых компьютерных моделей самых крупных бункеров, предназначенных для укрытия глав государств США и России в случае ядерной войны [17]. Такие модели были созданы при помощи компьютерной игры Minecraft и ее дополнения, адаптированного для разработки образовательных программ Minecraft education edition. В своей работе Т. Карсенти, Ж. Бугман и Пьер-Поль Гро подчеркивают, что контент, предлагаемый игрой, широко распространен в образовательных учреждениях США, Канады, Швеции и других стран [18].

В целом подготовка специалистов по управлению в ЧС в ОУ США основывается на наиболее передовых разработках в области образования. В первую очередь, стоит отметить развитую систему дистанционного образования и информационно-коммуникационных технологий, представленных различными курсами, многочисленными сайтами, посвященными проблематике ГО, и различными организациями. Безусловно, США не обладают таким крупным практическим потенциалом обучения в области ГО, как Израиль, но развитая система информационно-коммуникационных технологий в образовании позволяет раскрыть наиболее важные аспекты подготовки специалистов по ГО.

В Европейском союзе одним из лидеров в области ГО является Федеративная Республика Германия (ФРГ). В 2016 г. страна приняла новую Концепцию гражданской обороны ФРГ (Konzeption Zivile Verteidigung). Основная идея Концепции заключалась в способности каждого гражданина Германии защищать себя и других до прихода квалифицированной помощи в лице Федерального управления по защите населения и оказанию помощи в случае стихийных бедствий (Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe) [19].

Другим важным положением Концепции является необходимость получения учащимися и всеми сотрудниками образовательных учреждений базовых знаний и навыков в области гражданской обороны, к которым относятся:

- умения использовать защитные сооружения гражданской обороны;
- навыки борьбы с пожарами и обнаружения радиационной, химической и биологической защиты;
- оказание первой помощи [20].

Планирование мероприятий по ГО в Германии имеет схожие черты с опытом работы уполномоченных по ГО в Израиле и США. Так, в образовательных учреждениях ФРГ планирование мероприятий по ГО представляется собой совместную деятельность администрации федеральной земли и конкретной школы и осуществляется консультантами по ГО и группой планирования по ГО.

К основным задачам, решаемым консультантом по ГО в ОУ ФРГ, относятся:

- анализ опасностей, характерных для территории расположения образовательных объектов;
- аудит в области гражданской обороны;
- организации профилактических мероприятий в области пожарной безопасности;
- руководство группой планирования мероприятий по ГО в школе;
- организация взаимодействия с органами местного самоуправления и федеральными землями по вопросам организации гражданской обороны [20, 21].

Одной из ключевых особенностей организации мероприятий по ГО в ОУ Германии является оказание психологической помощи учащимся в посткризисный период. Одним из ключевых оснований для развития этого направления послужило массовое убийство в гимназии Гутенберг, произошедшее в 2002 г., где погибло 17 человек. Примером организации психологической помощи, указанном в «Рекомендациях по действию в кризисных и чрезвычайных ситуациях в школах Германии», может служить «Кризисная коробка». Содержимое данной коробки призвано всесторонне помочь администрации и преподаватель-

скому корпусу учреждения поддерживать эмоциональное состояние учащихся в кризисный период. Такая коробка может содержать свечи, зажигалки, художественную литературу, религиозные писания, платки, а также все необходимые средства оказания первой помощи [22–24].

Конечно, при рассмотрении системы ГО ФРГ стоит учитывать ее благоприятное географическое положение в отношении крупномасштабных ЧС и уровень промышленности с развитой системой безопасности. Тем не менее исследователи [7, 9, 11] отмечают возросшие в последнее время угрозы военно-политического характера, в том числе связанные с событиями, происходящими на территории Украины с 2014 г. [24].

Специализированное обучение консультанты и сотрудники образовательного учреждения могут пройти на различных курсах, посвященных организации мероприятий по ГО, организуемых при институтах и университетах в федеральных землях ФРГ, например в «Академии антикризисного управления, чрезвычайного планирования и гражданской защиты» или в других образовательных организациях, предоставляющих программы подготовки по направлениям, связанным с защитой от чрезвычайных ситуаций.

Например, «Баварская школа управления» предлагает следующий набор курсов:

- Katastrophenschutz (Стихийные бедствия), семинар, рассчитанный на 5 дней;

- Aktuelle Themen des Katastrophenschutzes (Актуальные темы защиты от стихийных бедствий), семинар – 3 дня;

- Bevölkerungs- und Medienarbeit BuMa in der Führungsgruppe Katastrophenschutz (Информирование населения в местах массового пребывания людей), семинар – 3 дня;

- Geographisches Katastrophenschutz Informationssystem (Информационная система защиты от стихийных бедствий), семинар – 2 дня.

Katastrophenschutz – это базовый семинар, предполагающий обучение как консультантов по ГО, так и других работников, задействованных в системе обеспечения безопасности образовательного учреждения, который направлен на изучение:

- законодательства в области гражданской обороны;
- способов планирования мероприятий по гражданской обороне;
- планирования аварийно-спасательных работ.

Тем не менее Ш. Чаддертон указывает, что независимо от вероятности возникновения различных угроз для Германии, необходимо создание единой программы подготовки к различным критическим ситуациям на всей территории [25]. Автор обращает внимание на существенные отличия в подготовке по ГО между федеральными землями

Германии, а также на необходимость развития системы непрерывного образования в области защиты от ЧС.

Таким образом, отличительной особенностью деятельности работников гражданской обороны образовательных учреждений ФРГ является направленность на поддержание эмоционального состояния учащихся в кризисных ситуациях. Принципы подготовки работников в сфере ГО ФРГ в целом имеют схожий характер с подготовкой аналогичной категории работников в США: образовательные учреждения, реализующие учебные программы по направлениям в области ГО, семинары, сборы и т.д.

Заключение

Подводя итог анализа зарубежного опыта подготовки уполномоченных по ГО ОУ, в первую очередь, стоит отметить профессионализм инструкторов Израиля, повышение квалификации которых отличается системным сочетанием теоретической составляющей и практической направленностью. Благодаря разностороннему погружению специалистов в особенности ведения мероприятий по ГО в критических условиях, государству удастся за короткий срок сформировать у специалиста общее представление об основных военных и террористических угрозах, грозящих образовательным учреждениям.

Опыт США характеризуется интенсивным развитием дистанционного образования и широким применением информационно-коммуникационных технологий. Конечно, использование компьютерных имитационных игр не столь характерно для образования взрослых, тем не менее данный опыт может применяться в подготовке специалистов по ГО более старшего поколения со значительной доработкой.

Приоритетные направления подготовки уполномоченных по ГО ОУ ФРГ обусловлены географическими характеристиками. Отсутствие явных угроз природного характера, а также развитая система промышленной безопасности позволяют сосредоточиться на психологических особенностях человека, проявляющихся в посткризисный период.

Сравнение характеристик зарубежного опыта дает возможность говорить об использовании разных подходов в культуре подготовки уполномоченных по ГО ОУ, приоритетность которых обусловлена военно-политической, геолого-географической или социальной характеристикой каждой страны. Тем не менее общим вектором развития исследуемого феномена является системность, последовательность обучения, использование информационно-коммуникационных технологий, высокий уровень мониторинга появления новых опасностей, постоянная связь и поддержка уполномоченных по ГО ОУ органами власти и государством, а также профессиональным сообществом.

Список источников

1. **Об утверждении** Основ государственной политики Российской Федерации в области гражданской обороны на период до 2030 года: Указ Президента РФ от 20.12.2016 № 696 // СПС «Консультант». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209270/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/ (дата обращения: 24.12.2021).
2. **О Стратегии** в области развития гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах на период до 2030 года: Указ Президента РФ от 16 октября 2019 г. № 501 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201910160046> (дата обращения: 10.12.2021).
3. **Устав** Международной организации гражданской обороны 1972 г. URL: <http://www.icdo.org/ru/about-icdo/constitution-and-regulation> (дата обращения: 11.12.2021).
4. **Khanal A.** Civil defense: an article // Institute of Crisis Management Studies. 2019. 15 p.
5. **Civil Defense in Schools** // Federal Civil defense administration Pub. TM-16-1, U. S. Government Printing Office. Washington D.C., 1952. 31 p.
6. **О гражданской** обороне: Федеральный закон от 12.02.1998 № 28-ФЗ // СПС «Кодекс». URL: <http://www.docs.cntd.ru> (дата обращения: 15.12.2021).
7. **The 2014 Gaza Conflict: Factual and Legal Aspects** // Israel Ministry of foreign affairs. 2015. 277 p.
8. **Мухайлов А.А.** Использование зарубежного опыта в процессе профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности // Экономика образования. 2011. № 4. С. 223–227.
9. **Home front command.** URL: <http://www.oref.org.il/894-en/Pakar.aspx> (дата обращения: 18.12.2018).
10. **The International** Multidisciplinary Program in Emergency and Disaster Management: Master of Disaster Management. URL: https://international.tau.ac.il/International_Program_in_Disaster_Management
11. **Homeland Security** Executive Certificate Studies Program. URL: <https://goo.su/9Jfb>
12. **Buchalter A.R.** Military support to civil authorities: the role of the Department of defense in support of homeland defense February. Washington D.C., 2007. 29 p. URL: https://www.loc.gov/rr/frd/pdffiles/CNGR_Milit-Support-Civil-Authorities.pdf (дата обращения: 25.12.2018).
13. **Emergency** management institute. URL: <https://training.fema.gov> (дата обращения: 18.12.2018).
14. **Civil Defense and Homeland Security: A Short History of National Preparedness Efforts** // Homeland Security National Preparedness Task Force, USA. 2006. 36 p.
15. **Rozdilsky J.L.** Emergency management in Israel context and characteristics // 13th Annual Emergency Management Higher Education Conference, DHS-FEMA Emergency Management Institute June 7-10, 2010. Emmitsburg, Maryland, USA, 2010.
16. **Guide** for developing high-quality school emergency operations plans // U.S. Department of Education. 2013. 72 p. URL: https://rems.ed.gov/docs/School_Guide_508C.pdf (дата обращения: 25.12.2018).
17. **Lewis J.** The Mineshaft Gap: The Lavish Bunkers Where Putin, Trump Plan to Fight a Nuclear War. January 18, 2018. URL: <https://www.nti.org/analysis/articles/mineshaft-gap-lavish-bunkers-where-putin-trump-plan-fight-nuclear-war/> (дата обращения: 25.12.2018).
18. **Karsenti T., Bugmann J., Gros P.P.** Transforming Education with Minecraft? Results of an exploratory study conducted with 118 elementary-school student. Montreal, 2017. 35 p.

19. **Konzeption** Zivile Verteidigung: Bundesministerium des inner – 2016. URL: https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/BBK/DE/Publikationen/Sonstiges/Konzeption_Zivile_Verteidigung_KZV.pdf (дата обращения: 13.12.2021).
20. **Zivilschutzforschung**: Bd. 57: Entwicklung von Standards und Empfehlungen für ein Netzwerk zur bundesweiten Strukturierung und Organisation psychosozialer Notfallversorgung / I. Beerlage, T. Hering, L. Nörenberg, unter Mitarb. J. Schmidt, D. Schulze, D. Sonnenberg // Bundesamt für Bevölkerungsschutz u. Katastrophenhilfe. Bonn, 2006. 304 S.
21. **Schirnjack A.** Jahresbericht 2009/2010 des Schulpastoralen Zentrums Erding // Erding. S. 9. URL: <https://schulpastorales-zentrum-erding.de>
22. **Eisenberg G.** Amok in Erfurt: vor zehn Jahren ereignete sich das Massaker am Gutenberg-Gymnasium // Psyche und Gesellschaft. 2013. S. 15–34.
23. **Karutz H.** Notfälle und Krisen in Schulen // Stumpf Kossendey. German. S. 438.
24. **Arbeitsstelle** Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München, 2007. 362 S.
25. **Chadderton C.** Civil defence pedagogies and narratives of democracy: disaster education in Germany // International Journal of Lifelong Education. 2015. № 34 (5). S. 589–606.

References

1. Ob utverzhdanii Osnov gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti grazhdanskoj oborony na period do 2030 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 20.12.2016 No. 696 [On approval of the Fundamentals of the State Policy of the Russian Federation in the Field of civil defense for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation No. 696 dated December 20, 2016] // SPS “Konsul'tant” [Legal reference system “Consultant”]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209270/942772dce30cfa36b671bcf19ca928e4d698a928/ (Accessed: 24.12.2021).
2. O Strategii v oblasti razvitiya grazhdanskoj oborony, zashchity naseleniya i territorij ot chrezvychajnyh situacij, obespecheniya pozharnoj bezopasnosti i bezopasnosti lyudej na vodnyh objektah na period do 2030 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 16 oktyabrya 2019 g. No. 501 [On the Strategy for the Development of Civil Defense, protection of the population and territories from Emergencies, ensuring fire safety and human safety on water bodies for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation No. 501 of October 16, 2019] // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201910160046> (Accessed 10.12.2021).
3. Ustav Mezhdunarodnoj organizacii grazhdanskoj oborony 1972 g. [Charter of the International Civil Defense Organization 1972] URL: <http://www.icdo.org/ru/about-icdo/constitution-and-regulation> (Accessed 11.12.2021).
4. Khanal A. (2019) Civil defense // Institute of Crisis Management Studies. 15 p.
5. Civil Defense in Schools (1952) // Federal Civil defense administration Pub. TM-16-1, U.S. Government Printing Office. Washington D.C. 31 p.
6. O grazhdanskoj oborone: Federal'nyj zakon ot 12.02.1998 No. 28-FZ [On Civil Defense: Federal Law No. 28-FZ of 12.02.1998] // SPS “Kodeks”. URL: <http://www.docs.cntd.ru> (Accessed: form 1 to 15.12.2021).
7. The 2014 Gaza Conflict: Factual and Legal Aspects (2015) // Israel Ministry of foreign affairs. 277 p.
8. Mihajlov A.A. (2011) Ispol'zovanie zarubeznogo opyta v processe professional'noj podgotovki uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [The use of foreign experience in the process of professional training of life safety teachers] // Ekonomika obrazovaniya. 4. pp. 223–227.

9. Home front command. URL: <http://www.oref.org.il/894-en/Pakar.aspx> (Accessed: 18.12.2018).
10. The International Multidisciplinary Program in Emergency and Disaster Management: Master of Disaster Management / Tel Aviv university. URL: https://international.tau.ac.il/International_Program_in_Disaster_Management
11. Homeland Security Executive Certificate Studies Program. URL: <https://goo.su/9Jfb>
12. Buchalter A.R. (2007) Military support to civil authorities: the role of the Department of defense in support of homeland defense February/A. R. Buchalter/Washington D.C. 29 p. URL: https://www.loc.gov/rr/frd/pdffiles/CNGR_Milit-Support-Civil-Authorities.pdf (Accessed: 25.12.2018).
13. Emergency management institute // URL: <https://training.fema.gov>
14. Civil Defense and Homeland Security: A Short History of National Preparedness Efforts (2006) // Homeland Security National Preparedness Task Force, USA. 36 p.
15. Rozdilsky J.L. (2010) Emergency management in Israel context and characteristics // 13th Annual Emergency Management Higher Education Conference, DHS-FEMA Emergency Management Institute June 7-10, 2010 Emmitsburg, Maryland, USA.
16. Guide for developing high-quality school emergency operations plans (2013) // U.S. Department of Education. 72 p. URL: https://rems.ed.gov/docs/School_Guide_508C.pdf
17. Lewis J. (2018) The Mineshaft Gap: The Lavish Bunkers Where Putin, Trump Plan to Fight a Nuclear War. URL: <https://www.nti.org/analysis/articles/mineshaft-gap-lavish-bunkers-where-putin-trump-plan-fight-nuclear-war/>
18. Karsenti T., Bugmann J., Gros P.P. (2017) Transforming Education with Minecraft? Results of an exploratory study conducted with 118 elementary-school students // Montreal: 35 p.
19. Konzeption Zivile Verteidigung: Bundesministerium des inner (2016) // URL: https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/BBK/DE/Publikationen/Sonstiges/Konzeption_Zivile_Verteidigung_KZV.pdf (Accessed: 13.12.2021).
20. Zivilschutzforschung: Bd. 57: Entwicklung von Standards und Empfehlungen für ein Netzwerk zur bundesweiten Strukturierung und Organisation psychosozialer Notfallversorgung (2006) / I. Beerlage, T. Hering, L. Nörenberg. unter Mitarb: J. Schmidt, D. Schulze, D. Sonnenberg: Bundesamt für Bevölkerungsschutz u. Katastrophenhilfe. Bonn. 304 p.
21. Schirnjack A. Jahresbericht 2009/2010 des Schulpastoralen Zentrums Erding // Erding. p. 9. URL: <https://schulpastorales-zentrum-erding.de>
22. Eisenberg G. (2013) Amok in Erfurt: vor zehn Jahren ereignete sich das Massaker am Gutenberg-Gymnasium // Psyche und Gesellschaft. pp. 15-34.
23. Karutz H. Notfälle und Krisen in Schulen / H. Karutz // Stumpf Kossendey. German. 438 p.
24. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern (2007) // München. 362 p.
25. Chadderton C. (2015) Civil defence pedagogies and narratives of democracy: disaster education in Germany // International Journal of Lifelong Education. 34 (5). pp. 589–606.

Информация об авторах:

Костюкова Т.А. – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: kostykova@inbox.ru

Аюпов Р.Ф. – аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: radpad@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kostyukova T.A. – D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: kostyukova@inbox.ru

Ayupov R.F. – Postgraduate Student, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: radpad@yandex.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 16.12.2021; принята к публикации 07.02.2022

Received 16.12.2021; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 378.016:811.1

doi: 10.17223/19996195/57/11

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ

Наталья Николаевна Сергеева¹,
Светлана Николаевна Сорокоумова^{2, 3, 4}

¹ Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия, snatalia2016@mail.ru

² Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И.К. Яковлева
войск национальной гвардии РФ, Новосибирск, Россия, 4013@bk.ru

³ Российская академия образования, Москва, Россия

⁴ Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

Аннотация. Обоснован и разработан профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе; предметом – профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере». Используются следующие теоретические и эмпирические методы исследования: теоретический анализ и обобщение зарубежной и отечественной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анализ опыта обучения иностранному языку в неязыковых вузах; обобщение, сравнение, сопоставление, систематизация. Рассмотрена сущность «подходного» обучения иностранному языку, профессионально ориентированного подхода, частно-методических принципов обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза в профессионально ориентированном контексте. Обобщены подходы при обучении иностранному языку в языковом и неязыковом вузе: лингвострановедческий, лингвокультурологический, межкультурный, мультилингвальный, деятельностный, личностно-деятельностный, проблемно-проектный, когнитивно-дискурсивный, литературно-исторический, регионально-исторический, регионально-этнический и др. Под *профессионально ориентированным подходом* понимается максимальная представленность профессиональной сферы в обучении иностранному языку, погружении обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на уровнях: *содержания* (иноязычный материал профессиональной направленности), *деятельности* (осуществление, реализация фрагментов профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку). Разработанные *частно-методические принципы* обучения отображают соответствие системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе социальному заказу в сфере данной профессии; учитывают особенности обучающихся; раскрывают возможности методов обучения (учет специфики данной профессиональной деятельности; направленность обучения на профессионально-личностное развитие студентов; отбор содержания с позиций потребностей развития профессиональной сферы; оптимизация групповой формы организации учебной деятельности в соответствии с целями индивидуального развития каждого обучающегося и др.).

В заключении обобщаются результаты проведённого исследования, формулируются основные выводы, подводятся итоги.

Ключевые слова: подход, метод, профессионально ориентированный подход, обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза, частно-методические принципы обучения иностранному языку

Для цитирования: Сергеева Н.Н., Сорокоумова С.Н. Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы // Язык и культура. 2022. № 57. С. 223–239. doi: 10.17223/19996195/57/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/11

MODEL OF TEACHING STRATEGIES OF WORKING WITH VOCABULARY TO NON-LINGUISTIC STUDENTS IN THE PROFESSIONALLY-ORIENTED CONTEXT

Natalya N. Sergeeva¹, Svetlana N. Sorokoumova^{2, 3, 4}

¹ *Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, snatalia2010@mail.ru*

² *Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the Russian National Guard Troops, Novosibirsk, Russia, 4013@bk.ru*

³ *Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

⁴ *Russian State Social University, Moscow, Russia*

Abstract. The purpose of this article is justification, development of the professionally-oriented approach in teaching foreign language for students of anon-linguistic university. The object of the research is the process of teaching foreign language at a non-linguistic university. The subject is the professionally-oriented approach in the process of teaching foreign language on the basis of using professionally oriented tasks of the disciplines “foreign language”, “foreign language in the professional sphere”. The following theoretical and empirical methods were used in the research: theoretical analysis and synthesis of foreign and Russian psychological-educational and methodological literature; analysis of experience in teaching a foreign language at non-linguistic universities; synthesis, comparison, matching, systematization. The article is devoted to the reviewing the professionally-oriented approach of learning the disciplines “foreign language”, “foreign language in the professional sphere”; private methodological principles of teaching foreign languages by students of anon-linguistic university in a professionally-oriented context. The research summarizes approaches for teaching a foreign language in a language and non-linguistic university: linguocultural, linguoculturological, intercultural, multilingual, an activity, a personal activity, a problem project, cognitive discursive, literary historical, regional historical, regional ethnic, etc. The *professionally oriented approach* refers to the maximum representation of the professional sphere in teaching a foreign language, immersing students in a foreign language professional context at the levels of a content (foreign language material of a professional orientation), an activity (implementation, implementation of fragments of professional activity in foreign language classes). The developed *private methodological principles of teaching* reflect the compliance of the system of foreign language skills in a non-linguistic university with the social order in the field of this

profession; take into account the characteristics of students; reveal the possibilities of teaching methods: taking into account the specifics of this professional activity; the focus on teaching of the professional and personal development of students; selection of content from the perspective of professional development; optimization of the group form of organizing educational activities in accordance with the goals of the individual development of each student, etc. In conclusion, the results of the study are summarized, the main conclusions are formulated, and the results are summed up.

Keywords: approach of teaching foreign language, professionally-oriented context, professionally-oriented approach, teaching foreign language for students of non-linguistic university, private methodological principles of teaching foreign languages for students of the non-linguistic university in the professionally-oriented context

For citation: Sergeeva N.N., Sorokoumova S.N. Model of teaching strategies of working with vocabulary to non-linguistic students in the professionally-oriented context. *Language and Culture*. 2022;57: 223-239. doi: 10.17223/19996195/57/11

Введение

Современная система вузовского образования России характеризуется стремительным развитием и изменяющимися тенденциями. На примере обучения иностранному языку наблюдается резкое сокращение аудиторных часов при повышении требований к конечному результату обучения. Базовый курс обучения иностранному языку при модульной реализации учебных дисциплин представлен одним модулем в 56 аудиторных часов, занимает один семестр обучения на 1-м курсе. На 2-м курсе дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» остается на ограниченном направлении подготовки студентов, охватывает 55 часов и организована в два семестра.

При неблагоприятных условиях обучения возрастает роль методики обучения. Факторы, затрудняющие процесс обучения иностранному языку (сокращение количества отводимых на учебную дисциплину часов, естественное забывание изученного материала в летний период каникул, неустойчивость сформированных иноязычных умений, низкий уровень развития внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка, отсутствие преемственности в обучении иностранному языку в системе школьного и вузовского обучения и др.), могут быть частично компенсированы, нейтрализованы исключительно методикой обучения иностранному языку, учитывающей весь спектр учебного процесса. К последнему отнесем неблагоприятные условия обучения, цель и задачи обучения иностранному языку в вузе, особенности обучающихся, принципы, этапы, содержание обучения.

Методика обучения определяется подходом к обучению. Так, целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе представляется владение иностранным языком для решения профессиональных задач, осуществления профессиональной деятельности.

Проблема исследования определяется тем, что во время обучения в вузе студенты постепенно вовлекаются в проблематику профессиональной сферы своей будущей деятельности, овладевают профессиональным лексиконом, у студентов возникают новые мотивы учения и развитие навыков самообразования, которые наполняют процесс обучения в вузе личностным смыслом. Какими должны быть профессионально ориентированный подход и методика обучения иностранному языку, разработанная в его контексте, позволяющие достичь требуемого уровня владения иностранным языком студентов неязыкового вуза?

Методологические основания

Теоретической основой исследования выступили научные работы таких авторов, как К.Э. Безукладников и соавт. [1], И.Л. Бим [2, 3], П.Б. Гурвич [4], А.А. Вербицкий [5], С.К. Гураль [6], И.А. Зимняя [7], О.А. Обдалова [8], Н.Н. Сергеева и Г.М. Парникова [9], А.А. Прохорова [10].

Дефиницией понятия «методологический подход» занималась И.А. Зимняя, В.А. Сластенин; раскрытием сущности *лингвострановедческого подхода* – Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров; *лингвокультурологического* – Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.В. Красных, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, В.П. Фурманова; *межкультурного* – Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, И.И. Халеева и другие; *мультилингвального* – А.А. Прохорова; *деятельностного* – Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев; *личностно-деятельностного подхода* – И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, К.Э. Безукладников, С.К. Гураль, Н.И. Алмазова. Проблемы разработки модели и подходов к формированию иноязычной компетентности студентов-нефилологов на примере проблемно-проектного подхода исследовал В.В. Аитов [11]; когнитивно-дискурсивного подхода – О.А. Обдалова, интегративно-контекстной модели – В.Ф. Тенишева; регионально-исторического подхода, направленного на максимальное отражение в обучении иностранному языку, истории, культуры, географии региона обучения, – Н.Ю. Абышева и Н.Н. Сергеева [12]; регионально-этнического подхода, нацеленного на максимальное отражение в обучении иностранному языку специфики региона, его культуры, духовных ценностей, – Г.М. Парникова и Н.Н. Сергеева [9]; индивидуально-дифференцированного подхода, направленного на учет особенностей студентов при изучении иностранного языка, – Н.Н. Сергеева и Е.Ю. Ахунова [13].

Вышеобозначенные подходы реализуются в языковом и неязыковом вузах. В условиях языкового вуза применяется литературно-

исторический подход, нацеленный на максимальное отражение литературных эпох и авторов при изучении иноязычной литературы [14]. Каждый из подходов призван нейтрализовать существующие трудности в обучении иностранным языкам, реализовывать конкретную цель обучения иностранному языку.

Исследование и результаты

Сущность «подходного» обучения иностранному языку. В методике обучению иностранному языку существует понятие метода обучения как ведущего направления обучения иностранному языку в определенный этап развития системы образования. Известны методы гувернантки, грамматико-переводной, аудиолингвальный, аудиовизуальный, прямой, интенсивный, сознательно-коммуникативный, коммуникативный, посткоммуникативный и др. Каждый метод определяется социальным заказом и отличается целью, принципами обучения.

Наряду с понятием метода применяется термин «подход» как более широкое понятие, реализующееся с разной степенью полноты. Подход определяет цель, принципы, содержание, формы обучения иностранному языку, а не систему обучения в целом. Широта понятия позволяет подходу гибко реализовываться в одной или более составляющих системы обучения.

В общенаучном понимании (И.В. Блауберг, Н.В. Ипполитова, Э.Г. Юдин и др.) подход – это понятие или принцип, который руководит общей стратегией исследования, его принципиальная методологическая ориентация, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения.

В педагогике понятие «методологический подход» используется как в научно-исследовательской, так и в практической педагогической деятельности. Так, по словам И.А. Зимней [7], подход как определенная позиция обуславливает и исследование, и проектирование, и организацию образования. При этом, как подчеркивает П.В. Степанов, поскольку подход выражает определенную позицию по отношению к какой-либо конкретной педагогической проблеме, то эта позиция диктует применение адекватных средств и способов в практической педагогической деятельности. В частности, как реализация ведущей, доминирующей идеи обучения подход на практике выражается в виде определенной стратегии и с помощью соответствующего ей метода обучения (И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская [15] и др.).

Обобщая приведенные выше определения, а также мнения ряда других ученых (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), мы рассматриваем подход как методологическую ориентацию, обуславливающую применение определенных взаимосвязанных идей и принци-

пов, которые в совокупности обеспечивают разрешение противоречий, возникающих в ходе анализа и проектирования методико-педагогического процесса.

В методике обучения иностранному языку разработаны и широко применяются различные подходы, выражающие специфику этой области дидактики.

Одним из таких подходов является **лингвострановедческий подход**, основоположниками которого были Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [16]. Этими учеными впервые в отечественной методике была высказана и обоснована мысль о необходимости интегрированного изучения языка и национальной культуры его носителей. В контексте рассматриваемого подхода словарный состав изучаемого иностранного языка представляется ведущим источником лингвострановедческой информации. В этой связи основное внимание ученых уделяется изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, терминологической и фоновой лексики, фразеологизмов.

С развитием и становлением такой науки, как лингвокультурология, в методике обучения иностранному языку получил развитие **лингвокультурологический подход** (Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.В. Красных, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, В.П. Фурманова [17] и др.). В основе этого подхода лежит возможность интерпретации языковой семантики как результата культурного опыта. Предметом исследования в лингвокультурологии являются единицы языка, которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре. К ним относятся мифологемы, архетипы, обряды, закрепленные в языке; культурные символы, эталоны, стереотипы; безэквивалентная лексика; фразеологизмы, а также речевое поведение и речевой этикет, характерный для данной культуры. В исследованиях последних лет рассматриваются проблемы применения лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку в школе (Н.Л. Мишати́на), а также в языковом вузе (Т.А. Павлишак, М.А. Суворова).

В современной лингводидактике большое внимание уделяется **межкультурному подходу**, сущность которого раскрывается в исследованиях таких ученых, как Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова (2004), И.И. Халеева и др. По их мнению, этот подход обеспечивает формирование умений и навыков взаимодействия обучающихся с представителями других стран в условиях диалога различных культур.

Одним из новых подходов, разрабатываемых в настоящее время, является **мультилингвальный** подход, нацеленный на развитие умений многоязычного общения, признание и понимание особенностей инокультурных реалий разноязычных участников мультикультурной коммуникации (А.А. Прохорова [10]).

Однако в настоящее время в центре внимания ученых находятся проблемы разработки более эффективных методологических подходов к иноязычному обучению студентов, отражающих качественные изменения в системе вузовского образования, которые в свою очередь связаны с внедрением деятельностной методологии.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин и др.), а также **личностно-деятельностный подход** (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) методологически выражают идею о том, что категории «деятельность» и «личность» неразрывно взаимосвязаны: личность возникает и формируется только в процессе деятельности человека. В соответствии с этим подходом в лингводидактике продуктивная речевая деятельность рассматривается как необходимое условие развития личности обучающегося, поэтому основной целью обучения иностранному языку становится формирование иноязычной речевой деятельности, которое предполагает поэтапное освоение обучающимися умений и навыков разнообразных речевых действий, развитие мотивации к речевому иноязычному общению.

Деятельностный подход лежит в основе нормативно закреплённой в образовательных стандартах компетентностной парадигмы образования, которая предполагает содержательное обновление традиционных компетенций и включение новых, востребованных вызовами стремительно развивающейся многоязычной цифровой среды (Н.И. Алмазова (2003), К.Э. Безукладников (2011), С.К. Гураль, Б.А. Жигалев, М.В. Кларин и др.). В частности, расширение возможностей для межкультурного общения в самых разных сферах профессиональной деятельности обуславливает активный поиск новых подходов к обучению иностранным языкам студентов нефилологических вузов. Эти подходы должны обеспечивать формирование у студентов компетенций, необходимых им для профессионального взаимодействия в иноязычной среде.

Этой проблематике посвящены исследования И.Н. Айнутдиновой, М.Г. Евдокимовой (2007), Э.Г. Крылова [18], О.А. Обдаловой [8], О.Г. Полякова [19], Л.П. Халяпиной и др. В них раскрываются концептуальные основы профильно-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических и естественнонаучных направлений, в том числе определяются общие подходы к отбору предметного и языкового содержания обучения, изучаются возможности использования информационно-коммуникационных технологий в обучении.

В своих исследованиях ученые обосновывают различные модели и подходы к формированию иноязычной компетентности студентов-нефилологов, такие как проблемно-проектный подход (В.В. Аитов, 2007), когнитивно-дискурсивный подход [8], интегративно-контекстная

модель (В.Ф. Тенищева, 2008) и др. Также рассматриваются вопросы специфики формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов разных направлений с учетом их будущих профессиональных функций (И.Г. Герасимова, Е.Г. Соколова, А.И. Шевченко, Н.В. Янкина и др.).

Вместе с тем проблема совершенствования подходов и принципов обучения иностранным языкам будущих специалистов разного профиля в нефилологических вузах пока остается остро актуальной, поскольку условия их обучения ограничивают возможности применения традиционных лингводидактических подходов. Так, использование лингвострановедческого подхода в неязыковом вузе становится практически невозможным вследствие того, что ограниченное количество часов, отводимое на изучение иностранного языка, а также его сугубо профессиональная направленность не позволяют использовать на занятиях достаточный объем лингвострановедческих материалов. Поэтому данный подход может быть продуктивным только в рамках подготовки филологов – преподавателей иностранного языка, переводчиков и т.д. Это подтверждается и фактически полным отсутствием исследований, посвященных выявлению возможностей применения лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку в неязыковых вузах.

По этим же причинам со многими сложностями связано применение в практике обучения иностранному языку лингвокультурологического подхода. Понимание особенностей культуры народа изучаемого языка состоится при высоком уровне владения искомым языком.

Затруднительным видится реализация в условиях неязыкового вуза литературно-исторического подхода, который в языковом вузе показывает высокую эффективность при обучении домашнему чтению, поскольку предполагает максимальный охват литературных направлений и исторических эпох при отборе художественных произведений, используемых в процессе изучения иностранного языка (Н.Н. Сергеева).

В то же время в неязыковом вузе разработаны и успешно реализуются:

- регионально-исторический подход, направленный на максимальное отражение в обучении иностранному языку истории, культуры, географии региона обучения (Н.Ю. Абышева и Н.Н. Сергеева [12]);
- регионально-этнический подход, направленный на максимальное отражение в обучении иностранному языку специфики региона, его культуры, духовных ценностей (Г.М. Парникова и Н.Н. Сергеева [9]).

В отечественной методике выделяют лингвистические, психолингвистические и дидактические основы обучения, которые определяют подход к обучению. Однако в отечественной науке, несмотря на

существующие попытки, не создана единая классификация подходов к обучению иностранному языку.

Каждый из подходов призван минимизировать возникающие проблемы в обучении иностранным языкам, стать неким идеальным ориентиром, который должен реализовывать обозначенную в определенный момент исторического, социокультурного, экономического развития стратегическую цель образования, а следовательно, и те задачи, которые возлагаются на дисциплину «Иностранный язык». Об этом говорит О.В. Володина (2017), которая трактует термин «подход» как главную направленность обучения языку, в которой находятся те социально-педагогические, культурологические, психологические и дидактико-методические доминанты из ряда потенциально возможных при обучении иностранному языку, которые сознательно выделяются методистами как необходимые ориентиры. Она также обращает внимание на то, что основные черты учебного процесса определяют идеи и концепции, которые являются основой подхода к обучению.

Сущность профессионально ориентированного подхода

В исследовании под искомым явлением понимается **профессионально ориентированный подход**, заключающийся в максимальной представленности профессиональной сферы в обучении иностранному языку, погружении обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на следующих уровнях: *содержания* (иноязычный материал профессиональной направленности) и *деятельности* (осуществление, реализация фрагментов профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку). Разработанная в его рамках методика обучения нейтрализует неблагоприятные условия обучения иностранному языку и способствует овладению студентами иностранным языком для решения профессиональных задач.

В современных условиях профессионально ориентированный подход позволяет преподавателям неязыковых вузов гибко наполнять содержание обучения иностранному языку в соответствии с постоянно меняющимися потребностями профессиональной сферы деятельности.

Обратимся к краткому анализу существующих позиций относительно данного подхода.

Согласно мнению ряда ведущих ученых (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, С.Г. Тер-Минасова и др.), которое можно считать общепринятым в отечественном высшем образовании, при конструировании иноязычного образования главным фактором выступают потребности российского общества; содержание курса иностранного языка в вузе должно быть ориентировано на будущую профессиональную деятельность студентов; федеральные государственные образовательные стан-

дарты высшего образования и их реализация в образовательной практике должны обеспечивать подготовку обучающихся к успешной устной и письменной иноязычной коммуникации как в профессиональной, деловой, научной сферах, так и в сферах культурного и бытового общения.

Исходя из этого, в рамках компетентностной парадигмы высшего образования стратегической целью обучения иностранному языку в вузе становится формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как важной составляющей общей коммуникативной компетенции выпускников высшей школы. Следует отметить, что А.А. Вербицкий еще в начале 2000-х гг. отмечал факт существования значительного опыта формирования коммуникативных иноязычных компетенций [20]. Этот опыт был накоплен в рамках применения коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка. Однако за последние десятилетия этот научно-методический арсенал получил мощное развитие. И в настоящее время в данном направлении ведутся активные исследования отечественных ученых, которые предлагают различные концепции и подходы к формированию профессиональных и коммуникативных компетенций, разрабатывают теоретические и научно-методические основы обучения иностранному языку как средству профессиональной коммуникации (К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова и др.).

Научные изыскания преподавателей высших учебных заведений находят отражение в различных рабочих программах курсов иностранного языка, направленных на формирование у обучающихся профессиональных языковых компетенций и умений применять их в будущей профессиональной деятельности, таких как «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», «Профессиональный иностранный язык» и др. Содержательно такие программы во многом определяются спецификой конкретного вида профессиональной деятельности, что вполне закономерно. Однако нередко они носят субъективный характер, поскольку, как отмечает О.Е. Евграфова, основываются на личном мнении создателей того или иного нормативного документа [21].

Кроме того, анализ таких программ и их реализация в вузах обнаруживает одну достаточно распространенную проблему – отсутствие сотрудничества с преподавателями профилирующих кафедр вуза. Вместе с тем необходимость такого взаимодействия диктуется значимостью правильного выбора профессиональных тем для изучения на иностранном языке как условия более целенаправленной и четкой организации процесса формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов. С этой точки зрения очень важно, чтобы студентам разных направлений подготовки при изучении иностранного языка был предложен не обезличенный материал, а кон-

кретный, соответствующий определенному профилю подготовки и способствующий расширению знаний по осваиваемой специальности.

Еще один важный аспект формирования иноязычной профессиональной компетенции в современной высшей школе, имеющей многоуровневую структуру, связан с подготовкой будущих бакалавров и магистров к проведению научных исследований в рамках своей профессиональной деятельности. Это подчеркивают, например, К.Э. Безукладников и соавт., определяя иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию как «личностное психологическое новообразование, представленное совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, которое... включает в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность и способность к профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке» [1. С. 155].

Однако необходимо подчеркнуть и то, что значимость предметно-специализированных (профессиональных и научно-исследовательских) компетенций не умаляет значения общих (или, как их называют в разных источниках, «ключевых», «универсальных», «надпрофессиональных») компетенций для качественной подготовки будущих профессиональных кадров. Напротив, как отмечает М.И. Малетова, «в условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особое значение» [22. С. 38].

Реализация компетентного подхода в образовательной практике предъявляет определенные требования к выбору дидактических средств, которые должны адекватно выражать деятельностную сущность данного подхода. Именно поэтому наиболее широкое распространение в обучении иностранному языку получили такие активные и интерактивные методы обучения, как игровые технологии (ролевые, деловые и другие игры), учебное моделирование профессиональных ситуаций, проблемное обучение, различные проекты, мозговой штурм, кейс-метод, языковое портфолио и др. Все более активно используются возможности современных информационно-коммуникационных технологий, которые не только позволяют обучающимся самостоятельно закреплять полученные на аудиторных занятиях знания по грамматике, фонетике, лексике иностранного языка, приобретать навыки поиска профессионально значимой информации на иностранном языке с помощью различных интернет-ресурсов и электронных библиотек, но и способствуют формированию речевых умений и навыков (аудирования, говорения).

Ряд ученых подчеркивают возможность и эффективность использования в вузовском преподавании иностранного языка методик обучения деловому иностранному языку. Так, Н.В. Барышников и

В.Л. Бернштейн считают, что, замена изучения студентами в вузе общего английского языка (General English) на обучение их деловому английскому (Business English) способствует повышению интереса и усилению мотивации студентов к изучению иностранного языка, поскольку это непосредственно ориентирует их на профессиональную тематику и прагматические цели.

Надо отметить, что сами студенты сегодня тоже осознают необходимость приобретения иноязычных коммуникативных компетенций, которые позволят им быть более востребованными и конкурентоспособными на современном рынке труда. В частности, на факт стабильно устойчивого интереса студентов вузов к получению дополнительных компетенций, которые варьируются в зависимости от их личностных и профессиональных запросов и потребностей, указывают В.Ю. Стромов, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [23. С. 21].

Для поддержания этого интереса важно создавать в вузе условия для формирования метапрофессиональных готовности студента, чему способствуют, по мнению О.Г. Полякова, иноязычные курсы по выбору, модули с дополнительной специализацией [19. С. 219]. И действительно, вузовская практика подтверждает, что различные дополнительные образовательные программы по изучению иностранного языка пользуются у студентов устойчивым спросом. Реализация современных подходов при обучении иностранному языку представлена в ряде публикаций С.К. Гураль и соавт. [24–26].

Обобщение рассмотренных позиций исследователей позволяет выделить принципы, реализация которых в неязыковом вузе обеспечивает профессионально ориентированную направленность обучения иностранному языку.

Применительно к проблематике исследования выделяются следующие **общедидактические принципы**: сознательности, активности, самостоятельности при руководящей роли преподавателя; систематичности и последовательности; наглядности; доступности и посильности, учета возрастных особенностей студентов.

Выделенные в исследовании **частно-методические принципы** обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза в профессионально ориентированном контексте представлены тремя группами.

I группа принципов отражает соответствие системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе социальному заказу в сфере конкретной профессии: учет специфики данной профессиональной деятельности; направленность обучения на профессионально личностное развитие студентов; отбор содержания с позиций потребностей развития профессиональной сферы.

II группа принципов обеспечивает развитие обучающихся в процессе изучения иностранного языка: оптимизация групповой

формы организации учебной деятельности в соответствии с целями индивидуального развития каждого обучающегося; стимулирование личностной активности и инициативности студентов; направленность на развитие творческих способностей; содействие самостоятельности обучающихся в учебной деятельности; практическая направленность результатов учебной работы студентов; создание условий для адекватной самооценки и самоконтроля обучающихся в образовательной среде.

III группа принципов раскрывает возможности методов обучения: проективности, интегративности (выход за рамки дисциплины «Иностранный язык»), технологичности, рефлексии; методической адекватности специфике профессиональной деятельности; опоры на родной язык обучающихся.

Заключение

Педагогическая идея состоит в следующем: профессионально ориентированный подход, заключающийся в максимальной представленности профессиональной сферы в обучении иностранному языку, погружении обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на уровнях *содержания* (иноязычный материал профессиональной направленности), *деятельности* (осуществление, реализация фрагментов профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку), и разработанная в его рамках методика обучения нейтрализуют неблагоприятные условия обучения иностранному языку и способствуют овладению студентами иностранным языком для решения профессиональных задач.

Обозначенный подход и предложенные принципы обучения иностранному языку определяют методику обучения иностранному языку в профессионально ориентированном контексте.

Список источников

1. **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.
2. **Бим И.Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 2. С. 11–15.
3. **Бим И.Л.** Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // *Компетенции в образовании: опыт проектирования* : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007. С. 156–163.
4. **Гурвич П.Б.** Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. Владимир, 1982. 110 с.
5. **Вербицкий А.А.** Психолого-педагогические основы контекстного образования // *Психология и педагогика контекстного образования* / под науч. ред. А.А. Вербицкого. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 7–89.

6. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 47 с.
7. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2004. 42 с.
8. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 46 с.
9. **Сергеева Н.Н., Парникова Г.М.** Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте // Язык и культура. 2018. № 43. С. 217–237.
10. **Prokhorova A.** 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: 06.09.2020).
11. **Аитов В.Ф.** Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. С. 14–15.
12. **Сергеева Н.Н., Абышева Н.Ю.** Применение регионального компонента на уроках иностранного языка // Социология. Экономика. Политика. 2009. № 2 (21). С. 80–84.
13. **Сергеева Н.Н., Ахунова Е.Ю.** Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 150–152.
14. **Сергеева Н.Н.** Литературно-исторический подход в обучении иноязычному чтению. Екатеринбург, 2006. 196 с.
15. **Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.** Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 288 с.
16. **Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.** Лингвострановедческая теория слова. М. : Рус. яз., 1980. 78 с.
17. **Фурманова В.П.** Иностранные языки в межкультурной коммуникации // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях : сб. науч. трудов, посвящ. 50-летию фак-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н.П. Огарева. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. С. 110–112.
18. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
19. **Поляков О.Г.** Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 6–12.
20. **Вербицкий А.А.** Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
21. **Евграфова О.Г.** Реализация компетентностного подхода в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–3. С. 395–397.
22. **Малетова М.И.** Синергия теории и практики: компетентностный подход и преподавание профессионального иностранного языка для студентов-экономистов // Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право. 2011. № 2. С. 37–44.
23. **Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.** «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 5. С. 20–29.

24. *Гураль С.К., Гиллеспи Д.Ч., Корнеева М.А.* Контекстный подход к подготовке студентов к профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади // Векторы развития контекстного образования. Воронеж, 2021. С. 44–55.
25. *Gillespie D., Gural S., Korneeva M.* Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural context // Язык и культура. 2021. № 55. С. 134–142.
26. *Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.* Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138–147.

References

1. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Features of building foreign language professional communicative competence of the future foreign language teacher] // Yazyk i kul'tura. 38. pp. 152–170.
2. Bim I.L. (2002) Lichnostno-orientirovannyj podhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly [Student-centered approach – the main strategy for updating the school] // Inostrannye yazyki v shkole. 2. pp. 11–15.
3. Bim I.L. (2007) Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competence-based approach to education and teaching foreign languages] // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A.V. Khutorskogo. M. pp. 156–163.
4. Gurvich P.B. (1982) Korrektivno-podgotovitel'nyj aspekt metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. Uchebnoe posobie [Corrective and preparatory aspect of the methodology of teaching foreign languages: textbook]. Vladimir. 110 p.
5. Verbickij A.A. (2018) Psihologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical foundations of contextual education] // Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod nauch. red. A.A. Verbickogo. M; S-Pb: Nestor-Istoriya. pp. 7–89.
6. Gural' S.K. (2009) Obucheniye inoyazychnomu diskursu kak sverkhslzhnoy samorazvivayushcheysya sisteme [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tomsk. 47 p.
7. Zimnyaya I.A. (2004) Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as a result and target basis of the competence approach in education]. Trudy metodologicheskogo seminaru "Rossiya v Bolonskom processe: problemy, zadachi, perspektivy". M. 42 p.
8. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii studentov estestvennonauchnykh napravleniy [Cognitive-discursive system of teaching foreign language intercultural communication to students of natural sciences]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. 46 p.
9. Parnikova G.M., Sergeeva N.N. (2018) Metodika razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti studentov neyazykovogo vuza pri obichenii inostrannomu yazyku v regionalno-etnicheskom kontekste [Methods for the development of educational independence of students of a non-linguistic university when teaching a foreign language in a regional-ethnic context] // Yazyk i kul'tura, 43. pp. 217–237.
10. 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: 06.09.2020).
11. Aitov V.F. (2007) Problemno-proektnyj podhod k formirovaniyu inoyazychnoy professional'noj kompetentnosti studentov (na primere neyazykovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov) [Problem-project approach to the formation of foreign language professional competence of students (on the example of non-linguistic faculties of pedagogical universities)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. S-Pb. pp. 14–15.

12. Sergeeva N.N., Abysheva N.Yu. (2009) *Primenenie regional'nogo komponenta na urokah inostrannogo yazyka* [The use of the regional component in foreign language lessons] // *Sociologiya. Ekonomika. Politika*. 2 (21). *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedenij. Tyumenskij gos.neftegaz.uni-t*. pp. 80–84.
13. Sergeeva N.N., Akhunova E.Yu. (2012) *Individual'no-differencirovannyj podhod pri formirovanii inoyazychnyh leksicheskikh ponyatij u uchashchihsya starshih klassov* [Individually differentiated approach in the formation of foreign language lexical concepts in high school students] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 4. pp. 150–152.
14. Sergeeva N.N. (2006) *Literaturno-istoricheskij podhod v obuchenii inoyazychnomu chteniyu* [Literary and historical approach in teaching foreign language reading]. Ekaterinburg. 196 p.
15. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. (2005) *Pedagogicheskoe proektirovanie: uchebnoe posobie dlya vyssh. ucheb. zavedenij* [Pedagogical design: textbook for higher education institutions]. M.: Izd. centr "Akademiya". 288 p.
16. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1980) *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova* [Linguistic and regional theory of the word]. M.: Russkij yazyk. 78 p.
17. Furmanova V.P. (2002) *Inostrannye yazyki v mezhkul'turnoj kommunikacii* [Foreign languages in intercultural communication] // *Tradicii i novatorstvo v gumanitarnyh issledovaniyah. sb. nauch. tr., posvyashch. 50-letiyu f-ta inostr. yaz. Mordov. gos. un-ta im. N.P. Ogareva / redkol.: Yu. M. Trofimova (otv. red.) i dr. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta*. pp. 110–112.
18. Krylov E.G. (2016) *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskom vuze* [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Ekaterinburg. 52 p.
19. Polyakov O.G. (2004) *Profil'no-orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku i lingvisticheskie faktory, vliyayushchie na proektirovanie kursa* [Major oriented teaching of the English language and linguistic factors influencing the course design] // *Inostrannye yazyki v shkole*. M. 2. pp. 6–12.
20. Verbickij A.A. (2000) *Razvitie motivacii studentov v kontekstnom obuchenii: monografiya* [Development of student motivation in contextual learning: monograph]. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov.
21. Evgrafova O.G. (2016) *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze* [Implementation of the competency-based approach in the practice of teaching a foreign language in a non-linguistic university] // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 1–3. pp. 395–397.
22. Maletova M.I. (2011) *Sinerгиya teorii i praktiki: kompetentnostnyj podhod i prepodavanie professional'nogo inostrannogo yazyka dlya studentov-ekonomistov* [Synergy of theory and practice: competency-based approach and teaching a professional foreign language to students of economics] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya ekonomika i pravo*. 2. pp. 37–44.
23. Stromov V.Yu., Sysoev P.V., Zav'yalov V.V. (2018) *"Shkola kompetencij" – tekhnologiya formirovaniya dopolnitel'nyh kompetencij studentov klassicheskogo vuza* ["School of competencies" – a technology for building additional competencies of students of a classical university] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 27. 5. pp. 20–29.
24. Gural S.K., Gillespi D., Korneeva M.A. (2021) *Kontekstniy podkhod k podgotovke studentov k professional'nomu inoyazychnomu diskursu s ispol'zovaniem kejs-stadi* // *Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya. Kollektivnaya monografiya. Redkollegiya: E.P. Komarova (otv. red.) [i dr.]. Voronezh*. pp. 44–55.
25. Gillespie D., Gural S., Korneeva M. (2021) *Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural context* // *Yazyk i kultura*. 55. pp. 134–142.
26. Gural S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. (2020) *Teoreticheskij kontekst integririrovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze* [The theoretical context of

Content and Language Integrated Learning at university]. *Yazyk i kul'tura*. 49. pp. 138–147.

Сведения об авторах:

Сергеева Н.Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (пр. Космонавтов, 26, Екатеринбург, Россия, 620017). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Сорокоумова С.Н. – доктор психологических наук, профессор, Российская академия образования (ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121); Российский государственный социальный университет (ул. Лосиноостровская, 31, Москва, Россия, 107150); Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ (ул. Ключ-Камышенское Плато, 6/2, Новосибирск, Россия, 630114). E-mail: 4013@bk.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sergeeva N.N. – D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University (pr. Kosmonavtov, 26, Yekaterinburg, Russia, 620017). E-mail: snatalia2010@mail.ru

Sorokoumova S.N. – D.Sc. (Psychology), Professor, the Russian Academy of Education (Pogodinskaya str., 8, Moscow, Russia, 119121); Russian State Social University (Losinoostrovskaya str., 31, Moscow, Russia, 107150); Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the Russian National Guard Troops (Klyuch-Kamyshenskoe Plateau str., 6/2, Novosibirsk, Russia, 630114). E-mail: 4013@bk.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 19.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 19.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 372.881.111.1

doi: 10.17223/19996195/57/12

ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОКАЗАТЕЛЬНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

**Тамара Сергеевна Серова¹, Светлана Константиновна Гураль²,
Анна Александровна Бердникова³**

¹ *Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия, tamaraserowa@yandex.ru*

² *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, gural.svetlana@mail.ru*

³ *Пермское суворовское военное училище, пгт Звездный, Россия, vdovichinaa@mail.ru*

Аннотация. Рассматривается проблема предметного содержания и структурной организации учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию. В процессе исследования обосновываются такие важные методологические аспекты, как понимание дискурса с учетом единства текста и коммуникативной ситуации, его существования в событийном плане как свернутого дискурса. Особое внимание уделяется дискурсу как структурному объекту, разворачивающемуся во времени процессу и имеющему многочисленные компоненты. Подробно раскрываются вопросы содержания и функций лингвистического и экстралингвистического компонентов дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию в тесной его связи с чтением, письмом и аудированием. Особо подчеркивается необходимость рассматривать при обучении соотношение и связь категорий «дискурс» и «текст» как совокупность процесса и результата речемыслительной и коммуникативно-речевой деятельности партнеров. Обращаясь к описанию учебного дискурса, авторы вводят категории «макродискурс» и «микродискурс» как результат проблемно обусловленной смысловой сегментации дискурсивных текстовых материалов оборонно-технической сферы. Рассматриваются характеристики и двухкомпонентная структура учебного макродискурса, лингвистический и экстралингвистический компоненты в их тесной связи. В качестве речевых единиц учебного макродискурса предлагаются микротекст, микромонолог, смысловое диалогическое единство микромонологов на основе концепции М.М. Бахтина о диалогичности мышления и общения. Результатом исследования и проведенного информационно-целевого анализа многочисленных речевых материалов является разработанная типология дискурсивных речевых единиц учебного дискурса и дидактическая организация предметного содержания с учетом смыслового содержания двух проблем и проблемных вопросов по общей проблеме расположения, строительства и архитектуры замков-крепостей Средневековья в России и Европе с учетом функций обеспечения безопасности, обороны и защиты от врагов.

Ключевые слова: дискурс, текст, речевая единица, доказательное монологическое высказывание, микромонолог, смысловое диалогическое единство, речевое общение, предметное содержание, мысль, проблема, коммуникативная ситуация

Для цитирования: Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А. Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257. doi: 10.17223/19996195/57/12

Original article
doi: 10.17223/19996195/57/12

SUBJECT CONTENT AND STRUCTURAL ORGANIZATION OF LEARNING DISCOURSE IN TEACHING EVIDENCE-BASED MONOLOGUE STATEMENT

Tamara S. Serova¹, Svetlana K. Gural², Anna A. Berdnikova³

¹ Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia, tamaraserowa@yandex.ru

² National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, gural.svetlana@mail.ru

³ Perm Suvorov Military School, Perm, Russia, vdovichinaa@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of subject content and structural organization of educational discourse in the study of evidence-based monologue statements. The study substantiates such important methodological aspects as understanding the discourse, taking into account the unity of the text and the communicative situation, its implementation in the event plan, as a folded discourse. Pay special attention to the discourse as a structural object, realized in the time of the process and the expected appearance of the components. The article reveals in detail the issues of the content and functions of the linguistic and extralinguistic components of the discourse in teaching evidence-based monologue statements in close connection with reading, writing and listening. Particularly emphasized is the need to consider the relationship and connection of the categories “discourse” and “text” in teaching as a set of the process and result of the speech-thinking and communicative-speech activity of partners. Referring to the description of the educational discourse, the authors of the article introduce the categories of “macrodiscourse” and “microdiscourse” as a result of problematic semantic segmentation of discursive textual materials of the military-technical sphere. The article discusses the characteristics and two-component structure of the educational macrodiscourse, linguistic and extralinguistic components in their close relationship. Microtext, micromonologue, semantic dialogic unity of micromonologues based on the concept of M.M. Bakhtin about the dialogical thinking and communication. The result of the study and the information-targeted analysis of numerous speech units of the educational discourse and the didactic organization of the subject content, taking into account the semantic content of two problems and problematic issues on the general problem of the location, construction and architecture of fortresses of the Middle Ages in Russia and Europe, taking into account the security functions, defense and protection from enemies.

Keywords: discourse, text, speech unit, evidence-based monologue statement, micromonologue, semantic dialogic unity, verbal communication, subject content, thought, problem, communicative situation

For citation: Serova T.S., Gural S.K., Berdnikova A.A. Subject content and structural organization of learning discourse in teaching evidence-based monologue statement. *Language and Culture*. 2022;57: 240-257. doi: 10.17223/19996195/57/12

Введение

В контексте вопросов исследования предметного содержания и структурной организации дискурса важно рассматривать его и как речь, и как продукт речемыслительной деятельности, так как он в той или иной ситуации, с одной стороны, предполагает осознание, осмысление и презентацию предметного мира говорящим, а с другой стороны, дискурс неразрывно связан с осмыслением и реконструкцией реципиентом языковой картины мира автора *высказывания* [1. С. 89–90].

В связи с этим трактовка дискурса как коммуникативно-когнитивного события согласуется с его пониманием в психолингвистике и в психологии речевой деятельности как особого вида социального поведения (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя и др.), в котором реализуется «целенаправленный, мотивированный, активный процесс приема и выдачи сообщения, организованного социально выработанными средствами (язык) и способом (речь) формирования и формулирования мысли в общении людей друг с другом» [2. С. 56]. При этом следует подчеркнуть, вслед за В.И. Карасиком, что дискурс – это «единство текста и коммуникативной ситуации» [3].

Взаимосвязанное обучение монологическому говорению и аудированию с опорой на чтение и письмо, формирование всех видов речевых навыков и умений доказательного монологического высказывания (ДМВ) необходимо проводить всегда в условиях речевого общения с учетом его компонентов и всех типов лингвистического и экстралингвистического контекста. Очень важно, что любая ситуация тесно связана с контекстом [4], который обуславливается прошлым речевым опытом, представляющим содержание конкретного знания, предметного содержания по проблеме и проблемным вопросам, например, природных и рукотворных объектов ландшафта, особенностей архитектуры и строительства замков-крепостей в Средневековье в России и Европе с учетом их функций обороны и защиты от врагов. В связи с этим важными становятся принципы ситуативно-контекстной направленности, информационно-проблемной обусловленности отбора и дидактической организации содержания и структуры учебного дискурса и средств выражения смыслового содержания ДМВ.

При таком подходе язык становится важнейшим средством выражения смыслового содержания единиц и речи дискурса и отражения когнитивной деятельности человека, являясь и «речью, погруженной в жизнь», и движением информационного потока между участниками коммуникации [5].

Методология исследования

Понятие дискурса реализуется в ряде текстовых категорий, которые невозможно объяснить только лингвистически. В таком понимании находится первоисточник дискурса в триаде Ф. де Соссюра «язык–речь–речевая деятельность» [6], в которую позже Э. Бенвенистом и был введен термин «discours» вместо «parole» в значении речи [7]. В этой связи дискурс, вслед за Н.Д. Арутюновой, может трактоваться как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [5. С. 136–137]. В таком понимании когнитивные процессы выступают в качестве совокупности мыслительных операций, которые предполагают обработку языковых и экстралингвистических данных в момент порождения речи.

В ряде исследований дискурс трактуется как 1) речь и способ мышления [8. С. 89–90]; 2) структурный объект, имеющий мозаичную структуру, в котором все компоненты интегрируются в общий дискурс как «совокупность функционально организованных контекстуализированных единиц употребления языка» [8]; 3) разворачивающийся во времени процесс и структурный объект [9]; 4) канал (модус) поступления информации, жанр, функциональный стиль.

В связи с тем что дискурс рассматривается как речь [3, 9, 10], функционирующая в процессе речевого общения, рожденная в речевом контексте как совокупность текстов, обусловленных экстралингвистическими факторами, участники общения осуществляют в определенной сфере, в коммуникативной среде, включающей мотивы, цели, стратегии, развертывание общения как обмена текстами с невербальными включениями.

В контексте нашего исследования особую важность представляет рассмотрение дискурса как структурного объекта [8], имеющего многочисленные компоненты, которые выступают как «совокупность функционально организованных контекстуализированных единиц употребления языка» в ситуациях речевого общения, выполняют определенную функцию и имеют разную информационную нагрузку, как, например, создаваемое учащимся доказательное монологическое высказывание в конкретной ситуации диалогического речевого общения.

«Точкой сопряжения» [11] речемыслительных действий всех участвующих в коммуникативно-речевой ситуации является текст как выраженное языковыми средствами устное или письменное речевое произведение, как целое, характеризующееся смысловой и структурной

завершенностью [12]. Любой текст – «снятый момент языкотворческого процесса» [13] – выступает как продукт речевой деятельности и имеет свою специфику.

Обозначая в качестве объекта чтения или аудирования фрагмент дискурса как текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, погруженный в ситуацию общения (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, Н.В. Байрак и др.), следует учитывать, что одновременно с процессом слухового или зрительного вербального смыслового восприятия становится необходимо слышать, видеть, читать и соотносить с предметным и контекстно-ситуативным планами все компоненты дискурса, которые образуют внешнюю информационную основу в диалогической коммуникативно-речевой ситуации [14], что особенно необходимо учитывать при отборе и дидактической организации **учебного дискурса**.

Если рассматривать соотношение и связь категорий «дискурс» и «текст», то следует отметить, что дискурс и текст как процесс и как результат тесно связаны (В.В. Красных, А.А. Кибрик и др.). Дискурс представляет собой широкое понятие, включающее как процесс речевой деятельности, вписанной в социальный контекст, так и результат этой деятельности, т.е. текст [15]. В связи с этим дискурс можно рассматривать как совокупность процесса и результата речемыслительной и коммуникативно-речевой деятельности партнеров (В.В. Красных, О.А. Галанова), которая обладает лингвистическим, паралингвистическим и экстралингвистическим планами и обусловлена ситуацией диалогического общения и общим контекстом. По словам А.А. Залевской, понятие «дискурс» используется при описании «текста как средства динамического взаимодействия коммуникантов» [16].

«Текст есть результат, а не процесс речи и обычно зафиксирован в письменной форме» [17. С. 185–197]. Ученые выделяют (И.П. Сусов, В.А. Андреев, Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова) две основные характеристики: текст – это «свернутый дискурс», а дискурс – это «текст в развитии» [18]. Дискурс выступает как процесс речемыслительной деятельности, а текст – уже состоявшимся результатом, следовательно, дискурс – динамичен, а текст – статичен [19]. Переход текста «в дискурс» происходит, когда он получает свое развитие, например, при порождении текста перевода или при создании текста сообщения на основе информации исходных «первичных» текстов.

А.А. Кибрик в своем исследовании определяет дискурс как взаимодействие и пересечение четырех структур: 1) структуры идей, мыслей, выражаемых в тексте; 2) структуры мыслительных процессов читающего, слушающего, говорящего и пишущего; 3) языковых структур, используемых читающим, слушающим, говорящим и пишущим; 4) структуры речевой ситуации (отношения, взаимодействие между

говорящим и слушающим) [20]. В рамках рассмотрения структурной организации учебного дискурса этих четырех типов особенно важно подчеркнуть роль в структуре речевой ситуации ее контекстного содержания – видеофрагментов дискурса, так как в таком материале присутствуют оба компонента (лингвистический и экстралингвистический). Если рассматривать видеофрагменты по указанной выше проблеме, то необходимо обратить внимание на то, что экстралингвистические составляющие видеоматериалов несут информацию и дополняют ее лингвистическое содержание. Так, можно говорить о том, что экстралингвистический компонент *воплощается в речи*.

В связи с этим учебный дискурс рассматривается также как явление одновременно языковое, лингвистическое и экстралингвистическое, что позволяет его характеризовать с позиции целостности и относительной законченности формы и содержания, а также с позиции линейной организации языковых единиц и объемной организации смысла. При этом исследователи исходят из того, что дискурс обозначает текст в непрерывной связи с ситуативным контекстом [21], который В.И. Карасик описывает как признак дискурса [17], а в трудах М.Л. Макарова дискурс представлен как «целостная совокупность функционально организованных, контекстуализированных единиц употребления языка», автор также поясняет, что контексты в реальности всегда взаимодействуют [8. С. 86].

Исследование и его результаты

В контексте рассмотрения структуры и предметного содержания учебного макродискурса [22. С. 390] особую значимость приобретает вопрос о том, что любой фрагмент как микродискурс представляет собой цельное осмысленное речевое высказывание в тесной связи с экстралингвистическим компонентом в макродискурсе, включающем многочисленные микродискурсы в результате его смысловой сегментации.

Учитывая сказанное, учебный макродискурс обеспечивает общность знаний учащихся и стереотипность ситуации диалогического речевого общения, которая протекает в соответствии с принятыми для любой ситуации правилами и стандартами [23]. Из этого вытекает важная характеристика учебного дискурса – отчетливо выраженный специализированный характер дискурсивной деятельности только в «среде» и сфере проявления этой деятельности [10. С. 171].

Субъект, овладевающий доказательным монологическим высказыванием, начинает работать в любой конкретной оборонно-технической сфере в ситуациях реального общения, погружаясь в предметный, профессионально ориентированный дискурс, в мир текстов как речевой ресурс, а именно попадает в речевое/текстовое поле,

выражающее фрагменты реальной профессионально направленной деятельности как фактически существующие объекты, предметы, процессы, явления, представленные средствами языка и экстралингвистическими, неязыковыми знаковыми средствами различными способами и на разных носителях: бумажных, электронных, медийных, макетных, модельных и др.

Доказательное монологическое высказывание как вторичный текст в речевом общении характеризуется интертекстуальностью, так как порождающий его субъект опирается на извлеченную информацию из многочисленных прочитанных и прослушанных проблемно обусловленных источников на разных носителях в условиях устного и письменного речевого общения. Это обуславливает проживание каждого учащегося в мире текстов «в событийном аспекте» (Н.Д. Арутюнова), микротекстов как единиц макродискурса «в ситуации реального общения» (В.И. Карасик).

Когда учащийся порождает устный вторичный текст, адресованный другому субъекту речевого общения, то он вносит в лингвистический компонент макродискурса еще один вид речевой единицы как микротекст, микрофрагмент, обеспечивая характеристики событийной связности диалогичности речевого общения в условиях взаимодействия субъектов. Лингвистический и экстралингвистический компоненты учебного дискурса обладают тематической, смысловой, пространственной, временной и событийной связностью, делимостью на отдельные завершенные в тематическом и смысловом плане фрагменты учебного дискурса, а также порождаемые субъектами на английском языке монологические высказывания.

Таким образом, в дискурсе могут быть выделены два основных компонента: 1) лингвистический, который представлен такими речевыми единицами, как микротекст, микромонолог, текстовый фрагмент, и 2) экстралингвистический, представленный двумя компонентами: а) паралингвистическая составляющая и невербальное поведение; б) неязыковые знаковые средства. Любой фрагмент как микродискурс представляет собой цельное связанное осмысленное речевое высказывание, которое относится к макродискурсу в качестве первой речевой единицы и состоит из двух-трех и более фраз [24], например монологическое высказывание с использованием мыслей из микротекста о Соловецком острове-крепости.

Диалогизированные микромонологи в условиях речевого общения в качестве взаимодействия субъектов реализуются как два доказательных монологических высказывания в смысловом диалогическом единстве. Таким образом, вторая речевая единица, которая входит в структуру дискурса, – это диалогическое единство как совокупность порожденных двумя субъектами микромонологов, связанных главной

мыслью, единым замыслом, каждый из которых представлен функциональным типом речи рассуждение-доказательство в сочетании с описанием или повествованием, например диалогическое единство двух микромонологов на основе предметного содержания о двух крепостях – Соловецкой в России и Каэрфилли в Уэльсе, раскрывающего сходство и специфику ландшафта на островах, окруженных водой (рис. 1, 2).



Рис. 1. Соловецкий остров-крепость, Россия

Микротекст

Solovetsky Island, Arkhangelsk Region

This was the **northernmost fortress** in Russia at the time of its **construction** in the 16th century by order of Ivan the Terrible and was **built to protect** the Solovetsky monastery from the Swedes. The **walls** made from White Sea boulders are 7 meters **thick** at the base. It's amazing how the monks were able to **build** it in those years!

Микровысказывание

S1: «Speaking about (1) Russian Medieval fortresses, one the impressive examples could be Fort Emperor Alexander I. (2) This **fortress** was **built** in 1838–1845 on an **artificial island**. (3) This is the first **multistoried fortification** in the Russian Empire. (4) It is difficult to reach the **fortress** from both the **sea** and the **land** because of it was (5) **surrounded by water** and (6) **armed with 103 cannons**. What another fortress-island protected by combining of natural and artificial resources do you know?»



Рис. 2. Крепость Каэрфилли, Уэльс

Микротекст

Caerphilly Castle, South Wales

This is a big **castle**, the biggest in **Wales**. It's almost complete and it's **surrounded by a series of moats and watery islands**. **Climb to the rooftop** of the massive **east gatehouse**. From here you can see the **rings of stone and water defences** that made Caerphilly so **strong**. Explore the dark **passage** known as the Braose Gallery and look

out for the south-east tower – which out leans Pisa's famous tower. And don't forget the mighty siege engines and special firing events.

Диалогическое единство микромонологов

S1: Speaking about (1) Russian Medieval fortresses, one the impressive examples could be Fort Emperor Alexander I. (2) This **fortress** was **built** in 1838–1845 on an **artificial island**. (3) This is the first **multistoried fortification** in the Russian Empire. (4) It is difficult to reach the **fortress** from both the **sea** and the **land** because of it was (5) **surrounded** by **water** and (6) **armed** with 103 **cannons**. What another fortress-island protected by combining of natural and artificial resources do you know?

S2: Answering the question about another fortress-island protected by natural and artificial resources, I suppose that (1) Caerphilly **castle** is the best example of such kind of **fortification**. (2) Both **fortresses** were **strong** because (3) of their **water defence**. So, (4) Caerphilly **castle** is surrounded by series of **moats** filled with **water** and (5) **watery isles** and (6) Solovetsky **Island** is **located** on the **coast** of very cold **sea**. That's why (7) **attackers** needed to become **wet** before they reach the main **residence**. Wet clothes and frozen enemies are good protection, aren't they?

Такая единица учебного дискурса представляет собой столкновение смыслов по М.М. Бахтину [25], сформулированных в двух микромонологах, которые в рамках данной работы обозначаются как спонтанные доказательные монологические высказывания по теме, проблеме или проблемному вопросу.

Основываясь на концепции М.М. Бахтина о диалогичности человеческого мышления, любое высказывание становится ответом на другое [26. С. 260–261]; это также приводит к пониманию того, что текст и дискурс не противопоставляются, а рассматриваются как равноположенные категории, встраиваются в единую систему процесса речемыслительной активности субъекта и речевой деятельности [27. С. 11–12].

Каждый субъект участвует в порождении речевого смыслового диалогического единства, которое является единицей диалогической речевой деятельности и рассматривается как фрагмент учебного дискурса. Важной характеристикой последнего следует считать его проблемную обусловленность, поскольку механизм взаимодействия субъектов общения обусловлен задачами передачи информации и аргументации определенной мысли, тезиса в высказывании по проблеме. Именно общая проблема, две частные проблемы, а также содержание и функции проблемных вопросов, коммуникативные намерения и задачи аргументации участников диалогического речевого общения обуславливают смысловую связь высказываний партнеров.

Учитывая результаты исследований (А.А. Стрельцов, И.Б. Сычева, А.Ю. Гура, Г.Р. Власян, Ю.Д. Егоров, Б.И. Федоров и др.) различных подходов к категории вопросительности, характеристик, типов и семантики вопросительных предложений, их функций и участия в диалогическом единстве [28. С. 45], мы считаем необходимым рассмотреть при организации учебного дискурса для обучения доказательному моно-

логическому высказыванию в условиях диалогического иноязычного речевого общения наиболее типичные и часто имеющие место в аутентичном диалогическом дискурсе типы вопросительных предложений, их место в ДМВ [29. С. 97] и особенности образуемых в таком дискурсе вопросно-ответных диалогических единств [30. С. 309]. Особое значение приобретают для создания ДМВ в диалогической форме речевого общения проблемные вопросы, которые задают направленность на поиск определенной предметно обусловленной информации и ее использование участниками речевого общения из разных источников относительно общего проблемного вопроса.

Потребность субъектов решать проблемные вопросы, связанная с отсутствием знаний, информации, обуславливает необходимость уделять особое внимание проблемной направленности предметного содержания речевых единиц учебного дискурса при его отборе. В качестве таких проблемных вопросов, например, по первой частной проблеме «Ландшафтные природные условия сооружения замков-крепостей в Средневековье с учетом функций обороны и обеспечения безопасности» для проведения круглого стола, завершающего первую часть с речевыми лексико-грамматическими и структурно-композиционными упражнениями в спонтанном монологическом **говорении во взаимосвязи с чтением, аудированием и письмом**, могут быть сформулированы следующие:

1. Какие природные ландшафтные условия, почему и каким образом использовались при сооружении замков-крепостей в Средневековье в России и Европе? – *What natural landscape conditions, why and in what way were used in the construction of fortresses in the Middle Ages in Russia and Europe?*

2. Какие искусственные рукотворные сооружения, почему и каким образом использовались при создании замков-крепостей в России и Европе? – *What artificial human-made structures, why and in what way were used to create fortresses in Russia and Europe?*

3. Почему и каким образом осуществлялось успешное совмещение условий природного ландшафта с искусственным рукотворным при сооружении замков-крепостей? – *Why and in what way was the successful combination of natural landscape conditions with artificial, human-made ones during the construction of fortified castles carried out?*

Разработку, отбор и организацию учебного проблемно обусловленного дискурса необходимо осуществлять с учетом свойств и характеристик его как совокупности речевых единиц, их типов, дидактических функций каждой дискурсивной речевой единицы, так и всего дискурса, прежде всего быть речевой и информационной основой при обучении доказательному монологическому высказыванию.

Все речевые единицы учебного дискурса, объединенные проблемой или проблемным вопросом, характеризуются синонимичностью

тематического и смыслового содержания, частотной повторяемостью ключевых слов и словосочетаний, обусловленных проблемно и контекстно, содержат большое количество разной информации с учетом принципа гетерогенности за счет: а) сообщений о разных замках в странах Европы и в России; б) наличия экстралингвистических, особенно неязыковых знаковых средств; в) возможности использования учащимися дополнительных микротекстов и фрагментов; г) распределения и объединения разных речевых единиц (микротекстов, микрофрагментов) в парном и коллективном групповом взаимодействии.

Поскольку любой фрагмент учебного дискурса, как мы отмечали ранее, выступая объектом чтения или аудирования, понимается как целый осмысленный текст в совокупности со всеми экстралингвистическими компонентами, погруженный в процесс речевого общения, то и процесс порождения текста высказывания происходит не только на основе смысловой программы этого текста, но и с включением смыслов, информационных единиц всех презентационных материалов как креолизованных текстов, с учетом неязыковых знаковых средств, а при аудировании – средств невербального поведения, просодического и паралингвистического компонентов дискурса.

Таким образом, в исследовании, вслед за С.К. Гураль, дискурсивная деятельность понимается как такая, которая носит «отчетливо выраженный специализированный характер, не может быть описана без учета и вне указания на среду ее проявления» [10. С. 171], что в учебном дискурсе находит выражение в предметном содержании.

Учитывая, что учебная коммуникативная ситуация, как и коммуникативная ситуация в целом, не может представлять собой только ситуацию передачи информации, учебный дискурс является сложным речевым продуктом, предполагающим информационную часть как содержание и свойства коммуникативной единицы. Одним из важных свойств, отвечающих за целостность учебного дискурса в функциональном плане, является его коммуникативно-прагматическая направленность. Именно благодаря коммуникативно-прагматической направленности текстов формируется динамическая основа дискурса, которая подразумевает диалогичность и интерактивность [31].

Отражение последнего свойства можно увидеть в определениях дискурса как связного текста в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, т.е. как целого смыслового речевого продукта, как текста в экстралингвистическом контексте, погруженного в ситуацию общения [17].

В связи с характеристиками учебного дискурса необходимо в его структурной организации рассматривать тематическую, смысловую, пространственную, временную и событийную связность, его делимость на отдельные, завершенные в смысловом и тематическом плане фраг-

менты [32]. В центре учебного дискурса при обучении спонтанному доказательному монологическому высказыванию находится текст как выраженное языковыми средствами речевое произведение, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью [12].

Некоторые дискурсивные текстовые единицы могут функционировать, учитывая форму речевого общения, в устно-речевом диалогическом общении как микромонологи, как сообщения в видеофрагментах и как диалогические единства двух микромонологов, но в отличие от текстов учебного дискурса как печатных микротестов или электронных интернет-фрагментов становятся объектом устно-речевой деятельности слушания как разворачивающийся во времени процесс, характеризующийся линейностью, протяженностью, однократностью, необратимостью, фазовым или квантовым характером восприятия и осмысления информации, присутствием паралингвистических и экстралингвистических составляющих, а также наличием в текстовом фрагменте дискурса лингвистических компонентов, специфичных для устной речи.

В связи с этим при разработке и создании учебного дискурса особую сложность представляет устно-речевой материал, так как устная речь характеризуется просодическим компонентом дискурса, под которым подразумевается акцентуация, тембр и темп, что обуславливается определенной фрагментацией речи, которая представлена сегментами и паузами, отделяющими их друг от друга [9]. Доказательное монологическое высказывание в диалогическом речевом общении характеризуется также с позиции постоянно меняющихся ролей слушающего и говорящего, в связи с чем необходимо включать в учебный дискурс видеофрагменты.

Процессу овладения информационной основой продуктивного творческого доказательного монологического высказывания по обсуждаемой проблеме или конкретному проблемному вопросу должна предшествовать подготовительная целевая аналитико-информационная работа с корпусом фрагментов и микротекстов по конкретному проблемно обусловленному смысловому содержанию общей и двух частных проблем.

Все тексты лингвистического компонента в тесной связи с экстралингвистическим в дискурсе исследовались на основе метода информационно-целевого анализа, чтобы выявить и зафиксировать все глобальные, ведущие и локальные ключевые слова и словосочетания, сформулированные элементарные мысли как информационные единицы каждого микротекста, фрагмента с целью создать эталонный дидактический материал для контроля и оценивания уровня сформированности речевых навыков и умений и как информационную основу для обучения и овладения спонтанным доказательным монологическим высказыванием.

Информационно-целевой анализ всех аутентичных текстовых дискурсивных единиц проводился на основе таких операций, как: 1) выявление и фиксация глобальных и ведущих ключевых слов (ГКС и ВКС); 2) формулирование главной мысли микротекста; 3) выявление и фиксация смыслового ряда слов-денотатов как свернутой мысли; 4) частичное развертывание, формулирование и фиксация мыслей как информационных единиц; 5) полное развертывание мыслей и формулирование простых элементарных предложений; 6) создание сложных предложений и логическое выстраивание вместе с простыми по смыслу; 7) порождение доказательного микровысказывания, его основной части (дедуктивное, индуктивное).

Проведенный анализ речевых единиц учебного дискурса позволил разработать его типологическую структуру (рис. 3).

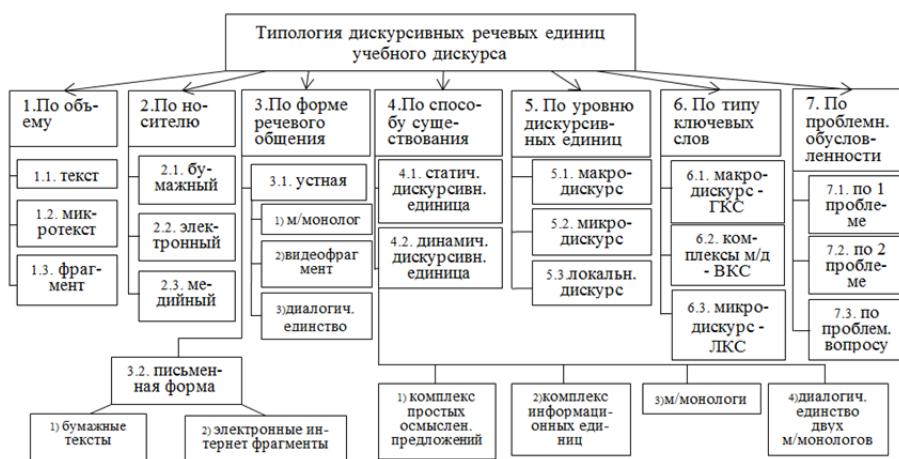


Рис. 3. Типология дискурсивных единиц учебного дискурса

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, следует особенно подчеркнуть, что при обучении доказательному монологическому высказыванию в речевом общении следует основываться на принятии концепции единства и связи понятий «дискурс» и «текст» как процесса и результата (П. Серิโอ, А.А. Кибрик, А.А. Залевская, М.М. Бахтин, Ю.Е. Прохоров, В.И. Карасик). Принимая текст как основную единицу дискурса, обладающего лингвистическим и экстралингвистическим компонентами, важно учитывать, что и дискурс, и тексты в равной мере обусловлены ситуацией и контекстом и встраиваются в единую систему процесса коммуникации [27].

В связи с этим, основываясь на определениях дискурса как совокупности связных текстов, их фрагментов, микротекстов в единстве их лингвистических, экстралингвистических и паралингвистических компонентов, необходимо особенно внимательно изучать процесс погружения всех речевых единиц дискурса в ситуации диалогического речевого общения, учитывая несколько факторов: 1) функции фрагментов текстов, текстов дискурса могут быть продуктом речи как результат говорения или объектом в аудировании; 2) актуализация мультимодальности как: а) привлечение разных сенсорных каналов, б) сочетание чтения, аудирования, говорения и письма, в) привлечение различных носителей информации, речевых ресурсов; 3) различные виды информационной основы с учетом компонентов дискурса.

В заключение следует особо подчеркнуть важность создания информационной основы обучения и овладения спонтанным доказательным монологическим высказыванием, которая предусматривает условия и комплекс экстралингвистических факторов, связанных со спецификой иноязычного ДМВ учащихся старших классов в системе кадетского образования и его функционированием в диалогическом речевом общении. Глобальный учебный дискурс представляет собой диалектическое единство учебных текстов, отражающих информационную профессионально ориентированную картину мира, на основе чего лингвистический компонент как общий комплекс текстов – речевых единиц учебного дискурса – в результате информационно-целевого анализа был организован в две группы, адекватные смысловому содержанию двух проблем: «Ландшафтные природные естественные и рукотворные условия сооружения замков-крепостей в Средние века с учетом их функций защиты, обороны и обеспечения безопасности» и «Архитектура замков-крепостей и особенности ее строительства для обеспечения функций защиты, обороны при осаде в Средние века».

Обобщая все сказанное, можно заключить, что информационно-целевой анализ, отбор и дидактическая организация глобального учебного дискурса были проведены с учетом: 1) единства и связи речевых единиц как целого связного осмысленного текста с речевыми действиями и выполняемыми в их рамках операциями; 2) создания и сохранения смысловых связей между микродискурсом и целым учебным макродискурсом, а также между микротекстами внутри проблемно обусловленной группы; 3) актуализации принципов гетерогенности, интеллектуальной смыслоформирующей активности и взаимосвязи всех видов речевой деятельности в разной последовательности и динамической структурной сочетаемости: чтения-письма-говорения-аудирования; аудирования-письма-чтения-говорения и другие в условиях речевого общения.

Список источников

1. **Милевская Т.В.** Дискурс, речевая деятельность, текст // Теория коммуникации и прикладная коммуникация / под общ. ред. И.Н. Розиной. Ростов н/Д : ИУБиП, 2002. Вып. 1. С. 88–91.
2. **Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
3. **Карасик В.И.** Коммуникативная тональность // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2008. № 4. С. 20–29.
4. **Вербицкий А.А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. 75 с.
5. **Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. М., 1998. Ч. 5. 896 с.
6. **Соссюр Ф.** Курс общей лингвистики / [коммент. Туллио де Мауро]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 425 с.
7. **Бенвенист Э.** Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
8. **Макаров М.Л.** Основы теории дискурса. М. : ИТДГК Гнозис, 2003. 280 с.
9. **Кибрик А.А.** Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
10. **Гураль С.К., Корнеева М.А.** К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» // Язык и культура. 2017. № 37. С. 180–196.
11. **Бутко Е.С.** Текст и дискурс: проблема дефиниции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. URL: <https://e-koncept.ru/2016/96034.htm> (дата обращения: 24.12.2021).
12. **Лосева Л.М.** Как строится текст : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1980. 94 с.
13. **Гальперин И.Р.** Стилистика английского языка : учеб. для студ. пед. ин-тов и фактов иностр. яз. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1977. 334 с.
14. **Коваленко М.П.** Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 25 с.
15. **Серрио П.** Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / пер. с фр. и порт. М., 1999. С. 12–54.
16. **Залевская А.А.** Индивидуальная «база» знаний и проблема перевода // Перевод как процесс и как результат: язык, культура, психология. Калинин, 1989. С. 29–36.
17. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. 2-е изд. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
18. **Андреева В.А.** Литературный нарратив: дискурс и текст. СПб. : Норма, 2006. 182 с.
19. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
20. **Кибрик А.А.** Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
21. **Гребенюк Н.И., Гусаренко С.В.** Стилистика русского научного дискурса : учеб. пособие. Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. 179 с.
22. **Серова Т.С.** Особенности иноязычной диалогической речевой деятельности в профессиональной сфере // Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники : сб. ст. Пермь : Изд-во Перм. национального исслед. политехн. ун-та, 2016. С. 352–361.
23. **Шатурная Е.А.** Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 321. С. 174–176.

24. Мильруд Р.П., Кондакова Н.Н. Подходы к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 12–17.
25. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
26. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М. : Художественная литература, 1975. 500 с.
27. Прохоров Ю.Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2006. 38 с.
28. Стрельцов А.А. Три подхода к категории вопросительности // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 3. С. 45–58.
29. Вдовичина А.А., Серова Т.С. Типы и функции вопросов в диалогизированном доказательном монологическом высказывании при обучении иноязычному диалогическому речевому общению // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 2. С. 85–99.
30. Гура А.Ю. К проблеме нахождения адекватной языковой формы педагогического вопроса // Научные труды КубГТУ. 2016. № 12. С. 308–315.
31. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2011. Вып. 4. С. 118–120.
32. Серова Т.С., Коваленко М.П., Смокотин В.М. Проблемно обусловленное предметное содержание дискурсивных речевых материалов в интегративном обучении переводческому аудированию // Язык и культура. 2020. № 52. С. 232–245.

References

1. Milevskaya T.V. (2002) Diskurs, rechevaya deyatel'nost', tekst [Discourse, speech activity, text] // Teoriya kommunikacii i prikladnaya kommunikaciya / Pod obshchej redakciej Rozinoj I.N. Vestnik Rossijskoj kommu-nikacionnoj associacii. 1. pp. 88–91.
2. Zimnyaya I.A. (2001) Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti [Linguistic psychology of speech activity]. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO "MODEK". 432 p.
3. Karasik V.I. (2008) Kommunikativnaya tonal'nost' [Communicative tone] // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova. 4. pp. 20–29.
4. Verbitskij A.A. (1999) Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenii: monogr. [New educational paradigm and contextual learning] M.: Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov. 75 p.
5. Arutyunova N.D. (1998) Yazyk i mir cheloveka [Language and the human world]. Part 5. M. 896 p.
6. Sosyur F. (1999) Kurs obshchej lingvistiki [General Linguistics Course]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta. 425 p.
7. Benvenist E. (1974) Obshchaya lingvistika [General linguistics]. M.: Progress. 448 p.
8. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of discourse theory]. M.: ITDGG Gnozis. 280 p.
9. Kibrik A.A. (2009) Modus, zhanry i drugie parametry klassifikacii diskursov [Mode, genres and other parameters of discourse classification]. Voprosy yazykoznaniya. 2. pp. 3–21.
10. Butko E.S. (2016) Tekst i diskurs: problema definicii [Text and discourse: the problem of definition] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept". URL: <https://e-koncept.ru/2016/96034.htm> (Accessed: 24.12.2021).
11. Loseva L.M. (1980) Kak stroitsya tekst: posobie dlya uchitelej [How the text is built: a guide for teachers]. M.: Prosveshchenie. 94 p.
12. Gal'perin I.R. (1977) Stilistika anglijskogo yazyka : uchebnik dlya studentov ped. in-tov i fak. inostrannyh yaz [Stylistics of the English language: a textbook for students of pedagogical universities and faculties of foreign languages]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Vysshaya shkola. 334 p.

13. Kovalenko M.P. (2003) Informacionnaya osnova rechevoj deyatel'nosti v formirovanii leksicheskikh navykov audirovaniya inoyazychnogo monologicheskogo vyskazyvaniya [Information basis of speech activity in the formation of lexical skills of listening to a foreign monologue statement]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Ekaterinburg. 25 p.
14. Serio P. (1999) Kak chitayut teksty vo Francii [How texts are read in France] // Kvadratura smysla. Francuzskaya shkola analiza diskursa / per. s fr. i port. M. pp. 12–54.
15. Zalevskaya A.A. (1989) Individual'naya "baza" znaniy i problema perevoda [Individual "base" of knowledge and the problem of translation] // Perevod kak process i kak rezul'tat: yazyk, kul'tura, psihologiya. Kalinin. pp. 29–36.
16. Karasik V.I. (2004) Yazykovoy krug: lichnost', koncepty, diskurs: monografiya [Language circle: personality, concepts, discourse: monograph]. 2-e izdanie. M.: Gnozis. 390 p.
17. Andreeva V.A. (2006) Literaturnyy narrativ: diskurs i tekst [Literary Narrative: Discourse and Text]. SPb.: Norma. 182 p.
18. Sysoev P.V., Zaviyalov V.V. (2018) Obuchenie inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki "Yurisprudenciya" [Teaching foreign-language written legal discourse to students majoring at Jurisprudence] / Yazyk i kul'tura. 41. pp. 308–326.
19. Kibrik A.A. (2003) Analiz diskursa v kognitivnoy perspective [Discourse analysis in a cognitive perspective]. Philology doc. diss. M. 90 p.
20. Grebenyuk N.I., Gusarenko S.V. (2015) Stilistika russkogo nauchnogo diskursa : uchebnoe posobie [The style of Russian scientific discourse: textbook]. Stavropol' : Severo-Kavkazskiy Federal'nyy universitet (SKFU). 179 p.
21. Serova T.S. (2016) Osobennosti inoyazychnoy dialogicheskoy rechevoj deyatel'nosti v professional'noy sfere [Features of foreign language dialogic speech activity in the professional sphere] // Informaciya, informirovannost' i innovatsii v mezhkul'turnom professional'nom obshchenii v sfere nauki i tekhniki: sb. statej. Perm': Iz-datel'stvo Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. pp. 352–361.
22. Shaturnaya E.A. (2009) Professional'no-orientirovannyj diskurs kak objekt ovladeniya v neyazykovom vuze [Professionally oriented discourse as an object of mastery in a non-linguistic university] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 321. pp. 174–176.
23. Gural' S.K., Korneeva M.A. (2017) K voprosu ob organizacionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya anglijskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" [On the issue of organizational and methodological conditions for teaching English to students majoring at Applied Mechanics] // Yazyk i kul'tura. 37. pp. 180–196.
24. Mil'rud R.P., Kondakova N.N. (2007) Podhody k opisaniyu i preduprezhdeniyu oshibok v inoyazychnoy rechi [Approaches to the description and prevention of errors in foreign speech] // Inostrannye yazyki v shkole. pp. 12–17.
25. Bakhtin M.M. (1979) Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. M.: Iskusstvo. 424 p.
26. Bakhtin M.M. (1975) Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let [Questions of literature and aesthetics. Researches of different years]. M.: "Hudozh. lit". 500 p.
27. Prohorov Yu.E. (2006) Koncept, tekst, diskurs v strukture i sodержanii kommunikatsii [Concept, text, discourse in the structure and content of communications]. Abstract of Philology doc. diss. Ekaterinburg. 38 p.
28. Strel'tsov A.A. (2017) Tri podhoda k kategorii voprositel'nosti [Three approaches to the category of questioning] // Vestnik PNIPU: Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 3. pp. 45–58.
29. Vdovichina A.A., Serova T.S. (2018) Tipy i funktsii voprosov v dialogizirovannom dokazatel'nom monologicheskom vyskazyvanii pri obuchenii inoyazychnomu dialogicheskomu rechevomu obshcheniyu [Types and functions of questions in dialogic evidence-based monologue statements in teaching foreign language dialogic speech communication] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2. pp. 85–99.

30. Gura A.Yu. (2016) K probleme nahozhdeniya adekvatnoj yazykovoj formy pedagogicheskogo voprosa [To the problem of finding an adequate language form of the pedagogical question] // Nauchnye trudy KubGTU. 12. pp. 308–315.
31. Gonchar I.A. (2011) Audirovanie inoyazychnogo teksta kak objekt lingvistiki i metodiki [Listening to a foreign text as an object of linguistics and methodology] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 9 (4). pp. 118–120.
32. Serova T.S., Kovalenko M.P., Smokotin V.M. (2020) Problemno obuslovennoe predmetnoe sodержание diskursivnyh rechevyh materialov v integrativnom obuchenii perevodcheskomu audirovaniyu [Problem-Determined Subject Content of Discursive Speech Materials in Integrative Training in Translational Listening] // Yazyk i kul'tura. 52. pp. 232–245.

Информация об авторах:

Серова Т.С. – доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (пр. Комсомольский, 29, Пермь, Россия, 614990). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Гураль С.К. – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Бердникова А.А. – преподаватель, Пермское суворовское военное училище (ул. Ленина, 15, пгт Звездный, Россия, 614575). E-mail: vdovichinaa@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Serova T.S. – D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Komsomolsky Ave., 29, Perm, Russia, 614990). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Gural S.K. – D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Berdnikova A.A. – senior lecturer, Perm Suworov Military School (Lenin str., 15, Zvezdny, Russia, 614575). E-mail: vdovichinaa@mail.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 25.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/57/13

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТОВ

Павел Викторович Сысоев¹, Элина Георгиевна Юзбашева²

¹ Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Россия, psysoyev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>

² Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, eg.yuzbasheva@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Аннотация. Пандемия коронавирусной инфекции послужила катализатором разработки новых инновационных методик обучения иностранному языку, реализуемых дистанционно в онлайн- и офлайн-форматах. Обучение грамматической стороне иноязычного речевого высказывания студентов выступает составляющей учебной цели обучения иностранному языку. Вместе с тем разработка методики формирования грамматических навыков речи студентов в условиях дистанционного обучения не выступала предметом отдельного исследования. Целью статьи является описание поэтапной методики обучения и анализ результатов педагогического эксперимента, направленного на проверку ее эффективности. В работе уточняется перечень продуктивных и рецептивных грамматических навыков речи. К продуктивным грамматическим навыкам относятся: образовывать грамматические формы и конструкции; выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от функционального типа текста (эссе или комментарий при обсуждении темы); изменять грамматическое оформление высказывания в зависимости от функционального типа текста и коммуникативной задачи; интерпретировать значение грамматического оформления речевого высказывания; выявлять грамматические ошибки и анализировать их. К рецептивным навыкам относятся: узнавать/вычленять грамматические конструкции в письменной речи и определять их значение; соотносить значение грамматической конструкции с контекстом; определять структуру разных по своей сложности типов предложений; устанавливать логические, временные, причинно-следственные связи между частями предложения; устанавливать связи между предложениями, абзацами и фрагментами текста. Инновационная методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов включает в себя четыре этапа и двенадцать шагов: знакомство с сущностью метода проектов; интернет-дискуссия по теме «Обеспечение безопасной работы в интернете. Нэтикет»; обсуждение алгоритма выполнения индивидуальных и групповых интернет-проектов; тренировочная работа на платформах pbworks.com (вики-технология) и blogger.com (блог-технология); изучение грамматического материала средствами онлайн-платформ; определение темы проекта; изучение требований к реализации проекта и его оформлению; поисковая работа; индивидуальная и совместная работа студентов в рамках проекта; создание письменного высказывания установленного образца на онлайн-платформе; оценивание студентами участия в проектной деятельности, самооценка и рефлексия; оценка преподавателем проекта. Подробно представлено содержание каждого этапа и составляющих шагов. Эф-

фективность предлагаемой методики была доказана в ходе проведения экспериментального обучения и анализа его результатов.

Ключевые слова: грамматика, грамматические навыки речи, метод проектов, интернет-проект, иностранный язык в вузе

Для цитирования: Сысоев П.В., Юзбашева Э.Г. Формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Язык и культура. 2022. № 57. С. 258–273. doi: 10.17223/19996195/57/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/13

DEVELOPMENT OF STUDENTS' GRAMMATICAL SKILLS USING FOREIGN LANGUAGE INTERNET PROJECTS

Pavel V. Sysoyev¹, Elina G. Yuzbasheva²

¹ *Tambov State University, Tambov, Russia, psysoyev@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>*

² *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
eg.yuzbasheva@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>*

Abstract. The 2019 coronavirus pandemic served as a catalyst for the development of new innovative methods for teaching foreign languages, realized in distance online and offline formats. Teaching the foreign language grammar is a component of the educational goal of teaching a foreign language. At the same time, the development of a methodology for the formation of grammatical speech skills of students in distance learning conditions has not been the subject of a dedicated study. The purpose of the article is to describe a step-by-step training methodology and analyze the results of a pedagogical experiment aimed at checking its effectiveness. The work clarifies the list of productive and receptive grammatical speech skills. Productive grammatical skills include: formation grammatical forms and constructs; selection and use of grammatical constructs depending on the functional type of text (essay or commentary when discussing a topic); changing the grammatical design of a statement depending on the functional type of the text and the communicative task; interpreting the meaning of a grammatical speech utterance; and identifying and analyzing grammatical errors. Receptive skills include: learning/isolating grammatical constructs in written speech and determining their meaning; correlating the value of a grammatical construct with the context; defining the structure of different types of proposals; establishing logical, temporal, causal relationships between parts of the proposal; and establishing links between sentences, paragraphs and text fragments. The innovative method of forming students' grammatical speech skills based on the implementation of foreign-language Internet projects includes four stages and twelve steps: familiarization with the essence of the project method; Internet discussion on "Ensuring Internet security. Netiquette"; discussion of the algorithm for individual and group Internet projects; training work on platforms pbworks.com (wiki-technology) and blogger.com (blog-technology); learning grammar material through online platforms; definition of the project theme studying the requirements for the implementation of the project and its design; searching for information; individual and joint work of students in the framework of the project; creating a written statement of

the established pattern on the online platform; student assessment of participation in project activities, self-assessment and reflection; and evaluation by the project instructor. The article details the content of each stage and the constituent steps. The effectiveness of the proposed methodology has been proven through the conduct of pilot training and the analysis of its results.

Keywords: grammar, grammar speech skills, project method, Internet project, foreign language at the university

For citation: Sysoyev P.V., Yuzbasheva E.G. Development of students' grammatical skills using foreign language internet projects. *Language and Culture*. 2022;57: 258-273. doi: 10.17223/19996195/57/13

Введение

Формирование грамматических навыков речи выступает неотъемлемой частью формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на всех этапах обучения. Этим объясняется факт присутствия грамматической или лингвистической компетенций во всех известных моделях иноязычной коммуникативной компетенции [1–4]. Основывая свои учения на разной методологической основе, а также разрабатывая свои модели для разных педагогических контекстов, все авторы были едины в том, что владение грамматическим материалом и сформированность грамматических навыков необходимы для полноценного и эффективного общения на иностранном языке.

Традиционно формирование грамматических навыков речи осуществлялось в процессе выполнения обучающимися грамматических упражнений репродуктивного и заданий продуктивного коммуникативного характера, включая грамматические игры [5, 6]. Пандемия коронавирусной инфекции способствовала переходу обучения в дистанционный формат и разработке новых инновационных методик обучения иностранному языку в целом и формированию грамматических навыков речи в частности на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Следует заметить, что в методической литературе последних лет появился целый корпус научно-методических работ, посвященных использованию современных ИКТ в обучении иностранному языку [7–10]. Изучение этих и других исследований свидетельствует о значительном лингводидактическом потенциале данных технологий, позволяющих сочетать дистанционную и очную, индивидуальную и групповую формы работы. Вместе с тем в центре внимания ученых было формирование лексических навыков речи и развитие видов речевой деятельности. На основе одной из платформ сети Интернет организовывалась проектная деятельность обучающихся, направленная на формирование конкретных языковых навыков, развитие речевых умений или социокультурной и межкультурной компетенций. Формирование грам-

матических навыков в процессе выполнения интернет-проектов системно и на основе нескольких интернет-технологий не выступало предметом отдельного изучения. Цель данной работы состоит в обобщении и разработке методики формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов.

Методология исследования

Методологическая основа настоящего исследования опирается на гуманистическую личностно ориентированную педагогическую парадигму и основывается на следующих подходах: а) системном; б) компетентностном; в) личностно-деятельностном. Системный подход [11] выступает одним из основных методологических подходов и заключается в восприятии конкретного объекта изучения как системы – единства отдельных компонентов, находящихся в иерархической взаимосвязи и зависимости. Данный подход позволяет рассматривать процесс формирования грамматических навыков во взаимосвязи с формированием всех аспектов иноязычной коммуникативной компетенции.

Компетентностный подход дает возможность сформулировать результат обучения в терминах компетенций. В процессе формирования грамматических навыков обучающиеся формируют грамматическую компетенцию, которая, в свою очередь, будет частью их иноязычной коммуникативной компетенции.

Личностно-деятельностный подход [12] включает две составляющие: личностную и деятельностную. Реализация личностной составляющей в обучении иностранному языку будет происходить в отборе содержания обучения в соответствии с интересами и потребностями конкретной группы студентов. Деятельностная составляющая реализуется в формировании грамматических навыков речи обучающихся посредством их участия в иноязычной речевой деятельности. В рамках нашего исследования студенты будут формировать грамматические навыки посредством выполнения иноязычных письменных проектов.

Содержание обучения грамматической стороне речи студентов языкового вуза

Один из ключевых компонентов разработки методики обучения – это определение содержания обучения. В центре внимания настоящего исследования находится формирование грамматических навыков речи. Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [13], языковые навыки являются «автоматизированными компонентами сознательной речевой деятельности в устной и письменной форме» [13. С. 133]. Традиционно грам-

грамматические навыки разделяют на продуктивные и рецептивные. Продуктивные грамматические навыки реализуются в процессе порождения устной (говорение) и письменной речи, а рецептивные – в процессе восприятия речи при чтении и аудировании. Перечень грамматических навыков, формируемых у обучающихся на уровнях А1–В1, является универсальным и получил широкую известность и распространение среди ученых и практиков. В этой связи его можно воспринимать в качестве неварьируемой переменной. Изменения будут относиться к технологии обучения – выбору комплекса упражнений и заданий, а также этапов обучения. В рамках данного исследования содержание обучения грамматической стороне речи студентов младших курсов языкового вуза будет включать формирование следующих навыков:

– **продуктивных:**

– образовывать грамматические формы и конструкции;
– выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от функционального типа текста (эссе или комментариев при обсуждении темы);

– изменять грамматическое оформление высказывания в зависимости от функционального типа текста и коммуникативной задачи;

– интерпретировать значение грамматического оформления речевого высказывания;

– выявлять грамматические ошибки и анализировать их;

– **рецептивных:**

– узнавать/вычленять грамматические конструкции в письменной речи и определять их значение;

– соотносить значение грамматической конструкции с контекстом;

– определять структуру разных по своей сложности типов предложений;

– устанавливать логические, временные, причинно-следственные связи между частями предложения;

– устанавливать связи между предложениями, абзацами и фрагментами текста [13].

Таким образом, содержание обучения грамматической стороне речи студентов в рамках настоящего исследования связано с восприятием, интерпретацией и порождением иноязычного речевого высказывания.

Этапы формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов

Несмотря на то что основы метода проекта были заложены отечественными учеными еще в начале XX в., динамичное развитие иссле-

дований, посвященных реализации проектной методики в обучении учащихся и студентов аспектам языка и видам речевой деятельности, приходится на 2000-е гг. Авторы изучали лингводидактический потенциал метода проектов и выделяли отдельные аспекты проектной методики, которые необходимо учитывать для достижения эффективности обучения. В частности, в своих работах Е.С. Полат [14], В.В. Сафонова и П.В. Сысоев [15] выделяли основные шаги реализации проектной методики: от целеполагания до защиты проектов (продуктов проектной деятельности). Многие другие авторы в своих исследованиях в зависимости от цели и средств обучения дополняли и видоизменяли предложенные этапы.

Пандемия коронавирусной инфекции способствовала новому витку исследований в области организации проектной деятельности учащихся и студентов. Технологии и алгоритмы обучения стали в большей степени отражать смешанную модель, сочетая аудиторную и внеаудиторную (дистанционную) формы обучения. Анализ исследований последних лет показывает, что в центре внимания ученых были следующие вопросы: определение методологии проектной деятельности, выделение этапов организации проектной деятельности учащихся и студентов и управление проектами [16, 17], использование корпусных технологий в обучении письменной речи обучающихся [18] и прагматической стороне иноязычного речевого высказывания [19], использование блог-технологии и вики-технологии в развитии умений письменной речи обучающихся [20–22].

Анализ этих и других работ позволяет сделать следующие выводы:

1. Для большей эффективности организация проектной деятельности учащихся или студентов должна быть четко регламентирована, методики обучения должны включать отдельные этапы и шаги.
2. До начала работы над проектом обучающиеся должны четко представлять результат проектной работы (продукт) и критерии оценки (продукта и участия в проектной деятельности).
3. Методика обучения должна включать этапы, проводимые как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.
4. Переход на дистанционную форму обучения позволяет видоизменить технологию обучения. Языковые проекты могут полностью реализовываться в дистанционной форме обучения, сочетая этапы, проводимые в онлайн- и офлайн-форматах.
5. В зависимости от опыта обучающихся на организационном этапе обучения целесообразно обсуждать вопросы, связанные с обеспечением информационной безопасности при реализации иноязычных интернет-проектов.
6. Важным этапом обучения является рефлексия учащихся и студентов на процесс и результат своей проектной деятельности. Это поз-

волит им увидеть свои «сильные» и «слабые» стороны с целью дальнейшего развития.

7. При выполнении коллективных проектов обучающимся должна выставляться одна общая оценка за результат работы (продукт). С учетом ключевых этапов реализации проектной деятельности обучающихся, носящих общедидактический характер [14–16], а также приведенных выше положений нами были выделены этапы и шаги формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Этапы формирования грамматических навыков речи студентов
на основе реализации иноязычных интернет-проектов**

Функции преподавателя	Функции студентов	Форма работы
Этап 1. Допроектный		
<i>Шаг 1. Знакомство с сущностью метода проектов</i>		
Предоставление информации о теоретических основах и практическом применении метода проектов в условиях дистанционного обучения иностранному языку; мониторинг восприятия и понимания	Овладение сущностью метода проектов в условиях дистанционного обучения иностранному языку	Дистанционная онлайн
<i>Шаг 2. Интернет-дискуссия по теме «Обеспечение безопасной работы в интернете. Нэтикет»</i>		
Организация и проведение разъяснительной беседы по теме; проверка имеющихся у студентов сведений о кибербезопасности и толерантности при общении в сети Интернет	Активное взаимодействие с преподавателем и другими студентами в ходе занятия; готовность и открытость к изменению своего отношения к обеспечению собственной кибербезопасности, а также помощи другим участникам проектной деятельности в сохранении благоприятной атмосферы сотрудничества в Сети	Дистанционная онлайн
<i>Шаг 3. Обсуждение алгоритма выполнения индивидуальных и групповых интернет-проектов</i>		
Обоснование хода проектной деятельности согласно требованиям и временным срокам выполнения	Принятие и следование установленному алгоритму действий по реализации проектной деятельности	Дистанционная онлайн
<i>Шаг 4. Тренировочная работа на платформах pbworks.com (вики-технология) и blogger.com (блог-технология)</i>		
Объяснение технических и содержательных аспектов использования платформ pbworks.com и blogger.com; организация пробных занятий	Изучение технических и содержательных аспектов использования платформ pbworks.com и blogger.com; участие в пробных занятиях	Дистанционная онлайн и офлайн

Функции преподавателя	Функции студентов	Форма работы
Этап 2. Изучающий		
<i>Шаг 5. Изучение грамматического материала средствами онлайн-платформ</i>		
Составление и организация учебного материала в соответствии с содержанием обучения; проверка понимания грамматических явлений; корректирование восприятия студентами нового учебного материала	Овладение грамматическим материалом под контролем преподавателя; своевременное информирование преподавателя о затруднении в понимании грамматических правил	Дистанционная онлайн и офлайн
Этап 3. Практический		
<i>Шаг 6. Определение темы проекта</i>		
Обсуждение со студентами тем предстоящих проектов	Выбор тем предстоящих проектов; осознание индивидуальной и групповой ответственности за качество финального продукта	Дистанционная онлайн и офлайн
<i>Шаг 7. Изучение требований к реализации проекта и его оформлению</i>		
Знакомство студентов с критериями оценки проектов	Знакомство студентов с критериями оценки проектов	Дистанционная офлайн
<i>Шаг 8. Поисковая работа</i>		
Мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов	Осуществление поиска информации по теме в сети Интернет	Дистанционная офлайн
<i>Шаг 9. Индивидуальная и совместная работа студентов в рамках проекта</i>		
Мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов	Индивидуальная и совместная работа студентов над написанием совместной работы (эссе на базе вики-технологии или базе блог-технологии) или сетевого обсуждения (комментариев на базе блог-технологии); написание черновой версии письменной работы (эссе на базе вики-технологии или базе блог-технологии)	Дистанционная офлайн
<i>Шаг 10. Создание письменного высказывания установленного образца на онлайн-платформе</i>		
Мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов	Создание и размещение на онлайн-платформе письменной работы	Дистанционная офлайн
Этап 4. Оценочный		
<i>Шаг 11. Оценивание студентами участия в проектной деятельности, самооценка и рефлексия</i>		
Мониторинг оценивания студентами участия в проектной деятельности; организация рефлексии студентов	Оценка работы друг друга; самооценка; рефлексия	Дистанционная онлайн
<i>Шаг 12. Оценка преподавателем проекта</i>		
Оценка выполненного студентами проекта (эссе или интернет-дискуссии)	Знакомство с оценкой проектов	Дистанционная онлайн/офлайн

Как свидетельствуют материалы табл. 1, алгоритм формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов разработан для дистанционной формы обучения, когда студенты участвуют в проектной деятельности дистанционно в онлайн- или офлайн-форматах в соответствии с этапом обучения. В зависимости от опыта студентов участия в подобных языковых интернет-проектах некоторые этапы могут быть опущены. В частности, четыре шага допроектного этапа могут быть сокращены до 1–2 – объяснения целей проекта и обсуждения работы с конкретной интернет-платформой. Также шаги 9–10 практического этапа могут быть расширены и детализированы в зависимости от цели проекта и выбранной интернет-платформы.

Метод

Экспериментальное обучение по предлагаемой методике формирования грамматических навыков речи студентов проводилось на базе кафедры иноязычного образования Московского педагогического государственного университета (МГПУ) и в Тамбовском государственном университете (ТГУ) имени Г.Р. Державина в период с февраля по июнь 2021 г. Участниками эксперимента выступили 46 студентов 1-го курса направления подготовки «Лингвистика» (в МПГУ – профиль «Английский язык и межкультурная коммуникация» (экспериментальная группа), в ТГУ имени Г.Р. Державина – профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (контрольная группа)). Исследование включало три этапа: 1) диагностирующий; 2) формирующий; 3) завершающий. На диагностирующем этапе обучения студенты экспериментальной и контрольных групп обучения выполнили грамматический тест, содержащий задания для проверки изначального уровня сформированности грамматических навыков речи. На завершающем этапе в качестве измерительного инструмента студентам было предложено выполнить этот же тест.

На формирующем этапе студенты экспериментальной и контрольной групп изучали английский язык в рамках дисциплины «Английский язык» с применением следующего учебного пособия: Roberts R., Buchanan H., Pathare E. *Navigate*. Oxford University Press, 2015. Для изучения и закрепления грамматического материала использовался учебник по грамматике: Murphy R. *Essential English Grammar*. Cambridge University Press, 2000. Учебная нагрузка по данной дисциплине составляла две пары в неделю (1,5 часа каждая). Студенты экспериментальной группы обучались дистанционно в онлайн- и офлайн-форматах. Формирование грамматических навыков осуществлялось в процессе выполнения интернет-проектов. В рамках каждого проекта

студенты должны были выполнить письменную работу с использованием нового грамматического материала. Студенты также должны были принять участие в интернет-дискуссии на платформе blogger.com по изучаемым темам. Тематика письменных работ определялась предметно-тематическим содержанием обучения студентов 1-го курса. Участники контрольной группы обучались в очном формате. Для формирования грамматических навыков речи они использовали те же учебные материалы. В табл. 2 представлено содержание обучения студентов экспериментальной группы и тематика интернет-проектов.

Таблица 2

**Содержание обучения студентов экспериментальной группы
и тематика интернет-проектов**

Период	Тема проектов	Грамматическая тема	Вид письменного высказывания	Вид проекта
Февраль 2021	Работа: изменения в условиях труда; современный офис; профессии будущего	<i>Модальные глаголы: формы выражения нереальности</i>	Эссе (например: «Работа моей мечты»)	Групповой (вики-технология)
		<i>Модальные глаголы: структурно зависимые использования в предложении</i>	Эссе (например: «Моя профессия»)	Индивидуальный (блог-технология)
		<i>Модальные глаголы: отличия сослагательного наклонения от условного наклонения</i>	Интернет-дискуссия «Актуальность моей профессии: настоящее и будущее»	Индивидуальный (блог-технология)
Март 2021	Семья: семейные ценности; различия поколений	<i>Глагол: двойственная природа инфинитива</i>	Эссе (например: «Черты современного поколения молодежи»)	Групповой (вики-технология)
		<i>Глагол: формы герундия и их использование в предложении</i>	Сообщение (например: «Три поколения моей семьи»)	Индивидуальный (блог-технология)
		<i>Глагол: причастие настоящего времени и причастие прошедшего времени</i>	Интернет-дискуссия «Поведение в Сети представителей поколения интернет-мигрантов и поколения интернет-резидентов»	Индивидуальный (блог-технология)
Апрель 2021	СМИ: виды современных СМИ; влияние СМИ на общественное мнение	<i>Прилагательное: категории имени прилагательного</i>	Сравнительный отзыв (например: «Разновидности современных СМИ: их отличия и сходства»)	Парный (вики-технология)

Период	Тема проектов	Грамматическая тема	Вид письменного высказывания	Вид проекта
		<i>Наречие</i> : структура и роль английских наречий	Эссе (например: «Отражение новостей в печатной и онлайн-прессе»)	Групповой (вики-технология)
		<i>Прилагательное и наречие</i> : схожесть и различие	Интернет-дискуссия «СМИ: прошлое, настоящее, будущее»	Индивидуальный (блог-технология)
Май 2021	Литература: мое любимое произведение / автор / литературный жанр	Повторение пройденного: <i>модальные глаголы, глагол, наречие, прилагательное</i>	Рецензия (например: «Сценическая адаптация произведения Мери Шелли «Франкенштейн» в проекте «Национальный театр в прямом эфире»)	Индивидуальный (блог-технология)
			Эссе (например: «Байрон и Лермонтов: сравнение несравнимого»)	Групповой (вики-технология)
			Интернет-дискуссия «Жанровые предпочтения в литературе»	Индивидуальный (блог-технология)
Июнь 2021	Саморазвитие: дополнительное образование; дистанционное образование; курсы	Закрепление пройденного: <i>модальные глаголы, глагол, наречие, прилагательное</i>	Отзыв (например: «Дистанционный курс по истории английского языка»)	Индивидуальный (блог-технология)
			Эссе (например: «Преимущества и недостатки занятий онлайн: с точки зрения студента»)	Групповой (вики-технология)
			Интернет-дискуссия «Международные онлайн-площадки курсов дополнительного образования»	Индивидуальный (блог-технология)

Результаты и обсуждение

С целью выявления эффективности разработанной методики обучения данные контрольного и экспериментального срезов были обработаны с помощью методики *t*-критерия Стьюдента. Уникальность мето-

дики заключается в том, что она позволяет определить статистическую значимость в различиях между двумя выборками. Результаты контрольного среза представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение результатов контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

Группа	N	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Среднеквадратичная ошибка среднего	t-критерий	p
КГ	23	20,78	4,482	0,935	1,629	0,110
ЭГ	23	23,04	4,922	1,026		

Примечание. Здесь и в табл. 4, 5 КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа.

Данные табл. 3 свидетельствуют об отсутствии статистической значимости между результатами выполнения грамматического теста между студентами контрольной и экспериментальной групп до эксперимента. Это говорит о том, что в двух учебных заведениях после окончания средней общеобразовательной школы и первого курса обучения в вузе студенты владели английским языком на одинаковом уровне.

В табл. 4 представлены данные сопоставления результатов контрольного и экспериментального срезов в каждой из групп. Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты в обеих группах за период обучения улучшили свои результаты (в контрольной группе $t = 5,385$ при $p < 0,001$; в экспериментальной группе $t = 13,982$ при $p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что обе методики обучения – традиционная с использованием учебных пособий и инновационная, основанная на участии студентов в интернет-проектах, – являются эффективными для формирования грамматических навыков речи студентов.

Таблица 4

Сравнение результатов контрольного и экспериментального срезов в контрольной и экспериментальной группах*

Группа	N	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Среднеквадратичная ошибка среднего	t-критерий наблюдаемый	t-критерий критический
КГ до	23	20,78	4,482	0,935	5,385	2,074
КГ после		26,70	5,636	1,175		
ЭГ до	23	23,04	4,922	1,026	13,982	2,074
ЭГ после		33,00	4,503	0,939		

* Здесь и в табл. 5 $p < 0,001$.

Для определения эффективности предлагаемой методики обучения были сопоставлены данные экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

**Сравнение результатов экспериментального среза
в контрольной и экспериментальной группах**

Группа	N	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Среднеквадратичная ошибка среднего	t-критерий
КГ	23	26,70	5,636	1,175	4,191
ЭГ	23	33,00	4,503	0,939	

Материалы табл. 5 свидетельствуют о наличии статистически значимого различия между результатами экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах ($t = 4,191$ при $p < 0,001$). Данное обстоятельство подтверждает эффективность предлагаемой методики формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов по сравнению с традиционной методикой обучения грамматике.

Заключение

В ходе экспериментального обучения была доказана эффективность формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов. Инновационная методика обучения заключается в отработке грамматического материала в ходе выполнения интернет-проектов по написанию письменных работ на основе блог-технологии и вики-технологии. Алгоритм обучения включает в себя четыре этапа и двенадцать шагов: знакомство с сущностью метода проектов; интернет-дискуссия по теме «Обеспечение безопасной работы в интернете. Нэтикет»; обсуждение алгоритма выполнения индивидуальных и групповых интернет-проектов; тренировочная работа на платформах pbworks.com (вики-технология) и blogger.com (блог-технология); изучение грамматического материала средствами онлайн-платформ; определение темы проекта; изучение требований к реализации проекта и его оформлению; поисковая работа; индивидуальная и совместная работа студентов в рамках проекта; создание письменного высказывания установленного образца на онлайн-платформе; оценивание студентами участия в проектной деятельности, самооценка и рефлексия; оценка преподавателем проекта.

В работе подробно представлено содержание каждого этапа и составляющих шагов. Эффективность предлагаемой методики была доказана в ходе проведения экспериментального обучения и анализа его результатов.

Список источников

1. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. № 1 (1). P. 1–48.
2. *Ek van J.A.* Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Council of Europe, 1986.
3. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 233 с.
4. *Гураль С.К., Подъянова Т.О.* Повышение уровня коммуникативной компетенции студентов через оценку результативности входного тестирования // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018. № 1. С. 103–118.
5. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
6. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М. : Филоматис, 2004.
7. *Евстигнеев М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 80–90.
8. *Поляков О.Г.* Организация педагогической практики студентов в условиях дистанционного образования // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 74–79.
9. *Сысоев П.В.* Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // *Язык и культура*. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
10. *Титова С.В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М. : МГУ, 2009.
11. *Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.* Системный подход в современной науке // *Проблемы методологии системных исследований*. М. : Мысль, 1970. С. 7–48.
12. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования // *Русский язык за рубежом*. 1991. № 3. С. 91–95.
13. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2004. 336 с.
14. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроке иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–10.
15. *Сафонова В.В., Сысоев П.В.* Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2005. № 2. С. 7–16.
16. *Сысоев П.В.* Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 15–28.
17. *Титова С.В.* Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 29–37.
18. *Сысоев П.В., Семич Ю.И.* Обучение студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 260–277.
19. *Сысоев П.В., Золотов П.Ю.* Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // *Язык и культура*. 2020. № 51. С. 229–246.
20. *Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.* Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 154. P. 214–219.

21. **Харламенко И.В.** Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, вып. 11 (163). С. 73–81.
22. **Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А.** Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49–55.

References

1. Canale M., Swain M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1(1). pp. 1–48.
2. Ek van J.A. (1986) Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe.
3. Safonova V.V. (2004) Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podkhody k mnogourovnnevomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh: Monografiya [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes: Monograph]. M.: Evroshkola. 233 p.
4. Gural' S.K., Podyanova T.O. (2018) Povysheniye kommunikativnoy kvalifikatsii studentov cherez vysokuyu otsenku rezul'tatov testirovaniya [Increasing the level of communicative competence of students through the assessment of the effectiveness of entrance testing] // *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 1. pp. 103–118.
5. Solovova E.N. (2002) Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methodology of teaching foreign languages]. M.: Prosveshcheniye. 239 p.
6. Shchukin A.N. (2004) Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. M.: Filomatis.
7. Evstigneyev M.N. (2020) Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distantsionnykh tekhnologiy na sovremennom etape [Competence of a foreign language teacher in the field of using distance technologies at the present stage] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 80–90.
8. Polyakov O.G. (2020) Organizatsiya pedagogicheskoy praktiki studentov v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya [Organization of pedagogical practice of students in the context of distance education] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 74–79.
9. Sysoyev P.V. (2012) Sovremennyye informatsionnye i kommunikatsionnyye tekhnologii: didakticheskiye svoystva i funktsii [Modern information and communication technologies: didactic properties and functions] // *Yazyk i kultura*. 17. pp. 120–133.
10. Titova S.V. (2009) Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika [Information and Communication Technologies in Humanities Education: Theory and Practice]. M.: Moscow State University Press.
11. Blauberg I.V., Sadovskiy V.N., Yudin E.G. (1970) Sistemnyy podkhod v sovremennoy nauke [System approach in modern science] // *Problemy metodologii sistemnykh issledovaniy*. M.: Mysl'. pp. 7–48.
12. Zimnyaya I.A. (1991) Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii kak faktor humanizatsii obrazovaniya [Personal-activity approach in teaching as a factor in the humanization of education] // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 3. pp. 91–95.
13. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2004) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology]. M.: Izd. tsentr "Akademiya". 336 p.
14. Polat E.S. (2000) Metod proyektov na uroke inostrannogo yazyka [Method of projects in a foreign language lesson] // *Inostr. yazyki v shkole*. 2. pp. 3–10.
15. Safonova V.V., Sysoyev P.V. (2005) Elektivnyy kurs po kulturovedeniю SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course in US cultural studies in the system of profile teaching of the English language] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2. pp. 7–16.

16. Sysoyev P.V. (2020) Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i yupravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 9. pp. 15–28.
17. Titova S.V. (2020) Refleksiya v onlayn-obuchenii inostrannykh yazykov v shkole: podkhody, deystviya, realizatsii [Reflection in online teaching of foreign languages at school: approaches, methods, implementation mechanisms] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 9. pp. 29–37.
18. Sysoyev P.V., Semich Y.I. (2019) Obucheniya studentov napravleniya podgotovki "Zhurnalistska" inoyazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologiy [Teaching Journalism major students foreign language writing skills using corpora] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 260–277. DOI: 10.17223/19996195/47/15
19. Sysoyev P.V., Zolotov P.Yu. (2020) Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy [Building students' pragmatic competence using corpora] // *Yazyk i kul'tura*. 51. pp. 229–246. DOI: 10.17223/19996195/51/12
20. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2014) Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 154. pp. 214–219. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2014.10.138
21. Kharlamenko I.V. (2016) Ispol'zovaniye viki-tekhnologii dlya organizatsii sovmestnoy raboty po sostavleniyu viki-glossariya terminov spetsial'nosti silami studentov neyazykovogo vuza [Using wiki to organize joint work on compiling a wiki glossary of specialty terms by students of a non-linguistic university] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnyye nauki*. Tambov, Vol. 21, 11(163). pp. 73–81.
22. Evstigneyev M.N., Zav'yalov V.V., Evstigneyeva I.A. (2021) Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tekhnologii [Teaching Professional Written Discourse to Law Students Based on Blogs] // *Inostrannye yazyki v shkole*. pp. 49–55.

Информация об авторах:

Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (ул. Интернациональная, 33, Тамбов, Россия, 392000). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researchers ID: I-6136-2016

Юзбашева Э.Г. – старший преподаватель, Московский педагогический государственный университет (ул. Малая Пироговская, 1, Москва, Россия, 119991). E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sysoyev P.V. – D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, DerzhavinTambov State University (Internatsional'naya str., 33, Tambov, Russia, 392000). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researchers ID: I-6136-2016

Yuzbasheva E.G. – senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya str., 1, Moscow, Russia, 119991). E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su. ORCID: 0000-0003-2229-5260

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 12.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/57/14

ПОЛИПОДХОДНОСТЬ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ – *PERPETUM MOBILE* РАЗВИТИЯ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**Елена Генриховна Тарева¹,
Борис Владимирович Тарев²,
Екатерина Александровна Савкина³**

^{1, 3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

² *Школа иностранных языков, Высшая школа экономики, Москва, Россия*

¹ *TarevaEG@mgpu.ru*

² *boristarev@mail.ru*

³ *SavkinaEA@mgpu.ru*

Аннотация. В настоящее время перед современной лингводидактикой стоит множество вызовов, на которые она должна быть в состоянии ответить. Лингводидактика как наука находится в прямой зависимости от господствующей научной антропоцентрической парадигмы, которая задает новые направления для исследований, нацеленные на обеспечение личностного развития обучающегося под воздействием факторов полиподходности и междисциплинарности как основных векторов языкового образования. Приводятся толкование и интерпретация понятия «синергия подходов» в сфере лингводидактики, примеры успешного «слияния», синтеза подходов к обучению иностранным языкам. Рассматриваются методологические основания, согласно которым проводится анализ перспективности исследования полиподходности и междисциплинарности в разрезе современного развития науки об обучении языку и культуре: информационная парадигма, синергетический, интегративный и коэволюционный подходы. На примере векторов «коммуникативность+» и «культуросообразность+» произведен разбор исследовательских кейсов, демонстрирующих направления интеграции подходов в современной лингводидактике. Подтверждается идея о том, что полиподходность является одним из инструментов антропоцентрической парадигмы, согласно которой внимание обращается на развитие личностного потенциала обучающегося в ходе индивидуально спроектированной стратегии его подготовки. Изучение междисциплинарных аспектов в области теории и методики обучения иностранным языкам производится с позиций анализа конструктивных интегративных стратегий в сфере исследования наук о человеке. На примере интегративных моделей «Human Geography» и «Natural and Human Studies» продемонстрированы ведущие зарубежные и отечественные исследовательские стратегии междисциплинарной интеграции, значимые для развития лингводидактики как науки. Анализируется позитивный потенциал междисциплинарной интеграции языкового и предметного содержания на занятиях по иностранному языку. Для этого описываются технологии «Content-Based Language Learning» и «Content and Language Integrated Learning». В качестве результатов сформулированы рекомендации для перспективных научных направлений лингводидактических исследований.

Ключевые слова: полиподходность, междисциплинарность, коммуникативность, культуросообразность

Для цитирования: Тарева Е.Г., Тарев Б.В., Савкина Е.А. Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291. doi: 10.17223/19996195/57/14

Original article
doi: 10.17223/19996195/57/14

MULTIPLICITY AND INTERDISCIPLINARITY AS A *PERPETUM MOBILE* OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES DEVELOPMENT

Elena G. Tareva¹, Boris V. Tarev², Ekaterina A. Savkina³

^{1, 3} Moscow City University, Moscow, Russia

² Higher School of Economics, Moscow, Russia

¹ TarevaEG@mgpu.ru

² boristarev@mail.ru

³ SavkinaEA@mgpu.ru

Abstract. Currently, modern linguodidactics faces many challenges to cope with. Linguodidactics as a sphere of research being directly dependent on the dominant anthropocentric paradigm, which sets new directions for scrutiny – directions aimed at ensuring the student's personal development under the influence of factors of polyapproach and interdisciplinarity as the main vectors of language education. The article is aimed at interpretation of the concept of «synergy of approaches» in linguodidactics, at demonstrating examples of successful «fusion», synthesis of approaches to teaching foreign languages. The methodological grounds are considered, according to which the analysis of the prospects of the study of polyapproaches and interdisciplinarity is carried out in the context of the modern development of teaching language and culture: the informational paradigm, integrative and coevolutionary approaches. On the example of the vectors «*communicativeness+*» and «*cultural conformity+*», an analysis of case studies demonstrating the integration of approaches in modern linguodidactics was carried out. The authors confirm the idea that polyapproach is one of the tools of the anthropocentric paradigm, which seeks to develop the most effective learning strategy for each student. The study of interdisciplinary aspects in the field of theory and methodology of teaching foreign languages is conducted from the standpoint of the analysis of constructive integrative strategies in the field of human research. On the example of the integrative models «Human Geography» and «Natural and Human Studies», the authors demonstrate the leading foreign and domestic research strategies of interdisciplinary integration that are significant for the development of linguodidactics. The article analyzes the positive potential of interdisciplinary integration of content and language in FL classes. For this, technologies are described: Content-Based Language Learning and Content and Language Integrated Learning. As a result, the authors formulate recommendations for future areas of linguodidactic research.

Keywords: polyapproach, interdisciplinarity, communicativeness, cultural conformity

For citation: Tareva E.G., Tarev B.V., Savkina E.A. Multiplicity and interdisciplinarity as a *perpetum mobile* of teaching foreign languages development. *Language and Culture*. 2022;57: 274-291. doi: 10.17223/19996195/57/14

Введение

Современные динамичные изменения на уровне политических, социальных, культурных аспектов развития общества детерминируют векторы развития лингводидактики. Цели и содержание иноязычного образования активно переосмысливаются ввиду постоянной смены научных парадигм. Данные парадигмы ориентируются на внешние и внутренние факторы развития общества, во многом зависящие от качества иноязычной подготовки членов социума, от их способности полноценно взаимодействовать с представителями других культур, транслируя отечественные ценности и приоритеты.

В настоящее время господствующая антропоцентрическая образовательная парадигма в качестве наивысшей ценности выделяет личность субъекта обучения. Подтверждение данной мысли находит отражение в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», где сказано, что целью российского образования является «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций»¹. В связи с этим все более актуальным становится вопрос подготовки обучающегося к вступлению в диалог культур, где каждый коммуникант является носителем определенных ценностей, которые позволяют ему позиционировать себя как личность, обладающую национальным самосознанием, стремлением к самоактуализации в рамках родной культуры и самодетерминации в глобальном мировом масштабе.

Специфика диалога культур раскрыта в научных исследованиях. В них подчеркивается, что диалог культур является, с одной стороны, составляющей ведущей цели иноязычного образования, с другой стороны, ключевым элементом процесса обучения иноязычному общению (принципом, педагогическим приемом, технологией, формой обучения), обеспечивающим конструктивность диалогических и полилогических взаимоотношений между представителями различных культур [1]. Исследователи все чаще высказывают мысль о том, что образование включает трансляцию культуры, а также процесс зарождения и подготовки ее будущего состояния [2]. Лингвообразовательная подготовка не может осуществляться в отрыве от культуры, поскольку обучающийся

¹ О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204, Пункт 5. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf> (дата обращения: 28.03.2021).

должен уметь принимать своего партнера по общению как субъекта особой национально-культурной принадлежности, а также уметь представлять собственную культуру на международной арене в условиях паритетности культур. Тем самым обучающийся оказывается в постоянном лингвокультурном (само)развитии, предполагающем «развитие способности <субъекта> творчески осваивать языковое и культурное многообразие современного мира на фоне все более расширяющихся межличностных и межкультурных взаимосвязей и взаимодействий в реальном и виртуальном коммуникативном пространстве» [3. С. 7].

В связи со сказанным становится очевидным, что современная лингводидактика перемещает свое внимание с процесса формирования у обучающегося иноязычной коммуникативной компетенции (обобщенно трактуемой как способность общаться на иностранном языке) на овладение им *межкультурной компетенцией*, предполагающей полноценное и равноправное взаимодействие субъекта – носителя своей лингвокультуры с представителем иного лингвосоциума, обладающего иной национально-культурной спецификой [4].

Смена лингводидактического вектора обусловила целый ряд существенных трансформаций, происходящих в теории и методике обучения иностранным языкам как на уровне стратегических установок (ценности, цели, содержание, принципы лингвообразования), так и на уровне принятия практических решений (методы, приемы, формы, средства обучения). Особенно значимыми являются изменения, происходящие в области методологических основ языкового образования: очевидна необходимость отказа от моноподходности (долгое время в качестве центрального подхода к обучению иностранному языку выступал системно-структурный подход, далее провозглашался коммуникативный подход; последний и сегодня в ряде документов трактуется как ведущий, доминантный) в пользу полиподходности, предполагающей продуктивное взаимодействие и взаимовлияние нескольких подходов. Усиливается (и существенно) тенденция реализации межпредметной интеграции в построении теорий и технологий обучения иностранным языкам.

Именно в сочетании этих тенденций – *междисциплинарности* и *полиподходности* – в их реализации при построении и осуществлении процессов обучения иностранным языкам видится ведущий вектор (*perpetuum mobile*) развития современной лингводидактики. В статье данный вектор детализируется в его теоретико-практической направленности на полноценное и гармоничное развитие личности обучающегося, готового участвовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации.

Методология исследования

В изучении полиподходности и междисциплинарности важно опираться на ряд методологически важных оснований. Прежде всего, к

ним следует отнести доминирующую в данный отрезок развития научного знания *информационную парадигму*. Как пишет В.А. Извозчиков, «в настоящее время возникла и развивается во всем мире информационная цивилизация, правда доменной (островной) структуры, ноосфера перерастает в инфоноосферу, а понятие информация приобретает категориальный статус для мировоззрения, мировидения и философии. Соответственно, утверждается информационная парадигма науки, которой руководствуются вся наука и ее отдельные отрасли, синергетическая КМ (картина мира. – *Е.Т., Б.Т., Е.С.*)» [5. С. 18]. Данная парадигма связана с процессами глобализации и широкой информатизации общества и сказывается на процессе познания, придавая ему ряд новых черт и тенденций. Именно данная парадигма обуславливает виртуальное измерение пространства, обезличенность информационных потоков, повышенную конфликтогенность идеологических, политических, экономических позиций и установок, за которые сегодня не обязательно несет персональная и (или) государственная ответственность. Информационная парадигма заставляет ученых искать основания для построения определяемых ею частных (предметных) научных парадигм. Современный парадигмальный уклад научного знания должен в большей степени фокусироваться на факторах духовного и культурного свойства. Главной ценностью становится национальный менталитет, национальная культура, нравственный облик человека – носителя национальной идентичности.

Для осмысления стратегий реализации тенденций полиподходности и междисциплинарности в лингводидактике информационная парадигма играет существенную роль. Общеизвестно, что границы информации весьма условны, скорее они размыты, особенно в эпоху повсеместной дигитализации. Информация стремится к максимальной экстраполяции самой себя в различные сферы/области, создавая условия для обеспечения подвижности, нестабильности систем: они становятся открытыми, а значит, готовыми к интеграции с другими системами. Отсюда признаки поливалентности, поликомпонентности, межпредметности объектов окружающего мира, в совокупности представляющие собой синергию информационных потоков.

К методологическим основаниям полиподходности и междисциплинарности относится *интегративный подход, интегративная парадигма*. В.В. Козлов говорит о том, что тенденция к интеграции является своего рода решением проблемы последнего времени – проблемы методологической неопределенности в дальнейшем движении антропологических наук [6]. Данная тенденция выражается в стремлении кооперативного взаимодействия наук, научных школ и направлений в решении различных теоретических и практических вопросов, которые ставят перед собой исследователи. Параметрами такой интегративной кар-

тины мира становятся коммуникативность, открытость знанию, способность к конструктивному взаимодействию ее компонентов.

Применительно к исследованию проблем полиподходности и междисциплинарности в лингводидактике интегративные тенденции resultуются в укрупнении объектов овладения, в комплексности технологических приемов для обучения многоаспектному межкультурному общению, наконец, во взаимодействии языка и культуры, «сращивании» этих феноменов (знаменателен в этом смысле научный неологизм «языкультура», предложенный Е.И. Пассовым [7]). Интересно отметить, что тенденция к взаимопроникновению отразилась и в синергии указанных выше методологических оснований, в частности, в возникновении «интегративной познавательной парадигмы» (Е.Н. Князева), которая в своем естестве содержит два взаимодействующих вектора движения: информационно-познавательный и интегративный.

Потенциальные возможности тенденций полиподходности и междисциплинарности вскрываются при опоре на *синергетический подход*, внедряющий в различные области знаний методологию «изучения процессов самоорганизации в сложных системах различной природы» [8. С. 7]. Применительно к сфере языка и коммуникации процессы синергетики изучены весьма плодотворно. В рамках данных исследований определена роль синергетического (системного) анализа языка, обеспечивающего понимание смыслообразования, мысле- и речепорождения, организации коммуникативных процессов, направлений саморазвития языка (Л.В. Щерба, А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов, Ю.Д. Апресян, М.М. Бахтин, А.А. Леонтьев и др.). Экстраполяция в области лингводидактики идей и закономерностей синергетики, постулирующих факт необратимости эволюционных процессов, позволила вскрыть комплексность и системность архитектоники процесса обучения и одновременно привнести в теорию и практику обучения иностранным языкам метода анализа дискурса как сверхсложной, постоянно саморазвивающейся системы [9].

В основу рассмотрения полиподходности и межпредметности можно положить также *коэволюционный подход*. Именно он фиксирует внимание на глобальном эволюционизме как основном принципе синергетичности. Взятая в философском контексте рассмотрения коэволюция означает соразвитие взаимодействующих элементов единой системы, находящихся в состоянии сопряжения и взаимной адаптации. Коэволюция, тем самым, трактуется как сопряженное, взаимообусловленное изменение систем или частей внутри целого [10].

Опора на данные методологические основания предопределила методы исследования, среди которых ведущими являются гипотетико-дедуктивный метод, методы мыслительного (умозрительного) проекти-

рования и моделирования, метод интроспекции и ретроспекции, метод обобщения исследовательского опыта.

Исследование и результаты

Полиподходность: опыт исследования

Проблема полиподходности рассматривается в работах ряда российских исследователей (И.А. Зимняя, Г.В. Вартанова, Н.В. Барышников, Е.Г. Тарева, А.В. Щепилова). Сочетание подходов обусловлено сменой ценностно-целевой направленности языкового образования, его стремлением к формированию личности, готовой к диалогу культур. При этом целью интеграции является именно симбиоз равноправных, равновесных подходов: они не замещаются друг другом, не происходит давление одного над другим (соответственно, подчинение одного другому). Именно об этом говорит И.А. Зимняя, обращая внимание на то, что «разные подходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения» [11. С. 31] объекта.

Полиподходность обусловлена сложностью и многогранностью антропоцентрической научной парадигмы, предуготовившей провозглашение личностно-ориентированного (личностно-деятельностного) подхода в общей и частных дидактиках. Ориентир на развитие личностных подструктур требует комплексности методологических оснований, он не может быть реализован, базируясь на каком-то одном подходе. Напротив, при интеграции подходов с целью построения личностно развивающих методических концепций каждый подход раскрывает свои концептуальные идеи, в ходе взаимодействия происходит синергия идей, рождаются новые методологически значимые смыслы, которые могут быть положены в основу новых лингводидактических стратегий.

Примерами и образчиками тенденции полиподходности служит ряд направлений развития лингводидактической мысли.

1. *Синергия «КОММУНИКАТИВНОСТЬ+»*. Сама идея коммуникативности как стратегической линии преодоления недостатков (узости) структуралистского подхода в лингводидактике являлась чрезвычайно продуктивной на рубеже XX–XXI вв. Отказ от направленности внимания при обучении на языковых фактах в их системно-структурном предъявлении в пользу обучения общению через общение, по сути, представлял собой революционный сдвиг в лингводидактике. Возникла и стала динамично развиваться, реализуясь в многочисленных учебниках по иностранным языкам, научных работах различного уровня, коммуникативная методика, блестяще описанная пассионарием Е.И. Пассовым и его учениками (представителями Липецкой научной

школы). Согласно данной идеологии обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна находиться модель реального общения.

Однако при всей значимости идеи коммуникативности как стратегического направления теории и методики обучения иностранным языкам коммуникативный подход в полном объеме не смог соответствовать новым вызовам, связанным с направленностью процесса обучения на развитие (языковой) личности обучающегося. Сам Е.И. Пассов признался, что коммуникативная методика – это не что иное, как технология обучения, выводя за ее пределы формирование и формулирование базовых смыслов, ценностей, целей и содержания обучения иностранным языкам [7]. Ученый почувствовал необходимость более широкого (полиподходного) взгляда на предмет лингводидактических исследований, подчеркивая в своих последних работах направленность внимания на развитие субъекта обучения, его личностных подструктур, которые совершенствуются в процессе, и как результат его (субъекта) погружения в иную культуру, отражающую особую картину мира [7].

Эту же потребность почувствовали другие ученые, которые в своих работах предложили варианты сочетания (синергии) коммуникативного подхода и другого (других) направления (направлений). В частности, хорошо представлен в лингводидактике коммуникативно-когнитивный подход (И.Л. Бим, А.В. Шепилова, А.Н. Шамов и др.), который в своем содержании сочетает идеи коммуникативности и субъектности; последняя, что очевидно, нацелена на учет в процессе обучения когнитивных процессов обучающегося, на переосмысление в контексте коммуникативности классического принципа сознательности в обучении иностранным языкам.

2. *Синергия «КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ+».* Идея включения культуры в процесс обучения иностранным языкам и, как следствие, отражение этой идеи в подходах исходно предполагали опору на интегративность оснований. В частности, в методике обучения русскому языку как иностранному страноведческий подход гармонично трансформировался в *лингвострановедческий (лингвистический + страноведческий)*, сочетающий в себе одновременную направленность внимания и на язык, и на информацию о стране изучаемого языка (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Страноведение в такой полиподходности «представляет типичное в общем явлении, а межкультурное образование выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры» [12. С. 307].

Подобная тенденция наблюдается на уровне анализа *лингвокультурологического подхода*, построенного по синергичной формуле «*лингвистический подход + культурологический подход*» (В.В. Воробьев, В.А. Маслова). Именно это сочетание позволяет выдвинуть на пер-

вое место необходимость изучения в процессе обучения иностранному языку того, как именно в языковых фактах отражается духовная культура, менталитет представителей страны изучаемого языка.

Появление и фундаментализация *социокультурного подхода* (В.В. Сафонова) строились на идее сочетания социально и культурно значимых факторов коммуникативного поведения человека в разработке теории и технологии обучения иностранным языкам.

Аналогии прослеживаются на уровне концепции *социолингвистического подхода* (Ю.А. Сеница, В.Е. Лапина, М. Canale, Т. Rogers, М.І. McCarty и др.), в рамках которого принципиальной является направленность внимания на социально обусловленные факты языка и речевого поведения субъекта культуры. Особенность социолингвистического подхода заключается в том, что он учит студентов ориентироваться на ситуацию общения, на социальный статус собеседников, на психологический портрет личности, на их внутреннюю культуру, которая хотя и зависит от культуры страны коммуниканта, но не является ее прямым отражением, так как каждый человек – носитель собственной внутренней культуры, выражающейся в его речи и невербальном поведении.

При анализе упомянутых подходов следует констатировать, что социальная природа языка и общения синергично вступает во взаимодействие с когнитивной составляющей – мыслительными операциями субъекта межкультурного диалога. Такое свойство взаимодействия подходов обуславливает возникновение и активное позиционирование в лингводидактике *социокогнитивного подхода*. Данный подход предполагает «взаимосвязь всех компонентов лингвокогнитивного содержания вторичной языковой личности при определяющей роли социального и когнитивного-тезаурусного компонентов» [13. С. 18]. Тем самым социокогнитивный подход предполагает учет синергии (коэволюции) параметров социального контекста и когниции (когнитивной деятельности) обучающегося как активного участника межкультурного общения [14].

Можно заключить, что в контексте синергичной модели «культуросообразность + социальная сообразность» предполагается учет всесторонних особенностей субъекта общения с социального ракурса их рассмотрения. И это один из весьма перспективных векторов развития лингводидактики с позиций тенденции полиподходности.

В контексте сказанного следует утверждать, что особые синергичные связи в парадигме подходов к обучению иностранным языкам прослеживаются на уровне отражения в подходах феномена «диалог культур»: очевидно, что обращение внимания на две и более культуры заведомо предопределяет интегративность оснований данных подходов, их направленность на сочетание представлений о двух культурах –

родной и иной – в сознании обучающегося. В этом смысле культуросообразный подход начинает активно взаимодействовать с личностно ориентированным, образуя комплексную единую *личностно ориентированную культуросообразную парадигму*. Приоритетом данной парадигмы является «уважение к личности и обеспечение передачи культурных основ человечества другим поколениям» [15. С. 133].

Практическим выражением данной парадигмы на сегодня являются межкультурный и поликультурный подходы, ставящие во главу угла влияние фактора взаимодействия двух и более культур на процесс формирования и развития языковой личности обучающегося. Интегративный смысл *поликультурного подхода* (П.В. Сысоев) основан на множественности культур, оказывающих влияние на личность обучающегося, в измерениях этих культур формирующего личностное культурное самоопределение. С точки зрения Европейской шкалы уровней владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages), в качестве критерия готовности такому самоопределению выступают умения устанавливать доброжелательные взаимодействия, предвосхищать возможные случаи недопониманий из-за разницы культур, дипломатично менять тему беседы, если недопонимания не удастся избежать, распознавать социокультурные и социолингвистические нюансы общения и др. [16].

Особым интегративным содержанием характеризуется *межкультурный подход* (Н.И. Алмазова, А.Л. Бердичевский, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.). Синергия идей «культуросообразность + культуросообразность» вытекает из самого названия данного направления, в рамках которого, по сути, сосуществуют два взаимодействующих подхода: один – направленный на ознакомление и осмысление иной культуры; другой – на переосмысление и глубокое осознание культуры родной. Предполагается учет в процессе обучения взаимодействия равноправных и равноправных языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей родного и иного лингвосоциумов. Межкультурный подход ориентирует обучающихся глубже познавать собственную культуру через призму культуры собеседника. Умение посмотреть на самого себя глазами партнера помогает антиципировать возникновение возможных недопониманий и применять необходимые стратегии уклонения. Данный подход также предполагает развитие у обучающихся способности не давать личностную оценку фактам различия в культуре, безоценочно воспринимать их и с пониманием реагировать на них [4].

Приведем в качестве иллюстрации перспективности учета феномена «полиподходность» возможности взаимодействия межкультурного и социолингвистического подходов к обучению иностранным языкам. Интеграция данных подходов обуславливает необходимость учета:

- социолингвистического образа партнера по общению (гендер, возраст, профессиональная принадлежность, социальный статус и пр.);
- социолингвистической окраски речи коммуниканта с целью анализа и типизации его социолингвистического портрета;
- языкового регистра общения в контексте определенной социальной группы (грамматические структуры, лексические единицы и фонетические особенности, которые присутствуют в речи коммуниканта в соответствии с ситуацией общения);
- социального контекста общения (учет не только внутренних, но и внешних факторов, которые могут повлиять на исход коммуникации).

В интеграции данных подходов появляются три слагаемых: «лингвистическая составляющая + социальная направленность + культура». Данные слагаемые являются безусловными составляющими успеха межкультурной коммуникации.

Перечисление различных синергичных формул соединения/объединения различных подходов в единый может быть продолжено. Важен факт отражения в методологии лингводидактики четко выраженной направленности на полиподходность, позволяющей искать и находить новые ориентиры для развития теории и методики обучения иностранным языкам, вписывать данную научную область в современные полипарадигмальные научные основания, определять ведущие тренды в направленности на формирование и развитие личности изучающего иностранный язык, на его подготовку к межкультурному общению.

Междисциплинарность: опыт реализации

Междисциплинарность изучается давно и весьма успешно в различных научных областях. При этом в данном направлении отражается как глубокий научный смысл, так и узкий, прикладной аспект реализации идей полиподходности. В поисках научного смысла междисциплинарности как вектора развития лингводидактики интересно обратить внимание на работы, в рамках которых ведутся интереснейшие исследования, во многом предопределяющие образовательные стратегии в аспекте воздействия на личность обучающегося.

1. *Междисциплинарность в исследовательских практиках «Human Geography»*. Общественно-географическое направление стало исследоваться в зарубежной науке сравнительно недавно, и оно является по сути образцом ведения «синтетических», междисциплинарных исследований. Сферой интересов данной научной области стали в том числе те аспекты, которые традиционно изучаются гуманитарными науками: человекообразность природы, общества, культуры, общения в аспекте учета природных факторов и социально-экономических особенностей территории [17].

Развитие данного научного направления удивительным образом стало значимым для лингводидактических исследовательских проекций. В частности, крайне актуальными стали дискуссии относительно «космополитического диалога» [18], условий и причин отказа от диалога [19–21] на страницах журнала «Dialogues in Human Geography» (2018). Эти публикации поднимают вопрос об обстоятельствах общения и причинах, препятствующих конструктивному диалогу, объясняют природу нарушений коммуникативного взаимодействия, показывают, что такие ситуации становятся все более частыми в межличностном и межкультурном взаимодействии. Авторы разрабатывают рекомендации, что делать, если нарушен диалог культур, если установились отношения неравенства в диалоге.

2. *Междисциплинарность в исследовательских практиках «Natural and Human Studies».* Культурно-историческая и антропоцентрическая проекции естественных наук сегодня крайне востребованы среди ученых: происходит интенсивная интеграция естественных и социально-гуманитарных наук в ходе исследования таких феноменов, как «человек», «субъект», «Я», «гуманизм», «демократия», «экология» и др. Как следствие, появление таких синтезированных областей знания, как экология человека, экология знаний, экология отношений, эколингвистика, экология общения, экология культуры (Д.С. Лихачёв) и пр.

Для лингводидактики такого рода междисциплинарность в исследованиях имеет значимость в связи с изучением таких явлений, как «понимание» [22], «человеческое поведение» (включая общение) [23] и др. «Союз» гуманитарных и естественных наук способен привнести в исследования XXI в. новые направления изучения человека как социального существа [24].

В прикладном аспекте междисциплинарность выражается в особых технологиях, предполагающих позиционирование иностранного языка как одной (и не основной) цели языкового образования. В общей совокупности такие технологии вписываются в концепцию обучения языку для специальных целей (Language for Specific Purposes): именно в этой обучающей стратегии (технологии) наиболее очевидны междисциплинарные связи, обеспечивающие взаимодействие специального (предметного) и языкового содержания обучения.

3. *Междисциплинарность в исследовательских практиках «Educational Psychology and Computer Science».* Сегодня невозможно отрицать влияние информационно-коммуникационных технологий на процесс обучения иностранному языку. Существуют огромное количество платформ, которые можно использовать в классе или для самостоятельного изучения языка. Период пандемии в последние годы особенно популяризировал данный вид технологий для организации уроков онлайн. В зарубежной литературе результат взаимодействия педагоги-

ческих и информационных наук обозначается термином «Technology Enhanced Learning», который предполагает развитие компетенций обучающихся при помощи специальных технологий. Последние организуют индивидуальную и совместную работу обучающихся в учебных ситуациях [25]. Взаимосвязь компьютерных технологий и наук психолого-педагогического цикла позволила создавать адаптивные программы обучения иностранному языку (Personalized Adaptive Learning Systems), которые подстраиваются под нужды обучающихся на основе специальных алгоритмов. Виртуальная реальность набирает популярность в использовании в обучении. Вопрос о разработке методистами обучающих сценариев, которые могут воплотить в жизнь специалисты IT-технологий, является чрезвычайно актуальным.

4. *Междисциплинарность в исследовательских практиках «Cognitive neuroeducation»*. Новые открытия в области искусственного интеллекта, когнитивной науки и нейробиологии открывают большие перспективы для улучшения современных методов преподавания иностранных языков. Искусственный интеллект может смоделировать для обучающихся ситуацию межкультурного общения на основе грамотно разработанной базы, которая будет включать в себя особенности разных собеседников. Следует при этом осознавать, что в ближайшие десятилетия искусственный интеллект не заменит педагога. В аспекте реализации междисциплинарности нейробиологии необходимо концентрироваться не только на изучении искусственного интеллекта, но и на поиске способов оптимизации изучения иностранных языков в условиях реализации интернет-взаимодействия.

5. *Междисциплинарность в технологии «Content-Based Language Learning»*. Технология «Content-Based Language Learning» предполагает, что студенты изучают иностранный язык на базе другого предмета (математика, история, предметы естественно-научного цикла и т.п.). Данный подход в зарубежной литературе называют «two for one approach» (подход «два в одном»), так как он увеличивает количество времени, которое студенты уделяют иностранному языку без ущерба их расписанию. В то же время обучающиеся изучают иностранный язык на материалах определенного предмета, который позволяет обсуждать именно то, что релевантно для этой группы обучающихся. Когда преподаватель придерживается определенного направления в своей работе, то студенты знакомятся с языковыми единицами, свойственными данной области, приобщаются к определенному дискурсу и свойственным для этого регистра грамматическим конструкциям [26].

6. *Междисциплинарность в технологии «Content and Language Integrated Learning»*. Технология «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) отличается от предыдущей технологии ориентацией на несколько учебных предметов, которые ведутся на иностранном

языке. В основе обучения иностранному языку лежит понятие «предметно-языковая интеграция». При такой технологии невозможно отделить, на что делается больший упор: на изучение языка или на предметы, которые ведутся на иностранном языке. Две цели, которые ставит данный подход, являются равнозначными, что позволяет соблюдать баланс в изучении иностранного языка и необходимых предметов.

При обучении студентов языкового вуза, например будущих учителей иностранных языков, идея междисциплинарности играет ведущую роль. Язык из абстрактной сферы своего употребления включается в процесс реального педагогического общения и становится тем самым инструментом взаимодействия субъектов в рамках педагогического дискурса. Это означает, что студент педагогического вуза включается в контекст интегративного взаимодействия собственно языка и предметно-профессионального содержания, обусловленного педагогической деятельностью учителя иностранного языка (об этом подробнее см. [27, 28]).

Вышесказанное означает одно – в проекции развития лингводидактики тенденция междисциплинарности выступает как одна из ведущих. Междисциплинарность вписывается в канву современной антропоцентрической парадигмы, так как отвечает требованию развивать гармоничную личность максимально ориентированными на обучающегося способами. Благодаря междисциплинарности становится возможным определять и дополнять вариативный аспект содержания обучения, который представляет из себя «лично обусловленную часть – все то, что затрагивает обучающегося лично...» [27. С. 282]. Происходит это благодаря интеграции языка и предметной составляющей, которая часто является профилем обучающихся.

Заключение

К основным итогам данной статьи можно отнести рассмотрение таких значимых для современной лингводидактики явлений, как *полиподходность* и *междисциплинарность*. Данные феномены тесно связаны между собой, так как являются условиями существования друг друга: чтобы поддерживать интеграцию разных областей, необходимо применять сразу несколько подходов, что создает эффект синергии.

Синергия подходов ведет к расширению их методологической базы, что означает увеличение теоретических положений в рамках дополняемых подходов. Будущее лингводидактики – в синтезировании имеющихся оснований обучения иностранным языкам. Реализация тенденций полиподходности и междисциплинарности в данной научной области предполагает построение новых стратегий и технологий

лингвообразования. К таким исследовательским стратегиям и технологиям в перспективной проекции следует отнести:

– конструктивное взаимодействие подходов для поиска новых моделей построения процесса обучения иностранному языку (например, социолингвистического и межкультурного);

– поиск оснований для обсуждения статуса того или иного подхода в его парадигмальной интерпретации (высказываются, например, аргументы в пользу укрепления межкультурной парадигмы – специфической парадигмы для лингводидактики как научной области);

– вскрытие потенциала сочетания (интеграции) подходов и предметов в аспекте направленности на личностное развитие обучающегося – школьника и (или) студента, на обеспечение его национальной и культурной самоидентификации, что является целью современного образования.

Таким образом, тенденции полиподходности и междисциплинарности являются продуктивными для обновления лингводидактических направлений исследований как в области теории, так и в сфере практики (технологий) обучения иностранным языкам.

Список источников

1. *Взаимодействие* языков и культур: от диалога к полилогу / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М. : Издательский дом ВКН, 2021. 328 с.
2. *Малахова В.Г., Бокова Т.Н.* Особенности образования в информационном обществе // Альма Матер. 2019. № 11. С. 35–40.
3. *Гальскова Н.Д.* Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С. 4–10.
4. *Межкультурное* образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / отв. ред. Е.Г. Тарева. М. ; СПб. : Нестор-История, 2020. 272 с.
5. *Извозчиков В.А.* Информационная парадигма науки // Человек и образование. 2005. № 1. С. 18–20.
6. *Козлов В.В.* Интегративная парадигма: Предтечи, истоки, тезисы // Методология современной психологии. 2014. № 4. С. 3–12.
7. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк : ЛГПИ–РЦИО, 2000. 204 с.
8. *Гураль С.К.* Синергетика и лингвосинергетика // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С. 7–9.
9. *Гураль С.К., Головкин О.С., Гиллеспи Д.Ч.* Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку // Язык и культура. 2020. № 52. С. 158–169.
10. *Тарева Е.Г.* Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: теория и технология. Иркутск : ИГЛУ, 2001. 200 с.
11. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
12. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
13. *Коряковцева Н.Ф.* Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования // Вестник Мос-

- ковского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 1 (834). С. 11–22.
14. **Bastone R.** Sociocognitive perspectives on language use and language learning. Oxford : Oxford University Press, 2017. 224 p.
 15. **Биболетова М.З.** Обучение иностранным языкам на современном этапе в свете смены парадигм общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 5 (62). С. 129–137.
 16. **Common** European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 17.09.2021).
 17. **Rose M.** The question of culture in cultural geography: Latent legacies and potential futures // Progress in Human Geography. 2021. № 45 (5). P. 951–971.
 18. **Qian J.** The possibilities of cosmopolitan dialogue // Dialogues in Human Geography. 2018. № 8 (2). P. 138–142.
 19. **Mott C., Cockayne D.** Conscientious disengagement and whiteness as a condition of dialogue // Dialogues in Human Geography. 2018. № 8 (2). P. 143–147.
 20. **Wright S.** When dialogue means refusal // Dialogues in Human Geography. 2018. № 8 (2). P. 128–132.
 21. **Rose-Redwood R., Kitchin R., Rickards L., Rossi U., Datta A. & Crampton J.** The possibilities and limits to dialogue // Dialogues in Human Geography. 2018. № 8 (2). P. 109–123.
 22. **Stueber K.R.** The ubiquity of understanding: Dimensions of understanding in the social and natural sciences // Philosophy of the Social Sciences. 2019. № 49 (4). P. 265–281.
 23. **Wasieleski D., Waddock S., Fort T., Guimarães-Costa N.** Natural Sciences, Management Theory, and System Transformation for Sustainability // Business & Society. 2021. № 60 (1). P. 7–25.
 24. **Кофлер В.** Возможности союза гуманитарных и естественных наук в XXI веке // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 20–21.
 25. **Pammer-Schindler V., Wild F., Fominykh M., Ley T., Perifanou M., Soule M.V., Hernández-Leo D., Kalz M., Klamma R., Pedro L., Santos C., Glahn C., Economides A.A., Parmaxi A., Prasolova-Førland E., Gillet D., Maillet K.** Interdisciplinary Doctoral Training in Technology-Enhanced Learning in Europe // Frontiers in Education. 2020. № 5. 150 p.
 26. **Lightbown P.M.** Focus on Content-Based Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2014. 174 p.
 27. **Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.** Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138–147.
 28. **Крупченко А.К., Иноземцева К.М.** Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранного языка в профессиональных целях // Иностранные языки в школе. 2013. № 5. С. 9–16.

References

1. Vzaimodeystviye yazykov i kul'tur: ot dialoga k polilogu: kollektivnaya monografiya [Interaction of languages and cultures: from dialogue to polylogue: collective monograph] (2021). M.
2. Malakhova V.G., Bokova T.N. (2019) Osobennosti obrazovaniya v informatsionnom obshchestve [Features of evaluation of education in information society] // Al'ma Mater. 11. pp. 35–40.

3. Gal'skova N.D. (2019) Sovremennoye lingvoobrazovaniye v sotsiokul'turnom i aksiologicheskom izmereniyakh [Modern linguistic education in the socio-cultural and axiological dimensions] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 8. pp. 4–10.
4. Mezhekul'turnoye obrazovaniye v vuze: lingvodidakticheskiye strategii i praktiki: kollektivnaya monografiya [Intercultural education at the university: linguodidactic strategies and practices: collective monograph] (2020). M.; SPb.
5. Izvozchikov V.A. (2005) Informatsionnaya paradigma nauki [Information paradigm of science] // *Chelovek i obrazovaniye*. 1. pp. 18–20.
6. Kozlov V.V. (2014) Integrativnaya paradigma: Predtechy, istoki, tezisy [Integrative paradigm: forerunners, origins, theses] // *Metodologiya sovremennoy psikhologii*. 4. pp. 3–12.
7. Passov E.I. (2000) Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur [Communicative foreign language education. The concept of the development of individuality in the dialogue of cultures]. Lipetsk.
8. Gural' S.K. (2007) Sinergetika i lingvosinergetika [Synergetics and linguosynergetics] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 302. pp. 7–9.
9. Gural' S.K., Golovko O.S., Gillespi D.Ch. (2020) Samorazvitie diskursa v sverhslozhnuyu sistemu i pedagogicheskoe primeneniye etogo fenomena pri obuchenii inostrannomu yazyku [Self-development of discourse into a super-complex system and pedagogical application of this phenomenon in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura*. 52. pp. 158–169.
10. Tareva E.G. (2001) Formirovaniye ratsional'nogo stilya uchebnoy deyatel'nosti u studentov universiteta: teoriya i tekhnologiya [Formation of a rational style of educational activity among university students: theory and technology]. Irkutsk.
11. Zimnyaya I.A. (2008) Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competencies as the result-target basis of the competency-based approach in education]. M.
12. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culture-based approaches to foreign language teaching] // *Yazyk i kul'tura*. 40. pp. 302–320.
13. Koryakovceva N.F. (2020) Sociokognitivnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v ramkah mezhekul'turnoj paradigmy lingvisticheskogo obrazovaniya [Sociocognitive approach to foreign language teaching in the intercultural paradigm of linguistic education]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 1 (834). pp. 11–22.
14. Bastone R. (2017) Sociocognitive perspectives on language use and language learning. Oxford.
15. Biboletova M.Z. (2019) Obucheniyе inostrannym yazykam na sovremennom etape v svete smeny paradigm obshchego obrazovaniya [The teaching of foreign languages on the current stage of the change of general education paradigm] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 5 (62). pp. 129–137.
16. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Accessed: 17.09.2021).
17. Rose M. (2021) The question of culture in cultural geography: Latent legacies and potential futures. *Progress in Human Geography*. 45 (5). pp. 951–971.
18. Qian J. (2018) The possibilities of cosmopolitan dialogue. *Dialogues in Human Geography*. 8 (2). pp. 138–142.
19. Mott C., Cockayne D. Conscientious disengagement and whiteness as a condition of dialogue. *Dialogues in Human Geography*. 8 (2). pp. 143–147.
20. Wright S. (2018) When dialogue means refusal. *Dialogues in Human Geography*. 8 (2). pp. 128–132.

21. Rose-Redwood R., Kitchin R., Rickards L., Rossi U., Datta A., Crampton J. (2018) The possibilities and limits to dialogue. *Dialogues in Human Geography*. 8 (2). pp. 109–123.
22. Stueber K.R. (2019) The ubiquity of understanding: Dimensions of understanding in the social and natural sciences. *Philosophy of the Social Sciences*, 49(4). P. 265–281.
23. Wasieleski D., Waddock S., Fort T., Guimarães-Costa N. (2021) Natural Sciences, Management Theory, and System Transformation for Sustainability. *Business & Society*. 60 (1). pp. 7–25.
24. Kofler V. (2013) Vozmozhnosti soyuza gumanitarnykh i yestestvennykh nauk v XXI veke [Opportunities of the union of the humanities and natural sciences in the 21st century] // *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye*. 1. pp. 20–21.
25. Pammer-Schindler V., Wild F., Fominykh M., Ley T., Perifanou M., Soule M.V., Hernández-Leo D., Kalz M., Klamma R., Pedro L., Santos C., Glahn C., Economides A.A., Parmaxi A., Prasolova-Førland E., Gillet D., Maillet K. (2020) Interdisciplinary Doctoral Training in Technology-Enhanced Learning in Europe. *Front. Educ.* 5.
26. Lightbown P.M. (2014) *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford.
27. Gural' S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. (2020) Teoreticheskij kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze [The theoretical context of Content and Language Integrated Learning at university]. *Yazyk i kul'tura*. 49. pp. 138–147.
28. Krupchenko A.K., Inozemtseva K.M. (2013) Integrativnost' i mezhdistiplinarnost' kak osnova prepodavaniya inostrannogo yazyka v professional'nykh tselyakh [Integrativity and interdisciplinarity as a basis for teaching a foreign language for professional purposes] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 5. pp. 9–16.

Информация об авторах:

Тарева Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226). E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

Тарев Б.В. – кандидат филологических наук, доцент, Школа иностранных языков, Высшая школа экономики (Покровский бульвар, 11, Москва, Россия, 109028). E-mail: boristarev@mail.ru

Савкина Е.А. – аспирант, ассистент, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226). E-mail: SavkinaEA@mgpu.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Tareva E.G. – D.Sc. (Education), Professor, Moscow City University (2nd Agricultural Passage, 4, Moscow, Russia, 129226). E-mail: TarevaEG@mgpu.ru

Tarev B.V. – Ph.D. (Philology), Associate Professor, Higher School of Economics (Pokrovsky Boulevard, 11, Moscow, Russia, 109028). E-mail: boristarev@mail.ru

Savkina E.A. – postgraduate student, assistant, Moscow City University (2nd Agricultural Passage, 4, Moscow, Russia, 129226). E-mail: SavkinaEA@mgpu.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 16.12.2021; принята к публикации 07.02.2022

Received 16.12.2021; accepted for publication 07.02.2022

Научная статья

УДК 378+37.0

doi: 10.17223/19996195/57/15

ГУМАНИТАРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

**Олеся Владимировна Цигулева¹, Наталия Николаевна Абакумова²,
Светлана Ивановна Поздеева³**

¹ *Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
oltsiguleva@yandex.ru*

² *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, tomsk-ann@yandex.ru*

³ *Томский государственный педагогический университет,
Томск, Россия, svetapozd@mail.ru*

Аннотация. Представлены результаты теоретического исследования по проблеме гуманитаризации человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию. Методологической базой исследования выступили ключевые положения компетентностного подхода. Ориентация на компетентностный подход способствовала расширению гуманитарного контекста человеческого капитала (образование), поскольку данный подход ориентирован не только на профессиональное формирование, но и на личность обучающегося, на развитие его индивидуальных интересов, потенциала и способностей. С целью анализа и содержания основных понятий данного исследования были рассмотрены ключевые положения и концепции, демонстрирующие связь человеческого капитала и компетентностного подхода. Отмечается, что компетентность как свойство человека подверглась тщательному анализу лишь в середине XX в. Это было связано с гуманистическим подходом, ориентированным на личность обучающегося, на развитие его индивидуальных интересов, потенциала и способностей. Содержащийся образовательный и воспитательный потенциал в структуре компетентностного подхода направлен не только на формирование социальной и профессиональной стратификации будущего специалиста, но и развивает социальные качества личности, проявляющиеся в ее поведении и взаимодействии с другими членами социума, т.е. является гуманитарным по своей сущности. Являясь определенной трансформацией в образовании и профессиональной деятельности, компетентностный подход предполагает изменение социальных функций образования, выступающее не только педагогическим процессом воспроизводства человека, но и условием раскрытия его сущности (человеческой). В данном случае концепт компетентности выступает базовой характеристикой человека-профессионала, а развитие культурных, нравственных и интеллектуальных образований изменяет его профессиональную мотивацию, отражаясь в сознании индивида, и способствует овладению профессиональными компетенциями. Расширение гуманитарной составляющей человеческого капитала (образования) в рамках компетентностного подхода подразумевает, помимо передачи совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, также развитие кругозора, междисциплинарного видения, способности к индивидуальным креативным решениям и самообучению, формирование гуманистических ценностей. Гуманитарными характеристиками человеческого капитала в

контексте компетентностного подхода к образованию являются следующие: 1. Концепт «компетентность» в контексте гуманитарного подхода трактуется как структура оценки внутренних критериев субъектом самого себя, как понимание индивидом своего побудительного стимула к получению образования, осознавая степень неполноценности собственных знаний и предвидения действий, направленных на преодоление данных ограничений. 2. Как субъект своего образовательного маршрута на протяжении всей жизни, начиная от различных культурных практик и заканчивая адаптацией и социализацией, человек является предпринимателем собственного образования, изменяя свою профессиональную и культурную идентичность. 3. Компетентностный подход, являясь гуманитарным по своей сущности, формирует у человека новые социокультурные ценности, установки и взгляды, что способствует дальнейшему становлению и развитию его как личности.

Ключевые слова: компетентностный подход, человеческий капитал, гуманитарные характеристики, образование

Для цитирования: Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 292–307. doi: 10.17223/19996195/57/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/57/15

HUMAN CAPITAL'S HUMANITARIAN CHARACTERISTICS OF A COMPETENT APPROACH TO EDUCATION

Olesya V. Tsiguleva¹, Natalya N. Abukomova², Svetlana I. Pozdeeva³

¹ *Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, oltsiguleva@yandex.ru*

² *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, tomsk-ann@yandex.ru*

³ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, svetapozd@mai.ru*

Abstract. The research presents theoretical study's results on the humanizing human capital problem in the competency-based approach context to education. The methodological basis of this research was the competence-based approach key provisions. The focus on the competence-based approach contributed to the humanitarian context of human capital (education) expansion, since this approach is focused not only on professional formation, but also on the personality of a student, on his individual interests' development, potential and abilities. With the aim of analyzing and content of the research's main concepts, the key provisions and concepts were considered that demonstrate the relationship between human capital and the competence-based approach. It is noted that competence, as a human property, was thoroughly analyzed only in the middle of the 20th century, and was associated with a humanistic approach focused on the student's personality, on his individual interests' development, potential and abilities. The educational and upbringing potential contained in the structure competence-based approach structure is aimed not only at the social and professional stratification formation of a future specialist, but also develops social qualities of an individual, manifested in his behavior and interaction with other members of society, that is, it is humanitarian in nature. Being in its essence a certain transformation in education and professional activity, the competence-based approach presupposes a

change in the education social functions, which is not only the pedagogical process of human reproduction, but also a condition for revealing its essence (human). In this case, the concept of competence acts as a basic characteristic of a professional person and the development of cultural, moral and intellectual formations change his professional motivation, reflected in the consciousness of an individual and contribute to the professional competencies mastery. The expansion of human capital's (education) humanitarian component within the competence-based approach framework implies, in addition to a set of knowledge transferring, skills and abilities in a certain area, also the development of outlook, interdisciplinary vision, the ability to individual creative solutions and self-study, humanistic values formation. Human capital's humanitarian characteristics in the competency-based approach context to education are:

- concept «competence» in the humanitarian approach context is interpreted as a structure for assessing internal criteria by a subject himself, as an individual's understanding of his incentive to get an education, realizing of inferiority of his own knowledge degree and foreseeing actions aimed at overcoming these limitations;
- as a subject of his educational route throughout his life, starting from various cultural practices and ending with adaptation and socialization, a person is an entrepreneur of his education, changing his professional and cultural identity;
- competence-based approach, being humanitarian in its essence, forms in a person new socio-cultural values, attitudes and views, which contributes to his further formation and development as a person.

Keywords: competence-based approach, human capital, humanitarian characteristics, education

For citation: Tsiguleva O.V., Abukomova N.N., Pozdeeva S.I. Human capital's humanitarian characteristics of a competent approach to education. *Language and Culture*, 2022, 57, pp. 292-307. doi: 10.17223/19996195/57/15

Введение

Состояние образовательного сегмента начала XXI в. характеризуется, с одной стороны, его беспрецедентным ростом и значительными достижениями научно-технического прогресса, а с другой – накоплением и обострением множества проблем в системе образования (А.Г. Асмолов, С.Л. Гертнер, Ж. Делор и др.). Одной из ключевых проблем является современный кризис образования, который в наибольшей степени связан с тем, что мировой образовательный сегмент входит в прямое противоречие с гуманистическими ценностями образования (В.В. Краевский, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков и др.). Для образовательного социума остается острой проблема высшего образования.

С одной стороны, существует необходимость изменений в практике и качестве подготовки профессиональных кадров, которых теперь нужно готовить в соответствии с требованиями рыночной экономики и запросами рынка труда. С другой стороны необходимо формирование духовно-нравственной личности, обладающей гуманистическими ценностями. Поэтому актуальной задачей современного образовательного процесса становится поиск новых ориентиров подготовки специалистов.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики современного образования, как реакция России на присоединение к Болонской декларации (В.И. Байденко, В.М. Коровин, А.К. Маркова и др.). Концепция модернизации российского образования до 2025 г. предписывает внедрение компетенций и компетентностного подхода как условия успешного формирования новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, что и определяется как современные ключевые компетенции. Одной из ключевых идей компетентностного подхода является развитие компетенций. Это выводит цели за пределы традиционных представлений о ней как о системе передачи знаний и о формировании соответствующих им умений и навыков, а также акцентирует внимание на развитии личности, ее способности применять знания на практике.

Анализ диссертационных исследований в области педагогических наук за последние 10 лет показал низкую опытно-экспериментальную активность в направлении исследования компетентностного подхода – защищено 30 диссертаций (2 докторские и 28 кандидатских). В основном тематика компетентностного подхода исследуется в трех направлениях:

1) концептуальные основания, которые принципиально изменяют организацию деятельности в образовательных учреждениях различного уровня [1, 2];

2) результат образования – разработка компетенций для оценки результативности учебного процесса [3, 4];

3) условие для развития профессиональных и личностных качеств участников образовательного процесса [5, 6].

Кроме того, компетентностный подход часто используется в диссертационных исследованиях, отражающих состояние инновационной педагогической практики [7] или специфику предметной подготовки специалистов [8, 9]. Это указывает на востребованность компетентностного подхода для решения актуальных задач современной педагогической практики. Анализ диссертационных исследований, где объектом выступает человеческий капитал [10–12], указывает на актуальность этой тематики для политических, социологических и экономических наук. В педагогической науке встречаются отдельные работы, затрагивающие разные аспекты человеческого капитала, в том числе и через призму компетентностного подхода (И.Ю. Малкова, О.В. Цигулева).

Однако до настоящего времени системные педагогические исследования, позволяющие оценивать состояние человеческого капитала в поле образовательной практики, отсутствуют. Это указывает на несформиро-

ванность единого подхода к определению человеческого капитала в образовании, к механизмам и условиям его формирования и оценивания.

Генезис предпосылок становления компетентностного подхода показывает, что являющийся базисом концепции стандартизации (Болонский процесс) и определяющий тенденции развития отечественной и зарубежной высшей школы данный подход противостоит феномену индивидуализации. Поэтому весьма важным является понимание концепта «компетентность» в контексте гуманитаризации, где ценностно-смысловые ориентиры соединены с поиском субъектного смысла получения образования. В данном случае компетентность трактуется как структура оценки внутренних критериев субъектом самого себя, как понимание индивида своего побудительного стимула к получению образования, осознавая степень неполноценности собственных знаний и предвидения действий, направленных на преодоление данных ограничений. Именно в гуманитарных изображениях компетентности проявляются новые аспекты человеческого опыта, открывая экзистенциальную сущность бытия субъекта.

Методология исследования

Анализ массива научно-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод, что проблема человеческого капитала широко освещена в многочисленных трудах отечественных и зарубежных ученых (И.В. Абанкина, М.М. Критский, Н.Р. Bowen, Т.В. Schultz и др.). Учитывая современные тенденции и направления развития высшего образования в России и за рубежом, не менее важным является исследование гуманитаризации человеческого капитала, выделение его гуманитарных характеристик в контексте компетентностного подхода к образованию.

Для раскрытия сущности изучаемого в исследовании феномена мы рассмотрели различные подходы к трактованию категорий «компетенция» и «компетентность», их содержанию и структуре. Методологической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, изучающих различные вопросы гуманитаризации человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию. Основовоплагающими принципами компетентностного подхода при проведении данного исследования выступают следующие:

– сущность процесса образования заключается в развитии умений самостоятельного принятия решений в различных ситуациях (как личностных, так и профессиональных) на основе использования собственного и социального опыта обучающихся, в самостоятельном проектировании содержания учебного процесса и темпах его усвоения (В.И. Байденко, О.Е. Лебедев, Н. Хомский);

- признание личностных запросов и целей обучающегося, создающих условия для его самореализации, саморазвития и самоопределения в процессе обучения (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);

- обучающийся выступает как активный полноправный субъект педагогического процесса, обладающий знаниевой позицией, способствующей развитию его умений самостоятельно и творчески мыслить, моральным и нравственным ценностям и установкам (Ю.А. Базыльникова, И.А. Зимняя).

Расширению гуманитарного контекста компетентностного подхода в разрабатываемом нами исследовании послужили ключевые положения отечественных и зарубежных психолого-педагогических и социологических исследований:

- человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев, И.С. Бурикова, А.И. Юрьев);

- раскрытие человеческой сущности проявляется в системе социальных отношений (к обществу, трудовой деятельности, к другим людям, к себе) (Ю.Г. Быченко, А.Н. Татарко, Ю.Н. Федоров, М. Seligman);

- компетентность человека имеет вектор индивидуально-личностных механизмов саморазвития, саморегуляции и самореализации (И.А. Зимняя, Н. Хомский, А.В. Хуторской, R.V. White);

- высокий уровень мастерства включает компетентности (А.К. Маркова, Л.Г. Смышляева, R.E. Boyatzis, G. Binder).

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов, адекватных природе изучаемого феномена:

- междисциплинарный анализ и синтез данных из философской, социологической, психолого-педагогической литературы;

- историко-методологический анализ (в том числе изучение документов, концепций, положений);

- анализ зарубежного и отечественного психолого-педагогического опыта в области человеческого капитала и компетентностного подхода;

- анализ нормативно-правовых документов, диссертационных исследований.

Исследование и результаты

Дефиниция «компетенция» впервые стала использоваться в США в области бизнеса в середине XX столетия, отражая определенные качества успешного профессионала. Исследователь американского направления когнитивной психологии У. Мишел уточнил дефиницию компетентности, представив ее (компетентность) как когнитивное знание и эмоциональное состояние, взаимодействующее между собой и оказывающее взаимное влияние. Ученый показал, что связь между интеллектом и психикой составляет основные характеристики

управленческой структуры индивида [13]. Сущность компетентности коренится непосредственно в процессе социализации, приобретенные человеком знания трансформируются в личные конструкты, дающие возможность изменять внешние ситуативные стимулы, предвосхищая будущие ситуации, и нацеливая быть готовым к незамедлительным действиям.

Проблему компетентности продолжил другой американский ученый Р.Дж. Стернберг, интерпретируя компетентность в качестве интегральной функции практического интеллекта [14]. Необходимо отметить, что именно американские исследователи (Дж. Джеймс, Д. Дьюи, Ч. Пирс и др.) первыми выделили гуманитарные характеристики компетентностного подхода, связав его с прагматизмом. Так, основоположник прагматизма Ч.С. Пирс рассматривал человека как существо, развивающее культуру для компенсации ослабевших и малоэффективных инстинктов [15]. Ученый считал, что индивид, вставший на путь практического изменения природы и построения общества, попадает в новые непривычные для него ситуации, которые заставляют человека действовать.

В отечественной теории и практике акцентирование на компетенциях, а не на теоретических знаниях также не является инновационным. Отечественные исследователи в области психологии и педагогики (В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, П.Я. Гальперин, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина и др.) заостряли свое внимание не просто на освоении умений, но и на обобщенных способах деятельности.

Этимологический анализ дефиниции «компетенция» объясняется полемичными аспектами ее генезиса. Так, в зарубежных источниках понятие «компетенция» рассматривается как однозначное слово, несмотря на различные способы его трактования. В российской научной литературе дефиниция «competence» является многозначным словом по своей сути и транслируется на русский язык как «компетенция» или «компетентность» в зависимости от научного контекста.

Изучение содержания понятий «компетенция» и «компетентность» в научной общественности ведется давно в различных областях исследований, однако до сих пор носит дискуссионный характер. Так, некоторые ученые утверждают о неправильном и неправомерном понимании вышеназванных дефиниций, введенных в научный оборот из зарубежных источников. Это объясняется тем, что во многих европейских языках данное понятие обозначается одной лексической единицей. В зарубежных источниках дефиниция «competence» транслируется как компетентность и компетенция. Оксфордский англо-русский словарь понятие «competence» трактует как умение, полномочия, компетентность [16]. В Кембриджском словаре данная дефиниция имеет значение «умение, необходимые навыки, способность» [17].

Разделение понятий, принятых в педагогике, можно отнести к 1960-м гг., когда термин «компетентность» получил распространение в лингводидактике и педагогике. Введение Н. Хомским этого термина, но уже с целью обозначения способности личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков, определило дальнейшее развитие исследований в данной области применительно и к иным областям знания. Разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» базируется на его утверждении о том, что существует фундаментальное различие между компетенцией и употреблением – реальным использованием языка. Именно употребление, по мнению Н. Хомского, есть проявление компетенции в различных видах деятельности, оно связано с мышлением и опытом человека [18]. Такое употребление приобретенного опыта в виде знаний, умений, навыков впоследствии стали называть компетентностью. Однако нередко ложной подменой данных дефиниций является их частичное сходство в написании и идентичное звучание.

Компетентность как свойство человека подверглось тщательному анализу лишь в середине XX в. и было связано с гуманистическим подходом, ориентированным на личность обучающегося, на развитие его индивидуальных интересов, потенциала и способностей. В рамках профессионального образования как среднего, так и высшего звена компетентность трактуется как целостная функциональность характеристик человека, как итог обучения личности с целью реализации своей деятельности в конкретных сферах и сегментах [15. С. 24].

Ю.Г. Татур уточняет сущность понятия «компетентность» [19]. Автор рассматривает данную дефиницию как желание и готовность реализации человеком своего потенциала, включающего не только знания и умения, но и прошлый опыт, и личностные качества с целью продуктивной деятельности в области собственных профессиональных интересов.

Что же касается сущности дефиниции «компетенция», то в большинстве случаев она рассматривается с позиций когнитивизма:

- умение применять полученный опыт, знания и способности в разнообразных ситуациях (как профессиональных, так и социальных) [20];

- совокупность качеств человека, способствующая осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с общественными потребностями и запросами, с субъективными предположениями и предвидениями индивида [21];

- интегральные надпредметные параметры подготовки обучаемых, проявляющиеся в готовности к выполнению какой-либо деятельности, в определенных проблемных ситуациях в процессе обучения или после его окончания [22];

- заведомо обусловленные образовательные потребности, сформированные в процессе учебной деятельности [23].

Проведенный анализ теоретических источников свидетельствует, что сущность дефиниций «компетентность» и «компетенции» трактуется в отечественной образовательной системе классическим образом, как идеальные категории, подлежащие осмыслению и пояснению. В западной научной литературе данные дефиниции рассматриваются не как классический феномен, который принят в общественной образовательной практике, а как отражение непосредственно совокупности интересов государства, сферы образования, работодателей, потребителей рынка образовательных услуг и социальных запросов общества.

Для более детального понимания сущности дефиниции «компетенция» необходим компаративный анализ его с понятием «квалификация». Трансформация от дефиниции «квалификация» к понятию «компетенция» представляется общемировой тенденцией, проявляющейся в активизации информативных базисов современного производства, которое не восполняется привычным понятием «квалификация». Более адекватным становится дефиниция «компетенция» [24]. Компетентностные цели, ценности и соответствующие технологии обучения в зарубежном педагогическом сообществе выросли из действий, направленных именно на преодоление недостатков образования.

В современном отечественном образовании также дискутируется вопрос о сдвиге от квалификационного подхода к компетентностному. Использование квалификационного подхода в образовательном процессе подразумевает, что содержание программ соотносится с будущей трудовой деятельностью, однако при этом данный подход не отражает потребность в определенных знаниях, умениях и личностных качествах, столь необходимых в изменяющихся условиях жизнедеятельности человека. Квалификационный подход действует в определенных рамках, следуя заранее заданным правилам. Компетенции существуют вне рамочной деятельности, соответствуя динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей [25. С. 84]. Это не снижает качество образовательного процесса. Компетенции предполагают контекстную целесообразность деятельности, контекстное творчество, контекстно-ролевую самоорганизацию, саморазвитие, самоанализ, самосовершенствование. Дискутируя о переходе в образовательном процессе к компетентностному подходу взамен квалификационного, необходимо подчеркнуть, что речь идет не об отмене квалификационного подхода как такого, а только о его недостаточном несоответствии современным требованиям рынка труда и социума.

Ключевое отличие компетентностного подхода от квалификационного заключается том, что компетентностный подход выносит на первый план способность, готовность и умение личности принимать решение в сложных и проблемных ситуациях.

Использование компетентностного подхода в процессе образования – это не просто дань моде, а требование, вызванное трансформациями в образовательных потребностях социума и перманентных изменениях рынка труда. Рассматривая компетентностный подход как результат образования, необходимо выделить его основные составляющие, способствующие социально-профессиональной стратификации и личностному развитию индивида:

- трансформация от тенденции трансляции знаний к их организации в практической деятельности в процессе профессионального обучения;

- акцентирование на развитии профессиональной мобильности как основное условие будущей профессиональной стратификации личности в образовательном процессе (т.е. мобильность в расширении возможностей получения нескольких специальностей, будущего трудоустройства и выполняемых профессиональных задач);

- комплексные интегрированные междисциплинарные требования, положенные в основу образовательного процесса;

- интеграция целей образования с реальными требованиями рынка труда и запросов работодателей;

- ориентация человека, его способностей и потенциала на бесконечное многообразие деятельности (в профессиональных, социальных и личностных ситуациях) [26].

Компетентностный подход в учебном процессе содержит не только основной набор знаний, умений и навыков, но и желание личности, и ее готовность к познавательной деятельности, к окружающей действительности, а также способствует раскрытию желаемого результата образования через комплекс различных компетенций. Содержащийся образовательный и воспитательный потенциал в структуре компетентностного подхода способствует не только социальной и профессиональной стратификации будущего специалиста, но и развивает социальные качества личности, проявляющиеся в ее поведении и взаимодействии с другими членами социума, т.е. является гуманитарным по своей сущности.

Трактуя компетентностный подход как комплекс общих принципов достижения целей образования, его содержания, отбора и организации, а также оценки образовательных результатов, О.Е. Лебедев к числу таких принципов относит следующие [27]:

- сущность образования заключается в формировании и развитии у учащихся способности принимать решения в проблемных ситуациях в различных сферах профессиональной деятельности на основе собственного социального и профессионального опыта;

- содержание образовательного процесса должно отражать накопленный общественный опыт решения различных задач (моральных, культурных, политических и др.) и проблемных ситуаций;

– смысл организации образования состоит в создании условий формирования у учащихся самостоятельного опыта решения нравственных организационных, коммуникативных познавательных задач.

Таким образом, компетентностный подход предполагает изменения не только целей образовательного процесса, но и позволяет по-новому посмотреть на содержание образовательного процесса, на его формы, методы и технологии, ориентированные на комплексное профессиональное образование, культурное, нравственное, духовное и творческое развитие учащегося.

В связи с перманентным процессом реформирования отечественного образования компетентностный подход рассматривается как динамично формирующееся направление. Являясь по своей сущности определенной трансформацией в образовании и профессиональной деятельности, компетентностный подход предполагает изменение социальных функций образования, выступающее не только педагогическим процессом воспроизводства человека, но и условием раскрытия его сущности (человеческой).

Исследователь И.А. Зимняя отмечает, что компетентностный подход помогает сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования [21]. В данном случае концепт компетентности выступает базовой характеристикой человека-профессионала [28], а развитие культурных, нравственных и интеллектуальных образований изменяет его профессиональную мотивацию, отражаясь в сознании индивида, и способствует овладению профессиональными компетенциями.

Реализуя подходы к развитию профессиональной компетентности, необходимо сделать акцент на анализе внутренней и внешней системы ценностей человека, объясняющий единый характер их взаимодействия. Внешняя система предоставляет информацию о переменах в сфере профессиональной деятельности. Внутренняя система подразумевает самооценку будущим профессионалом своих наклонностей, способностей, интересов, объясняет отношение человека к нравственным и профессиональным ценностям и нормам, определяет ключевые мотивы человека в профессиональной области. При этом уровень связанности между составляющими системы может выступать индикатором ее целостности. Взаимовлияние вышеперечисленных систем и их использование в образовательном процессе способствуют развитию профессиональной направленности человека в соответствии с его психологическими особенностями и требованиями определенного вида профессиональной деятельности. Происходит подготовка человека к выбору своего профессионального маршрута через актуализацию личностного опыта, развитие способностей и самореализации.

Заключение

Компетентностный подход является гуманитарным по своей сущности, поскольку непосредственно связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида, способствуя не только социальной и профессиональной стратификации будущего специалиста, но и развивая социальные качества личности, проявляющиеся в поведении и взаимодействии с другими членами социума. Компетентностный подход актуализирует личностное, деятельностное и аксиологическое основания образования, выступая не только педагогическим процессом воспроизводства человека, но и условием раскрытия его сущности [29].

Расширение гуманитарной составляющей образования в рамках компетентностного подхода подразумевает, помимо передачи совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, также развитие кругозора, междисциплинарного видения [30], способности к индивидуальным креативным решениям и самообучению, формирование гуманистических ценностей.

Гуманитарными характеристиками человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию являются следующие:

1. Концепт «компетентность» в контексте гуманитарного подхода трактуется как структура оценки внутренних критериев субъектом самого себя, как понимание индивидом своего побудительного стимула к получению образования, осознавая степень неполноценности собственных знаний и предвидения действий, направленных на преодоление данных ограничений.

2. Как субъект своего образовательного маршрута на протяжении всей жизни, начиная от различных культурных практик и заканчивая адаптацией и социализацией, человек является предпринимателем собственного образования, изменяя свою профессиональную и культурную идентичность.

3. Компетентностный подход, являясь гуманитарным по своей сущности, формирует у человека новые социокультурные ценности, установки и взгляды, что способствует дальнейшему становлению и развитию личности.

Список источников

1. *Лукоянова Н.А.* Профессиональная подготовка будущих экономистов в условиях компетентностного подхода в образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2015. 25 с.
2. *Дегальцева В.А.* Подготовка преподавателей к контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2018. 26 с.
3. *Логинов И.В.* Компетентностный подход к внедрению балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов как средство инновацион-

- ного развития военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2015. 31 с.
4. **Королева М.Ю.** Профессионально ориентированная иноязычная подготовка курсантов военных вузов на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2020. 23 с.
 5. **Лазарева М.В.** Педагогические условия развития мотивации студентов в вузах культуры на непрерывное образование: компетентностный подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 25 с.
 6. **Войтик И.А.** Педагогические условия повышения квалификации преподавателей вокала учреждений культуры и дополнительного образования: компетентностный подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 25 с.
 7. **Раджабова Н.Р.** Формирование когнитивной компетенции учащихся старших классов общеобразовательных учреждений по английскому языку с использованием инновационной технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2019. 28 с.
 8. **Лей В.А.** Развитие эколого-педагогической компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 23 с.
 9. **Исаева Л.М.** Формирование методической компетентности преподавателя средней профессиональной образовательной организации в условиях открытого образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2020. 23 с.
 10. **Гарафиев И.З.** Инновационный человеческий капитал в регионе (социологический анализ) : дис. ... д-ра социол. наук. Пенза, 2013. 369 с.
 11. **Мамулис С.Н.** Человеческий капитал как ключевой фактор модернизации России: политическое измерение : автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2013. 28 с.
 12. **Перепелкина Е.В.** Человеческий капитал в процессе структурных сдвигов в экономике : автореф. дис. ... канд. экон. наук. Самара, 2019. 26 с.
 13. **Mischel W., Shoda Y.** A cognitive-affective system theory of personality // *Psychological Reports*. N.Y., 1973. № 102. P. 246–268.
 14. **Sternberg R.J.** *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge University Press, 2000. 279 p.
 15. **Пермяков О.Е.** Развитие систем оценки качества подготовки специалистов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : Центр проф. образования ФГУ «Федер. ин-т развития образования», 2009. 47 с.
 16. **Oxford** Russian-English dictionary. Oxford University Press, 2006. 920 p.
 17. **Cambridge** international dictionary of English. Cambridge University Press, 1995. 1773 p.
 18. **Хомский Н.** Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 230 с.
 19. **Татур Ю.Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // *Высшее образование сегодня*. 2010. № 5. С. 22–31.
 20. **ФГОС** ВПО третьего поколения. URL: <http://uop.ifmo.ru/stat/21/> (дата обращения: 07.05.21).
 21. **Зимняя И.А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.
 22. **Зеер Э.Ф.** Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании // *Образование и наука*. 2000. № 3 (5). С. 90–102.
 23. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
 24. **Цигулева О.В., Павлова Т.Л.** Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 3. С. 111–114.
 25. **Смышляева Л.Г.** Дополнительное профессиональное образование государственных гражданских и муниципальных служащих: компетентностный подход : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. 236 с.

26. **Байденко В.И.** Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
27. **Лебедев О.Е.** Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
28. **Максимов А.Н., Максимова С.И.** Формирование человеческого капитала при использовании компетентного подхода и показателей динамики органического строения производства // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2020. № 2. С. 54–60. doi: 10.17513/vaael.999
29. **Malkova I.Y., Liventsova E.Y., Fakhretdinova A.P., Tsiguleva O.V., Kiseleva P.V., Larionova A.V.** Methodology of research of student's subjectivity formation // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. doi: 10.15405/epsbs.2020.10.04.15
30. **Fakhrutdinova A.V., Abakumova N.N., Borisova V.A., Terentyeva I.V., Leontieva T.V.** Development of a junior skills efficiency monitoring models for sustainable development // Procedia environmental science, engineering and management. 2020. T. 7, № 3. P. 361–366.

References

1. Lukoyanova N.A. (2015) Professionalnaya podgotovka buduschih ekonomistov v usloviyakh kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Professional training of the future economists in the context of competency based approach in education]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Barnaul. 25 p.
2. Degaltseva V.A. (2018) Podgotovka prepodavatelei k kontrolno-otsenochnoi deyatel'nosti v usloviyakh realizatsii kompetentnostnogo podhoda v obrazovatel'nom protsesse vuza [Training of teachers for control and assessment activities in the context of the implementation of the competency based approach in the educational process of the university]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Armavir. 26 p.
3. Loginov I.V. (2015) Kompetentnostniy podkhod k vnedreniu ballno-reitengovoi sistemi otsenki rezultatov uchebnoi deyatel'nosti kursantov kak sredstvo innovatsionnogo razvitiya voennogo vuza [Competence based approach to the introduction of grade-rating system for assessing the results of educational activities of cadets as a means of innovative development of a military university]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Ulyanovsk. 31 p.
4. Koroleva M.U. (2020) Professionalno orientirovannaya inoyazichnaya podgotovka kursantov voennih vuzov na osnove kompetentnostnogo podhoda [Professionally oriented foreign language training of military universities cadets using competency based approach]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Yalta. 23 p.
5. Lazareva M.V. (2020) Pedagogicheskie usloviya razvitiya motivatsii studentov v vuzakh kul'turi na neprerivnoe obrazovanie: kompetentnostniy podhod [Pedagogical conditions for the development of students' motivation in higher education institutions of culture for continuous education]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 25 p.
6. Voitik I.A. (2020) Pedagogicheskie usloviya povsheniya kvalifikatsii prepodavatelei vokala uchrezhdenii kul'turi i dopolnitelnogo obrazovaniya: kompetentnostniy podhod [Pedagogical conditions for advanced training of vocal teachers of cultural institutions and additional education: competency based approach]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M. 25 p.
7. Radzhabova N.R. (2019) Formirovanie kognitivnoi kompetentsii uchatsikhsya v starshikh klassakh obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenii po angliiskomu yazyku s ispol'zovaniem innovatsionnoi tekhnologii [Building cognitive competence of high school students of general educational institutions in English using innovative technology]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Dushanbe. 28 p.
8. Lei V.A. (2017) Razvitiye ekologo-pedagogicheskoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza [Development of ecological and pedagogical competence of students of a technical university]. Abstract of Pedagogics cand. diss. V. 23 p.
9. Isaeva L.M. (2020) Formirovanie metodicheskoi kompetentnosti prepodavatelya srednikh professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsii v usloviyakh otkritogo obrazovaniya

- [Building methodological competence of a teacher of secondary vocational educational organizations in conditions of open education]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Makhachkala. 23 p.
10. Garafiev I.Z. (2013) Innovatsionnii chelovecheskii capital v regione (sotsiologitseskii analiz) [Innovative human capital in the region (sociological analysis)]. Sociology cand. dis. Penza. 369 p.
 11. Matulis S.N. (2013) Chelovecheskiy capital kak kluchevoi factor modernizatsii Rossii: politicheskoe izmerenie [Human capital as a key factor in the modernization of Russia: a political dimension]. Abstract of Politics cand. dis. M. 28 p.
 12. Perepelkina E.V. (2019) Chelovtcheskiy capital v protsesse strukturnykh sdvigo v ekonomike [Human capital in the process of structural shifts in the economy]. Abstract of Economics cand. dis. Samara. 26 p.
 13. Mischel W., Shoda Y. (1973) A cognitive-affective system theory of personality // Psychological Reports, N-Y. 102. pp. 246–268.
 14. Sternberg R.J. (2000) Practical Intelligence in Everyday Life. Cambridge University Press. 279 p.
 15. Permyakov O.E. (2009) Razvitiye sistem otsenki kachestv podgotovki spetsialistov [Development of systems for assessing the quality of training of specialists]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.: Tsentr prof. obrazovaniya FGU "Feder. in-t razvitiya obrazovaniya". 47 p.
 16. Oxford Russian-English dictionary (2006) Oxford university press. 920 p.
 17. Cambridge international dictionary of English (1995) Cambridge university press. 1773 p.
 18. Chomsky N. (1972) Aspekty teorii sintaksisa [Aspects of the theory of syntax]. M. 230 p.
 19. Tatur Yu.G. (2010) Kompetentnost v structure modeli kachestva podgotovki specialistov [Competence in the structure of the quality model of training specialists] // Visshee obrazovanie segodnya. 5. pp. 22–31.
 20. Federalnij gosudarstvennij standart vsshego professionalnogo obrazovaniya tretego pokoleniya [Federal state standard of higher professional education of the third generation]. <http://uop.ifmo.ru/stat/21/>. (Accessed: 07.05.21).
 21. Zimnyaya I.A. (2006) Kompetentnostnyj podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij podkhod) [Competence based approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological approach)] // Vyshee obrazovanie segodnya. 8. pp. 21–26.
 22. Zeer E.F. (2000) Kluchevii kvalifikatsii i kompetentsii v lichnosto orientirovannom professionalnom obrazovanii [Key qualifications and competences in personality-oriented professional education] // Obrazovanie i nauka. 3 (5). pp. 90–102.
 23. Khutorskoi A.V. (2003) Kluchevie kompetentsii kak component lichnostno-orientirovannogo ovrazovania [Key competences as a component of personality-oriented education] // Narodnoe obrazovanie. 2. pp. 58–64.
 24. Tsiguleva O.V., Pavlova T.L. (2013) Kompetentnostnii podkhod kak osnova razvitiya professionalnoi mobilnosti [Competence based approach as a basis for the development of professional mobility] // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 3. pp. 111–114.
 25. Smyshlyaeva L.G. (2011) Dopolnitelnoe professionalnoe ovrazovanie grazhdanskikh i munitsipalnih sluzhahih: kompetentnostnyj podkhod. Uchebnoe posobie [Additional professional education of state civil and municipal employees: competence-based approach. Textbook]. Tomsk: Izd-vo Tomsk. gos. un-ta. 236 p.
 26. Baidenko V.I. (2004) Kompetentsii v professionalnom obrazovanii [Competences in professional education] // Visshee obrazovanie v Rossii. 11. pp. 3–13.
 27. Lebedev O.E. (2004) Kompetentnostnii podkhod v obrazovanii [Competence based approach in education] // Shkolniye tekhnologii. 5. pp. 3–12.
 28. Maksimov A.N., Maksimova S.I. (2020) Formirovanie chelovecheskogo kapitala pri ispolzovanii kompetentnosnogo podkhoda i pokazatelei dinamiki organicheskogo

- stroeniya proizvodstva [Building human capital when using the competence-based approach and indicators of the dynamics of the organic structure of production] // Vestnik Altaiskoi akademii ekonomiki i prava. 2. pp. 54–60. doi: 10.17513/vaael.999
29. Malkova I.Y., Liventsova E.Y., Fakhretdinova A.P., Tsiguleva O.V., Kiseleva P.V., Larionova A.V. (2020) Methodology of research of student's subjectivity formation // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. doi: 10.15405/epsbs.2020.10.04.15
30. Fakhrutdinova A.V., Abakumova N.N., Borisova V.A., Terentyeva I.V., Leontieva T.V. (2020) Development of a junior skills efficiency monitoring models for sustainable development // Procedia environmental science, engineering and management. Vol. 7 (3). pp. 361–366.

Информация об авторах:

Цигулева О.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет (ул. Виллюйская, 28, Новосибирск, Россия, 630126). E-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Абакумова Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: tomsk-ann@yandex.ru

Поздеева С.И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, Институт Детства, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: svetapozd@mai.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Tsiguleva O.V. – Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages Head Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Vilyuiskaya str., 28, Novosibirsk, Russian Federation, 630126). E-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Abukomova N.N. – Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russian Federation, 634050). E-mail: tomsk-ann@yandex.ru

Pozdeeva S.I. – D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Institute of Childhood, Tomsk State Pedagogical University (Kievskaya str., 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: svetapozd@mai.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 20.01.2022; принята к публикации 07.02.2022

Received 20.01.2022; accepted for publication 07.02.2022

Научный журнал

Язык и культура

№ 57 2022

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 09.03.2022 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 19,2. Усл. печ. л. 25. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № . Цена свободная.

Дата выхода в свет .03.2022 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