



**Общество.
Коммуникация.
Образование**

Том 12, № 1, 2021

ОБЩЕСТВО. КОММУНИКАЦИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Главный редактор — **Чернявская В.Е.**, д-р филол. наук, профессор,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия.

Алмазова Н.И., д-р пед. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Аронина Л.И., д-р наук, профессор, Академический Колледж Ораним, Израиль;

Бернер Э., д-р филос. наук, профессор, Потсдамский университет, Германия;

Жаркынбекова Ш.К., д-р филол. наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, Нур-Султан, Казахстан;

Зенош-Айата Дж., д-р филос. наук, профессор, Стамбульский университет, Турция;

Иссерс О.С., д-р филол. наук, профессор, Омский государственный университет, Россия;

Кефели И.Ф., д-р филос. наук, профессор, Северо-Западный институт управления РАНХиГС, Россия;

Кулик С.В., д-р ист. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Куликова Л.В., д-р филол. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия;

Куссе Х., д-р филол. наук, профессор, Технический университет Дрездена, Германия;

Марков Б.В., д-р филос. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия;

Микиртумов И.Б., д-р филос. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия;

Миронов В.В., д-р филос. наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия;

Погодин С.Н., д-р ист. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Попова Н.В., д-р пед. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Свердлов М.Б., д-р ист. наук, профессор, Санкт-Петербургский институт истории РАН, Россия;

Тарева Е.Г., д-р пед. наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Россия;

Халяпина Л.П., д-р пед. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Шипунова О.Д., д-р филос. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Шпицмюллер Ю., д-р филол. наук, профессор, Венский университет, Австрия;

Яковлева А.Ф., канд. полит. наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

С 2010 года журнал выпускался в составе сериального периодического издания «Научно-технические ведомости СПбГПУ» (ISSN 1994-2354), в 2012 году он был зарегистрирован как самостоятельное периодическое издание Федеральной службой по надзору в сфере информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52145 от 11 декабря 2012 г.

Тематические разделы издания соответствуют отраслям науки согласно Номенклатуре специальностей научных работников, по которым присуждаются ученые степени: 07.00.00 — Исторические науки и археология, 09.00.00 — Философские науки, 13.00.00 — Педагогические науки.

Журнал включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенную на платформе Научной электронной библиотеки на сайте <http://www.elibrary.ru>.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Адрес редакции и издательства: Россия, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29.

Тел. редакции: (812) 552-62-16.

THE MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION



**Society.
Communication.
Education**

Vol. 12, No. 1, 2021

Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University
2021

SOCIETY. COMMUNICATION. EDUCATION

EDITORIAL BOARD

Valeriya E. Chernyavskaya, Dr.Sc. (philol.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation – editor-in-chief.

Nadezhda I. Almazova, Dr.Sc. (ped.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Larissa Aronin, Associate Professor, Oranim Academic College of Education, Israel;

Elizabeth Berner, Dr.Sc. (philos.), prof., University of Potsdam, Germany;

Sholpan K. Zharkynbekova, Dr.Sc. (philol.), prof., L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan;

Canan Şenöz-Ayata, Dr.Sc. (philos.), prof., Istanbul University, Turkey;

Oxana S. Issers, Dr.Sc. (philol.), prof., Omsk State University, Russian Federation;

Igor F. Kefeli, Dr. Sc. (philos.), prof., North-West Institute of Management of the Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia;

Sergey V. Kulik, Dr.Sc. (history), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Lyudmila V. Kulikova, Dr.Sc. (philol.), prof., Siberian Federal University, Russian Federation;

Kuße Holger, Dr.Sc. (philol.), prof., Technical University of Dresden, Germany;

Boris V. Markov, Dr.Sc. (philos.), prof., St. Petersburg State University, Russian Federation;

Ivan B. Mikirtumov, (philos.), prof., St. Petersburg State University, Russian Federation;

Vladimir V. Mironov, Dr.Sc. (philos.), prof., Lomonosov Moscow State University, Russian Federation;

Sergey N. Pogodin, Dr.Sc. (history), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Nina V. Popova, Dr.Sc. (ped.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Mikhail B. Sverdlov, Dr.Sc. (history), prof., St. Petersburg Institute of History of Russian Academy of Sciences, Russian Federation;

Elena G. Tareva, Dr.Sc. (ped.), prof., Moscow Pedagogical University, Russian Federation;

Lyudmila P. Khalyapina, Dr.Sc. (ped.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Olga D. Shipunova, Dr.Sc. (philos.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Jürgen Spitzmüller, Dr.Sc. (philol.), prof., University of Vienna, Austria;

Aleksandra F. Yakovleva, Ph.D. (political), assoc. prof., Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

The journal is included in the List of Leading PeerReviewed Scientific Journals and other editions to publish major findings of Ph.D theses for the research degrees of Doctor of Sciences and Candidate of Sciences.

This journal has been published as a part of the St. Petersburg State Polytechnic University Journal serial publication since 2010. It is registered with the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR) in 2012. Certificate ПИ № ФС77-52145 issued December 11, 2012.

The journal is divided into thematic sections that correspond to the fields of study in which postgraduates gain science degrees. The nomenclature of scientific specialties: 07.00.00 — historical sciences and archeology, 09.00.00 — Philosophical sciences, 13.00.00 — Pedagogical sciences.

The journal is on the Russian Science Citation Index (RSCI) data base

© Scientific Electronic Library (<http://elibrary.ru/>). No part of this publication may be reproduced without clear reference to the source.

The views of the authors can contradict the views of the Editorial Board.

The address: Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia.



Содержание

Дискурсивные исследования

Шарко М.И. <i>Типология ситуаций профессионально ориентированного общения в пенитенциарном дискурсе</i>	7
--	---

Прикладная лингвистика

Гадомский А.К. <i>Религиозный язык в Интернете (на материале российских и польских исследований)</i>	19
---	----

Шилинцев А.Ю., Абакумова М.В. <i>Denglish как результат англо-американизации немецкого языка: переводческий аспект (на материале переводов англоязычных текстов)</i>	33
---	----

Глазко П.П. <i>Экспрессивность как критерий дифференциации жанров персонального дискурса в медийном пространстве США</i>	46
---	----

Образование. Культура

Гнитецкая Т.Н., Дроздова Е.М. <i>Качество естественно-научного образования в условиях цифровизации образовательной среды</i>	56
---	----

Кашеваров А.Н. <i>Просветительская деятельность В.А. Левшина по распространению передовых агротехнических знаний во второй половине XVIII – первой четверти XIX века</i>	65
--	----

Zheng G., Li M. <i>Development and effects of education for international students in China</i>	71
--	----

Теория и методика обучения и воспитания

Рыкова М.А., Бокова Т.Н. <i>Развитие рецептивных социолингвистических умений студентов неязыковых вузов в процессе обучения профессиональному общению</i>	82
--	----

Воронина Л.А., Летун С.А. <i>Экстралингвистическая информация и её объяснительный потенциал в обучении корейскому языку</i>	92
--	----

Ярмакеев И.Э., Пименова Т.С., Абдрафикова А.Р. <i>Роль родного языка в изучении иностранных языков: новый ракурс</i>	104
---	-----



Contents

Discourse Research

Sharko M.I. <i>Typology of situations of professionally oriented communication in penitentiary discourse</i>	7
---	---

Applied Linguistics

Gadomski A.K. <i>Religious language on the Internet (on the material of Russian and Polish studies)</i>	19
--	----

Shilintcev A.Yu., Abakumova M.V. <i>Denglish as the result of Anglo-Americanization process of the German language: Translation aspect (based on the translations of English-language texts)</i>	33
---	----

Hlazko P.P. <i>Expressiveness as a criterion of genre differentiation in the US media space</i>	46
--	----

Education and Culture

Gnitetskaya T.N., Drozdova E.M. <i>Quality of science education in a digitalized educational environment</i>	56
---	----

Kashevarov A.N. <i>Educational activity of V.A. Levshin on the dissemination of advanced agricultural knowledge in the second half of the XVIII – first quarter of the XIX century</i>	65
---	----

Zheng G., Li M. <i>Development and effects of education for international students in China</i>	71
--	----

Theory and Methods of Training and Education

Rykova M.A., Bokova T.N. <i>Developing sociolinguistic receptive skills while teaching professional communication students of non-linguistic universities</i>	82
--	----

Voronina L.A., Letun S.A. <i>Extra-linguistic information and its explanatory potential in teaching the Korean language</i>	92
--	----

Yarmakeev I.E., Pimenova T.S., Abdrafikova A.R. <i>Students' mother tongue in teaching foreign languages: A new angle</i>	104
--	-----

DOI: 10.18721/JHSS.12101
УДК 378.147

ТИПОЛОГИЯ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНОМ ДИСКУРСЕ

М.И. Шарко

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Изучена целесообразность реализации коммуникативного подхода при обучении педагогическим дисциплинам для профессионализации сотрудников путем формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, связанной с дискурсом. Исследование направлено на решение методической проблемы отсутствия сведений об особенностях пенитенциарного дискурса и его типичных ситуациях общения, текстов-образцов, необходимых для разработки коммуникативно-речевых заданий. Предложены рабочие определения понятиям «коммуникативный подход» и «пенитенциарный дискурс». Рассмотрены коммуникативно-речевые задания в аспекте реализации коммуникативного подхода. Для характеристики общения в профессионально значимых ситуациях пенитенциарного дискурса использованы методы анализа научной литературы, нормативных правовых актов, результатов анкетирования, моделирование. Разработана типология речевых ситуаций (по количеству участников, интенции, тематике) и определены некоторые особенности общения в пенитенциарном дискурсе. Подготовлена примерная схема высказывания сотрудника уголовно-исполнительной системы в речевом взаимодействии с осужденными. Приведен пример коммуникативно-речевого задания.

Ключевые слова: коммуникативный подход, пенитенциарный дискурс, коммуникативно-речевые задания, профессионально ориентированная коммуникативная компетенция, речевая ситуация.

Ссылка при цитировании: Шарко М.И. Типология ситуаций профессионально ориентированного общения в пенитенциарном дискурсе // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 7–18. DOI: 10.18721/JHSS.12101

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

TYPOLOGY OF SITUATIONS OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION IN PENITENTIARY DISCOURSE

M.I. Sharko

KI of the FPS of Russia,
Novokuznetsk, Russian Federation

The key idea of the article is the provision on the appropriateness of a communicative approach in teaching pedagogical disciplines for the professionalization of employees by forming a professionally oriented communicative competence. The ability to solve professional problems by speech means is associated with discourse. The research is aimed at solving the methodological problem: you need information about the features of penitentiary discourse and its typical communication situations, texts for developing communicative-speech tasks. The article gives working definitions of the concepts of “communicative approach” and “penitentiary discourse”, considers communication-speech tasks in the

aspect of implementing the communicative approach. To characterize communication in professionally significant situations of penitentiary discourse, the authors used methods of analyzing scientific literature, normative legal acts, results of questionnaires, modeling. The result of the researches is a typology of speech situations (by the number of participants, intentions, topics) and some features of communication in penitentiary discourse, an example of the statement of an employee of the penitentiary system in speech interaction with convicts, an example of a communication-speech task.

Keywords: communicative approach, penitentiary discourse, communicative-speech tasks, professionally oriented communicative competence, communication situation.

Citation: M.I. Sharko, Typology of situations of professionally oriented communication in penitentiary discourse, *Society. Communication. Education*, 12 (1) (2021) 7–18. DOI: 10.18721/JHSS.12101

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Эффективность профессиональной деятельности в системе «человек — человек» во многом зависит от коммуникативной компетентности работника. По словам В.И. Аннушкина, «каждый грамотный специалист выражает себя в слове и организует свою деятельность через общение и создание эффективных воздействующих текстов» [1, с. 9]. Помимо повышения социального статуса, карьерного роста, исследователями отмечается значение эффективного профессионально ориентированного общения для становления и самореализации личности [2, с. 61].

Кроме того, способность осуществлять качественное речевое взаимодействие может рассматриваться как профессионально значимая при воздействии на убеждения и поведение личности — в педагогике, где слово является одним из основных инструментов. Повышенная речевая активность и ответственность — характеристики педагогической деятельности, при этом особое значение они приобретают в профессиональной деятельности сотрудников учреждений, исполняющих наказания. В связи с тем, что целью уголовно-исполнительного законодательства Российской Федерации (согласно части 1 статьи 1 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ) определяется исправление лиц, отбывающих уголовное наказание, предупреждение совершения новых преступлений, особые требования предъявляются и к поведению (в том числе речевому) сотрудников уголовно-исполнительной системы, реализуемому в процессе воспитательной работе.

Следовательно, одним из факторов, способствующих профессионализации педагогов, воспитателей, может рассматриваться формирование профессионально значимой коммуникативной компетенции («профессионально-коммуникативной компетенции», по определению Л.В. Большаниной [3, с. 81]). Эта компетенция понимается как «способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач» [4, с. 92–93] речевыми средствами. При этом исследователями отмечается значимость работы по формированию так называемых “soft skills” (к числу которых традиционно относят и коммуникативные умения) на протяжении всего обучения, а не только на начальных этапах [5], создавая тем самым условия для профессионализации обучающихся. Значит, в процессе обучения на уровне высшего образования представляется целесообразным организовывать специальную работу, направленную на усвоение знаний об особенностях педагогического общения, формирование умений и приобретение опыта речевого взаимодействия в профессионально значимых ситуациях.

Таким образом, профессиональная педагогическая деятельность, в том числе и сотрудников пенитенциарных учреждений, предусматривает способность оказывать воздействие на личность, что в свою очередь требует профессионально ориентированной коммуникативной компетентности, которая может формироваться за счет реализации коммуникативного подхода (в аспекте коммуникативно ориентированного освоения содержания) при изучении педагогических дисциплин.

плин (например, «Пенитенциарная педагогика», «Воспитательная работа с осужденными» и др.). Значит, представляется необходимым для определения содержания коммуникативно-речевых заданий как методического приёма осуществления коммуникативного подхода выделить типичные ситуации общения, обладающие воспитательным потенциалом.

Постановка проблемы

Закрытость пенитенциарной системы обуславливает возникновение проблемы определения типичных ситуаций общения, которые могут использоваться в дидактических целях, и отсутствие текстов-образцов для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. При этом неоднозначное (нередко негативное) отношение к системе исполнения наказаний и её сотрудникам со стороны общества не позволяет использовать примеры из художественной литературы. Таким образом, возникает противоречие между потребностью в практико-ориентированной подготовке специалиста, владеющего словом, способного эффективно общаться в профессионально значимых ситуациях, и отсутствием качественного дидактического материала, позволяющего формировать знания (теоретические и практические) об общении в аспекте профессиональной деятельности, приобретать опыт профессионально ориентированной коммуникации. Для решения обозначенной проблемы представляется целесообразным выявить речевые ситуации, разработать модель построения высказывания.

Цель статьи – определить репертуар ситуаций общения сотрудников исправительных учреждений с осужденными, классифицировать эти речевые ситуации, представить общую схему построения текста, тем самым подготовить дидактическую основу для реализации коммуникативного подхода при обучении педагогическим дисциплинам.

Для достижения поставленной цели представляется необходимым рассмотреть следующие понятия:

«пенитенциарный дискурс» как определяющий специфику общения сотрудников уголовно-исполнительной системы и осужденных;

«дискурсивные умения», «дискурсивная компетентность» как элементы профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, обуславливающие значение изучения особенностей дискурса для профессиональной подготовки обучающихся;

«речевой жанр» для классификации типичных ситуаций общения и характеристики высказываний в пенитенциарном дискурсе;

«речевые / коммуникативно-речевые задания» для анализа возможности их моделирования на основе типичных ситуаций общения.

Существуют различные определения понятия «дискурс» в психологии, лингвистике, философии. В прагмалингвистике, риторике общепризнанным является выделение экстралингвистических факторов (прагматических, социокультурных, психологических, социального и ситуативного контекста и др.), оказывающих существенное влияние на общение, определяющих особенности дискурса (Т.А. Ван Дейк [6], В.В. Красных, Ю.Н. Караулов [7], В.И. Карасик [8, 9]). При этом контекст выступает основой «для адекватной интерпретации смыслов и языковой деятельности вообще» [10, с. 83], а «неверная контекстуализация способна породить непонимание» [11, с. 139].

Значение исследования дискурса для профессионально ориентированной коммуникативной подготовки специалиста отмечается Н.А. Ипполитовой, М.В. Горбуновой, С.Т. Нефёдовым, В.Е. Чернявской, Е.Н. Панкратовой, С.В. Лазаревич, Т.А. Федосеевой и другими учеными. Оно обусловлено необходимостью формирования дискурсивных умений, под которыми понимаются коммуникативно-речевые умения учета экстралингвистических факторов в процессе общения [2, с. 63; 12, с. 29–30]; дискурсивной компетентности как способности «выводить замысел отправителя сообщения, его имплицатуры и пресуппозиции на основе интертекстуального знания, владения общими кодами и социокультурными конвенциями» [10, с. 89].

Таким образом, для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции необходимо охарактеризовать пенитенциарный дискурс: определить те экстралингвистические факторы, которые обуславливают содержание, характер, формы и типичные ситуации общения в исправительных учреждениях.

Специфика пенитенциарной системы позволяет выделить пенитенциарный дискурс и рассматривать его как разновидность институционального (функционирующего «по определенному шаблону: тематика и тональность общения жестко детерминируются целью» [13, с. 222]). Обозначим основные черты: её цель – исправление осужденных, предупреждение совершения преступлений; жесткая правовая регламентация условий отбывания наказания и условий исполнения наказаний (а значит, фиксированность ситуаций взаимодействия); закрепленные статусно-ролевые позиции коммуникантов, с предписанными нормами поведения, в том числе и речевого (например, формы обращения к осужденным и к сотрудникам); особенности осужденных как коммуникантов (низкий уровень образования и культуры поведения, общения; нравственная деформация; асоциальное поведение и т. п.), условия исправительного учреждения (педагогическое воздействие вызывает негативную реакцию, воспринимается через призму кары; ограничение некоторых прав, возложение дополнительных обязанностей; неукоснительное соблюдение распорядка дня) и др. Таким образом, речевое взаимодействие в уголовно-исполнительной системе отличается потенциальной конфликтностью в силу интенции воздействия, реализуемой персоналом исправительных учреждений, педагогической запущенности лиц, отбывающих уголовные наказания, правовой регламентации. А значит, к качеству общения (в том числе обусловленному уровнем сформированности дискурсивных умений) сотрудников пенитенциарных учреждений предъявляются повышенные требования.

В.И. Карасик к числу признаков институционального дискурса (наряду с целью общения, его условиями и фактором коммуникантов) относит «специфические характеристики текстов, которые содержат знаки принадлежности агентов к данному социальному институту, прямо или косвенно выражают ценности этого института, соответствуют речевым жанрам в рамках определенного типа дискурса» [8, с. 390]. Кроме того, дискурс может рассматриваться как «коммуникативное событие, порождающее текст» [14, с. 149]. Поэтому следует проанализировать высказывания, свойственные пенитенциарному дискурсу, в аспекте речевого жанра на основе «методики пофакторного анализа» [15, с. 170–171], определить отдельные особенности на уровне текста. Согласно модели описания речевого жанра по М.М. Бахтину, Н.Д. Арутюновой, А. Вежицкой, Т.В. Шмелевой, к числу жанрообразующих признаков относятся: интенция, факторы адресанта и адресата, тема, композиция, языковое воплощение и т. п. [16, с. 85]. Следовательно, характеристика речевых ситуаций, в которых реализуются типовые модели высказываний в пенитенциарном дискурсе, включает следующие показатели: коммуникативная цель, тема речи, адресат и адресант высказывания, структурно-смысловые части и их сочетание, языковые формулы, условия общения. Эти сведения составляют основу для классификации типичных ситуаций общения сотрудников исправительного учреждения, что, в свою очередь, необходимо для определения коммуникативно ориентированного содержания педагогических дисциплин, составления коммуникативно-речевых заданий.

При характеристике речевых / коммуникативно-речевых заданий мы основывались на исследованиях Т.А. Федосеевой [17, 18 и др.]. Подобные задания предполагают описание речевой ситуации; создание обучающимися высказывания, уместного и необходимого для решения проблемы, обусловившей содержание общения; рефлексию речевого поведения. В качестве особенности коммуникативно-речевых заданий Т.А. Федосеева отмечает «отсутствие однозначного решения» [17, с. 35], что подчеркивает значимость риторического анализа (т. е. в аспекте эффективности) созданных обучающимися высказываний. Использование заданий коммуникативного характера позволяет моделировать отношения, которые могут возникнуть в профессиональной практике;

требует творческого применения теоретических и практических знаний, полученных в процессе изучения педагогических дисциплин, «обеспечивает большую прочность и гибкость владения» учебным материалом [19, с. 25]; стимулирует активность обучающихся на занятии; обеспечивает практико-ориентированный характер обучения, повышая мотивацию к обучению; создает условия для развития коммуникативной компетентности обучающихся.

С целью создания условий для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции обучающихся необходимо выделить типичные ситуации общения сотрудника уголовно-исполнительной системы с осужденными, разработать модель речевого высказывания, на этой основе разработать коммуникативно-речевые задания, которые следует включать в занятия по педагогическим дисциплинам. В свою очередь определение типичных ситуаций речевого взаимодействия, их классификация требуют учета экстралингвистических факторов пенитенциарного дискурса.

Методология и методика исследования

В процессе исследования использовались методы анализа и обобщения источников информации (нормативных правовых актов, научной литературы); анкетирование сотрудников уголовно-исполнительной системы, анализ и обобщение результатов анкетирования; моделирование.

В связи с тем, что пенитенциарный дискурс рассматривается как институциональный, анализ нормативных правовых актов (Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ; Правил внутреннего распорядка исправительных учреждений, утвержденных приказом Министерства юстиции РФ от 16.12.2016 № 295) позволил выделить типичные ситуации, связанные с организацией жизнедеятельности осужденных и предполагающие речевое взаимодействие персонала исправительного учреждения и лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы. К числу таких ситуаций можно отнести следующие: входящие в распорядок дня (физическая зарядка, утренняя и вечерняя проверки, развод на работу и т. п.); ситуативно обусловленные (передвижение по территории исправительного учреждения; получение посылок, передач, бандеролей; приобретение продуктов и товаров первой необходимости; трудоустройство и т. п.). Кроме того, нормативно закреплены речевые формулы обращения к осужденным (на «Вы», «гражданин» или по фамилии), к сотрудникам (осужденные обязаны при встрече здороваться, вставать, обращаться на «Вы» или по имени и отчеству; должны представиться, назвать свои фамилию, имя, отчество, дату рождения, статью Уголовного кодекса Российской Федерации, по которой осуждены, начало и конец срока наказания, номер своего отряда или камеры).

Несмотря на то, что обязанность организации воспитательной работы с осужденными возлагается на начальников отрядов*, воспитательное воздействие оказывают все сотрудники и работники пенитенциарного учреждения (отдела безопасности, оперативного отдела, промышленного участка, медицинские работники, педагоги школы, психологи и т. п.). Это обусловлено рядом факторов: одним из ведущих в пенитенциарной педагогике является принцип «Воспитатель каждый» (см. работы Э.В. Зауторовой [20], М.П. Стуровой, Н.А. Тюгаевой [21] и др.). Кроме того, частью 2 статьи 9 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации в качестве средств исправления определены режим (установленный порядок исполнения и отбывания наказания), обеспечение которого входит в обязанности сотрудников различных подразделений (отдела безопасности, оперативного подразделения и т. п.); профессиональное обучение, получение общего образования и т. д. Это было учтено при выборе участников анкетирования – сотрудников исправительных учреждений различных отделов, служб и подразделений. При этом мы не проводили анкетирование среди начальников отрядов: их общение с осужденными в процессе воспитательной работы более разнообразно и имеет черты личностно-ориентированного, поэтому может стать предметом отдельного исследования.

* Положение об отряде осужденных исправительного учреждения Федеральной службы исполнения наказаний, утвержденное приказом Министерства юстиции РФ от 30.12.2005 № 259.

В анкетировании приняли участие 43 сотрудника уголовно-исполнительной системы. С точки зрения стажа работы были выделены три группы: от 1 до 3 лет – 4 респондента (9 %); от 4 до 10 лет – 31 участник опроса (73 %); от 11 до 20 лет – 8 опрошенных (18 %). Эти данные свидетельствуют о том, что основную часть участников анкетирования составили достаточно опытные сотрудники, имеющие практику общения с осужденными. При этом профессиональная деятельность 23 опрошенных (54 %) непосредственно связана с обеспечением соблюдения режимных требований. Также в анкетировании приняли участие сотрудники, занимающие административные должности, служащие в оперативных подразделениях, подразделениях по конвоированию осужденных, отделах спецучета, медицинской части и т. д.

Таким образом, данные, полученные в ходе анкетирования, могут рассматриваться как достоверно отражающие сложившуюся практику общения сотрудников уголовно-исполнительной системы и осужденных в различных ситуациях пенитенциарного дискурса.

Анкета включала вопросы, направленные на определение вида общения по количеству участников (*Профессиональное общение сотрудника с осужденными чаще происходит в форме: а) групповой (с группой осужденных); б) индивидуальной (один на один); в) Ваш вариант ответа?*); выявления инициатора речевого взаимодействия (*Чаще инициатором общения выступает: а) осужденный; б) сотрудник; в) Ваш вариант ответа?*); систематизации тематики общения (*В общении на какие темы (по каким вопросам) инициатором выступает сотрудник? В общении на какие темы (по каким вопросам) инициатором выступает осужденный?*), при этом предлагалось назвать несколько наиболее частотных тем, когда инициатором выступает сотрудник, и в тех случаях, когда инициатором выступает осужденный. Эти сведения необходимы для определения репертуара речевых ситуаций и их классификации.

В связи с тем, что анкетирование не предусматривало задачи сбора примеров высказываний (т. к. не проводилось формирующего эксперимента), на этапе обобщения результатов исследования с целью подготовки коммуникативно-речевых заданий использовалось моделирование. На основе анализа научных работ и данных анкетирования были определены характеристики общения в пенитенциарном дискурсе, затем смоделированы типичные речевые ситуации, имитирующие профессиональную коммуникацию сотрудника уголовно-исполнительной системы с осужденными, а также требования к структуре высказывания. Применение данного метода основывалось на следующих положениях: «Модели, имитирующие речевую деятельность человека, являются наиболее важным типом собственно лингвистических моделей» [22, с. 134], «... речевое моделирование, базирующееся на определении признаков определенного жанра, является наиболее приемлемым способом описания речевого жанра» [15, с. 175], «В дидактике модель может выступать как проект обучения, еще не реализованного, а только конструируемого, и как результат идеализации педагогической практики, абстрагирования от несущественных ее элементов» [23, с. 57].

Таким образом, методы и методология исследования обусловлены целью работы: определением типологии речевых ситуаций, общей схемы высказывания сотрудника пенитенциарного учреждения для подготовки коммуникативно-речевых заданий, позволяющих формировать профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию.

Результаты исследования (обсуждение)

Анализ данных анкет показал:

- общение сотрудника исправительного учреждения с осужденными является как групповым (24 опрошенных / 56 %), так и межличностным (19 участников анкетирования / 44 %). Эти результаты могут зависеть от условий отбывания и исполнения наказания: возможности межличностного общения ограничены, т. к. отрядная система не предполагает уединения, границы личного пространства достаточно размыты; личный приём для индивидуального общения прово-

дится начальником отряда, представителями администрации согласно утвержденному графику. Следовательно, профессионально ориентированная коммуникативная подготовка должна включать сведения об особенностях группового общения, задания, направленные на формирование соответствующих умений;

- в качестве инициатора речевого взаимодействия преимущественно выступают осужденные (23 респондента / 54 %), сотрудника пенитенциарного учреждения как инициатора общения указали 14 (32 %) опрошенных, также были получены единичные ответы о том, что инициатор коммуникации определяется конкретной ситуацией (6 участников анкетирования / 14 %). Полученные данные, с одной стороны, могут объясняться особенностями пенитенциарного дискурса (правовой регламентацией условий отбывания и исполнения наказаний, в том числе и речевого взаимодействия), а с другой, – позволяют предположить, что роль общения в воспитательной работе недооценивается, осознание педагогической составляющей деятельности недостаточно. Значит, можно сделать вывод об актуальности формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, позволяющей акцентировать практическую значимость освоения педагогических дисциплин для всех сотрудников исправительного учреждения, а не только для начальников отряда;

- основанием для классификации типичных речевых ситуаций со стороны сотрудников исправительного учреждения стали цели общения (воспитательные и коммуникативные) и темы. Безусловно, в процессе любого общения реализуется комплекс целей, выделение ведущей интенции достаточно условно. Следует подчеркнуть, что интенция в любой ситуации речевого взаимодействия сотрудника уголовно-исполнительной системы с осужденным предполагает воздействие, тем самым реализуя воспитательный потенциал коммуникативной деятельности.

В целом, тематика общения, когда инициатором выступает сотрудник исправительного учреждения, может быть сгруппирована следующим образом:

- *с точки зрения воспитательной цели — изучение личности осужденного, установление и поддержание межличностного контакта; коммуникативная цель может быть определена как сбор информации и воздействие:* получение информации об осужденном; выяснение намерений осужденного на период отбывания наказания; получение информации о других осужденных; о семье; о совершенном преступлении / осуждении, отношении к содеянному и к наказанию.

В коммуникативно-речевых заданиях эта группа ситуаций общения предполагает формирование и развитие навыков активного слушания.

- *С точки зрения воспитательной цели — профилактика, предупреждение правонарушений; коммуникативная цель — информирование и воздействие:* порядок и условия отбывания наказания, права и обязанности осужденных, конкретизированные как вопросы трудоустройства; пожарной безопасности; отношений с другими осужденными; предоставления свиданий и телефонных разговоров; медицинского обеспечения; выполнения общественно полезных (неоплачиваемых) работ на территории исправительного учреждения.

- *С точки зрения воспитательной цели — оценка и коррекция поведения, коммуникативная цель — воздействие и информирование:* нарушение установленного порядка отбывания наказания; постановка на профилактический учет; снятие взыскания; обоснование законности требований сотрудника.

Особенностью организации коммуникативно-речевых заданий, включающих указанные ситуации, является обязательное апеллирование к нормативным правовым актам;

- *С точки зрения воспитательной цели — мотивация желательной деятельности, стимулирование правопослушного поведения, коммуникативная цель — воздействие на убеждения, чувства и поведение:* планы после освобождения; участие в воспитательных мероприятиях; работа с психологом.

Исходя из целей общения в указанных ситуациях, значимым становится формирование коммуникативных умений реализации педагогических методов убеждения, внушения / суггестии

[24], психологического заражения, а значит, коммуникативно-речевые задания должны предусматривать создание аргументативных и мотивирующих высказываний, акцентировать внимание на невербальных средствах общения.

В целом, приведенные участниками анкетирования темы отражают ситуации, представленные в нормативных правовых актах. Следует подчеркнуть коммуникативную цель воздействия на мысли, чувства, поведение осужденного, реализуемую в каждой речевой ситуации. Именно эта интенция и обеспечивает воспитательную функцию общения сотрудников пенитенциарного учреждения с лицами, отбывающими уголовное наказание, позволяет осуществить принцип пенитенциарной педагогики «Воспитатель каждый». Ситуации общения могут быть сгруппированы по темам: установленный порядок отбывания наказания, нарушение установленного порядка отбывания наказания, изучение личности осужденного, мотивация самовоспитания, деятельности, правопослушного поведения.

Типичные темы общения и интенции осужденных могут быть сгруппированы следующим образом: *условия и порядок отбывания наказания; коммуникативная цель — получение информации: предоставление свиданий; трудоустройство; материально-бытовое обеспечение; медицинское обеспечение.*

Перечисленные темы предполагают получение сведений правового характера (*получение помощи, установление и поддержание контакта; коммуникативная цель — воздействие, получение информации, выражение чувств, эмоций: личные проблемы, просьбы; жизнь после освобождения; разъяснение личных поручений; трудоустройство после освобождения; несправедливость осуждения; конфликты с другими осужденными).*

Согласно результатам психологического исследования сотрудников уголовно-исполнительной системы, стоящих в кадровом резерве, отмечается «средний с тенденцией к низкому уровню развитости “эмоционального интеллекта” ... стиль саморегуляции поведения является акцентуированным по причине относительно слабо развитой самостоятельности; у 95 % высокий и средний уровень развития правового сознания; 70 % из них отличаются недоверием к людям; ведущим мотиватором их социально-психологической активности является достижение успеха» [25, с. 384]. Перечисленные характеристики личности, вероятно, формируются особенностями пенитенциарного дискурса. Поэтому межличностная коммуникация в ситуации общения с осужденным может вызывать затруднения у сотрудника исправительного учреждения. Данные ситуации требуют личностного отношения, ориентации на собеседника. При этом необходимость соблюдения правовых норм ставит сложную коммуникативную задачу: отказывая, не соглашаясь, сохранить баланс отношений. Следовательно, требуется обучение общению в ситуации межличностного речевого взаимодействия, жанрам несогласия (*отстаивание своих прав; коммуникативная цель — получение информации, воздействие: график приема начальника исправительного учреждения и его заместителей; порядок и условия условно-досрочного освобождения; права осужденного; снятие с профилактического учета; письма, жалобы в прокуратуру; снятие взыскания; амнистия; получение поощрения; жалоба на сотрудника).*

Отличие данной тематической группы состоит в существовании конфликтной ситуации, когда эффективное общение может способствовать предотвращению возникновения конфликта.

В целом, тематика общения в ситуациях, когда инициаторами выступают осужденные, связана с реализацией их прав, с возникновением конфликтных ситуаций.

Таким образом, ситуации общения сотрудников исправительных учреждений и осужденных могут быть классифицированы по следующим основаниям: по количеству участников (преимущественно реализуется групповое, однако распространено и межличностное); по инициатору речевого взаимодействия (осужденный или сотрудник уголовно-исполнительной системы); по тематике и целям (в зависимости от целей — воспитательной и коммуникативной) персонала пенитенциарного учреждения или тематике и интенции лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы.

В качестве особых факторов следует назвать следующие: общение чаще всего происходит в присутствии других осужденных, что влияет на речевое поведение коммуникантов; диалогический характер коммуникации для организации обратной связи с целью предупреждения возникновения конфликта; значимость мотивирующего слова, позволяющего воздействовать на убеждения и поведение адресата.

На основе анализа нормативных правовых актов и результатов анкетирования может быть представлена следующая модель высказывания сотрудника уголовно-исполнительной системы в типичных ситуациях общения с осужденными: обращение; обозначение / уточнение цели общения; информирование на основе правовых актов (с обязательной ссылкой на конкретные законы, приказы и т. п.); побуждение (к соблюдению требований, правопослушному поведению, самовоспитанию); организация обратной связи (выявление понимания информации, отношения к предмету речи, намерений); резюмирование, этикетное завершение речевого взаимодействия.

Приведем пример использования результатов исследования при формулировании коммуникативно-речевых заданий. В рамках темы «Трудовое воспитание осужденных» по пенитенциарной педагогике может быть предложено следующее задание: «Осужденный в присутствии других осужденных отказался выполнять работу по благоустройству территории исправительной колонии. Сказал, что ему за это не платят и на прошлой неделе он уже подметал плац. Каковы будут Ваши действия? Убедите осужденного выполнить законные требования». При выполнении этого задания обучающимся необходимо подготовить высказывание в соответствии с предложенной моделью, учесть, что общение проходит в присутствии других осужденных, актуализировать и применить знания по пенитенциарной педагогике и положения нормативно-правовых актов. На этапе рефлексии организуется анализ, самооценка и взаимооценка выполнения работы, редактирование высказывания. Таким образом, коммуникативно-речевое задание направлено на активизацию деятельности обучающихся на учебном занятии, формирование мотивации за счет практико-ориентированного характера задания, подготовку к общению в условиях исправительного учреждения.

Заключение

Таким образом, на примере профессионально ориентированного общения сотрудников уголовно-исполнительной системы с осужденными рассматривается значение и некоторые способы реализации коммуникативного подхода в обучении педагогическим дисциплинам.

Отметим, что коммуникативный подход в обучении педагогическим дисциплинам реализуется посредством коммуникативно ориентированного освоения обучающимися содержания дисциплины. Для этого в занятия включаются коммуникативно-речевые задания, выполнение которых способствует формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, актуализирует теоретические и практические знания по педагогике, обеспечивает практико-ориентированный характер образовательного процесса, создает условия для повышения мотивации обучающихся.

Коммуникативно-речевые задания основываются на описании типичной ситуации профессионально значимого общения, содержащей педагогическую проблему, решить которую необходимо речевыми средствами. Для этого необходимо учитывать особенности речевого взаимодействия, обусловленные дискурсом; определить типичные ситуации общения.

Предложенная типология речевых ситуаций (по количеству участников общения, интенции, тематике) позволила определить структурно-смысловые части высказывания, определить некоторые особенности общения сотрудника пенитенциарного учреждения с осужденными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аннушкин В.И., Щербаков А.В.** Методология современного риторического образования: российские научные школы нового времени // Научный диалог. 2020. № 6. С. 9–43. DOI: 10.24224/2227-1295-2020-6-9-43
2. **Панкратова Е.Н., Лазаревич С.В.** Дискурсивные умения как основа эффективной деловой коммуникации // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2014. № 3. С. 61–65.
3. **Большанина Л.В.** Теоретические подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетентности педагога высшей школы // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 79–85.
4. **Лукьянова Н.А., Налетова А.И.** Ресурсоэффективность коммуникативных образовательных технологий // Вестник науки Сибири. Общественные науки. 2012. № 2 (3). С. 91–96.
5. **Коваль Е.А., Сычев А.А., Жадунова Н.В., Фомина Л.Ю.** «Руководствоваться законом и совестью»: hard skills и soft skills в юридическом образовании // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 2 (99). С. 276–295. DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.276-295
6. **Ван Дейк Т.А.** Язык. Познание. Коммуникация. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
7. **Горохова Н.В.** Проблема многозначности понятия «дискурс» // Омский научный вестник. 2014. № 4 (131). С. 90–93.
8. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. **Карасик В.И.** Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сб. науч. трудов. Саратов, 2000. С. 25–33.
10. **Нефёдов С.Т., Чернявская В.Е.** Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 63. С. 83–97. DOI: 10.17223/19986645/63/5
11. **Чернявская В.Е.** Метапрагматика коммуникации: когда автор приносит свое значение, а адресат свой контекст // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020. № 17 (1). С. 135–147. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.109>
12. **Горбунова М.В.** Дискурсивные умения учителя: содержание и структура // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 3. С. 28–32.
13. **Левитан К.М.** Метапредметный подход в развитии инновационной профессиональной языковой личности студентов юридического вуза // Язык и культура. 2019. № 47. С. 217–230. DOI: 10.17223/19996195/47/12
14. **Алмазова Н.И., Чернявская В.Е.** Моделируемая ситуация делового общения на уроке иностранного языка как интердискурсивное событие // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2004. № 2. С. 149–159.
15. **Шерстяных И.В.** Моделирование речевых жанров (на примере комплимента) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. № 1 (26). С. 168–176.
16. **Пригарина Н.К.** К вопросу о стилистических и риторических концепциях описания жанров речи // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2018. Т. 1. № 1. С. 81–86.
17. **Федосеева Т.А.** Задания коммуникативного характера как интерактивная форма подготовки учителя риторики // Вестник Московского городского педагогического университета. Педагогика и психология. 2016. № 1 (35). С. 35–42.
18. **Федосеева Т.А.** Формирование дискурсивных умений педагогов в процессе подготовки и проведения игры // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–4. С. 274–278.
19. **Крапивина М.Ю.** Модели речевых ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению // The Scientific Heritage. 2020. № 44–4 (44). С. 24–25.
20. **Зауторова Э.В.** Характеристика процесса педагогической коррекции личности осужденных в местах лишения свободы // Вопросы педагогики. 2019. № 10–1. С. 52–55.
21. **Тюгаева Н.А., Стурова М.П.** Педагогическое наследие А.С. Макаренко и проблемы пенициарной педагогики // Человек: преступление и наказание. 2013. № 1 (80). С. 228–232.
22. **Поветкина Ю.В.** Моделирование как метод лингвистического исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 6 (17). С. 132–136.
23. **Осмоловская И.М.** Моделирование в дидактике как отражение её конструктивно-технической функции // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 56–61.

24. Катермина В.В., Сафронова Т.С. Механизмы суггестивного воздействия в юридическом дискурсе // Вестник Волгоградского государственного университета. Языкознание. 2017. Т. 16. № 3. С. 142–152. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.3.14>

25. Цветкова Н.А., Кулакова С.В., Володарская Е.А. Перспективы профессионально-личностного развития резерва руководителей уголовно-исполнительной системы Российской Федерации как фактор предупреждения должностных преступлений // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 384–396. DOI: 10.32744/pse.2020.6.30

Статья поступила в редакцию 09.01.2021.

REFERENCES

[1] V.I. Annushkin, A.V. Shcherbakov, Methodology of Modern Rhetorical Education: Russian Scientific Schools, Nauchnyi dialog. 6 (2020) 9–43. DOI: 10.24224/2227-1295-2020-6-9-43

[2] E.N. Pankratova, S.V. Lazarevich, Diskursivnye umeniya kak osnova jeffektivnoj delovoj kommunikacii [Discursive skills as the basis for effective business communication], Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Serija: Upravlenie v socialnyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii. 3 (2014) 61–65.

[3] L.V. Bolshanina, Theoretical approaches to the definition of the concept and structure of communicative competence of a teacher of higher education, Siberian Pedagogical Journal. 2 (2018) 79–85.

[4] N.A. Lukjanova, A.I. Naletova, Resursojeffektivnost kommunikativnyh obrazovatelnyh tehnologij [Resource efficiency of communicative educational technologies], Vestnik nauki Sibiri. Serija: Obshchestvennye nauki. 2 (3) (2012) 91–96.

[5] E.A. Koval, A.A. Sychev, N.V. Zhadunova, L.Ju. Fomina, “To Follow the Law and Conscience”: Hard Skills and Soft Skills in the Legal Education. Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education. 24 (2) (99) (2020) 276–295. DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.276-295

[6] T.A. Van Dejk, Jazyk. Poznanie. Kommunikacija [Language. Knowledge. Communication]. URSS, Moscow, 1989.

[7] N.V. Gorohova, The problem of multiple meanings of the notion “discourse”, Omskij nauchnyj vestnik. 4 (131) (2014) 90–93.

[8] V.I. Karasik, Jazykovoju krug: lichnost, koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse], Volgograd: Peremena, 2002.

[9] V.I. Karasik, Struktura institucionalnogo diskursa [Structure of institutional discourse], Problemy rechevoj kommunikacii: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov [Problems of speech communication: interuniversity collection of scientific works]. Saratov, 2000. Pp. 25–33.

[10] S.T. Nefjodov, V.E. Chernyavskaya, Context in Linguistics: Pragmatic and Discourse Analytical Dimensions, Tomsk State University Journal of Philology. 63 (2020) 83–97. DOI: 10.17223/19986-645/63/5

[11] V.E. Chernyavskaya, Metapragmatics: When the author brings meaning and the addressee context. Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature. 17 (1) (2020) 135–147. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.109>

[12] M.V. Gorbunova, A Teacher's Discursive Skills: Contents and Structure, Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2 (3) 2012. 28–32.

[13] K.M. Levitan, Metasubject approach in innovative development of the professional of law students, Language and Culture. 47 (2019) 217–230. DOI: 10.17223/19996195/47/12

[14] N.I. Almazova, V.E. Chernyavskaya, Modeliruemaja situacija delovogo obshhenija na uroke inostrannogo jazyka kak interdiskursivnoe sobytie [The simulated situation of business communication in a foreign language lesson as an interdiscursive event], Psiholingvistiicheskie aspekty izuchenija rechevoj dejatel'nosti [Psycholinguistic aspects of the study of speech activity]. 2 (2004) 149–159.

[15] I.V. Sherstjanyh, Modeling of speech genres (on the example of compliment), Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 1 (6) (2014) 168–176.

[16] N.K. Prigarina, K voprosu o stilisticheskij i ritoricheskijh koncepcijah opisanija zhanrov rechi [To the question of stylistic and rhetorical concepts of describing genres of speech], Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishheva [Bulletin of the V.N. Tatishchev Volga State University]. 1 (1) (2018) 81–86.

[17] **T.A. Fedoseeva**, Tasks of communicative character as the interactive form of training of the teacher of rhetoric, *Vestnik of Moscow City University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 1 (35) (2016) 35–42.

[18] **T.A. Fedoseeva**, Formation of discourse abilities of teachers in the process of preparing and carrying out the game, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern teacher education]*. 66 (4) (2020) 274–278.

[19] **M.Yu. Krapivina**, Models of speech situations in teaching students professional-oriented communication in foreign language, *The Scientific Heritage*. 44–4 (44) (2020) 24–25.

[20] **Ye.V. Zautorova**, Charakteristika processa pedagogicheskoy korrekcii lichnosti osuzhdennyh v mestah lisheniya svobody [Description of the process of pedagogical correction of the personality of convicts in places of deprivation of liberty], *Voprosy pedagogiki [Questions of pedagogy]*. 10 (1) 2019. 52–55.

[21] **N.A. Tjugaeva, M.P. Sturova**, Pedagogicheskoe nasledie A.S. Makarenko i problemy penitentsiarnoj pedagogiki [Pedagogical heritage A.S. Makarenko and problems of penitentiary pedagogy], *Chelovek: prestuplenie i nakazanie [Man: Crime and Punishment]*. 1 (80) (2013) 228–232.

[22] **Yu.V. Povetkina**, Modelirovanie kak metod lingvisticheskogo issledovaniya [Modeling as a method of linguistic research], *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]*. 6 (17) (2012) 132–136.

[23] **I.M. Osmolovskaja**, Modelirovanie v didaktike kak otrazhenie ee konstruktivno-tehnicheskoy funkicii [Modeling in didactics as a reflection of its constructive and technical function], *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 3 (23) (2015) 56–61.

[24] **V.V. Katermina, T.S. Safronova**, Suggestive Mechanisms in Legal Discourse. *Vestnik Volgogradskogogosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie [Science Journal of Volgograd State University. Linguistics]*. 16 (3) (2017) 142–152. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.3.14>

[25] **N.A. Tsvetkova, S.V. Kulakova, E.A. Volodarskaya**, Prospects for the professional and personal development of the penal system leaders reserve of the Russian Federation as a factor in the prevention of malfeasance. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 48 (6) 384–396. DOI: [10.32744/pse.2020.6.30](https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.30)

Received 09.01.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Шарко Мария Игоревна

Sharko Mariia I.

E-mail: ivanova.mi@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12102
УДК 811.161.1+811.162.1'374

**РЕЛИГИОЗНЫЙ ЯЗЫК В ИНТЕРНЕТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ И ПОЛЬСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

А.К. Гадомский

Опольский университет,
Ополе, Польша

В современном мире на фоне развития новых информационных технологий началось не только проникновение Интернета во все сферы человеческой жизни, но и стирание границ между этими сферами и Интернетом. Такие мировые религии, как буддизм, христианство, ислам, вынуждены с этим процессом считаться. Невзирая на то, что степень присутствия Интернета в системе различных религиозных институций не всегда одинакова, а в Интернете создаются новые структуры, которых нет в реальной религиозной жизни (новые религии, секты и т. п.), и отношение к этому явлению неоднозначно, религиозная интернет-коммуникация, религиозный интернет-дискурс — это уже состоявшийся факт, изучению которого посвящены многочисленные исследования российских и польских языковедов. В религиозном языке, как и во всем универсуме языка, прослеживается жанровая дифференциация. Не свободен от этого и религиозный язык Интернета. Вследствие чего начали выходить в свет исследования в области религиозной интернет-генологии. Результаты исследований польских и русских языковедов показывают, что у интернет-жанров и жанров реального языка имеются не только общие черты, но и отличия. В статье анализируется молитва в Интернете как жанр религиозного языка. Обращается также внимание на факт размывания границ между ядром и периферией религиозного языка в Интернете, что может привести к новой волне секуляризации. Подчеркнуто, что одной из задач богословов и языковедов является целенаправленная деятельность по сохранности религиозного языка в Интернете и, прежде всего, его протожанров, одним из которых является молитва.

Ключевые слова: Интернет, религиозный язык, жанр, теолингвистическая интернет-генология, религия.

Ссылка при цитировании: Гадомский А.К. Религиозный язык в Интернете (на материале российских и польских исследований) // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 19–32. DOI: 10.18721/JHSS.12102

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

**RELIGIOUS LANGUAGE ON THE INTERNET
(ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND POLISH STUDIES)**

A.K. Gadomski

University of Opole,
Opole, Poland

In the modern world, against the development of new information technologies began not only the penetration of the Internet in all spheres of human life, but the blurring of the boundaries between these spheres and the Internet, penetration of the real in the virtual and the creation of new virtual realities. Such world religions as Buddhism, Christianity, and Islam are forced to take this process into account. Despite the fact that the presence of the Internet in the various religious institutions is not always the same, and the Internet has created new structures that do not exist in the real religious life (new religions, sects,

etc.), and the attitude to this phenomenon is ambiguous, religious Internet communication, religious Internet discourse are already an established fact, which has been studied by numerous Russian and Polish linguists. In religious language, as in the entire universum of language, there is a genre differentiation. The religious language of the Internet is also not free of this differentiation. As a result, research in the field of religious Internet genology began to be published. The results of research by Polish and Russian linguists show that Internet genres and real language genres have not only common features, but also differences. The article analyzes prayer on the Internet as a genre of religious language. Attention is also drawn to the fact that the boundaries between the core and the periphery of the religious language on the Internet are blurring, which can lead to a new wave of secularization. The author of the article believes that one of the tasks of theologians and linguists is to purposefully preserve the religious language on the Internet and, above all, its proto-genres, one of which is prayer.

Keywords: Internet, religious language, genre, theolinguistic Internet genology, religion.

Citation: A.K. Gadoski, Religious language on the Internet (on the material of Russian and Polish studies), *Society. Communication. Education*, 12 (1) (2021) 19–32. DOI: 10.18721/JHSS.12102

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Возрождение института религии и бурное развитие новых информационных технологий в конце XX века полностью изменили жизнь современного общества. Человек получил официальную возможность искать и находить себя как минимум в трёх мирах: в мире реального (профанум), в мире божественного (сакрум) и в мире Интернета (виртуальной реальности). Началось не только проникновение Интернета во все сферы человеческой жизни, но и расширение, стирание границ между этими сферами и Интернетом, проникновение виртуального в реальное и наоборот. Это, безусловно, не могло не отразиться на всех формах человеческого бытия: науке, культуре, религии, повседневной жизни, различных видах коммуникации, в том числе и религиозной.

Несмотря на то, что степень присутствия различных институций, в том числе и религиозных, в виртуальной реальности не всегда одинакова и отношение к этому явлению неоднозначно, интернет-коммуникация, интернет-дискурс, с многочисленными видами общепризнанных и виртуальных стилей, в которых отводится место и «религиозному языку» — это уже состоявшийся факт, исследованиям которого посвящены многочисленные работы российских и польских ученых (К.В. Ахнина; В.Б. Куриленко; И.В. Бугаева; В.И. Ивлева; Н.И. Клушина; Н.Е. Никифорова; О.А. Прохвятилова; Е.С. Темботова; В.Е. Чернявская; И.А. Шашков; D. Crystal; C. Heiland; I. Macała; M. Makuchowska; P. Siuda; M. Wojtak; D. Zdunkiewicz-Jedynak и др.) [1, 2, 7, 11, 14, 20, 21, 23, 25, 27, 30, 31, 36, 37].

Постановка проблемы и методология исследования

Растущая популярность виртуального общения и религиозного языка интернет-пользователей привлекает внимание многих российских и польских исследователей. Поэтому вполне закономерным нам представляется исследование изученных ранее явлений не только в контексте реальной коммуникации, но и в ситуациях интернет-общения (на материале русского и польского языков).

Цель данной статьи — описание особенностей религиозного языка с учетом его жанровой дифференциации не только в традиционной, но и в религиозной интернет-коммуникации, а также его отдельных жанров (на примере православной и католической молитвы).

В основу настоящей работы положены теоретические и практические исследования, проведенные на рубеже XX–XXI вв. российскими и польскими лингвистами, специалистами в области теолингвистики и интернет-коммуникации. Как показывает анализ работ данного типа, у традиционных жанров религиозного языка и их интернет-двойников есть не только общие черты, но

и отличия. Однако, несмотря на обилие работ в данной области, большая часть интернет-жанров до сегодняшнего дня не была объектом исследования в российской и польской теолингвистической интернет-генологии, что открывает перспективы перед данным разделом языкознания.

В процессе подготовки и написания статьи использовались различные методы исследований, в числе которых критический анализ литературы; метод теолингвистического анализа; сравнение подходов к исследованию религиозного языка в российской и польской теолингвистике; анализ и синтез положительного опыта подобного рода исследований и др.

Религиозный язык как средство религиозной коммуникации

В последние годы в связи с развитием славянской теолингвистики наблюдается активное исследование религиозного языка как средства религиозной коммуникации и его жанров, о чем свидетельствуют публикации ряда российских и польских исследователей. В наших работах, следуя традициям, сложившимся в польском языкознании, мы употребляем термин “język religijny”/ «религиозный язык». В польском языкознании авторами энциклопедического определения названного термина являются И. Баерова и Я. Пузынина, которые считают, что «в более узком значении религиозный язык — это язык моральной и догматической теологии, а также язык ритуальный (литургический язык в христианстве), язык личных молитв, священных текстов (Библия), проповедей, произведений религиозной художественной литературы. А в более широком значении — это разговорный язык, содержащий высказывания о Боге и об отношении людей к Богу, а также язык текстов на религиозную тему, например, текстов по истории, социологии и психологии религии»¹.

Следует отметить, что у ученых нет единого мнения по поводу признания термина «религиозный язык». В зависимости от научных подходов наряду с термином «религиозный язык», они употребляют термины «религиозный стиль», «религиозный дискурс», «сакральный функционально-стилистический комплекс» и ряд других [5, с. 79–88].

По мнению Г.Н. Склярёвской, «было бы правильным отказаться от попыток найти место и статус религиозного языка в системе русского литературного языка (то есть внутри него), а наличие двух типов языков — секулярного и религиозного — квалифицировать как явление диглоссии» [18, с. 90–91; 19, с. 16–22].

Считаем, что с точкой зрения данного автора можно согласиться. Но следует иметь в виду, что применительно к различным языкам, религиям и конфессиям ситуация может складываться по-разному. В том случае, когда речь идет о русском языке и о языке российского православия, можно говорить о модели их взаимоотношений, включающей следующие элементы: «христианство + православие + церковнославянский язык + русский язык» (модель 1). И в данном случае уместно говорить о диглоссии. Ситуация с польским религиозным языком выглядит иначе. В этом случае уместнее говорить о другой модели (модели 2): «христианство + католицизм + польский язык». В отличие от приведенной выше модели (1), в которой присутствует церковнославянский язык как язык литургии, в модели (2) на сегодняшний день практически отсутствует латынь как язык литургии (её вытеснил польский язык). Обусловлено это принятием 4 декабря 1963 года папой Павлом VI “Sacrosanctum Concilium” — конституции Второго Ватиканского собора Католической церкви, разрешившей использовать местные языки в религиозных обрядах. Данное постановление привело к тому, что к 1970 году в католическом богослужении практически не осталось частей, которые католический священник был бы обязан совершать на латинском языке.

С одной стороны, в этом может таиться причина более частого употребления термина «религиозный язык» в польском языкознании, нежели в российском, в котором чаще встречаются термины «религиозный стиль» и «религиозный дискурс». А с другой стороны, такая ситуация

¹ Bajerowa I., Puzynina J. Język religijny. Aspekt filologiczny, [w:] Encyklopedia katolicka, Lublin, 2000, Art. Vol. 8. Pp. 19–20.

открывает перспективы потенциальных исследований религиозного языка как понятия более высокого уровня, универсального, инвариантного, не связанного с конкретным национальным языком, позволяющего интерпретировать его по-разному в конкретных вариантах с конкретными религиями, конфессиями, языками литургии и национальными языками.

В исследованиях религиозного языка следует также учитывать, что «одной из принципиальных методологических предпосылок является то, что в религиозном языке отражается собственная картина мира. Через его содержание и структуру, через содержательные речевые акты и выбор лексических и стилистических средств конкретные высказывания обнаруживают актуальную картину Земного и Небесного. Самыми важными компонентами этой картины являются концепты Бога, церкви, человека, и отношений между ними» [27, с. 75].

Приведенные выше дефиниции религиозного языка можно дополнить определением Е.В. Плисова, который понимает его как «совокупность вербальных средств, репрезентующих религиозное сознание, религиозные отношения и религиозную практику. Религиозный язык чаще всего рассматривается с позиции семантики и прагматики функционирующих в нем элементов, он конституируется, по существу, благодаря семантической соотнесенности с религиозным содержанием, религиозными темами и религиозными предметами <...>. Прагматическое измерение религиозного характера высказывания или текста связано с актуализацией в рамках традиционного религиозного контекста (например, общественного богослужения или частной молитвы). Оно может возникнуть даже без эксплицитной референции к компонентам религии: традиционно содержание религиозной коммуникации может быть исключено говорящим, при этом религиозность высказывания сохраняется» [15, с. 75–76].

Рассуждая же о религиозном языке, необходимо иметь в виду насыщенность его теонемами – языковыми средствами, служащими для отражения мира *sacrum* в языке, для передачи религиозного содержания [6, с. 168].

По нашему мнению, у религиозного языка есть «центр» и «периферия». Поэтому, говоря о «центре (ядре)» религиозного языка, следует обращать внимание прежде всего на религиозный язык в узком понимании, если же речь идет о его «периферии», то здесь можно говорить о религиозном языке в широком понимании. При этом периферия его неоднородна и предполагает определенную градацию уровней по степени религиозности. Именно в данном случае можно соприкоснуться не только с религиозными текстами в церкви, но и с текстами светскими. Например, в словацких и польских исследованиях приблизительно до 90-х гг. XX века, религиозный язык изучался (или искусственно удерживался) в рамках стиля художественной литературы.

Религиозный язык является прежде всего средством религиозной коммуникации. По мнению Н.Б. Мечковской, «это все виды общения, осуществляемые в сфере религии. В религиозной практике значимы два основных направления коммуникации: от Бога – через пророка (наставника, священника) – к людям и от людей – через пророка (наставника, священника) – к Богу. Первое направление обуславливает такие жанры религиозной коммуникации, как Откровение Бога, пророческая проповедь, Священное Писание. Со вторым направлением непосредственно связаны богослужение и молитва, при этом культ (поклонение, служба Богу) и молитва проникают друг в друга: молитвы включаются в ритуал поклонения, а элементы службы присутствуют в молитве (это определенные жесты, телодвижения, культовые словесные формулы и т. д.» [12, с. 224].

Т.В. Ицкович выделила не два, а три направления религиозной коммуникации, предполагающей не только обращение (1) человека к Богу, (2) Бога – к человеку, но и (3) человека к человеку [10, с. 235–238]. Можно полностью согласиться в данном случае с мнением этой исследовательницы. Единственное, на что, по нашему мнению, следовало бы здесь обратить внимание, на порядок подачи данных направлений религиозной коммуникации: более логичным было бы поменять местами первую и вторую позиции. Это бы совпало с логикой рассуждений Н.Б. Мечковской, а третья позиция отлично бы дополнила её.

Говоря о религиозной коммуникации, следует сказать несколько слов о носителях религиозного языка, состав которых неоднороден. По мнению Г.Н. Складневской, «сообщество людей, объединенных верой в Бога и воцерковлением, состоит из двух крупных групп, неравных по количеству и неоднородных по степени и уровню владения религиозным языком.

Первую группу – назовем её условно «священники» («агенты», в терминологии В.И. Карасика) составляют церковные иерархи, священнослужители, специалисты по богословию, преподаватели духовных учебных учреждений, приходские священники. В целом, именно о членах этой группы можно говорить как о носителях религиозного языка, хотя совершенно очевидно, что внутри группы степень владения языком будет разной (сравним, например, в этом отношении преподавателя Духовной академии и деревенского приходского священника). Вторую, несопоставимо более многочисленную, группу – условно назовем её «верующие» («клиенты», в терминологии В.И. Карасика), составляют прихожане храмов разной степени воцерковления, к которым примыкают так называемые «захожане» – люди, считающие себя православными, однако не участвующие в церковной жизни» [18, с. 87].

Считаем, что сюда также можно добавить ещё одну группу: людей, не считающих себя верующими, но общающихся на религиозные темы между собой и с представителями двух описываемых выше групп.

Разнонаправленность религиозной коммуникации, многообразие задач, неоднородный состав её участников создали предпосылки для жанровой дифференциации религиозного языка.

К вопросу о жанрах религиозного языка

О формах высказываний и стремлении людей создавать тексты по определенным образцам, схемам размышляли ещё античные ученые: Аристотель, Квинтилиан и др.

В XX веке ученые попытались применить их мысли ко всему языковому пространству, что стало причиной возникновения многочисленных теорий, в числе которых особое место занимает теория речевых жанров М.М. Бахтина. Идеи М.М. Бахтина в польском языкознании продолжили Е. Бартмински, А. Вильконь, М. Войтак, С. Гайда, П. Кладочны, Д. Здункевич Едынак, М. Макуховска и другие исследователи [3, 29, 32, 36–38].

«Подобно тому, как во всем универсуме языка, в религиозном языке прослеживается жанровая дифференциация текстов», – пишет польский исследователь П. Кладочны [29, с. 35]. Настоящая теория стала активно применяться для изучения религиозного языка, поскольку, как отмечает А. Wilkoń, «значительная часть исследованных жанров имеет место как в религиозном, так и в светском языке» [36, с. 266–267].

Изучению жанров религиозного языка в российской и польской теолингвистике посвящены многочисленные исследования [2, 3, 6, 9, 10, 16, 23, 26, 32, 37, 38 и др.]. В более ранних наших работах были перечислены основные жанры религиозного языка, исследуемые в польской и русской теолингвистике: агиографические тексты, духовное (епископское) послание, исповедь, обмирание, папские энциклики, переводы текстов христианских и нехристианских религий, письменная инструкция, притча, приходское объявление, проповедь, пророчество, религиозные песнопения и гимны, свидетельство, эортологические тексты, молитва и др. [4, с. 107–108].

Т.В. Ицкович пришла к выводу о том, что «жанры, функционирующие сегодня в пространстве религиозного стиля, имеют генетическим основанием три протожанра, зафиксированные в тексте Евангелия, – молитва, проповедь, житие. <...>

К первому типу относятся жанры, в которых человек (священнослужитель или мирянин) обращается к Богу, миру сакральному лично и/или коллективно. Все эти жанры развились из протожанра молитвы: собственно молитва, канон, кондак, акафист, величание, тропарь и др. <...>

Ко второму типу относятся жанры, в которых Бог обращается к человеку, лично, как это происходит в прототексте, или через посредника – священнослужителя, как это происходит во время богослужения. <...>

К третьему типу относятся жанры, адресант и адресат которых относится к профанному миру» [10, с. 234–238].

Поэтому неслучайно в современной теолингвистической генологии уделяется большое внимание описанию таких жанров религиозного языка, как молитва, проповедь и житие [3, 9, 10, 16, 26, 32, 37, 38 и др.].

Религия онлайн и онлайн-религия

«В современном мире на фоне развития новых информационных технологий наблюдается вхождение религии в поле Интернета» [17, 238]. Говоря об отношениях религии и Интернета, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что Интернет, с одной стороны, в состоянии копировать, повторять, дублировать мир сакрум, как, например, официальные сайты различных религиозных институций (представляющих такие мировые религии, как буддизм, ислам, христианство), быть их частью, помощником, информационной площадкой, ресурсом религиозных организаций, существующих в реальном, физическом пространстве, а с другой стороны, он может представлять чисто виртуальные структуры: малоизвестные или непризнанные религиозные организации, течения, секты, существующие только в Интернете. Это привело к изменениям характера коммуникации человека с Богом и религиозными институтами.

Как справедливо замечает Н.В. Свиридова: «Интернет, как и религиозное сознание, создает “двойники” реального мира в сетевом пространстве» [17, с. 238]. Хотя отношение к Интернету как у служителей религиозного культа, так и у верующих неоднозначно, мировые религии вынуждены с ним считаться.

Как следствие вышеперечисленных явлений в научный оборот начали входить такие термины, как «сетевая религия» и «религия в сети» [32]; «религия онлайн» (religion online) и «онлайн-религия» (online religion) [27].

В.И. Ивлева выделяет «три направления интернет-ресурсов, оказывающих влияние на формирование религиозной идентичности: миссионерское (распространение и пропаганда религиозных учений); прикладное (ресурсы, предназначенные для практикующих членов религиозных сообществ); научно-религиоведческое (предоставляющее сведения о религии научного и аналитического характера)»².

Если говорить об исследованиях христианского Интернета, то здесь следует отметить работы М. Робака, который систематизировал христианские электронные ресурсы [34, с. 90–91].

Религия, Церковь и, как следствие, религиозный язык с его богатством жанров заняли свою нишу в Интернете. Следует отметить, что ещё в 2002 году в Польше в библиографию Юзефа Клоха были включены 250 позиций на тему взаимодействия церкви и Интернета [30].

Польская исследовательница Д. Здункевич-Едынак в свое время отмечала, что новая форма религиозной коммуникации была описана теологами, а лингвистам в данной области предстоит ещё большая работа. Исследовательница также обращала внимание на тот факт, что наряду с многочисленными работами, с одной стороны, на тему интернет-коммуникации, а с другой – религиозной коммуникации, недостает работ в области религиозной интернет-генологии [26, 38].

Подобного типа работы выходят в Польше, России и ряде других стран. В качестве примера можно привести исследования различных жанров религиозного языка в Интернете: например, «вопросы священнослужителю» в структуре православного и исламского религиозных интер-

² Ивлева В.И. Специфика формирования религиозной идентичности в современном российском обществе: дис. ... канд. филос. наук. 09.00.11. Башкирский государственный университет, 2017. С. 17.

нет-дискурсов³; «молитва», «проповедь» и другие жанры религиозного языка в Интернете [3, 25, 26, 37, 38].

Молитва в Интернете как жанр религиозного языка

Молитва, как одно из важнейших действий религиозной жизни, на сегодняшний день является одним из наиболее исследованных жанров. Данная ситуация объясняется прежде всего тем, что молитва — это форма контакта с *sacrum*, к которому стремится или, по крайней мере, должен стремиться каждый верующий, если он действительно хочет общаться с Богом. Поэтому молитвы используются практически в каждой из известных нам религий.

В русском языкознании, как отмечает О.А. Прохвятилова, традиции лингвистического исследования православной молитвы были заложены Н.Н. Дурново, И.С. Пенинским, А.А. Шахматовым, Б.А. Успенским. Наиболее значительное направление в лингвистическом изучении молитвы связано с исследованием славянского стихосложения, славянской метричности, отражающей и воспроизводящей основные приёмы византийской, точнее, греческой поэтики. Этими проблемами занимались Е.М. Верещагин, С. Матхаузеров, Е.Б. Рогачевская, В.Н. Топоров. Исследованию семантики и прагматики молитв посвящены работы Н.Д. Арутюновой, Е.М. Верещагина, Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдера и др. Более подробная информация на эту тему содержится в монографии О.А. Прохвятиловой «Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи» [16].

В польском языкознании ведущими специалистами в данной области являются М. Войтак и М. Макуховска [3, 32; 37, с. 25–94]. М. Войтак в своих многочисленных работах описала систему и функции молитв, разработала их классификацию и методику филологического анализа, [3; 37, с. 25–94]. В монографии М. Макуховской представлено комплексное описание молитвы как текста, системы, специфического диалога человека с Богом, как речевого акта, а также уделено внимание этикету молитвы и поискам ответов на другие многочисленные вопросы [31].

В процессе взаимодействия Интернета и религии молитва заняла свое место в Интернете. Поэтому сосредоточимся на молитве в Интернете как одном из жанров религиозного языка. С этой целью обратимся к католическим и православным сайтам.

Контент католических веб-сайтов, с которым мы сталкиваемся, блуждая по киберпространству, показывает, какое значение придается молитве. Многие веб-страницы полностью посвящены молитве. На многочисленных католических порталах созданы специальные молитвенные разделы. Здесь можно найти размышления о молитве, её значении и способах общения с Богом. Эти сайты представляют собой своего рода молитвенную школу. Одна из них так и называется «Интернет-школой молитвы» [8].

В Сети также создаются виртуальные молитвенники, которые помогают готовиться к молитве. Их преимущество — практически неограниченная вместимость, возможность добавлять новые тексты. Стоит добавить, что у пользователей Интернета тоже есть свои молитвы. Часто при открытии католического веб-сайта перед входом в Интернет появляется окно с текстом молитвы о заступничестве Святого Исидора Севильского (560–636) — покровителя Интернета:

Wszzechmocny i wieczny Boże, Który stworzyłeś nas na Twoje podobieństwo i poleciał nam szukać, przede wszystkim, tego co dobre, prawdziwe i piękne, szczególnie w Boskiej Osobie Twego Jednorodzonego Syna, Pana naszego Jezusa Chrystusa, pomóż nam, błagamy Ciebie, przez wstawiennictwo św. Izydora, biskupa i doktora, abyśmy podczas naszych wędrówek w intencji kierowali nasze ręce i oczy tylko na to, co podoba się Tobie i traktowali z miłością i cierpliwością wszystkie te osoby, które spotkamy przez Chrystusa Pana naszego. Amen.

³ Темботова Е.С. Конфессиональный интернет-дискурс: речевой жанр «Вопросы священнослужителю»: дис. ... канд. филол. наук. 10.02.19. Нальчик, 2012.

Перевод: *Всемогущий и Вечный Боже, сотворивший нас по Своему образу и подобию и повелевающий нам искать прежде всего Добро, Истину и Прекрасное, особенно в Божественной Личности Твоего Единородного Сына, Господа нашего Иисуса Христа, мы умоляем Тебя, помоги нам, через заступничество Св. Исидора — епископа и врача, чтобы во время наших путешествий по Интернету мы направляли свои руки и взоры только на то, что угодно Тебе, и относились с любовью и терпением ко всем, кого мы встречаем благодаря Христу, нашему Господу. Аминь (Перевод с польского — А.Г.).*

Испанские ученые-компьютерщики из Барселонской службы наблюдения за Интернетом, вдохновленные руководящими принципами и рекомендациями Папского совета по социальным коммуникациям, признали Святого Исидора Севильского за покровителя Интернета. Основанием для принятия такого решения является самый известный его труд "Etymologiarum libri XX seu Origines" — упорядоченный сбор информации и практических навыков из различных областей знания и жизни, организованный по принципу современных баз данных. Автор молитвы — американский католический священник J.T. Zuhlsdorf [38, с. 105].

Как отмечает Н.В. Свиридова, «Православная Церковь, — несмотря на давнее присутствие в Сети, не имеет официального покровителя Интернета. Регулярно поступают предложения сделать ответственным за Сеть Феофана Затворника или Иоанна Богослова, но официальное решение еще не принято» [17, с. 241].

Однако в «Полном православном молитвослове» есть «Молитва перед выходом в Интернет»:

Господи Боже наш, Творче неба и земли, создавший человека и даровавший ему ведение сокровенной премудрости, во еже прославляти имя Твое, горю долу Ты еси, Твое есть ночь и Твое есть день, не утаятся пред Тобой даже мимолетные движения мысли. И ныне молю Тя, от всякаго греха сохрани мя, приступающего к работе с хитроумным творением рук человеческих, проникающим во вся концы земли. Оградь очи мои и ум мой от всяких нечистых и блудных образов, от пустых и негодных словес. Укрепи волю, сердце очисти, не даждь ми вотще расточати время жизни моея, и от всякаго расслабления и уныния избави.

Да будут дела наши во славу Твою! Аминь [13].

Перевод: *Господи Боже наш, Творец духовного и материального мира, создавший человека и даровавший ему познание сокровенной мудрости, чтобы прославлять имя Твое. Ты в вышине и глубине, Твоя ночь и Твой день, не утаятся пред Тобой даже мимолетные движения помыслов. Ныне молю Тебя, от всякаго греха сохрани меня, приступающего к работе со сложным творением рук человеческих, проникающим во все концы земли. Огради глаза мои и ум мой от всяких нечистых и обольщающих видений, от пустых и ненужных слов. Укрепи волю, сердце очисти, не дай мне впустую растратить время жизни моея, и от расслабленности и уныния избавь. Да будут дела наши во славу Твою! Аминь [13].*

В Интернете можно найти информацию (не будем утверждать, что она достоверна), о том, что католическая молитва, написанная американским католическим священником, одобренная Иоанном Павлом II, оказалась в «Полном православном молитвослове». Только в первом случае она переведена с английского на польский язык, а во втором — с польского на русский и церковнославянский. Если сравнить эти молитвы, то нетрудно заметить, что по цели, структуре и содержанию они подобны. Молящийся, перед тем как ринуться в круговорот Интернета, обращается к Богу с просьбой защитить его от нежелательных воздействий Интернета и найти только то, что действительно нужно. Безусловно, в этих молитвах есть много общего, прежде всего это сходство жанровое: «рамка» и структура молитвы с соответствующими оборотами. Но в самом обращении уже прослеживаются православная и католическая традиции: православные обращаются к Богу напрямую и просят у Него непосредственно Его защиты; католики

обращаются к Богу и просят у Него заступничества покровителя Интернета – Святого Исидора Севильского. То есть, даже на таком, казалось бы, популярном примере можно проследить, что классические религии и их конфессии стремятся к тому, чтобы сохранить в Интернете свою идентичность.

Не менее интересны вопросы: как сами верующие, которые молятся в Интернете, воспринимают интернет-молитву, и можно ли Интернет считать «местом молитвы»? Ответ верующих: *«Молитву мы произносим как обычно – всей душой отдаемся ей, но пишем слова на экране, чтобы быть вместе со всеми молящимися. <...> Обычно мы договариваемся о порядке, в котором мы пишем наши строки на экране, чтобы каждый был вовлечен в этот процесс» <...>. Понятно, что подобная форма молитвы может вызывать сомнения у многих людей, потому что молящиеся используют компьютер и клавиатуру во время молитвы, молитва с монитора – это не молитва. Молитва – это отношения с Богом, общение нашей души, нашего сердца с Ним. Интернет же – это всего лишь определенное средство, инструмент, благодаря которому молитва становится всеобщей, объединяющей всех, кто молится в данный момент» [25, с. 213].*

Анализ религиозной интернет-коммуникации показывает, что в Интернете меняется характер коммуникации: из вертикальной иерархической (Бог – священник – верующий) она превращается в горизонтальную, уравнивающую всех в правах (и Бог, и священник, и верующий). Чувствуя себя наравне с теми, кому должны подчиняться, к кому обращаются, многие из прихожан начинают вести себя более раскованно.

Следует обратить внимание и на тот факт, что Интернет, который, казалось бы, должен быть просто средством передачи информации, для неподготовленных верующих превращается ещё в одного посредника (священника, святого), а для кого-то и в Бога, и тем самым во время «молитвы» отдаляет верующих от священника и Бога. Не находясь в храме, многие верующие на самом деле общаются сначала с компьютером, который, как бумага, все вытерпит, а потом со своим пастором или с Богом, которых они порой не отличают от компьютера. И поэтому религиозный язык верующих часто становится более разговорным, чем в храме. Другими словами, активизируется периферия религиозного языка.

Пока писалась статья, проблема «Интернет и религия» вновь напомнила о себе. Пандемия COVID-19 лишила возможности многих прихожан, православных и католиков, посещать храм и участвовать в таинствах. Верующие стали молиться перед компьютером дома или даже перед телефоном на улице, в общественном транспорте. Другими словами, расширилась сфера функционирования религиозного языка. Насколько это все эффективно и правомерно? Естественно, многие священнослужители и верующие категорически не согласны с таким положением вещей, поскольку Сеть не в состоянии заменить «живое общение», а деятельность священнослужителя строится прежде всего на контакте с «живым» человеком» [30]. С учетом сложности ситуации, священниками высказывается мнение о том, что, если во время интернет-богослужения верующие думают о Боге и вместе со священником и другими прихожанами участвуют в богослужении, то такое допустимо, поскольку в данном случае демонстрация церковных обрядов в Интернете помогает верующим не отрываться от молитв, проповедей и других религиозных действий, не терять связи со своими наставниками. Если же верующие смотрят на то, что происходит на мониторе, как фильм, то всё это не имеет ничего общего с Богом.

Ещё раз обратимся к языку. Во время интернет-богослужения в целях общения со священником верующим приходится писать краткие сообщения в чате, т. е. происходит замена устного общения письменным. Их письменный религиозный язык очень часто выглядит так, как выглядит язык смс-сообщений, сообщений в чате: отсутствие прописных букв, замена букв математическими символами и графическими знаками другого языка, сокращения, орфографические ошибки, нарушение правил пунктуации и другие особенности.

Взаимодействие религии и Интернета породило не только проблемы, связанные с коммуникацией и языком. У классических религий появились конкуренты – религии, которые существуют только в Интернете [17, с. 240]. Сегодня в Сети можно не только почитать религиозные тексты, но и посетить виртуальный храм, покреститься, помолиться, исповедаться, причаститься, вступить в брак и т. п. Вопрос только в том, в какой храм приходит человек, ищущий Бога в Интернете? В данном случае религиозный язык может стать средством манипуляции. «Интернет представляет пользователю огромный объем информации, которая не всегда является достоверной. Это вызывает беспокойство Католической Церкви. И православные, и католические священники отмечают вседозволенность и свободу самовыражения, возведенную в абсолют в виртуальном пространстве, поэтому Русская Православная Церковь очень осторожно относится к возможностям Интернета, но количество православных ресурсов постоянно растет, и Церковь уже не может игнорировать эту сферу» [17, с. 240]. И католические, и православные священники считают недопустимым совершение таинства крещения и таинства причастия через Интернет.

Во времена служения Иоанна Павла II с целью урегулирования отношений Костела и Интернета был опубликован целый ряд документов: «Этика в Интернете» / "Etyka w Internecie"; «Костел и Интернет» / "Kościół a Internet", в которых обращалось внимание на возможности позитивного и негативного воздействия Интернета на его пользователей [38].

Держатели многочисленных веб-сайтов, деятельность которых направлена на то, чтобы говорить о Боге, вере и Церкви, отмечают, что присутствие Церкви в Интернете неоспоримо. Интернет – это не столько «игрушка» в руках верующих и священнослужителей, сколько инструмент. Поэтому «сегодня мы уже не должны больше спрашивать, проводить ли пастырское служение в Интернете, а должны спрашивать, как его проводить?»

Еще один вопрос в основном касается языка: как передать истину о Боге, чтобы ее поняли, чтобы язык не был препятствием для распространения Слова Божьего? Лингвисты все чаще поднимают вопрос о религиозном языке и его коммуникативности.

Между тем, интернет-среда навязывает тексты и требует текстов, содержание которых должно быть понятно и доступно всем. Если же они не будут доступны и понятны, их просто никто не будет читать» [25, с. 220]. То есть происходит не только «подпиливание основ религиозного языка снизу», но и рассматривается возможность его «упрощения сверху». Считаем такой подход не совсем оправданным, поскольку это влечет за собой изменение содержания религиозных текстов и приводит к их секуляризации.

Всё сказанное ранее свидетельствует о том, что и у лингвистов, и у богословов есть целый ряд задач, которые они должны решать совместно. В данном случае особое внимание должно быть уделено сохранности религиозного языка в Интернете и, прежде всего, его протожанров, одним из которых является молитва.

Заключение

На протяжении последней четверти века российские и польские ученые обсуждают проблемы религиозного языка, который, подобно светскому языку, имеет богатую, разветвленную систему жанров, о чем свидетельствуют исследования, проводимые в российской и польской теолингвистике.

Религия, Церковь и, как следствие, религиозный язык с его богатством жанров заняли свою нишу в Интернете, большая часть которых ещё не была объектом исследования русской и польской теолингвистической интернет-генологии.

Изменение характера религиозной коммуникации в Интернете в сторону уравнивания в правах всех её участников постоянно оказывает влияние на религиозный язык: происходит размывание границ между его ядром и периферией, он становится более демократичным, популярным и

разговорным, прослеживается тенденция к отдалению традиционных жанров религиозного языка от их интернет-двойников.

Описываемые процессы могут повлечь за собой новую волну секуляризации религиозного языка, поэтому богословы и языковеды должны уделять особое внимание его сохранности в Интернете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ахнина К.В., Куриленко В.Б.** Сетевой медицинский дискурс: сущность, свойства, структура // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 1. С. 76–84.
2. **Бугаева И.В.** Стилистические особенности и жанры религиозной сферы // Стилистика текста: Межвуз. сб. науч. трудов. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. С. 3–11.
3. **Войтак М.** Проявление стандартизации в высказываниях религиозного стиля (на материале литургической молитвы) // Текст: стереотип и творчество. Пермь: Пермский гос. ун-т, 1998. С. 214–230.
4. **Гадомский А.К.** О жанрах религиозного языка в русской и польской теолингвистике // Международно удружење «Стил». Београд, 2009. № 8. С. 107–118.
5. **Гадомский А.К.** Религиозный стиль в славянской теолингвистике // Актуальные проблемы стилистики. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2020. № 6. С. 79–88.
6. **Гадомский А.К.** Теолингвистические исследования в славянском языкознании. Симферополь: ООО «Форма», 2017.
7. Интернет-издание «Православие и мир» // URL: <https://www.pravmir.ru/> (Дата обращения: 08.02.2021).
8. Интернет-портал “Szkoła modlitwy” // URL: <https://www.karmel.pl/szkola-modlitwy> (Дата обращения: 08.02.2021).
9. **Ицкович Т.В.** Жанровая систематизация религиозного стиля на коммуникативно-прагматическом и категориально-текстовом основаниях: дис. ... д-ра филол. наук. 10.02.01. Екатеринбург: Уральский федеральный ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2016.
10. **Ицкович Т.В.** Система жанров религиозного стиля в коммуникативно-прагматическом аспекте // Studia Rossica Posnaniensia. 2019. Vol. XLIV/2. Pp. 231–242.
11. **Клушина Н.В.** Медиастилистика и эмотивная лингвистика // Известия ВГПУ. 2019. № 1 (134). С. 158–161.
12. **Мечковская Н.Б.** Язык и религия. М.: Агентство «ФАИР», 1998.
13. Молитва перед выходом в Интернет // Молитвослов. Православные молитвы, 2020 // URL: file:///C:/Users/IPiK/AppData/Local/Temp/molitva-pered-vyходом-v-internet_106.pdf (Дата обращения: 08.02.2021).
14. **Никифорова М.Е.** Планетарное католичество. Ватикан и глобализация. М.: Либроком, 2010.
15. **Плисов В.Е.** Лингвистические основы изучения языка религиозной сферы в современной германистике // Труды Нижегородской Духовной семинарии. 2019. № 17. С. 73–143.
16. **Прохватилова О.А.** Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи: Монография. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 1999. С. 74–83.
17. **Свиридова Н.В.** Религия онлайн // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2011. № 2. С. 238–247.
18. **Скляревская Г.Н.** О статусе религиозного языка в современном русском языке // Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах. М.: Гнозис, 2018. С. 84–92.
19. **Скляревская Г.Н.** Система, норма и узус в стилистике // Мир русского слова. 2020. № 2. С. 16–22.
20. **Чернявская В.Е.** Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. М.: УРСС, 2017.
21. **Шашков И.А.** Религиозный интернет-дискурс: социолингвистический аспект // Вестник Московского гос. обл. ун-та (электронный журнал). 2019. № 1. С. 138–148.

22. Bibliografia języka religijnego (1945–2005) / Zb. i opr. M. Makuchowska. Tarnów: Biblós, 2007.
23. **Crystal D.** Internet Linguistics. New York: Routledge, 2011.
24. **Dalgiewicz M.** Modlitwa w Internecie i jej język // Język religijny dawniej i dziś, 2. Materiały z konferencji: Gniezno 3–5 czerwca 2004. Poznań, 2005. Pp. 312–322.
25. Dyskurs religijny w mediach / Red. D. Zdunkiewicz-Jedynak. Tarnów: Biblos, 2010.
26. **Greule A., Kucharska-Dreiß E., Makuchowska M.** Neure Forschungen zur Sakralsprache im deutsch-polnische Vergleich. Erträge – Tendenzen – Aufgaben, “Heiliger Dienst“. 2005. Heft 2. Pp. 73–91.
27. **Heiland C.** Online Religion as Lived Religion Methodological Issues in the Study of Religious Participation on the Internet // Online – Heidelberg Journal of Religions on the Internet. 2005. Vol. 1.1. Special issue on theory and methodology. Pp. 1–16.
28. **Kładoczny P.** Proroctwa chrześcijańskie jako gatunek mowy na tle innych gatunków profetycznych. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2004.
29. **Kloch J.** Kościół – Internet. Wybór bibliografii polskiej z lat 1991–2002 // URL: <http://www.opoka.org.pl/varia/internet/bibliografiaJK20020117.pdf>. (Дата обращения: 08.02.2021).
30. **Macala J.** E-duszpasterstwo: szansa czy zagrożenie dla Kościoła Katolickiego? // U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku. Olsztyn: Kastalia, 2005. Pp. 477–479.
31. **Makuchowska M.** Modlitwa jako gatunek języka religijnego. Opole: UO, 1998.
32. **Malphurs A., Malphurs M.** Church Next. Using the Internet to Maximize Your Ministry, Kregel Academic & Professional, Grand Rapids, 2003. Pp. 13–27.
33. **Robak M.** Zarzućcie sieć. Chrześcijaństwo wobec wyzwań Internetu. Warszawa: Biblioteka “Więzi”, 2001. Pp. 90–91.
34. **Siuda P.** Religia a Internet. O przenoszeniu religijnych granic do cyberprzestrzeni. Warszawa: Wydawnictwo akademickie i profesjonalne, 2010.
35. **Wilkoń A.** Spójność i struktura tekstu: Wstęp do lingwistyki tekstu, rozdział: Gatunki religijne. Kraków: Universitas, 2002. Pp. 266–273.
36. **Wojtak M.** Do Boga... O Bogu... Przed Bogiem... Gatunki przekazu religijnego w analizie filologicznej. Tarnów: Biblós, 2019.
37. **Zdunkiewicz-Jedynak D.** Surfując po Internecie w poszukiwaniu Boga... Gatunki komunikacji religijnej na polskich katolickich stronach internetowych. Tarnów: Biblós, 2006.
38. **Żejmo A.** Społeczny potencjał Internetu w świetle dokumentów Kościoła Katolickiego poświęconych mediom // (Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje. Olsztyn: Algraf, 2007. Pp. 379–390.

Статья поступила в редакцию 08.02.2021.

REFERENCES

- [1] **K.V. Akhnina, V.B. Kurilenko**, Medical net-discourse: essence, qualities, structure, RUDN Journal of language education and translanguaging practices. 1 (2015) 76–84.
- [2] **I.V. Bugayeva**, Stilisticheskiye osobennosti i zhanry religioznoy sfery [Stylistic features and genres of the religious sphere], Stilistika teksta. Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov [Stylistics of the text. Interuniversity collection of scientific papers], ed. Ye.V. Plisov. N. Novgorod: NGLU nane after N.A. Dobrolyubov. 2005. Pp. 3–11.
- [3] **M. Voytak**, Proyavleniye standartizatsii v vyskazyvaniyakh religioznogo stilya (na materiale liturgicheskoy molitvy) [Manifestation of Standardization in Expressions of a Religious Style (Based on the Material of Liturgical Prayer)], M. P. Kotyurova (ed.), Text: Stereotype and Creativity, Perm: Perm State University, 1998, pp. 214–230.
- [4] **A.K. Gadomsky**, O zhanrakh religioznogo yazyka v russkoy i polskoy teolingvistike [On the genres of the religious language in Russian and Polish theolinguistics], Međunarodno udružhenje «Stil», [International Udružhe “Steel”], No. 8. Beograd, 2009. Pp. 107–118.
- [5] **A.K. Gadomsky**, Religious style in Slavic theolinguistics, Aktualnyye problemy stilistiki [Actual problems of stylistics], 6 (2020) 79–88.
- [6] **A.K. Gadomsky**, Teolingvisticheskiye issledovaniya v slavyanskom yazykoznanii [Theolinguistic studies in Slavic linguistics]. Simferopol: OOO “Forma”, 2017.

- [7] Internet edition “Orthodoxy and the World”. Available at: <https://www.pravmir.ru/> (accessed: 08.02.2021).
- [8] Internet portal “Szkoła modlitwy”. Available at: <https://www.karmel.pl/szkola-modlitwy> (accessed: 08.02.2021).
- [9] **T.V. Itskovich**, Zhanrovaya sistematizatsiya religioznogo stilya na kommunikativno-pragmaticheskom i kategorialno-tekstovom osnovaniyakh [Genre systematization of religious style on communicative-pragmatic and categorical-textual grounds] dissertation for the degree of Doctor of Philology, Ural Federal University the first President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, 2016.
- [10] **T.V. Itskovich**, System of genres of religious style in a communicative and pragmatic aspect, *Studia Rossica Posnaniensia*, XLIV/2 (2019) 231–242. DOI: 10.14746/strp.2019.44.2.21
- [11] **N.V. Klushina**, Mediastilistics and emotive linguistics, *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 1 (134) (2019) 158–161.
- [12] **N.B. Mechkovskaya**, Yazyk i religiya [Language and Religion]. M.: Agency “FAIR”, 1998.
- [13] Prayer before going online, *Prayer Book. Orthodox prayers*, 2020. Available at: file:///C:/Users/IPiK/AppData/Local/Temp/molitva-pered-vygodom-v-internet_106.pdf (accessed: 08.02.2021).
- [14] **M.E. Nikiforova**, Planetarnoye katolichestvo. Vatikan i globalizatsiya [Planetary Catholicism. The Vatican and Globalization]. M: Librocom, 2010.
- [15] **V.Ye. Plisov**, Lingvisticheskiye osnovy izucheniya yazyka religioznoy sfery v sovremennoy germanistike [Linguistic foundations of the study of the language of the religious sphere in modern German studies], *Trudy Nizhegorodskoy Dukhovnoy seminarii [Proceedings of the Nizhny Novgorod Theological Seminary]*. 17 (2019) 73–143.
- [16] **O.A. Prokhvatilova**, Pravoslavnaya propoved i molitva kak fenomen sovremennoy zvuchashchey rechi: Monografiya [Orthodox preaching and prayer as a phenomenon of modern sounding speech: Monograph]. Volgograd: Volgograd State University Publishing House, 1999. Pp. 74–83.
- [17] **N.V. Sviridova**, Religiya onlayn [Religion online], *Filosofskiyе problemy informatsionnykh tekhnologiy i kiberprostranstva [Philosophical problems of information technology and cyberspace]*. 2 (2011) 238–247.
- [18] **G.N. Sklyarevskaya**, O statuse religioznogo yazyka v sovremennoy russkom yazyke [On the status of the religious language in the modern Russian language], *Lingvokulturologicheskiye issledovaniya. Logicheskiy analiz yazyka. Ponyatiye very v raznykh yazykakh i kulturakh [Linguoculturological studies. Logical analysis of language. The concept of faith in different languages and cultures]*, ed. N.D. Arutyunova, M.L. Kovshova. M.: Gnosis, 2018. Pp. 84–92.
- [19] **G.N. Sklyarevskaya**, Sistema, norma i uzus v stilistike [System, norm and usus in style], *Mir russkogo slova [The world of the Russian word]*. 2 (2020) 16–22.
- [20] **V.E. Chernyavskaya**, Scientific Discourse: Foregrounding of a new result as a communicative and linguistic issue, URSS, Moscow, 2017.
- [21] **I.A. Shashkov**, Religious online discourse: sociolinguistic aspect, *Bulletin of Moscow Region State University*. 1 (2019) 138–148.
- [22] Bibliografia języka religijnego (1945–2005), *Zb. i opr. M. Makuchowska*. Tarnów: Biblós, 2007.
- [23] **D. Crystal**, *Internet Linguistics*. New York: Routledge, 2011.
- [24] **M. Dalgiewicz**, Modlitwa w Internecie i jej język, *Język religijny dawniej i dziś*, 2. Materiały z konferencji: Gniezno 3-5 czerwca 2004, ed. Stanisław Mikołajczak i ks. Tomasz Węclawski. Poznań. 2005. Pp. 312–322.
- [25] *Dyskurs religijny w mediach*, ed. D. Zdunkiewicz-Jedynak. Tarnów: Biblos, 2010.
- [26] **A. Greule, E. Kucharska-Dreiß, M. Makuchowska**, Neure Forschungen zur Sakralsprache im deutsch-polnische Vergleich. Erträge – Tendenzen – Aufgaben, „Heiliger Dienst“. 2005, Heft 2. Pp. 73–91.
- [27] **C. Heiland**, Online Religion as Lived Religion Methodological Issues in the Study of Religious Participation on the Internet, *Online – Heidelberg Journal of Religions on the Internet. Special issue on theory and methodology*. 1 (1) (2005) 1–16.
- [28] **P. Kładoczny**, Proroctwa chrześcijańskie jako gatunek mowy na tle innych gatunków profetycznych. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2004.
- [29] **J. Kloch**, Kościół – Internet. Wybór bibliografii polskiej z lat 1991–2002. Available at: <http://www.opoka.org.pl/varia/internet/bibliografiaJK20020117.pdf>. (accessed: 08.02.2021).
- [30] **J. Macała**, E-duszpasterstwo: szansa czy zagrożenie dla Kościoła Katolickiego?, *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*, ed. M. Sokołowski. Olsztyn: Kastalia, 2005. Pp. 477–479.

- [31] **M. Makuchowska**, *Modlitwa jako gatunek języka religijnego*. Opole: UO, 1998.
- [32] **A. Malphurs, M. Malphurs**, *Church Next. Using the Internet to Maximize Your Ministry*, Kregel Academic & Professional, Grand Rapids, 2003. Pp. 13–27.
- [33] **M. Robak**, *Zarzućcie sieć. Chrześcijananie wobec wyzwań Internetu*, Warszawa: Biblioteka „Więzi”, 2001. Pp. 90–91.
- [34] **P. Siuda**, *Religia a Internet. O przenoszeniu religijnych granic do cyberprzestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo akademickie i profesjonalne, 2010.
- [35] **A. Wilkoń**, *Spójność i struktura tekstu: Wstęp do lingwistyki tekstu*, rozdział: Gatunki religijne, Kraków: Universitas, 2002. Pp. 266–273.
- [36] **M. Wojtak**, *Do Boga... O Bogu... Przed Bogiem... Gatunki przekazu religijnego w analizie filologicznej*. Tarnów: Biblós, 2019.
- [37] **D. Zdunkiewicz-Jedynak**, *Surfując po Internecie w poszukiwaniu Boga... Gatunki komunikacji religijnej na polskich katolickich stronach internetowych*. Tarnów: Biblós, 2006.
- [38] **A. Żejmo**, *Społeczny potencjał Internetu w świetle dokumentów Kościoła Katolickiego poświęconych mediom, (Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje*, ed. M. Sokołowski. Olsztyn: Algraf, 2007. Pp. 379–390.

Received 08.02.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Гадомский Александр Казимирович
Gadomski Aleksander K.
E-mail: akazsimf@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12103
УДК 81'33

DENGLISH КАК РЕЗУЛЬТАТ АНГЛО-АМЕРИКАНИЗАЦИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ)

А.Ю. Шилинцев, М.В. Абакумова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Из-за поздней смены научной парадигмы в языкознании недостаточно работ, обширно освещающих языковые контакты. По сей день многие исследования фокусируются в основном на заимствованиях. В статье изучено раскрытие сущности процесса денглизации как результата начавшегося в середине XX века процесса заимствований англо-американизмов массового стихийного характера. Выделены и описаны характерные особенности существующих явлений в современном немецком языке в сфере фонетики, лексики и грамматики, связанных с влиянием английского языка, приведены виды ассимиляции заимствований, рассмотрены понятия «денглиш» и «денглиш-вкрапление». Впервые введено понятие «денглиш-вкрапление» с целью более точной категоризации новых явлений в немецком языке и определено как новозаимствованная англо-американская лексика и синтаксические модели с нелинейной, непоследовательной ассимиляцией в немецком языке.

Ключевые слова: англицизм, англо-американизм, заимствования, перевод, денглиш, денглиш-вкрапление.

Ссылка при цитировании: Шилинцев А.Ю., Абакумова М.В. Denglish как результат англо-американизации немецкого языка: переводческий аспект (на материале переводов англоязычных текстов) // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 33–45. DOI: 10.18721/JHSS.12103

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

DENGLISH AS THE RESULT OF ANGLO-AMERICANIZATION PROCESS OF THE GERMAN LANGUAGE: TRANSLATION ASPECT (BASED ON THE TRANSLATIONS OF ENGLISH-LANGUAGE TEXTS)

A.Yu. Shilintcev, M.V. Abakumova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
St. Petersburg, Russian Federation

Due to the belated paradigm shift in linguistics science there are only few well-researched papers about language contacts. Up to this day, many studies focused mainly on loanwords. The paper aims to reveal the nature of the process of denglishisation as the result of a massive spontaneous borrowing of Anglo-Americanisms that began at the turn of the 20th century. In the article the unique features of phenomena in the modern German phonetics, lexical and grammar systems influenced by the English language are highlighted and described, the types of assimilation of loanwords are examined, the notions of denglish and denglish inclusions are considered. The scientific originality lies in the fact that the notion of denglish inclusion is introduced for the first time in order to categorize new linguistic phenomena in the German language more accurately. Denglish inclusion is defined as a newly borrowed Anglo-American vocabulary and syntactic models with nonlinear, inconsistent assimilation in the German language.

Keywords: Anglicism, Anglo-Americanism, borrowings, translation, Denglish, Denglish inclusion.

Citation: A.Yu. Shilintsev, M.V. Abakumova, Denglish as the result of Anglo-Americanization process of the German language: Translation aspect (based on the translations of English-language texts), Society. Communication. Education, 12 (1) (2021) 33–45. DOI: 10.18721/JHSS.12103

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Межъязыковое взаимодействие рассматривалось в лингвистической науке не раз, однако, под влиянием глобализации английского языка, нередко можно встретить термины «рунглиш», «спанглиш», «френглиш», «денглиш» и т. д., что позволяет говорить не об обычных заимствованиях или переключении языковых кодов, а о более глобальном языковом и культурном феномене.

Актуальность исследования обусловлена активностью процесса англо-американизации немецкого языка, что заключается и в росте числа использования англо-американизмов с нулевой или частичной ассимиляцией (называемые далее *денглиш-вкраплениями*) при переводе и адаптации англоязычных текстов для немецкого читателя.

Цель исследования – раскрытие сущности процесса денглизации как результата начавшегося в конце XX века процесса заимствований англо-американизмов массового стихийного характера. В ходе исследования необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть явления в сфере фонетики, грамматики и лексики в современном немецком языке, связанные с влиянием английского языка; 2) определить отношения между понятиями «англо-американизм» и «денглиш-вкрапление»; 3) выявить стилистические особенности и функции использования денглиш-вкраплений в переводе.

Для выполнения поставленных задач применены следующие методы исследования: сравнительно-исторический; описательный; сравнительный; контекстуального анализа; лингвостилистического анализа.

Теоретической базой исследования послужили, с одной стороны, теоретические положения, изложенные в работах лингвистов, рассматривающих вопросы языковых заимствований, в частности отношения заимствований и иноязычных вкраплений (Л.П. Крысин, Ю.Т. Листрова-Правда, Т.А. Лупачёва), а также изменения в немецком языке под влиянием глобализации английского языка (Е.В. Гордишевская, А.А. Пискарева, М.В. Тарасова, Edgar W. Schneider, Jahn Egbert, Johanna Flick, Dieter E. Zimmer), и, с другой стороны, исследования специалистов в области стилистики и лексикологии, изучающих функции и особенности функционирования заимствований в художественной литературе (Н.В. Колесова), средствах массовой информации (Е.А. Курочкина) и разговорном языке (О.Н. Морозова).

Практическая значимость заключается в методическом потенциале исследования. Полученные результаты могут использоваться в преподавании таких дисциплин на лингвистическом профиле, как фонетика немецкого языка (произношение англицизмов), стилистика немецкого языка (особенности и функции заимствований в художественном тексте), история языка (глобализация английского языка и его влияние на строй немецкого языка), практика перевода (переводческие трансформации при работе с англицизмами).

Основная часть

Язык, который можно услышать в современной Германии, не всегда соответствует норме литературного немецкого языка, преподаваемого в школах и университетах. Одной из предпосылок, определяющих сегодня языковые изменения во многих языках мира, является распространение английского языка как языка международной коммуникации вследствие глобализации. Если в 1950–1960 гг. исследователи роли английского языка делали акцент преимущественно на лексических заимствованиях (англицизмах) в немецком языке, то на рубеже веков научная парадигма

меняется: исследуются социокультурные и исторические аспекты использования английского языка в Германии, влияние английского языка не только на лексическую, но и на фонетическую, морфологическую (в том числе словообразовательную), синтаксическую системы современного немецкого языка [31]. Таким образом, интеграция явлений английского языка в структуру немецкого языка происходит на всех языковых уровнях. Впрочем, некоторые исследователи по сей день акцентируют внимание преимущественно на заимствованиях (“Denglisch ... simply denotes cases of strong lexical borrowing” [34, с. 350]).

Несмотря на ранние свидетельства англо-немецких контактов, датирующихся VIII веком, до XVII века в немецкий язык было заимствовано крайне ограниченное число слов. Усиление контактов произошло в XIX веке в процессе индустриальной революции в эпоху расцвета капитализма в Великобритании. Лексика, заимствованная на этом этапе, является наиболее графо-морфологически ассимилированной по сравнению с последующими этапами заимствований. Непосредственно процесс англо-американизации немецкого языка начался после 1945 года в результате политической и экономической зависимости ФРГ от США после окончания Второй мировой войны, и лишь усилился после цифровой революции и объединения Германии. Если до XVII века немцами было заимствовано несколько десятков англицизмов, то лишь за четыре десятилетия (1950–1990 гг.) их стало более нескольких тысяч [19]. По данным ассоциации Verein Deutsche Sprache, ведущей собственный справочник англицизмов с немецкоязычным эквивалентом для каждого (Anglizismen-Index), в 2011 году из 7300 англицизмов из списка лишь 3 % были отмечены как “ergänzend” (слова, которые уже практически ассимилировались в немецком) [28]. Снижение темпов ассимиляции ведёт к структурным изменениям основных подсистем (фонетической, лексической, грамматической).

Фонетическая ассимиляция связана с уподоблением звукового состава английских слов к системе немецкого языка на основе принципа «онемечивания», германизации (Eindeutschung). Снижение тенденции к германизации приводит к появлению в немецкой фонетической системе нетипичных для неё звуков и звукосочетаний. Аффриката [tʃ] в немецком языке встречается только в середине и в конце слова, однако в новозаимствованных словах она встречается и в начале, поскольку не происходит ассимиляции до [ʃ]: *checken* / *проверять* [tʃekn] вместо [ʃekn], *Chat* / *чат* [tʃæt] вместо [ʃæt]. Звук [s] озвончается перед гласным в собственно немецких и в уже ассимилированных словах, однако новые англицизмы сохраняют своё английское произношение, к примеру *Sale* / *торговля* [seɪl], *Single* / *одиночная игра, одиночка, музыкальный релиз* [ˈsɪŋɡl], *Software* / *программное обеспечение* [ˈsɔftweə]. Сочетания st и sp, читающиеся по правилам немецкой фонетики как [ʃt] и [ʃp], продолжают читаться на английский манер даже в грамматически ассимилированных англицизмах: *spreiten* / *распространять* [ʃpreɪtn], *snaken* / *стоять в очереди, списывать на экзамене* [ʃneɪkn]¹.

Ю.Г. Монастырская отмечает, что в теледискурсе общественно-правового телевидения Германии дикторы отходят от принципа онемечивания, стремясь приблизиться к аутентичному английскому произношению. Так, в словах *Thriller* / *триллер*, *Workshop* / *мастерская* реализуется заальвеолярный [ɹ] вместо «немецкого» вокализованного увулярного [ʁ] [15]. Подобная тенденция происходит и с английскими дифтонгами [əʊ]/[oʊ] и [eɪ]. При ассимиляции англицизмов в немецком языке происходит элизия дифтонгов с последующим удлинением начальных гласных [o:], [e:] или [ɛ:]. В реальной речи дикторов наблюдается вариативность, но по количеству реализаций преобладают варианты произношения, приближенные к английской орфоэпии, т. е. дифтонги: *Show* / *представление* – вариант [ʃo:] реализован в 64,7 % случаев, [ʃo:] – в 35,3 % [1].

Влияние английского языка прослеживается и в нарушении немецких грамматических правил. Так, генитивные словосочетания с притяжательным значением заменяются сложными сло-

¹ Гордишевская Е.В. К вопросу о влиянии английского языка и его американского варианта на языковую ситуацию в современной Германии: дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.

вами, образованными по англизированной словообразовательной модели с соположением основ и утратой окончания -s: *Deutsche-Bank-Lenker* / управляющий немецкого банка, *Lifestyle-Magazin-Macher* / создатель модного журнала, *Metro-Chef* / шеф супермаркета «Метро», *Sommer-Sonne-Swimmingpool-Atmosphäre* / атмосфера бассейна в лучах летнего солнца. В рекламе и названиях магазинов и ресторанов можно встретить заимствованную из английского языка форму посессива: *Anne's Lädchen* / магазинчик Анны, *Dino's Getränkemarkt* / магазин напитков Дино, *Jorg's Backstube* / пекарня Йорга. Флективный генитив заменяется аналитической конструкцией с предлогом *von*, к примеру, *die Hauptstadt von Deutschland* / столица Германии вместо *Deutschlands Hauptstadt*, *der Charakter von Siegfried* / персонаж Зигфрида вместо *Siegfrieds Charakter*. Во многом это объясняется грамматической интерференцией (в особенности у иммигрантов) – подражанием английскому языку, где родительный падеж может образовываться при помощи предлога *of* (преимущественно с неодушевленными существительными²) [17].

Имеет место также скрытая «грамматическая американизация»: совмещение немецких словоформ и правил английского синтаксиса при образовании аналитических форм. Так, при образовании пассивного залога используется конструкция *sein + Partizip II* (по аналогии с *be + V3*) вместо обычного *werden + Partizip II*: *das Phänomen ist bis heute nicht voll verstanden* / это явление сегодня еще не полностью осмыслено [12]. В системе глагола появляется новая аналитическая конструкция *sein + am + Infinitiv* (*am-Progressiv*), указывающая на длительный характер действия и, по мнению некоторых исследователей, отражающая аспектную форму *Continuous to be + Ving* в английском языке: англ. *I am hoping that* и нем. *Ich bin am Hoffen* / я надеюсь, что [30, с. 177].

Изменения в лексическом составе касаются, прежде всего, языка электронных средств массовой информации, молодёжного жаргона и профессиональных языков, что обусловлено несколькими факторами. Во-первых, интернет-издания становятся более толерантны к субстандартной лексике немецкого национального языка; во-вторых, молодёжь постоянно адаптирует литературный язык для возможности самовыражения и отграничения от мира взрослых [9]; и, в-третьих, лексический состав, отражая действительность, наиболее чувствителен к изменениям в жизни общества, поэтому интенсивное техническое развитие вызывает потребность в появлении новой лексики в профессиональных языках [10]. Процесс пополнения лексического состава немецкого языка происходит за счёт иноязычных, в большинстве случаев – англо-американских, заимствований. Англо-американизмы начинают подчиняться языковой системе немецкого языка, вступать в парадигматические отношения с немецкой лексикой. Более того, англоязычные заимствования вызывают изменения понятийно-концептуального уровня языковой системы, «преобразования в языковой и культурной картинах мира реципиента» [22, с. 142], перенос фрагментов мировидения и сознания носителей англо-американской культуры: «расчленение мира, выделение индивидуального, особенно эгоцентрического начала, абстрактность, логичность» [Там же, с. 140].

Принято различать три типа освоения английских заимствований:

- 1) неосвоенные заимствования (нулевая ассимиляция) (сохранение слов в том виде, в каком они функционируют в родном языке);
- 2) частично освоенные заимствования (частичная или фонетико-грамматическая ассимиляция) (уподобление немецкой орфографии, добавление суффиксов, наделение некоторыми грамматическими категориями – числа, рода, типа спряжения и склонения с возможной вариативностью);
- 3) освоенные заимствования (полная или лексико-семантическая ассимиляция) (включение в словообразовательные процессы, приобретение новых оттенков значения, преобразование картины мира, «заключенной» в слове) [5, 20].

Адаптационные процессы заимствованной лексики сопровождаются определенными отклонениями, колебаниями, вариациями. Поскольку категория рода у существительных в англий-

² Ривлина А.А. Теоретическая грамматика английского языка: учеб.-метод. пособие. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2009. 251 с.

ском языке исчезла ещё в древнеанглийский период, возникают трудности при определении рода у слов, заимствованных из английского языка. У новозаимствованных существительных возможно сосуществование двух (*der/das Glamour, das/der Rave, der/das Tattoo, das/der Techno*) и даже трёх (*der/die/das Dschungel*) форм. Сосуществование форм может быть также обусловлено семантическим расхождением (*das Single* – одиночная игра, *der Single* – человек, не находящийся в отношениях, *die Single* – музыкальный релиз) [18]. В газетах и журналах род и вовсе может не приписываться: *‘Zwischen Lady and Vamp so sehen italienische Designer die Frau im Herbst und Winter’ / нечто среднее между леди и обольстительницей – так итальянские дизайнеры видят образ женщины этой осенью и зимой.*

Существительным-англицизмам свойственна региональная вариативность форм образования множественного числа, связанная с открытостью ФРГ влиянию английского языка в послевоенное время. В западном варианте заимствования сохраняют английский суффикс множественного числа *-s*, а в восточном – используется собственно немецкий языковой материал: *Parks-Parke / парки, Points-Pointe / очки, Taxis-Taxen / такси*. В орфографии возможно сосуществование двух вариантов написания одного слова (*Kautsch* и *Couch / диван*)¹, *explizit* и *explicit / явный, Copilot* и *Copilot / второй пилот*. Чаще всего англоязычные версии вытесняют немецкие: *Handicap* (1982 г.) – *Handicap / помеха* (2010 г.), *Klub* (1982 г.) – *Club / клуб* (2010 г.)³. Частично ассимилированные существительные активно участвуют в процессе словообразования. Большинство сложносоставных слов, используемых в языке рекламы, являются гибридными образованиями с английским (*das Expertenteam / команда экспертов, das Farbdisplay / цветной дисплей*) или немецким (*die Eventteilnehmer / участники мероприятия, die Online-Nutzung / использование Интернета*) компонентом в качестве основного [12].

Английские прилагательные и причастия, употреблённые в немецком языке в атрибутивной функции, не всегда могут быть согласованы с определяемым существительным по роду, числу и падежу ввиду фонетических причин. Они употребляются в немецком языке в «исконном» английском варианте, например *diese refined Qualität / отменное качество*. В «родной» форме они употребляются и в предикативной функции как часть составного именного сказуемого: *er ist underdressed / он одет скромно, sie kleidet sich oversized / она одевается в мешковатую одежду* [12].

Вариативность возможна при образовании форм заимствованных глаголов по аналогии с немецкими глаголами с приставками (*sie loadete down* или *sie downloadet*) [16]. У таких глаголов возможно сосуществование нескольких форм: *outlay / тратить – gelayouted/gelayoutet/outgelayed/outgelayt/outlayt*. В случае присоединения к заимствованному глаголу отделяемой немецкой частицы (*sich einloggen / авторизоваться, austesten / тестировать, auschecken / выселиться из гостиницы*), она отделяется при образовании спрягаемых форм⁴.

В последние 40 лет происходит активизация процесса заимствований массового стихийного характера, что связано с повышением роли английского языка как *lingua franca*. Ситуация глобального билингвизма «родной язык + английский язык» привела к возникновению такого феномена, как *Denglish* (денглиш)⁵. Сам термин является телескопическим образованием от слов **Deutsch** и **English**, причем главенствующая позиция последнего намеренно подчеркивается сохранением акцентно-слоговой структуры слова “English” и неравномерностью сохранения осколков морфов. Масштабную неосновательную англизацию немецкого языка (“far-reaching, superficial penetration of Anglicisms”) J. Egbert называет термином “denglishisation” (*пер. А.А. Пискаревой – «денглизация»*)⁶ [29, с. 123].

³ Волкова Т.И. Процессы фонетической ассимиляции иноязычной лексики в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2018.

⁴ duden.de

⁵ Тарасова М.В. Семантические изменения английских заимствований в русском и немецком языках в условиях глобализации: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2009.

⁶ Пискарева А.А. Языковые следствия глобализации (на материале функционирования англицизмов в немецком языке): дис. ... канд. филол. наук. М., 2014.

Использование термина “Denglish” неоднозначно: одни лингвисты, придерживающиеся позиции лингвотолерантности, называют его отдельным «языком» [6, с. 189], «языковым гибридом» [5, с. 164], «немецко-английским суржи́ком» [4, с. 13], «культурно-лингвистическим явлением» [14, с. 101], «сочетанием немецкого и английского» [18, с. 97], гибридным английским (“hybrid variety”), одной из форм ‘X-Englishes’ [34, с. 341]; другие, выступающие за эколингвистические принципы, — «комичным названием» [10], «немецко-английской абракадаброй» (“deutsch-englischen Kauderwelsch”) [33, с. 454], не отождествленной с научной терминологией. Эколингвистами и пуристами высказываются различные опасения о влиянии иностранных слов на строй немецкого языка: от обеднения собственных выразительных средств до размывания у носителей «чувства языковой правильности» (“die Folie sprachlicher richtigkeit”) и, как следствие, превращения немецкого языка в пиджин [35]. Депутат СДПГ Эххардт Бартель в 2002 году высказал опасение, что денглиш «...подрывает культурную идентичность, что может быть использовано в политических целях» (“eine gefährliche, politisch ausnutzbare Orientierungslosigkeit”)⁷.

Усиление притока иноязычной лексики вызывает необходимость разграничивать заимствованную лексику по степени её ассимиляции. Тем не менее, в различных сферах лингвистики теоретические тонкости разграничения понятий «заимствование» и «иноязычное вкрапление» всё еще не разрешены. Одни исследователи выделяют вкрапления в отдельную группу иноязычных явлений. Так, С.И. Манина пишет, что иноязычные вкрапления относятся к «неассимилированной лексике и не принадлежат к системе использующего их языка», проводя между заимствованиями и вкраплениями чёткую границу, но подмечает, что вкрапления используются как «важный и действительный стилистический приём» [13, с. 95]. Л.П. Крысин противопоставляет иноязычные вкрапления и экзотизмы заимствованиям, поскольку первые представляют собой незамкнутую группу слов, лексикографически не зафиксированы, и их употребление обусловлено особыми факторами, в то время как появление в тексте заимствованной лексики вытекает «из коммуникативной функции языка» [7, с. 60]. Сами же вкрапления он делит на две группы: слова и словосочетания-интернационализмы, представляющие собой «межъязыковой словесно-фразаологический фонд» (латинские выражения, такие как *alter ego*, *dixi, ergo*), слова и выражения живых языков (*happy end* (англ.), *pardon* (фр.)) и иноязычные элементы, связанные с художественно-стилистическими задачами, передачей определённого колорита. Однако, он отмечает, что граница между заимствованием и вкраплением не является строгой и «изменчива исторически»: иноязычное вкрапление может в процессе его частого употребления превратиться в полноценное заимствование [7, с. 62]. Он же подмечает, что «...написать иноязычное слово русскими буквами и начать изменять его по образцу исконных слов — необходимое, но недостаточное условие ... освоения его говорящими» [Там же, с. 40].

Другие ученые рассматривают вкрапления наряду с заимствованиями. Ю.Т. Листрова-Правда относит иноязычное вкрапление к «стилистической категории литературной речи» и в качестве основополагающего признака иноязычных вкраплений указывает «функционирование в речи билингва» [11, с. 119]. Согласно её классификации, основанной на соотношении иноязычных вкраплений с контактирующим языком, выделяются следующие виды вкраплений: 1) полное иноязычное вкрапление, представляющее собой вставленный в принимающий текст отрезок текста на иностранном языке без графических, фонетических и морфологических изменений и не включенный в синтаксические отношения; 2) частичное иноязычное вкрапление, в той или иной мере (фонетически, графически и морфологически) ассимилированное в языке или включенное в синтаксические отношения в составе принимающего предложения; 3) контаминированное вкрапление (явление «ломаной речи»), представляющее собой текст, построенный по законам другого языка; 4) нулевое вкрапление, представляющее собой обычный

⁷ Politik einig: Denglish ist lächerlich / Prof. Dr. Walter Krämer, Dr. Reiner Pogarell, Dr. Gerd Schrammen // Sprachnachrichten. URL: <https://vds-ev.de/SN/sn2002-01.pdf> (Дата обращения: 24.02.2021).

переводной текст, включенный в принимающий текст [11]. В.С. Гимпелевич считает, что под иноязычным вкраплением следует понимать «...речевые единицы, содержащие полностью или частично иносистемные семантические, морфемные или графические признаки, в окружении единиц данного языка»⁸.

По мнению Л.П. Якубинского, причина появления иноязычных вкраплений кроется в экспансии заимствующего языка, в некоем «лексическом захвате», в результате которого вкрапления могут грамматически осваиваться языком-реципиентом, вступать в грамматическую связь с его лексикой, выступать в качестве членов предложения. Лишь часть вкраплений остаётся неосвоенной — это, прежде всего, отрывки текста, вставленные в исходной графике без изменений⁸. Некоторые вкрапления, по словам Л.П. Ефремова, «...по степени грамматической и фонетической ассимиляции не отличаются от «недоосвоенных» и «не освоенных» лексических заимствований...» [2, с. 7]. Часть ученых (к примеру, В. И. Андрусенко) вовсе не разграничивают понятия «иноязычное вкрапление» и «лексическое заимствование» [Там же].

Принимая во внимание позиции В.С. Гимпелевича, Л.П. Якубинского и Л.П. Ефремова, под *денглиш-вкраплением* будем понимать англо-американское заимствование с нулевой или частичной (фонетическо-графической, орфографической или морфологической) ассимиляцией или включенное в синтаксические отношения в составе немецкого предложения. Соответственно, англо-американское заимствование определим как включение элемента английского языка «как полноправного элемента в систему языка-рецептора с присвоением характеристик, свойственных исконным единицам соответствующих классов» [2, с. 6]. Функционально денглиш-вкрапления близки к англицизмам, поскольку оба выражают понятие, свойственное данному языковому коллективу, однако формальным отличием является их ассимилированность⁹. Тексты с денглиш-вкраплениями соединяют элементы двух языковых систем, в чем и заключается языковая интеграция.

Таким образом, к *денглиш* относятся: сосуществование в тексте двух типов произношения (фонетически неассимилированные англицизмы произносятся по нормам английского языка — англ. [ʌp'deɪt] вместо нем. [ub'da:te]) [16], частично ассимилированные морфологически англицизмы и их последующее участие в словообразовании, предпочтение англо-американизма немецкому эквиваленту и вкрапление английских фраз-трансплантатов в «родной» форме по стилистическим или языковым причинам. К последним могут также относиться реалии [3]. К явлениям «ломаной речи» можно отнести построение немецких предложений и аналитических форм по правилам английского синтаксиса и полукальки (сочетание исконных и заимствованных элементов, например англ. *upgrade* и нем. *aufgraden* / *усовершенствовать компьютер* [19]). В то же время, псевдоанглицизмы (семантические дериваты английских заимствований, используемые в английском в ином значении или не используемые вовсе, и словообразовательные «изобретения» немцев) и псевдокальки (буквальные переводы, непредназначенные для использования в дискурсе другого языка, например англ. *I only understand train station* от нем. *Ich verstehe nur Bahnhof* (Ich verstehe nichts)) не могут быть отнесены к денглиш, т. к. «не могут выполнять коммуникативную функцию, поскольку являются непонятными для англоязычных коммуникантов» [8, с. 23].

Денглизацию можно определить как социолингвокультурное явление использования в речи англо-американских заимствований и речевых моделей, проходящих процесс интегрирования в немецкий язык нелинейно, т. е. вхождение в языковую картину мира носителей происходит раньше процесса полной ассимиляции заимствований, «утраты жанрово-стилистических, ситуативных и социальных ограничений в употреблении» [7, с. 42].

⁸ Лупачева Т.А. Функционирование китайских вкраплений в произведениях американской писательницы Эми Тэн: дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2005.

⁹ Берков В.П. Вопросы двуязычной лексикографии (словник). Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. 190 с.

Примеры для анализа отбирались методом случайной выборки из разностилевых¹⁰ источников, адаптированных для немецкого читателя: роман «13 причин почему» Джея Эшера [24] (стиль художественной литературы), беседа “The Future We’re Building – and boring” с Илоном Маском [32] (свободно-разговорный стиль), статья “At JPMorgan, Productivity Falls for Staff Working at Home” Мишель Дейвис [26] (газетно-информационный стиль). Было целесообразно обратиться к разным регистрам ввиду их смысловой и стилистической разрозненности, возможности сравнить выбор лексических средств литературно-обработанного стиля, характеризующегося «строгим соответствием нормам национального литературного языка», и свободного стиля, характеризующегося «спонтанностью, диалогичностью»⁸. Основным критерием отбора являлась нулевая и частичная ассимиляция. Всего в трёх источниках было выявлено 28 примеров употребления феномена денглиш. Из них большая часть (около 80 %) являются существительными, включая три композита – один с английским элементом в качестве основного (*die Schuljahresabschlussparty*) и два с английским элементом в качестве определителя (*das 3D-Tunnelnetzwerk*, *die Investorenkonferenz*).

Наиболее существенной причиной включения в перевод денглиш является номинативность¹¹. В свою очередь, номинация может быть связана с использованием в языке оригинала безэквивалентной лексики: “You want cameras plus **radar** is most of it”. – “Kameras plus **Radar**, hauptsächlich” [32]. / «*Всё, что требуется – лишь камеры и **радар***» (пер. авторов – А.Ю., М.В.). Лексема ‘radar’, несмотря на фонетическую ассимиляцию (англ. /'reɪdɑːr/ и нем. /'va'da:ʁ/), не «окончила» этап грамматико-морфологической ассимиляции, поскольку наблюдается колебание рода (*das/der Radar*) и множественного числа (*die Radare/die Radars*)¹². В то же время возрастающая частота использований слова говорит о постепенном закреплении, или вливании, в языковую картину мира, что, в данном случае, позволяет судить о полноценности передачи научной терминологии. Использование в переводе слов-интернационализмов говорит не столько о сохранении звуковой оболочки слова (англ. /'iːmeɪ/ и нем. /'iːmeɪ/), сколько об интегрирующей роли языка-донора, заявляет о нём как о языке межкультурного общения: “The bank has seen a decline in productivity among “employees in general, not just younger employees,” JPMorgan spokesman Michael Fusco said in an **email**...” [26]. – “Die Bank hat einen Produktivitätsrückgang bei „Mitarbeitern im Allgemeinen, nicht nur bei jüngeren Mitarbeitern“ festgestellt, erklärte JPMorgan-Sprecher Michael Fusco in einer **E-Mail**...” [27] / «*Действительно, банк отметил снижение продуктивности у сотрудников, однако «у всех, а не только у молодых специалистов», объяснил представитель холдинга JPMorgan Майкл Фуско по электронной почте...*» (пер. авторов – А.Ю., М.В.). Сосуществование в тексте исконных и заимствованных лексем для номинации одного и того же понятия позволяет избежать повторов, добиться лексико-семантической и прагматической вариативности. Наличие в языке перевода двух и более эквивалентов понятию, обозначаемому заимствованием, помогает переводчику избежать лексического повтора, сохранив стилистическую нейтральность. “The Space Shuttle could only take people to low Earth **orbit**. Then the Space Shuttle retired, and the United States could take no one to **orbit**”. – “Das Space Shuttle konnte Menschen nur in eine niedrige **Umlaufbahn** bringen. Dann wurde das Space Shuttle stillgelegt, und die USA konnten niemanden mehr in den Orbit bringen” [32]. / «*Спейс шаттл* мог доставлять людей только на низкую околоземную **орбиту**. Когда программу свернули, США больше не могли выводить никого на **орбиту**» (пер. авторов – А.Ю., М.В.). Коммуникативная точность может быть связана с более широким семантическим полем иноязычного вкрапления: “And yet, ask yourselves – is it all a **show**?” [24, с. 94] – “Und jetzt fragt euch selbst: Ist das alles nur **Show**?” [25, с. 82] / «*...но задумайтесь, вдруг это все только **напоказ**?*» [23, с. 117]. Лексема ‘show’, помимо основного значения «демонстрация», может также передавать оттенки «обманчивый вид», «видимость», «показуха», которые могли быть потеряны при буквальном переводе (*die*

¹⁰ Лапшина М.Н. Стилистика современного английского языка: учеб. пособие. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Изд. центр «Академия», 2013. 272 с.

¹¹ Колесова Н.В. Заимствования в идиостиле В. Аксенова: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2005.

¹² URL: <https://de.wiktionary.org/wiki/Radar>

Vorstellung / зрелище), а при контекстуальной замене (*die Scheinheiligkeit* / лицемерие) – показаны слишком эксплицитно. Отказ переводчика от метода описательного перевода в свою очередь может быть связан с языковой экономией и закрепленностью (качественной и количественной) в немецком языке.

Поскольку англицизмы экспрессивны по своей природе [19] ввиду их графической, фонетической и семантической экзотичности, их стилистические функции (в т. ч. функции денглиш-вкраплений) нельзя рассматривать обособленно от номинативной, причем деление стилистических функций является чисто условным. Денглиш-вкрапления, используемые для номинации реалий, несут функцию передачи местного колорита: “And the houses, the streets, and **the high school** will always be there to remind me” [24, с. 3]. – “Und auch die Häuser, die Straßen und **die Highschool** werden mich stets an sie erinnern” [25, с. 5]. / «Останутся дома, улицы, **старшая школа** – все, о чем она рассказывала» [23, с. 17]. Поскольку реалии либо «преломляют» явления окружающего мира под разными углами, либо описывают фрагменты действительности, характерные для конкретной лингвокультуры, их полная ассимиляция чаще всего невозможна. Нетождественность понятий ‘high school’ и ‘die Oberstufe/weiterführende Schule’ диктуется расхождением американской и немецкой систем образования; денглиш в данном случае четко указывает на расхождение «своего» и «чужого». Подобные англицизмы используются только в текстах, описывающих иноязычную среду, что подчеркивается сохранением английского произношения (/ˈhɑːskʊ:l/)¹. Использование денглиш при передаче реалий авторы считают наиболее оправданным.

В профессиональных дискурсах англицизмы включаются для однозначности передачи специфической научной и профессиональной терминологии, избегания дополнительных коннотаций: “So a couple of key things that are important in having a **3D tunnel network**”. – “Es gibt ein paar entscheidende Faktoren bei einem **3D-Tunnelnetzwerk**” [32]. / «Итак, для строительства **сети туннелей 3D** важны несколько ключевых моментов» (пер. авторов – А.Ю., М.В.). Концепция скоростных подземных туннелей, о которой идет речь, является авторской задумкой Илона Маска, поэтому единообразие терминологии позволяет достичь эквивалентности перевода, сохранения речевого стиля и эффективности речевого взаимодействия. Отказ от описательного перевода (*unterirdischer Verkehrsweg*) может быть также обусловлен принципом речевой компрессии.

Функция речевой характеристики преобладает, прежде всего, в переводе художественной литературы для подчеркивания языковой манеры, оценочности и отношения персонажа к ситуации: “Our sweet little **Miss Crimsen** told this guy, and whoever else was standing within earshot, that I’ve got a few surprises buried in my dresser drawers” [24, с. 114]. – “Unsere süße kleine **Miss Crimsen** hat diesem Typen und jedem anderen in Hörweite erzählt, dass sich in meiner Frisierkommode ein paar echte Überraschungen verbergen” [25, с. 99]. / «Наша милая **мисс Кримсен** сказала этому парню и всем, кто стоял поблизости и мог услышать, что у меня в комодке есть кое-что интересное» [23, с. 138]. Контекст романа подсказывает, что использование героиней официальной формы обращения к своей однокласснице носит оценочный характер. Использование иноязычного обращения вместо немецкого Frau помогает сохранить негативно-уничижительный подтекст оригинала вкупе с передачей реалии, авторской установки и самовыражения. С художественной литературой связана и функция сохранения авторского стиля: “The red hearts had **OH MY DOLLAR VALENTINE!** written on them” [24, с. 123]. – “Auf den roten Herzen stand **OH MY DOLLAR VALENTINE!**” [25, с. 106]. / «...рядом со входом стояла большая коробка из-под обуви, украшенная красными сердечками с надписями ”**Долларовые валентинки**“ ...» [23, 149]. Несмотря на то, что выделенная фраза не содержит трудностей для перевода, написание слов в их исходной графике автоматически сигнализирует о среде описываемых в романе событий, а сохранение графона (написание прописными буквами) играет идейно-эстетическую функцию воздействия на читателя, помогает полностью уловить авторскую установку. Можно сказать, что две последние функции несут в себе также определенную прагматическую нагрузку о месте действия и участниках коммуникации.

Заключение

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы: во-первых, в послевоенный период в немецком языке произошла активизация англоязычных заимствований, что привело к появлению нетипичных для немецкой фонетической системы звукосочетаний, вытеснению синтетических форм в категории родительного падежа, появлению новых словообразовательных моделей и аналитических синтаксических конструкций, вариативности языковых средств. Во-вторых, заимствования, переходящие в немецкий язык на современном этапе, подвергаются ассимиляции непоследовательно (перенос фрагментов мировидения и сознания носителей англо-американской культуры происходит раньше лексико-семантической ассимиляции), что позволяет говорить об особом лингвосоциальном явлении, названном *Denglish* (*денглиш*). Несмотря на функциональное сходство англо-американизмов и денглиш-вкраплений, их необходимо разграничивать по степени ассимиляции в немецком языке. В-третьих, в переводе денглиш-вкрапления выполняют функцию номинации понятий, выраженных безэквивалентной и интернациональной лексикой, а также добавляют тексту стилистическую маркированность, связанную с национальным, профессиональным и идейным колоритом оригинала.

Затронутый в статье вопрос о целесообразности строгих мер защиты немецкого языка от англоязычных заимствований, а также возможной потери культурной и национальной идентичности при наложении языковых кодов, требует дальнейшего изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Азарова И.И.** Вариативность вокалических структур при онемечивании англицизмов // Записки по романо-германской филологии. 2009. № 24. С. 3–12. DOI: 10.18524/2307-4604
2. **Багана Ж., Глебова Я.А.** Отношение заимствований и иноязычных вкраплений // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2015. Т. 1. № 3 (5). С. 4–9. DOI: 10.18413 / 2313-8912-2015-1-3-4-9
3. **Вернигорова В.А.** Понятие реалии в современном переводоведении // Альманах современной науки и образования. 2010. № 3 (34). Ч. 2. С. 137–141.
4. **Гатилова А.К.** Особенности развития немецкого языка на современном этапе // Актуальные вопросы современной лингвистики: матер. VI регион. науч.-практич. конф. М., 2018. С. 12–15.
5. **Гусева Т.В., Терехина Е.В.** Англо-американизмы в современном немецком языке // Университетское образование: сб. ст. XVI Междунар. науч.-метод. конф. Пенза, 2012. С. 164–165.
6. **Крашениникова Н.А.** Использование систем машинного перевода при работе с языком *Denglish* // Симбирский государственный вестник. 2010. № 2(2). С. 189–194.
7. **Крысин Л.П.** Русское слово, своё и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 888 с.
8. **Кудрикова Э.И.** Английское заимствование или *Denglisch*? // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: матер. Междунар. науч.-практич. конф. Вологда, 2017. С. 20–23.
9. **Курочкина Е.А.** Сленг немецкой молодёжи в электронных средствах массовой информации // Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы: сб. матер. Междунар. науч.-практич. конф. Стерлитамак, 2015. С. 60–64.
10. **Ленина С.В.** Языковое пространство немецкой культуры в срезе англоязычного влияния // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007. № 3 (18). С. 145–148.
11. **Листрова-Правда Ю.Т.** Иноязычные вкрапления-библейзмы в русской литературной речи XIX – XX вв. // Вестник ВГУ. Гуманитарные науки. 2001. № 1. С. 119–139.
12. **Лобанова Л.П.** Немецкая грамматика в условиях языковой глобализации // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 21. С. 98–105.
13. **Манина С.И.** Прагматические функции иноязычных вкраплений // Вестник Адыгейского государственного университета. Филология и искусствоведение. 2010. № 1. С. 95–98.

14. **Молодых-Нагаева Е.Г., Сперанская Н.И., Яцевич О.Е.** Экспансия Denglish: естественный процесс развития немецкого языка или дань моде? // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 3. С. 99–108. DOI: 10.23683/2070-1403-2019-74-3-99-108
15. **Монастырская Ю.Г.** Фоностилистическое варьирование звучащей речи теледискурса Германии // Культура народов Причерноморья. 2013. № 254. С. 205–209.
16. **Морозова О.Н.** Английские заимствования в современном немецком языке: лингводидактический аспект // Мир лингвистики и коммуникации. 2008. № 12. С. 39–46.
17. **Носкова С.Э.** Изменения в падежной грамматике современного немецкого языка // Мир лингвистики и коммуникации. 2008. № 12. С. 47–52.
18. **Томасян С.С.** Английские заимствования в современном немецком языке // European Research: сб. статей XXV Междунар. науч.-практич. конф. Пенза, 2020. С. 96–98.
19. **Трошина Н.Н., Раренко М.Б.** Немецкий язык в эпоху глобализации // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2005. № 1 (16). С. 131–164.
20. **Фомичева М.П., Косяк М.А.** Современное состояние процесса заимствования из английского языка в немецком публицистическом тексте // Филологический аспект. 2019. № 5 (49). С. 108–116.
21. **Шатилова М.Н.** Стилистические функции англицизмов в немецкой и русской прессе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6 (72). Ч. 3. С. 175–179.
22. **Шмуцер А.С.** Изменение системы языка-реципиента как реакция на заимствования // Иностранные языки в высшей школе. 2009. № 4 (11). С. 134–142
23. **Эшер Дж.** 13 причин почему. Пер. с англ. М.: АСТ, 2017. 352 с.
24. **Asher J.** Thirteen reasons why. London: Penguin Books, 2009. 288 p.
25. **Asher J.** Tote Mädchen lügen nicht. München: cbt, 2009. 288 p.
26. **Davis M.** At JPMorgan, Productivity Falls for Staff Working at Home // Bloomberg News // URL: <https://www.bloomberg.com/> (Дата обращения: 10.09.2020).
27. **Davis M.** Bei JPMorgan sinkt Produktivität der Mitarbeiter im Home Office // Yahoo Nachrichten Deutschland // URL: <https://de.nachrichten.yahoo.com/> (Дата обращения: 11.01.2021).
28. **Gerhard H. Junker (ed.).** Der Anglizismen-Index. Anglizismen: Gewinn oder Zumutung? Paderborn: Ifb-Verlag, 2011. 304 p.
29. **Egbert J.** German domestic and foreign policy: Political issues under debate. Heidelberg: Springer, 2015. 246 p. DOI: 10.1007/978-3-662-47929-2
30. **Flick J.** Der am-Progressiv und parallele am V-en sein-Konstruktionen: Kompositionalität, Variabilität und Netzwerkbildung // Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. 2016. Vol. 138. No. 2. Pp. 163–196. DOI: <https://doi.org/10.1515/bgsl-2016-0017>
31. **Hilgendorf S.K.** English in Germany: Contact, spread and attitudes // World Englishes. 2007. Vol. 26. No. 2. Pp. 131–148. DOI: 10.1111/j.1467-971X.2007.00498.x
32. **Musk E.** The Future we're building – and boring // TED Talks // URL: <https://www.ted.com/talks/> (Дата обращения: 10.09.2020).
33. **Pfalzgraf F.** Bestrebungen zur Einführung eines Sprachschutzgesetzes seit der Deutschen Vereinigung // German Life and Letters. 2008. Vol. 61. No. 4. Pp. 451–469. DOI: 10.1111/j.1468-0483.2008.00436
34. **Schneider E.W.** Hybrid Englishes: An exploratory survey // World Englishes. 2016. Vol. 35. No. 3. Pp. 339–354. DOI: 10.1111/weng.12204
35. **Zimmer D.E.** Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 1997. 382 p.

Статья поступила в редакцию 08.02.2021.

REFERENCES

- [1] **I.I. Azarova,** Variativnost vokalicheskikh struktur pri onemechivanii anglitsizmov [The variance of the vowel structures under the phonetic assimilation of the English loanwords in the German language], Zapiski po romano-germanskoj filologii [Writings in Romance-Germanic Philology]. 24 (2009) 3–12. DOI: 10.18524/2307-4604

[2] **Zh. Bagana, Ya.A. Glebova**, Otnosheniye zaimstvovaniy i inoyazychnykh vkrapleniy [Interrelations between borrowings and foreign inclusions], Nauchnyy rezultat. Ser. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki [Research result. Theoretical and Applied Linguistics] 1 (3) (2015) 4–9. DOI: 10.18413 / 2313-8912-2015-1-3-4-9

[3] **V.A. Vernigorova**, Ponyatiye realii v sovremennom perevodovedenii [The notion of realia in modern translation studies], Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya [Almanac of Modern Science and Education]. 3 (2010) 137–141.

[4] **A.K. Gatilova**, Osobennosti razvitiya nemetskogo yazyka na sovremennom etape [Features of the development of the German language at the modern stage] // Aktualnyye voprosy sovremennoy lingvistiki: materialy VI regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Topical issues of modern linguistics: the VI Regional Scientific and Practical Conference materials]. Moscow, 2018, pp. 2–15.

[5] **T.V. Guseva, Ye.V. Terekhina**, Anglo-amerikanizmy v sovremennom nemetskom yazyke [Anglo-Americanisms in the modern German language], Universitetskoye obrazovaniye: sbornik statey XVI Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii [University education: collected papers of the XVI International Scientific and Methodological Conference]. Penza, 2012, pp. 164–165.

[6] **N.A. Krashennikova**, Ispolzovaniye sistem mashinnogo perevoda pri rabote s yazykom Denglish [The use of machine translation systems while working with Denglish], Simbirskiy gosudarstvennyy vestnik [Simbirsk Scientific Bulletin]. 2(2) (2010) 189–194.

[7] **L.P. Krysin**, Russkoye slovo, svoye i chuzhoye: issledovaniya po sovremennomu russkomu yazyku i sotsiolingvistike [Russian word, native and borrowed: studies in the modern Russian language and socio-linguistics], Languages of the Russian culture, Moscow, 2004.

[8] **E.I. Kudrikova**, Angliyskoye zaimstvovaniye ili Denglish? [English borrowing or Denglish?], Nauka segodnya: problemy i perspektivy razvitiya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [The science of today: problems and prospects of development]. Vologda, 2017, pp. 20–23.

[9] **Ye.A. Kurochkina**, Sleng nemetskoy molodezhi v elektronnykh sredstvakh massovoy informatsii [Slang of the German youth in the digital mass media], Sovremennyye paradigmy lingvisticheskikh issledovaniy: metody i podkhody: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Modern paradigms of linguistic research methods and approaches: the collection of materials of the International scientific conference]. Sterlitamak, 2015, pp. 60–64.

[10] **S.V. Lenina**, Yazykovoye prostranstvo nemetskoy kultury v sreze angloyazychnogo vliyaniya [The lingual expanse of the German culture under the influence of English], Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Herald of Vyatka State University]. 3 (18) (2007) 145–148.

[11] **Yu.T. Listrova-Pravda**, Inoyazychnyye vkrapleniya-bibleizmy v russkoy literaturoy rechi XIX – XX vv. [Foreign-language inclusions-biblicisms in the Russian literary language in the 19th–20th centuries], Vestnik VGU. Seriya 1. Gumanitarnyye nauki [Proceedings of Voronezh State University. Series: Humanities] 1 (2001) 119–139.

[12] **L.P. Lobanova**, Nemetskaya grammatika v usloviyakh yazykovoy globalizatsii [The German grammar in the context of language globalization], Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta [Chelyabinsk State University Bulletin] 21 (2008) 98–105.

[13] **S.I. Manina**, Pragmatical functions of foreign element, Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedeniye [Bulletin of the Adygeya State University. Philology and Art history], 1 (2010) 95–98.

[14] **Ye.G. Molodykh-Nagayeva, N.I. Speranskaya, O.Ye. Yatsevich**, Ekspansiya Denglish: yestestvennyy protsess razvitiya nemetskogo yazyka ili dan mode? [Denglish expansion: natural process of German language development or a fashion trend?], Gumanitarnyye i sotsialnyye nauki [The Humanities and Social Science], 3 (2019) 99–108. DOI: 10.23683/2070-1403-2019-74-3-99-108

[15] **Yu.G. Monastyrskaya**, Fonostilisticheskoye varirovaniye zvuchashchey rechi telediskursa Germanii [Phonostylistic variations of oral speech of German TV discourse], Kultura narodov Prichernomorya [The Culture of the Black Sea Peoples], 254 (2013) 205–209.

[16] **O.N. Morozova**, Angliyskiye zaimstvovaniya v sovremennom nemetskom yazyke: lingvodidakticheskii aspekt [English borrowings in the modern German: a linguodidactic aspect], Mir lingvistiki i kommunikatsii [World of Linguistics and Communication], 12 (2008) 39–46.

[17] **S.E. Noskova**, Izmeneniya v padezhnoy grammatike sovremennogo nemetskogo yazyka [Case changes in the grammar of the modern German], Mir lingvistiki i kommunikatsii [World of Linguistics and Communication], 12 (2008) 47–52.

[18] **S.S. Tomasyan**, Angliyskiye zaimstvovaniya v sovremennom nemetskom yazyke [English Borrowings in the modern German language], European Research: sbornik statey XXV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [European Research: the collection of materials of the XXV International scientific conference], Penza, 2020, pp. 96–98.

[19] **N.N. Troshina, M.B. Rarenko**, Nemetskiy yazyk v epokhu globalizatsii [The German language in the era of globalization], Chelovek: obraz i sushchnost. Gumanitarnyye aspekty [Human Being: Image and Essence. Humanitarian Aspects], 1 (16) (2005) 131–164.

[20] **M.P. Fomicheva, M.A. Kosyak**, Sovremennoye sostoyaniye protsessa zaimstvovaniya iz angliyskogo yazyka v nemetskom publitsisticheskom tekste [The current state of the process of borrowing from English in German journalism texts], Filologicheskiy aspekt [Philological aspect], 5 (49) (2019) 108–116.

[21] **M.N. Shatilova**, Stilisticheskiye funktsii anglitsizmov v nemetskoj i russkoj presse [Anglicism stylistic functions in the German and Russian press], Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philology. Theory and Practice], 6 (72) (2017) 175–179.

[22] **A.S. Shmuner**, Izmeneniye sistemy yazyka-retsipiyenta kak reaktsiya na zaimstvovaniya [Changes in the system of the recipient language as a reaction to the process of borrowing], Inostrannyye yazyki v vysshey shkole [Foreign Languages in Tertiary Education], 4 (11) (2009) 134–142.

[23] **J. Asher**, 13 prichin pochemu [13 reasons why], per. s angliyskogo [translated into English by] M. Balabanova, AST, Moscow, 2017.

[24] **J. Asher**, Thirteen Reasons Why. London: Penguin Books, 2009, 288 p.

[25] **J. Asher**, Tote Mädchen lügen nicht, Knut Krüger (translator). München: cbt, 2009, 288 p.

[26] **M. Davis**, At JPMorgan, Productivity Falls for Staff Working at Home, Bloomberg News. Available at: <https://www.bloomberg.com/> (accessed: 10.09.2020)

[27] **M. Davis**, Bei JPMorgan sinkt Produktivität der Mitarbeiter im Home Office, Yahoo Nachrichten Deutschland. Available at: <https://de.nachrichten.yahoo.com/> (accessed: 11.01.2021)

[28] Der Anglizismen-Index. Anglizismen: Gewinn oder Zumutung?, Gerhard H. Junker (editor), Paderborn: Ifb-Verlag, 2011. 304 p.

[29] **J. Egbert**, German Domestic and Foreign Policy: Political Issues Under Debate. Heidelberg: Springer, 2015. 246 p. DOI: 10.1007/978-3-662-47929-2

[30] **J. Flick**, Der am-Progressiv und parallele am V-en sein-Konstruktionen: Kompositionalität, Variabilität und Netzwerkbildung, Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, 138 (2) (2016) 163–196. DOI: <https://doi.org/10.1515/bgsl-2016-0017>

[31] **S.K. Hilgendorf**, English in Germany: contact, spread and attitudes, World Englishes, 26 (2) (2007) 131–148. DOI: 10.1111/j.1467-971X.2007.00498.x

[32] **E. Musk**, The Future We're Building – and Boring, TED Talks. Available at: <https://www.ted.com/talks/> (accessed: 10.09.2020).

[33] **F. Pfalzgraf**, Bestrebungen zur Einführung eines Sprachschutzgesetzes seit der Deutschen Vereinigung, German Life and Letters, 61 (4) (2008) 451–469. DOI: 10.1111/j.1468-0483.2008.00436

[34] **E.W. Schneider**, Hybrid Englishes: An exploratory survey, World Englishes, 35 (3) (2016) 339–354. DOI: 10.1111/weng.12204

[35] **D.E. Zimmer**, Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 1997. 382 p.

Received 08.02.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Шилинцев Артем Юрьевич

Shilintcev Artem Yu.

E-mail: pchilucter@mail.ru

Абакумова Мария Владимировна

Abakumova Maria V.

E-mail: bramantero@mail.ru

DOI: 10.18721/JHSS.12104
УДК 81'42

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЖАНРОВ ПЕРСОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА В МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США

П.П. Глазко

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Республика Беларусь

Рассмотрены особенности актуализации категории экспрессивности в текстовых реализациях жанров блога и колонки в американском медийном пространстве. Категория экспрессивности является одной из наиболее значимых для адекватного понимания и интерпретации современных медиа в контексте технологической конвергенции, ускорения процессов обмена информацией, существенных преобразований жанровой системы, а также возрастающей субъективности. С целью выявления тенденций языковой репрезентации упомянутой выше категории в американском медиадискурсе тексты выборки были подвергнуты лингвостилистическому, контекстуальному и сравнительному анализу. Полученные результаты позволяют утверждать, что жанр блога является более насыщенным экспрессивными языковыми средствами как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. Вместе с тем оба рассматриваемых жанра демонстрируют преимущественные сходства с точки зрения прагматических функций используемых в них лексико- и синтактико-стилистических средств. На уровне синтаксиса выявленные приёмы выполняют две основные прагматические функции в дискурсе: функцию акцентуации и функцию диалогизации. Инвентарь лексико-стилистических приёмов реализует объяснительную, обобщающую, композиционную функции, а также функции сокращения дистанции, укрепления доверия и экономии языковых средств. Таким образом, особенности языковой экспликации категории экспрессивности могут служить основанием дифференциации жанров блога и колонки, функционирующих в американском медийном пространстве.

Ключевые слова: экспрессивность, блог, колонка, медиадискурс, стилистический приём, прагматическая функция.

Ссылка при цитировании: Глазко П.П. Экспрессивность как критерий дифференциации жанров персонального дискурса в медийном пространстве США // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 46–55. DOI: 10.18721/JHSS.12104

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

EXPRESSIVENESS AS A CRITERION OF GENRE DIFFERENTIATION IN THE US MEDIA SPACE

P.P. Hlazko

Minsk State Linguistic University,
Minsk, Republic of Belarus

The article deals with the language means of actualization of expressiveness in the genres of blog and column of American media discourse. The category of expressiveness is one of the key categories for adequate understanding and interpretation of modern media and effective cross cultural communication in the context of technological convergence, increased information sharing, significant changes in genre system and accretive subjectivity. To elucidate the trends in representation of the above-mentioned category in the genres of American media space, recently published texts of different authorship were subjected to linguo-stylistic, contextual, and comparative analyses. The study has proved that the genre of blog tends to demonstrate a greater degree of expressiveness at lexical and syntactical levels. Having said that, both the genres are mostly similar from the point of view of the pragmatic functions which

the corresponding stylistic devices perform in American media discourse. Thus, the syntactical devices perform the dialogical function and that of accentuation, whereas lexical devices perform explanatory, distance shortening, compositional, generalizing functions as well as those of enhanced credibility and economy of language. The results of the study indicate that the linguistic peculiarities of expressiveness actualization can be a ground for genre differentiation.

Keywords: expressiveness, blog, column, media discourse, stylistic device, pragmatic function.

Citation: P.P. Hlazko, Expressiveness as a criterion of genre differentiation in the US media space, *Society. Communication. Education*, 12 (1) (2021) 46–55. DOI: 10.18721/JHSS.12104

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Будучи неотъемлемой характеристикой человеческой коммуникации, языковая экспрессивность уже на протяжении долгого времени привлекает внимание лингвистов. Исследование механизмов и особенностей функционирования экспрессивных средств различных уровней языка, безусловно, оправданно и значимо, поскольку позволяет не только установить закономерности использования выразительного потенциала конкретного языка в зависимости от контекста обмена информацией, но и продвинуться чуть дальше на пути изучения сущности дискурса и таких его свойств, как оценочность, субъектность, модальность и их значения для межличностной и межкультурной коммуникации [1–3]. По этой причине явление экспрессивности рассматривалось с различных ракурсов и в рамках различной исследовательской проблематики: общеметодологических проблем лингвистики [4], выражения субъективности в речевой деятельности [5], лексической семантики [6], стилистического потенциала лексики и синтаксиса [7], лингвистики текста [8].

В контексте «медийного поворота» и дигитализации языка актуальным становится изучение функционирования экспрессивных средств в медийной сфере, с каждым днем приобретающей всё большую популярность в качестве новой коммуникативной платформы и основного источника информации, развлечения и знаний об окружающем мире [9, с. 19–23; 10, 11]. В свою очередь это приводит к глубинным существенным преобразованиям традиционной жанровой системы, модусов и форматов общения, самого характера генерации и потребления информации [11, 12; 13, с. 28–39]. В медиалингвистике считается общепринятым, что «современный этап развития общества характеризуется повышением интенсивности информационных потоков, создаваемых СМИ, и усилением их значения в жизни каждого отдельного индивида и всего общества в целом» [14, с. 159]. Это связано с тесным взаимодействием информационных и коммуникационных технологий при производстве различных медийных продуктов, ставшем причиной того, что «современная культура утратила статус литературоцентричной культуры и демонстрирует все признаки медиациентричности. СМИ выступают в качестве мощного фактора формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества» [14, с. 6]. Так, рядом исследователей отмечается, что уже сегодня мы стали свидетелями того, как логическая обоснованность и аргументация больше не являются абсолютом и залогом успеха с точки зрения убедительности [15, 16]. На первый план выходит субъективная подача информации сквозь призму личного опыта и мнения [17, 18; 19, с. 63–71; 20]. В этой связи актуальным представляется исследование особенностей языкового выражения авторской субъективности в различных медийных жанрах.

Цель нашего исследования состоит в выявлении инвентаря экспрессивных средств, функционирующих в жанрах колонки и блога, и определении их прагматических функций в американском медийном дискурсе. Выбор жанров для анализа обусловлен рядом причин. С одной стороны, оба жанра являются распространенными в англоязычном медийном пространстве (любое

качественное периодическое издание имеет соответствующие рубрики и перечни колумнистов и блогеров); с другой стороны, оба жанра представляют собой субъективную реакцию автора на какое-либо социально значимое происшествие или явление. Вместе с тем, несмотря на всю кажущуюся схожесть данных жанров, характер вербализации в них категории экспрессивности не является очевидным. Таким образом, новизна исследования состоит в определении и сопоставлении лексического и синтаксического экспрессивного репертуара англоязычных жанров блога и колонки, выявлении его функциональных и прагматических особенностей, а также установлении степени экспрессивной насыщенности исследуемых жанров, которая может использоваться в качестве критерия межжанровой дифференциации.

Методология и методика исследования

Для анализа было отобрано методом сплошной выборки 50 текстов, опубликованных разными авторами на личных сайтах (becomingminimalist.com, gretchenrubin.com, tracysnewyorklife.com) и в периодических изданиях (*The New York Times*, *New York Post*) в 2020-2021 году (по 25 текстов в каждом из жанров). Процедура анализа включала в себя несколько этапов.

На первом этапе отобранные тексты были подвергнуты лингвостилистическому анализу, в результате которого были выявлены используемые в данных текстах лексико- и синтактико-стилистические приёмы. В тех случаях, когда экспрессивная синтаксическая структура содержала стилистический приём лексического уровня (например, синтаксический параллелизм с включенной в него метафорой), данные явления рассматривались и учитывали при подсчете как две разные единицы, поскольку они не определяют экспрессивный потенциал друг друга и выполняют в дискурсе функции разного порядка (создание образа и акцентирование внимания).

На втором этапе проводились подсчеты употребительности выявленных ранее экспрессивных средств: устанавливалось, какой процент от общего числа выявленных лексических или синтаксических средств составляет конкретно взятый стилистический приём.

На третьем этапе с опорой на контекстуальный анализ определялись прагматические функции, выполняемые лексико- и синтактико-стилистическими экспрессивными средствами в анализируемых жанрах.

На завершающем этапе проводился сравнительный анализ, направленный на выявление сходств и различий в актуализации экспрессивного потенциала английского языка в жанрах колонки и блога американского медийного дискурса.

Результаты исследования

Результаты лингвостилистического и количественного анализа лексических средств актуализации экспрессивности отражены в табл. 1.

По результатам проведенного исследования, наиболее употребительными для обоих жанров оказались метафора, эпитет и устойчивые выражения. В обоих исследуемых жанрах популярность метафоры обусловлена её потенциалом косвенного объяснения. Благодаря лежащему в основе метафоры механизму установления ассоциативной связи между одним реальным объектом или явлением и другим, ассоциативно схожим с ним, автору значительно проще донести до читателя свою идею, свое восприятие и отношение, указать на место рассматриваемого явления в авторской системе ценностей. Например, Джошуа Беккер в своем блоге, посвященном философии минимализма, использует следующую метафору: *We are a culture drowning in our possessions* (Available: <https://www.becomingminimalist.com/dont-just-declutter-de-own/comment-page-5/> (Accessed: 23.01.2021)). Глагол *drown* используется в переносном, метафорическом значении по отношению к существительному *possessions*, указывая на неисчисляемый характер имущества, которое превращается в авторской интерпретации в представляющую угрозу для жизни жидкость. Таким образом, автор ёмко, экономя языковые средства, доносит до читателя свою мысль и одновременно выражает отношение к сложившейся ситуации.

Аналогичным образом действует и Дэвид Брукс в своей колонке “How to Love America”, в которой речь идет о том, как меняется понимание патриотизма в США в свете всех последних событий, произошедших в стране: *That kind of patriotism tends to play down shameful truths. It tends to bloat into touchy and overweening pride* (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/03/04/opinion/america-patriotism.html> (Accessed: 09.03.2021)). Глагол *bloat* указывает на намеренно преувеличенный размер патриотизма, который превращается в высокомерное чванство. Так, в одном слове одновременно содержится информация и о характере преобразования понимания американского патриотизма, и авторское отношение к нему.

Таблица 1. Лексико-стилистические приёмы актуализации экспрессивности в американском медийном дискурсе, %
Table 1. Lexical and stylistic techniques of actualization of expressiveness in the American media discourse, %

Лексические средства	Блог	Колонка
Метафора	54,2	47,1
Эпитет	26,2	30,9
Устойчивые выражения	14,2	8,8
Метонимия	5,3	0
Сравнение	0	6,6
Гипербола	0	3,7
Перифраз	0	2,9
Всего	100	100

Эпитет является вторым по популярности лексическим средством вербализации категории экспрессивности в персональных медиажанрах, что, вероятно, объясняется в первую очередь особенностями его дистрибуции, а именно, описательной функции по отношению к практически всем лексически полнзначным частям речи, что позволяет сопроводить авторской субъективной оценкой все семантически значимые компоненты высказывания. Безусловно, наиболее частотным является использование эпитета в качестве атрибута имени существительного (*all-consuming desire*, *awe-inspiring problem*), но встречаются также и другие случаи, например, когда эпитет выступает зависимым словом по отношению к глаголу. В частности, в колонке “California’s Ethnic Studies Follies” Брет Стивенс выражает свою точку зрения по отношению к программе школьного курса по этнокультурологии в штате Калифорния и говорит, что в данной программе стирается грань между образованием и индоктринацией и делается это «кособоко»: *The ethnic studies curriculum conceals the difference. It also does so in a uniquely lopsided way* (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/03/09/opinion/californias-ethnic-studies.html> (Accessed: 10.03.2021)). В приведенном примере имя прилагательное *lopsided* в составе оборота *in a lopsided way* выступает в качестве модификатора по отношению к глаголу *does*, отражая авторское видение того, как именно осуществляется действие. В свою очередь наречие *uniquely* является зависимым по отношению к имени прилагательному *lopsided*, интенсифицируя его значение и одновременно указывая на уникальный характер способа осуществления действия. Таким образом, мы имеем дело с двухступенчатым эпитетом.

Устойчивые выражения придают авторскому тексту оттенок разговорности, способствуя сокращению дистанции между автором и читателем и переводя общение в менее официальный регистр (*to hang out*, *to see a light at the end of the tunnel*).

Использование метонимии, сравнения, гиперболы и перифраза в исследуемых жанрах отличается. Метонимия отсутствует в экспрессивном инвентаре жанра колонки, который при этом расширяется за счет сравнений, гипербол и перифраза, не представленных в палитре экспрессивных средств жанра блога. Таким образом, можно сделать вывод, что метафора, эпитет и устойчивые выражения формируют лексически экспрессивное ядро жанров блог и колонка, а метонимия, сравнение, гипербола и перифраз выступают в качестве периферийных средств вербализации экспрессивности в рассматриваемых жанрах.

Обобщив данные количественного анализа способов актуализации экспрессивности в жанрах блога и колонки на синтаксическом уровне (табл. 2), можно отметить, что их использование характеризуется преимущественным единообразием. За исключением парцелляции, не выявленной в проанализированных текстах в жанре колонки, все остальные синтаксические приёмы с разной степенью частотности представлены в обоих жанрах.

Таблица 2. Синтактико-стилистические приёмы актуализации экспрессивности в американском медийном дискурсе, %
Table 2. Syntactic and stylistic techniques of actualization of expressiveness in the American media discourse, %

Синтаксические средства	Блог	Колонка
Перечисления	28	23,2
Вставные конструкции	19,5	15,5
Повторы	11	19,8
Повелительное предложение	9,7	5,2
Вопросно-ответные комплексы	9,3	10,3
Параллелизм	7,2	14,7
Риторический вопрос	5,5	7,8
Парцелляция	5,1	0
Антитеза	4,7	3,5
Всего	100	100

Наиболее частотными для жанра блога оказались перечисления и вставные конструкции, а для жанра колонки – перечисления и повелительные предложения. Как стилистический приём перечисление связывает в рамках одной синтаксической конструкции ряд гетерогенных предметов, понятий или явлений. С точки зрения прагматики приём перечисления выполняет аргументативную функцию. Например, в колонке “Why Your New Year’s Diet is Doomed” Марка Биттмана речь идет о давлении американской пищевой промышленности на общество и навязывании ему определенного образа пищевого поведения. Автором выдвигается тезис о сходстве в методах продвижения пищевой продукции на массовом рынке с методами рекламы табачных изделий, который далее обосновывается в виде перечисления: *The playbook for much of the junk-food marketing is similar to what the tobacco industry used for decades* (тезис): **advertising strategies focused on young people, a shirking of responsibility for poisoning entire populations, and an emphasis on individuals’ responsibility for their own health** (аргумент) (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/01/09/opinion/diet-resolution-new-years.html> (Accessed: 10.01.2021)).

В блогах, помимо аргументативной функции, перечисления также могут выполнять и структурирующую функцию. В этом случае перечисление выступает как форма организации всего текста. Так, запись “Plan to Make This Holiday Memorable and Special, Even If it’s Not Traditional” в блоге Гретчен Рубин посвящена советам о том, как создать особую атмосферу и настроение во

время праздников в уходящем 2020 году. Текст всей записи организован в виде последовательности побудительных предложений, которые сами по себе формируют перечисление: *Figure out the essence of the holiday for you. Decide how you're going to handle gift-giving if you're not there in person to exchange gifts. If you can afford it, splurge a little to make your holidays at home feel special!* (Available: <https://gretchenrubin.com/2020/12/make-this-holiday-memorable-2020> (Accessed: 10.12.2020) и т. д. При этом каждое из таких предложений более детально поясняется автором. Многие из таких пояснений также содержат перечисления. Например, совет осознать, в чем состоит суть праздника лично для вас (*Figure out the essence of the holiday for you*) поясняется следующим образом: *What foods, decorations, traditions are essential? Invoke your favorite smells, tastes, sounds, and sights of the holiday: decorate gingerbread cookies, drink eggnog, open gifts, put out evergreens, play music* (Available: <https://gretchenrubin.com/2020/12/make-this-holiday-memorable-2020> (Accessed: 10.12.2020).

Остальные синтактико-стилистические средства можно разделить на две группы с точки зрения выполняемых ими в дискурсе функций: средства диалогизации и средства акцентуации. Средства диалогизации способствуют вовлечению читателя в процесс обсуждения той или иной актуальной социальной проблемы. Автор излагает свое собственное видение ситуации, но вместе с тем избегает сугубо монологической формы подачи информации, прибегая к использованию риторических вопросов, вопросно-ответных комплексов, побудительных предложений, а также вставных конструкций.

Риторический вопрос характеризуется приблизительно одинаковой частотностью употребления в исследуемых жанрах. Как правило, в риторическом вопросе формулируются наиболее концептуальные, глобальные аспекты рассматриваемой проблемы, ввиду чего суть их ясна даже тогда, когда вопрос вырван из контекста: *What is a monarchy if not the highest veneration of inequality?* (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/03/09/opinion/meghan-harry-abolish-monarchy.html> (Accessed: 10.03.2021); *The pandemic offered glimpses of what is possible. But will all this become a blip in history, or will it provide impetus for long-term change?* (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/03/11/opinion/covid-eviction-prison-internet-policy.html> (Accessed: 12.03.2021); *Wouldn't it be nice to be able to look around and see a home you love?* (Available: <https://www.becomingminimalist.com/creative-ways-to-declutter/> (Accessed: 10.01.2021).

По этой причине риторические вопросы часто используются в заголовках материалов, а также в финальном предложении в тексте.

Вопросно-ответные комплексы являются более популярными среди авторов блогов, чем среди колумнистов. Это, вероятно, объясняется большей экспрессивной сдержанностью жанра колонки в целом. В текстах, выполненных в жанре колонки, вопросно-ответные комплексы представлены преимущественно одним вопросом и одним ответом на него: *What are all those manga and graphic novels and pricey coffee-table books and online comics we're all staring at — not to mention Instagram stories and TikTok videos — if not, in essence, picture books for grown-ups? Stories with pictures* (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/02/20/opinion/sunday/picture-books-reading.html> (Accessed: 21.02.2021); *So is "welfare" back? Not really* (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/03/11/opinion/biden-covid-relief-welfare.html> (Accessed: 12.03.2021).

В блогах вопросно-ответные комплексы носят более распространенный характер и, наряду с перечислениями, выполняют организующую функцию. Например, запись "What is Minimalism?" в блоге Джошуа Беккера построена по принципу вопросно-ответных комплексов. Автор формулирует вопросы, которые потенциально могли бы возникнуть у его читателей, и сам же отвечает на них: *Will minimalism automatically make me content? Although it is a great start, it isn't an instant cure [...]. What is a minimalist lifestyle? It means living with things you really need [...]* (Available: <https://www.becomingminimalist.com/what-is-minimalism/> (Accessed: 12.02.2021). Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в блоге Гретчен Рубин: *Is there a "best" time of day to read? No. Figure out what works for you [...]. Can I quit a book before I've finished it? Well, some people do feel strongly that once they start a book,*

they're committed to finishing it [...]. What should I read? Whatever you want! (Available: <https://gretchenrubin.com/2020/12/read-for-21-minutes-read21in21> (Accessed: 23.12.2020).

Повелительные предложения, воплощая в себе обращение автора дискурса к читателю, также выполняют функцию диалогизации в рассматриваемых жанрах: *Think about the explosive popularity of graphic novels* (The New York Times. Available: <https://www.nytimes.com/2021/02/20/opinion/sunday/picture-books-reading.html> (Accessed: 21.02.2021). Примечательно, что, как и в случае с вопросно-ответными комплексами, повелительные предложения являются более употребимыми в жанре блога, чем в жанре колонки, и могут выполнять организующую функцию. Например, запись в блоге Джил Эллиот построена по принципу уточнения и детализации повелительных предложений: **Find a work surface.** *I like a big, flat table surface [...]. Identify your colors.* *For a large-scale painting [...]. Arrange your materials.* *I'm a fan of working neat* (Available: <https://witanddelight.com/2021/02/a-fun-easy-guide-to-creating-art-for-your-home/> (Accessed: 12.02.2021).

Вставные конструкции дают автору возможность в процессе повествования сделать отвлеченную ремарку, обратиться к читателю или к третьему лицу, конкретизировать свои мысли, что создает ощущение непринужденной, естественной личной беседы: *In other words, it can help to lessen the blow with what I'm about to say next (ahem, the bitter truth); She waxed nostalgic about our favorite little bar in the Meatpacking District, where we knew the cute bartenders and got way too many free drinks (Thanks, Jason!)* (Available: <https://witanddelight.com/2021/03/the-primary-markers-of-a-healthy-friendship/> (Accessed: 12.03.2021).

Общей функцией средств акцентуации является привлечение и удержание внимания читателя. Однако, если повтор и парцелляция акцентируют внимание на отдельных компонентах предложения, то антитеза и параллелизм охватывают более объёмные участки текста. В следующем примере анафорический повтор грамматической основы предложения акцентирует внимание на предпочтениях автора: **I love traditions [...]. I love to visit my hometown of Kansas City. I love to look at my mother's gorgeous Christmas decorations. I love to go for long early-morning walks with my father around the grounds of the Nelson Atkins Museum. I love to visit the Plaza – to shop, to eat, and to see the lights** (Available: <https://gretchenrubin.com/2020/12/make-this-holiday-memorable-2020> (Accessed: 04.12.2020). Парцелляция позволяет сделать более значимым какой-либо компонент предложения: *Is that time-honored courtesy dead? Not dead, but dying. Just like good writing* (New York Post. Available: <https://nypost.com/2021/02/21/am-i-wrong-in-expecting-a-thank-you-note-after-an-interview/> (Accessed: 22.02.2021). В данном случае сравнительный оборот получает большую выделенность, чем он бы имел в составе предшествующего ему предложения.

Антитеза способна охватывать всё предложение, связывая в единую синтаксическую структуру две противоположные мысли: *Release the past to create the better tomorrow* (Available: <https://www.becomingminimalist.com/minimalism-benefits/> (Accessed: 22.01.2021). В данном предложении глагол *release* противопоставляется глаголу *create* по принципу «конец – начало», а существительные *past* и *tomorrow* – «старое – новое».

Параллелизм нередко выступает связующим стилистическим приёмом для целых абзацев: *Our world runs at a feverish pace. We are too hurried, too rushed, and too stressed. We work long, passionate hours to pay the bills, but fall deeper into debt every day. We rush from one activity to another – even multitasking along the way – but never seem to get anything done. We remain in constant connection with others through our cell phones, but true life-changing relationships continue to elude us* (Available: <https://www.becomingminimalist.com/what-is-minimalism/> (Accessed: 12.02.2021). В приведенном примере параллелизм основан на повторении предложений с противительным союзом *but*. Предложения, объединенные параллелизмом, раскрывают идею автора о том, что мы живем в мире суеты, спешки и стресса, изложенную в двух первых предложениях абзаца. Предложения с параллельными синтаксическими структурами иллюстрируют эту идею. В первой части всех предложений содержится при-

мер ежедневных действий большинства людей, а во второй части делается акцент на негативных последствиях этих действий.

На основе количественных результатов исследования нами был рассчитан индекс лексической $E(lx)$ и синтаксической $E(sx)$ экспрессивности жанров блога и колонки, функционирующих в американском медийном пространстве (табл. 3). Расчет индекса лексической экспрессивности проводился по формуле $E(lx) = L / T$, где L – общее количество лексических экспрессивных средств по всем текстам выборки, T – количество текстов выборки; расчёт индекса синтаксической экспрессивности – по формуле $E(sx) = S / T$, где S – общее количество синтаксических экспрессивных средств по всем текстам выборки, T – количество текстов выборки. Индекс экспрессивности позволяет более наглядно представить, в какой мере исследуемые жанры являются насыщенными выразительными средствами. Полученные данные планируется использовать в дальнейшем в качестве критерия межжанровой дифференциации, а также для определения границ экспрессивной вариативности жанров персонального дискурса медиасферы.

Таблица 3. Индексы экспрессивности жанров персонального дискурса в медийном пространстве США

Table 3. Indexes of expressiveness of personal discourse genres in the US media space

Жанр	Лексическая экспрессивность	Синтаксическая экспрессивность	Общая экспрессивность
Блог	9	9,44	18,44
Колонка	5,44	4,64	10,08

Очевидно, что в обоих жанрах лексическая и синтаксическая составляющие являются хорошо сбалансированными. При этом как с точки зрения лексической, так и с точки зрения синтаксической экспрессивности жанр блога является более насыщенным соответствующими средствами, по сравнению с жанром колонки. Несмотря на то, что жанрообразующим стержнем для блога и колонки выступает авторское, субъективное видение проблемы или явления, степень его экспрессивной окраски существенно отличается при межжанровом рассмотрении. Это может быть связано с тем, что тексты в жанре блога размещаются преимущественно на личных авторских сайтах, в то время как колонка интегрирована в общую жанровую картину периодических изданий и, следовательно, является более институционализированным жанром.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Несмотря на более широкий спектр средств реализации лексического экспрессивного потенциала жанра колонки, его общая лексическая экспрессивность значительно ниже, чем у жанра блога. Вместе с тем, при относительной однородности инвентаря актуализируемых в исследуемых жанрах синтактико-стилистических приёмов, блог характеризуется в значительной степени большей синтаксической экспрессией по сравнению с колонкой. Однако оба рассматриваемых жанра демонстрируют преимущественные сходства с точки зрения прагматических функций используемых в них лексико- и синтактико-стилистических средств. Таким образом, полученные результаты дают право утверждать, что особенности языковой экспликации категории экспрессивности могут служить основанием дифференциации жанров блога и колонки, функционирующих в американском медийном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Barroso P.M.** Grammar, expressiveness, and inter- subjective meanings: Wittgenstein's philosophy of psychology. Cambridge Scholars Publishing, 2015. 305 p.
2. **Goddard C.** Explicating emotions across languages and cultures: A semantic approach // The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary Perspectives. London: New York, 2014. Pp. 19–54.
3. **Шаховский В.И.** Голос эмоций в языковом круге homo sentiens. М.: Книжный дом, 2012. 144 с.
4. **Балли Ш.** Язык и жизнь. М.: УРСС, 2003. 230 с.
5. **Шаховский В.И.** Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
6. **Вежбицкая А.** Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
7. **Кострова О.А.** Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка. М.: Флинта, 2004. 240 с.
8. **Маслова В.А.** Параметры экспрессивности текста // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. М.: Наука, 1991. С. 179–205.
9. Человек и его дискурс – 6: дигитализация коммуникативных практик. Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2020. 330 с.
10. **Ивченков В.И.** Новые модели коммуникации и стилистические приоритеты современного медиадискурса // Медиалингвистика. 2019. № 6 (1). С. 135–144. DOI: 10.21638/spbu22.2019.110
11. **Лассан Э.Р.** О некоторых тенденциях в грамматике текста на электронных новостных порталах: «растворение» субъекта // Медиалингвистика. 2020. № 7 (4). С. 396–408. DOI: 10.21638/spbu22.2020.402
12. **Клушина Н.И.** Медиастилистика и эмотивная лингвистика // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (134). С. 158–161.
13. **Elliott D.** Essential shared values and 21st century journalism: The handbook of mass media ethics. New York: Routledge, 2000. 400 p.
14. **Чичерина Н.В.** Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. Т. 9. № 47. С. 159–166.
15. **Анненкова И.В.** Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ. М.: Изд-во Московского университета, 2011. 391 с.
16. **Карасик В.И.** Трансформация знания в современную эпоху: лингвокультурный аспект // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2017. № 3. С. 88–94.
17. **Волкова Ю.С., Мишланов В.А., Салимовский В.А.** Аргументативная речь в массмедийном интерактивном общении // Медиалингвистика. 2019. № 6 (2). С. 164–179. DOI: 10.21638/spbu22.2019.202
18. **Welbers K., Opgenhaffen M.** Presenting news on social media // Digital Journalism. 2018. No. 7(1). Pp. 45–62. DOI: 10.1080/21670811.2018.1493939
19. Человек и его дискурс – 5: театр – массмедиа – политика – бизнес. Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2017. 248 с.
20. **Клушина Н.И.** Медиастилистика. М.: Флинта, 2018. 184 с.

Статья поступила в редакцию 12.03.2021.

REFERENCES

- [1] **P.M. Barroso**, Grammar, Expressiveness, and Inter- subjective Meanings: Wittgenstein's Philosophy of Psychology. Cambridge Scholars Publishing, 2015. 305 p.
- [2] **C. Goddard**, Explicating Emotions Across Languages and Cultures: A Semantic Approach, The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary Perspectives, ed. S.R. Fussell. London : New York, 2014. Pp. 19–54.
- [3] **V.I. Shakhovskiy**, Golos emotsiy v yazykovom krugе homo sentiens [The Voice of Emotions in the Language Circle of Homo Sentiens]. M.: Knizhnyy dom, 2012. 144 p.
- [4] **Sh. Balli**, Yazyk i zhizn [Language and Life]. M.: URSS, 2003. 230 p.

- [5] **V.I. Shakhovskiy**, *Lingvisticheskaya teoriya emotsiy* [Linguistic Theory of Emotions]. M.: Gnozis, 2008. 416 p.
- [6] **A. Vezhbitskaya**, *Ponimaniye kultur cherez posredstvo klyuchevykh slov* [Understanding Culture through Keywords]. M.: Yazyki slavyanskoy kultury, 2001. 288 p.
- [7] **O.A. Kostrova**, *Ekspressivnyy sintaksis sovremennogo nemetskogo yazyka* [Expressive Syntax of Modern German]. M.: Flinta, 2004. 240 p.
- [8] **V.A. Maslova**, *Parametry ekspressivnosti teksta* [Parameters of Text Expressiveness, Human Factor in Language], *Chelovecheskiy faktor v yazyke. Yazykovyye mekhanizmy ekspressivnosti*. M.: Nauka, 1991. Pp. 179–205.
- [9] *Chelovek i yego diskurs – 6: digitalizatsiya kommunikativnykh praktik* [Person and his Discourse – 6: Digitalisation of Communicative Practices]. Volgograd: PrinTerra-Dizayn, 2020. 330 p.
- [10] **V.I. Ivchenkov**, *New Models of Communication and Stylistic Priorities of Contemporary Media Discourse*, *Media Linguistics*. 6 (1) (2019) 135–144. DOI: 10.21638/spbu22.2019.110
- [11] **E.R. Lissan**, *On some tendencies in the grammar of news text on electronic news portals: The dissolution of the subject*, *Media Linguistics*. 7 (4) (2020) 396–408. DOI: 10.21638/spbu22.2020.402
- [12] **N.I. Klushina**, *Mediastylistics and Emotive Linguistics*, *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 1 (134) (2019) 158–161.
- [13] **D. Elliott**, *Essential shared values and 21st century journalism: the handbook of mass media ethics*. New York: Routledge, 2000. 400 p.
- [14] **N.V. Chicherina**, *Tipologiya mediatekstov kak osnova formirovaniya mediagramotnosti* [Typology of Mediatexts as a Basis for Media Literacy Formation], *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena*. 9 (47) (2007) 159–166.
- [15] **I.V. Annenkova**, *Mediadiskurs XXI veka. Lingvofilosofskiy aspekt yazyka SMI* [Mediadiscourse of the 21st Century. Linguo-philosophical Aspect of Mass Media Language]. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2011. 391 p.
- [16] **V.I. Karasik**, *Knowledge transformation in the modern period: linguocultural aspect*, *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 3 (2017) 88–94.
- [17] **Yu.S. Volkova, V.A. Mishlanov, V.A. Salimovskiy**, *Argumentative speech in mass media interactive communication*, *Media Linguistics*. 6 (2) (2019) 164–179. DOI: 10.21638/spbu22.2019.202
- [18] **K. Welbers, M. Opgenhaffen**, *Presenting News on Social Media*, *Digital Journalism*. 7 (1) (2018) 45–62. DOI: 10.1080/21670811.2018.1493939
- [19] *Chelovek i yego diskurs – 5: teatr – massmedia – politika – biznes* [Person and his Discourse – 5: Theatre – Mass Media – Politics – Business]. Volgograd: PrinTerra-Dizayn, 2017. 248 p.
- [20] **N.I. Klushina**, *Mediastilistika* [Mediastylistics]. M.: Flinta, 2018. 184 p.

Received 12.03.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Глазко Павел Петрович

Glazko Pavel P.

E-mail: pavel.glazko@hotmail.com

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12105
УДК 378.1

КАЧЕСТВО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Т.Н. Гнитецкая, Е.М. Дроздова

Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме качества естественно-научной подготовки в современных университетах. Отмечена недостаточная степень готовности российских университетов и школ к любым условиям реализации естественно-научной подготовки, в том числе и онлайн. Предложено за основные признаки качества естественно-научного образования принять следующие факторы: профессионализм профессорско-преподавательского состава; наличие учебных курсов, содержание которых характеризуется высокой степенью внутри- и межпредметной связанности и включает достижения современных исследований в естественных науках; обеспеченность экспериментально-лабораторной базы современным оборудованием. Рассмотрен дополнительный фактор – цифровая образовательная среда. По каждому из факторов введены показатели и предложен способ их оценки.

Ключевые слова: естественно-научное образование, показатели качества естественно-научного образования, цифровая образовательная среда, дистанционные технологии, обучение онлайн.

Ссылка при цитировании: Гнитецкая Т.Н., Дроздова Е.М. Качество естественно-научного образования в условиях цифровизации образовательной среды // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 56–64. DOI: 10.18721/JHSS.12105

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

QUALITY OF SCIENCE EDUCATION IN A DIGITALIZED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

T.N. Gnitetskaya, E.M. Drozdova

Far Eastern Federal University,
Vladivostok, Russian Federation

This article is devoted to the problem of quality of natural science training in modern universities. The lack of readiness of Russian universities and schools for any conditions of natural science training, including online training, is discussed. The authors of the article propose the following factors as the main signs of the quality of natural science education: professionalism of faculty; availability of training courses, the content of which is characterized by a high degree of intra- and interprandial connectivity and includes achievements of modern research in natural sciences; provision of the experimental-laboratory base with modern equipment. An additional factor is considered – digital educational environment. The article introduces indicators for each factor and proposes a way to evaluate them.

Keywords: natural science education, natural science quality indicators, digital education environment, remote technology, online learning.

Citation: T.N. Gnitetskaya, E.M. Drozdova, Quality of science education in a digitalized educational environment, Society. Communication. Education, 12 (1) (2021) 56–64. DOI: 10.18721/JHSS.12105

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Во времена советского периода подготовка по естественно-научным дисциплинам осуществлялась в нашей стране на высоком уровне. Так было, но с тех пор многое изменилось. В университетах существенно ослабла лабораторная база, что вызвано ростом цен на оборудование; трудоёмкость естественно-научных дисциплин превращается в «легкоёмкость» в связи с существенным уменьшением числа часов, отводимых на их изучение; некоторые университеты вывели дисциплины физику и химию из естественно-научного цикла, заменив их дисциплинами, созвучными по названию, но имеющими «облегченное» содержание и не включающими лабораторный эксперимент; учителя физики, химии и биологии в школах не имеют времени на совершенствование обучения, т. к. заняты отчетами и обязательными инновациями, например, внедрением в учебный процесс QR-кодов ради самих QR-кодов. Об этих и других проблемах написано много статей и проведено много исследований по нахождению путей к их разрешению не только в области общих вопросов (см., например, [1, 2]), но и в естественно-научном [3, 4] и техническом образовании [5, 6]. Особенно широко обсуждаются изменения в системе профессионального технического образования, как следует из многочисленных работ, например, [7–9].

Вместе с тем сложности в подготовке будущих инженеров по естественно-научным курсам, а именно по физике, разрастаются и становятся всё более глубокими. Авторы научных трудов отмечают первостепенную важность формирования у обучающихся естественно-научного мировоззрения, основой которого является физическая картина мира (см., например, [10]). В предыдущих работах нами на основе фундаментальности научной дисциплины физики была определена ведущая роль физической картины мира и установлено её приоритетное место в естественно-научной картине мира [11]. Но, несмотря на очевидность целесообразности развития естественно-научного образования, картина его снижающегося уровня становится всё более мрачной.

Критическая ситуация возникла весной 2020 года, когда вызванный карантинем глобальный переход на онлайн-обучение как лакмусовая бумажка проявил неготовность естественно-научного образования к предоставлению дистанционных услуг. Данный результат вызван рядом причин, связанных, в первую очередь с качеством как содержания онлайн-разработок, так и электронных платформ. О качестве медиа-эксперимента и упоминать больно. Трудно представить, что в таких условиях естественнонаучное знание сможет стать «...национальным достоянием, стратегическим ресурсом и условием инновационного развития; а его уровень определит уровень развития цивилизации и человеческого потенциала...» [12]. Назрела острая необходимость в системном анализе качества естественно-научного образования с учетом готовности университетов и школ к любым условиям его реализации, в том числе и онлайн.

Бесчисленный перечень работ посвящен дистанционным технологиям и особенностям электронных дидактических материалов, которые сегодня являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Разные вопросы по методам дистанционного обучения исследованы авторами, например: онлайн-платформа в корпоративных системах обучения [13], инновационные тренды в дистанционном инженерном обучении [14], применение LMS and Power Point в лекциях по физике [15], электронное обучение в образовательном процессе [16], разработка образовательных ресурсов с использованием web-сервиса Trello [17], дистанционные технологии для освоения практических навыков [18], развитие дистанционного взаимодействия студентов и учителей на основе современных информационно-коммуникационных технологий [19], психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов [20] и прочие. По сравнению с методами вопроса качества электронной подготовки уделяется значительно меньше внимания.

Мы согласны с утверждением Н.З. Алиевой, что качество является «центральной категорией политики естественно-научного российского образования в XXI веке» [21]. Только опираясь на научно обоснованную концепцию качества образования можно повысить уровень фундаментальной подготовки. Однако концепция качества естественно-научного образования не является набором лозунгоподобных выражений. Она разворачивается в положениях, определяющих как дальний, так и ближний порядок целей и направлений развития. По-нашему мнению, наряду с мировоззренческой значимостью одним из основных положений концепции естественно-научного образования следует установить направленность всех учебных заведений на создание цифровой естественно-научной образовательной среды. Признаки, определяющие качество данной среды, не могут быть не связаны со спецификой естественно-научного образования. Выявление этих признаков выполнено ниже.

Показатели качества цифровой естественно-научной образовательной среды

Основными признаками качества естественно-научного образования в университете могут, по-нашему мнению, являться следующие факторы: 1) профессионализм профессорско-преподавательского состава; 2) наличие учебных курсов, содержание которых характеризуется высокой степенью внутри- и межпредметной связанности и включает достижения современных исследований в естественных науках; 3) обеспеченность экспериментально-лабораторной базы современным оборудованием.

Важность первого фактора в оценке качества естественно-научного образования безусловна. Фактор отражает научный потенциал преподавателей, который взаимосвязан с уровнем сложности исследуемых ими вопросов в области естественных наук, проявляется в обучении студентов научным методам анализа проблемы, обобщения и моделирования при решении научных и учебных задач.

Второй фактор является чрезвычайно важным в оценке качества естественно-научного образования, т. к. определяет условия, в которых у обучающихся формируются естественно-научные мировоззренческие представления о единстве окружающего мира. Целостность естественно-научных взглядов на мир будущих выпускников обеспечивает адекватные результаты их профессиональной деятельности и снижение уже возникших рисков. Например, вызванных включением радиоактивных материалов в процессы производства энергии и обработки продуктов, засорением суши и мирового океана, влиянием термодинамического состояния атмосферы на климатические условия на Земле, засорением пресных водоемов и их обезвоживанием и многим другим.

Учитывая, что неотъемлемой составляющей любой естественно-научной деятельности является экспериментальная, развитие экспериментальных навыков и умений является обязательным элементом естественно-научного образования. Поэтому важность третьего фактора очевидна и не требует доказательств.

Выделенные выше факторы позволяют ввести ряд показателей качества естественно-научного образования. Так, первому фактору соответствует показатель профессионализма профессорско-преподавательского состава. По нему качество оценивается количеством педагогических кадров наивысшей квалификации (имеющих ученую степень) – не менее 70 %. Второй фактор поддерживается тремя показателями, оценивающими качество содержания учебных курсов (внутридисциплинарной целостности, междисциплинарной связности, адаптированности к достижениям современных исследований). Расчет целостности и связности можно выполнить на основе графовых моделей внутри- и межпредметных связей, разработанных Т.Н. Гнитецкой [22]. Адаптированность считается стопроцентной, если в конце каждого раздела курса приведен обзор современных достижений науки и техники, связанных с содержанием раздела. По третьему фактору вводится показатель обновляемости оборудования. Качество оценивается по степени об-

новляемости лабораторно-экспериментальной базы – не менее 70 % нового оборудования, приобретенного за последние пять лет.

Данные показатели отражают специфику естественно-научного образования. Они неизменны для любых форм организации естественно-научной образовательной среды. Цифровой характер этой среды является дополнительным фактором и требует введения дополнительных показателей, важнейшими из которых, по нашему мнению, являются количество онлайн-курсов и число возможностей современной цифровой платформы, имеющей широкий спектр сервисов и коммуникаций. В данной статье особое внимание будет уделено именно второму показателю на примере современной цифровой платформы Microsoft Teams (MS Teams), разработанной компанией Microsoft.

Электронная платформа Microsoft Teams

Результат обучения физике будет отвечать требованиям качества, если, согласуясь с вышеупомянутыми факторами (профессионализм ППС, целостность и междисциплинарность содержания, современная экспериментальная база), образовательная технология создает условия для целенаправленных самостоятельных действий и ориентировочной основы действия. Достоинством программного продукта MS Teams является ряд возможностей, позволяющих развивать перечисленные выше действия. В то время как в существующем учебном процессе эти действия специально не организуются.

Особенности технологии обучения физике, направленной на развитие целенаправленных самостоятельных действий и ориентировочной основы действия (см. [23]), определяются возможностями цифровой платформы. К таковым можно отнести: 1) дискретность изучения курса по модулям содержания курса физики, каждый из них содержит от одной до трёх тем, которые изучаются с помощью лекций, лабораторных работ и решения задач; 2) дидактические материалы, специально организующие самостоятельную деятельность; 3) наличие обратной связи в системе преподаватель–студент; 4) контрольные мероприятия в процессе и по окончании изучения модулей; 5) соревновательный характер взаимоотношений студентов. Рассмотрим их выполнимость в условиях цифровой платформы MS Teams.

Ориентировочная основа действия достигается первыми двумя особенностями технологии, реализуемыми в MS Teams с помощью *файлового хранилища*, в котором размещается семестровый план изучения модулей по разделу курса физики. В плане представлен график изучения набора тем с указанием различных форм занятий. К каждой теме приводятся номера индивидуальных и типовых задач и демонстрационные и лабораторные видеозаписи экспериментов (рис. 1).

Хранилище доступно для всех студентов группы, и его ресурсы можно использовать как для онлайн-занятия, так и для самостоятельной работы.

Для маршрутизации содержания в хранилище MS Teams рекомендуется выставлять дидактические разработки к каждой теме модуля в виде планов-вопросников.

Вопросы представляют собой маршрут изучения темы со ссылками на источники литературы, по которым студенты самостоятельно пишут конспект перед лекцией (рис. 2).

Самостоятельная целенаправленная деятельность студентов специально организуется с помощью всех приведенных выше особенностей технологии. Возможность MS Teams по *разделению информации* с экрана преподавателя на экраны студентов позволяет осуществить взаимную обратную связь, важными приёмами для установления которой являются контроль и коррекция самостоятельной работы студентов. Например, проверка конспекта по теме предстоящей лекции, который студенты пишут самостоятельно при подготовке к лекции. Для проверки преподаватель предварительно готовит слайды в презентации Power Point. На слайдах информация по теме приводится в форме вопросов и ответов, и устанавливается режим их последовательного вывода. В начале лекции преподаватель раздает файл со слайдами на мониторы студентов, но его содержа-

Модули раздела «Оптика»
для студентов физического факультета (четвертый семестр)

№ п/п	№ нед.	Организ. форма занятия	Модуль. Тема	Задачи		№ лаб. раб.
				Тип. з.	Инд. з.	
1	1	Лекция-2 ч	Модуль 1 Основные свойства волн Тема 1 Основные свойства упругих волн (повторение)	4.187(г); 4.227; 4.257.	4.191 – п; 4.230 + п; 4.247 + п.	Вводное
2		Практ. зан.-1ч				
3		Физ.практ.-3 ч				
4	2	Семинар - 4ч	Тема 2 Основные свойства ЭМ волн			
5		Лекция -2 ч				
6	3	Практич. зан.				

Рис. 1. Фрагмент плана изучения модулей по разделу «Оптика»

Fig. 1. Fragment of the module study plan for the section “Optics”

Модуль 1
Электромагнитные волны

Рекомендованная учебная литература:

- [1] – Савельев И.В. Курс общей физики. Т.2. Электричество и магнетизм. Волны. Оптика: Учеб. пос.–2-е изд., перераб.–М.: Наука, 1982.–496 с.
- [2] – Ландсберг Г.С. Общий курс физики. Оптика: Учеб. пос.–5-ое изд., перераб. и доп.–М.: Наука, 1976.–926 с.
- [3] – Калитеевский Н.И. Волновая оптика: 2-ое изд.–М.: Высш. школа, 1978.–383 с.
- [4] – Годжаев Н.М. Оптика: Учеб. пос.–М.: Высш. школа, 1977.–432 с.
- [5] – Матвеев А.Н. Оптика.–М.: Высш. школа, 1985.–351 с.
- [6] – Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике. Т.3. Излучение. Волны. Кванты.–М.: Мир, 1967.–237 с.
- [7] – Иродов И.Е. Задачи по общей физике.–М.: Наука, 1988.–416 с.
- [8] – Савельев И.В. Сборник вопросов и задач по общей физике.–М.: 1982.–272 с.

Тема 1. Основные свойства упругих волн

№ п/п	Вопросы для теоретической подготовки к занятиям модуля	Ссылки
1	Распространение упругих волн. Продольные и поперечные волны (фронт волны, волновая поверхность, плоские и сферические волны). Длина волны, период, частота, скорость волн.	[1] - §93, [2] - §3.
2	Уравнение плоской и сферической волн. Амплитуда, фаза, начальная фаза, фазовая скорость, волновое число, волновой вектор. Комплексная форма записи уравнения волны.	[1] - § 94-95; [2] - §4.
3	Волновое уравнение. Дисперсионное соотношение.	[1] - §96, [2] - §3.
4	Энергия упругих волн. Поток энергии. Плотность энергии, потока энергии. Вектор Умова. Интенсивность волны.	[1] - §98; [7] - 4.187.
Тип. з.	4.187 (г)	[7]
Инд. з.	4.191 – п	[7]

Рис. 2. План-вопросник по теме 1 модуля

Fig. 2. Questionnaire plan for module topic #1

ние скрыто от всех и управляется преподавателем. Предлагается следующая последовательность действий: 1) вопрос преподавателя по изучаемой теме, который задается устно и демонстрируется на слайде; 2) ответ студента, выбранного преподавателем; 3) обсуждение преподавателем ответа; 4) коррекция при необходимости; 5) демонстрация всем участникам подготовленного преподавателем на слайде правильного ответа; 6) оценка студента преподавателем. На одного студента затрачивается не более полминуты, поэтому за небольшой интервал времени можно опросить

всех студентов. Реализуется первый уровень контроля и коррекции знаний. Более того, выявляются непонятые студентами детали, объяснение которых проводится на лекции или на семинаре. Следующие уровни контроля можно организовать с помощью тестов, контрольных работ, расчетно-графических задач и прочих. Используя планирование в разделе «Задания» в MS Teams можно ограничить время выполнения задания, а также выбрать степень автоматизации оценивания выполненного задания. Возможна полностью автоматизированная проверка теста с предварительно загруженными правильными ответами и установленным ранжированием по баллам. Возможна и ручная проверка с комментариями преподавателя.

Важнейшим показателем качества подготовки по физике является умение решать физические задачи. Контроль самостоятельного решения физических задач становится доступным благодаря двум возможностям MS Teams: *передать права на управление командой* и *создавать малые группы* по 2-3 студента. Первая возможность используется для показа студентом последовательности решения домашней задачи. Студенту передается управление, и он пишет и рисует специальным карандашом в разделенной со всеми программе Paint, или на Whiteboard, встроенной в MS Teams.

Чтобы занятие не превратилось в затянувшееся высказывание одного студента, самостоятельно решать одинаковые для всех задачи дома предлагается малой группе из трёх человек, один из которых является успевающим студентом, а представляет её решение не совсем успешный студент. Каждый член малой группы получает одинаковую оценку за представленную задачу. В MS Teams есть функция создания отдельных каналов, в которых объединены несколько студентов с сохранением связи с остальными. Эти каналы студенты используют дома, обсуждая между собой решение. На занятии доступ к управлению Whiteboard последовательно получает каждая команда для демонстрации решения домашней задачи. Их слышат, видят и задают им вопросы все остальные. Нужно отметить, что эта методика, реализуемая онлайн, позволяет организовать соревнование малых команд во время защит домашних задач, на семинарах и в текущей деятельности. Очень важно, особенно для первокурсников, когда есть возможность «спрятаться за спиной» успевающих товарищей и «не потерять лицо». Эта возможность лежит в основе мотива достижения успеха. Дифференцированные по темам результаты текущей успеваемости и задолженности студента заносятся в его *интерактивную книжку*, которая не видима для остальных. Для всех доступны только результаты соревновательной деятельности в баллах.

Опрос студентов по выявлению позитивных и негативных сторон обучения онлайн на базе цифровой платформы MS Teams показал, что такая форма обучения устраивает при условии, что будут предоставлены приведенные выше дидактические разработки. *Это ориентиры, с ними все понятно, что надо делать*, – ответ большинства студентов. Также студенты отметили удобство сервиса MS Teams, независимость от версии офиса компьютера или от вида гаджета, возможность работать в малых группах. К отрицательному фактору студенты отнесли отсутствие той академической аудиторной среды, которая мобилизует коллективное внимание и погружение. Однако после разработки и введения методики малых групп, это отрицательное влияние стало ослабевать.

Таким образом, возможности цифровой платформы, позволяющей организовывать ориентировочную основу действия и обратную связь в виде контроля и коррекции самостоятельных целенаправленных действий обучающихся в совокупности с адекватной этим возможностям образовательной технологией, обеспечивают качество образовательного продукта в области естественно-научного образования. Показателем качества цифровой естественно-научной образовательной среды можно считать число, равное количеству её возможностей, но не менее пяти.

Заключение

Внедрение информационных технологий во все области жизнедеятельности человека привело к качественным переменам в каждой из них, в том числе и в области естественно-научного обра-

зования. Поэтому старая проблема оценки качества естественно-научного образования и определения его показателей получает сегодня новое рождение. Организация учебного процесса на цифровой платформе, отвечающей требованиям качества, позволит обогатить и систематизировать учебный материал естественно-научной дисциплины и усовершенствовать работу преподавателей, что, безусловно, будет являться вкладом в развитие естественно-научного образования, в целом.

Внедрение платформы MS Teams в учебный процесс с полным переводом на онлайн-формат успешно выполнено весной 2020 года в Дальневосточном федеральном университете, где занятия не прекращались ни на один день даже во время общей изоляции. События, произошедшие после ледяного дождя осенью 2020 года, привели к ледяной блокаде острова Русский, где располагается университет, но онлайн-обучение на базе цифровой платформы MS Teams, работающей и на низком уровне сигнала в Сети, позволило не прерывать учебный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Асташова Н.А., Мельников С.Л., Тонких А.П., Камынин В.Л.** Технологические ресурсы современного высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 74–101. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-74-101
2. **Гнитецкая Т.Н.** Глобальный кризис и инновационные изменения в информационных образовательных средах разных стран: Инновационные подходы к развитию личности. Одесса: Куприенко С.В., 2020. 152 с.
3. **Ефремова Н.А., Рудковская В.Ф., Лопатина О.В., Киселева Е.С.** Проблемы современного естественно-научного физического образования в техническом вузе // Инженерное образование. 2018. № 24. С. 66–73.
4. **Михалкин В.С.** Концепция целостности естественно-научного цикла дисциплин технического вуза // Интеграция образования. 2003. № 1. С. 77–79.
5. **Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н.** Технологическое образование и инженерная педагогика // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3 (172). С. 55–82. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-55-82
6. **Иванов В.Г., Мифтахутдинова Л.Т., Галиханов М.Ф., Барабанова С.В.** Повышение квалификации инженеров в исследовательском университете: синергетический эффект традиций и инноваций // Инженерное образование. 2016. № 20. С. 9–15.
7. **Вешнева И.В., Сингагулин Р.А.** Трансформация образования: тенденции, перспективы // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 142–147.
8. **Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф.** Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3 (172). С. 11–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35
9. **Пригожина К.Б.** Развитие профессионального образования в условиях мировых интеграционных процессов // Образование и наука. 2016. № 10 (139). С. 36–50. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-10-39-50
10. **Ефименко В.Ф.** Физическая картина мира и мировоззрение. Владивосток: ДВГУ, 1997. 158 с.
11. **Гнитецкая Т.Н., Резник Б.Л., Шутко Ю.Е., и др.** Информационно-технологическая среда и эволюция физической картины мира // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 2 (244). С. 146–154. DOI: 10.5862/JHSS.244.18
12. **Кольчева З.И., Сургаева Н.Н., Марголина Ж.Б.** Естественнонаучное образование в России: проблемы развития // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 38–42.
13. **Андреева Л.Г., Бурукина О.А., Воробьева И.А., Денисов А.Р., Маркова В.А., Новикова В.П., Степанова М.М.** Онлайн-платформа для формирования компетенций в корпоративных системах обучения // Образование и наука. 2016. № 1 (130). С. 76–94. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-51-94
14. **Баранова И.Я., Путилов А.В.** Формирование компетенций и инновационные тренды в дистанционном инженерном обучении // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 10–18.
15. **Gnitetskaya T.N., Ivanova E.V., Cherednychenko A.I.** LMS and Power Point Physics Lectures // Applied Mechanics and Materials. 2014. Vol. 519–520. Pp. 1603–1606. DOI: 10.4028/www.scientific.net/AMM.519-520.1603

16. **Дворянчиков Н.В., Калашникова Т.В., Печникова Л.С., Фролова Н.В.** Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 76–83. DOI: 10.17759/pse.2016210209
17. **Зайцев В.Г., Желтова А.А., Тибирькова Е.В.** Разработка образовательных ресурсов с использованием web-сервиса Trello // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 94–98.
18. **Месхи Б.Ч., Пустовая Л.Е., Баян Е.М., Пустовая А.Д., Жаркова М.Г.** Дистанционные технологии для освоения практических навыков // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 110–114.
19. **Федорова Г.А., Рагулина М.И., Удалов С.Р., Лапчик М.П.** Развитие дистанционного взаимодействия студентов и учителей на основе современных информационно-коммуникационных технологий // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 2. С. 108–125. DOI: 10.15293/2658-6762.1902.08
20. **Клименских М.В., Лебедева Ю.В., Мальцев А.В., Савельев В.В.** Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 312–321. DOI: 10.32744/pse.2019.6.26
21. **Алиева Н.З.** Концепция качества высшего естественнонаучного образования в России // Компетентность. 2007. № 8 (49). С. 49–51.
22. **Gnitetskaya T.** Graph model of intradisciplinary connections in example of general physics course // Journal of Physics: Conference Series. 2015. Vol. 633. No. 1. P. 012091. DOI: 10.1088/1742-6596/633/1/012091
23. **Гнитецкая Т.Н.** Современные образовательные технологии: Монография. Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2004. 256 с.

Статья поступила в редакцию 01.02.2021.

REFERENCES

- [1] **N.A. Astashova, S.L. Melnikov, A.P. Tonkikh, V.L. Kamynin,** Technological resources of modern higher education, *Obrazovaniye i nauka* [Education and science journal]. 22 (6) (2020) 74–101. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-74-101
- [2] **T.N. Gnitetskaya,** Globalnyy krizis i innovatsionnyye izmeneniya v informatsionnykh obrazovatelnykh sredakh raznykh stran [Global crisis and innovation in information education environments across countries]: *Innovatsionnyye podkhody k razvitiyu lichnosti*. Odessa: Kuprienko S.V., 2020. 152 p.
- [3] **N.A. Yefremova, V.F. Rudkovskaya, O.V. Lopatina, Ye.S. Kiseleva,** Problems of modern natural science physical education in a technical university, *Inzhenernoye obrazovaniye* [Engineering education]. 24 (2018) 66–73.
- [4] **V.S. Mikhalkin,** Kontseptsiya tselostnosti yestestvenno-nauchnogo tsikla distsiplin tekhnicheskogo vuza [The concept of the integrity of the natural science cycle of technical university disciplines], *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education]. 1 (2003) 77–79.
- [5] **D.P. Danilayev, N.N. Malivanov,** Technological education and engineering pedagogy, *Obrazovaniye i nauka* [Education and science journal]. 22 (3) (172) (2020) 55–82. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-55-82
- [6] **V.G. Ivanov, L.T. Miftakhutdinova, M.F. Galikhanov, S.V. Barabanova,** Advanced engineering at a research university: a synergistic effect of tradition and innovation, *Inzhenernoye obrazovaniye* [Engineering education]. 20 (2016) 9–15.
- [7] **I.V. Veshneva, R.A. Singatulin,** Transformatsiya obrazovaniya: tendentsii, perspektivy [Transforming education: trends, perspectives], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2 (2016) 142–147.
- [8] **Yu.P. Zinchenko, Ye.M. Dorozhkin, E.F. Zeyer,** Psychological and pedagogical grounds for predicting the future of vocational education: development vectors, *Obrazovaniye i nauka* [Education and science journal]. 22 (3) (172) (2020) 11–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35
- [9] **K.B. Prigozhina,** Development of vocational education in the world integration processes, *Obrazovaniye i nauka* [Education and science journal]. 10 (139) (2016) 36–50. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-10-39-50
- [10] **V.F. Yefimenko,** Fizicheskaya kartina mira i mirovozzreniye [Physical picture of the world and worldview]. Vladivostok: DVGU, 1997. 158 p.

- [11] T.N. Gnitetskaya, B.L. Reznik, Yu.Ye. Shutko, Belokon V.I., Chebotarev A.Yu., Information-technological environment and the evolution of the physical picture of the word, St. Petersburg State Polytechnical University Journal: Humanities and Social Sciences. 2 (244) (2016) 146–154. DOI: 10.5862/JHSS.244.18
- [12] Z.I. Kolycheva, N.N. Surtayeva, Zh.B. Margolina, Yestestvennonauchnoye obrazovaniye v Rossii: problemy razvitiya [Natural science education in Russia: development problems], Chelovek i obrazovaniye [Man and education]. 2 (51) (2017) 38–42.
- [13] L.G. Andreyeva, O.A. Burukina, I.A. Vorobyeva, A.R. Denisov, V.A. Markova, V.P. Novikova, M.M. Stepanova, Online platform for competencies in enterprise learning systems, Obrazovaniye i nauka [Education and science journal]. 1 (130) (2016) 76–94. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-51-94
- [14] I.Ya. Baranova, A.V. Putilov, Formirovaniye kompetentsiy i innovatsionnyye trendy v distantsionnom inzhenernom obuchenii [Competencies formation and innovative trends in remote engineering training], Inzhenernoye obrazovaniye [Engineering education]. 22 (2017) 10–18.
- [15] T.N. Gnitetskaya, E.B. Ivanova, A.I. Cherednychenko, LMS and Power Point Physics Lectures, Applied Mechanics and Materials. 519–520 (2014) 1603–1606. DOI: 10.4028/www.scientific.net/AMM.519-520.1603
- [16] N.V. Dvoryanchikov, T.V. Kalashnikova, L.S. Pechnikova, N.V. Frolova, Ispolzovaniye elektronogo obucheniya v obrazovatelnom protsesse: problemy i perspektivy [Using e-learning in the educational process: challenges and perspectives], Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological science and education]. 21 (2) (2016) 76–83. DOI: 10.17759/pse.2016210209
- [17] V.G. Zatysev, A.A. Zheltova, Ye.V. Tibirkova, Development of educational resources using Trello web-service, Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]. 12 (2016) 94–98.
- [18] B.Ch. Meskhi, L.Ye. Pustovaya, Ye.M. Bayan, A.D. Pustovaya, M.G. Zharkova, Remote technologies for learning practical skills, Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]. 1 (2017) 110–114.
- [19] G.A. Fedorova, M.I. Ragulina, S.R. Udalov, M.P. Lapchik, Development of distance interaction between students and teachers based on modern information and communication technologies, Science for Education Today. 9 (2) (2019) 108–125. DOI: 10.15293/2658-6762.1902.08
- [20] M.V. Klimenskikh, Yu.V. Lebedeva, A.V. Maltsev, V.V. Savelyev, Psychological factors of effective online student learning, Perspectives of Science & Education. 6 (42) (2019) 312–321. DOI: 10.32744/pse.2019.6.26
- [21] N.Z. Aliyeva, Kontseptsiya kachestva vysshego yestestvennonauchnogo obrazovaniya v Rossii [Concept of quality of higher natural science education in Russia], Kompetentnost [Competence]. 8 (49) (2007) 49–51.
- [22] T. Gnitetskaya, Graph model of intradisciplinary connections in example of general physics course, Journal of Physics: Conference Series. 633 (1) (2015) 012091. DOI: 10.1088/1742-6596/633/1/012091
- [23] T.N. Gnitetskaya, Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii: Monografiya [Modern educational technologies: Monograph]. Vladivostok: izd-vo DVGU, 2004, 256 p.

Received 01.02.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Гнитецкая Татьяна Николаевна
Gnitetskaya Tatyana N.
E-mail: gnitetskaya.tn@dvfu.ru

Дроздова Екатерина Михайловна
Drozdova Ekaterina M.
E-mail: ek-drozd@yandex.ru

DOI: 10.18721/JHSS.12106

УДК 947.084.8

**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В.А. ЛЕВШИНА
ПО РАСПРОСТРАНЕНИЮ ПЕРЕДОВЫХ
АГРОТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА**

А.Н. Кашеваров

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Среди деятелей русского просвещения второй половины XVIII – первой четверти XIX века достойное место занимает писатель и переводчик, автор многочисленных трудов «по части хозяйственной» Василий Алексеевич Левшин (1746–1826). В статье на основе экономических трудов В.А. Левшина и хранящихся в Российском государственном историческом архиве предложений и писем просветителя в Вольное Экономическое общество, выявленных и вводимых в научный оборот автором, сделана первая в отечественной историографии попытка обзора основных экономических сочинений, принесших Левшину заслуженную славу у современников. Обзор основных экономических работ и переводов В.А. Левшина свидетельствует о том, что он всецело разделял стремления передовых помещиков-предпринимателей, искавших пути повышения продуктивности и доходности хозяйства. Экономические сочинения В.А. Левшина, внесшего значительный вклад в развитие агротехнических знаний и их практическое применение в России, для своего времени можно считать прогрессивными. Во-первых, его переводы полезных для землепользования трудов иностранных авторов, сделанных с учетом особенностей климата и почв районов России, а также собственные наблюдения, теоретические разработки и советы по практической организации сельского хозяйства, промыслов могли бы дать ощутимый экономический эффект, повысив продуктивность и доходность хозяйства. Во-вторых, они являлись частью просветительской деятельности В.А. Левшина по распространению передовых агротехнических знаний. В статье сделано прежде неизвестное исследователям уточнение в биографию В.А. Левшина, имеющее существенный характер для изучения жизнедеятельности просветителя.

Ключевые слова: В.А. Левшин, экономические работы, Вольное Экономическое общество, агротехнические знания, сельское хозяйство, домоводство.

Ссылка при цитировании: Кашеваров А.Н. Просветительская деятельность В.А. Левшина по распространению передовых агротехнических знаний во второй половине XVIII – первой четверти XIX века // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 65–70. DOI: 10.18721/JHSS.12106

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

**EDUCATIONAL ACTIVITY OF V.A. LEVSHIN IN DISSEMINATION
OF ADVANCED AGRICULTURAL KNOWLEDGE IN THE SECOND
HALF OF THE XVIII – FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY**

A.N. Kashevarov

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
St. Petersburg, Russian Federation

In this article, based on the works of V.A. Levshin (1746–1826) “on the economic part” and the proposals and letters of the educator to the Free Economic Society, which are stored in the Russian State Historical Archive, identified by the author and introduced into scientific circulation, the first attempt

in Russian historiography to review his main economic works, which brought Levshin well-deserved fame among his contemporaries, is made. Review of the main economic works and translations of V.A. Levshin testifies that he fully shared the aspirations of the advanced landowners-entrepreneurs who were looking for ways to increase the productivity and profitability of the economy. The author comes to the conclusion that the economic works of V.A. Levshin, who made a significant contribution to the development of agricultural knowledge and its practical application in Russia, can be considered progressive for his time. First, his translations of the works of foreign authors useful for land use, which were made taking into account the peculiarities of the climate and soil of the regions of Russia, as well as his own observations, theoretical developments and advice on the practical organization of agriculture, crafts, could give a tangible economic effect, increasing the productivity and profitability of the economy. Secondly, they were part of the educational activities of V.A. Levshin in terms of dissemination of advanced agricultural knowledge. The author also made a previously unknown clarification in the biography of V.A. Levshin, which has an essential character for studying the life of the educator.

Keywords: V.A. Levshin, economic works, Free Economic Society, agrotechnical knowledge, agriculture, home Economics.

Citation: A.N. Kashevarov, Educational activity of V.A. Levshin on the dissemination of advanced agricultural knowledge in the second half of the XVIII – first quarter of the XIX century, Society. Communication. Education, 12 (1) (2021) 65–70. DOI: 10.18721/JHSS.12106

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Среди деятелей русского просвещения второй половины XVIII – первой четверти XIX века достойное место занимает писатель и переводчик, автор многочисленных трудов «по части хозяйственной» Василий Алексеевич Левшин (1746–1826). Одной из особенностей В.А. Левшина была способность быстро откликаться на задачи, которые появлялись в различных областях общественной жизни России. Эта особенность ярко проявилась в его деятельности в Вольном Экономическом обществе, созданном в 1765 году и ставившем целью «расцвет благосостояния Отечества». В своих экономических сочинениях и переводах В.А. Левшин сумел проявить творческий подход к достижениям зарубежной экономической науки, соотнося их с условиями России. Именно эти труды имел в виду А.С. Пушкин, назвав их в «Евгении Онегине» «школой Левшина». Своим ближайшим потомкам – в широком смысле этого слова – Василий Алексеевич был известен, главным образом, как автор трудов «по части хозяйственной». Однако многолетняя и активная деятельность Левшина в Вольном Экономическом обществе и, прежде всего, экономические работы, принесшие ему наибольшую славу у современников, не стали ещё предметом специального изучения историков, а также неизвестны широкому кругу читателей. Примечательно, что в немногочисленных исследованиях, посвященных жизнедеятельности Левшина, он представлен, в основном, как блестящий переводчик, публицист и литератор, автор басен, драматических произведений и комических опер [4, 7, 10]. В ряде статей, опубликованных в центральной и тульской печати краеведами, речь идет о его вкладе в изучение местной истории [3, 6, 8]. Таким образом, специальное освещение основных экономических сочинений Левшина позволит полнее представить его жизненный и творческий путь, общую картину эпохи, в которую он жил.

Постановка проблемы, цели исследования и методология

Цель статьи – предпринятый впервые в отечественной историографии обзор основных экономических сочинений, принесших В.А. Левшину заслуженную славу у современников и отразивших его вклад в развитие агротехнических знаний, ведение сельского хозяйства и домоводства в России.

В нашей работе мы руководствовались принципами историзма и научной объективности. При выявлении, отборе и изучении экономических сочинений Левшина применялся метод компаративного анализа. Особенности эволюции, развития его экономических взглядов представлены с помощью описательного метода.

Результаты исследования

В 1773 году, оставив военную службу в «малом чине», Левшин поселился в своем родовом поместье селе Темряни, находившемся в пяти верстах от г. Белева Тульской губернии, и занялся интенсивной хозяйственной и писательской деятельностью, экономическими работами. Особое его внимание привлекали вопросы «практической экономии», т. е. практические советы по организации и поднятию продуктивности сельского хозяйства, развитию ремесла и промыслов. Труды, публиковавшиеся Императорским Вольным Экономическим обществом (далее – ВЭО), создавали возможность объединения научных сил для обобщения всего предшествовавшего опыта по ведению помещичьего хозяйства в целях укрепления экономических устоев господствовавшего класса в лице дворянства. Экономические работы В.А. Левшина целиком лежат в русле этих задач. Сам, занимаясь хозяйством, он хорошо знал экономическое положение средне- и мелкопоместного дворянства и видел выход в широкой просветительской пропаганде полезных знаний по сельскому домоводству. В отличие от А.Т. Болотова, не имея достаточного опыта для написания оригинальных сочинений, он начал заниматься переводами интересных и полезных для ведения сельского хозяйства трудов иностранных авторов. Но при этом он всегда имел в виду, что его переводы могут быть наиболее полезными, если сделаны с учетом особенностей климата и почв районов России. В примечании к книге «Всеобщее и полное домоводство», переведенной с французского, он писал: «...но как по обширности сего сочинения находится много ненужных вещей по нашему климату и обыкновениям, определяю сделать из оной извлечения, могущие отнести к пользе нашего Отечества»¹.

Свое многолетнее сотрудничество с Вольным Экономическим обществом Левшин начал в 1772 году, прислав перевод сочинения Иоганна Фишера «Лифляндская экономия». И первый же перевод был высоко оценен: удостоен золотой медали². В течение нескольких лет Левшин присылал в ВЭО перевод книги Гермесгаузена «Хозяин и хозяйка», разделив ее на 12 частей. Среди его переводов также следует отметить работу в 6 частях «О строении мельниц каждого рода, как то: водяных, ветряных, горячими парами, силами человеческими и скотскими в действии приводимых, на гидростатических правилах основанное».

Постепенно Левшин переходил к созданию собственных литературных произведений, охватывавших широкий круг сельскохозяйственных проблем.

Неоднократно он присылал в ВЭО свои ответы на задачи, поставленные Обществом. Известный исследователь истории Вольного Экономического общества А.И. Ходнев придавал большое значение ответу Левшина на данную Обществом в 1786 году задачу «о разведении кормовых трав», считая, что левшинский труд способствовал введению травосеяния в России [9, с. 464]. В своей работе Василий Алексеевич сделал описание трав, «наиболее часто встречающихся в диком состоянии». За сочинение «Описание в Тульской губернии кормовых трав», опубликованное в «Трудах ВЭО», Общество послало Левшину две малых серебряных медали. Его работы о кормовых травах заинтересовали владельцев конных заводов и, в первую очередь, соседей Левшиных по Тульской губернии. Проблемам коневодства он посвятил работу «О вредных и вредных растениях для лошадей», присланную в ВЭО под девизом: «Тогда полезен, когда успеваю»³, а также «Российский конский лечебник»⁴.

¹ Всеобщее и полное домоводство. Издано трудами Василия Левшина. М., 1775.

² РГИА.Ф. 91. Оп. 1. Д. 10. Л. 32 – 32 об.

³ РГИА. Ф. 91. Оп.1. Д. 56. Л. 174 об.

⁴ РГИА.Ф. 91. Оп. 1. Д. 50. Л. 352.

1793 год был отмечен одним из важнейших в жизни Левшина событием: он стал членом ВЭО, «по которому впоследствии отправлял должность неперменного секретаря». За время работы в ВЭО за решение задач общества, а также многочисленные переводы ему были присуждены 17 золотых и четыре серебряных медали [7, с. 13].

В связи с организацией хозяйства в южных степях России Левшин опубликовал в 1801 году работу «О заселении степей». В ней он предлагал «завести в южных, мало заселенных степях более рациональный севооборот и устройство полей, разделенных посадками деревьев на десятины. Деревья эти будут не только защищать поля от засухи, но и будут снабжать хозяев дровами через отрубание ветвей без вреда для деревьев». Наряду с наиболее выгодными и приспособленными к засушливым районам культурами: ячменем, просом – Левшин предлагал сеять кормовые травы, разводить виноград, шелковичные деревья, технические культуры. Он считал, что помещики должны взять на себя расходы по снабжению первых переселенцев и освободить их на время от выполнения повинностей⁵. За это сочинение ВЭО наградило Левшина золотой медалью в 30 червонцев [9, с. 392].

Василия Алексеевича интересовал и такой вопрос, как совершенствование сельскохозяйственной техники, который самым непосредственным образом связан с подъёмом доходности хозяйства. В 1799 году он прислал в ВЭО чертеж усовершенствованной им бороны, которую более двух лет употреблял в хозяйстве и «ввел в общее употребление в своей округе». Тесная зависимость сельскохозяйственных работ от погодных условий обусловили систематические наблюдения Левшина за изменениями погоды. В 1801 году он опубликовал сочинение «О предузнавании погод и воздушных перемен»⁶. В круг хозяйственных проблем также входила обработка продуктов, поэтому Левшин занимался переводами и сочинениями книг по кулинарии.

Писателю было известно и небезразлично положение крестьян во многих районах страны, где часто случались недороды и не хватало хлеба от урожая к урожаю. В связи с этим следует отметить его сочинение, являвшееся ответом на задачу Общества «О возделывании из дубового моха муки и выпекании из нея здорового и питательного хлеба», и опубликованное в «Трудах ВЭО» за 1802 год⁷.

Не только статьи, помещенные в «Трудах ВЭО» и «Экономическом магазине» А.Т. Болотова, но и большое количество отдельно изданных работ делали имя Левшина всё более известным широким кругам читавшей публики. В начале XIX века он выступил с рядом крупных обобщающих работ по организации хозяйства с учетом уровня западноевропейских знаний и практического домоводства. В их число входит издававшаяся с 1813 по 1816 гг. в 10 частях с рисунками «Полная хозяйственная книга, относящаяся до внутреннего домоводства как городских, так и деревенских жителей, хозяев и хозяек»⁸. В конце 6 тома были помещены сведения о подписке на эту книгу, свидетельствовавшие о большой заинтересованности в ней читателей. Только в Москве на нее подписалось 207 человек, заявки же поступали из самых разных городов: Петербурга, Воронежа, Глухова, Курска, Пензы, Саратова, Симбирска, Киева, Новочеркаска, Орла, Чернигова и др.

Для характеристики деятельности Левшина «по хозяйственной части» важно отметить его работу не только исследовательскую, но и просветительскую, т. е. распространение передовых агротехнических знаний и интереса к задачам ВЭО среди окружавших людей. В письмах Левшина в Вольное Экономическое общество, ныне хранящихся в Российском государственном историческом архиве (РГИА) в Санкт-Петербурге, содержатся сведения о том, что под

⁵ Левшин В.А. О заселении степей // Труды ВЭО. 1801. Т. LIII. С. 188.

⁶ Левшин В.А. О предузнавании погод и воздушных перемен // Труды ВЭО. 1801. Т. LIII.

⁷ Левшин В.А. О возделывании из дубового моха муки и выпекании из нея здорового и питательного хлеба // Труды ВЭО. 1802. Т. LIX.

⁸ Левшин В.А. Полная хозяйственная книга, относящаяся до внутреннего домоводства как городских, так и деревенских жителей, хозяев и хозяек. Т. 1–10. М., 1813–1816.

влиянием его хозяйственных опытов «многие хозяева начали гуртовым делом посевы кормовых трав и намерены вводить кормление скота в стойле, употребление английских плугов»⁹. Это были скромные, но наглядные результаты его просветительской деятельности. В письмах Василия Алексеевича отразились его взгляды на задачи и пути распространения экономических знаний. Важное значение он придавал распространению полезных знаний «среди низшего класса людей». «Что читать, нужно учить грамоте, чтоб понимать, потребно несколько просвещения. У нас же, — с горькой иронией писал он, — не только крестьяне, но и попы деревенские безграмотны, просвещения же и охоты к книжкам недостает множайшей части самих дворян»¹⁰.

Заключение

Обзор основных экономических работ и переводов В.А. Левшина свидетельствует о том, что он всецело разделял стремление передовых помещиков-предпринимателей, искавших пути повышения продуктивности и доходности хозяйства. С одной стороны, как настоящий предприниматель, он стремился завести рентабельное хозяйство, а с другой, — сохранить существовавшие условия крепостной зависимости крестьян. Он не мог себе представить иных отношений с крестьянами, которые сложились до него, и которые, как ему представлялось, были незыблемы. Вопрос ставился только о разумном руководстве со стороны образованного приказчика или самого просвещенного в экономике барина.

Экономические сочинения В.А. Левшина для своего времени можно считать прогрессивными, поскольку они имели целью широкое распространение передовых агротехнических знаний и способствовали повышению продуктивности и доходности хозяйства. Его переводы полезных для землепользования трудов иностранных авторов, сделанные с учётом особенностей климата и почв районов России, а также собственные наблюдения, теоретические разработки и советы по практической организации сельского хозяйства, промыслов могли бы дать ощутимый экономический эффект. Но это было почти невозможно в силу косности и застоя крепостнического уклада России, малограмотности и нежелания заниматься «даже собственным просвещением в науках» большого числа помещиков, отсутствием должной пропаганды передовых агротехнических знаний со стороны правительства. Показательно, что даже разнообразная работа Василия Алексеевича «по хозяйственной части» не улучшила материального положения семьи: будучи среднепоместным дворянином и главой большого семейства, он постоянно нуждался в деньгах. В письме к своему дальнему родственнику князю П.В. Лопухину, описывая бедственное положение семьи, он просил помощи и ходатайства при дворе. Однако описание «несчастливых и крайне расстроенных обстоятельств» не тронули сердце князя, который на прошении написал: «Пусть терпит»¹¹. К лучшему положение изменилось лишь в 1803 году, когда Левшин был произведен в надворные советники и назначен чиновником особых поручений к статс-секретарю А.А. Витовтову. Назначение на эту должность сопровождалось его переездом в Петербург. К сожалению, в ряде публикаций традиционно считалось, что после выхода в 1773 году в отставку Василий Алексеевич вернулся в родовое имение и прожил в белевских местах до конца своей жизни [3]. На самом же деле петербургский период в его жизни занял без малого 15 лет. Именно в эти годы научная деятельность Левшина получила широкое признание в России и за рубежом, в Петербурге отдельными изданиями вышли такие его сочинения, как «Жизнь графа Шереметева» (1808), «Жизнь князя Потемкина» (1808). В белевский край Левшин вернулся лишь в 1818 году, уйдя в отставку в возрасте семидесяти двух лет [1, с. 15; 2].

⁹ РГИА. Ф.91. Оп.1. Д.57. Л. 373.

¹⁰ РГИА. Ф.91. Оп.1. Д.51. Л. 364 об.

¹¹ Письма В.А. Левшина князю П.В. Лопухину из Белева 19 февраля 1799 г. // Русская старина. 1907. № 5. С. 408.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кашеваров А.Н.** В.А. Левшин и начало белевского краеведения // Белевские чтения. Вып. 4. М.: МГУЛ, 2004. С. 15–18.
2. **Кашеваров А.Н.** Левшин В.А. Страницы биографии // Белевская правда. 1986. 16 августа.
3. **Кондрашев А.** Левшины // Белевская правда. 1985. 21 сентября.
4. **Малеванов Н.** Энциклопедист из Белева // Неделя. 1967. 12–18 марта.
5. **Милов Л.В., Вдовина Л.Н.** Культура сельскохозяйственного производства // Очерки русской культуры XVIII в. Ч. 1. М.: Изд-во МГУ, 1985. С. 119–132.
6. **Петухов А.А.** Ученый В.А. Левшин // Коммунар. 1966. 18 августа.
7. **Присенко Г.П.** Просветитель Левшин. Тула: Приокское книжное издательство, 1990. 93 с.
8. **Тишин П.** Наследство в 190 томов // Советская культура. 1980. 29 января.
9. **Ходнев А.И.** История Императорского Вольного Экономического Общества с 1765 до 1865 г. СПб.: Типография товарищества «Общественная польза», 1865. 667 с.
10. **Шкловский В.Б.** Чулков и Левшин. Л.: Изд-во писателей в Ленинграде, 1933. 262 с.

Статья поступила в редакцию 30.10.2020.

REFERENCES

- [1] **A.N. Kashevarov**, Levshin i nachalo belevskogo kraevedeniya [Levshin and the beginning of Belevsky local Lore], Belevskie chteniya [Belev readings]. Vol.4, MGUI Publ, Moscow, 2004. Pp. 14–18.
- [2] **A.N. Kashevarov**, Levshin V.A. Stranitsy biografii [Levshin V.A. Pages of biography], Belevskaya pravda [Belevskaya Pravda], 1986, 16 august.
- [3] **A. Kondrashev**, Levshiny [Levshiny], Belevskaya pravda [Belevskaya Pravda], 1985, 21 september.
- [4] **N. Malevanov**, Entsiklopedist iz Beleva [Encyclopedist from Belev], Nedelya [A week], 1967, 12 – 18 march.
- [5] **L.V. Milov, L.N. Vdovina**, Kultura selskokhozyaystvennogo proizvodstva [Culture of agricultural production], Ocherki russkoy kultury XVIII [Essays on Russian culture of the XVIII century, vol. 1., MGU Publ, Moscow, 1985, pp. 119 – 132.
- [6] **A.A. Petukhov**, Uchenyy V.A. Levshin [Scientist V.A. Levshin], Kommunar, 1966, 18 august.
- [7] **G.P. Prisenko**, Prosvetitel Levshin [Educator Levshin], Priokskoye knizhnoye izdatelstvo, Tula, 1990. 93 p.
- [8] **P. Tishin**, Nasledstvo v 190 tomov [A legacy of 190 volumes], Sovetskaya kultura [Soviet culture week], 1980, 29 january.
- [9] **A.I. Khodnev**, Istoriya Imperatorskogo Volnogo Ekonomicheskogo Obshchestva s 1765 do 1865 g. [History of the Imperial Free Economic Society from 1765 to 1865], “Obshchestvennaya polza” Publ., St Petersburg, 1865, 667 p.
- [10] **V.B. Shklovskiy**, Chulkov i Levshin [Chulkov and Levshin], Izd-vo pisateley v Leningrade, Leningrad, 1933, 262 p.

Received 30.10.2020.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Кашеваров Анатолий Николаевич
Kashevarov Anatolii N.
E-mail: kashevar12@mail.ru

DOI: 10.18721/JHSS.12107
УДК 378

DEVELOPMENT AND EFFECTS OF EDUCATION FOR INTERNATIONAL STUDENTS IN CHINA

G. Zheng, M. Li

Jilin University,
Changchun, China

This paper serves as a historical study of the development of China's education for international students, based on which the authors try to summarize its effects on promoting China's hard and soft powers. Since the implementation of the Reform and Opening-up Policy, the education of international students in China has made remarkable progress, boosting the internationalization process of China's development. Its experience and implication deserve close observation and analysis. The paper uses data collected from Chinese government documents, public files and education reports, aiming to illustrate the facts and characteristics of the three stages of China's international students education since 1978. The study was conducted using the historical approach to research, while combining the perspective of Education Science, Sociology and International Relations. The paper presents conclusions that the development of education for international students in China has: promoted the oversea popularity of Chinese culture and China's soft power; created a positive effect on promoting bilateral relations and attracting foreign investment; facilitated human resources exchange; accelerated the internationalization process of Chinese universities. With the continuous growth of overall national strength and reputation, education for international students in China still has great potential.

Keywords: China, scholarship, international students education, the Reform and Opening-up Policy, the "Belt and Road" Initiative.

Citation: G. Zheng, M. Li, Development and effects of education for international students in China, Society. Communication. Education, 12 (1) (2021) 71–81. DOI: 10.18721/JHSS.12107

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

РАЗВИТИЕ И ПОСЛЕДСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КИТАЕ

Г. Чжан, М. Ли

Цзилиньский университет,
Чанчунь, Китай

Проведено историческое исследование развития китайского образования для иностранных студентов, на основе которого авторы пытаются обобщить его влияние на продвижение жестких и мягких сил Китая. С момента принятия «Политики реформ и открытости», образование иностранных студентов в Китае достигло заметного прогресса, стимулируя процесс интернационализации развития Китая. Его опыт и последствия заслуживают пристального наблюдения и анализа. В статье использованы данные, собранные из китайских правительственных документов, публичных досье и отчетов об образовании, с целью проиллюстрировать факты и характеристики трёх этапов обучения иностранных студентов в Китае с 1978 года. Исследование проводилось в рамках подхода, сочетающего в себе точки зрения предметных областей педагогики, социологии и международных отношений. В статье приведены выводы о том, что развитие образования для иностранных студентов в Китае способствовало международной популярности китайской культуры и мягкой силы Китая; оказало положительный эффект на развитие двусторонних отношений, а также привлечение иностранных инвестиций; облегчило обмен человеческими ресурсами; ускорило процесс интернационализации китайских университетов. С непрерывным ростом общей национальной силы и репутации образование для иностранных студентов в Китае все еще имеет большой потенциал.

Ключевые слова: Китай, стипендии, образование иностранных студентов, «Политика реформ и открытости», инициатива «Пояс и путь».

Ссылка при цитировании: Zheng G., Li M. Development and effects of education for international students in China // Society. Communication. Education. 2021. Vol. 12. No. 1. Pp. 71–81. DOI: 10.18721/JHSS.12107

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Introduction

This is a historical study focusing on the issues of what stages has China's education for international students gone through, what kind of effects it projected on China's overall development and how it achieved such progress.

In an age of globalization, the education of international students has become an important part of the internationalization of higher education and a necessary measure for a country to enhance its international competitiveness and expand its international influence. As an ancient civilization with great culture, China has been attracting a great number of people around the world to come and study since ancient times. The Tang Dynasty of China has seen a prosperous scene of cultural and personnel exchanges.

Contemporary China implemented the policy of reform and opening-up since 1978, which rejuvenated the education of international students. In recent years, with the rapid development of China's economy, the remarkable deepening of internationalization and the continuous growth of soft power, the Chinese government has paid more and more attention to the education of international students and has introduced various policies to encourage and attract students around the world. According to statistics, in 2019, nearly 400,000 overseas students from more than 200 countries and regions studied in China's universities and institutes. China has become a leading figure in Asia in terms of education for international students, and the third largest in the world. How did this phenomenon of "studying in China" emerge, what process has it experienced, what kind of prospects does it have in the future? These issues make it necessary for us to review the development of Chinese international student education over the years, exploring the motivation and experience of its process, and try to discover its positive effects on China's overall development.

Statement of the Problem

With the scope of human activities increasingly globalized, the internationalization of higher education has become more and more prominent and important. Students are eager to understand the knowledge of other countries, and a huge international students market has been formed nowadays. Meanwhile, scholars need to keep up with the latest development of the academic field, thus they constantly communicate and cooperate with their counterparts in other countries. When a government plans to formulate or adjust its education policies, it also needs to draw lessons and practice of other countries. In this context, the internationalization of higher education has become an indispensable aspect of a country's educational development or even its overall national strength.

China has enjoyed a long history of its reputation for emphasis on education and culture exchange since ancient times. After the implementation of the Reform and Opening-up in 1978, modern China has realized a dramatic revitalization of global engagement and international education, in which the education for international students has played a key role in this process. With a relatively poorer starting point in the 1980s, China's higher education for international students has made a tremendous progress in the last 40 years and surpassed many western countries which occupied the position of large shares in the global markets of international students.

Research Methods and Corpus

The study was conducted in the approach of historical research, while combining the perspective of Education Science, Sociology and International Relations. The main body of the discussion is structured in two parts: the first part follows a linear narrative using file reading and text analysis, the evolution of China's international students education was presented in a timeline from 1978 to the present, while the second part was designated to logical analyzing and outlined summarizing. It employs a comprehensive use of the inductive method of history and analytical method of social science theories. The paper uses data collected from Chinese government documents, public files, education reports and academic works to enrich the sources of information from multiple channels and to ensure the accuracy of the data and the objectivity of the research.

Discussion

The Expansion and Adjustment of the Opening-up Policy in International Education (1978–2000)

In 1978, China implemented the well-known policy of Reform and Opening-up, which pushed the country's essential project on economic construction, fully stimulating the social vitality of this huge country. China's economy, science and technology, culture and education have entered a new stage of rapid development. At the same time, the relationship between China and the world is undergoing positive changes. The relationship with Western countries has gradually eased and international exchanges have increased dramatically. In this context, the Chinese government has introduced a number of policies to support the development of the education of international students in China, such as the "Regulations of the Ministry of Education of the People's Republic of China on Foreign Students Studying in Chinese Universities" ("中华人民共和国教育部关于外国学生入中国高等院校学习的规定") promulgated in 1980, "Foreign Students Relevant Regulations on Studying in China" ("外国留学生来华学习的有关规定") promulgated in 1986, and "Interim Regulations on Recruiting and Training Foreign Postgraduate Students in China" ("关于招收和培养外国来华留学研究生的暂行规定") issued in 1988, etc. [1]. In 1979 and 1984, China held the second and third national conferences on international students' issues, and put forward the main goal of international students education in China: to strengthen cooperation with the "Third World", emphasizing that international students education in China is a long-term and strategic part of international aid, which recognized the strategic significance of international students education for the first time [2].

In the 1990s, education for international students in China came into a period of rapid development. In 1991, the Ministry of Education promulgated the "Trial Measures for the Granting of Degrees to International Students in China by Institutions of Higher Education" ("关于普通高等学校授予来华留学生中国学位试行办法"). In 2000, the Ministry of Education issued a notice on implementation of the "Regulations on the Administration of the Acceptance of Foreign Students in Higher Education Institutions" ("高等学校接受外国留学生管理规定"). With the issuance and implementation of a series of policies, the enrollment and management policies for international students in China have become more scientific. Provinces, cities and universities have more autonomy and approval powers on issues of enrollment; tuition fee, and related policies have become more flexible. With the increase in the number of international students, the establishment of a full-time management institution for international students has become inevitable for the improvement of international student management. In 1996, China established "China Scholarship Council" (CSC) to take charge of the international student affairs. In 2000, in the notice of the "Minutes of the National Education and Foreign Affairs Conference", the government proposed to improve the management of logistics for international students in China, striving to create a better environment for them. By 2000, the number of international students in China had increased to 52,150, which is a dramatic increase of 649.92 % compared to 1990, accounting for 2.7 % of all the international students globally in the same period [4].

The development of the education for international students in this period has several characteristics summarized as followed:

1. The education of international students has created a new situation since the founding of modern China. The enrollment of international students has gradually expanded, laying the foundation for today's achievement [3]. At the same time, we should also realize that this period is still in the early development of the education of Chinese international students, and there is still great room for improvements in the future.

2. The management system for international students has been improved, and a large number of related policies have been introduced. Similar to the expansion of the scale of international students, this period also lay the foundation for the international student management policies and regulations. The policies were more flexible, local governments and universities gained more autonomy, which created a positive effect for the rapid growth of international student enrollment, especially in the coastal areas of eastern China.

3. The source of international students has been diversified in terms of the coverage of different countries, and the proportion of international students from western developed countries has increased. However, in the 1980s, cultivating talents for the "Third World" countries and maintaining relations with the latter were still important factors to be considered in the enrollment of international students in China. The in-depth reform of international student education and the industrialization process still need to be strengthened.

In short, the education of Chinese international students in the early stage of reform and opening-up has made many pioneering achievements, but still has limitations such as the lack of full development, insufficient experience, and policy factors against industrialization. As the prelude to the full evolution of international student education, this period is transitional, and it is about to usher in a brand-new period of rapid development.

Taking WTO as an Opportunity: The Flourishing Development in International Students Education (2001–2012)

The education of international students is a project of General Agreement on Trade in Services (GATS) among the three international agreements of the World Trade Organization (WTO). It is an important content of international trade and an essential aspect of the internationalization of higher education. In 2001, China's accession to the WTO created a positive and favorable policy environment for the rapid expansion of the education for international students. At the same time, China's economy has entered a golden period of significant growth, becoming the world's third and second largest economy in 2008 and 2011 respectively. China's international status has been significantly improved and international exchanges have become more frequent. The competitiveness of China has been continuously strengthened, which has brought about a remarkable increase in the scale of international students and a comprehensive upgrade of related policies and services. The education of international students in China has entered an unprecedented period of vigorous development [5].

During this period, Chinese government successively promulgated several laws and regulations, which have specifically stipulated the relevant content of studying in China. In 2004, the "2003–2007 Educational Rejuvenation Plan" determined the principles of education for international students, namely "Expanding the scale, improving the level, guaranteeing the quality, and standardizing the management". 2010 was a year of historical significance for the development of international education in China. First, in the "Outline of National Long-term Education Reform and Development Plan (2010–2020)", it is clearly stated that the scale of foreign students in China will be further expanded, the number of government scholarships will be increased, and the focus will be on funding developing countries, as well as optimizing the management of international students in China. In the project of "Studying in China" promulgated afterwards, the goal was further defined as "By 2020, the number of international students of higher ed-

education in China will reach 150,000” [6]. Based on national strategy, China will continue to increase the number of government scholarships, making the national source and category of international students in China more reasonable and balanced. The Ministry of Education of China actively promotes the establishment of a platform for mutual recognition of qualifications and credits transfer between China and other countries. These policies and regulations have further regulated the enrollment, management and services of China’s international education. In particular, breakthroughs have been made in the informatization system of international student management, and the degree of standardization have been further improved. The policy for international students in China at this stage can be summarized as follows: education for international students in China has been formally treated as an important service trade, the government kept improving the standardization and informatization level to adapt to the trend of internationalization of higher education.

By the comprehensive effect of many factors such as trade development, international exchanges, and policy support, the scale of China’s international student education has grown dramatically at this stage. According to the statistics from 2001 to 2013, a total of 746 universities and institutes in China had accepted 2,539,775 international students from over 200 countries and regions, which is an increase of 2,208,252 compared with the previous period (see Table 1). The annual average of the growth rate was 14.75 %. The number of international students pursuing academic degree and diploma in China was 942,983, with its average annual growth rate of 18.3 % [7].

Table 1. Number of International Students in China (2002–2012)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Number of International Students	85829	77715	11084	14108	16269	19550	22349	23818	26509	29261	32833
Annual rate of growth, %	42.35	9.45	42.60	7.49	15.30	20.17	14.32	6.57	11.30	10.38	12.21

* The data was collected from the Department of International Cooperation and Exchange, Chinese Ministry of Education: “Concise Statistics of International Students in China”, 2001–2012.

The education of international students at this stage has distinct characteristics and trends of development, which can be roughly summarized as follows:

1. The national source of international students in China has been further expanded and diversified. During this period, the number of international students from all continents has increased significantly. The largest increase is in Africa, where the number of students has increased by nearly 2300 % in the past 15 years. The number of European students studying in China has also increased rapidly by 995 % in the past 15 years. Asian countries are still the main area with the largest number of international students coming to China. For example, in 2016, it occupied eight of the top ten seats. Since 2000, South Korea has been the country with the largest number of international students coming to China, and its number of international students has been significantly ahead of the second-ranked country. The growth rate of the number of students studying in China from the United States, Japan, and Russia has been in a relatively stable state for a long time, making them more consistent to maintain the top positions.

2. For a long time, China has provided various forms of scholarships for international students in China, which have played a positive role in improving the quality of the source of international students in China and adjusting the scale of international students in different regions. At this stage, the total number of scholarship-receiving international students in China has shown a substantial increase, but the proportion of scholarship-received international students in the total number has shown a trend of decreasing firstly, and then gradually increasing. This shows that the Chinese government has continuously increased its funding for scholarships for international students in China in recent years. Among all the scholarship

students coming to China, the number of Asian students is still the largest because of the relatively large number of the latter. The situation also showed that the growth rate of the scale of international students in China has exceeded the growth rate of the Chinese government's scholarship expenditure, making it difficult to maintain the original coverage rate.

Further Optimization and Improvement of International Student Education under the “Belt and Road” Initiative (2013–present)

Chinese President Xi Jinping proposed a cooperative initiative to jointly build the “Silk Road Economic Belt” (“丝绸之路经济带”) and the “21st Century Maritime Silk Road” (“二十一世纪海上丝绸之路”). The “Belt and Road” initiative has brought new development opportunities to the education of international students in China. By delivering high-quality educational resources to the “Belt and Road” countries and promoting the construction of a community with a shared future for mankind, it has greatly promoted China's international education. The Ministry of Education issued a document of “Promoting the Joint Construction of ‘One Belt and One Road’ Educational Action”, which clearly pointed out that educational exchanges should provide talents support for the construction of the “five links”, namely the policy communication, facility links, unimpeded trade, financial links, and people-to-people connectivity. It also stated that in the next 5 years, more than 10 overseas bases of education will be built, and over 10,000 new students from the countries and regions along the “Belt and Road” will be subsidized each year to study in China.

In 2016, Chinese government issued a number of policy documents related to the education of international students in China to serve the “One Belt One Road” initiative. The top-level design of China's international education was further improved. Combined with the national education project, the Ministry of Education issued the “Promoting Co-construction of the “Belt and Road” Education Action” to expound the supporting role of education in the construction of the “Belt and Road”, and advocated other countries to join the “Belt and Road” education community. This document is an important manifestation of the all-round and new pattern of China's education opening up to the world, and clarifies the overall program and practice of China's construction of the “Belt and Road” education community.

With the continuous development of the internationalization of higher education on a global scale, education service trade has begun emerging as an important field of international trade. According to statistics from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the number of international students in the world has increased from 2 million in 1998 to 5.3 million people in 2017, China has played an important role in this development [8]. After Chinese President Xi Jinping put forward the initiative in 2013, popularity of “Studying in China” set off in the countries along the “Belt and Road”. As of 2017, China has signed agreements on mutual recognition of academic qualifications with 46 countries and regions, of which 24 countries are along the “Belt and Road”. The initiative provides a broad prospect for growth in the education of international students in China. In April 2019, the Office for Promoting the Construction of the “Belt and Road” released the project of “Belt and Road Initiative: Progress, Contributions and Prospects”, and stated that China has established the Chinese Government Scholarship Program of “Silk Road” in the summary of educational achievements, and signed agreements on mutual recognition of higher education qualifications with 24 countries along the route. 38,700 people from the countries along the “Belt and Road” received Chinese government scholarships to study in China in 2017, accounting for 66 % of the total scholarship students in that year. The Chinese Academy of Sciences has set up MA and PhD scholarships and special training courses for countries along the “Belt and Road”, which has covered more than 5,000 students in total [9].

The positively improving national image of China and strong policy supports from Chinese government consistently showed their great impetus in driving China's international students education to higher levels. According to a questionnaire by Beijing University of Chinese Medicine, harmonious bilateral political relations, mutually beneficial and win-win relationship in economy and trade, good geographic relations

and China's promising status in economics and politics have been the top 5 factors to attract international students. It is widely accepted that China's stable political environment, potentials in economic development, confidence in the increase of national strength and the long-standing history & culture have played vital roles to appeal to more international students [10].

With the support of the "Belt and Road" initiative, China's education for international students has made significant progress during this period. It is not only reflected in the increase in the scale of international students, but more significantly that China's international student education has begun to shift from the pursuit of quantity to the pursuit of quality. The quality and the level of education for international students have been remarkably improved.

1. The majors of international students are more abundant and diversified, and the professional structure is more reasonable. The most popular majors studied by international students in China can be divided into 15 categories, including Chinese Language & Literature, Traditional Chinese Medicine, Western Medicine, Economics, Engineering, Management, Law, Art, History, Sports Science, Philosophy, Science, Agriculture and Education, etc. For a long time, Chinese language has always been an advantageous major for international students in China. In 2012, the number of students studying in the majors of Chinese Language and Chinese Medicine accounted for 57.5 % of the total number. By 2018, the proportion of international students in the two majors mentioned above has dropped to 40.4 %, and the proportion of international students in Economics, Western Medicine and Engineering has increased to 34.65 % [8].

2. Countries along the "Belt and Road" Initiative have become the main sources of international students studying in China. In 2013, the number of international students coming to China from countries along the "Belt and Road" accounted for about 40 % of the total international students in China. In 2018, it has accounted for 52.9 % of the total number of international students in China, with an average annual growth rate of 8.7 % [11].

3. The proportion of international students who pursue academic degrees continues to rise. The composition of international students in China includes those who pursue academic degrees and those with non-academic qualifications. The foreign students with academic qualifications in China are divided into junior, undergraduate and postgraduate levels; non-academic international students can be divided into general advanced students and short-term students. At this stage, both degree and non-degree international students have shown a remarkable increase year by year, especially the proportion of the students who pursue academic degrees, among which undergraduates account for the largest proportion, followed by graduate students. In 2018, international students with a degree reached 258,122 and accounted for 47.6 % of the total number of international students in China in the same year. The number of international students with a degree exceeded the number of non-degree students for the first time.

The Effect of the Education for International Students in China

Through the history of the development of the Education for International students in China, we can see its tremendous achievements in recent years. The positive development of education for international students is an outcome of China's strengthening of opening-up policy and the enhancing of the "soft environment" for international students. At the same time, the expansion of the scale of international students in China has in turn promoted the further development of China's opening-up and international exchanges, projecting a profound impact on China's integration into the international community. The effect is reflected in the following aspects:

1. As carriers of cultural exchanges and public diplomacy, international students have promoted the spread of Chinese culture and the improvement of China's soft power. Official cultural dissemination is carried out by the government, which is often aggressive and rigid. Sometimes it is regarded as a kind of cultural invasion, resulting in resistance from the audience. The international students who come to China are either interested in Chinese culture or the development experience of modern China. Most of them are individuals who come to study, and they came back home with their perceptions of Chinese

culture and intuitive feelings of China's achievements after the reform and opening up. They tell Chinese stories and impressions of China to the people of their own countries. Their stories will be more credible than official publicity. The impression of China they spread will be more acceptable to the audience, so that the audience can consciously and autonomously perceive the real Chinese culture and the picture of modern China [12]. Many international students in China are also engaged in international and cultural exchanges after returning to their countries. They serve as bridges and make positive contributions to friendly exchanges between China and their countries. It creates a more intuitive and clear understanding of contemporary China's modernization achievements and national development strategy, promoting positive recognition of China's development experience and its philosophy, and thus contributing to the improvement of China's soft power.

2. The economic benefits brought by the large scale of international students have become more and more obvious. The consumption by international students in China has begun to take shape and creates a considerable market. The import and export of education service trade is mainly reflected in the direct consumption expenditures of students studying abroad, which are mainly divided into two categories. One is the expenditure directly related to tuition fee and accommodation expenses. This part is mainly the earnings for the universities and institutes. The second part is related to other living and social expenses of international students and their relatives as well as friends, including food, transportation, tourism, entertainment, etc. This part can be classified as social income. These two parts of expense constitute the total expenditure of international students. As an important type of trade nowadays, the service trade of higher education brings a large amount of foreign currency earnings to the country. International students living and studying in China will cause demands for domestic products, and will promote the trade of goods and foreign investment between the two countries. At the same time, the appreciation of Chinese culture and landscape will greatly promote the development of tourism, transportation, etc. In short, education service trade can not only bring direct economic benefits, but also generates indirect economic benefits by affecting other industries. Some Chinese scholars have performed a model calculation on the economic contribution rate of international students in Jiangsu Province, which is one of the major provinces for international students studying in China. The results show that from 2000 to 2010, the average annual contribution of foreign students to Jiangsu province's GDP was at least 1.150~172.5 million RMB [13].

3. There are a large number of interdisciplinary high-quality talents such as political and business elites among the international students in China, which play a subtle role in promoting bilateral relations, attracting foreign investment and personnel exchanges. The cross-border flow of high-end talents can establish an interpersonal network and open up channels of information exchange. The new international trade and capital cooperation requires the participation of a large number of professional talents proficient in both languages of the two countries. The internationalization of higher education is one of the main ways to provide such talents. Meanwhile, talents studying abroad are often a considerable part of the elites who hold positions in important national departments, which will have a remarkable impact on the direction of a country's policies [14]. Their participation politically helps deepen cooperation, enhance mutual trust, and promote understanding of the political culture of each country.

4. The development of education for international students in China has improved the internationalization process and academic communication capabilities of Chinese universities and institutions, which helps to improve their academic standards and international competitiveness. The internationalization of higher education is currently an important indicator for evaluating the overall strength of universities. The Chinese government has put forward higher requirements on the quality of education for international students and the supervision system. These requirements have prompted universities to be further involved in global engagement and increase the overseas experience of its faculties. In addition, recruiting foreign students will bring more economic benefits and funds to the university, promoting the latter to increase investment in international exchange and measures to attract more international students, thus creating an efficient circle of mutual promotion.

Conclusion

To sum it up, what could we generalize from the historical process of the education for international students in modern China, and how should we understand its achievement and prospect?

It is more than obvious that the education of international students in China has made remarkable progress with the continuous growth of its national strength since 1980s. The scale of international students has continued to expand, the curriculum construction and instructional program have gradually improved, and the management system has become more and more efficient. Its process can be divided into three stages: the expansion and adjustment of the opening-up policy in international education (1978–2000), the significant development after joining the World Trade Organization (2001–2012), and further optimization under the “Belt and Road” initiative (2013–present).

Although there is still a certain gap with the United States, the United Kingdom and other major western countries, China’s international student education is on its way of dramatic changes. The development of education for international students in China has promoted the oversea popularity of Chinese culture and China’s soft power, creating a positive effect on promoting bilateral relations as well as attracting foreign investment and facilitating human resources exchanges, and accelerating the internationalization process of Chinese universities [15].

With the accelerating process of economic globalization and the development of the internationalization of higher education, China will further project its reform and opening policy into the education of international students, and an even greater achievement is yet to come. In the future, education for international students in China will be further optimized in terms of scale, specialty, management and services. On the basis of the support from national strategy, the prospect of international student education in China will be assuring, with its quality and reputation continuously improving on the right track.

The project is funded All China Federation of Returned Overseas Chinese No. 19CZQK207, Education Department of Jilin Province “the 13th Five-year Plan” social science project in 2020 No. JJKH20201131SK, Jilin Association for Higher Education research project No. JGJX2019D4.

REFERENCES

- [1] **Zhang Weijia**, A Textual Analysis of China’s Policy on International Students Since the Founding of New China, *Academy*, (12) (2014) 188–190. DOI: 10.3969/j.issn.1674-4810.2014.12.150
- [2] **Li Jun**, *History of China’s Higher Education Policy (1949–2019)*, Guangzhou: Guangdong Higher Education Press, 2014, p. 342.
- [3] **Hou Meifang**, Practice and Exploration of Social Management of Foreign Students in China, *China Higher Education Research*, (6) (2001) 51–52. DOI: 10.16298/j.cnki.1004-3667.2001.06.022
- [4] Development Planning Department of the Ministry of Education of the People’s Republic of China, *Educational Statistics Yearbook of China*, Beijing: People’s Education Press, 2000.
- [5] **Liu Yang, Wang Yiwei**, Educational Policies and Practice in Higher Education for Foreign Students in China, *Higher Education Development and Evaluation*, 27 (6) (2011) 73–80. DOI: 10.3963/j.issn.1672–8742.2011.06.012
- [6] **Jin Wei**, The Policy Changes in the Internationalization of Chinese Higher Education Since the 1980s: An Integrative Analysis of Statistics and Policies, *Renmin University of China Education Journal*, (4) (2012) 30–31. DOI: CNKI:SUN:RDXK.0.2012-04-005
- [7] Department of International Cooperation and Exchange, Ministry of Education: “Concise Statistics of International Students in China”, 2001–2013.
- [8] OECD, *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019, p. 229.
- [9] Data quoted from the Office for Promoting the “Belt and Road” Construction, “Co-construction of the ‘Belt and Road’ Initiative: Progress, Contributions and Prospects”, Available at: https://www.yidaiyilu.gov.cn/info/iList.jsp?cat_id=10036

[10] **Yang Siqiu, Hou Shengtian, Liu Nana, Zhang Ruonan, Wang Tianqi**, “Study on Influencing Factors of International Students of TCM in China – Taking Beijing University of Chinese Medicine as an Example”, *Chinese Journal of Library and Information Science for Traditional Chinese Medicine*, 45 (1) (2021) 48–53. DOI: 10.3969/j.issn.2095-5707.2021.01.010

[11] Statistics of International Students in China (2013–2018), issued by the Department of International Exchange and Cooperation, Ministry of Education.

[12] **Wang Fengli, Wang Chungang, Xu Jin**, An Analysis of the Communication of Chinese Culture by International Students, *Future and Development*, 43 (6) (2019) 69–70, DOI: 10.3969/j.issn.1003-0166.2019.06.011

[13] **Li Xingyun, Zhang Jin**, “The Contribution of International Students in China to the Economic Development of Jiangsu – From the Perspective of Contribution Rate Estimation,” *Journal of Nanjing University of Science and Technology (Social Sciences Edition)*, 31 (1) (2018). DOI: 10.3969/j.issn.1008-2646.2018.01.013

[14] **Sun Xiaobing**, The Evolution and Development Achievements of 70 Years of China’s Education Opening-up Policy, *Journal of National Academy of Education Administration*, (10) (2019) 10–15. DOI: CNKI:SUN:GJXZ.0.2019-10-003

[15] **Zhou Nanzhao**, Policy Review on the Internationalization of Education, *Journal of World Education*, 346 (10) (2014) 3–8. DOI: CNKI:SUN:JYXI.0.2014-10-002

Received 17.02.2021.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Zhang Weijia**. A textual analysis of China’s policy on international students since the founding of new China // *Academy*. 2014. No. 12. Pp. 188–190. DOI: 10.3969/j.issn.1674-4810.2014.12.150

2. **Li Jun**. History of China’s Higher Education Policy (1949–2019). Guangzhou: Guangdong Higher Education Press, 2014. P. 342.

3. **Hou Meifang**. Practice and exploration of social management of foreign students in China // *China Higher Education Research*. 2001. No. 6. Pp. 51–52. DOI: 10.16298/j.cnki.1004-3667.2001.06.022

4. Development Planning Department of the Ministry of Education of the People’s Republic of China: *Educational Statistics Yearbook of China*. Beijing: People’s Education Press, 2000.

5. **Liu Yang, Wang Yiwei**. Educational policies and practice in higher education for foreign students in China // *Higher Education Development and Evaluation*. 2011. No. 27(6). Pp. 73–80. DOI: 10.3963/j.issn.1672-8742.2011.06.012

6. **Jin Wei**. The policy changes in the internationalization of Chinese higher education since the 1980s: An integrative analysis of statistics and policies // *Renmin University of China Education Journal*. 2012. No. 4. Pp. 30–31. DOI: CNKI:SUN:RDXK.0.2012-04-005

7. Department of International Cooperation and Exchange, Ministry of Education: *Concise Statistics of International Students in China, 2001–2013*.

8. OECD, *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publ., 2019. P. 229.

9. Data quoted from the Office for Promoting the “Belt and Road” Construction, “Co-construction of the ‘Belt and Road’ Initiative: Progress, Contributions and Prospects” // URL: https://www.yidaiyilu.gov.cn/info/iList.jsp?cat_id=10036.

10. **Yang Siqiu, Hou Shengtian, Liu Nana, Zhang Ruonan, Wang Tianqi**. Study on influencing factors of international students of TCM in China – taking Beijing University of Chinese Medicine as an example // *Chinese Journal of Library and Information Science for Traditional Chinese Medicine*. 2021. No. 45(1). Pp. 48–53. DOI: 10.3969/j.issn.2095-5707.2021.01.010

11. Statistics of International Students in China (2013–2018), issued by the Department of International Exchange and Cooperation, Ministry of Education.

12. **Wang Fengli, Wang Chungang, Xu Jin**. An analysis of the communication of Chinese culture by international students // *Future and Development*. 2019. No. 43(6). Pp. 69–70. DOI: 10.3969/j.issn.1003-0166.2019.06.011

13. **Li Xingyun, Zhang Jin**, The contribution of international students in China to the economic development of Jiangsu – from the perspective of contribution rate estimation // *J. of Nanjing Uni-*

versity of Science and Technology (Social Sciences Edition). 2018. No. 31(1). DOI: 10.3969/j.issn.1008-2646.2018.01.013

14. **Sun Xiaobing**, The Evolution and Development Achievements of 70 Years of China's Education Opening-up Policy // J. of National Academy of Education Administration. 2019. No. 10. Pp. 10–15. DOI: CNKI:SUN:GJXZ.0.2019-10-003

15. **Zhou Nanzhao**, Policy Review on the Internationalization of Education // J. of World Education. 2014. Vol. 346 (10). Pp. 3–8. DOI: CNKI:SUN:JYXI.0.2014-10-002

Статья поступила в редакцию 17.02.2021.

THE AUTHORS / СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Zheng Guangchao

Чжан Гуанчжао

E-mail: zhengguangchao@jhlu.edu.cn

Li Menglong

Ли Мэнлун

E-mail: 244591055@qq.com

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12108
УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ РЕЦЕПТИВНЫХ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

М.А. Рыкова, Т.Н. Бокова

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

В статье анализируется социальная компонента обновленного речевого портрета специалиста неязыкового вуза. Социолингвистическая доминанта межкультурного речевого взаимодействия обусловлена положением индивида в социальной системе, ситуацией общения, его профессией, регионом происхождения, возрастом. В этой связи субъекты коммуникации сталкиваются с различными особенностями общения: это коммуникативное поведение, культурное пространство общения, языковая личность инофона с индивидуально сформированной картиной мира. Вышеупомянутые факторы оказывают влияние на продуцируемую речь и должны быть учтены при обучении профессиональному общению в неязыковом вузе. Определяющая роль отводится языковой вариативности, проявляющейся в деловой коммуникации. Таким образом, обучение межкультурному общению в неязыковом вузе должно строиться под социолингвистическим углом зрения в условиях профессионального дискурса. На пересечении компетентностного и межкультурного подходов рассмотрено социолингвистическое поле исследований, посвященное обучению интерпретации иноязычной речи. Подчеркнута важность развития умения осознавать и определять значение влияния социальных факторов на речевое поведение говорящего. Данное направление подкреплено европейскими и отечественными требованиями, предъявляемыми к специалистам неязыкового профиля по линии компетенций владения иностранными языками. Обращено внимание на необходимость уточнения роли фонетики для более эффективного осмысления социолингвистических маркеров в ходе диалога культур за счет узнавания особенностей вариантов языка. Транслируется тезис о том, что для наилучшего распознавания речи иностранцев и становления специалиста нелингвистического профиля полноценным участником диалога культур, профессиональный контекст межкультурного взаимодействия предполагает владение участниками общения умениями социальной интерпретации устных текстов.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, социолингвистическая интерпретация речи, неязыковой вуз, межкультурная коммуникация, профессиональная языковая вариативность.

Ссылка при цитировании: Рыкова М.А., Бокова Т.Н. Развитие рецептивных социолингвистических умений студентов неязыковых вузов в процессе обучения профессиональному общению // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 82–91. DOI: 10.18721/JHSS.12108

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

DEVELOPING SOCIOLINGUISTIC RECEPTIVE SKILLS WHILE TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

M.A. Rykova, T.N. Bokova

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation

This article discusses updated speech characteristics of a modern specialist in non-linguistic university with an emphasis on social component. Such factors as communicative situation, person's social status, his or her profession, origin or age determine the sociolinguistic conditionalism in cross-cultural communication. Therefore, communicators challenge various social speech features while interacting with each other. These are communicative behavior, communication standards, foreigner's language identity that predetermines his or her specific view of the world. All these factors affect the speech produced and should be taken into account when teaching professional communication in a non-linguistic university. In this case we should pay attention to linguistic variability, which externalizes as a part of business discourse. For the purposes of this study the authors analyze scientific literature in a sociolinguistic field devoted to teaching L2, as well as conduct a content analysis of competence-based and intercultural approaches. Russian and European requirements for the level of L2 competence for non-linguistic specialists emphasize the importance of developing ability to understand and determine the influence of social factors on a speaker's language behavior. The research emphasizes the role of phonetics as an effective tool to understand sociolinguistic speech of foreign interlocutors due to language variation acknowledgement. As a result, the communicant should demonstrate certain sociolinguistic skills in the professional verbal communication. It is concluded that it is necessary to extend communication skills in terms of social interpretation during intercultural interaction, since this will allow non-linguistic specialists to become full-fledged participants in a professional dialogue of cultures.

Keywords: professional discourse, sociolinguistic interpretation, non-linguistic university, intercultural communication, professional linguistic variety.

Citation: M.A. Rykova, T.N. Bokova, Developing sociolinguistic receptive skills while teaching professional communication students of non-linguistic universities, *Society. Communication. Education*, 12 (1) (2021) 82–91. DOI: 10.18721/JHSS.12108

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

С тех пор как антропоцентрическая парадигма укрепила свои позиции в развитии лингводидактической науки, во внешней среде остро ощущается переориентация процесса обучения на личность учащегося, его потребности и интенции. Особое значение в коммуникации приобретают социолингвистические характеристики участников общения. Речь идет о ключевой проблеме контекста коммуникации, потребностей человека, его особенностей и суждений. Представляющий ценность социальный результат такого рода общения определяет обновленный речевой портрет современного специалиста неязыкового вуза. Согласно философии действия постмодернистской эпохи, «цель образования рассматривается в контексте обеспечения среды обучения, позволяющей создавать студентам новое знание через свой собственный опыт», приобретаемый, в том числе, социальным путем [1, с. 29].

В настоящее время социальная направленность инноваций прослеживается «в различных сферах образовательной деятельности, в системном управлении образованием, в управлении образовательным процессом, в содержании образовательных программ, и т. д.» [2, с. 2812]. Речевое поведение участников диалога культур напрямую коррелирует с социальной природой ситуации общения, учет которой не являлся традиционным в определении результативности функционирования рыночной конъюнктуры. В этой связи принципиальная значимость налагается на обновленные подходы в образовании, которые соответствуют современным реалиям и отражают актуальную на сегодняшний день личностную центрированность в процессе обучения. Данное направление за счет увеличения образовательного потенциала социальных наук позволяет рассчитывать на достижение определенного эффекта по итогам обучения.

Социальная обусловленность речевого взаимодействия участников общения предопределена условиями внешней среды: социальным строением общества, говорящего на данном языке, непосредственно ситуацией общения, в зависимости от которой участники выбирают речевые и неречевые стратегии поведения. Выбор языковых средств также может быть обусловлен социаль-

ными различиями коммуникантов: регионом, профессией, возрастом. Наряду с представлениями о правилах и стандартах, характерных для профессиональной среды, и о стереотипах коммуникативной ситуации, участники общения демонстрируют намерения и мотивы своего речевого поведения. Такие социальные стереотипы классифицируют типичные для представителя социальной группы качества (например, пол, этническая принадлежность). Они могут формировать «ошибочное знание людей», и поэтому являются лишь одним из аспектов, которые необходимо учитывать во избежание деформации процесса межличностного взаимодействия [3, с. 156–157].

Послевузовское профессиональное общение выпускников-нелингвистов, в особенности студентов экономических специальностей (менеджеров, маркетологов, экономистов и др.), носит статус делового общения. В ходе межкультурной коммуникации участники диалога выстраивают переговоры таким образом, чтобы речевое пространство настраивало собеседников на доверительное общение, и обстановка была для них в той или иной степени привычной. То есть рассматриваемый нами деловой дискурс, который представляет собой единение текста с осознанным намерением адресанта к коммуникации, предопределяет общую цель взаимодействия участников общения и их единство. В этой связи в центре обучения иностранному языку (далее – ИЯ) находится ситуация общения, выдвигающая на передний план социолингвистическую составляющую коммуникативной деятельности. Описываемый социальный статус определяет также права и обязанности человека относительно его положения в социальной системе и, как следствие, взаимные ожидания поведения [4, с. 5].

В.И. Карасик поясняет, что «обстоятельства, наши пресуппозиции о мире и эмпатическая настроенность на коммуникативного партнера влияют на готовность воспринимать сказанное в устном общении» [5, с. 76]. В ситуациях профильно-ориентированной передачи информации предусматривается владение учащимися «языковой корректностью и функциональной адекватностью в процессе речевого взаимодействия двух или более людей» [6, с. 191]. Проблема понимания трактуется в различных науках по-разному. Как уточняет Н.Н. Гавриленко, в процессе понимания происходит интерпретация высказывания, «понятие которого рассматривается исследователями как когнитивные действия, объектом которых становятся продукты речевой деятельности» [7, с. 35].

Опора на фактор восприятия текста позволяет прибегнуть к термину «аудирование». Как отмечает Н.Д. Гальскова, аудирование – это рецептивно-мыслительная деятельность, благодаря которой происходит восприятие, понимание и обработка полученной информации [8]. Научным сообществом выделяются следующие трудности данного вида речевой деятельности (за основу взяты проблемы, описанные авторами с заостренностью на французский язык; нами выделены моменты, подчеркивающие социальную природу коммуникации): зависящие от языковой формы сообщения (в т. ч. фонетические) и вызванные специфичностью картины мира и способами вербализации культурных концептов страны [9, с. 146]. Языковые трудности могут быть обусловлены следующим: в сообщении содержится неизученный языковой материал; сообщение имеет знакомый, но сложный для восприятия на слух материал [9, с. 149]. При этом экстралингвистический компонент, предполагающий знание адресантом «явлений объективной действительности, особенностей цивилизации страны изучаемого языка, составляющих предмет высказывания», является определяющим в процессе интерпретации сказанного иноязычным собеседником [9, с. 152].

Осмысление профессионально-направленного речевого поведения отчетливо иллюстрирует потенциальные социально-вариативные обстоятельства межкультурного диалога и различия, которые могут возникнуть на их основе. Определяющая роль в данном случае отводится языковой разновариантности, проявляющейся в деловой коммуникации. Таким образом, обучение межкультурному общению в неязыковом вузе должно строиться под социолингвистическим углом зрения в условиях профессионального дискурса. Умения осознавать и определять значение вли-

яния социальных факторов на речевое поведение говорящего находит отражение в социолингвистической интерпретации текстов, в процессе которой происходит формирование социолингвистической компетенции.

Постановка проблемы

Научные тенденции в образовательной среде определяют «новые повышенные требования к формированию личности выпускника вуза», что приводит к необходимости корректировок в области языковой подготовки [10]. Современный характер иноязычной коммуникации предопределяет умение специалиста общаться во внешней среде, в том числе «воспринимать на слух профессиональный дискурс» [10, с. 2]. Акцентирование внимания на социальной составляющей речевого репертуара человека, обусловленного его профессиональной деятельностью, обеспечит повышение качества формирования умений социолингвистической интерпретации иноязычной устной деловой речи в неязыковом вузе. Становится очевидной необходимость развития социолингвистических умений выпускников нефилологического профиля в разрезе рецептивного аспекта устной коммуникации.

Методология исследования

Методологическая база исследования представлена через ведущие положения в области основополагающих подходов и идей для современной лингводидактики: компетентностного (Н.И. Алмазова, И.Л. Бим, Е.Г. Тарева, А.В. Хуторской), межкультурного (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова), теории социолингвистики в обучении ИЯ (Н.А. Беленюк, Т.И. Густомясова, И.А. Исенко, В.Е. Лапина, Ю.В. Манухина, Ю.А. Сеница, К.М. Синькевич), теории дискурса (В.И. Карасик), ключевые концепции постмодернизма в образовании (Т.Н. Бокова, Г.Д. Дмитриев, С.В. Иванова). Подвергнута рассмотрению роль профессионального дискурса в условиях многообразия социально-обусловленных речевых контактов. Как следствие, обращено внимание на уточнение роли фонетики в процессе правильной интерпретации социолингвистических маркеров в устной речи.

Результаты исследования

Социальные параметры ситуации общения отражены в международных и отечественных образовательных стандартах. В российских документах это направление заявлено во ФГОС ВО по нефилологическим направлениям¹ бакалавриата (менеджмент, экономика, гостиничное дело и пр.). В частности, в стандарте зафиксированы требования к общекультурной компетенции специалиста: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и ИЯ для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Исходя из общеевропейских компетентностных установок (документ “Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors” (2018), далее – CEFR), условием успешности коммуникативных поступков коллег из разных лингвосоциумов значителен способность исходя из ситуации выбрать ту языковую конструкцию, которая лучше всего передаст коммуникативные намерения [11]. То есть «подсвечивается» значимость социолингвистических умений в структуре социолингвистической компетенции.

Делая акцент на рецептивных аспектах общения, под социолингвистическими умениями мы будем понимать умения социолингвистической интерпретации устной речи. Обратимся к определению понятий «интерпретация» и «социолингвистика» в трактовке научной школы². Интерпретация ставит своей задачей установление смысла речевых и неречевых действий в ходе обработки информации адресатом. Теоретическое изучение социолингвистики помогает установить связь

¹ URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы. 2019. 496 с.

между аспектами социальной жизни и языком, а также влиянием на него экстралингвистических факторов и отражением особенностей устной речи. Существенной чертой социолингвистической интерпретации выступают функциональные возможности языка в различных социальных сферах применения, в том числе, в профессиональных ситуациях общения.

В современном межкультурном обществе образовательный процесс должен быть нацелен на «формирование компетентного человека, обладающего определенными профессиональными ключевыми компетенциями» [12, с. 122]. Тем самым представляется целесообразным рассмотреть понятие социолингвистической интерпретации в соотношении с социолингвистической компетенцией. Знания о нормах вежливости, регистрах общения, лингвистических маркерах социальных отношений, владение соответствующими умениями, которые являются неотъемлемой частью социолингвистической компетенции, позволяют выстраивать эффективную коммуникацию в условиях социальной обусловленности общения. Антропоцентрические ценности социолингвистической компетенции ставят на первое место намерения учащегося: осознание того, где и как использование приобретенных навыков и умений уместно и необходимо с тем, чтобы лучшим образом передать свои интенции.

Социолингвистическая компетенция также позиционируется представителями научной школы как основная составляющая иноязычной коммуникативной компетенции. Следует учесть, что профессиональный контекст предполагает владение коммуникантом определенным набором социолингвистических умений. При межкультурном взаимодействии развитие социолингвистических умений специалиста неязыкового вуза позволит ему чувствовать себя комфортно в процессе интерпретации речи иностранцев. Такого рода коммуникативные умения позволят стать специалисту экономического профиля полноценным участником диалога культур.

Таким образом, в нашем представлении социолингвистическая интерпретация устного текста раскрывает сущность социолингвистической компетенции в содержательном плане (знаниевая компонента, отвечающая за понимание намерений адресанта через речь). В то же время, остро ощущается влияние фактора неопределенности в процессе понимания речи иностранца [13, с. 73]. Толкование коммуникативных намерений собеседника происходит корректно, если адресат адаптирован к социолингвистической вариативности и осведомлен о её возможных видоизменениях. Например, английский язык в Индии обладает социально-дифференцирующей функцией: на нем говорят люди из высших слоев общества.

Акцентируя внимание на рецептивном компоненте межкультурного общения, наибольшую трудность, на наш взгляд, представляют фонетические единицы (проявляющиеся, в том числе в диалектах и акцентах), ввиду сложности их разрешения путем компенсаторных умений, либо перефразирования реплик. Для иллюстрации фонетических нюансов обратимся к особенностям англоязычной коммуникации. Так, британский акцент и североамериканский или канадский обладают рядом отличий. При этом на юге Англии возможны сходства между британским и американским/канадским диалектами. Здесь также играет роль социальный статус (к примеру, носителя языка).

Для начала сфокусируемся на фонеме [a:] (буква *r*) – в канадском варианте она ярко выражена и звучит как [a:ɾ], например, в слове *work* [wɜ:ɾk].

Второй момент – *t* в середине слова. В речепроизводстве американца и канадца этот звук больше похож на [di:]. Пример такого звучания – ['θɜ:di] (*trirty*).

Более того, звучание сказанного может варьироваться в зависимости от ударения в словах – проявляется при произнесении некоторых фонетических единиц громче или за счет пролонгации определенных звуков. Американский вариант звучания слов *vitamin*, *advertisement*, *vaccine* – ['vaɪtəmin], ['ædvətəɪzmənt], ['væksɪ:n], британский – ['vɪtəmin], [əd'vɜ:tɪsmənt], ['væksɪn] соответственно.

Наконец, некоторые слова имеют диаметрально противоположные варианты произношения по буквам. Например, алюминий в канадской интерпретации звучит и пишется как *aluminium* ['æljʊ'mɪniəm]. В британской орфографии – *aluminum* [ə'lu:mɪnəm].

Таким образом, на фонетическом уровне канадский вариант английского языка расходится с британским по линии:

- произнесения некоторых дифтонгов перед определенными согласными;
- противопоставления долготы и краткости гласного;
- наличия/отсутствия согласных.

По аналогии с акцентированной *r* в североамериканском варианте, ротическое [r] характерно и для ирландского английского. Фонетической особенностью также является произнесение ирландцами тех звуков, которые в британском варианте не произносятся, и напротив, опущение многих звуков, присутствующих в британском английском.

В свою очередь бизнес-партнеры из Бразилии склонны произносить фонему [di:] как [dʒ] и добавлять [i:] в конце согласных букв, таких, например, как *k* [keɪ]. В этом случае *bank* будет звучать как [bæŋki:].

Данные практические наблюдения свидетельствуют о влиянии социолингвистического кругозора на результативность межкультурного диалога. Отсюда – значимость учета фонетических особенностей речи в языковой подготовке выпускников нефилологических вузов.

В контексте научных исследований социолингвистическое поле широко представлено в работах отечественных и зарубежных методистов. Объектами изучения становились социальные дифференциации говорящих и язык с точки зрения его социальной разновариантности (К.Л. Geeslin, В.И. Карасик, Ек. J.A. van, R.K. Blot, в частности, по отношению к англоговорящим этносам (А. Bohmann, С.N. Candlin, N. Mercer, N. Braber, S. Jansen).

Теоретические и эмпирические исследования в области формирования социолингвистической компетенции в неязыковом вузе средствами E-mail-проектов (Т.И. Густомясова), в контексте устного иноязычного общения: учащихся младших курсов технического вуза (Н.А. Беленюк), у студентов старших курсов во франкоязычной коммуникации (Ю.А. Сеница), с акцентом на подготовку будущих менеджеров к аудированию (К.М. Синькевич), на материале социомаркированных текстов (В.А. Потемкина) свидетельствуют о том, что лингвосоциологический подход занимает в лингводидактике укрепляющуюся позицию, выдвигая на первый план «осознание социолингвистических параметров общения, обусловленных вариативностью языка» [14, с. 309]. Анализируя современные отечественные работы на предмет социальных характеристик компетенции в языковых вузах, важно отметить выделение учеными социофонетического компонента (Е.С. Нечаева), формирование социолингвистической компетенции в ходе овладения формулами речевого этикета (Ю.В. Манухина), в контексте устного иноязычного общения (И.А. Исенко, В.Е. Лапина).

В некоторых исследованиях прослеживается ориентация на развитие фонетического потенциала в обучении межкультурной коммуникации. Однако этот диапазон ограничен представлением о «способности к продуктивной (применительно к обучению говорению) речевой деятельности человека» (данное направление также отмечается современными исследователями [15, с. 86]). В частности, в работе Ю.А. Сеницы предусматривается владение учащимися диалектами для формирования произносительных навыков, т. е. в основе обучения устной речи находится продукция. При этом роль социолингвистических умений в рецептивной деятельности устного взаимодействия обосновывается авторами CEFR, как необходимых для понимания социальных особенностей использования языка [11]. В поддержку данного тезиса В.Е. Лапина и Е.С. Нечаева в своих трудах усиливают роль рецептивной речевой деятельности в развитии аудитивных фонетических навыков в условиях разновариантной лингвосферы. Тем самым, очевидна необходи-

мость углубления исследований по линии нелингвистических вузов с позиции расширения узнавания особенностей продуцируемой иноязычными коммуникантами речи.

Подчеркивая значимость фонетического концепта в вариативном межкультурном общении, изучим роль профессионального дискурса в межэтнической коммуникации. В свете современных тенденций содержания делового общения всё чаще возникает потребность в готовности действительно реагировать и подстраиваться под коммуникативную ситуацию. В этой связи субъекты диалога культур сталкиваются с различными особенностями общения: это коммуникативное поведение, культурное пространство общения, языковая личность инофона с индивидуально сформированной картиной мира. Здесь представляется важным рассмотреть дискурсивные установки профессионального речевого взаимодействия. Специфика социального поведения участников общения в соответствии с принятыми в этой системе культурными предписаниями находит отражение в теории дискурса.

Как отмечает В.И. Карасик, в условиях акционального подхода «общение рассматривается в неразрывной связи с поведением субъектов и совершаемыми ими действиями» [16, с. 68]. Среди изученных доминант социокультурных характеристик коммуникативного действия наиболее значимой нам видится личная/статусная маркированность индивида. Представляет интерес также режимный подход к дискурсу с позиции его организационной компоненты: общение спонтанное и подготовленное. Спонтанный дискурс является элементом естественного речевого поведения людей. «Подготовленный дискурс имеет принципиально иную природу, мы взаимодействуем исходя из целей такого дискурса» [16, с. 68]. В приведенных условиях обсуждаются вопросы, предопределенные нормами социального института. Эти цели «программируют наше коммуникативное поведение, и делают дискурс подготовленным» [16, с. 68].

При этом фонетикоориентированность представляется нам актуальной как в условиях заранее подготовленной речи, так и при переориентации подготовленного дискурса «на порождение и восприятие текстов, которые вербально не продуманы и отредактированы заранее, но обусловлены задачами общения и поэтому не могут выходить за рамки определенной тематики» [16, с. 67–68].

Таким образом, интерпретация разновариантной устной деловой речи выпускником неязыкового вуза будет эффективной, если процесс обучения охватывает фонетико-фонологический компонент содержания обучения социально-обусловленной речи в деловом дискурсе.

Выводы

Ракурс изучения современного состояния проблемы позволил определить тенденции преобразований в рамках подготовки студентов неязыковых вузов к устному общению. На повестке дня стоит противоречие между требованиями к уровню развития способностей студентов неязыковых вузов воспринимать и понимать на слух разнообразные иноязычные аудиосообщения, удовлетворяющие их профессиональным потребностям, и нерешенностью в научном плане проблемы учета актуального социолингвистического спектра послевузовского делового дискурса. Из этого возникает необходимость в агрегации социолингвистической базы акцентов и диалектов иноязычных коммуникантов для формирования умений социолингвистической интерпретации устных профессиональных текстов у студентов неязыкового вуза.

Более того, получившая в лингводидактике широкое освещение теория социолингвистической компетенции оттесняет внимание ученых с формирования умений трактовки устных профессиональных текстов, характеризующихся диалектической и акцентной вариативностью студентами экономических специальностей.

Наконец, видится эффективным ориентирование на фонетико-фонологический детерминизм, призванный заполнить социолингвистические лакуны в контексте профессионально-об-

условленного диалога культур, прежде всего за счет узнавания особенностей вариантов языка. Актуальность этого направления подкрепляется постулатами о ведущих методических принципах при создании профессионально-ориентированных дидактических ресурсов, среди которых наиболее востребованным в социальном контексте представляется «принцип учета специфики целевой группы, предполагающий соответствие дидактических материалов уровню лингвистической компетентности обучаемых» и принцип адаптированности (подразумевает «профессиональную направленность текстового и тренировочного материала») [10, с. 3]. Ввиду ограниченности временного ресурса в неязыковом вузе, речевую специфику, свойственную определенной социальной группе, на наш взгляд, необходимо обозначить, но не обучать ей.

Как видим, европейские и отечественные лингводидактические установки свидетельствуют об укреплении стратегии социолингвизации иноязычного образования. Философия профессионального речевого поведения зиждется на корректной и оперативной интерпретации звуковых элементов разновариантной иноязычной речи. Несомненно, это направление нуждается в дальнейшем развитии и подкреплении новыми научными идеями. Движущую силу приобретают социальные параметры языка, обладающие вариативной природой. В условиях реализации социолингвистической педагогической инноватики они преследуют интерпретативные интересы участников межкультурного общения. Следовательно, сосредоточение внимания на понимании речевого поведения в рамках социального контекста представляется нам продуктивной и эффективной основой развития умений ведения деловой коммуникации в современных лингводидактических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бокова Т.Н., Морозова В.И.** Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения): Матер. Всерос. науч. конф. с междунар. участием. М., 2020. С. 27–31.
2. **Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Еремин Ю.В.** Социокультурная педагогическая инноватика: продуктивный подход в иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2812.htm> (Дата обращения: 16.12.2020).
3. **Горшунов Ю.В., Горшунова Е.Ю.** Этнические ярлыки в речи детей и подростков англоязычного мира // Политическая лингвистика. 2015. № 2 (52). С. 156–161.
4. **Карасик В.И.** Язык социального статуса: Социолингвистический аспект. Прагматический аспект. Лингвосемантический аспект. М.: Гнозис, 2002. 333 с.
5. **Карасик В.И.** Коммуникативная тональность: типы и способы выражения // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2017. № 2 (18). С. 75–89.
6. **Хисматуллина А.С., Халяпина Л.П.** Применение технологии QR-code в обучении профильно-ориентированному аудированию // Неделя науки СПбПУ: Матер. науч. конф. с междунар. участием. СПб., 2019. С. 190–193.
7. **Гавриленко Н.Н.** Дискурсивный анализ текста при формировании межкультурной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы преподавания гуманитарных наук: теоретические и прикладные аспекты: матер. науч.-практич. конф. Орехово-Зуево, 2017. С. 35–37.
8. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
9. **Сороковых Г.В., Зыкова А.В.** Реестр лингводидактических проблем аудирования иноязычного текста // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 146–157. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157
10. **Алмазова Н.И., Попова Н.В., Евтушенко Т.Г.** Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Гуманитарные и общественные науки. 2020. № 1 (13). С. 1–11. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11
11. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2018.

12. **Корзун О.О.** Подготовка будущего учителя английского языка к проектированию элективных курсов в профильной школе (из опыта работы) // Три "Л" в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика. Межкафедр. сб. науч. статей. М., 2018. С. 121–126.

13. **Тарева Е.Г.** Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 71–82. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1

14. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и Культура. 2017. № 40. С. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22

15. **Вишневецкая Н.В.** Социолингвистические параметры коммуникативной компетенции выпускника магистратуры // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 81–89. DOI: 10.18721/JHSS.11106

16. **Карасик В.И.** Лингвокультурные ценности в дискурсивном аспекте. Волгоград: Парадигма, 2015. 390 с.

Статья поступила в редакцию 30.12.2020.

REFERENCES

[1] **T.N. Bokova, V.I. Morozova**, Vliyaniye idey postmodernizma na vyssheye obrazovaniye v Rossii [Influence of postmodern ideas on higher education in Russia], Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennyye tendentsii sotsiogumanitarnogo znaniya (VIII Arsenteyevskiy chteniya)» [“Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge (VIII Arsentiev Readings)”]. Proc. of the All-Russian scientific conference with Int. Participation], Moscow, 2020, pp. 27–31.

[2] **A.V. Rubtsova, N.I. Almazova, Yu.V. Yeregin**, Sotsiokulturnaya pedagogicheskaya innovatika: produktivnyy podkhod v inoyazychnom obrazovanii [Socio-cultural pedagogical innovation: a productive approach in foreign language education], Pisma v Emissiya. Offlayn. Available at: <http://emissia.org/offline/2020/2812.htm> (accessed 16.12.2020).

[3] **Yu.V. Gorshunov, Ye.Yu. Gorshunova**, Etnicheskiye yarlyki v rechi detey i podrostkov angloyazychnogo mira [Ethnic labels in the speech of children and adolescents in the English-speaking world], Politicheskaya lingvistika. 2 (52) (2015) 156–161.

[4] **V.I. Karasik**, Yazyk sotsialnogo statusa: sotsiolingvisticheskiy aspekt. Pragmalingvisticheskiy aspekt. Lingvosemanticheskiy aspekt [Language of social status: sociolinguistic aspect. Pragmalinguistic aspect. Linguostatistic aspect], Gnozis, Moscow, 2002.

[5] **V.I. Karasik**, Communicative sentiment: types and ways of expression, Uchenyye zapiski natsionalnogo obshchestva prikladnoy lingvistiki [Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics]. 2 (18) (2017) 75–89.

[6] **A.S. Khismatullina, L.P. Khalyapina**, Primeneniye tekhnologii QR-code v obuchenii profilno-orientirovannomu audirovaniyu [Application of QR-code technology in teaching profile-oriented listening], Materialy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Nedelya nauki SPBPU» [“SPBSTU Science Week”. Proc. of the scientific conference with Int. Participation], Saint Petersburg, 2019, pp. 190–193.

[7] **N.N. Gavrilenko**, Diskursivnyy analiz teksta pri formirovaniy mezhkulturnoy kommunikativnoy kompetentsii [Discourse analysis of text in the formation of intercultural communicative competence], Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktualnyye problemy prepodavaniya gumanitarnykh nauk: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty» [“Actual problems of teaching the humanities: theoretical and applied aspects”. Proc. of the scientific-practical conference], Orekhovo-Zuyevo, 2017, pp. 35–37.

[8] **N.D. Galskova**, Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methods of teaching foreign languages], ARKTI, Moscow, 2003.

[9] **G.V. Sorokovykh, A.V. Zykova**, The register of linguodidative difficulties of listening of the foreign text, Pedagogy and Psychology of Education. 1 (2020) 146–157. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

[10] **N.I. Almazova, N.V. Popova, T.G. Evtushenko**, Organizational and methodological aspects of developing profession-oriented foreign language didactic resources in a technical university, Bulle-

tin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. 1 (13) (2020) 1–11. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11

[11] Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2018.

[12] **O.O. Korzun**, Podgotovka budushchego uchitelya angliyskogo yazyka k proyektirovaniyu el-ektivnykh kursov v profilnoy shkole (iz opyta raboty) [Preparation of the future English teacher for designing elective courses in a specialized school (from work experience)], Mezhhkafedralnyy sbornik nauchnykh statey «Tri "L" v paradigme sovremennogo gumanitarnogo znaniya: lingvistika, literaturovedeniye, lingvodidaktika» [“Three "L" in the paradigm of modern humanitarian knowledge: linguistics, literary criticism, linguodidactics”. Interdepartmental collection of scientific articles], Moscow, 2018, pp. 121–126.

[13] **E.G. Tareva**, Intercultural communication: problems with listening comprehension, Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy âzykoznaniâ i pedagogiki [PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin]. 1 (2018) 71–82. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1

[14] **E.G. Tareva**, The system of culture-based approaches to foreign language teaching, Yazyk i Kultura [Language and Culture]. 40 (2017) 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22

[15] **N.V. Vishnevetskaya**, Sociolinguistic Parameters of a Master's Communicative Competence, Society. Communication. Education, 11 (1) (2020) 81–89. DOI: 10.18721/JHSS.11106

[16] **V.I. Karasik**, Lingvokulturnyye tsennosti v diskursivnom aspekte [Linguocultural values in a discursive aspect], Paradigm, Volgograd, 2015.

Received 30.12.2020.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Рыкова Мария Александровна
Ryкова Maria A.
E-mail: rykovamary@mail.ru

Бокова Татьяна Николаевна
Vokova Tatiana N.
E-mail: tnbokova@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12109
УДК 811.531 (371.3)

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ И ЕЁ ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В ОБУЧЕНИИ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Л.А. Воронина¹, С.А. Летун²

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация;

² Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация

Исследованы значимые с точки зрения методики обучения корейскому языку как иностранному признаки экстралингвистической информации. Поставлена задача разработки соответствующей системы обучения, учитывающей факт неочевидности наличия экстралингвистической информации, необходимой обучающемуся для иноязычного общения, а также учитывающей неязыковую природу этой информации и различие в её объёме как предмета обучения в зависимости от уровня и профиля учебного заведения. Выделены этапы исследовательской работы, ориентированные на решение данной задачи. Проведено сопоставление понятий «экстралингвистическая информация», «лексический фон», «фоновые знания», «фоновая информация», подчеркнуты их обусловленность социокультурным контекстом, а также методически важное различие понятий «информация» и «знание». Сделан ряд выводов о методической целесообразности разделения подобной информации на долговременную и кратковременную, о подвижности содержания обучения, необходимости его оперативной коррекции. Отмечено важное для обучения иноязычному общению умение вскрывать имплицитное, основанное на достаточности или недостаточности необходимой информации. Предпринята попытка классифицировать и структурировать объём экстралингвистической информации, на основе которой у обучающихся формируются фоновые знания, через понятие «информационный запас», разработанное в рамках теории перевода. На конкретных примерах показана методически значимая разница в объёмах экстралингвистической информации. Сделан вывод о том, что экстралингвистическая информация не всегда может и не всегда должна быть представлена исключительно в вербализованном виде. Определены группы актуальных вопросов, связанных с определением механизмов её передачи при обучении и приёмах формирования и интерпретации ассоциаций и образов в процессе обучения корейскому языку.

Ключевые слова: экстралингвистическая информация, лексический фон, фоновые знания, фоновая информация, информационный запас, образ, обучение корейскому языку.

Ссылка при цитировании: Воронина Л.А., Летун С.А. Экстралингвистическая информация и её объяснительный потенциал в обучении корейскому языку // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 92–103. DOI: 10.18721/JHSS.12109

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

EXTRA-LINGUISTIC INFORMATION AND ITS EXPLANATORY POTENTIAL IN TEACHING THE KOREAN LANGUAGE

L.A. Voronina¹, S.A. Letun²

¹ Moscow City University,
Moscow, Russian Federation;

² Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation

The authors highlight features of the extralinguistic information that are important in terms of methods to teach the Korean language to Russian-speaking students. A task was set to develop an appropriate teaching system that considers the non-obviousness of availability of extralinguistic information, which is necessary for students to communicate in a foreign language, and also considers the non-linguistic nature of this information and the difference in its scope as a teaching subject depending on the level and profile of the educational institution. Stages for researches aimed at the settlement of this task are indicated. Concepts of “extralinguistic information”, “lexical background”, “background knowledge”, “background information” are compared, and their socio-cultural conditioning by context, as well as a methodologically important distinction between the concepts of “information” and “knowledge” are emphasized. Accordingly, a number of conclusions are made about the methodological significance of separating such information into long-term and short-term, about fluidity of the teaching content and about necessity to correct it promptly. It is noted that it is important for teaching communication to gain the ability to reveal the implicit, which is based only on sufficiency or insufficiency of relevant information. The authors attempt to classify and structure the scope of extralinguistic information, on the basis of which students form their background knowledge, using a notion of “information reserve” developed in the frame of translation theory. A methodically significant difference in the scopes of “extralinguistic information” depending on a degree of such reserve is shown on specific examples. It is shown also that the scope of accumulation of extralinguistic information at a certain level of teaching can vary. The conclusion was made that “extralinguistic information” cannot always be represented and, therefore, should not always be presented exclusively in the verbalized form. The authors highlighted the groups of relevant issues as to determination of how to convey such information during teaching and marked out the methods to form and to interpret the corresponding associations and images in the process of teaching Korean language.

Keywords: extralinguistic information, lexical background, background knowledge, background information, information reserve, image, teaching the Korean language.

Citation: L.A. Voronina, S.A. Letun, Extra-linguistic information and its explanatory potential in teaching the Korean language, Society. Communication. Education, 12 (1) (2021) 92–103. DOI: 10.18721/JHSS.12109

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Постоянный поиск основанных на научных достижениях инновационных форм учебно-методического обеспечения процесса обучения подсказывает траекторию направления от формально-структурных методов к учету контекста [1, с. 84–85]. Особенно это касается корейского языка как, с одной стороны, иностранного, а с другой, – как одного из тех восточных языков, которые требуют от обучающихся усвоения достаточно большого объёма дополнительной информации, связанной с историей, географией, традициями, фольклором и т. п. страны изучаемого языка для своевременной актуализации в речевом акте с целью передачи необходимого для конкретной ситуации общения смысла.

В научно-методической литературе такую информацию исследователи называют по-разному: и «культурный компонент», и «культурно-исторический компонент», и «национально-культурный компонент» и пр. [2, с. 16]. В данной публикации авторы в качестве ключевого опираются на понятие *экстралингвистической информации* (термин М.А. Мошкиной), которое, с одной стороны, указывает на некие сведения, данные, набор фактов и т. п., а с другой, – на их отсутствие в самом значении номинативных единиц. Данное понятие используется в *лингводидактическом контексте* и подразумевает обязательное овладение обучающимися неким культурным кодом, являющимся основой не только для понимания культуры в целом, но и для успешного овладения иностранным языком. Из этого следует, что для осуществления полноценного общения на корейском языке с его носителями требуется обучать языковым единицам таким образом, чтобы, помимо их значения, обучающиеся усваивали экстралингвистическую информацию, ассоциируемую среднестатистическим носителем изучаемого языка с языковым знаком. По нашему мнению, эта информация не имеет языковой природы, т. е. не закреплена в лексическом значении

самой языковой единицы, и должна отличаться по своему объёму как предмет обучения в зависимости от уровня владения иностранным языком и профиля учебного заведения. Рассматриваемая информация в любом требуемом объёме в каждом конкретном случае обучения должна стать *знанием* как его необходимый компонент лингвообразовательного процесса, в связи с чем становится востребованной разработка соответствующей системы обучения.

Методология

Методологической основой предпринятого исследования послужили труды отечественных и зарубежных авторов, в том числе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, Г.В. Елизаровой, Л.К. Латышева, Р.К. Миньяр-Белоручева, Е.Г. Таревой, Т.А. ван Дейка и др.

На протяжении всей своей профессиональной деятельности мы исследовали проблему соизучения языка и культуры на примере корейских реалий, применяя различные «культуросообразные подходы» [3, с. 302]. Были использованы как общие, так и специальные для лингводидактики методы исследования. Для полноты доказательной базы потребовалось также проведение семного и семемного анализа. Опытным путем было установлено, что для выстраивания эффективного общения с носителями такой высококонтекстуальной культуры, как корейская, необходимо вместе с обучением языку передавать определенное, иногда значительное, количество информации, связанной со страной, её традициями, нормами и т. п. Полученные эмпирические данные позволили заключить, что при таком подходе занятие по корейскому языку превращается в передачу информации по страноведению или этнологии, т. е. экстралингвистическая информация превалирует над лингвистической [4, с. 16]. Все известные культуросообразные подходы, применяемые в контексте обучения западноевропейским языкам, делают недостаточный акцент на необходимости усвоения соответствующих сведений, требуется иная система обучения корейскому языку как иностранному.

Лингводидактическая проблема при этом заключается в том, что экстралингвистическая информация обучающемуся не очевидна, её необходимо, прежде всего, определить, а затем сформировать и методически обоснованно преподнести обучающемуся таким образом, чтобы она сначала стала его личным знанием, а затем была использована при освоении им необходимых компетенций. Исходя из данного подхода, нами определяются следующие этапы решения заявленной проблемы, каждый из которых нацелен на решение связанных с ним задач: 1) классификация и отнесение экстралингвистической информации к соответствующей методической категории; 2) отбор требующейся информации в объёме, необходимом и достаточном для решения конкретных учебных задач; 3) организация отобранного информационного материала и представление его в определенной форме; 4) создание методических условий для формирования фоновых знаний как результата усвоения экстралингвистической информации; 5) разработка заданий для учета обучающимся сформированных у него фоновых знаний при дальнейшем развитии иноязычной коммуникативной компетенции. Настоящая статья посвящена поиску решения первой и отчасти второй задачи и намечает подходы к решению связанных с данной проблемой остальных задач.

Исследование и результаты

Экстралингвистическая информация: суть явления в парадигме смежных понятий. По своей сути рассматриваемая нами информация, представляющая собой в самом общем виде *этнокультурные сведения о жизни носителей изучаемого иностранного языка*, предъявляемые в обучении вместе с конкретной языковой единицей, являются информацией *экстралингвистической*, у которой нет строго очерченных и постоянных рамок, как, например, у зафиксированного в различных словарях значения слова. Эту информацию надо актуализировать вместе с усваиваемым значением, придав ей соответствующую методическую форму в виде самых разнообразных опор, через которые она будет поступать к обучающемуся по тем или иным рецепторам.

Термин «экстралингвистическая информация», обозначающий информацию, которая «отражает культурно-исторические, социальные традиции общества, факты социально-культурной жизни и др. и может быть представлена предметно-изобразительным кодом, сочетанием аудиального и/или визуального кода с текстом и, наконец, текстом (в устной или письменной форме)»¹, в контексте обучения иностранным языкам всё ещё не является устоявшимся (например, отсутствует в «Современном словаре методических терминов и понятий»²). Данный термин часто ассоциируется с другими соотносимыми с ним номинациями, такими, например, как «лексический фон», который в рамках лингвострановедческой теории слова был создан для описания «ореола всевозможных сведений» [5, с. 78], складывающегося вокруг того или иного слова как языкового знака. Авторами данной теории рассматриваемое понятие трактуется достаточно узко. Во-первых, они имеют в виду только три номинативные единицы (слово, фразеологизм и языковой афоризм), хотя экстралингвистическая информация соотносится со всеми языковыми знаками [6, с. 109]. Во-вторых, в представлении ученых лексический фон является частью семемы, что противоречит нашему представлению о локализации «экстралингвистической информации». В-третьих, термин «лексический фон» не является часто употребляемым в методической науке; по словам Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, он произведен от встречающегося в ней термино-сочетания «фоновые знания».

Знакомство с источниками, в которых упоминается понятие «фоновое знание», приводит к выводу о его междисциплинарном характере и достаточно широкой трактовке. В этом нет ничего противоречивого, т. к. изначально оно обозначало «все знания о мире» (от англ. background knowledge) и всесторонне рассматривалось философами (И.Т. Касавин, 1994 и др.), культурологами (Э.Д. Хирш, 1988 и др.), лингвистами и филологами (О.С. Ахманова, 1966; И.Р. Гальперин, 1981; Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1973–2005; И.В. Гюббенет, 1981; Г.Д. Томахин, 1980–1988; С.Г. Тер-Минасова, 2000; В.В. Воробьев, 2008; Р.Х. Хайруллина, 2017 и др.), педагогами (В.И. Гинецинский, 1986; И.Д. Фруммин, 1999; Д.Б. Бережнова, 2008), психологами (Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, А.Н. Крюков, 1988 и др.), специалистами в области перевода (В.С. Виноградов, 2001; А.В. Федоров, 2002; И.М. Шеина, 2009 и др.), специалистами в области теории и методики обучения иностранным языкам (В.П. Фурманова, 1993; В.В. Сафонова, 1996, И.И. Халеева, 1999 и др.).

В рамках диалога культур понятие «фоновые знания», зафиксированное в словаре под редакцией О.С. Ахмановой как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения»³, долго связывалось с денотатом и интерпретировалось разными исследователями по-своему, в зависимости от того, что именно понималось под реалией. Иногда его трактовка указывает на нечто неисчерпаемое, например, «вся совокупность сведений культурно- и материально-исторического, географического и прагматического характера...» [7, с. 49]. Другим примером может послужить типология Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, согласно которой все «фоновые знания» делятся на общечеловеческие, региональные и страноведческие, хотя именно эти авторы являются основоположниками ряда исследований, вскрывающих связь языка и культуры, где особый акцент делается на страноведческие «фоновые знания».

В соответствующей литературе встречаются также примеры узкой интерпретации «фоновых знаний» с указанием, например, на подробный перечень конкретных информационных источников: 1) свойства грамматической структуры высказывания (заданные грамматическими правилами); 2) паралингвистические характеристики (темп речи, ударение, интонация, высота тона и т. д., а также жесты, мимика, движение тела и т. д.); 3) наблюдение/восприятие коммуника-

¹ Мошкина М.А. Текстовая презентация экстралингвистической информации в сочинениях учащихся о родном крае : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. С. 4.

² Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.

³ Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 489 с.

тивной ситуации (присутствие и свойства находящихся в поле зрения объектов, людей и т. д.); 4) хранящиеся в памяти знания/мнения о говорящем и его свойствах, а также информация о других особенностях данной коммуникативной ситуации; 5) в частности, знания/мнения относительно характера происходящего взаимодействия и о структуре предшествующих коммуникативных ситуаций; 6) знания/мнения, полученные из предыдущих речевых актов, т. е. из предшествующего дискурса, как на микро- (или локальном), так и на макро- (или глобальном) уровнях; 7) знания общего характера (прежде всего конвенциональные) о (взаимо)действии, о правилах, главным образом прагматических; 8) другие разновидности имеющих общий характер знаний о мире (фреймы) [8, с. 15].

Краткий анализ показывает, что понятие «фоновые знания» прошло долгий путь становления и пережило этап неоднократной классификации. Не отрицая многокомпонентной структуры исследуемого явления, следует считать задачу создания универсальной классификации «фоновые знания» до сих пор нерешенной. В контексте проводимого исследования принимается в качестве базовой трактовка «фоновых знаний» с точки зрения их культурной обусловленности: «общим у них будет только когнитивный механизм действия в ситуации общения, а структура для каждой культуры – разная» [9, с. 76].

Примечательно то, что даже с точки зрения культуросообразной интерпретации «фоновых знаний», часть ученых интерпретирует их и как *информацию*⁴, т. е. сведения в виде символов, ассоциаций, аналогий, метафор, представлений, коннотаций и пр., и как *знание*⁵. Подобная двойственность в интерпретации не случайна, поскольку информация, исследуемая в таких научных областях, как лингвистика, переводоведение, культурология, только тогда становится личным знанием (изучаемом в рамках психологии, педагогики, теории и методики обучения и воспитания), когда происходит её усвоение обучающимися. Информация через мыслительные операции перерабатывается, преобразуется и остается в долговременной памяти обучающегося в виде знаний.

Экстралингвистическая информация с точки зрения своего содержания относится исключительно к первому из приведенных толкований. С этих позиций для лингводидактических целей возникает возможность сначала рассмотреть информацию, предложив её классификацию для конкретных условий обучения, определить её объём. После этого возникают условия для выстраивания соответствующей системы обучения или коррекции последней. Именно в рамках такой системы сведения из реальной жизни будут передаваться обучающемуся, и при определенных обучающих действиях данные сведения будут перерабатываться обучающимся, превращаясь в интериоризированное им знание, значимое для общения на изучаемом языке.

Помимо сказанного экстралингвистическая информация как феномен соотносима с тезаурусом – набором «данных о какой-либо области знаний, который позволяет правильно ориентироваться в ней» [10, с. 35], с фоновой информацией, под которой понимаются «социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности» [Там же, с. 36]. Последняя отражает «прежде всего специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия и т. п.» [Там же, с. 36–37]. По мнению В.С. Виноградова, именно с фоновой информацией связан «подтекст» и «вертикальный контекст», а также подразделение информации на «долговременную и кратковременную». Значимость такой классификации для методики обучения иностранным языкам трудно переоценить. Становится ясно, именно кратковременная информация является наиболее трудной (в силу того что она является быстроустаревающей). Как следствие, возникает *проблема*

⁴ БЭСЯ – Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1998. 337 с.

⁵ Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) для институтов и факультетов иностр. языков: учеб. пособие. 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ИД «Филология ТРИ», 2002. 200 с.

подвижности содержания обучения, а, следовательно, и необходимость её оперативной коррекции – своевременного пополнения содержания обучения информацией, относящейся к кратковременной, и при необходимости выведение последней из этого содержания.

Заметим с целью выявления терминологической упорядоченности, что понятие «фоновая информация» весьма специфично, и его включение в методический лексикон небесспорно. Хотя В.С. Виноградов и говорит про имплицитный характер фоновой информации (проблема эксплицитности и имплицитности культурного компонента значения рассмотрена в исследовании Е.П. Хилько⁶), но всё равно связывает её только со словами. Мы присоединяемся к тем исследователям, которые считают, что, не будучи языковой единицей, экстралингвистическая информация является неотъемлемым компонентом речи [11, с. 261]. С этой точки зрения она классифицируется как «речевая, энциклопедическая и символическая» [12, с. 77].

О нелингвистической природе одной из частей двухуровневой единицы концептуальной картины мира (в терминах «Тезаурус 1» и «Тезаурус 2») пишет и И.И. Халева, признавая невербальную форму последней. Термин «Тезаурус 2» вполне можно рассматривать как синоним экстралингвистической информации: этот тезаурус «соотносится собственно со знаниями о мире (не всегда находящими непосредственную корреляцию в словарном фонде), формирующими общую картину мира на уровне концептуальной системы, в частности, как системы пресуппозиций и импликаций» [13, с. 10]. Таким образом, актуализация экстралингвистической информации происходит только в речи, но не в языке: именно невербальные средства в совокупности со знанием контекста превращают предложение в высказывание [14, с. 65; 15, с. 266], без последних общение лишено смысла.

Следует заключить, что экстралингвистическая информация – это фактор, который обеспечивает понимание передаваемой от одного человека другому информации, а, значит, и смысл происходящего. Иными словами, не сообщая сведений, мы не даём обучающемуся возможности использовать речь корректно. Важное для любых видов общения, а, значит, и важное для решения задачи обучения общению *умение вскрывать имплицитное* основывается только на достаточности или недостаточности информации. Л.К. Латышев в контексте подготовки переводчиков называет такую информацию «преинформационный запас» и понимает его как «запас экстралингвистических знаний, которые используются при восприятии и интерпретации текстов» [16, с. 84]. При этом, впрочем, никаких конкретных методических решений не предлагается.

К вопросу об измерении экстралингвистической информации в дидактических целях. Мы предприняли попытку классифицировать и структурировать объём экстралингвистической информации, на основе которой у обучающихся формируются фоновые знания, аккумулирующиеся в информационный запас. Последний термин предложен в рамках теории перевода и призван методически показать, владея какой степенью, а, значит, каким объёмом информации переводчик может обеспечить достаточное, адекватное или полное понимание и, соответственно, не допустить ошибок при двуязычной коммуникации.

Р.К. Миньяр-Белоручев под информационным запасом понимает «объём информации, ассоциируемой коммуникантом с языковым знаком или обозначенным им объектом» [17, с. 50] и соотносит его с пятью степенями владения. Для переводчиков достаточным является информационный запас третьей степени. Для профессионально ориентированного обучения нужна четвертая, а иногда и пятая степень.

В таблице представлен различный объём экстралингвистической информации на примере корейской реалии *хэнь* (ᄒᆞᆫᆫᆞᆫ) «ныряльщица, женщина-водолаз».

Для достижения объёма информации первой степени, который «позволяет соотнести лексическую единицу с той или иной областью жизни» [18, с. 169], достаточно обозначить, что

⁶ Хилько Е.П. К вопросу о культурном компоненте значения лексических единиц в контексте диалога культур // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. Вып. 2. С. 78–84.

Пример определения объёма «экстралингвистической информации»
Example of determining the volume of “extralinguistic information”

Степень информационного запаса	Объём информационного запаса		Ключевое содержание экстралингвистической информации
	Признак определения степени информационного запаса	Значение корейской реалии хэне (해녀)	
1	Минимальный объём знаний, позволяющий соотнести лексическую единицу с определенной областью жизни	해(海) «море» + -녀(女) «лицо женского пола» = женщина моря	Женщина, жизнь которой связана с морем
2	Связь лексической единицы с конкретной областью знаний	Ныряльщица	Лицо женского пола, занятое деятельностью, имеющей отношение к добыче морепродуктов и жемчуга в прибрежной морской зоне
3	Выделение объекта (денотата) из группы однородных предметов или явлений (это тот уровень знания лексической единицы, который позволяет свободно владеть ею, правильно понимать и употреблять её в речи)	Ныряльщица за морепродуктами и жемчугом как лицо, которое имеет отношение к занятию, встречающемуся на морском побережье только в определенной части Кореи	Лицо женского пола, занятое деятельностью, имеющей отношение к добыче морепродуктов, съедобных трав донной морской растительности, жемчуга и т. п. в прибрежной морской зоне методом безквалангового погружения; род традиционного морского промысла на побережье о. Чеджу, г. Пусан, Южного и Восточного морей на Корейском полуострове
4	Наличие некоторого количества систематизированных сведений о денотате (обязателен для специалиста в соответствующей области)	Ныряльщица за морепродуктами и жемчугом как лицо, которое имеет отношение к занятию, встречающемуся на морском побережье только в определенных частях Кореи, нашедшее отражение в национальных памятниках культуры, литературы и исторических источниках	Лицо женского пола, занятое деятельностью, имеющей отношение к добыче морепродуктов, съедобных трав донной морской растительности, жемчуга и т. п. в прибрежной морской зоне Корейского полуострова методом безквалангового погружения (только за счет индивидуально развитых навыков задерживания дыхания под водой и простых приспособлений); род традиционного морского промысла, известного на побережье о. Чеджу, г. Пусан, Южного и Восточного морей с XII века, упоминается в таких письменных памятниках, как 김부식『삼국사기』(1145), и в фольклоре: 이건李健『제주풍토기濟州風土記』(1628~1635); занятия данным видом морского промысла выработали своеобразные требования к внешнему виду (одеянию) женщин-ныряльщиц и к наличию атрибутов их деятельности (см. фото и видеоматериалы на https://pamu.wiki/w/해녀); такое занятие в прошлом служило источником пропитания, и, хотя в настоящее время такой промысел как основной род деятельности свое исключительное экономическое значение потерял, на о. Чеджу является элементом туристической программы по ознакомлению с прошлым и настоящим ремесел и видов хозяйственной деятельности на острове (https://www.jeju.go.kr/haenyeo/index.htm); в 102 рыбацких деревнях этим промыслом занимается около 9800 ныряльщиц (28.06.2020 - http://www.newsjeju.com/news/articleView.html?idxno=33916). В 2016 г. этот промысел о. Чеджу был зарегистрирован в ЮНЕСКО как наследие нематериальной культуры. Ныряльщицы, проживающие в рыбацких деревнях, называют себя по-другому: '잠녀', или диалектно: '좀녀 / 좀네'. Может использоваться также слово '잠수'

Окончание таблицы

5	Глубина понимания, достижимая в ходе специальных научных исследований	Ныряльщица за морепродуктами и жемчугом как лицо, которое имеет отношение к занятию, встречающемуся на морском побережье только в определенных частях Кореи, нашедшее отражение в национальных памятниках культуры, литературы, исторических и прочих источниках, послуживших материалом для специальных исследований	<p>Вся совокупность сведений, известная в настоящее время современным исследователям данного рода человеческой деятельности в мультидисциплинарном аспекте, включая указанные выше.</p> <p>Рекомендованные материалы современных исследований:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 民謠 歌唱者의 時間과 空間 意識 이성훈 2007 2. <해녀 노 젓는 소리>의 通時的 ? 共時的 考察(1) - 서부 경남 지역의 본토 출가 해녀를 중심으로 강명혜 2005 3. 제주 해녀의 역사적 고찰 박찬식 2004 4. 식민지시대 한·일해역의 자원과 해녀의 이동 안미정 2016 5. 일본 쓰가지마[菅島]의 '아마'와 제주 해녀의 비교 민속학적 고찰 좌혜경 2002
---	---	---	--

речь идет о лице женского пола, занятом деятельностью, имеющей отношение к морю, где экстралингвистической информацией являются сведения о том, что *женщина связана с морем*. Вторая степень, предполагающая связь лексической единицы с конкретной областью знаний, позволяет распределять обозначаемое уже не по классам предметов, явлений, а по родам, к которым оно относится. К объёму экстралингвистической информации первой степени добавляется следующее: *лицо женского пола, занятое деятельностью, имеющей отношение к добыче морепродуктов и донной морской растительности в прибрежной морской зоне*. Третья степень информационного запаса, выделяющая денотат из группы однородных предметов, потребует добавления экстралингвистической информации, касающейся *метода безаквалангового погружения*; а также *места (побережье Южного моря на Корейском полуострове и о. Чеджу)*. Четвёртая степень, характеризующаяся наличием некоторого количества систематизированных сведений о денотате, потребует добавления экстралингвистической информации о *первых упоминаниях о хнё, их представлении в литературных источниках, внешнем виде и атрибутах деятельности, уточнении о причинах возникновения этого рода деятельности, его современном статусе и т. д.* Пятая степень предполагает самое глубокое погружение в тему, связанную с данным видом человеческой деятельности, достижимое только в ходе ознакомления с результатами соответствующих мультидисциплинарных исследований.

Как видно из приведенного примера, нарастание объёма информационного запаса от степени к степени обуславливает необходимость передачи информации не только вербальным путем, но и с помощью предметно-изобразительного кода или сочетания аудиального и/или визуального кода с текстом, следовательно, экстралингвистическая информация должна быть представлена в форме поликодовой опоры [19, с. 131; 20, с. 113].

Экстралингвистическая информация передается в виде знания носителей изучаемого языка как «результата процесса познания действительности»⁷, причем коллективного. Это знание аккумулируется конкретной этнолингвистической группой на протяжении определенного исторического периода и сохраняется в памяти народа в разных формах. На сегодня пока нет общепринятого понимания того, что именно оно из себя представляет, в каких формах существует, как передается и усваивается [21, с. 73]. Тем не менее, при учете того, что знание выражается обоснованным, общезначимым, intersubъективным предложением или системой таких предложений, возникает возможность фиксировать фоновое знание, его классифицировать и выявлять

⁷ Философский энциклопедический словарь. М.: ИД «ИНФРА-М», 1997. С. 164.

уровни его освоения. При этом знание может быть выражено с помощью визуального образа, либо с помощью его сочетания с текстом в фотографическом изображении, а также схематически, в виде математического уравнения, графика, таблицы и т. п. в противовес встречающемуся в научно-методической литературе мнению о том, что знания фиксируются в понятиях, у которых одна форма существования – словесная.

Прежде, чем стать знанием, в том числе фоновым знанием, информация как объективное содержание преломляется в сознании индивида через «чувственные образы или особые мыслительные образы (концепты, понятия и т. п.)» [22, с. 40]. Это означает, что на этапе знания как результата обучения речь следует вести про некий *образ реальности субъекта в форме понятий и представлений*. В понятиях на основе общественно-исторической практики людей откладывается, аккумулируется коллективный опыт народа, подытоживается и резюмируется знание, накопленное за известный период. В этом смысле «обыденное понятие и значение слова совпадают» [23, с. 80]. А.Л. Никифоров говорит, что с точки зрения структуры знания человек остается в рамках чувственных восприятий, поэтому важнейшее место в нем занимает представление. Представление – это *образы*, а также связанные с ними оценки и коннотации. Они могут быть как индивидуальными, так и коллективными.

Объектом методического анализа выступают знания, хранящиеся в коллективной памяти, историческом сознании нации и включающие в себя массовые обыденные представления о прошлом и настоящем [24]. Образы классифицируют в зависимости от задействованных в восприятии сенсорных систем: световой (визуальной), звуковой, механической, химической и температурной, где самыми важными являются первые две, т. к. наибольший процент информации человек получает именно через них. О.В. Лазарева утверждает, что, в дополнение к указанному выше, образ также может представлять собой идею и выступать одним из компонентов информации, важной для формирования понятия в необходимом для его полноты объеме [25, с. 59–61]. Таким образом соответствующий информационный объект предоставляет возможность для опредмечивания ценностных смыслов культуры. В продолжение своей мысли О.В. Лазарева предлагает ценностные смыслы корейской культуры воспринимать через четыре типа интерпретации визуальных образов: 1) представления о сакральном; 2) искусство как “fineart”; 3) деятельность разнообразных культурных индустрий; 4) визуальный контент интернет-пространства [26, с. 58–60]. Такая классификация образов обладает большим прикладным потенциалом применительно к исследованиям, связанным с элиминацией лакун [27] как средством своеобразной передачи экстралингвистической информации в процессе обучения корейскому языку.

Рассмотренные выше подходы к определению и выявлению объема экстралингвистической информации представляются плодотворными для дальнейшего определения содержания обучения в узком смысле [знание] и в широком смысле как более объемная и разноплановая репрезентация этого знания в методической системе обучения корейскому языку.

Заключение

Информация, которой должен владеть обучающийся после определенного этапа обучения, с методической точки зрения имеет двоякую природу: с одной стороны, со стороны разработчиков учебно-методических материалов и преподавателей, она трактуется как экстралингвистическая информация, с другой, со стороны обучающегося, – как информационный запас, предполагающий пять степеней объема.

Преподаватель должен задаваться вопросами классификации такой информации и определения её объема для конкретного уровня и ступени обучения, а для студента важно усвоить информационный запас, пользуясь предоставляемыми ему средствами как вербального, так и невербального характера, визуальными и прочими образами в форме соответствующего методического сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Нефёдов С.Т., Чернявская В.Е.** Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 63. С. 83–97. DOI: 10.17223/19986645/63/5
2. **Згировская О.Г.** Культурный компонент в семантике лексических единиц и его фиксация средствами лексикографии (на примере словарных статей на букву Ж «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля // Вестник Московского государственного областного университета. Русская филология. 2018. № 1. С. 14–23. DOI: 10.18384/2310-7278-2018-1-14-23
3. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22
4. **Воронина Л.А., Летун С.А.** Роль национально-культурного компонента при обучении иностранному языку (на примере корейского) // Вестник НГУ. История, филология. 2021. Т. 20. № 2: Филология. С. 49–56. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-2-49-56
5. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М.: «Индрик», 2005. 1040 с.
6. **Елизарова Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
7. **Ахманова О.С., Пюббенет И.В.** «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // Вопросы языкознания. 1977. № 3. С. 47–54.
8. **ван Дейк Т.А.** Язык. Познание. Коммуникация. Пер. с англ. яз. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
9. **Шеина И.М.** Фоновые знания как неотъемлемый компонент профессиональной компетенции переводчика // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. №4(1) С. 75–79.
10. **Виноградов В.С.** Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
11. **Суперанская А.В.** Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.
12. **Дашеева В.В.** Универсальность экстралингвистической информации имени (на материале монгольских и китайских антропонимов) // Вестник Бурятского госуниверситета. 2010. № 8. С. 76–81.
13. **Халеева И.И.** Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч. трудов. 1999. Вып. 444. С. 5–15.
14. **Шарков Ф.И.** Коммуникология: основы теории коммуникации. М.: «Дашков и К», 2012. 273 с.
15. **Temirova F.T.** Importance of extralinguistic and paralinguistic factors in literary discourse // ISJ Theoretical & Applied Science. 2020. No. 02(82). Pp. 265–271. DOI: <https://dx.doi.org/10.15863/TAS.2020.02.82.48>
16. **Латышев Л.К.** Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания: Кн. для учителя шк. с углубл. изуч. нем. яз. М.: Просвещение, 1988. 160 с.
17. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980. 237 с.
18. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Как стать переводчиком? М.: «Готика», 1999. 176 с.
19. **Semeniuk T., Gordienko Yu.** From text to polycode text: Semiotic changes in text production // Research Trends in Modern Linguistics and Literature. 2018. No. 1. Pp. 122–134 // URL: <https://rtmll.vnu.edu.ua/index.php/fgh/article/view/24>
20. **Mukhametshina D.R., Danilova J.J., Bubekova L.B.** Multimodal text: Author's linguopragmatics and extralinguistic factors // ALR Journal. 2020. No. 4(9). Pp. 112–117. DOI: 10.14744/alrj.2020.19981
21. **Никифоров А.Л.** Анализ понятия «знание»: подходы и проблемы // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. 21. № 3. С. 61–73.
22. **Щедровицкий Г.П.** Избранные труды. М.: Изд-во «Школа Культурной Политики», 1995. 800 с.
23. **Стожок Е.В.** Термин, понятие, значение // Омский научный вестник. 2011. № 1 (95). С. 79–81.
24. **Матусевич О.А.** Историческое сознание и коллективная память как предмет социально-гуманитарного познания // Труды БГТУ: История, философия, филология. 2011. № 5. С. 11–113.

25. **Лазарева О.В.** Перспективы сближения визуальных исследований и культурологии // Человек. Культура. Образование. 2019. № 3 (33). С. 54–69. DOI: 10.34130/2223-1277-2019-3-54-69
26. **Лазарева О.В.** Генезис и типология корейских визуальных практик // Вестник СПбГИК. 2019. № 4 (41). С. 57–62. DOI 10.30725/2619-0303-2019-4-57-62
27. **Anokhina T.** The linguistic verification of lacunae by the modern lacunology studies // Research Trends in Modern Linguistics and Literature. 2018. No. 1. Pp. 4–16 // URL: <https://rtml.vnu.edu.ua/index.php/fgh/article/view/14>

Статья поступила в редакцию 21.01.2021.

REFERENCES

- [1] **S.T. Nefedov, V.E. Chernyavskaya**, Context in Linguistics: Pragmatic and Discourse Analytical Dimensions, Tomsk State University Journal of Philology. 63 (2020) 83–97. DOI: 10.17223/19986645/63/5
- [2] **O.G. Zgirovskaya**, Cultural component in the semantics of lexical units and its fixation by means of lexicography (on the examples of dictionary entries (letter ж) in the “Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language” of V. Dahl), Bulletin of the Moscow State Region University. Series: Russian philology. 1 (2018) 14–23. DOI: 10.18384/2310-7278-2018-1-14-23
- [3] **E.G. Tareva**, The system of culture-based approaches to foreign language teaching, Yazyk i kultura [Language and Culture]. 40 (2017) 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22
- [4] **L.A. Voronina, S.A. Letun**, Significance of the ‘National and Cultural Component’ When Teaching Foreign Languages (Using Korean as an Example), Vestnik NSU. Series: History and Philology. 20 (2) 2021 49–56. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-2-49-56
- [5] **E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov**, Yazyk i kultura. Tri lingvostranovedcheskie kontseptsii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapientemy [Language and Culture: Three Linguistic and Regional Concepts: Lexical Background, Speech-Behavioral Tactics and Sapientems], «Indrik», Moscow, 2005.
- [6] **G.V. Elizarova**, Kultura i obuchenie inostrannym yazykam [Culture and Foreign Language Teaching], KARO, SPb, 2005.
- [7] **O.S. Akhmanova, I.V. Gyubbenet**, «Vertikalnyi kontekst» kak filologicheskaya problema [“Vertical context” as a philological problem], Voprosy yazykoznanija [Questions of linguistics]. 3 (1977) 47–54.
- [8] **T.A. van Deik**, Language. Cognition. Communication. Progress, Moscow, 1989, 310 p.
- [9] **I.M. Sheina**, Background knowledge as an integral component of a translator’s professional competence, Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities]. 4 (1) (2009) 75–79.
- [10] **V.S. Vinogradov**, Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy) [Introduction to Translation Studies (General and lexical questions)], Izdatelstvo instituta obshchego srednego obrazovaniya RAO, Moscow, 2001.
- [11] **A.V. Superanskaya**, Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo [General theory of the proper name], Izdatelstvo “Nauka”, Moscow, 1973.
- [12] **V.V. Dasheeva**, Universalnost ekstralingvisticheskoi informatsii imeni (na materiale mongolskikh i kitaiskikh antroponimov) [Universality of Extralinguistic Information of the name (based on the material of Mongolian and Chinese anthroponyms)], Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta. 8 (2010) 76–81.
- [13] **I.I. Khaleeva**, Interkultura – trete izmerenie mezhkul'turnogo vzaimodeistviya? (iz opyta podgotovki perevodchikov) [Interculture – the third dimension of intercultural interaction? (from the experience of training translators)], Aktualnye problemy mezhkul'turnoi kommunikatsii: Sbornik nauchnykh trudov [Actual problems of intercultural communication: Collection of scientific works]. 444 (1999) pp. 5–15.
- [14] **F.I. Sharkov**, Kommunikologiya: osnovy teorii kommunikatsii [Communicology: fundamentals of communication theory], “Dashkov i K”, Moscow, 2012.
- [15] **F.T. Temirova**, Importance of extralinguistic and paralinguistic factors in literary discourse, ISJ Theoretical & Applied Science. 02 (82) (2020) 265–271. DOI: <https://dx.doi.org/10.15863/TAS.20-20.02.82.48>
- [16] **L.K. Latyshev**, Perevod: problemy teorii, praktiki i metodiki prepodavaniya [Translation: problems of theory, practice and teaching methods], Prosveshchenie, Moscow, 1988.

- [17] **R.K. Minyar-Beloruhev**, Obshchaya teoriya perevoda i ustnyi perevod [General translation theory and interpretation], Voenizdat, Moscow, 1980.
- [18] **R.K. Minyar-Beloruhev**, Kak stat perevodchikom? [How to become a translator?], “Gotika”, Moscow, 1999.
- [19] **T. Semeniuk, & Yu. Gordienko**, From Text to Polycode Text: Semiotic Changes in Text Production, Research Trends in Modern Linguistics and Literature, 1 (2018) 122–134. Retrieved from <https://rtmll.vnu.edu.ua/index.php/fgh/article/view/24>
- [20] **D.R. Mukhametshina, J.J. Danilova & L.B. Bubekova**, Multimodal Text: Author’s Linguopragmatics And Extralinguistic Factors. ALRJournal. 4 (9) (2020) 112–117. DOI: 10.14744/alrj.2020.19981
- [21] **A.L. Nikiforov**, Analiz ponyatiya «znanie»: podkhody i problem [Analysis of the concept of “knowledge”: approaches and problems], Epistemologiya i filosofiya nauki [Epistemology and philosophy of science]. 21 (3) (2009) 61–73.
- [22] **G.P. Shchedrovitskii**, Izbrannye trudy [Selected works], Shkola Kulturnoi Politiki, Moscow, 1995.
- [23] **E.V. Stozhok**, Termin, ponyatie, znachenie [The term, definition, value], Omskii nauchnyi vestnik. 1 (95) (2011) 79–81.
- [24] **O.A. Matusevich**, Istoricheskoe soznanie i kollektivnaya pamyat' kak predmet sotsialno-gumanitarnogo poznaniya [Historical consciousness and collective memory as a subject of social and humanitarian knowledge], “Istoriya, filosofiya, filologiya” [“History, Philosophy, Philology”. Proc. Of BGTU]. 5 (2011), pp. 11–113.
- [25] **O.V. Lazareva**, The prospects for convergence of the visual studies and cultural research, Chelovek. Kultura. Obrazovanie [Human. Culture. Education.]. 3 (33) (2019) 54–69. DOI: 10.34130/2223-1277-2019-3-54-69
- [26] **O.V. Lazareva**, Genesis and typology of Korean visual practices, Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture. 4 (41) (2019) 57–62. DOI: 10.30725/2619-0303-2019-4-57-62
- [27] **T. Anokhina**, The Linguistic Verification of Lacunae by the Modern Lacunology Studies, Research Trends in Modern Linguistics and Literature. 1 (2018) 4–16. Retrieved from <https://rtmll.vnu.edu.ua/index.php/fgh/article/view/14>

Received 21.01.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Воронина Людмила Александровна
Voronina Lyudmila A.
E-mail: LyudaVoronina@gmail.com

Летун Сергей Александрович
Letun Sergey A.
E-mail: let.serg@yandex.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12110
УДК 372.881.1

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: НОВЫЙ РАКУРС

И.Э. Ярмакеев, Т.С. Пименова, А.Р. Абдрафикова

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Российская Федерация

Исследована эффективность сравнительно-сопоставительного подхода к обучению иностранным языкам и определена роль родного языка в этом процессе. Приведены аргументы «за» и «против» включения родного языка в процесс обучения иностранным языкам на основе критического анализа научной и учебно-методической литературы по теме исследования. Обосновано, что такой подход позволяет проводить параллели в двух языках: родном и иностранном, что способствует осознанному и эффективному усвоению языковых явлений изучаемыми иностранным язык. Экспериментально доказано, что сравнительно-сопоставительный подход к обучению иностранному языку значительно увеличивает количество усваиваемого учебного (лексического и грамматического) материала, что способствует решению стратегической задачи обучения иностранному языку в средней школе – формированию вторичной языковой личности. Ведущим методом исследования, позволившем авторам доказать эффективность сравнительно-сопоставительного подхода к обучению иностранным языкам, стал многоступенчатый педагогический эксперимент, который проводился в двух российских гимназиях. Материалы и результаты исследования могут быть рекомендованы преподавателям иностранных языков.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, многоступенчатый эксперимент, родной язык, сравнительно-сопоставительный подход, языковые и паралингвальные параллели.

Ссылка при цитировании: Ярмакеев И.Э., Пименова Т.С., Абдрафикова А.Р. Роль родного языка в изучении иностранных языков: новый ракурс // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 104–113. DOI: 10.18721/JHSS.12110

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

STUDENTS' MOTHER TONGUE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: A NEW ANGLE

I.E. Yarmakeev, T.S. Pimenova, A.R. Abdrafikova

Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russian Federation

Educators and researchers highlight the role of mother tongue in teaching and learning foreign languages. Some perform the role of its proponents, others are its opponents. The issue of the preservation of native languages and cultures has always attracted public attention. In this context, the problem of the usage of mother tongue in teaching foreign languages through their comparison is becoming especially essential. In this paper, the authors offer a comparative approach aiming to compare students' L1 with the target language (L2). The authors assumed that this approach provides conscious and effective assimilation of language phenomena by L2 learners in the classroom. A 3-staged pedagogical experiment allowed the authors to come to the conclusion that a comparative approach to teaching foreign languages builds up lingual and paralingual parallels, due to which the process of language acquisition is fostered, the amount of digested educational materials is increased, students' native language knowledge is improved. The paper discusses issues and practices on the topic and offers general recommendations for university and school teachers of the English language.

Keywords: foreign language teaching methodology; 3-staged pedagogical experiment; mother tongue; comparative approach; lingual and paralingual parallels.

Citation: I.E. Yarmakeev, T.S. Pimenova, A.R. Abdrafikova, Students' mother tongue in teaching foreign languages: A new angle, *Society. Communication. Education*, 12 (1) (2021) 104–113. DOI: 10.18721/JHSS.12110

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Российские и зарубежные исследователи неоднократно подчёркивали роль родного языка в преподавании иностранных языков. Если обратиться к отечественной истории вопроса, то необходимо представить точку зрения Л.В. Щербы, который одним из первых высказал предположение: «Родной язык учащихся непременно участвует в наших уроках иностранного языка» [1, с. 343]. Неслучайно одним из ведущих методических принципов обучения иностранному языку является принцип учета родного языка, который предполагает учет трудностей изучаемого языка, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языков учащихся. Принцип учета родного языка в обучении иностранному языку реализуется, как известно, грамматико-переводным и сознательно-сопоставительным методами обучения, предусматривающими осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речи с опорой на родной язык для более глубокого понимания обоих языков: изучаемого и родного. Интересными в этом контексте представляются рассуждения Л.В. Щербы и о культурологических различиях, которые отражаются в языковых. Знание языковых различий, по мнению автора, улучшает понимание родного языка, поскольку эти различия «сглаживаются по мере взаимопроникновения и ассимиляции соответственных культур» [2, с. 54].

Значимость родного языка в обучении иностранным языкам, так или иначе, поддерживает последующая плеяда отечественных методологов, объясняющих роль родного языка в преподавании иностранных языков с психологической [3], дидактической [4, 5] и методической [6–8] позиций. Так, Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова пишут: «Лингвистические, психолингвистические и социолингвистические исследования последних лет с нарастающей убедительностью доказывают не только неизбежность, но и правомерность, а также полезность учебного билингвизма, т. е. использования родного языка как способа педагогического сопровождения и развития учащихся на уроках иностранного языка» [3, с. 185]. Е.А. Осинцева-Раевская [4], Я.М. Колкер и Е.С. Устинова [5] утверждают, что обращение к родному языку методологически оправдано в процессе изучения иностранного языка, если оно помогает повысить эффективность учебного процесса. Опираясь на личный опыт преподавания, Е.А. Ерохина [6] отмечает большую роль использования родного языка обучающихся в преподавании и изучении английского языка. По словам Е.А. Павловой [7], «использование родного языка должно носить осознанный и целенаправленный характер и быть ограничено определенным количеством ситуаций, где он не только не мешает, но и способствует оптимизации учебного процесса», например, родной язык обучающихся обеспечивает точность понимания инструкций при организации выполнения заданий всеми обучающимися класса. М.А. Иванцова [8] также считает, что использование родного языка на уроках очень эффективно при введении нового грамматического материала или новой лексики.

Эту точку зрения разделяют зарубежные исследователи [9]. Авторы [10] выступают за использование родного языка в случаях, где это может вести к снижению физической и эмоциональной перегрузки обучающихся, например, при объяснении сложной терминологии, понятий и грамматических структур. В работах [11–13] безоговорочно признают большую роль

родного языка в изучении иностранного языка. Новозеландский исследователь П. Нейшен допускает использование родного языка в обучении устной речи на иностранном языке, предлагая переходить на родной язык всякий раз, когда обучающийся испытывает некоторые трудности для выражения своей мысли на иностранном языке [12]. Исследователи [14, 15], опираясь на свой опыт преподавания иностранных языков, говорят о рациональном использовании родного языка в обучении иностранным языкам. В [16] автор утверждает, что «... родной язык – это язык, открывающий дверь в мир других языков, поскольку он является первым языком, который мы изучаем в своей жизни, который мы используем для идентификации повседневных предметов и явлений и на котором мы думаем, общаемся, мечтаем и чувствуем».

Ряд отечественных и зарубежных исследователей предпринимали попытки объяснить подход к обучению иностранным языкам на компаративной основе. Так, мы находим раннее рассуждение Л.И. Казаевой: «Знания о том, каким образом человек овладевает родным языком, могут оказаться чрезвычайно полезными для формирования представления о процессе изучения второго языка. ... Сравнение языковых систем необходимо» [17, с. 44]. Ещё одно утверждение – Д.З. Шомовой: «... в процессе овладения новыми языковыми материалами ... учащийся может произвольно пользоваться в качестве опоры на любой из ранее усвоенных языков» [18, с. 35]. О.А. Шумская и И.Г. Придворева повторяют эту мысль: «В ходе обучения иностранному языку, ученик, опираясь на родной язык, образует свою собственную самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого неродного, т. е. иностранного языка. Учащийся, опираясь на свой родной лингвокультурный опыт, последовательно, шаг за шагом, продвигается к тому, чтобы овладеть системой неродного языка» [19, с. 7].

На наш взгляд, убедительно звучит мнение М.Б. Текеевой [20], что обучение иностранному языку подразумевает изучение как иностранного, так и родного языка путем выявления сходств и различий в сравниваемых языках и культурах. Примерно такое же заключение выводит Р. Эсхаг, рекомендуя создавать новые методы обучения иностранным языкам, которые должны основываться на использовании родного языка, чтобы «соперничество» между этими двумя языками помогало бы изучающим глубже понимать иностранный язык [21]. Зарубежные авторы [22–25] в большей или меньшей степени считают важным фокусировать внимание обучающихся на сходствах и различиях родного и изучаемого (иностранного) языков.

Однако существуют и противоположные мнения относительно использования родного языка в преподавании иностранного. Так, Д. Аткинсон [26] выступает за ограниченное использование родного языка обучающихся только при выполнении грамматико-переводных заданий. Однако точка зрения Аткинсона основана на личном опыте учителя и не подкреплена никакими исследованиями. В статье [27] авторы подвергают сомнению использование родного языка в изучении иностранного. Приведем ещё одно мнение: «... многие учителя считают, что использование родного языка не рекомендуется по многим причинам:

- 1) использование родного языка может стать привычкой, к которой могут прибегать все участники образовательного процесса каждый раз, когда возникают трудности в понимании;
- 2) использование родного языка затрудняет семантизацию и первичное восприятие языкового материала, что является необходимым условием для овладения любым языком» [28, с. 213].

Эти и другие работы послужили нам отправной точкой для исследования проблемы: анализа роли родного языка в изучении иностранных языков в контексте преподавания иностранных языков.

Итак, дискуссия о роли родного языка в изучении иностранных языков длится не один десяток лет, поскольку существуют две полярные точки зрения: первая – полное исключение родного языка в преподавании иностранных языков и вторая – его системное использование на основе сравнительно-сопоставительного подхода. Мы разделяем вторую точку зрения, считая, что последовательное проведение паралингвальных параллелей в обучении иностранным язы-

кам позволяет определять и выделять трудности изучаемого языка, преодолевать интерферирующие явления, использовать метод положительного переноса из родного языка, что благоприятствует глубинному пониманию логики и структуры изучаемого языка.

Цель исследования и методология. Цель исследования – собрать доказательства того, что сравнительно-сопоставительный подход к обучению иностранному языку на основе сравнения родного языка обучающихся с изучаемым (английским) языком облегчает процесс изучения иностранного языка, совершенствует знания обучающихся в обоих языках, т. е. приводит к овладению иностранным языком на когнитивном уровне. Ведущим методом исследования в работе стал педагогический эксперимент, который включал в себя тестирование, позволившее измерить уровень сформированности лексических и грамматических навыков обучающихся на входе и на выходе. Использовались теоретические и эмпирические научные методы: изучение и теоретический сравнительно-сопоставительный анализ научных источников по проблеме исследования, обобщение, анализ и синтез существующего психолого-педагогического опыта и др.

Эксперимент: методика и результаты исследования

Структура эксперимента. Эксперимент был построен на основе традиционной модели: констатирующий этап, формирующий этап и контрольный этап.

На первом этапе всем группам был предложен диагностический тест для выявления исходного уровня знаний иностранного (английского) языка обучающихся.

На втором этапе предлагались тренировочные и контрольные тесты, выполнение которых могло зависеть от умения нахождения сходств и различий в обоих языках – родном и иностранном – на двух уровнях: лексическом и грамматическом.

Контрольный этап выполнял функцию констатации достижения поставленной цели: позволил в количественном эквиваленте определить эффективность использования сравнительно-сопоставительного подхода к обучению иностранным языкам.

Методика проведения эксперимента. Обучение иностранным языкам на основе сравнения языковых явлений родного и изучаемого иностранного языка позволяет проводить языковые параллели, которые, как мы полагаем, способствуют глубокому усвоению обоих языков. Чтобы эмпирически подтвердить выдвинутую гипотезу, нами проведен педагогический эксперимент в двух гимназиях, входящих в топ 100 образовательных учреждений Российской Федерации. В эксперименте приняли участие 86 обучающихся, которые составили соответственно две контрольные группы и две экспериментальные. Статус участников эксперимента – обучающиеся 7-х классов. В первой гимназии были составлены две группы: группа А – контрольная (20 человек), группа Б – экспериментальная (21 человек). Во второй гимназии группа А (контрольная) включала 22 человека, группа Б (экспериментальная) – 23 человека. В соответствии с поставленной целью исследования эксперимент проводился в течение четырех месяцев: с января по апрель 2018 года.

I этап эксперимента: констатирующий. На этом этапе обеим группам (контрольной и экспериментальной) был предложен тест. На основе сравнительно-сопоставительного подхода испытуемые должны были выявить сходства и различия в родном и английском языках. Обучающимся были предложены лексические задания (1) и переводные задания двух видов (2):

1) составление двуязычных семантических карт по изучаемой лексике;

2) перевод с одного языка на другой микротекстов (предложений) в соответствии с правилами структурирования предложений сопоставляемых языков.

Первое задание. Составить семантические карты по темам «Времена года (Seasons)», «Животные (Animals)», «Гаджеты (Gadgets)». Пример представлен на рис. 1.

Второе задание 1-го вида. Перевести предложения, структура которых в английском и русском языках не совпадает.

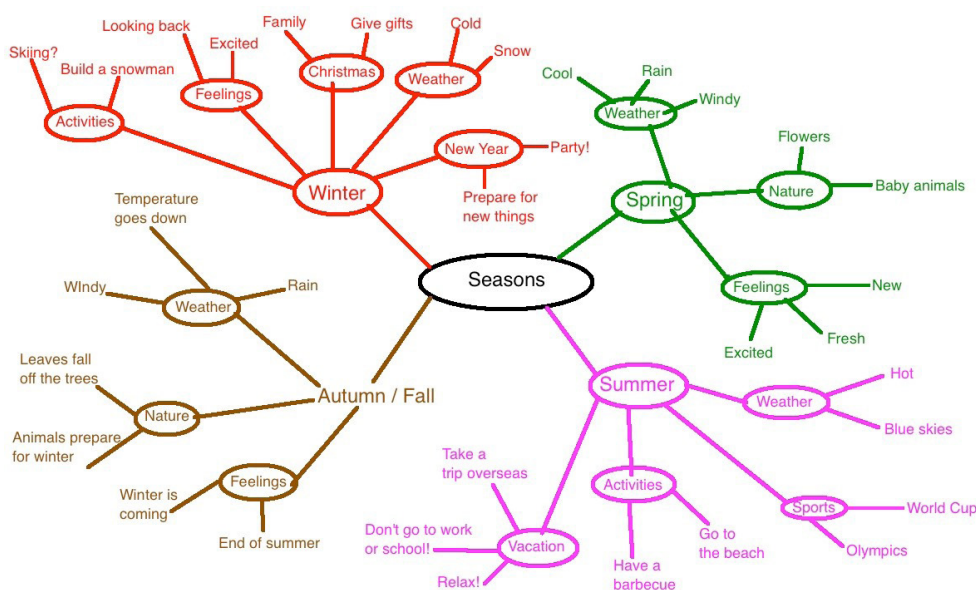


Рис. 1. Пример семантической карты

Fig. 1. Example of a semantic map

Например. Translate into English: В лесу нам встретились медведи.

Например. Translate into Russian: There used to be a cinema at the corner of this street.

Второе задание 2-го вида. Перевести предложения, структура которых в английском и русском языках частично совпадает.

Например. Translate into English: Мне тоже нравятся эти акварели.

Например. Translate into Russian: When he entered the classroom, the teacher saw his students writing.

II этап эксперимента: формирующий. На этой стадии обучающимся экспериментальной группы были предложены упражнения, построенные на сравнении двух языков: родного и иностранного. Например:

- подобрать русские эквиваленты английским пословицам;
- перевести английские идиомы на русский язык, обращая внимание на лингвистические различия и сходства в обоих языках (To kill two birds with one stone / Убить двух зайцев одним выстрелом);
- игра «Испорченный телефон»: перевести с английского на русский язык предложение и по «цепочке» передавать его содержание попеременно на английском и русском языках; по окончании игры провести сравнение перевода (на русском языке) с оригиналом (на английском языке);
- выполнить перевод любимых песен с английского на русский язык и исполнить песни на обоих языках;
- подготовить титры на английском языке для видеоклипов;
- озвучить популярную телевизионную программу, транслируемую в режиме mute, на английском языке.

III этап эксперимента: контрольный. Контрольный эксперимент содержал обновленный диагностический тест, направленный на выявление доказательной базы для подтверждения нашей гипотезы: сравнительно-сопоставительное изучение языков способствует результативному изучению иностранного (английского) языка.

Тест содержал следующие задания:

1) составить четыре двуязычные семантические карты по темам «Животные», «Гаджеты», «Музыка», «Спортивные игры». Время на выполнение задания 20 мин;

2) перевести с одного языка на другой по четыре микротекста (предложения) в соответствии с правилами структурирования предложений сопоставляемых языков. Время на выполнение задания 20 мин.

Например. Translate into Russian: A press conference with a famous traveler was held in our school last week.

Например. Translate into English: Воображение – вот что было нужно.

Критерии оценки выполнения теста. Критериями оценки выполнения теста были время выполнения заданий и грамотность выполнения заданий.

Шкала оценок рассчитывалась следующим образом:

9 баллов выставлялись за каждую правильно составленную двуязычную семантическую карту. Итого 36 баллов. 8 баллов – за каждый грамотно переведенный микротекст (предложение). Итого 64 балла.

0-55 баллов – неудовлетворительно;

56-70 баллов – удовлетворительно;

71-85 баллов – хорошо;

86-100 баллов – отлично.

Результаты эксперимента. Динамика и результаты исследования представлены в диаграммах. Показатели констатирующего теста в контрольной и экспериментальной группах приведены на рис. 2.

Как показывает анализ данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента, результаты обучающихся в контрольных группах (А) Гимназии № 1 (13) и Гимназии № 2 (14) остались почти неизменными, в то время как в экспериментальных группах (Б) обеих гимназий показатели были выше. Следует отметить и такой результат: показатели в экспериментальной группе (Б) Гимназии № 2 (19) оказались выше, чем в экспериментальной группе (Б) Гимназии № 1 (17).

Результаты итогового диагностического теста в контрольной и экспериментальной группах представлены на рис. 3.

После проведения итогового диагностического теста было выявлено, что результаты в контрольных группах (А) Гимназии № 1 (13) и Гимназии № 2 (15) не продемонстрировали существенного изменения в знаниях обучающихся обоих языков. Показатели экспериментальных групп (Б) обеих гимназий оказались значительно выше показателей контрольных групп (А). Было за-

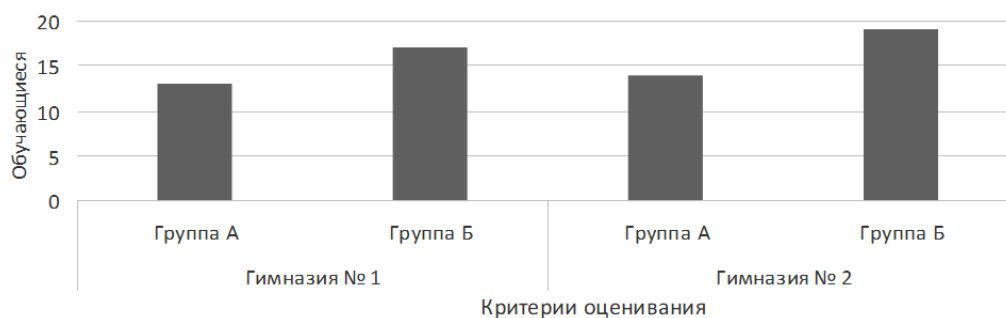


Рис. 2. Результаты констатирующего теста в контрольной и экспериментальной группах

Fig. 2. Results of the ascertaining test in the control and experimental groups

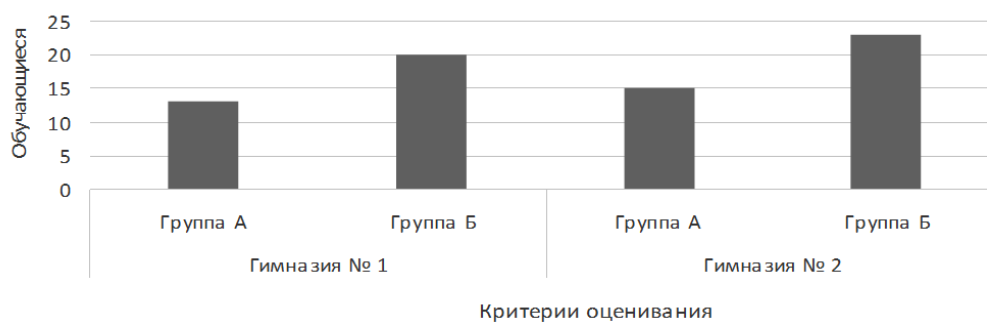


Рис. 3. Результаты итогового диагностического теста в контрольной и экспериментальной группах

Fig. 3. Results of the final diagnostic test in the control and experimental groups

фиксировано, что результаты обучающихся экспериментальной группы (Б) Гимназии № 2 выше (23), чем результаты в экспериментальной группе (Б) Гимназии № 1 (20).

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента в обеих гимназиях, мы получили результаты, подтверждающие нашу гипотезу об эффективности использования сравнительно-сопоставительного подхода в обучении иностранному языку. Таким образом, проведенный педагогический эксперимент полностью подтвердил выдвинутую в исследовании гипотезу.

Заключение

Вопрос об использовании родного языка в преподавании иностранных языков остается открытым, т. к. в настоящее время экспертов, разделяющих это мнение, значительно меньше, чем придерживающихся иной точки зрения. Анализ научной литературы показал, что не существует однозначного ответа на поставленный вопрос.

Мы отводим большую роль родному языку в обучении иностранным языкам при условии их сравнительного изучения. Нами исследована эффективность сравнительно-сопоставительного подхода к обучению иностранным языкам и определена роль родного языка в этом процессе, обоснованы аргументы «за» и контраргументы по вопросу включения родного языка в процесс обучения иностранным языкам. Доказано, что сравнительно-сопоставительный подход позволяет проводить компаративный анализ двух языков: родного и иностранного, что способствует осознанному усвоению языковых явлений обоих языков.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что обучение иностранному языку с включением родного языка значительно увеличивает количество усваиваемого языкового (лексического и грамматического) материала. Полученные в ходе эксперимента данные подтверждают нашу гипотезу: обучение иностранному языку на основе сравнения родного языка обучающихся с изучаемым (английским) языком облегчает процесс изучения иностранного языка, совершенствует и углубляет знание обоих языков.

Материалы и результаты исследования могут служить в качестве общих методических рекомендаций для использования в образовательном процессе преподавателями иностранного (английского) языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. 1974. 428 с.
2. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. Изд. 2-е. М.: Высш. шк., 1974. 111 с. // URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?pbook=scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974&bookhl

3. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Учебный билингвизм: вчера, сегодня, завтра // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 185–204. DOI: 10.17223/19996195/37/13
4. **Осинцева-Раевская Е.А.** Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014. № 5. С. 96–102.
5. **Колкер Я.М., Устинова Е.С.** Роль родного языка в обучении иностранному // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 2. С. 20–28.
6. **Ерохина Е.А.** Значение и роль родного языка в обучении иностранному языку // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2017. Т. 9. № 2. С. 58–62.
7. **Павлова Е.А.** Место и роль родного языка в обучении иностранному языку // URL: <http://festival.lseptember.ru/articles/525159/> (Дата обращения: 10.03.19).
8. **Иванцова М.А.** Использование родного языка на уроках английского языка // URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/667662/> (Дата обращения: 05.03.19).
9. **Ganuza N., Hedman C.** The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals // *Applied Linguistics*. 2019. No. 40(1). Pp. 108–131 // URL: <http://doi.org/10.1093/applin/amx010>.
10. **Bruen J., Kelly N.** Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom // *The Language Learning Journal*. 2014. No. 1(4). Pp. 368–381 // URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>.
11. **Cook V.** Using the first language in the classroom // *The Canadian Modern Language Review*. 2001. No. 57(3). Pp. 402–423 // URL: <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>.
12. **Nation P.** The role of the first language in foreign language learning // URL: http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf (Дата обращения: 05.03.19).
13. **Yadav M.K.** Role of mother tongue in second language learning // *Internat. J. of Research*. 2014. No. 1(11). Pp. 572–582.
14. **de la Campa J.C., Nassaji H.** The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms // *Foreign Language Annals*. 2009. No. 42(4). Pp. 742–759.
15. **Kayaoglu M.N.** The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective // *Pamukkale University Journal of Education*. 2012. No. 32. Pp. 25–35. DOI: 10.9779/PUJE492
16. **Tong W.** Open the door to English with your native language: The role of the mother tongue in English language teaching in China // URL: <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2010/3236/pdf/3236.pdf> (Дата обращения: 03.03.19).
17. **Казаева Л.И.** Родной язык в процессе обучения иностранному // *Вестник Югорского университета*. 2007. № 6. С. 43–46.
18. **Шомова Д.З.** Явление интерференции родного и русского языков при контакте с иностранным // *Вестник Югорского университета*. 2010. Т. 3. № 18. С. 35–40.
19. **Шумская О.А., Придворева И.Г.** Влияние родного языка на изучение иностранного языка // *Образование: прошлое, настоящее и будущее. Матер. V Междунар. науч. конф. Краснодар*, 2018. С. 5–7.
20. **Текеева М.Б.** Принцип опоры на родной язык при обучении иностранному языку (на материале английского и карачаевского языков) // *Международный журнал экспериментального образования*. 2016. Т. 2. № 2. С. 311–315.
21. **Эсхаг Р.** Влияние родного языка на усвоение иностранного языка. Учебная мотивация школьников // *Молодой учёный*. 2017. Т. 7. № 141. С. 511–517.
22. **Warton C.** Informed use of the mother tongue in the English language classroom // URL: <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/wharton-p-grammar.pdf> (Дата обращения: 03.03.19).
23. **Juárez C.R., Oxbrow G.** L1 in the EFL classroom: More a help than a hindrance? // *PortaLinguarum*. 2008. No. 9. Pp. 93–109.
24. **Kim E.** Using translation exercises in the communicative EFL writing classroom // *ELT Journal*. 2011. No. 65(2). Pp. 154–160.
25. **House J.** Guy Cook: Translation in language teaching // *Applied Linguistics*. 2012. No. 33(2). Pp. 216–219 // URL: <https://doi.org/10.1093/applin/ams005>.
26. **Atkinson D.** The mother tongue in the classroom: A neglected resource? // *ELT Journal*. 1987. No. 41(4). Pp. 241–247 // URL: <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>.

27. **Copland F., Neokleous G.** L1 to teach L2: Complexities and contradictions // *ELT Journal*. 2011. No. 65(3). Pp. 270–280. DOI: 10.1093/elt/ccq047

28. **Voicu C.G.** Overusing mother tongue in English language teaching // *Cultural and linguistic communication*. 2012. No. 2(3). Pp. 212–218.

Статья поступила в редакцию 21.02.2021.

REFERENCES

[1] **L.V. Shcherba**, *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost* [Language system and speech activity]. L.: Nauka. 1974. 428 p.

[2] **L.V. Shcherba**, *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v sredney shkole: Obshchiye voprosy metodiki* [Teaching foreign languages in secondary schools: General questions of methodology]. Ed. 2-E. M.: Higher School., 1974. 111 p. Available at: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974&bookhl

[3] **R.P. Milrud, I.R. Maksimova**, Learner bilingualism: yesterday, today and tomorrow, *Language and Culture*. 37 (2017) 185–204. DOI: 10.17223/19996195/37/13

[4] **Ye.A. Osintseva-Rayevskaya**, The role of native language in learning Russian as a foreign language, *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta* [Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant]. 5 (2014) 96–102.

[5] **Ya.M. Kolker, Ye.S. Ustinova**, Rol rodnogo yazyka v obuchenii inostrannomu [The role of the native language in teaching a foreign language], *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2 (2014) 20–28.

[6] **Ye.A. Yerokhina**, Znacheniiye i rol rodnogo yazyka v obuchenii inostrannomu yazyku [The importance and role of the native language in teaching a foreign language], *Aktualnyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk* [Current problems of the humanities and natural sciences]. 9 (2) (2017) 58–62.

[7] **Ye.A. Pavlova**, Mesto i rol rodnogo yazyka v obuchenii inostrannomu yazyku [The place and role of the native language in teaching a foreign language]. Available at: <http://festival.lseptember.ru/articles/525159/> (accessed 10.03.19).

[8] **M.A. Ivantsova**, Ispolzovaniye rodnogo yazyka na urokakh angliyskogo yazyka. Available at: <http://otkrytyurok.rf/stati/667662/> (accessed 05.03.19).

[9] **N. Ganuza, C. Hedman**, The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1) (2019) 108–131. DOI: doi.org/10.1093/applin/amx010.

[10] **J. Bruen, N. Kelly**, Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 1 (4) (2014) 368–381. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>.

[11] **V. Cook**, Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57 (3) (2001) 402–423. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>.

[12] **P. Nation**, The role of the first language in foreign language learning. Available at: http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf (accessed 05.03.19).

[13] **M.K. Yadav**, Role of mother tongue in second language learning, *International Journal of Research (IJR)*. 1 (11) (2014) 572–582.

[14] **J.C. de la Campa, H. Nassaji**, The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms, *Foreign Language Annals*. 42 (4) (2009) 742–759.

[15] **M.N. Kayaoğlu**, The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective, *Pamukkale University Journal of Education*. 32 (2012) 25–35. DOI: 10.9779/PUJE492

[16] **W. Tong**, Open the Door to English with Your Native Language: The Role of the Mother Tongue in English Language Teaching in China. Available at: <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2010/3236/pdf/3236.pdf> (accessed 03.03.19).

[17] **L.I. Kazayeva**, Rodnoy yazyk v protsesse obucheniya inostrannomu [Native language in the process of learning a foreign language], *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta* [Yugra State University Bulletin]. 6 (2007) 43–46.

- [18] **D.Z. Shomova**, Yavleniye interferentsii rodnogo i russkogo yazykov pri kontakte s inostrannym [The phenomenon of interference of the native and Russian languages in contact with a foreign language], Vestnik Yugorskogo universiteta [Yugra State University Bulletin]. 3 (18) (2010) 35–40.
- [19] **O.A. Shumskaya, I.G. Pridvoreva**, Vliyaniye rodnogo yazyka na izucheniye inostrannogo yazyka [The influence of the native language on the study of a foreign language], “Education: past, present, and future”. Mater. V International Scientific Conference. Krasnodar, 2018. Pp. 5–7.
- [20] **M.B. Tekeyeva**, The principle of native language support in foreign language teaching (on the material of English and Karachay languages), Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya [International Journal of Experimental Education]. 2 (2) (2016) 311–315.
- [21] **R. Eskhag**, Vliyaniye rodnogo yazyka na usvoyeniye inostrannogo yazyka. Uchebnaya motivatsiya shkolnikov [The influence of the native language on the acquisition of a foreign language. Educational motivation of students], Molodoy uchenyy [Young scientist]. 7 (141) (2017) 511–517.
- [22] C. Warton, Informed use of the mother tongue in the English language classroom. Available at: <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/wharton-programmar.pdf> (accessed 03.03.19).
- [23] **C.R. Juárez, G. Oxbrow**, L1 in the EFL classroom: More a help than a hindrance? PortaLinguarum, 9 (2008) 93–109.
- [24] **E. Kim**, Using translation exercises in the communicative EFL writing classroom, ELT Journal, 65 (2) (2011) 154–160.
- [25] **J. House**, Guy Cook: Translation in Language Teaching, Applied Linguistics, 33 (2) (2012) 216–219. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams005>
- [26] **D. Atkinson**, The mother tongue in the classroom: A neglected resource?, ELT Journal, 41 (4) (1987) 241–247. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>
- [27] **F. Copland, G. Neokleous**, L1 to teach L2: Complexities and contradictions, ELT Journal, 65 (3) (2011) 270–280. DOI: [10.1093/elt/ccq047](https://doi.org/10.1093/elt/ccq047)
- [28] **C.G. Voicu**, Overusing mother tongue in English language teaching, Cultural and linguistic communication. 2 (3) (2012) 212–218.

Received 21.02.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Ярмакеев Искандер Энгелевич
Yarmakeev Iskander E.
E-mail: ermakeev@mail.ru

Пименова Татьяна Сергеевна
Pimenova Tatiana S.
E-mail: pimenova_ts@mail.ru

Абдрафикова Альбина Ринатовна
Abdrafikova Albina R.
E-mail: albina112000@mail.ru

Научное издание

ОБЩЕСТВО. КОММУНИКАЦИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ

SOCIETY. COMMUNICATION. EDUCATION

Том 12, № 1, 2021

Учредитель и издатель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации ПИИ № ФС77-52145 от 11 декабря 2012 г.

Редакция журнала

д-р филол. наук, профессор *В.Е. Чернявская* – главный редактор

Г.А. Пышкина – ответственный секретарь

Е.А. Калинина – литературный редактор, корректор

Телефон редакции 7(812)552-62-16

Сайт <http://human.spbstu.ru>

E-mail: ntv-human@spbstu.ru

Компьютерная верстка *А.А. Кононова*

Лицензия ЛР № 020593 от 07 августа 1997 г.

Подписано в печать 31.03.2021. Формат 60×84 1/8.

Санкт-Петербургский политехнический университета Петра Великого
Адрес: 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29