



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕТОДИКА
ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Том 15 № 4 (2017)

DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4

<http://journals.rudn.ru/russian-foreign-languages>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61213 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

Шаклеин В.М., академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н., доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Члены редакционной коллегии

Абрамов В.П. — член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Кубанского государственного университета

Алефиренко Н.Ф. — действительный член Российской академии социальных наук, Заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Белгородского государственного университета

Бальшихина Т.М. — академик МАНПО, вице-президент РОПРЯЛ, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов

Красильникова Л.В. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Мамонтов А.С. — действительный член Российской академии естественных наук, почетный работник высшего профессионального образования РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

Чеснокова О.С. — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Хавронина С.А. — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

Эбзеева Ю.Н. — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

Дэн Дэвидсон — президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, доктор филологических наук, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка Брин-Мор колледжа (США)

Маслова В.А. — член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета (Беларусь)

Млечко Т.П. — доктор педагогических наук, доктор хабилитат филологии, иностранный Член российской Академии образования, член правления Международной Ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), профессор, ректор Славянского университета Республики Молдова (Молдова)

Рафаэль Гусман Тирадо — член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (Испания)

Моника Перотто — профессор, кандидат педагогических наук, научный сотрудник и доцент кафедры русского языка факультета иностранных языков и литературы Болонского университета (Италия)

Урия Лаудж — кандидат филологических наук, профессор Центра интенсивного изучения языков Университета Алжир 1 (Алжир)

ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

ISSN 2408-8889 (online); ISSN 2313-2264 (print)

4 выпуска в год.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Языки: русский, английский, французский, немецкий, испанский.

Материалы журнала размещаются на платформах РИНЦ Российской научной электронной библиотеки, Electronic Journals Library Cyberleninka, Facebook, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Вестник Российского университета дружбы народов» был создан в 1993 году. Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания» вышла в свет в 2003 году. На протяжении двадцати лет журнал публиковал статьи по результатам фундаментальных и прикладных исследований в области лингвистики, анализа текста, лингвокультурологии, методики преподавания языкам и т.д.

В настоящее время тематика журнала охватывает актуальные вопросы филологии: лингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, лингвострановедение, межкультурная коммуникация, текстоведение, лингводидактика, этнометодика, методика обучения иностранным языкам и их преподавания). Увеличено количество тематических рубрик. Публикуются результаты научных исследований по вопросам изучения русского языка (как родного, неродного, иностранного), иностранных языков.

Цель журнала — создание научно-методической площадки для обмена мнениями российских и зарубежных ученых в области изучения и преподавания русского и иностранных языков по актуальным вопросам формирования межкультурного, языкового, образовательного пространства.

Основные задачи журнала:

- актуализация проблем изучения русского языка и методики его преподавания в школе и вузе;
- рассмотрение вопросов современной зарубежной лингвистики и методики преподавания языков;
- презентация медиадидактических и электронных средств обучения в межкультурном пространстве;
- знакомство с новыми лингводидактическими и педагогическими технологиями;
- представление методических проектов.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Молдовы, Испании, Алжира, Италии).

К сотрудничеству приглашаются российские и зарубежные ученые в области русского и иностранных языков.

Редактор: *М.П. Малахов*
Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419
Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Адрес редакционной коллегии серии «Русский и иностранный языки и методика их преподавания»:
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198
Тел.: (495) 434-07-45; e-mail: rusforeignlangjournalrudn@rudn.university

Подписано в печать 04.12.2017. Выход в свет 19.12.2017. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtopС».
Усл. печ. л. 9,68. Тираж 500 экз. Заказ № 1599. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (РУДН)
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН
115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university



RUDN JOURNAL OF RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES RESEARCH AND TEACHING

VOLUME 15 NUMBER 4 (2017)

DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4

<http://journals.rudn.ru/russian-foreign-languages>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Shaklein V.M. Member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honored Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia), Member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Member of Presidential Russian Language Council

ASSISTANT TO THE EDITOR-IN-CHIEF

Strelchuk E.N. Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia)

EDITORIAL BOARD

Abramov V.P. — Member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Honoured Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian as a Foreign Language (Kuban State University)

Alefrenko N.F. — Full Member of the Academy of Social Sciences, Honoured Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language (Belgorod State University)

Batykhina T.M. — Member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Vice-President of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of Advanced Training Faculty for Teachers of Russian as a Foreign Language (Peoples' Friendship University of Russia)

Krasilnikova L.V. — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Russian for Foreign Students (M.V. Lomonosov Moscow State University)

Mamontov A.S. — Full Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Literature and Intercultural Communication (A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language)

Chesnokova O.S. — Doctor of Philology, Professor of the Chair of Foreign Languages (Peoples' Friendship University of Russia)

Khavronina S.A. — Candidate of Philology, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching (Peoples' Friendship University of Russia)

Ebzeeva Y.N. — Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages (Peoples' Friendship University of Russia)

Davidson Dan — President of American Council of Teachers of Russian (ACTR) and American Council for International Education (ACCELS), Director of Russian Language Institute, Foreign Member of Russian Academy of Education, Doctor of Philology, Professor of Russian Language and Foreign Language Teaching of Bryn Mawr College

Maslova V.A. — Member of the Presidential Board Of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics of Vitebsk State University (Belarus)

Mlechko T.P. — Doctor of Pedagogy, Doctor Habilitat of Philology, Foreign Member of Russian Academy of Education, Member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), professor, Rector of Slavonic University of Moldova

Rafael Guzman Tirado — Member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology of Granada University (Spain)

Monica Perotto — professor, Candidate of Pedagogy, research assistant and associate professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University (Italy)

Houria Laouedj — Candidate of Philology, Professor of the Centre of Intensive Language Teaching (University Algeria — 1) (Algeria)

**RUDN JOURNAL OF RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES
RESEARCH AND TEACHING.**
Published by the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

ISSN 2408-8889 (online); ISSN 2313-2264 (print)

4 issues per year.

Languages: Russian, English, French, German, Spanish.

The journal is presented on the sites of Peoples' Friendship University of Russia, Facebook, Mendeley, in the database of Russian Science Citation Index.

Aim and Scope

The scientific journal "Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia" has been published since 1993. The first issue of the series "RUDN journal of Russian and foreign languages research and teaching" came in 2003. The journal has published the results of fundamental and applied research in linguistics, text analysis, cultural studies, methods of teaching languages, etc. for 20 years.

Now the themes of the journal include actual problems of philology: linguistics, psycholinguistics, cultural studies, country studying, intercultural communication, text studying, linguodidactics, ethnomethodics, methods of teaching learning foreign languages. The number of the journal columns has increased. The journal publishes the results of scientific research in teaching Russian (as a native, non-native and foreign language) and other languages.

The aim of the journal is to create a scientific and methodical forum where Russian and foreign scientists could exchange their views on learning and teaching Russian and foreign languages, on actual problems of intercultural, linguistic and educative environment.

The main tasks of the journal are as follows:

- to point out the problems of learning and teaching Russian at school and university;
- to discuss the questions of modern foreign linguistics and methods of teaching languages;
- to present electronic means of education in intercultural environment;
- to get acquainted with new linguodidactic and pedagogic technologies;
- to show methodical projects.

The authors can present scientific articles (theoretical, academic and research, scientific and methodical), reviews, critical reviews, annotations, reports about Russian and foreign scientists.

The journal is on the list of journals reviewed by Higher Attestation Commission for presenting the results of doctorate thesis. Young scientists can publish their articles in the column "The page of a young researcher".

The journal has an international status which is provided by the editorial board and reviewers (famous scientists from international academies and universities in Russia, the USA, Belarus, Moldova, Spain, Algeria, Italy).

Editor *M.P. Malakhov*
Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Address of the editorial board Series "Russian and foreign languages.

Methods of its teaching":
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198
Ph. +7 (495) 434-07-45;
e-mail: rusforeignlangjournalrudn@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Peoples' Friendship University of Russia"
6 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russia

Printed at RUDN Publishing House:
3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,
Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Никитин О.В.** Наследие академика А.И. Соболевского в научной культуре России (к 160-летию со дня рождения) 371

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО

- Пассов Е.И.** Образование и методика: от сущного к должному 389
- Петрова С.М.** Графико-символическое пространство художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев..... 414
- Сотова И.А.** Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики 427

СТРАНИЧКА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

- Голубенко Е.А.** Концепт «война» в современном английском языке..... 447
- Леванова Т.В.** Концептуально-фреймовая организация словообразовательного гнезда с вершиной пиар 458

ХРОНИКА

Рецензии

- Беляева М.В., Киров Е.Ф.** Рец. на кн.: Крузе И.И. Языковой портфель как лингвистическая технология иноязычного профессионально ориентированного обучения студентов-юристов 474

Конференции

- Ковтуненко И.В., Режук З.В.** Реф. конф.: III Международный конгресс «Национальная идентичность сквозь призму диалога культур: Россия и Иберо-американский мир»..... 479

CONTENTS

THE CULTURAL HERITAGE OF RUSSIAN PHILOLOGICAL THOUGHT

- Nikitin O.V.** The legacy of academician A.I. Sobolevsky in the scientific culture of Russia (160th anniversary of his birth)..... 371

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- Passov E.I.** Education and methodology: from essence to due 389
- Petrova S.M.** Graphic-symbolic space of literature text in the system of training Russian language of foreigners 414
- Sotova I.A.** Genre-oriented approach, genre awareness and genre competence as categories of linguistic didactics 427

THE PAGE OF A YOUNG SCIENTIST

- Golubenko E.A.** The “war” concept in modern English 447
- Levanova T.V.** Conceptual and frame organization of the family of words with the peak of PR..... 458

CHRONICLE

Reviews

- Belyaeva M.V., Kirov E.F.** Language portfolio as a linguistic technology of foreign-language professionally oriented training of law students / I.I. Kruse 474

Conferences

- Kovtunenکو I., Rezhuk Z.** III International Congress “National Identity through the Prism of the Dialogue of Cultures: Russia and the Ibero-American World” 479



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-371-388

УДК 81-112.2

НАСЛЕДИЕ АКАДЕМИКА А.И. СОБОЛЕВСКОГО В НАУЧНОЙ КУЛЬТУРЕ РОССИИ (К 160-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

О.В. Никитин

Московский государственный областной университет
ул. Радио, 10а, Москва, Россия, 105005

В статье анализируется наследие выдающегося отечественного лингвиста академика А.И. Соболевского (1857—1929), который стоял у основания исторического изучения русского литературного языка и диахронической лексикографии. Как представитель традиционной компаративистики он сделал ряд открытий в области славистики и диалектологии, этимологии и палеографии. Академик А.И. Соболевский внес вклад в дело народного просвещения и в изучение сложных проблем этнологии славянства. Его труды, основанные на богатом фактическом материале и содержащие новые языковые сведения, до сих пор авторитетны в учебной и научной практике и являются образцами историко-лингвистического анализа древних текстов. В работе, наряду с филологическим акцентом, автор представил панораму общественных, историко-культурных событий и обстоятельств, в которые был вовлечен академик А.И. Соболевский: рассказывается о сложном периоде деятельности ученого во время Октябрьской революции, о его занятиях и тревогах и в целом о восприятии им новой социальной обстановки, чуждой классическому профессору старой школы. Факты, изложенные в статье, впервые открывают почти летописные страницы тяжелейших испытаний, выпавших на долю дореволюционной академической науки, старавшейся сохранить лучшие традиции отечественной филологии.

Ключевые слова: история языкознания, лингвистическая персонология, славистика, этнолингвистика, русский язык, палеография, историография науки

Введение

Имя Алексея Ивановича Соболевского — одного из самых ярких и неординарных ученых рубежа XIX—XX вв. сейчас вновь стало актуальным в связи с интересом филологов не только к определенной «узкой» специальности, а к широким историко-культурным, этнографическим пластам в жизни славянства. Именно ему посвятил многие свои труды академик А.И. Соболевский, которого можно назвать первопроходцем в таких отраслях словесной науки, как публикация великорусских песен, археография древних рукописей, история славянской письменности, исследование говоров. Здесь он выступал не только открывателем новых источников, но и их комментатором, «хранителем древностей», старался проникнуть в потаенную мысль наших предков, увидеть за извилиями литер дух текста и нащупать в нем редкие языковые процессы, не описанные до него.

Биографические материалы о А.И. Соболевском не раз публиковались исследователями его творчества. Пересказывая их кратко, обратим особое внимание

на те факты, которые говорят о формировании его лингвистического лица и научных предпочтений, которые впоследствии выразились в филологических трудах этого почтенного лингвиста. Он родился в Москве в 1856 г. После окончания гимназии продолжил обучение в Императорском Московском университета на историко-филологическом факультете. Его учителями на nive будущей науки стали замечательные литературоведы и лингвисты классики: «романтик» Ф.И. Буслаев, тонкий славист и востоковед Ф.Е. Корш, автор одного из первых историко-лингвистических словарей А.Л. Дювернуа, глава Московской лингвистической школы Ф.Ф. Фортунатов, талантливый лингвист-финноугровед В.Ф. Миллер (Никитин, 2017).

После защиты в 1882 г. диссертационного исследования А.И. Соболевский работал в Киевском и Харьковском университетах. В последнем он и стал доктором: в 1884 г. ученый представил работу «Очерки по истории русского языка». А.И. Соболевский не был только, как принято сейчас говорить, кабинетным ученым: он часто «гастролировал» с лекциями, выступал в разных университетах и ученых сообществах.

Но московский научный климат его не устраивал. Он чувствовал себя чуждым здесь. Фортунатовская школа с ее непреложными законами и авторитетами подавляла творческое и научное самолюбие Алексея Ивановича. В Петербурге было больше возможностей, а его ранний прорыв в диахроническую лингвистику сделал А.И. Соболевского одним из главных специалистов по истории славянской письменности. В бытность заведования с 1888 по 1908 гг. кафедрой русского языка и словесности в Петербургском университете он занимался в основном курсами по церковнославянскому языку, а также диалектологией и палеографией (Никитин, 2006). Последнюю науку, можно сказать, он знал досконально и мог осуществить филигранный разбор любой древней рукописи.

Сохранилось известие Д.К. Зеленина о том, что в 1906—1907 гг. А.И. Соболевский работал над новым курсом, только входившим в научную моду в учебных заведениях России — *русская этнография*: он «читался тогда впервые за всю столетнюю историю здешнего... университета» (Зеленин, 1930, с. 54). А.И. Соболевский также ратовал и за то, чтобы подобные «интегрированные» дисциплины были введены в педагогическую практику в военные вузы (Соболевский, 1909а, с. 7). Здесь он смотрел в будущее!

При содействии академика А.А. Шахматова в 1900 г. А.И. Соболевского избрали академиком Императорской АН, где был сосредоточен весь цвет филологической науки: готовились славянские съезды, обсуждались реформы, издавался легендарный Словарь И.И. Срезневского, а главное — ученое сообщество понимало ценность сравнительно-исторических исследований и публикаций архивных материалов.

После выхода в отставку в 1908 г. ученый перебрался в отчий дом на Пресне, недалеко от зоопарка, где по-прежнему занимался любимой им филологией. Скорее всего, в те годы А.И. Соболевским и был задуман грандиозный проект составления древнерусского словаря.

Но затворником он не стал. Сохранилось свидетельство П.К. Симони о том, что в 1918 г. А.И. Соболевский занимался просвещением студентов в Московском

университете: он организовал для них новый курс «Историческая этнография Руси». Преподавал ученый также и в Московском археологическом институте (Булахов, 1978, с. 200).

В своих работах автор уже приводил интересный факт о том, как в 1882 г. в Императорском Московском университете состоялся диспут — обсуждалась магистерская работа А.И. Соболевского, посвященная грамматическим исследованиям. На ней присутствовал совсем юный Алексей Шахматов, который выступил с критикой идеи А.И. Соболевского. Это стало событием в научной жизни Москвы. «Почти все, что после этого диспута в течение следующих 40 лет выходило в России в области изучения русского языка, — писал в некрологе об А.И. Соболевском Н.Н. Дурново, — было связано с каким-нибудь из этих двух имен: это были по большей части их собственные труды и лишь изредка — работы их учеников или последователей, исходивших из положений, выработанных ими, и применявших их методы» (цит. по: Дурново, 1930, с. 831; см. также: Никитин, 2006; Никитин, 2007а, 2007б). Хотя необходимо заметить, что по методологии лингвистических исследований А.А. Шахматов и А.И. Соболевский принадлежали к противоположным научным направлениям. Подход первого Н.Н. Дурново (с. 832) назвал конструктивистским. Он заключался в том, что А.А. Шахматов занимался реконструкцией языковых данных прошлого, а если использовать современный понятийный аппарат, своеобразной лингвопалеонтологией. Многие факты, отсутствовавшие в памятниках письменности, можно было воссоздать только путем сравнения живых диалектов, с помощью «простого статистического подсчета написаний» (Дурново, 1930, с. 832). Свои результаты ученый встраивал в *систему*, иными словами — *конструировал* итог. У А.И. Соболевского — по-другому: он не воспринимал абстрактные, по его мнению, гипотезы и построения, называл их «лингвистическими мечтаниями» (Там же, с. 833) и шел традиционным, понятным, осязаемым путем извлечения фактов из имеющихся текстов. Это филологическое направление А.И. Соболевского Н.Н. Дурново назвал «реализмом» (Там же, с. 833).

Удивительно, что в то благопристойное время считалось неззорным выражение своих идей в такой форме, без стеснения, когда одно поколение, выросшее в стенах университета, наступает на пятки другому, живет вдохновенными идеями, мыслит. Эта атмосфера была возможна благодаря таким удивительным личностям, как ординарный профессор Ф.Ф. Фортунатов, будущие академики Ф.Е. Корш и В.Ф. Миллер, знавшие сызмальства А.А. Шахматова и предрекавшие ему большое будущее. И первая встреча с настоящей наукой как раз и состоялась на защите А.И. Соболевского.

Материалы и методы

Методологической базой статьи являются как традиционные подходы к изучению истории языкознания — биографический, историко-культурный, филологический, источниковедческий, так и методы смежных дисциплин, позволившие воссоздать подлинную картину жизни отечественных ученых в непростые годы рубежа XIX—XX столетий: историографический, психолингвистический, социолингвистический и др.

Материалами исследования стали редкие архивные документы, вводимые в оборот науки как факты лингвистической традиции, и опубликованные статьи и книги А.И. Соболевского, его соратников и учеников, включенные в общую концепцию статьи и раскрывающие неизвестные страницы деятельности ученого в самый сложный период его биографии — в 1917—1920-е гг.

Цель

Цель исследования заключается в том, чтобы изучить достижения одного из самых известных славистов XIX—XX вв. академика А.И. Соболевского с позиции современной науки, выявив те ключевые параметры его наследия, которые могут быть использованы в новейшей научной практике и имеют историко-культурное значение. Для раскрытия обозначенной цели автор привлек неизвестные рукописные материалы и определил их филологическую ценность.

Результаты

Авторское исследование показывает ориентиры историко-лингвистической работы по изучению наследия выдающихся отечественных ученых. Этапами такой деятельности стали:

- 1) нахождение и разработка архивного наследия лингвистов;
- 2) переосмысление фактов их научных биографий с учетом новых данных;
- 3) изучение эволюции их взглядов в связи с трансформацией научной традиции;
- 4) включение и анализ полемических материалов для воссоздания реальной картины научной жизни ученого;
- 5) внедрение результатов в научную практику и учебный процесс.

Указанные этапы вкупе позволили определить основные направления деятельности академика А.И. Соболевского в русле историко-культурной традиции в России конца XIX — начала XX вв., охарактеризовать его достижения в области истории русского языка и лексикографии, а также в новых отраслях науки тех лет, например, в этнолингвистике. Ученый был флагманом развития языковедческой мысли сравнительно-исторического толка в тот период, когда она подвергалась нападкам со стороны формалистов, выдвигавших актуальные тому времени идеи. Результаты работы автора отражены в дискуссионных материалах статьи.

Обсуждение

Какие новые идеи внес ученый в развитие историко-лингвистической мысли России того времени? Об этом говорят факты. Один из них — знаменитый курс «Лекций по истории русского языка» (1888) А.И. Соболевского, выдержавший три издания. До него наша филологическая наука не имела подобных учебников. Его автор обращал внимание своих слушателей на то, что язык не статичен, он подвергается изменениям в разные эпохи, значит необходимо дать объяснения живым явлениям на пестрой лингвистической карте — даже тем, которые «заледенели» в архаических памятниках и остались в далеком прошлом. В этой ра-

боте А.И. Соболевский отмечал: «Наблюдая историю языка, мы замечаем, что он с течением времени изменяется в звуках. При этом, на основании собственного опыта, мы удостоверяемся, что говорящие вовсе не имеют желаний изменять свой язык и что все изменения в нем происходят помимо их воли» (Соболевский, 1907, с. 3). В данной части книги ученый говорит о трех типах таких трансформаций: «естественные», т.е. «изменения физиологического характера»; «также естественные» — «к числу их, пояснял ученый, — принадлежит диссимиляция плавных (замена *p* через *л*) в слове *пролубь*; в древности здесь было два звука *p*; теперь мы произносим один *p* и один *л*»; «в третьих случаях, — писал А.И. Соболевский, — изменения обязаны своим происхождением действию аналогии, влиянию одних слов и форм на другие... Так, форма повелительного наклонения *пеки* образовалась из более древней формы *пыци* под влиянием форм *пеку*, *пекуть* и других, где издревле слышится звук *к*» (Там же).

Показательно, что в начале своего курса А.И. Соболевский подробно излагает источники по истории русского языка и указывает главные хранилища рукописей, тем самым как бы призывает и молодое поколение прикоснуться к руковорным текстам, ощутить их былинный колорит, проникнуться духом древней истории (на с. 5—10 указанного труда только идет перечисление библиотек и архивов). Он выделил источники собственно церковнославянского происхождения и те, что написаны «почти всегда на чистом русском языке», т.е. деловые документы (Там же, с. 11). Он также обратил внимание и на территорию происхождения того или иного памятника: «Для характеристики среднерусских говоров мы имеем материал от начала XIII в. (в частности для московского говора — от первой половины XIV в.). Псков и Двинская земля оставили нам по небольшому количеству памятников, первый — от начала, вторая — от самого конца XIV в. и от XV. Для говора Тмутараканской земли все данные заключаются в маленькой надписи на Тмутараканском камне» (Там же, с. 17).

Этот курс перекликается с поздними лекциями ученого, где была обнародована целая программа отдельной дисциплины «История русского *литературного* языка». В то время он вполне справедливо писал, что это «одна из тех частей русской исторической науки, которых не касалась рука ученого» (Соболевский, 1980, с. 21). А главный акцент в такой работе он сделал на «профанном» деловом языке: исследовал его бытование с домонгольского периода и до Петровской эпохи. А.И. Соболевский впервые в отечественной науке дал отличия разных типов «приказного» языка и рассказал о его судьбах в эпоху XVIII столетия.

В то время, когда трудился А.И. Соболевский, было не принято заниматься историей языка позднего периода: художественная литература и разнообразные тексты XIX столетия в филологическом отношении только начинали изучаться. Поэтому наблюдения А.И. Соболевского, скажем, над ролью Карамзина в истории русского литературного языка были во многом новаторскими: «Он выкинул из языка все их (повестей, писем, исторических рассказов. — *О.Н.*) славянизмы, не бывшие в живом употреблении, дал обыкновенную конструкцию и сверх всего ввел в употребление французское изложение. Оно отличается от изложения XVIII в. и от современного нашего своим многословием, сообщающим языку особого рода мягкость и женственность» (Соболевский, 1980, с. 129—130).

Кроме того, А.И. Соболевский уделил внимание деятельности А.С. Шишкова, полемике вокруг его персоны, особенностям поэтического языка. Пунктиром коснулся Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Некрасова, Фофанова. Все эти детали говорят о том, насколько оригинальным для начала XX столетия был задуманный А.И. Соболевским курс. Его идеи, как теперь понятно, в общих чертах были подхвачены лингвистами позднего времени: и Пражской школой функциональной грамматики с ее особым интересом к истории стилистики, и современных славянских языков, и нашими видными филологами Г.О. Винокуром и В.В. Виноградовым, нащупывавшими те золотые нити языковых превращений в материи художественного (и не только) языка, которые сплетались в единый механизм культуры языка.

Поколение воспитанников Московской лингвистической школы — слависты широчайшего лингвистического диапазона. Так и А.И. Соболевский, начав с отдельных статей о словах *миса* и *тысяча*, в дальнейшем продвигался по пути фонетико-грамматического изучения родственных языков индоевропейской семьи в историческом контексте. За 1880—1890-е гг. им были написаны и опубликованы следующие работы: «Славянский префикс *оз-*» (1885), «Общеславянские изменения языков» (1889), «Носовые гласные в новоболгарском языке» (1890), «Заметки по славянской грамматике» (1895) и др. В них автор выступил как скрупулезный художник со своим видением письменного текста — его структуры, «грамматической поэтики», звуковых преломлений. Во многих случаях ученый давал пояснения к публикуемым текстам и сопровождал их палеографическими комментариями.

На этом поприще у А.И. Соболевского было немало открытий. Он впервые обратил внимание научной общественности на так называемые «азбучные молитвы» — рифмованные стихотворные тексты церковнославянского происхождения (Соболевский, 1892а), исследовал морфологические особенности малоизвестного памятника лингвистической мысли — «Грамматики» И. Ужевича 1643 г., установил ее «белорусское» (по старой терминологии) происхождение (Соболевский, 1906).

Но в центре его внимания был церковнославянский язык, который изучали, кстати, даже в военно-учебных заведениях (вспомним «Опыт исторической грамматики русского языка» Ф.И. Буслаева, подготовленный автором как раз для таких целей). Несмотря на то, что традиция издания и изучения памятников древней письменности со времени В.Н. Татищева насчитывала уже более двух столетий, А.И. Соболевский справедливо писал, что «наша ученая литература бедна трудами по церковнославянскому языку» (Соболевский, 1891: Предисловие). В этом пособии подробно рассматриваются сам термин *церковнославянский язык*, дается, как всегда, подробно обзор источников, характеризуются звуковые особенности. Поражает обилие цитат и примеров из рукописных текстов, сравнение языковых черт церковнославянского языка с древнегреческим и в целом очень широкая культурно-историческая база, на которой построена эта дисциплина в изложении А.И. Соболевского.

Еще одно направление научных исследований Алексея Ивановича было связано с русской диалектологией. Первые «опыт» (а именно так назвал он свой труд)

систематического описания и введения этой дисциплины в университетские программы как раз относился к концу XIX в. Надобность в ней была острая и с исследовательской точки зрения: диалекты предоставляли богатую почву свежего материала для историков языка. И здесь для А.И. Соболевского было важно определить, как *реально* звучал тот или иной знак, зафиксированный в рукописи, но уже давно исчезнувший из речевого обихода его современников. Он справедливо писал: «Например, мы не имеем теперь в своем говоре мягкого *ц*, которое было (как показывают памятники) в древнерусском языке; обращаясь к народным говорам, в некоторых из них мы встречаемся с этим *ц* и таким образом составляем себе понятие о качестве древнего звука» (Соболевский, 1897, с. 1). Еще важнее, наверное, было проникнуть в историко-культурную традицию эпохи посредством изучения семасиологии текста и выявления тех процессов, которые происходили в русском языке в течение длительного времени. Он приводил такой показательный пример из «Русской Правды», где есть слово *олекъ* в таком контексте: «Аже бчелы выдереть, то 3 гривне продаже, а за медь, — оже будутъ бчелы не лажены, то 10 кунъ, будетъ ли олекъ, то 5 кунъ» (Там же). И далее он пояснял, как современные диалекты помогают уяснить такой реликт живого народного языка: «Костромской и шуйский говоры объясняют нам это слово. В них *олекъ* — почин сотов. Следовательно Русская Правда противопоставляет (так у автора. — О.Н.) улью полному меда, не подрезанному, “не лаженому”, — улей с небольшим количеством меда, оставленным для пчел на зиму» (Там же).

Наконец, с собственно исторической точки зрения эта наука очень важна как вспомогательная дисциплина, которая включается в решение сложных проблем миграции этносов и субэтносов. Так, по мнению А.И. Соболевского, именно данные говоров свидетельствуют о том, что «Поволжье заселилось с юга и его жители никогда не тянули к Новгороду (так в тексте. — О.Н.), а составляли одну область с Москвою, Муромом, Рязанью» (Соболевский, 1897, с. 2).

Алексей Иванович даже считал возможным использовать подходящие по значению слова из диалектов вместо иностранных заимствований. Но такой благородный призыв все же утопичен: «Дело в том, что то русское, чего нет в нашем говоре и что есть в соседнем, обыкновенно кажется нам смешным или даже достойным насмешки» (Там же). Особенно так случается, как он полагал, с простым народом, который любит дразнить соседа или преследовать его поговорками вроде таких: *курича на улице яйчо снесла*, или давать «насмешливые прозвища», например: «*ягун*, от формы родительного падежа *яго* = *его* с *г* вместо *яво* с *в*» (Там же).

Эта книга А.И. Соболевского стала *первым* в России опытом учебного курса русской диалектологии, собрала вместе все, имевшиеся к тому времени достижения (хотя подробно об истории изучения данной науки автор не говорит), и представила в систематическом изложении основные черты южновеликорусского, северновеликорусского и белорусского наречий. В конце работы ученый дает «Дополнения», в которых тоже немало интересных наблюдений о том, например, что «население г. Астрахани, по-видимому, и теперь еще окает» (Там же, с. 100), «вообще казаки коверкают русский язык» — «*крышу* они назовут *крысой*, а *крысу* — *крышей*, *самовар* — *шамоваром*» (Там же, с. 101—102), «уральское казачество

акает» (Там же, с. 103), «в говоре г. Устюжны и ближайших к нему деревень отмечено твердое *ч* вм. *ц*: ... *месча* (=мясца), *ругаетчы* (3 л.)...» (Там же, с. 104) и т.д. Стоит, однако, добавить, что эти факты он извлекал почти *только* из печатных источников и знакомых ему информантов, но личных походов не предпринимал. Тем не менее собранный богатый материал во многом показателен для фактически первой типологии говоров и хорошо структурирован.

В печатных работах (Никитин, 2006; 2007а; 2007б) и интернет-публикации (Никитин, 2017) автор уже говорил о том, что А.И. Соболевский был славистом классического профиля: он осознавал эту науку во всех ипостасях гуманитарного знания и даже как политику. Его интересовали и такие новаторские для того времени идеи, как этно- и социолингвистика, имясловие, происхождение отдельных лексем и их этнологический путь. Он был мастером критики и разбора чужих научных работ и всегда проявлял здесь завидную требовательность, показывая энциклопедичность познаний и оттачивая собственный метод. Для примера автор взял разбор ученым этимологических штудий известного немецкого лингвиста Э. Бернекера. А.И. Соболевский писал:

«Ц.-сл. *мечька* ‘медведь’, по Бернекеру — уменьшительное от *медведь*. Возможно. Русский язык теперь не знает ни *мечька*, ни других слов с тем же значением, близких по звукам. Но название реки в средней России Красивая *Меча*, в своем роде единственное, получает объяснение при понимании его первоначального значения: ‘медведь’. Срв. названия рек *Медведица*, *Бобр*, *Вепрь*, *Тетерев*, *Кур* и т.п. То же можно сказать о личном имени *Мечислав* (рядом с именами **Вьлкославъ*, **Вьлкань*, **Вьлкашинь* и т.п. от *вълкъ*). Форма женского р. естественна: и теперь еще польский язык знает *медведь* как слово женск. р. В древности то же было, по-видимому, у в<елико>русов.

Распространение уменьшительного **меча*, *мечька* становится понятным, когда мы припоминаем себе роль медведя в древней Руси как предмета народной забавы. Об ней говорят и др.-р. поучения, и «Рокслания» польско-русского поэта второй половины XVI в. Клёновича.

Древнейшее слав. название медведя нам неизвестно. Почему же? Бернекер говорит: дело в «эвфемизме». Едва ли. Скорее здесь перед нами страх, боязнь. Срв. Страх русских простых людей... перед *чертом*, *лешиим*, *водяным* и т.д. и нежелание называть вслух эти существа по их подлинному имени, заменяя последнее местоимением *он* или эпитетами: *нечистый*, *немый*... Такой сильный зверь, как медведь должен был нашим отдаленным предкам внушать страх. Встреча с ним один на один в лесной тайге была опасна и для человека, и особенно для скота. Чтобы ее избежать, употребляли эпитет с значением ‘медоед’.

О древнейшем слав. названии медведя мы можем говорить на основании др.-инд. *rkša-*, др.-бактр. *arša*, гр. арктос, лат. *ursus* ‘медведь’. По-видимому, оно до известной степени сохранилось в названии хищной *росомахи* <...>» (Цит. по: Никитин, 2017; см. публикацию: Соболевский, 1927, с. 448—449).

В зрелый период деятельности ученый отказался от классической истории языка и ушел в свободное плавание: его стали занимать проблемы генезиса скифской цивилизации, он пытался проникнуть в сложные перипетии миграций сла-

вян, занимался топонимикой и ономастикой. Эти работы интересны тем, что в них намечались поиски той исторической родины предков, которые, наверное, со времени Константина Багрянородного, упоминавшего этноним «рос», волновали научное сознание предшественников и современников А.И. Соболевского. Вспомним этюды А.А. Шахматова на эту же тему: «Древнейшие судьбы русского племени» (Пг., 1919).

И хотя круг славистов первой трети XX столетия был весьма обширен: от патриарха науки академика И.В. Ягича до А.А. Шахматова, Н.Н. Дурново, В.Н. Щепкина и уже заявившего о себе А.М. Селищева, деятельность А.И. Соболевского вызывала сочувственное отношение у коллег. Один из них, академик Б.М. Ляпунов, в памятном сборнике отмечал, что ученый обладал «колоссальной эрудицией», «даром интуиции» — теми способностями, которые выделили А.И. Соболевского из почетного ряда лингвистов его поколения (Ляпунов, 1930, с. 32).

С большим душевным трепетом А.И. Соболевский прикасался к рукописям. Это — источники подлинных языковых знаний, носители культурной традиции письменности. Поэтому очень важно научиться с ними работать. Академик А.И. Соболевский для этой цели подготовил фундаментальный курс «Славяно-русской палеографии» (СПб., 1901), в котором, кроме обзора важнейших изменений «древлеписания» и самих источников, автор представил свой взгляд на проблему истории буквенного орнамента. Причем, он рассматривал не статичное состояние текста, а его движение: устав — полуустав — скоропись. Книга снабжена обилием сопутствующей информации: воспроизведены наиболее интересные копии памятников, указаны материал, типы переплетов и др. Ученый довел описание до XVII столетия, что было новым в тот период развития лингвистической науки (Цейтлин, 1979, с. 312). Ведь скорописные тексты, считавшиеся во многом «некультурными», практически не изучались и не публиковались его современниками (за исключением А.А. Шахматова).

Тонкости знатока палеографии позволили А.И. Соболевскому не только систематизировать собранный материал, но и осознать его в общественном смысле: он говорил, в частности, что в Древней Руси существовали разные *традиции* письма, доказывал, что бытовавшая точка зрения о неграмотности наших предков в тот период лишена основания. Это были важнейшие открытия А.И. Соболевского в данной отрасли знания. Неслучайно его младший коллега Н.Н. Дурново назвал А.И. Соболевского «одним из лучших знатоков славянской кирилловской палеографии во всем ее объеме» (Цит. по: Никитин, 2017; см.: Дурново, 1930, с. 838–839).

Здесь невозможно подробно охарактеризовать все области научного знания, в которых А.И. Соболевский блистал как первооткрыватель, но даже перечисление этих островков мысли свидетельствует о его незаурядных способностях и огромном филологическом потенциале. Это и славянская теология, поэтическое творчество древних народов, великорусский фольклор, традиция образования и обучения в России (Соболевский, 1892б), взаимоотношение русских с иностранцами (Соболевский, 1903), языковые личности (Пушкин, Гоголь, Державин). Во всех областях он выражал себя как большой мыслитель, патриот, творец науки.

Показательно, например, как он говорил о Гоголе и находил новый ракурс — этнографический, который и тогда был весьма сложным для интерпретации и публичного обсуждения. А.И. Соболевский сделал такие наблюдения:

«Василий Гоголь пользовался дома великорусским языком. На нем вели переписку он и жена с детьми, роднею, знакомыми. Великий Гоголь вырос на этом языке: великорусский язык, как теперь принято выражаться, был его “материнским” языком.

Если мы пожелаем дать нашему Гоголю этнографическое определение, мы должны будем назвать его просто русским, сыном единой пространной России, без разделения на местные разновидности.

Отсюда понятна у Гоголя любовь к великорусам и малорусам одинаково» (Цит. по: Никитин, 2017; см.: Соболевский, 1909б, с. 3).

Мы уже указывали на интерес А.И. Соболевского к этнографии. Данная наука многое объясняла во взаимоотношениях русских с соседними народами: конфликты, сближения и отталкивания, культурная и языковая миграция. Этой проблеме ученый специально посвятил одну небольшую, но ценную в ключе авторского исследования работу под названием «Русский народ как этнографическое целое» (Соболевский, 1911). Примечательна ремарка о том, что «русский народ нигде не называет себя *великорусами*, *малорусами* или *белорусами*; эти этнографические названия принадлежат науке и употребляются только образованными людьми» (Цит. по: Никитин, 2017; Соболевский, 1911, с. 7). Он писал здесь о причинах ассимиляции народов, об обрядовой традиции, которая мешает воссоединению единых по вере, но таких разных культур: «Крестьянин малорус не выдаст дочери за своего соседа крестьянина великоруса только потому, что при этом свадьба должна быть совершена не по дедовскому малорусскому обряду, а по другому великорусскому: “свои будут смеяться”» (Цит. по: Никитин, 2017; Соболевский, 1911, с. 7).

Последователем А.И. Соболевского в этой области науки можно назвать Д.К. Зеленина, который назвал своего учителя уникальным специалистом по ономотологии и одним из основателей новой дисциплины — «этнографии восточных славян» (Зеленин, 1930, с. 54).

Именно этим он занимался в последние годы — стремился проникнуть в этнокультурную историю народов. Одна из статей данной тематики была посвящена поискам следов варягов-викингов, комментированию названия *Руса*. Он дал импульс к изучению гидронимии и включению ее фактов в лингвистические исследования, попытался найти на языковедческой карте Евразии любые зафиксированные объекты, которые бы свидетельствовали о связях русских с варягами (Соболевский, 1930).

В методах работы с языковым материалом А.И. Соболевский был также оригинален и стоял несколько особняком от фортуатовской традиции. Во-первых, он практически не рассматривал физиологию звуков, никогда не занимался экспедиционной работой по сбору и анализу диалектного материала, но отлично знал рукописные собрания славянских манускриптов в России и за ее пределами. В центре его внимания в период научного взросления ученого были прежде все-

го словарный состав древнерусских и церковнославянских памятников. Он написал десятки мелких заметок и статей на эту тему, публиковал и сами тексты, причем с «археологическими», как он говорил, наблюдениями. Даже крупные работы А.И. Соболевского: его магистерская диссертация «Исследования в области русской грамматики» и докторский труд — состояли из многочисленных, часто независимых очерков. Н.Н. Дурново в этой связи справедливо замечал: «Он любил писать сжато, избегая деталей и сложных приемов доказательств» (Дурново, 1930, с. 833).

Наконец, коснемся и другой стороны деятельности А.И. Соболевского, который никогда не сторонился исторических событий и всегда живо откликался на взрывы эпохи, принеся в конечном счете и ему боль и страдание, потери и духовное заточение.

А.И. Соболевский по своим взглядам был приверженцем старого строя и часто выступал с политическими тезисами на собраниях и съездах «Союза русского народа». Естественно, что такая позиция не могла быть незамеченной, и еще до революции А.И. Соболевский по этим же причинам ушел из столичного университета и завершил свою активную карьеру (Соболевский, 2017). В 1917 г. он был назначен членом Государственного Совета. В непростые 1910-е ученый занимался сбором денег славянам, помогал пострадавшим в войне:

«Я занят по горло военными делами. Бываю там, где никак не ожидал себя видеть. Сегодня б<ыл> представлен сербской королевне Елене Петр<овне> (замужем за Ю<рием> Константиновичем). Сдавал сшитое для поезда в Вост<очную> Пруссию белье — 68 штук. Сейчас буду беседовать о продаже билетов на концерт в пользу пострадавш<их> от войны русских в Холмской Руси, в Галиции и на Волыни. Вести ужасные. Кажется, придется стать во главу угла. А далее в пользу их уличный сбор. Это похитрее. А сверх того, от Союза р<усского> н<арода> сбор белья и т.п. («неделя белья»). Придется и здесь играть роль <...>» (Цит. по Никитин, 2017; РГАЛИ. Ф. 449. Оп. 1. Ед. хр. № 67. Л. 182. Автограф).

В фонде академика А.И. Соболевского в РГАЛИ сохранились уникальные свидетельства, рассказывающие о том, в какой ситуации оказался ученый, что происходило со страной в 1916—1917 гг. Эти бытовые зарисовки дополняют лингвистический портрет Алексея Ивановича.

«4/XI 1916

<...> Гос. Дума скандалит; та часть, кто тянет к немцам, работает изо всех сил. Удивительно хорошо у немцев поставлена агентура. Теперь, когда немцам плохо, у нас бунты, скандалы, голодовки.

Запася разными крупами и сегодня ел пшеничную кашу» (Там же: л. 249).

«21/I 1917

Хороший мороз, с туманом. Купил еще сажень дров, довольно мелких, 28 р. Смесь: елка, ольха, береза. Но что делать? Не могу ходить сам: приходится возлагать покупку на других, в данном случае на рассыльного Слав<янского> о<бщест>ва; ну, они — темна вода во облацех» (Там же: л. 258).

«12/II 1917

<...> Сметаны достал, но на сметану не очень похожую.

<...> В последнее время я проповедую славянский союз; происходят прения. Пришлось побывать у мин<истра> ин<остранных> дел и побеседовать о чехах; очень мне понравился. <...>» (Там же: л. 261).

«18/II 1917

<...> Славяне — грызутся между собою (особенно чехи); надоели. <...>» (Там же: л. 263).

«30/X 1917

<...> Ясно: нужно себя эвакуировать; нужно прибрать имущ<ество>; нужно попробовать застраховать; нужно поискать человека, чтобы поселить в квартире. Ломбард перестал брать в заем» (Там же: л. 269).

Понятно, что такую известную далеко за пределами науки личность после революции не могли оставить в покое: его уникальную библиотеку чуть не уничтожили, и благодаря стараниям академика А.А. Шахматова удалось сохранить это собрание древностей, а в летнее время 1918-го А.И. Соболевский «был арестован, от расправы его спасло только заступничество ученых. Однако «дело Соболевского» продолжало числиться за ревтрибуналом. Есть сведения, что Соболевский подвергался репрессиям и незадолго до своей кончины (Цит. по: Никитин, 2017; Соболевский, 2017).

Обстоятельства жизни ученого видны из публикуемого письма В.М. Истрина (1918 г.):

«Как Вы поживаете и чувствуете себя? Прибываете ли в забытии или готовите какую-нибудь работу, пользуясь длинными каникулами, и надеетесь на восстановление научных интересов? Мы же пережили немало тревог с 17 по 27 янв<аря> старого стиля. <...> насчитывают <...> 18 ударов с большими повреждениями стен, окон и крыши. Пришлось спастись в житных подвалах. Один из наших соседей настолько пострадал, что через несколько дней скончался» (РГАЛИ. Ф. 449. Оп. 1. Ед. хр. № 176. Лл. 2—2 об.—3). И далее: «Оправилась ли Москва после разорения? Как же <...> Вы не уберегли патриаршей ризницы при существовании в наличности патриарха? Были ли Вы у него? Как московские архивы и библиотеки?» (Никитин, 2017).

В сложные годы первых лет советской власти А.И. Соболевский, уехавший в свой московский дворик на Пресне, продолжал общаться с коллегами, от которых доносились нерадостные вести. Так, его казанский знакомый профессор В.А. Богородицкий сообщал такие новости:

«Глубокоуважаемый Алексей Иванович!

Очень был рад получить от Вас весточку о Вашем житье. Да, мы похоронили почти всех стариков-учителей, а теперь сами стали стариками, а я сверх того и многомогущим. Очень благодарю Вас за присылку Ваших воспоминаний о Ваших стариках. Моя научная работа, поскольку позволяет старость, направлена пока главным образом в сторону экспериментальной фонетики и отчасти тюркского языкознания. Имею два часа лекций по экспериментальной фонетике и заведу Кабинетом; это несколько восполняет мой бюджет. <...> Мой коллега Е.Ф. Будде жалуется на ноги, плохо ходит и лекции читает на дому. <...>» (Никитин, 2017).

Чем же занимался в такой атмосфере А.И. Соболевский? — Словарной работой. Он не терял надежды подготовить современный исторический лексикон, обогатив его новыми источниками и значительно пополнив «Материалы» И.И. Срезневского. В эти годы он стал во главе «Комиссии по собиранию материалов по древнерусскому языку» и подготовил более ста тысяч карточек, составившие впоследствии базу для будущего словаря (Астахина, 2001, с. 208).

За свою научно-педагогическую деятельность А.И. Соболевский опубликовал около пятисот работ: от классических лекций и новаторских пособий по истории языка и палеографии до идей создания новых словарей, популяризации памятников письменности, историко-этнографических и литературоведческих работ (Никитин, 2004). Благодаря новому переизданию этих забытых трудов (Соболевский, 2004—2006) имеется возможность оценить вклад этого яркого лингвиста в становление исторического языкознания в переломный период развития страны, понять его творческие замыслы и скитания, проследить настоящую эпопею жизни нашего соотечественника, не потерявшего интереса к филологическому поиску даже в самые тяжелые годы гражданской войны и лихолетья иных ценностей. Он всегда оставался верен себе и своим принципам.

Заключение

В последние годы академик А.И. Соболевский все же смог вздохнуть: он получил признание коллег, соратников по филологическому цеху и учеников, которые назвали его «первым историком» древнерусского языка и «вместо шумных юбилейных оваций» преподнесли в дар «хранителю древностей» самое дорогое богатство — том научных трудов, посвященный 70-летию со дня рождения ученого (Сборник статей, 1928).

Он был, безусловно, нерядовым лингвистом и очень непростым человеком, со своими «странностями» и идейностью, неуживчивостью в среде академических работников, консерватизмом в работе по Отделению русского языка и словесности, излишне педантичен и критичен, особенно при анализе трудов своих коллег. Научный пафос А.И. Соболевского был фантастически силен по поводу А.А. Шахматова, С.К. Булича, В.В. Виноградова. Показательно наблюдение Н.Н. Дурново на сей счет: «Все они [рецензии] очень невелики по объему и, по большей части, отличаются резкостью, причем нередко, давая отзыв о книгах, обладающих большими достоинствами, Соболевский отмечает в них только недостатки» (Дурново, 1930, с. 833; см. также: Никитин, 1999). Сохранилось свидетельство слависта Г.А. Ильинского (1929 г.) о том, что «...взамен благожелательства Ф<ортунатова> и Ш<ахматова> я встречал у него (Соболевского. — О.Н.) обыкновенно лишь злопыхательство...» (Цит. по Никитин, 2017; Баранкова, 2001, с. 73). Эта сторона человеческого облика А.И. Соболевского может стать предметом анализа психолингвистов. Однако скажем, что и такая, не всегда, может быть, корректная оценка, давала импульс новым работам, заставляла критически мыслить и «догонять» неудобные высказывания А.И. Соболевского, а значит — трудиться изо всех сил. К этому стремился и сам академик, призывая своих коллег к служению божественной Мельпомене — славяно-русской филологии.

А.И. Соболевского не стало 25 мая 1929 г. В этот день испокон веков отмечали день просветителей Кирилла и Мефодия. Символическое завершение жизненного пути продолжилось делами его учеников и последователей. Один из них, «древник» В.Н. Перетц, приоткрыл истоки творческой мысли и научного метода А.И. Соболевского: «Как языковед А.И. воспитался под влиянием главным образом Ф.И. Буслаева и А.Л. Дювернуа, в эпоху когда только начиналась борьба между идеями Шлейхера, с его схематизмом и генеалогизмом, с одной стороны, и нарождавшейся новограмматической школой. К ней впоследствии примкнул А.И., но и в первых, и в некоторых последних работах он находился под влиянием идей Иог. Шмидта. Последнее сказалось в его морфологических исследованиях и в работах по диалектологии» (Цит. по: Никитин, 2017; Перетц, 1930, с. 18).

Жизненность идей этого замечательного ученого заключается в том, что они имеют богатую фактологическую основу, опираются на проверенные данные, извлеченные из редких, часто рукописных источников, несут в себе исследовательское вдохновение, увлекают, заставляют мыслить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Астахина Л.Ю. История Картоteki «Словаря русского языка XI—XVII вв.». М.: Наука, 2001. 208 с.
- Баранкова Г.С. Григорий Андреевич Ильинский (1876—1937) // Русская речь. 2001. № 2. С. 55—74.
- Бухаров М.Г. Восточнославянские языковеды: библиографический словарь. Минск: Изд-во БГУ имени В.И. Ленина, 1978. Т. 3. 315 с.
- Дурново Н.Н. Академик Алексей Иванович Соболевский [Некролог] // Slavia. 1930. Roč. VIII. Seš. 4. S. 830—836.
- Зеленин Д.К. А.И. Соболевский как этнограф // Известия АН СССР. Отделение гуманитарных наук. 1930. № 1. С. 54—61.
- Ляпунов Б.М. Исследования А.И. Соболевского по истории восточнославянских языков // Известия АН СССР. Отделение гуманитарных наук. 1930. № 1. С. 31—45.
- Никитин О.В. Проблемы изучения русской деловой письменности в научных воззрениях В.В. Виноградова // Вопросы языкознания. 1999. № 2. С. 113—127.
- Никитин О.В. Деловая письменность в истории русского языка (XI—XVIII вв.): автореф. дисс. ... д-ра фил. наук. М.: МГОУ, 2004.
- Никитин О.В. Алексей Иванович Соболевский (К 150-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 2006. № 6. С. 87—91.
- Никитин О.В. Алексей Иванович Соболевский // Русская речь. 2007а. № 6. С. 59—71.
- Никитин О.В. Алексей Иванович Соболевский // Московский журнал. История государства Российского. 2007б. № 1. С. 3—10.
- Никитин О.В. «Нестор славянских филологов» (об академике Алексее Ивановиче Соболевском) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/39037.php> (дата обращения: 24.03.2017).
- Перетц В.Н. Академик А.И. Соболевский // Известия АН СССР. Отделение гуманитарных наук. 1930. № 1. С. 17—24.

- Сборник статей в честь академика Алексея Ивановича Соболевского. Л.: Издание АН СССР, 1928. 507 с.
- Соболевский А.И.* Церковнославянский язык. Фонетика. М.: Университетская типография, 1891. 157 с.
- Соболевский А.И.* Церковнославянские стихотворения конца IX—начала X веков. Отд. оттиск. СПб.: Редакция журнала «Библиограф», 1892а. 16 с.
- Соболевский А.И.* Образованность Московской Руси XV—XVII веков. Речь. СПб.: Тип. А.М. Вольфа, 1892б. 22 с.
- Соболевский А.И.* Опыт русской диалектологии. Выпуск I. Наречия великорусское и белорусское. СПб.: Тип. М. Меркушева, 1897. 24 с.
- Соболевский А.И.* Переводная литература Московской Руси XIV—XVII веков. Библиографические материалы. СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1903. 83 с.
- Соболевский А.И.* Грамматика И. Ужевича 1643 г. Отд. оттиск. Киев: Тип. Г.Г. Мейнандера, 1906. 5 с.
- Соболевский А.И.* Лекции по истории русского языка. 4-е изд. М.: Университетская типография, 1907. 282 с.
- Соболевский А.И.* Славяноведение в русской высшей школе. Отд. оттиск. СПб.: Тип. В.Д. Смирнова, 1909а. 3 с.
- Соболевский А.И.* Гоголь в истории русской этнографии. Харьков: Тип. журнала «Мирный труд», 1909б. 6 с.
- Соболевский А.И.* Русский народ как этнографическое целое. Харьков: Тип. журнала «Мирный труд», 1911. 19 с.
- Соболевский А.И.* Этимологические заметки: По поводу «Славянского этимологического словаря» Э. Бернекера // *Slavia*. 1927. Roč. 5. Sv. 3. S. 448–449.
- Соболевский А.И.* В поисках следов варягов-викингов // *Slavia*. 1930. Roč. VIII. Seš. 4. S. 761–764.
- Соболевский А.И.* История русского литературного языка / Изд. подготовил А.А. Алексеев. Л.: Наука, 1980. 38 с.
- Соболевский А.И.* Труды по истории русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2004–2006. Т. 1–2. 712 с.; 688 с.
- Соболевский А.И.* Православно-патриотический календарь «Русская Держава» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusk.ru/ppcalendar.php?date=2006-05-24> (дата обращения: 24.07.2017).
- Цейтлин Р.М.* Алексей Иванович Соболевский // Славяноведение в дореволюционной России: Библиографический словарь. М.: Наука, 1979. 312 с.

© Никитин О.В., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 20.04.2017

Дата принятия к печати: 20.07.2017

Для цитирования:

Никитин О.В. Наследие академика А.И. Соболевского в научной культуре России (к 160-летию со дня рождения) // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2017. Т. 15. № 4. С. 371–388. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-371-388

Сведения об авторе:

Никитин Олег Викторович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры истории русского языка и общего языкознания Московского государственного областного университета. *Сфера научных интересов*: история языкознания, славистика, лексикография, социолингвистика, история русского языка, лингвокультурология. По данной теме опубликовано более 300 статей. *Контактная информация*: olnikitin@yandex.ru

THE LEGACY OF ACADEMICIAN A.I. SOBOLEVSKY IN THE SCIENTIFIC CULTURE OF RUSSIA (160TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH)

O.V. Nikitin

Moscow State Region University
Radio str., 10a, Moscow, Russia, 105005

The article examines the legacy of the outstanding Russian linguist academician A.I. Sobolevsky (1857—1929), one of the founders of the historical study of Russian literary language and diachronic lexicography. As a representative of the traditional comparative studies he made a number of discoveries in the field of Slavic Philology and dialectology, etymology and paleography. Academician A.I. Sobolevsky contributed to the cause of public education and in the study of complex problems of the Ethnology of Slavs. His works are based on rich factual material and contain new linguistic information, they are still the authoritative in an academic and scientific practice and are examples of a historical-linguistic analysis of ancient texts. In the work, along with philological emphasis, we have presented a panorama of the social, historical and cultural events and circumstances that were involved academician A.I. Sobolevsky: we talk about a complex period of academic activities during the October revolution, about his classes and worries and overall perception of the new social environment that is alien to the classical Professor of the old school. The facts stated in the article, first open almost chronicle pages of the severe trials that befell the pre-revolutionary academic science, which tried to preserve the best traditions of Russian Philology.

Key words: history of linguistics, linguistic personology, Slavic studies, ethnolinguistics, Russian language, paleography, historiography of science

REFERENCES

- Astakhina, L.Yu. (2001). *The history of the Catalogue of "The Dictionary of Russian of XI—XVII centuries"*. Moscow. (In Russ).
- Barankova, G.S. (2001). Grigory Andreevich Iljinskii (1876—1937). *Russian speech*. 2. (In Russ).
- Bulakhov, M.G. (1978). *East-Slavic linguists: Biobibliographic dictionary*. Minsk: BGU V.I. Lenina Publ. (In Russ).
- Durnovo, N.N. (1930). *Academician Alexei Ivanovich Sobolevskii. Necrology*. Slavia. Roč. VIII. Seš. 4, 830—836. (In Russ).
- Zelenin, D.K. (1930). A.I. Sobolevskii as ethnographer. *O.V. Nikitin, Izvestija AN SSSR. 1. Otdelenije gumanitarnyh nauk Publ.* (In Russ).
- Lyapunov, B.M. (1930). A.I. Sobolevskii's studies on the history of East-Slavic languages. *Izvestija AN SSSR. 1. Otdelenije gumanitarnyh nauk Publ.* (In Russ).

- Nikitin, O.V. (1999). Problems of studying of Russian business script in scientific views of V.V. Vinogradov. 2. *Issues of linguistics*. (In Russ).
- Nikitin, O.V. (2004). *Business correspondence in the history of Russian (XI–XVIII cent.)*. [Author's abstract of doctoral diss.]. Moscow: MGOU Publ. (In Russ).
- Nikitin, O.V. (2006). Alexei Ivanovich Sobolevskii (150th anniversary of his birth). *Russian at school*. 6. (In Russ).
- Nikitin, O.V. (2007a). Alexei Ivanovich Sobolevskii. *Russian Speech*. 6. (In Russ).
- Nikitin, O.V. (2007b). Alexei Ivanovich Sobolevskii. *Moskovskii zhurnal. Istorija gosudarstva Rossijskogo [Moscow journal. The History of the Russian State]*. 1. (In Russ).
- Nikitin, O.V. *Nestor of Slavic philology. About Academician Alexei Ivanovich Sobolevskii*. Retrieved March 24 2017 from: <http://www.portal-slovo.ru/philology/39037.php>
- Perets, V.N. (1930). *Academician A.I. Sobolevskii*. *Izvestija AN SSSR*. 1. Otdelenije gumanitarnyh nauk Publ. (In Russ).
- Collection of articles devoted to academician Alexei Ivanovich Sobolevskii*. (1928). Leningrad: Academy of sciences of USSR Publ. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1891). *Church-Slavonic language. Phonetics*. Moscow: University Publishing House. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1892a). *Church-Slavonic poetry of late IX — the beginning of X centuries*. Saint Petersburg: Bibliograph Publ. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1892b). *Education in Moscow of XV–XVII centuries. Speech*. Saint Petersburg: A.M. Volf Publishing House. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1897). *An experience of Russian dialectology. Part I. Russian and Belarusian dialects*. Saint Petersburg. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1903). *Foreign literature in Moscow of XIV–XVII centuries. Bibliographic materials*. Saint Petersburg: Imp. Acad. of Sciences Publ. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1906). *The Grammar by I. Uzhevich of 1643*. Kiev: G.G. Meinander Publishing House. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1907). *Lectures on the history of Russian*. Moscow. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1909a). *Slavic studies in the Russian high school*. Saint Petersburg: V.D. Smirnov Publishing House. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1909b). *Gogol in the history of Russian ethnography*. Kharkov: Mirnyi trud Publ. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1911). *Russian folk as ethnographic unity*. Kharkov: Mirnyi trud Publ. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1927). *Etymological issues: On the Slavic Etymological Dictionary*. Slavia. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1930). *Searching the traces of the Vikings*. Slavia. Roč. VIII. Seš. 4. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (1980). *History of Russian literary language*. A.A. Alexeev (Ed.). Leningrad: Nauka Publ. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. (2004–2006). *Papers on the history of Russian*. 1–2. Moscow: Jazyki slavyanskoj kultury Publ. (In Russ).
- Sobolevskii, A.I. *Orthodox-patriotic calendar “Russian Power”*. Retrieved June 24 2017 from: <http://www.rusk.ru/ppcalendar.php?date=2006-05-24>
- Tseitlin, R.M. (1979). *Alexei Ivanovich Sobolevskii. Slavic studies in pre-revolutionary Russia: Biobibliographic dictionary*. Moscow. (In Russ).

Article history:

Received: 20.04.17

Accepted: 20.07.2017

For citation:

Nikitin O.V. (2017). The legacy of academician A.I. Sobolevsky in the scientific culture of Russia (160th anniversary of his birth). *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 371—388. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-371-388

Bio Note:

Nikitin Oleg Viktorovich, Doctor of Philology, Professor at the Department of History of Russian and General Linguistics of the Moscow State Regional University. *Research interests*: history of linguistics, Slavic studies, lexicography, sociolinguistics, history of Russian, lingua-cultural studies. Author of over 300 scientific publications. *Contact information*: olnikitin@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413

УДК 81'243

ОБРАЗОВАНИЕ И МЕТОДИКА: ОТ СУЩЕГО К ДОЛЖНОМУ

Е.И. Пассов

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
ул. Коммунаров, 28, Елец, Липецкая область, Россия, 399770

Данная статья посвящена проблеме, которая еще не исследовалась применительно к области иноязычного (в том числе русскоязычного) образования, а именно — проблеме конвергенции образования как феномена и методики как науки. Для решения данной проблемы в первой части статьи рассматривается образование как феномен. Предлагается новая трактовка образования и иерархия принципов ее построения. Автор выдвигает идею о том, что система образования должна строиться как изофункциональная модель процесса социализации. Во второй части утверждается, что методика по сути своей есть архитектор системы образования, для чего она из некоей прикладной науки об обучении языку должна превратиться в теорию и технологию образования. Автор излагает основные признаки новой методической науки. Главный посыл статьи заключается в доказательстве следующего утверждения: без новой методики в принципе невозможно построить эффективную систему образования. Именно поэтому необходим переход от сущего к должному.

Ключевые слова: образование как модель социализации, образование как средство сотворения человека, иерархия принципов образования, методика как теория и технология образования, методика как генетический код образования, конвергенция образования и методики

Введение

В настоящее время, если называть вещи своими именами и поступать честно, приходится с прискорбием говорить о том, что как образование, так и методика не развиваются в нужном направлении, причем все, что происходит в одной и другой области, почти никак не связано друг с другом. Таково — сущее, что требует коренных изменений. Поэтому возникает проблема должного, т.е. необходимость найти ответ на вопрос, что нужно делать и как это следует делать?

Данная статья предлагает ответ на поставленный вопрос.

Обсуждение

1. Образование — не хижина, а дворец

1.1. Социализация как праматерь образования

Казалось бы, об образовании написано так много, что вопрос о том, что есть образование, может показаться неактуальным. Автору, однако, представляется такое к нему отношение несерьезным. Много знать о чем-либо — еще не значит осознавать сущность феномена, его функции, предназначение и потенциальные

возможности, имеется в виду образование именно как феномен. Поэтому с него и начну. Общий смысл дальнейших рассуждений кроется в названии рассматриваемого подраздела.

Социализация как понятие неоднократно и достаточно полно описана в социологии и других науках. Квинтэссенцию этого понятия можно найти в словах, чем и воспользуюсь. Начну с философии.

«Социализация (от лат. *socialis* — общественный), процесс усвоения человеком индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование. Несмотря на широкое употребление, термин «социализация» не имеет однозначного толкования, сближаясь в одних случаях с воспитанием, а в других — формированием личности.

...Социализация — это не просто сумма внешних влияний, регулирующих проявление имманентных индивиду биопсихологических импульсов и влечений, а процесс формирования целостной личности. Индивидуальность — не предпосылка социализации, а ее результат» (Ильичев, 1983).

Хочу обратить внимание читателя на отдельные положения словарной статьи.

Во-первых, сущностно важным представляется использование понятия «ценности» как объекта усвоения. Именно ценности, а не факты, события и т.п. важны в процессе образования для становления человека.

Во-вторых, значимо разделение на целенаправленное и спонтанное воздействие социальных процессов. Вполне понятно, что решающее значение за целенаправленными процессами, которые необходимо организовывать. Но при этом, желательно, не допускать разрушающего воздействия спонтанных процессов на овладение ценностями. При построении образовательной системы нужно руководствоваться именно этим.

В-третьих, весьма примечательно и важно для процесса образования, что философы считают конечным продуктом социализации — индивидуальность. Обращаю внимание на этот факт потому, что чаще всего используется понятие «личность», в то время как последняя — только одна из трех (индивид, субъект, личность) ипостасей индивидуальности.

Кажется само собой разумеющимся факт разнообразия социальных условий, но именно это означает зависимость, если можно так выразиться, качественного уровня становления человека от характеристик социума, так сказать, в каком социуме родился и вырос, таким человеком и станешь. При этом решающую роль играют взаимоотношения людей в обществе, точнее — культура их отношений. Что мы хотим? Как говорит народная мудрость, «какие мы сами, такие и наши сани».

Наконец, одним из важнейших факторов становления человека в процессе социализации, как справедливо полагают философы, является активная позиция самого человека. Думается, что и процесс образования не может быть успешным без активности (прежде всего, мыслительной).

Познакомимся с мнением психологов по поводу социализации.

«Социализация (англ. socialization; от лат. socialis — общественный) — процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений.

Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении знаний, умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Социализация включает познание человеком социальной действительности, овладение навыками практической индивидуальной и групповой работы. Понятие социализации касается качеств, которые индивид приобретает в процессе социализации, и психологических механизмов (с этим трудно согласиться. — Прим. ред.), посредством которых достигаются желаемые изменения. Определяющее значение для процессов социализации имеет общественное воспитание...» (Мещеряков, 2003).

Как видно, психологи лишь детализируют (и вполне точно) общие положения философов. Но один важный момент считаю нужным выделить: в той или иной форме психологи заметили (опять же точно и справедливо), что в период социализации осуществляются процессы познания, развития, воспитания и учения.

А теперь позволю себе рассуждения о процессе социализации.

Вот родился человек. И сразу попал в «языковую» атмосферу, а точнее — в «пространство культуры» (П. Флоренский), пространство его Бытия, которым он окружен и которое ему предстоит усвоить и освоить в игре, учении, общении, в разных видах деятельности: взял в руки игрушку — куклу, увидел на матери передник с родным узором, услышал ласковые слова матери, погрузился в атмосферу национального праздника, услышал сказку и получил представление о морали и нормах поведения с людьми, о нравственных ценностях своего народа, прочел эпизод из истории своего народа, побывал в краеведческом музее и узнал, как жили его предки, съездил в гости к бабушке в деревню и восхитился резьбой на окнах, сходил в родной лес и узнал названия трав, порадовался за победу спортсменов и ощутил гордость за страну... Куда ни кинь взор, — родная культура, с кем ни заговоришь, — родная речь. Все это впитывается: рациональная информация переплетается с эмоциональной, и обе они осмысляются (приобретают личностный смысл), трансформируясь и интегрируясь в то, что называется загадочным словом «менталитет», и без чего нет национального самосознания, нет культурных корней, нет полноценного Человека. Если человек вырос не в пространстве культуры, в нем, как бы бегло он не говорил на родном языке, навсегда останется заметным дефицит развития, дефицит воспитания, дефицит важнейшей информации, составляющей основу жизни. Человек никогда не сможет перейти в статус субъекта родной культуры, перейти к созданию своего культурного пространства, к возвращению своего индивидуального менталитета. Иными словами, его образование не поднимется на уровень **самообразования**. Потому

что культура (и только она, в первую очередь) обладает четырьмя функциями: информационной (познавательной), развивающей, воспитательной и обучающей. Что же такое «Культура»?

Есть множество ее определений. Вероятно, самым подходящим для образовательных целей является **понимание культуры как системы духовных ценностей**, воплощенных или не воплощенных материально, которые созданы и накоплены твоим народом, обществом во всех сферах бытия — от быта до философии.

Для русского человека такими ценностями являются: та самая первая его кукла (скажем, матрешка), звуки родной речи, Кремль и Собор Василия Блаженного, Баба-Яга и Василиса Прекрасная, блины на масленицу, облик родного города, поле в васильках и ромашках, стихи Пушкина, космонавт Гагарин, ученые Павлов и Менделеев, родные поговорки как житейская мудрость народа, его песни и др.

Именно эти «факты культуры» заполняют пространство, в котором проходит процесс социализации человека (заметим: **первичной** социализации, когда он становится «носителем родной культуры»). Именно эти «факты культуры» становятся для человека ценностью, т.е. приобретают социальное, человеческое и культурное значение, становятся ориентирами деятельности и поведения, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения, становятся основой формирования его личности, а значит, и духовной свободы и развития творческих сил и способностей человека. Поэтому культуру и составляющие ее ценности следует рассматривать как почву, на которой произрастает человек, как воздух, которым он дышит. Так происходит в процессе овладения **родным** языком. Когда нет благодатной почвы и воздуха, человек хиреет и гибнет или живет, но бездуховно, в бескультурие.

Важно заметить, что влияние «фактов культуры» на человека — не односторонний процесс. Ведь человек выступает здесь не объектом воздействия фактов культуры на него, а субъектом, т.е. имеет место взаимодействие с фактами культуры, общение с ними и, как любой процесс общения, такое взаимодействие диалогично. Если сохранить эту диалогичность в образовательном процессе, то она обеспечит активную позицию учащегося, его творческую свободу. Но об этом — потом.

Всякая культура национальна по содержанию и индивидуальна (личностна) по способу присвоения, т.е. культура — это индивидуально освоенные духовные ценности. Поэтому

**чужую культуру надо знать, понимать и уважать,
свою культуру к тому же нужно любить,
жить ею, уметь объяснить.**

Всякая культура усваивается в форме четырех элементов:

- 1) **знаний** о различных сферах бытия;
- 2) **опыта** действия в определенных сферах;
- 3) **творчества** как преобразования и переноса приемов деятельности в новые, непредвиденные условия;

4) **отношения** к деятельности, ее объектам, всему, что с ней связано, соотносительного с системой ценностей человека (И.Я. Лернер). Иначе говоря, усвоить культуру, значит — «знать-уметь-творить-хотеть», т.е. человек может «знать», но не «уметь», «знать и уметь», но не «творить», «знать, уметь, творить», но не «хотеть». В последнем случае бесполезны для общества (да и для самого человека в конечном счете) и его знания, и умения, и потенции к творчеству. «Хотеть» — вот главный, ведущий элемент в содержании культуры, ибо он определяет мотивационный аспект, а будучи соотношенным с системой ценностей, и нравственный аспект человека как индивидуальности. Получается, что природа очень разумно устроила **процесс социализации как культуросообразный процесс**, ибо культура — это ценности и определяют все именно они, а не «знания и умения».

А что же «язык»? В чем же его роль в осмыслении мира человека и человека в мире? Как он относится к культуре и всему, что с ней связано?

Язык человека — уникальное явление, которое само по себе как система представляет специфический мир и которое способно порождать сложный мир. Мир языка — многоуровневое (разноуровневое), многоплоскостное и многомерное пространство.

Национальная психология, душа народа, его характер выявляются и познаются в языке и через язык.

Языковое образование — залог овладения культурой. Согласно университетскому уставу времен М.В. Ломоносова студент должен был сначала окончить курс словесных наук и лишь потом — учиться по избранной специальности. Вспомним и «филологическое образование», за которое ратовал Л.В. Щерба.

Если перечислить функции языка не просто с лингвистических, а с образовательных позиций, то ими будут: *познавательная* (язык как средство познания, орудие мышления), *аккумулятивная* (язык как хранитель национальной культуры), *коммуникативная* (язык как орудие общения, выразитель отношения, эмоций, воздействия и др.), *лично-образующая* (язык как инструмент развития и воспитания).

Сравните эти функции с функциями культуры и вы легко заметите «семейное родство» языка и культуры, их содержательную и функциональную близость, их диалектическое единство.

Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык — часть духовной культуры; с другой стороны, язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения.

В каждом языке — портрет национальной культуры; **познать, понять и принять ее можно только через языковой образ.**

Эсперанто, например, никогда не станет мировым *lingua franca*¹, так как у него есть только поверхностный, вербальный слой и нет корней. Это — манкуртный²

¹ *lingua franca* — так называют искусственно созданный язык, например, эсперанто, который должен служить средством общения для людей с разными родными языками.

² Манкурт — нарицательное имя человека, так сказать, без роду-племени, т.е. не имеющий национально-культурных корней, маргинал.

язык, без корней, а культура — это корни. У эсперанто нет пресуппозиции¹, вернее, она — чужая, приделанная... В этом случае речевые партнеры, используя языковые средства, даже подсознательно не связывают их с какими-либо фактами культуры как ценностями.

Все сказанное позволяет сделать следующие выводы:

1) язык и культура — едины и неразделимы. Язык (факты языка) следует рассматривать как неотъемлемую часть культуры (фактов культуры). В единстве «язык — культура» ведущим компонентом в функциональном плане (в аспекте овладения) является культура;

2) деятельность человека, его взаимодействие с миром предполагает овладение единством «язык-культура» («языкультурой») — такого слова нет в русском языке, но автор предложил его ввести в обиход методической науки);

3) потенциальные возможности взаимозависимости языка, культуры, индивидуальности и деятельности, т.е. возможности развития сущностных сил человека позволяют рассматривать процесс социализации как праматерь образования.

1.2. Образование как модель социализации

Не знаю, приходила ли кому-либо в голову мысль о том, что образование можно рассматривать как **модель социализации**. Я не читал ничего подобного. Более того, мне самому эта мысль пришла в голову год назад, когда я уже завершал работу над серией «Методика как наука». Странно, не правда ли? Ведь родословная самой идеи, довольно богата по содержанию и весьма продолжительна. Тем не менее, факт остается фактом. Толчком к этой идее послужило намерение осмыслить образование как феномен, т.е. как явление жизни.

В 2013 году, подготавливая доклад, который должен был стать основой для двухдневной дискуссии на Братиславских встречах по проблеме «Сущность образования и место в нем методики», я осознал, что образование как феномен и методика как наука — сопряженные явления, представляющие собой интегративное единство, в котором ведущую роль, как это не покажется странным, играет методика как наука. Поскольку до этого момента в образовании мною были определены четыре аспекта (познавательный, развивающий, воспитательный и учебный), а в методике было предложено понятие иноязычная культура с аналогичными аспектами, логично было задуматься над тем, откуда взяты эти четыре аспекта и почему вдруг они совпадают с содержанием методического понятия. Ответ на вопрос пришел довольно скоро: из процесса социализации. Попытаюсь объяснить.

Известно, что образование как система стала создаваться с возникновением государства как социального института. Эта система была необходима для того, чтобы готовить каждое последующее поколение к жизни. Естественно, что системы образования были разными и по цели, и по содержанию, и по способам

¹ Пресуппозиция — (от лат. praesupponere — предполагать) — предположения, имеющиеся или возникающие у слушателя (читателя), связанные с услышанным (прочитанным) высказыванием, его содержанием или смыслом.

осуществления образования, что объясняется разными типами и задачами социальных формаций.

Уместно при этом заметить, что и до создания государств, и в первобытном обществе, и в рабовладельческом, и в раннем капитализме могли в той или иной степени осуществляться хотя бы обучение и воспитание.

Если не вдаваться в детали, — в процесс развития, процесс генезиса и становления образования¹, — можно, очень грубо все обобщая, заметить, что образование включает в себя (подразумевает) четыре, ранее названные, «составные части». Государство (или общество, сообщество или племя) как правило стремилось к тому, чтобы соответствующим образом снабдить молодое поколение определенными знаниями, воспитать его в соответствующем духе, обучить чему-то и развить какие-то способности. Разумеется, что в разные времена и в разных обществах разными были и цели, и набор сторон образования, и уровни каждой из сторон. Но здесь для нас это не важно. Важно признать одно, что наличие указанных сторон образования имело место.

В наше время, в период мощного рывка человечества к познанию и, главное, непостижимо огромного объема знаний во всех его областях важно признать необходимыми для подлинного образования все его четыре аспекта. Какой из этих аспектов наиболее важен, вопрос абсолютно риторический, поскольку для становления человека духовного (см. далее) одинаково необходимы все аспекты, поскольку они не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Пока важно лишь акцентировать внимание на том, что именно эта интеграция аспектов образования должна использоваться как основа построения системы образования как модели социализации. Хочу подчеркнуть в предыдущей фразе слово «система». Это необходимо потому, что образование моделирует лишь четыре аспекта, присущих социализации, но принципиально отличается от последней своей системностью. Образование как система (если мы хотим получить подлинное образование) должно обладать всеми необходимыми элементами и вообще структурой, присущей системе как таковой (см. обширную литературу по теории систем).

Уместно напомнить читателю, что речь здесь идет о целесообразности построения системы образования как **модели** социализации. Отправляя читателя к обильной литературе о построении систем и, в частности, моделировании, напомним кратко самое важное.

«Отношение модели к моделируемому объекту есть, таким образом, отношение не тождества, а аналогии. При этом обычно реализуются не все уровни аналогий, а главным образом аналогии на уровне структур и на уровне функций», — писал В.А. Штоф (Штроф, 1963).

¹ Социализация личности в меняющемся мире: философские, психологические, педагогические проблемы: Материалы Всероссийской науч. конф. Елец, 2007. 454 с.; Мальцев А.А. Социализация личности в современном российском обществе: нормы, тенденции и механизмы: дисс. ... д-ра соц. наук. М., 2004. 417 с.; Хайрулина Ю.Р. Социализация личности: теоретико-методологические подходы: дисс. ... д-ра соц. наук. Казань, 1998. 362 с.

При создании моделей нет необходимости добиваться совпадения их на всех уровнях с изучаемыми системами, иначе такие устройства или построения собственно и не будут моделями.

Между моделью и оригиналом должно существовать известное сходство (отношение подобия): физических характеристик, функций; поведения изучаемого объекта и его математического описания; структуры и др. Именно это сходство и позволяет переносить информацию, полученную в результате исследования модели, на оригинал. Это формально общие, одинаковые черты и соотношения двух или более объектов при их различии в других отношениях и признаках отражены в понятии подобия, или аналогии, явлений действительности.

Модель представляет собой средство и способ выражения черт и соотношений объекта, принятого за оригинал. *Модель — это имитация одного или ряда свойств объекта с помощью некоторых иных предметов и явлений.* Поэтому моделью может быть всякий объект, воспроизводящий требуемые особенности оригинала.

Моделирование всегда и неизбежно связано с некоторым упрощением моделируемого объекта. Вместе с тем оно играет огромную эвристическую роль, являясь предпосылкой новой теории.

Добавлю к сказанному, что существует три вида модели: гомоморфная, изоморфная и изофункциональная.

Какова же предлагаемая модель социализации, призванная служить системой образования? Можно и иначе: какова система образования, если ее понимать как модель социализации?

Во-первых, что касается вида модели, то образование можно считать, с одной стороны, гомоморфной моделью, поскольку она моделирует не все содержание и структуру социализации, а только «часть» последней, а именно — четыре основных аспекта социализации. Напомню: ее процессы воспитания, развития, познания и учения. Считать образование изоморфной моделью нельзя, поскольку оно не отражает содержание и структуру социализации полностью, что представляет собой изоморфная модель. С другой стороны, образование, конечно, модель изофункциональная, ибо призвана выполнять ту же функцию, что и социализация, т.е. способствовать становлению человека как индивидуальности.

Разумеется, социализация — феномен сугубо социальный, в определенной степени регулируемый, но во многом стихийный и неуправляемый. Образование же как система не может быть таковой, оно — процесс рукотворный, артефактный. Образование как система предполагает и более конкретные цели и четкое определение содержания, и строгую структуру, и более жесткое управление. Поэтому вполне правомерно считать образование **квасисоциализацией**.

Вместе с тем хочу обратить внимание на то, что предлагаемая модель в значительной степени весьма необычна. Вряд ли можно сказать, что при ее создании использовано физическое моделирование, поскольку моделируется и создается нечто иное, нежели, скажем, модель самолета. Социализация как моделируемый оригинал есть некая социальная онтологическая данность. Не является предлагаемая модель и чисто идеальной, мысленной. В теории моделирования, насколько я знаю, модели подобно предлагаемому виду не описаны. Это, конечно, не означает, что подобное невозможно. В связи с этим возникает мысль о том, что образование как система есть продукт проектной деятельности в социальной сфе-

ре. Замечу, что такой вид проектной деятельности наряду с такой же деятельностью в педагогике, предложен М.С. Каганом (Каган, 1996).

Говоря о педагогической сфере, М.С. Каган имеет в виду, так сказать, проектирование человека, что и составляет задачу педагогики.

Если вспомнить о том, что образование — это одновременно и социальное явление, и проектирование человека (в нашем случае — человека духовного, т.е. нравственного, интеллектуального и умелого), то систему образования можно считать и продуктом социально-педагогической проектной деятельности. Оставляю решение данной дилеммы в качестве предмета возможной дискуссии. Сейчас это для меня не важно. Важно только то, что образование необходимо **выстраивать по аналогии с процессом социализации**, учитывая все особенности и функции образования как феномена. О функциях будет сказано далее.

Завершить хочу представлением формулы образования, построенной на основании символического, знакового моделирования. Обозначим воспитание через «В», развитие — через «Р», познание — через «П», учение — через «У», общение — через «О» и человека — через «Ч». Получим такую формулу:

$$\int (В \cdot Р \cdot П \cdot У) \cdot О \rightarrow Ч. \quad (1)$$

Читается она следующим образом: образование представляет собой интеграцию процессов воспитания, развития, познания и учения, функционирующих на основе механизмов общения, и направленную на становление человека. Более подробное рассмотрение этой формулы нам еще предстоит.

И, наконец, последнее. Сказанное не следует трактовать таким образом, будто сначала происходит процесс социализации, а затем — процесс образования. В действительности все гораздо сложнее. Оба процесса, и социализация, и образование, протекают одновременно и проникая друг в друга на протяжении всей жизни человека. Как указывалось ранее, элементы образования имели место и в процессе социализации, но с началом процесса образования социализация человека не прекращается, а лишь совершенствуется и завершается (в идеальном случае) с моментом завершения жизни человека.

Иными словами: можно сказать, что имеет место конвергенция обоих процессов, с той только разницей, что меняется пропорция социализации и образования.

Нельзя не заметить, что в этой конвергенции участвует и третий феномен, а именно — просвещение. Даже очень эффективное и успешное образование не приведет к должному результату (напомню: к становлению человека духовного), если на ту же цель не направлено просвещение. Достаточно упомянуть о пагубном влиянии современных СМИ, особенно телевидения, на процесс становления человека. Вполне понятно, что данная проблема требует серьезного исследования и принятия решений.

1.3. От обучения к вершине образования

Очень надеюсь, что читатель принял идею о создании образования как модели и почувствовал, что сказанного о модели достаточно только на уровне идеи,

воплощение ее требует кроме определенной идеи осознания содержательной наполненности этой модели, перечня характеристик будущей системы, ее потенциальных возможностей в плане реализации воспитательного, развивающего, познавательного и учебного аспектов, принципов образования и др.

Для всего этого следует совершить очень трудный психологически, но необходимый переход из традиционно обжитого и для многих приверженцев дидактики уютного пространства под названием «обучение» в другое пространство, название которого — «образование» часто используется, но принципиальное отличие его от «обучения» по сути не осознается. Более того, по некоторым работам видно, что нередко оба понятия используются как синонимы. От этого заблуждения зависит абсолютно все: равно как в философии все зависит от идеалистического или материалистического мировоззрения, или в психологии все зависит от приверженности к бихевиористской или деятельностной концепции.

Не случайно говорится о **восхождении** к образованию. Это деяние вполне сравнимо с взятием горной вершины.

Необходимо понять и принять мысль о том, что это принципиально разные понятия, разные пространства.

У этих двух явлений различны и цели, и содержание. Цель *обучения* — формирование утилитарных навыков и умений (включая знания) в практических (читай: прагматических) целях; содержанием обучения служат... те же знания, умения, навыки. Получается, что обучение как бы замкнуто само на себе. А где ученик, которого мы (согласно декларациям) хотим возвести в ранг субъекта деятельности? Пока он лишь — средство осуществления процесса обучения. Пока он лишь подвергается обучению... Замечу, что введение термина «компетенции» ничего по сути не меняет. Более того, лишь усугубляет положение дел.

В *образовании* все иначе. Цель образования — сам человек (ученик), точнее, развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание его нравственности; содержанием же служит культура, которая, как известно, содержит в себе четыре компонента «знать», «уметь», «творить», «хотеть», — т.е. не только (и не столько!) знания и умения, но и способность творить и желание действовать. Ведущими в этой квадриге служат «творить» и «хотеть», что принципиально отличает содержание образования от содержания обучения.

Образование обладает огромным потенциалом, поскольку в нем органично сочетаются четыре аспекта: воспитательный (воспитание нравственных качеств личности), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), познавательный (познание культур) и учебный (овладение определенными навыками и умениями).

Если уж в рыночном мире образование стало услугой, то такое «образование» — медвежья услуга. Такое можно делать только в трех случаях: по незнанию, по выгоде, по умыслу, — и я не знаю, что имеет место в данном случае.

Высказываются мнения о том, что в содержание образования должны входить достижения цивилизации. Как это соотносится с культурой как содержанием образования? Размышляя об образовании, о судьбах цивилизации и культуры в XXI веке, большинство ученых отдают предпочтение культуре. Именно факты культуры становятся основополагающими для человека.

Напомню, что природа очень разумно устроила процесс социализации как культуросообразный процесс, ведь культура — это ценности, и определяют все именно они, а не «знания и умения» или компетенции. А ведь в традиционном обучении все внимание направляется именно на них, поскольку цель — «практическое владение». Таким образом, все поставлено с ног на голову, ибо как раз ценности (а не навыки и умения) определяют главное для человека — его направленность, его развитие.

Дело в том, что на наше мышление по мере расцвета цивилизации все большее влияние стало оказывать технократическое мышление. Это влияние распространилось и на образование: сначала наука, а затем и образование перестали быть неотъемлемой частью культуры. В. Зинченко прекрасно проанализировал сущность технократического мышления и тот вред, который оно может нанести образованию. Он считает, что для технократического мышления главное — цель любой ценой, а не смысл и общечеловеческие интересы, главное — техника, а не человек и его ценности; в нем нет места нравственности, совести, нет человеческого переживания, достоинства. Все подчинено делу. Технократическому мышлению подвластно все, в чем проявляется не столько его антигуманность или антигуманитарность, сколько его бескультурье.

Противопоставить ему можно только гуманистическое образование, ибо оно по сути нравственное образование (следовательно, и воспитание). «Не природные явления, а социум и человеческая культура станут центром сосредоточения интеллекта в XXI веке» (Розов, 1992).

Известно, что ценности могут усваиваться двумя путями: во-первых, через лозунги и пропаганду — тогда они превращаются в псевдоценности и, во-вторых, через культуру как ее составляющие — тогда они становятся ориентиром для самоопределения индивидуальности. Поэтому необходимо целью образования считать человека духовного.

Человек духовный не тот, кто что-то знает и умеет, т.е. компетентный, а тот, кто обладает устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности. В этом случае индивидуальность способна выступать источником нового, отличается способностью к творчеству, к расширению границ социальной практики и обогащению культуры, в ней интегрируется свобода творчества и ответственность. Вот почему систему образования следует рассматривать как общественный институт становления индивидуальности в качестве субъекта культуры.

Восхождение от обучения к образованию ведет не только к смене цели, но к переориентации образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на творчество.

Таким образом, культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным. С одной стороны, овла-

дение культурой влияет на становление индивидуальности, следовательно, в конечном счете на образовательный уровень общества, с другой, — присвоенная система ценностей влияет на то, во имя чего и как индивидуальность использует свой потенциал, т.е. на нравственный уровень общества, а уж нравственный уровень влияет на уровень цивилизации.

Цивилизация никак не может претендовать на роль заместителя культуры. Но сложность состоит в том, что оба эти жильца — «цивилизация и культура» обречены на совместное проживание в одном доме, имя которому человеческое общество, наше земное бытие. Каковы же взаимоотношения этих жильцов-соседей, от чего зависит климат в доме?

Это — своего рода сообщающиеся сосуды. Что появилось раньше? Цивилизация, которая пришла на смену варварству? А разве у дикарей не было зачатков культуры? Что же тогда наскальная живопись, ритуальные танцы, игры? Но оставим этот спор антропологам и историкам культуры, философам, культурологам. Такая апория — что было раньше: яйцо или курица (почти по Зенону) неразрешима, бесплодна.

Взаимоотношение «цивилизации и культуры» — бесконечное взаимовлияние и спиралеобразное развитие, где ведущим должна быть культура. Культурные феномены генерирует сама культура, чем и движет цивилизацию. А культуру может «двигать» только человек духовный, который становится таковым только благодаря подлинному образованию. Это интересно подано в монографии В.Г. Кинелева и В.П. Миронова.

Представим себе весы Истории, на одной из чаш которых лежат достижения цивилизации, на другой — достижения культуры. Ход Истории зависит от того, какая чаша перевесит. Сейчас перевесила чаша цивилизации. Отсюда и кризисы, и катастрофы, прежде всего в духовной сфере. По словам Б.С. Гершунского речь идет о духовном спасении цивилизации. Но и физическом тоже. Ибо в условиях духовной деградации само выживание рода человеческого становится проблематичным».

Думаю, если и говорить о функциях образования, то на первое место следует выдвинуть спасительную функцию, если хотите, профилактическую, охранную, — как угодно. Только образование в истинном смысле этого слова, где ведущими аспектами являются воспитательный и развивающий, способно охранить человека от грязной информационной среды, сделать прививку против инфекции безнравственности, против вируса ксенофобии, против проказы прагматизма.

А именно эту мину замедленного действия, мину прагматизма подкладывает под образование так называемая его модернизация. И мы поддались прагматизму, этому антиподу духовности. И забыли о воспитании. Забыли о необходимости формировать мировоззрение наших детей. Мы возвели в абсолют обучение. Оно практично, дает видимый результат, который можно «пощупать», то бишь измерить (с помощью тестирования, например). А образование, в частности воспитание и развитие прямо не измеришь. Все это сказывается потом.

Главная опасность, исходящая от прагматизма, состоит в том, что он формирует совершенно пагубное мировоззрение, где нравственные понятия «можно» и «нельзя» заменены физическими — «возможно» и «невозможно». Что возмож-

но, то и можно. Нетрудно понять, чем это грозит любой стране, если эти идеи полностью «овладеют массами». С сожалением надо признать, что признаки этого явления становятся уже сейчас все более явными.

А угроза велика, что красочно описал А.М. Панарин в своей монографии «Совращение гедонизмом».

Мировоззрение, как известно, — ядро и индивидуального, и общественного сознания. И если цивилизация это не только и не столько машины и удобства (вспомним весы Истории!), но и сам человек с его мировоззрением, то каков будет уровень цивилизации (какая чаша перевесит), если мировоззрение каждого члена общества будет покоиться на аморальной основе?

Таким образом, думаю, именно мировоззрение человека духовного следует считать тем «камнем, который отвергли строители и который следует поставить во главу угла». Ибо мировоззрение играет главную регулятивную роль в жизнедеятельности человека. Мировоззрение не всегда видно, как и подводную часть айсберга, но именно оно обеспечивает устойчивость в океане жизни. Мировоззрение не только содержание, но и способ осознания действительности, принципы жизни, идеалы человека. Все это и влияет на нормы поведения, на отношение человека к людям, к себе, к труду. Это тот магический кристалл, сквозь который человек воспринимает, ощущает и осмысляет окружающий мир, себя в мире и мир в себе.

Думается, что именно это имел в виду Д.И. Писарев, когда говорил: «Мне кажется, что общее образование есть скрепление и осмысление той естественной связи, которая существует между отдельной личностью и человечеством».

Видимо, можно выстроить такую цепочку взаимообусловленности интересующих нас понятий (явлений): образование как процесс овладения культурой (системой ценностей) → индивидуальность (личность как продукт) → человек духовный (его основа — гуманистическое мировоззрение) → общество (демократическое по устройству и нравственное по своим устремлениям во имя человека).

Таким образом, можно с полным правом сказать, что если обучение имеет определенную цену, то образование обладает ценностью. Ценность образования — бесценна, поскольку оно и только оно:

— является стратегической сферой жизни общества, обеспечивая духовную защиту человека, вырабатывая в нем иммунитет против бездуховности во всех ее проявлениях;

— способствует становлению человека как индивидуальности, становлению духовной индивидуальности в трех ее ипостасях: нравственность, интеллектуальность, умелость;

— предполагает обязательное наличие четырех аспектов образования, — воспитание, развитие, познание, учение, являясь таким образом четырехмерным;

— должно быть национально ориентированным, когда овладение чужой культурой предполагает повышение статуса учащегося как субъекта родной культуры;

— создает такое образовательное пространство, которое должно быть человечески уютным, культурно содержательным и мотивационно увлекательным. Механизмом (условием) создания такой атмосферы служит общение;

— готовит человека к самостоятельной жизни, поскольку в процессе образования используются жизненные проблемы и ситуации, моделирующие реальность;

— развивает все задатки, способности, психофизиологические механизмы человека как индивида, субъекта деятельности и личности;

— снабжает человека инструментарием, благодаря которому он может продолжать свое развитие как индивидуальности посредством самообразования;

— призвано научить человека быть творцом, созидателем на благо общества, а через общество и на свое благо. Именно в творчестве заключается смысл человеческой жизни.

Данные постулаты следует рассматривать не только как **возможности** образования, но и как **регулятивы** в построении системы образования и как **функции** последнего. Все эти функции позволяют сделать следующий вывод: образование как феномен, как система, как процесс и как продукт есть главное средство **сотворения** человека. И для этого оно должно быть построено как дворец.

2. Методическая наука как архитектор образования

2.1. Общие сведения

Практика жизнедеятельности страны доказывает, что осуществление какой-либо сложной и важной деятельности оказывается успешным лишь в том случае, когда в ее основе лежит серьезное **научное** обоснование. Какая же наука способна взять на себя ответственность, чтобы стать основой создания новой системы образования? Ответ на этот вопрос дан уже в заголовке. Да, это — методика, что очень многим может показаться сомнительным. И это сомнение абсолютно оправдано, если иметь в виду методику того уровня, на каком она представлена в частных методиках, так называемых методиках обучения тому или иному предмету.

Конечно, найдутся те, кто называет себя дидактом и будет отстаивать право дидактики и ее способность служить основой образования. Я не стану здесь возражать им. Скажу только, что, на мой взгляд, дидактика как наука находится в кризисе.

Сказанное ни в малейшей степени не относится к Яну Амосу Коменскому и к его великому свершению — созданию труда «Дидактика magna» («Великая дидактика»). Эта, действительно, великая книга на протяжении почти полутысячи лет служила просвещению человечества. Но время как всегда сделало свое дело, разрушая все сущее. Мир неузнаваемо изменился и традиционную дидактику нельзя признать адекватной нашему и будущему времени. Поэтому, отдавая дань дидактике, нужно думать о том, какая наука способна взвалить на свои плечи груз ответственности за создание образования.

Мне представляется, что такой наукой может стать методика, но не методика **обучения** (преподавания), а методика как **теория и технология образования**. Вариант такой методики как некий образец, но образец не в смысле образцовости, а в смысле примера возможной реализации этой идеи в принципе опубликован в книге «Методика как наука будущего» (Пассов, 2015).

Но в целом состояние методики как науки вызывает большие опасения.

Прежде всего они касаются отсутствия осознания того, что непонимание сущности методики как науки есть **первопричина** и многих псевдорешений теоретических проблем, и многих неудач в решении вопросов практических. В частности, это проявляется в попытках обосновать существование некоей лингводидактики, якобы способной создать для «служанки-методики» теоретические основы ее деятельности, опуская методику на уровень эмпирии, т.е. фактически лишая ее статуса подлинной науки.

В связи с этим попытаюсь очень кратко доказать, что методика как подлинная, самостоятельная и очень сложная наука существует и описана в десятитомной серии книг «Методика как наука». Вполне понятно, что в данной статье невозможно представить весь арсенал аргументации. Поэтому выделю лишь главные аргументы.

2.2. Архитектоника методики как науки

В первой части статьи уже говорилось о том, что у **новой** методики — **новый** объект, каким является «образование», а не «обучение». Это исходное ее отличие. Сейчас же важно понять, что исходное ее отличие влечет за собой должную архитектуру (рис. 1).

1. Легко заметить, это отсутствие в схеме обозначений так называемых смежных наук (базовых наук и др.). Это означает, что методика является **самостоятельной** наукой, которая призвана жить, если можно так выразиться, натуральным хозяйством. У методики **нет** смежных наук, а есть общие **сопредельные** объекты (не предметы!), которые исследуются с методических позиций.

Методика зависима от других наук только тогда и потому, что так было кем-то заведено. Но онтологически и методологически это совсем не так. Мир един и поделен науками условно. Все зависит от объекта науки и ее предмета. Они диктуют включение тех или иных сфер реальной действительности, объектов в свою предметную область. Возьмем, к примеру, общение. Его вправе исследовать и социология, и психология, и лингвистика, и методика. И каждый раз это будут разные модели объекта. С точки зрения гносеологии можно для одного объекта действительности строить различные таксономические теории, таксономические системы.

Что отсюда следует? Отсюда следует, что не от наук зависит методика и не от сфер действительности, которые изучают эти науки, а от того, **изучает ли эти сферы (объекты) сама методика**. А **самостоятельная** наука и должна это делать сама.

2. Также легко заметить, — это наличие у методики и **двух** (точнее, двуединых) **уровней: теоретического и эмпирического** (см. гносеологический аспект). Стрелки (см. рис. 1) указывают на их взаимосвязь и взаимозависимость, о чем однозначно свидетельствует философия. Наличие обоих уровней в этой (как и в любой другой) науке еще раз доказывает, что пора прекратить всяческие досужие вымыслы о методике как о **прикладной** науке. Если она и «приложима», то только к объекту своего исследования, т.е. к процессу образования, а если «неприложима», то она вообще не наука и все ее умозрительные построения бесплодны, бездетны и никому не нужны.

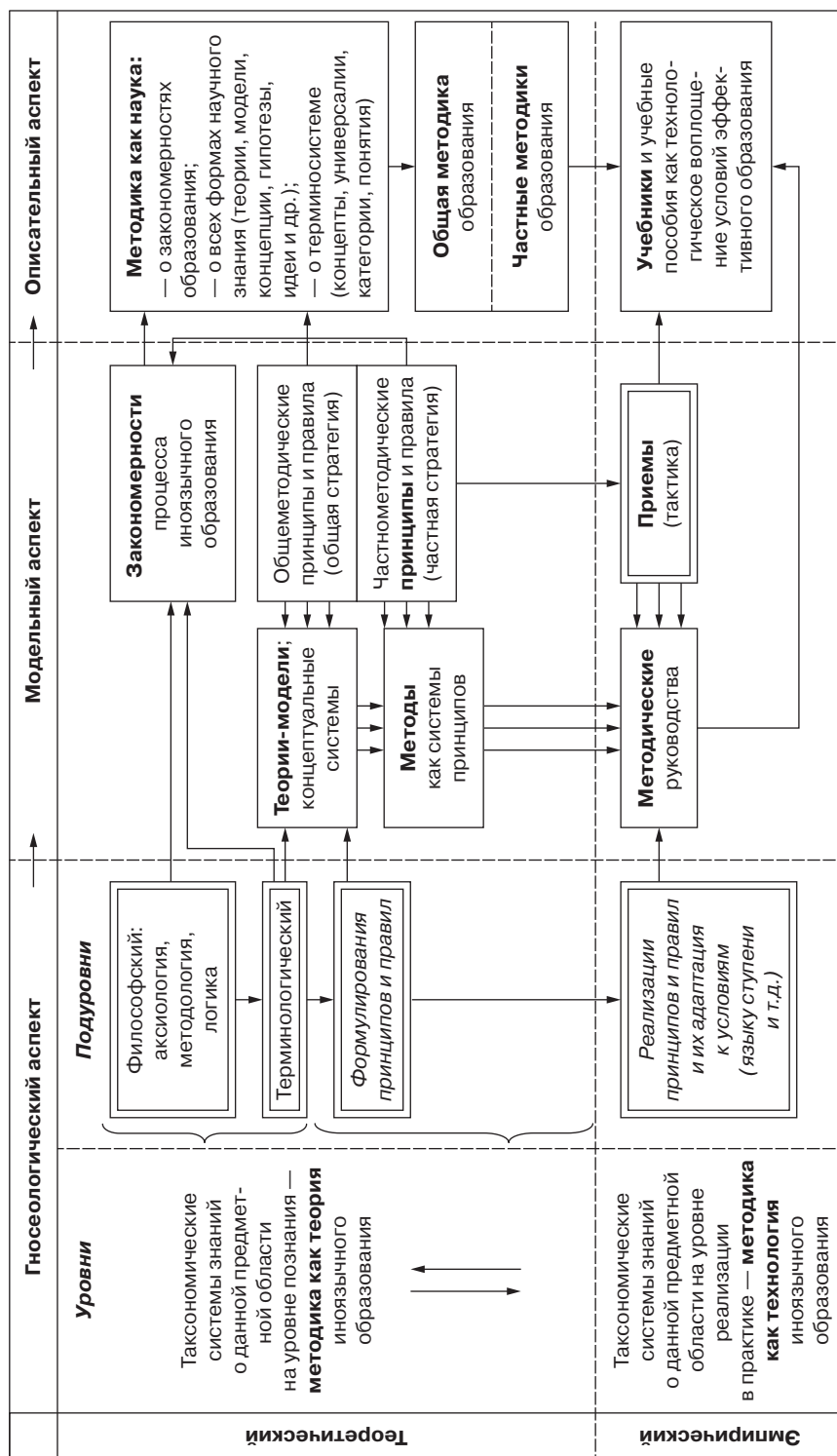


Рис. 1. Структурная схема архитектоники методологии как науки

3. Взаимосвязь и взаимозависимость указанных уровней существует и в других аспектах: модельном и описательном. В этом плане прошу читателя обратить внимание на обратную стрелку, ведущую от «приемов» к «закономерностям». Это означает не только то, что приемы иерархически зависят от принципов, а принципы от закономерностей, но и то, что закономерности не вечны, они могут уточняться или даже быть заменены в зависимости от результатов их использования в виде приемов на уровне эмпирии. Это чрезвычайно важно помнить, потому что именно благодаря этой **гносеологической спирали** наука на каждом своем новом витке поднимается на новый уровень: новые данные эмпирии (приема) совершенствуют (уточняют) закономерность, на основе уточненной закономерности появляется обновленный принцип, на базе которого наука получает новый прием. Таково бесконечное продвижение познания.

4. В архитектонике методики выделяются и уровни: три основных, которые связаны (соотносятся) с модельным и описательным аспектами, и один метаровень (если его можно так назвать) — философско-методологический.

Все упомянутые связи (с точки зрения диалектики главное для науки — познание связей, именно это приводит к формулированию закономерностей) как раз и могут послужить для описания в будущем **структуры** науки. Заметьте, что связи указаны не только иерархические (вертикальные), но и горизонтальные. Все они требуют серьезного осмысления.

Поскольку методика самостоятельная наука, у нее не может быть базовых наук. Иногда их элегантно называют смежными, но по сути считают базовыми; отсюда и миф о методике как науке прикладной.

На структурной схеме (рис. 2) видно, что каждая из сопредельных наук, как бы вклинивается в методику частью (частями) своего объекта, которая («часть»), преломляясь сквозь призму философии (аксиологии, методологии, логики науки), становится предметом исследования методики.

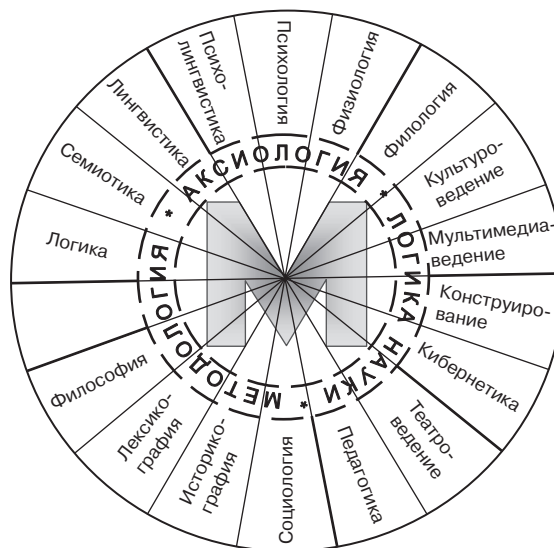


Рис. 2. Структурная схема взаимоотношения областей методики с определенными науками (на примере иноязычного образования)

Предметом методики как науки являются закономерности процесса образования. Никакая другая наука не имеет указанного предмета. Следовательно, мы вправе говорить о методике как о **самостоятельной** науке. Но какая она? К какому разряду принадлежит? Гуманитарная? Безусловно. Но если у нее есть, скажем, физиологический аспект, то о чистоте гуманитарности говорить не приходится. Не устарела ли вообще традиционная классификация наук? Методология подсказывает, что методика образования — также наука нового типа, класса интегративных наук. И в этом кроется неимоверная сложность и величие — я подчеркиваю, я не стыжусь этого слова — да, величие нашей науки, потому что XXI век, как говорят все философы образования, станет веком именно таким, когда мы обратим серьезное внимание на гуманитарные технологии.

2.3. Методика как генетический код образования

На первый взгляд, странное название, не правда ли? При чем здесь генетика? В действительности же такое утверждение не только объяснимо, но и продуктивно. Попытаюсь объяснить.

Вспомним о том, что социализация есть праматерь методики, а образование есть модель социализации.

Согласно гипотезе образование должно моделировать (как изофункциональная модель) четыре процесса, совершающиеся в социализации: воспитание, развитие, познание, учение. Именно эти четыре процесса должны быть смоделированы в системе образования как модели.

Перенесение сугубо социальных процессов из онтологического явления (социализация) в артефактное явление (образование) может показаться некорректным, но оно оправдывается тем, что и образование строится как модель социализации.

Поэтому считаю и важным, и правомерным сформулировать следующее определение:

методика как теория и технология образования есть наука, которая создает генетический код образования, охраняет и развивает его.

Что это за код? Поневоле вынужден обратиться к формуле (1), которую можно рассматривать как ДНК методики.

Думаю, что указанное определение методики с позиции формальной логики с полным правом можно считать определением. Это, однако, не отменяет возможности и полезности формулировки **характеристики** методики как науки. Прежде чем представить предлагаемую характеристику, считаю небесполезными некоторые размышления по данному поводу.

К какой группе наук ее отнести? Ни в одну из современных классификаций методика, в том виде как она представлена в данной статье, не вписывается.

В научном дискурсе используется немало терминов, которые могут показаться интересными применительно к задаче номинации методики (у авторов они используются в других целях).

Так, «многообъектная наука» или «многообластная наука» и т.п. указывают лишь на внешний признак, не затрагивая сущности номинируемого объекта.

«Трансдисциплинарная» или «мультипарадигмальная» — обладают тем же недостатком, хотя более глубоки, поскольку подчеркивают нечто большее, чем сумму составных частей целого.

Соблазнительно и вполне обосновано название «гуманитарная», но наличие в составе методики «физиологии» и «мультимедиа» делает этот атрибут некорректным.

Можно было бы назвать методику и культуроведческой наукой. Но не потому, что культуроведческий подход сейчас в моде, а потому что содержанием образования является культура. Логика — в другом. Образование как феномен — явление не природное, а созданное человеком, следовательно оно есть артефакт. Все искусство, вся культура — также артефакт. Если объект методики — процесс (иноязычного) образования как артефакт, то логично и методику причислить к культуроведческим наукам, не правда ли? Да, логично, но одновременно отдает софистикой, к тому же все-таки однобоко. Методическое культуроведение — **одна** из центральных областей методики, но называть целое по части не корректно.

Поскольку методика (как и образование в целом) имеет дело с человеком, направлена на человека, можно было бы использовать «антропологическая» (человековедческая), «антропо-социо-культуроведческая», «образовательная антропология», тем более, что по свидетельству философов «проблемы человековедения более важны, чем проблемы естествоведения, технoзнания, обществоведения» (А. Зелёнов).

Повидимому, не меньше оснований для того, чтобы назвать ее интегративной; по своей принадлежности — человеческой, социальной, ибо она изучает особый вид социального процесса, реализуется в социуме и проецирована на социум; по характеру можно назвать проектной (я имею в виду проектную культуру, по М.С. Кагану).

Кстати, о названии «проектная наука». Вот что пишет М.С. Каган:

«Второе направление проектной деятельности — создание **моделей общественных явлений**. Социальное проектирование существенно отличается от проектирования вещей именно тем, что создает модели особого рода объектов — институционально-организационного характера, начиная с трактатов Платона “Законы”, “Государство” и реформ Перикла и кончая современными преобразованиями способов управления производством, юридической системы, **школьного образования** и т.д.; проектирование новых форм общественной жизни осуществляется общественными деятелями и философами, **практиками и теоретиками**, утопистами и учеными.

Третье направление проектирования — создание **моделей человека**: таково **педагогическое проектирование**. Оно выражается в создаваемых родителями и учителями **идеальных образах своих детей и учеников**. Поскольку же человек способен формировать и сам себя — начиная с выбора ролей в детских играх и включая разнообразные способы самовоспитания взрослых, — поскольку **самопроектирование** становится всеобщим проявлением данной разновидности проектной деятельности. Вместе с тем она предстает в культуре и в теоретической форме — в

педагогической науке, в этических учениях, а подчас и в философии: здесь создаются **обобщенные проекты идеального человека**, выражающие представление о том, каким хочет его видеть тот или иной **тип культуры**» (Каган, 1996).

Не является ли наука-методика единством второго и третьего направления проектирования?

Не менее заманчив атрибут «синергетическая наука». Совсем не потому, что синергетика — последний писк научной моды. Дело в сути этого пригожинского открытия, способного исследовать механику жидких сред, т.е. неравновесных систем. Не такой ли системой является и образовательный процесс? Читаем в «Новейшем философском словаре»: *«Становление синергетической парадигмы в современном естествознании по всем критериям может быть как становление новой картины мира»* (Новейший философский словарь, 2001).

Но «вопрос о перспективах аппликации идей самоорганизации на социально-гуманитарную сферу остается до настоящего времени открытым. «На концептуально-методологическом уровне активно ведутся дискуссии о правомерности, корректности и даже самой возможности использования синергетического подхода к феноменам социо-гуманитарного порядка» (там же).

Все это требует дальнейших раздумий. Пока трудно отдать предпочтение какому-то одному точному атрибуту, если это вообще возможно.

Есть еще попытки построить систему наук на основе отношения их к эксперименту: экспериментальные и неэкспериментальные науки. Один из разрядов неэкспериментальных наук имеет своим объектом «общественную деятельность людей» (А.И. Ракитов). Можно ли отнести методику как теорию и технологию **иноязычного образования** к науке об общественной деятельности людей? Очевидно, в определенном смысле можно: образование **социально** по своей сути.

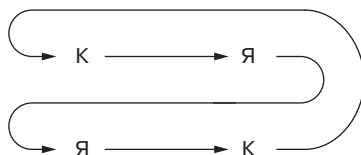
А может быть, точнее отнести ее к другому разряду наук, объекты которых «возникают в результате деятельности людей»? Ведь процесс образования организуется людьми. Оставлю пока этот вопрос без ответа. Потому что размышления об отнесении методики к какому-либо разряду наук, требует как минимум наличие такого разряда. А его нет. И сразу на память приходит шутливая фраза академика Мигдала: «Я знаю только два рода наук — естественные и противоестественные».

Скорее всего, методика (разумеется, не в традиционном ее виде) и является «противоестественной»? В том смысле, что она «не естественна» для той естественности (онтологии), которая существует на данный момент. То есть, речь идет о необходимости какого-то иного, отличного от традиционных, «неестественного» подхода к созданию классификации наук.

А теперь предложу свою характеристику методической науки.

Методика или теория и технология иноязычного образования есть интегративная, проектного типа наука, т.е. система всех форм знания о сфере иноязычного образования, позволяющая создать культуруносную экосреду и оптимально управлять процессом духовного развития индивидуальности как субъекта диалога культур.

Если теперь вернуться к методике как генетическому коду образования, то в функциональном аспекте генетический код можно представить в виде такой схемы (К — культура, Я — язык):



В философии есть утверждение, что для понимания процесса функционирования какой-либо системы, необходимо найти некую **клеточку**, которая даст ключ к пониманию (А.И. Ракитов).

У К. Маркса такой клеточкой был товар и товарные отношения, которые аккумулировали в себе основные экономические структуры и отношения, определяющие способ капиталистического производства.

Не выполняет ли приведенная схема те же функции в методике как науке? Думается, да.

2.4. Иерархия методических принципов образования

Прежде всего нужно исходить из того, что принцип — понятие гносеологическое. В природе принципов нет. Природа функционирует на основе определенных, ею же порожденных закономерностей. Познавая эти закономерности, наука **на их основе** формулирует определенные принципы, которые и служат потом руководством к деятельности. Поэтому принцип можно определить следующим образом:

принцип есть закономерность возведенная в ранг принципа.

Только в этом случае принципы окажутся эффективными. Если же формулируются некоторые положения, основанные на личном опыте или на основе личных предпочтений и т.п. (что на практике не редкость — см., например, принципы Р. Ладо), то не следует ожидать желаемой эффективности образовательного продукта.

Замечу, что нужна именно система принципов, потому что, как уже говорилось в начале статьи, искомые принципы должны стать основой системы образования. Если воспользоваться приведенной схемой (см. рис. 1), то нетрудно заметить, что высший уровень — аксиологический, поскольку определяющим для целей и содержания образования служат исповедуемые ценности; кроме того, имеются теоретический и эмпирический уровень образования; но для непосредственного перехода от аксиологии к теории и технологии необходима методология. Таким образом, выстраивается четырехуровневая иерархия методических принципов:

- 1) аксиологический уровень;
- 2) методологический уровень;
- 3) теоретический уровень;
- 4) эмпирический уровень.

Предполагается, что согласно теории систем, каждый вышележащий уровень определяет нижележащие и «растворяется» в них (по Гегелю, присутствует «в снятом виде»). Представлю перечень принципов всех уровней.

Первый уровень — особый. Это, если хотите, — философия образования, а точнее — его аксиология. Поэтому в основе формулирования этих принципов лежат пять пар понятий, составляющих аксиологию образования. Вот эти пары: нравственное здоровье и физическое здоровье; интеллект и умелость; творчество и развитие; самоопределение и общение; свобода и ответственность.

Поскольку предполагается, что содержание этих понятий призвано стать аксиологической основой образования, то они должны взаимодополнять и уравновешивать друг друга, представляя собой некий тезаурус (напомню: в переводе с греческого — «золотой запас»), быть системными: иначе на их основе не построить систему образования.

Перед вами, уважаемый читатель, попытка логически и, по возможности, афористично обосновать родственные (смысловые, функциональные и др.) связи этих понятий.

1. Аксиологический уровень образования.

1. Принцип единства и взаимозависимости нравственного и физического здоровья как ценности.

Известно, что в здоровом теле — здоровый дух. Но думаю, что не менее важна и обратная зависимость: здоровье духовное укрепляет здоровье физическое.

2. Принцип единства и взаимозависимости интеллекта и умелости.

Чем выше интеллект человека, то есть его знания и развитые способности, тем успешнее его умелость; с другой стороны, чем больше человек умеет что-то делать, тем больше это способствует повышению интеллекта.

3. Принцип единства и взаимозависимости творчества и развития как ценности.

Любое развитие — основа творчества, любое творчество — условие развития. Мыслимо ли без творчества развитие человека?

4. Принцип единства и взаимозависимости самоопределения и общения как ценности.

Общение без самоопределения возможно, но бесцельно, самоопределение без общения вообще невозможно. А не в самоопределении ли человека смысл его образования?

5. Принцип единства и взаимозависимости свободы и ответственности как ценности.

Свобода без ответственности — анархия, ответственность без свободы — рабство. Нужна ли нам свобода без ответственности или наоборот?

2. Методологический уровень образования.

1. Принцип диалогического антропоцентризма.

2. Принцип моделирования диалога культур.

3. Принцип адекватности средств целям образования.

4. Принцип управления системой образования.

5. Принцип реализации потенциала четырех аспектов образования в их интеграции.

3. Принципы теории образования.

1. Принцип индивидуализации (учет и развитие трех ипостасей человека — индивидуальной, субъектной и личностной).

2. Принцип речемыслительной активности.

3. Принцип функциональности.
4. Принцип ситуативности.
5. Принцип новизны.
6. Принцип комплексности.
7. Принцип опоры на произвольное запоминание.

Данные принципы родились в методике иноязычного образования. Названия некоторых из этих принципов не должны вводить в заблуждение читателя, поскольку мое их толкование расходится с традиционным.

4. Принципы эмпирического уровня.

Эти принципы соотносятся с технологией как уровнем методической науки.

Собственно говоря, положения этого уровня скорее всего можно назвать не принципами, а правилами, поскольку они касаются более узкой сферы их функционирования, кстати как и закономерности, которые могут охватывать более широкую или менее широкую область реальной действительности, в нашем случае, — действительности образования как процесса. В связи с этим замечу, что в педагогике также проводится граница между принципом и правилом. «Звание» принципа присваивается только той закономерности, которая охватывает все три стороны образовательного процесса. Во всяком случае, здесь есть над чем поразмышлять.

Заключение

Завершая данную статью, хочу вернуться к ее названию. В нем имплицитно содержалось желание выяснить, в каком отношении друг к другу находятся образование как феномен и методика как наука. Это означает, что была поставлена проблема конвергенции образования как феномена и методики как науки. Если говорить о сущем, то выясняется, что данная проблема до сих пор не поднималась. В этом автор видит причину как плохого состояния образования, так и недостаточного уровня методики. Именно в связи с этим главный посыл данной статьи заключается в том, чтобы читатель увидел конвергентность обоих феноменов, их сущностные связи и взаимозависимость. Главное в их конвергентности заключается в том, что, выражаясь метафорично, методика — тот ключ, с помощью которого можно открыть замок системы образования и войти в его замок. Попросту говоря, без методики как теории и технологии иноязычного образования построить эффективную систему образования представляется нереальным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Папов В.Г.* Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
- Каган М.С.* Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петраполис», 1996. 416 с.
- Мецераков Б., Зинченко В.* Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
- Новейший философский словарь: 2-е изд., переработ. и дополн. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 280 с.

Пассов Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. 172 с.

Розов Н.С. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования XXI века. М., 1992. С. 50—72.

Штофф В.А. Роль моделей в познании. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. С. 52.

© Пассов Е.И., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 15.08.2017

Дата принятия к печати: 30.08.2017

Для цитирования:

Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* 2017. Т. 15. № 4. С. 389—413. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413

Сведения об авторе:

Пассов Ефим Израилевич, Заслуженный деятель науки РФ, основатель научной школы «Методическая школа Пассова», доктор педагогических наук, профессор, специалист в области методики иноязычного образования. Руководитель Российского центра иноязычного образования, профессор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, почетный профессор Нижегородского государственного лингвистического университета, почетный профессор Минского государственного лингвистического университета, профессор кафедры гуманитарного образования Института развития образования Липецкой области. *Контактная информация:* eipassov@rambler.ru

EDUCATION AND METHODOLOGY: FROM ESSENCE TO DUE

E.I. Passov

Yelets state University of I.A. Bunin
Communards, 28, Yelets, Lipetsk oblast, Russia, 399770

This article is devoted to the problem, which has not yet been investigated in relation to the field of foreign language (including Russian) of education, namely, the problem of convergence of education as a phenomenon and methodology as a science. To solve this problem in the first part of the article deals with education as a phenomenon. Proposes a new interpretation of the education hierarchy and the principles of its construction. The author puts forward the idea that the education system needs to be designed as isofunctional model of the socialization process. In the second part it is argued that the technique is essentially the arch-Tector of the education system for what it is from a certain application of the science of language training needs to developing the theory and technology of education. The author presents the main characteristics of the new methodology. The main message of the article is to prove the following statements: No new me-codici basically impossible to build an effective education system. It is therefore necessary to the transition from essence to due.

Key words: education as the model of socialisation, education as a means of creation of man, the hierarchy of principles of education, methodology as a theory and technology of education, methods like the genetic code of education, the convergence of education and methodology

REFERENCES

- Ilichev, L.F., Fedoseev, P.N., Kovalev, S.M., & Papov, V.G. (1983). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Moscow: Sov. Entsiklopediya Publ. (In Russ).
- Kagan, M.S. (1996). *Filosofiya kultury* [Philosophical culture]. Saint Petersburg: TOO TK «Petropolis» Publ. (In Russ).
- Mescheryakov, B., & Zinchenko, V. (2003). *Great psychological dictionary*. Saint Petersburg: Praym-EVROZNAK Publ. (In Russ).
- Passov, E.I. (2015). *Metodika kak nauka buduschego. Kratkaya versiya novoi koncepcii* [Methodology as a science of the future. A short version of the new concept]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ).
- Rozov, N.S. (1992). *Filosofiya obrazovaniya: predmet, koncepciya, osnovnye temy i napravleniya izucheniya. Filosofiya obrazovaniya XXI veka* [Philosophy of education: subject, concept, main themes and directions of study. Philosophy of Education of the XXI century]. Moscow. (In Russ).
- Shtoff, V.A. (1963). *Rol modeley v poznanii* [The role of models in cognition]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta Publ. (In Russ).
- The newest philosophical dictionary*. (2001). Mn.: Interpresservis; Knizhnyi Dom Publ. (In Russ).

Article history:

Received: 15.08.2017

Accepted: 30.08.2017

For citation:

Passov E.I. (2017). Education and methodology: from the present to the due. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 389—413. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-389-413

Bio Note:

Passov Yefim Izrailevich, Honored Worker of Science of the Russian Federation, founder of the scientific school “Passovsky Methodical School”, Doctor of Pedagogical Sciences, Professors, specialist in the field of methods of foreign language education. Head of the Russian Center for Foreign Language Education, Professor Yelets State University. Honorary Professor of the Nizhny Novgorod State Linguistic University, Honorary Professor of the Minsk State Linguistic University, Professor of the Department of Humanitarian Education of the Institute for the Development of Education of the Lipetsk Region. *Contact information*: eipassov@rambler.ru



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-414-426

УДК 81'243

ГРАФИКО-СИМВОЛИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

С.М. Петрова

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
ул. Кулаковского, 42, ГУК, Якутск, Россия, 677000

Актуальность статьи определяется недостаточной изученностью рассматриваемой проблемы, связанной с графико-символическим анализом художественного произведения в системе обучения русскому языку иностранцев. Цель статьи — определить лингвокультурологический потенциал семиотического подхода к обучению русскому языку иностранцев с использованием адаптированного текста художественной литературы. В качестве учебного материала в данной статье выступает поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души», к которой применена авторская методика графико-символического анализа данного произведения. Наша методика основана на использовании практико-ориентированных положений семиотики, мнемотехники, эргономики, а также введении в систему словарной работы нового понятия «знаковое слово». Обучение русскому языку иностранцев на основе художественного текста способствует более эффективному усвоению изучаемого языка, позволяет им лучше понимать русскую культуру и литературу. Данная методика призвана определить эффективность ее использования в учебном процессе на разных этапах обучения русскому языку иностранцев.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, СВФУ, графика, символика, семиотика, синергетика, литература

Введение

Современные реалии жизни диктуют новые подходы к проблемам международного сотрудничества, и в этом роль русского языка как инструмента межкультурной коммуникации трудно переоценить. Продвижение русского языка в мире относится к стратегически важным направлениям современной международной политики Российской Федерации. Эти проблемы нашли отражение как во встречах Президента России В.В. Путина с деятелями науки, образования, культуры, так и в ряде документов, отражающих проблемы сохранения русского языка в России, его популяризации в странах ближнего зарубежья и продвижения русского языка в мире¹.

Согласно «Концепции» и «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», преподавание русского языка на современном этапе должно соот-

¹ Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации. URL: http://www.pushkin.institute/projects/gosconcept/conc-dox/Concept_project_final.pdf (дата обращения: 05.07.2017).

ветствовать новой геополитической, глобальной социоязыковой ситуации. Все большую значимость приобретает реализация принципа культуросообразности современного образования, а это невозможно без ознакомления обучающихся с огромным пластом графической культуры, что будет способствовать овладению вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном, иностранном языках. Прогнозируется, что 60—70% информации в ближайшее время будут иметь графическую форму предъявления, в связи с этим изучение графического языка как синергетического языка, имеющего свою семантическую основу, является необходимым, поскольку становится международным языком общения¹. Исследователи справедливо отмечают необходимость серьезной разработки теории и практики применения графического языка в учебном процессе (В. Беспалько, К. Гомоюнов).

Для решения данной проблемы нужны неординарные идеи, основанные на новейших достижениях в области психолингвистики (Фрумкина, 2003), лингвокультурологии (Алефиренко, 2013), литературоведения, философии, этнопсихологии, методики и др. Отражением новой стратегии преподавания и обучения становятся инновационные технологии, способные коренным образом изменить устоявшуюся систему получения знаний. На первый план эти технологии ставят умение мыслить логично, системно, комплексно, искать и находить необходимую информацию, пробудить интерес к поиску и овладению новыми знаниями.

Для современного гуманитарного мышления характерно повышенное внимание к роли языка в формировании культурно-семиотического компонента общественного сознания и в межкультурном социальном взаимодействии, что влечет за собой и соответствующее расширение сферы лингвистических исследований (Борботько, 2011), установление междисциплинарных связей, в основе которых лежит *синергетический* подход (Зинченко, 2007). Синергетика отражает новое мировидение, связанное с исследованием феномена самоорганизации (Буданов, 2009). Методология синергетики нашла философское осмысление и в области лингвистики (П.А. Флоренский). Р.Г. Пиотровский определил синергетику в качестве одного «из магистральных направлений лингвистики будущего» (Пиотровский, 1995).

Пристальное внимание ученых все больше привлекает семиотика — междисциплинарная наука, которая изучает мир с помощью элементарной частицы, называемой знаком (Почепцов, 2002). Семиотические идеи были заложены уже в античной философии. Основным их источником было наблюдение над языком, над словом, отражающим «суть знаков и идей» (Платон), а также «мыслей» (Аристотель). основоположники семиотики утверждали, что «знаковость — это необходимое условие любого человеческого рассуждения» (Г.-В. Лейбниц) и что «вся вселенная наполнена символами, более того, она целиком состоит из них» (Ч.-С. Пирс). В XX веке традиции отечественной семиотики восходят к работам Б. де Куртэне, А.А. Потебни, А.А. Фортунатова. Лосев А.Ф. определил символ

¹ Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751. URL: <http://www.zakonprost.ru> (дата обращения: 21.06.2017).

как «развернутый знак». Эту идею продолжили другие исследователи, считавшие, что «знак выражает, а символ раскрывает данное значение» (Э.В. Ильенков, М.И. Макаров, М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский), что символика — это инструмент познания и общения, трансформации и передачи трансформации (Э.А. Тайсина). Мечковская Н.Б. считает, что семиотика играет важную роль для понимания коммуникативно-познавательной эволюции культуры (Мечковская, 2004). Семиотика позволяет увидеть общие линии в развитии знаковых систем (Чертов, 2014). И в этом большую роль может сыграть семиотика текста. Однако сегодня, как отмечает Б.А. Плотников, в поле зрения науки о тексте находятся лишь вербальные (словесные) знаки, но *«настоящую действительность текста составляют... многочисленные невербальные знаки (числа, символы, рисунки и др.»* (выделено нами — С.П.) (Плотников, 1992).

Семиотика как «методика обращения со знаками» (М.К. Мамардашвили) представляет новое направление науки о знаках в современных условиях образовательной системы. Данная проблема получила свое развитие и практическую реализацию в средней и высшей школе Республики Саха (Якутия) — как самобытный регион на северо-востоке Российской Федерации, с его климатическими особенностями, историческим прошлым, неповторимой флорой и фауной, полиэтнической культурой, традициями, обычаями, все больше привлекает внимание многих людей из разных стран. Исследователи отмечают, что настало время создания нового типа образовательных учреждений, формирующих способность не только применять полученные знания, но и создавать новые знания за счет коммуникации и действия в соответствии с ним (Ким, 2015).

Центром апробации новых социально-гуманитарных практик, этнокультурных, исторических исследований является Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ) им. М.К. Аммосова — международный образовательный центр, в котором в настоящее время обучается более 200 иностранных студентов из разных стран мира. Ежегодно на кафедре русского языка как иностранного (РКИ) проходят языковую подготовку более 100 человек как на подготовительном отделении, так и по академическому обмену, а также индивидуальному плану обучения.

Методика преподавания русского языка как иностранного имеет славную историю и прекрасных ее представителей на разных этапах развития этой науки (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, М.И. Вятютнев, Пассов Е.И. и др.). В то же время РКИ как педагогическая наука постоянно совершенствуется, в соответствии со временем. Появляются новые эффективные формы, приемы обучения русскому языку иностранцев. Толчком к разработке новых подходов к обучению иностранцев русскому языку для вновь созданной кафедры РКИ СВФУ (2012 г.) стали две международные научно-практические конференции «Русистика на северо-востоке Российской Федерации и в странах АТР» (г. Якутск, 2014 г., 2017 г.). Для участия в этих конференциях были приглашены ведущие русисты из Японии, Монголии, Республики Корея, КНР, а также известные ученые из российских вузов. Целью этих конференций было обобщение имеющегося опыта обучения иностранцев русскому

языку и поиски новых подходов к практическому решению данной проблемы. Огромную помощь оказали ведущие преподаватели кафедры русского языка и методики преподавания РУДН д.п.н., профессор В.М. Шаклеин (Шаклеин, 2015), к.п.н., профессор С.А. Хавронина (Хавронина, 2013), д.п.н., доц. Е.Н. Стрельчук (Стрельчук, 2011), которые на базе кафедры РКИ СВФУ провели курсы повышения квалификации «Преподавание русского языка как иностранного в динамике лингвокультурных процессов» (2017 г.).

На основе практико-ориентированных положений семиотики, мнемотехники, эргономики автор создала графико-символическую систему анализа художественного произведения в процессе обучения русскому языку иностранцев.

Практическое значение статьи состоит в возможности использования результатов, полученных в процессе изучения учебных дисциплин «Методика преподавания РКИ», «Семиотика в системе РКИ», «Графико-символический анализ художественного текста в системе РКИ». Разработанная авторская методика может быть использована в практике обучения русскому языку как неродному, второму родному и как иностранному.

Цель статьи — на основе синергетического подхода с использованием основных положений межкультурной коммуникации, семиотики, мнемотехники, эргономики выявить лингвокультурологический потенциал графико-символического анализа художественного произведения в системе обучения русскому языку иностранцев на разных этапах их изучения. Интерес к исследуемой проблеме определяется стремлением создать наиболее эффективные подходы к изучению русского языка иностранцами посредством художественного текста.

Материалы и методы

В качестве учебного материала автор выбрала литературный текст, что помогает обучающимся лучше понимать русский язык, видеть правильные грамматические конструкции, совершенствовать речевые навыки, понимать национальный колорит русской литературы. В нашем случае, это поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души». Выбор данного произведения не случаен. Оно в наибольшей степени подходит к нашей системе обучения русскому языку иностранцев на основе графико-символического анализа произведения. Главная задача состоит в том, чтобы вызвать интерес иностранцев к русскому языку, культуре, истории через литературу. Литература приобщает людей к богатствам отечественной и мировой классики, формирует художественный вкус и представления о ней, как о социокультурном феномене, занимающем особое место в жизни нации и человечества. Именно в ней наиболее ярко выражаются психология, мышление, прошлое и настоящее того или иного этноса. В то же время литература имеет свою *специфическую логику*. Эта логика отражает саму природу литературы.

Поиски эффективных форм обучения русскому языку в инонациональной аудитории, нашедшие отражение в работах А.Н. Шукина (Шукин, 2010), И.С. Гусевой (Гусева, 2013), в методических пособиях С.А. Вишнякова (Вишняков, 2013), И.П. Лысаковой (Лысакова, 2016), привели автора к мысли о создании методики

обучения русскому языку иностранцев на основе графико-символического анализа художественного произведения (Вишняков, 2013) с использованием практико-ориентированных положений семиотики, мнемотехники, эргономики. Использование графики помогает лучше понять изучаемое произведение. Обучающиеся «видят» текст, что развивает их образное, ассоциативное мышление, слышат правильную русскую речь в исполнении преподавателя. В процессе обучения постоянно пополняется словарный запас, расширяется представление о лексическом богатстве русского языка, совершенствуется устная связная речь.

На занятиях используются различные методы и приемы обучения. Авторская система относится к методу проектов, который строится на реализации «Пять П»: проблема, поиск, проектирование, презентация, проект. Метод проектов — одна из технологий, в основе которой лежит личностно-ориентированный подход. Конечным результатом деятельности обучающихся является создание нового продукта, а именно графико-символическая система анализа художественного произведения. Система обучения строится на использовании интенсивных методов обучения, что дает возможность максимально активизировать потенциальные возможности обучающихся, мобилизовать их мотивацию. В процессе обучения реализуются различные методические приемы. Это не только наблюдения за реакцией и работой обучающихся, это еще и разные формы опроса. При этом нужно отметить, что иностранцы предпочитают устную форму опроса. Опрос как контрольная форма проверки знаний на разных этапах обучения отражает уровень понимания, осмысления учебного материала, помогает вовремя скорректировать учебный материал, вносить необходимые поправки на занятиях. После этого они закрепляют учебный материал в виде домашнего сочинения. Наибольшую эффективность показало использование различных видов наглядности. Работе над текстом предшествует большая подготовительная работа. Обучающиеся смотрят фильм «Мертвые души», знакомятся с сюжетом произведения, видят особенности героев русской литературы, слышат их речь, осмысливают национальный колорит произведения русского писателя. Затем проводится работа с иллюстрациями к этому произведению, что помогает расширить словарный запас, закрепить речевые конструкции, совершенствовать орфоэпические навыки русской речи.

Чтобы лучше понять произведение Гоголя, преподаватель знакомит обучающихся с эпохой писателя, его биографией, что вызывает у иностранцев большой эмоциональный отклик и способствует более осмысленному восприятию учебного материала.










При объяснении нового материала используются такие методические приемы, как сравнительная характеристика образов, пересказ (при этом обучающиеся выбирают различные его виды), работа над деталями (слащавая улыбка Манилова, гиперболизированный образ Собакевича и др.). Работа с текстом основана на коммуникативном методе обучения (Е. Пассов): обучающиеся задают вопросы друг другу, создают игровые ситуации. Все это подготавливает их к восприятию графики, которая помогает увидеть произведение Н.В. Гоголя в целостности, осмысленно воспринимать учебный материал.

Результаты



Проведенное исследование показало, что использование графико-символического анализа (таблица) художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев в наибольшей степени способствует его эффективному усвоению, усиливает к нему интерес, способствует совершенствованию устной связной речи, обогащает словарный запас, развивает мышление. В процессе анализа изучаемого произведения обучающиеся получают необходимые знания, способствующие пониманию инонациональной языковой культуры.

Таблица

Графико-символический анализ поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»

Глава	Графика и символика глав	Опорные, ключевые и знаковые слова
Глава 1. Приезд Чичикова в город N. Чичиков хочет познакомиться с «хозяевами» города. Дается описание города		Этот символ отражает уродливое общество чиновников города N, куда приезжает Чичиков <i>Опорные слова:</i> гостиница, слуги, дороги, чиновник; <i>ключевые слова:</i> коллежский чиновник, лесть; <i>знаковое слово:</i> пустота
Глава 2. Встреча Чичикова с Маниловым		Извилистая линия олицетворяет Манилова, его угодничество, изворотливость <i>Опорные слова:</i> верста, беседка, пруд, мебель; <i>ключевые слова:</i> 14 страница, хозяйство, мертвые души; <i>знаковое слово:</i> пустота
Глава 3. Коробочка — «баба крепколобая»		Квадрат символизирует душу Коробочки, ее ограниченность <i>Опорные слова:</i> чепец, двор, мешочки; <i>ключевые слова:</i> визит, обычаи, вдова, суд; <i>знаковое слово:</i> прах (пустота)
Глава 4. «Исторический человек» Ноздрев		Две расходящиеся линии олицетворяют Ноздрева, попадающего в разные истории и всегда удивляющегося этому <i>Опорные слова:</i> трактир, псарня; <i>ключевые слова:</i> «исторический человек», слухи, беспорядок; <i>знаковое слово:</i> пустота
Глава 5. Собакевич... «кулак, кулак да еще и бестия впридачу»		Этим символом обозначается Собакевич, о котором сам Гоголь говорил: «Шкаф, истинный шкаф...» <i>Опорные слова:</i> шкаф, жена; <i>ключевые слова:</i> медведь, порядок, мошенник, торг; <i>знаковое слово:</i> скупость
Глава 6. Плюшкин. «В глазах его был виден ум»		Так изображается Плюшкин, «прореха на человечестве» <i>Опорные слова:</i> помещик, дом, жена, дети; <i>ключевые слова:</i> скупость, голод, ветхость, хозяин, грязь, пыль, порядок; <i>знаковое слово:</i> прах
Глава 7. Дом Правосудия		Дом правосудия изображен в виде чаши как символ справедливости <i>Опорные слова:</i> будка, купчая, перья; <i>ключевые слова:</i> продажа, документы, дом правосудия; <i>знаковое слово:</i> пустота
Глава 8. Бал у губернатора		Общество любит Чичикова, дамы видят в нем завидного жениха (крест в круге) <i>Опорные слова:</i> бал, губернатор, дочка, танцы»; <i>ключевые слова:</i> внимание, сплетни, зависть; <i>знаковое слово:</i> пустота
Глава 9. Разоблачение Чичикова (черта в круге)		Все отворачиваются от Чичикова после его разоблачения Ноздревым <i>Опорные слова:</i> бал, Ноздрев; <i>ключевые слова:</i> появление, мертвые души, неправда; <i>знаковое слово:</i> пустота

Окончание таблицы

Глава	Графика и символика глав	Опорные, ключевые и знаковые слова
Глава 10. Повесть о капитане Копейкине		Маленький круг в большом круге олицетворяет положение маленького человека в обществе <i>Опорные слова:</i> вельможа, атаман, разбойники; <i>ключевые слова:</i> ветеран, инвалид, государь, грабеж; <i>знаковое слово:</i> честь
Глава 11. Чичиков: «Я — человек!»		Чичиков как отрезанный ломоть», выброшенный из общества полученным воспитанием <i>Опорные слова:</i> горенка, училище, повытчик, копейка; <i>ключевые слова:</i> жизнь, деньги, чиновник; <i>знаковое слово:</i> прозрение

Как видно из таблицы, каждая глава поэмы имеет свою графику, обусловленную содержанием текста. Знаковые слова не случайно повторяются практически в каждой главе. Показательно, что в последних главах эти слова уже другого характера, так как отражают изменения, происшедшие в мировоззрении писателя.

Обсуждение

В качестве учебного материала автором выбрана поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души», одно из самых трудных произведений писателя, но в то же время очень показательное. Исследователи отмечают, что произведения Н.В. Гоголя — это «некий синтетический сверткест», в них очевиден «семиотический след или, точнее, начатки семиотического подхода» (В.Н. Торопов). Особенности языка и стиля Н.В. Гоголя служат прекрасной иллюстрацией к словам Ю.М. Лотмана: «Язык есть сгусток семиотического пространства» (Лотман, 2014). Та же идея нашла отражение в работах Ю.С. Степанова (Степанов, 2010). Очень важны для практической работы с иностранцами выводы ученых о том, что «обучение должно соответствовать принципам работы мозга» (Косилова, М.Ф.). При этом нужно учитывать особенности языковой личности, национального характера (Корнилов, 2011), этнопсихологии многонациональной аудитории (Этническая психология, 2003). В связи с этим в процессе обучения русскому языку иностранцев оправданным становится переход от методики к этнометодике (Балыхина, 2012).

Работа над программным произведением Н.В. Гоголя знакомит иностранцев не только с самим писателем, но с его эпохой, личностью. Особый упор в авторской методике делается на осмыслении философии изучаемой эпохи, знании истории создания исследуемого произведения, понимании нравственно-мировоззренческой позиции автора. Эти знания обучающиеся получают во время аналитической беседы, показа слайдов, предшествующих практической работе над текстом. Характер подаваемого материала зависит от уровня знания иностранцами русского языка.

Для лучшего понимания изучаемого произведения создается адаптированный текст поэмы. При этом не должен теряться смысл произведения. Работе над текстом сопутствует поисковая словарная работа. В традиционной методике используются такие понятия, как *опорные* и *ключевые* слова. Однако суть авторской методики заключается в поиске именно *знакового* слова, которое отражает идею произведения. Как правило, знаковое слово должно быть абстрактным. Если об-

учающиеся в ходе аналитической беседы, путем поисково-исследовательской деятельности называют его, значит, они поняли произведение.

Из адаптированных текстов обучающиеся получают достаточно полное представление о главных героях поэмы Гоголя. С большим интересом они знакомятся с неповторимым языком Гоголя, который отражает характер и психологию писателя: Так, Чичиков: *«не красавец, но и не дурной наружности, ни слишком толст, ни слишком тонок; нельзя сказать, чтобы стар, однако ж не так, чтобы слишком молод»*; Плюшкин (*«не то мужик, не то баба»*). Главная цель на этом этапе обучения русскому языку иностранцев — пробудить интерес к слову, к литературе, выработать культуру чтения, говорения, пересказа. Этим навыкам способствует графический анализ изучаемого произведения. Каждая глава приобретает определенный вид, обусловленный самим текстом. Такая работа приучает иностранцев к внимательному, осмысленному чтению, умению «видеть» произведение, обеспечивает более эффективное усвоение текста, способствует развитию устной связной речи, вырабатывает беглость чтения и говорения.

Так как поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души» состоит из 11 глав, нужно не просто запомнить их, но воспроизвести эти главы в их логической последовательности. Работа над структурой текста — это сложный синергетический процесс, когда читатели, преодолевая бифуркацию, открывают для себя неведомый мир русской истории, культуры (Москальчук, 2010), постигают другой национальный характер (Малышев, 2009).

Как нарисовать ту или иную главу, чтобы она не только хорошо запоминалась, но и отражала ее идею? И здесь сам автор помогает построить соответствующую герою графику. Иногда это «говорящая» фамилия героя (*Коробочка, Собакевич*) или характеристика, которую автор дает своему герою (Плюшкин — *«прореха на человечестве»*).

В процессе анализа поэмы иностранцы встречаются со многими трудностями, которые нужно им преодолеть, чтобы понять произведение. Прежде всего, это слова, отражающие национальный колорит произведения (*полицмейстер, коллежский советник* и др.), или слова, трудные для понимания (*приказчик, барышник, сбитенщик, повытчик* и др.), а также устаревшие слова, но в тексте имеющие большое значение (*задор, насаливать* и др.)

Более полное представление о проводимой работе дают материалы к первой главе. Это адаптированный текст с заданиями. Курсивом выделены трудные слова, отражающие национальный колорит поэмы, а также слова, значение которых обучающимся нужно найти в словаре, а затем использовать их при пересказе.

Глава 1. Приезд Чичикова в город N

Коллежский советник Павел Иванович Чичиков *въехал* в город в красивой *бричке*. Он остановился в *гостинице* со своими *слугами*: *кучером* Селифаном и *лакеем* Петрушкой. Как пишет Гоголь, на лицо он был не «красавец, но и не дурной, не толстый, но и не тонкий, не старый, но и не молодой».

В городе были *плохие дороги*, *чахлые деревья*. *Каменные* дома были *выкрашены желтой краской*. А *деревянные* — *серой краской*.

Чичиков решил *посетить главных чиновников* города — *губернатора, прокурора, полицмейстера, архитектора* и др. *Хозяевам* города Чичиков понравился, потому что он *всех хвалил, всем льстил*.

Чичикова *пригласили* на вечеринку. Здесь *пожилые* мужчины играли в карты. Молодые мужчины танцевали с дамами. Чичиков *познакомился* со многими *помещиками* — Маниловым, Собакевичем, Ноздревым и другими. Все стали приглашать Чичикова к себе в *гости* (Гоголь, 1962).

Задание.

1. Найти в словаре выделенные в тексте слова.

2. Составить предложения со словами: коллежский советник Павел Иванович Чичиков, въехать, город, красивая бричка. Он, остановиться, гостиница, свой, слуги: кучер Селифан, лакей Петрушка.

Город, быть, плохой, дороги, чахлый, деревья. Каменный, дома, быть, выкрасить, желтая, краска. А деревянные — серая, краска.

Чичиков, решить, посетить, главный, чиновники, город — губернатор, прокурор, полицмейстер, архитектор и др. Хозяева, город, Чичиков, понравиться, он, все, хвалить, все, льстить.

В случае затруднения обучающиеся обращаются к представленному тексту.

Заключение

Таким образом, из проведенного авторского эксперимента можно сделать вывод, что методика графико-символического анализа художественного произведения в системе обучения русскому языку иностранцев показала свою эффективность. Проведенный эксперимент по реализации авторского подхода к обучению русскому языку иностранцев выявил возросший их интерес к русскому языку, стремление понять изучаемое произведение, лучше знать историю русской литературы. Если раньше процесс обучения русскому языку иностранцев, чаще всего «с нуля», затягивался на много месяцев, то по нашей методике обучающиеся начинали хорошо говорить по-русски через 2—3 месяца. При этом у них возникало много вопросов, связанных с желанием лучше понять и осмыслить некоторые явления в русской литературе.

Обращение иностранцев к истории, культуре, литературе России при изучении русского языка в наибольшей степени способствует более глубокому проникновению в другую систему мышления, побуждает иначе взглянуть на свое национальное наследие, развивает стремление к межкультурной коммуникации. Практика использования семиотического языка нашла достойное применение в сфере профессионально ориентированной работы среди студентов на основе междисциплинарных связей.

Финансирование:

Статья написана в рамках реализации Проекта Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016—2020 гг. по направлению 4 «Развитие открытого образования на русском языке и обучения русскому языку». Лот № 8 «Активная информационная политика и продвижение ресурсов русского языка и образования на русском языке в средствах массовой информации, в том числе в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2013. 288 с.
- Балыхина Т.М., Чжао Юйцзын.* От методики к этнометодике: монография. М.: РУДН, 2012. 344 с.
- Борботько В.Г.* Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике: монография. М.: Либроком, 2011. 288 с.
- Буданов В.Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании: монография. М.: Либроком, 2009. 240 с.
- Вишняков С.А.* Русский язык как иностранный: учебник. М.: Флинта; Наука, 2013. 240 с.
- Гоголь Н.В.* Мертвые души. М.: Просвещение, 1962. 162 с.
- Гусева И.С., Румянцева Н.М.* Интенсивный курс русского языка (РУДН): учеб. пособие. М.: Дрофа, 2013. 159 с.
- Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Киризе З.И.* Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2007. 224 с.
- Ким И.Н.* Будущее регионального вуза в контексте стратегического развития отечественного образования // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 20–29.
- Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: учеб. пособие. М.: КДУ, 2011. 350 с.
- Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 176 с.
- Лысакова И.П.* Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.
- Мальшиев В.Н.* Пространство мысли и истоки национального характера. СПб.: Алетейя, 2009. 408 с.
- Мечковская Н.Б.* Семиотика: Язык. Природа. Культура: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 432 с.
- Москальчук Г.Г.* Структура текста как синергетический процесс: монография. М.: Едиториал УРСС, 2010. 296 с.
- Пиотровский Р.Г.* Теоретические и прикладные проблемы языкознания на рубеже XX в. // Тезисы междунар. конф., Ч. 2. М.: Филология, 1995. С. 417–419.
- Плотников Б.А.* Семиотика текста. Параграфемика: учеб. пособие. Минск: Вышэйшая школа, 1992. С. 5–39.
- Почепцов Г.Г.* Семиотика: монография. М.: Рефл. бук; Ваклер, 2002. 432 с.
- Степанов Ю.С.* В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М.: Наука, 2010. 336 с.
- Стрельчук Е.Н.* Русский язык и культура речи в иностранной аудитории. Теория и практика: учеб. пособие. М.: Флинта, 2011. 128 с.
- Фрумкина Р.М.* Психолингвистика: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 320 с.
- Хавронина С.А., Широценская А.И.* Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы. 2013. 384 с.
- Чертов Л.Ф.* Знаковая призма: статьи по общей и пространственной семиотике: сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2014. 318 с.

Шаклеин В.М., Микова С.С. Лингвокультурное содержание языка: монография. М.: РУДН, 2015. 176 с.

Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2010. 188 с.

Этническая психология. Хрестоматия / под ред. А.И. Егоровой. СПб.: Речь, 2003. 320 с.

© Петрова С.М., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 02.07.2017

Дата принятия к печати: 05.09.2017

Для цитирования:

Петрова С.М. **Графико-символическое пространство художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев // *Вестник Российского университета дружбы народов* Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 4. С. 414–426. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-414-426**

Сведения об авторе:

Петрова Светлана Максимовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного филологического факультета Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, этнолингвистика, этнопсихология, методика преподавания РКИ. Автор около 200 научных публикаций. *Контактная информация:* metlit@mail.ru

GRAPHIC-SYMBOLIC SPACE OF LITERATURE TEXT IN THE SYSTEM OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGNERS

S.M. Petrova

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“M.K. Ammosov North-Eastern Federal University”
Kulakovskiy str., 42, GUK, Yakutsk, Russia, 677000

The relevance of the article is determined by the insufficient knowledge of the problem, connected with the use of graphic-symbolic analysis of a literature text in the system of teaching Russian of foreigners. The purpose of the article is to determine the linguistic and cultural potential of the semiotic approach to the teaching of the Russian language of foreigners using literature text. As the educational material is the author’s method of graphic-symbolic analysis of the literature text, which is based on the use of the main provisions of semiotics, mnemonics, ergonomics, and the introduction of a new concept of “symbolic words” in the system of vocabulary and graphic symbols based on the poem by N.V. Gogol’s “Mertvie dushi” The teaching of the Russian language of foreigners on the basis of a literature text will enable them to better understand the history, philosophy of the studied language, Russian culture and literature, and contribute to its more effective assimilation. Author’s method of teaching Russian to foreigners is designed to determine the effectiveness of its use in the educational process at different stages of teaching Russian oa foreigners.

Key words: Russian as a foreign language, NEFU, graphics, symbolism, semiotics, synergetics, literature

Financing:

The article is written within the framework of implementation the Federal Program “Russian Language” for 2016–2020. Direction 4 “The development of open education in Russian and the teaching of the Russian language”. Lot number 8 «Active information policy and promotion of the resources of the Russian language and education in Russian language in the mass-media and Internet.

REFERENCES

- Alefirenko, N.F. (2013). *Lingvokulturologiya: tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka* [Cultural linguistic: value-semantic space of language]. Moscow: Flinta; Science Publ. (In Russ).
- Balyhina, T.M., & Chzhao Yu. (2012). *Ot metodiki k etnometodike* [From methodology to ethnomethodics]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ).
- Borbotko, V.G. (2011). *Principy formirovaniya diskursa. Ot psiholingvistiki k lingvosinergetike* [Principles of the formation of discourse. From psycholinguistics to linguosynergetic]. Moscow: Librokom Publ. (In Russ).
- Budanov, V.G. (2009). *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii* [Methodology of synergetics in post-non-classical science and education]. Moscow: Librokom Publ. (In Russ).
- Vishnyakov, S.A. (2013). *Russkiy yazyk kak inostrannyi* [Russian as a Foreign Language]. Moscow: Flinta; Nauka Publ. (In Russ).
- Gogol, N.V. (1962). *Mertvye dushi* [Dead Souls]. Moscow: Prosveshhenie Publ. (In Russ).
- Guseva, I.S., & Rumjanceva, N.M. (2013). *Intensivnyj kurs russkogo yazyka (RUDN)* [Intensive Course of the Russian Language (PFUR)]. Moscow: Drofa Publ. (In Russ).
- Zinchenko, V.G., Zusman, V.G., & Kirnoze, Z.I. (2007). *Mezhkulturnaya kommunikaciya. Ot sistemnogo podhoda k sinergeticheskoy paradigm* [Intercultural communication. From the system approach to the synergetic paradigm]. Moscow: Flinta; Science Publ. (In Russ).
- Kim, I.N. (2015). Budushhee regionalnogo vuza v kontekste strategicheskogo razvitiya otechestvennogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [The Future of a Regional Higher Educational Institution in the Context of the Strategic Development of the Russian Education. *Higher Education in Russia*]. 1. (In Russ).
- Kornilov, O.A. (2011). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacionalnyh mentalitetov* [Language pictures of the world as derivatives of national mentality]. Moscow: KDU Publ. (In Russ).
- Lotman, Yu.M. (2014). *Vnutri myslyashhih mirov* [Inside the thinking worlds]. Saint Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus Publ. (In Russ).
- Lysakova, I.P. (2016). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russian Language. Courses Publ. (In Russ).
- Malyshev, V. (2009). *Prostranstvo mysli i istoki nacionalnogo haraktera* [The space of thought and the origins of the national character]. Saint Petersburg: Aleteiya. (In Russ).
- Mechkovskaja, N.B. (2004). *Semiotika: Jazyk. Priroda. Kultura* [Semiotics: The Language. Nature. Culture]. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ).
- Moskalchuk, G.G. (2010). *Struktura teksta kak sinergeticheskij process* [Text structure as a synergetic process]. Moscow: Editorial URSS Publ. (In Russ).
- Piotrovskij, R.G. (1995). Teoreticheskie i prikladnye problemy yazykoznaniya na rubezhe XX v. [Theoretical and applied problems of linguistics at the turn of the twentieth century]. *Proceedings of International Conference. 2*. Moscow: Philology Publ. (In Russ).
- Plotnikov, B.A. (1992). *Semiotika teksta. Paragrafemika* [Semiotics of the text. Paragraphemika]. Minsk: Vyshyeyshaya shkola Publ. (In Russ).

- Pochepcov, G.G. (2002). *Semiotika [Semiotics]*. Moscow: Refl. buk: Vakler Publ. (In Russ).
- Stepanov, Yu.S. (2010). *V trekhmernom prostranstve yazyka. Semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva [In the three-dimensional space of language. Semiotic problems of linguistics, philosophy, art]*. Moscow: Science Publ. (In Russ).
- Strelchuk, E.N. (2011). *Russkiy yazyk i kultura rechi v inostrannoy auditorii. Teoriya i praktik [Russian language and culture of speech in a foreign audience]*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ).
- Frumkina, R.M. (2013). *Psiholingvistika [Psycholinguistics]*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ).
- Havronina, S.A., & Shirochenskaya, A.I. (2013). *Russkiy yazyk v uprazhneniyah [Russian language in exercises]*. Moscow: Russian Language. Course Publ. (In Russ).
- Chertov, L.F. (2014). *Znakovaya prizma: statyi po obshhey i prostranstvennoy semiotike [Signed prism: articles on general and spatial semiotics]*. Moscow: Yazyki slavyanskoy kultury Publ. (In Russ).
- Shaklein, V.M., & Mikova, S.S. (2015). *Lingvokulturnoe sodержanie yazyka [Linguistic and cultural content of the language]*. Moscow: PFUR Publ. (In Russ).
- Shchukin, A.N. (2010). *Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam [Modern intensive methods and technologies of teaching foreign languages]*. Moscow: Filomatis Publ. (In Russ).
- Egorova, A.I. (Ed.). (2003). *Etnicheskaya psichologiya. Hrestomatiya [Ethnic psychology. Reader]*. Saint Petersburg: Speech Publ. (In Russ).

Article history:

Received: 02.07.2017

Accepted: 05.09.2017

For citation:

Petrova S.M. (2017). Graphic-symbolic space of literature text in the system of training Russian language of foreigners. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 414—426. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-414-426

Bio Note:

Petrova Svetlana Maximovna, Doctor of pedagogical sciences, full professor. Head of the Department of Russian as a Foreign Language Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “M.K. Ammosov North-Eastern Federal University” Faculty of Philology. The author of over 200 scientific publications. *Contact information*: metlit@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8631-2017-14-4-427-446

УДК 81"243

ЖАНРОВО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД, ЖАНРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ЖАНРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КАТЕГОРИИ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

И. А. Сотова

Ивановский государственный университет
ул. Ермака, 39, Иваново, Россия, 153025

В статье исследуются понятия *жанрово-ориентированный подход* к обучению речевой деятельности, *жанровая грамотность* и *жанровая компетентность* как категории лингводидактики. Автор определяет *жанрово-ориентированный подход* как направленность языкового образования на овладение речевой деятельностью в жанровом аспекте, путем целенаправленного освоения жанровых форм повседневной, публичной и/или профессиональной речи с опорой на модели жанров речи, актуальных для того или иного контингента учащихся. Процесс освоения жанров речи включает последовательное достижение уровня жанровой грамотности и уровня жанровой компетентности. *Жанровая грамотность* понимается автором как способность языковой личности воспринимать и правильно использовать тексты/высказывания определенного круга жанров, осознание норм, правил и сценариев речевого поведения в типичных ситуациях общения. Представляет собой совокупность элементарных жанровых знаний, навыков, умений, компетенций, которые позволяют участвовать в повседневной и учебной коммуникации. *Жанровая компетентность* понимается автором как способность языковой личности сознательно прогнозировать жанровую организацию речи, понимать и порождать тексты/высказывания разной жанровой природы в зависимости от ситуации общения, управлять ситуацией общения. Представляет собой качество личности, определяющее способность и готовность к профессиональной (в том числе научной) коммуникации. Достижение уровней жанровой грамотности и жанровой компетентности рассматриваются автором как последовательные этапы развития жанрового мышления языковой личности. Переход от жанровой грамотности к жанровой компетентности характеризуется повышением уровня (глубины) осознания жанрового аспекта речевой деятельности. Методическое сопровождение этого процесса является одной из важных задач методики русского языка как родного, как неродного и как иностранного. Развитие жанровых компетенций разных контингентов учащихся имеет свою специфику и требует разработки специальных жанрово-ориентированных методик обучения.

Ключевые слова: жанры (жанровые формы) речи, жанрово-ориентированный подход к обучению речевой деятельности, жанрово-ориентированное обучение иностранцев и носителей русского языка, уровни развития жанрового мышления языковой личности

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления целей языкового образования и обогащения терминологического аппарата лингводидактики с позиций жанрово-ориентированного подхода к обучению русской речи носителей русского языка и инофонов.

Овладение речью на любом языке невозможно вне ее жанровых форм. В ситуациях восприятия и порождения речи жанр как модель высказывания, отвечающая стратегии речи, первым актуализируется в сознании и предшествует появлению языковых средств, оформляющих мысль. «Жанры общения не являются внешним условием коммуникации... Они присутствуют в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли в слово» (Седов, 2007). Восприятие и порождение речи опирается на знание эталонов, моделей, сценариев речевого взаимодействия, которые существуют в сознании носителя языка в виде инвариантов (в терминологии К.Ф. Седова — жанровых фреймов) и имеют национальную и культурную специфику.

Жанровыми формами речи ребенок начинает овладевать в младенческом, до-словесном периоде своего развития (Исенина, 1986). Постепенно система жанровых представлений становится присущей сознанию человека структурой, которая «одновременно отражает представления о социальных формах взаимодействия людей и речевых нормах коммуникативного оформления этого взаимодействия» (Седов, 2004: 237). До специального обучения овладение жанрами речи происходит интуитивно. Поэтому без специально организованного обучения «многие профессиональные жанровые навыки человеку приходится приобретать с опозданием и неизбежными в этом случае коммуникативными и социальными потерями» (Хаймович, 2001: 232). Осознание жанровых форм и сознательное овладение ими способствуют становлению и языковой личности носителя языка, и вторичной языковой личности инофона. По мере развития языковой личности жанровый репертуар обогащается в ходе решения коммуникативных задач, встающих перед человеком в его деятельности — игровой, учебной, профессиональной.

Таким образом, речевые жанры составляют неотъемлемый компонент содержания языкового образования, а богатство жанрового репертуара может рассматриваться как один из базовых показателей социально-культурного развития языковой личности.

Жанры речи стали предметом исследования в работах многих авторитетных ученых (М.М. Бахтина, А. Вежицкой, В.В. Дементьева, В.Е. Гольдина, О.Б. Сиротининой, К.Ф. Седова, В.А. Салимовского, М.Ю. Федосюк, Т.В. Шмелевой и многих др.), подготовивших почву для методической разработки проблемы. Понятие «речевой жанр» введено в научный оборот М.М. Бахтиным в 20-е гг. XX в. Следуя концепции ученого, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов определяют речевые жанры как «*вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей*» (Горелов, Седов, 2004: 168). В лингвистике жанр рассматривается как единица дискурса (Карасик, 2004).

Заметный вклад в развитие жанроведения, функциональной лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации внесла деятельность профессора В.В. Дементьева (Дементьев, 1997, 2010) и других видных лингвистов, которые подготовили серию тематических сборников научных статей «Жанры речи» (Саратов-Москва, 1997—2012, вып. 1—8), объединивших под одной обложкой публикации представителей разных научных направлений, и создали на базе сборника одноименный научный журнал.

Основание для методического осмысления понятия «жанр» было заложено еще в известной статье Т.В. Шмелевой, которая указывает на то, что речевой жанр — понятие, необходимое не только для реалистического изучения речи, но и для практического обучения ей (Шмелева, 1997: 88—98). Шмелева Т.В. выделяет три подхода к проблеме речевых жанров в современной русистике: лексический, стилистический и речеведческий [Шмелева, 1997: 90]. Задачам авторского исследования отвечает речеведческий подход, наиболее соответствующий идеям М.М. Бахтина, при котором речевой жанр рассматривается как определенная модель высказывания. Шмелева Т.В. выявляет семь конститутивных признаков речевых жанров, позволяющих создать такую инвариантную модель: коммуникативная цель, образ автора и образ адресата, образ прошлого и образ будущего, диктумное (событийное) содержание и языковое воплощение, понимаемое как спектр возможностей, лексических и грамматических ресурсов жанра.

Для лингводидактической постановки проблемы обучения жанрам речи актуальна мысль о том, что «речевой жанр как исторически сложившийся формат общения в рамках того или иного типа дискурса в структурном отношении может быть представлен в виде составляющих его речевых действий — коммуникативных поступков, имеющих в своей основе выраженную или скрытую интенцию, разворачивающихся в виде интерактивных коммуникативных ходов и избирательно сочетающихся с другими речевыми действиями» (Карасик, Бейлинсон, 2010: 126).

В теории и методике обучения русскому языку представлены работы, рассматривающие обучение жанрам речи в школе и в вузе с позиций речеведческого (М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, М.Р. Львов, В.Н. Мещеряков, В.Е. Мамушин и др.) и риторического подходов (В.И. Аннушкин, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, З.С. Смелкова и др.). Созданы и используются в школьной практике учебные пособия, направленные на практическое ознакомление с жанрами речи учащихся начальной школы (речевой этикет, письмо), на обогащение представлений о жанровой палитре учащихся старшей школы (эссе, рецензия, путевой очерк и др.) (Ладыженская, 2001; Мещеряков, 2001). Основное внимание современных исследователей направлено на решение проблем обучения профессиональной речи. Под руководством профессора Т.А. Ладыженской подготовлены диссертации, посвященные обучению студентов-филологов профессионально значимым письменным (Антонова, 1998) и устным жанрам речи учителя (Тумина, 1998). Существенный вклад в дальнейшую разработку проблемы внесли Н.А. Ипполитова, Н.Д. Десяева, Н.И. Махновская, О.М. Орлов, Л.В. Сальскова, Л.В. Хайлович и др.

В лингводидактике в последние годы активно разрабатывается проблема обучения студентов российских вузов профессиональной коммуникации, в том числе в аспекте развития дискурсивного (жанрового) мышления. Появились интересные исследования на материале разных контингентов учащихся. Обращают на себя внимание лингводидактические концепции обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы (Клобукова, 1995), обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля (Левина, 2004; Авдеева, 2006);

межпрофильная лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции российских студентов и магистрантов нефилологических вузов в научной сфере общения (Колесникова, 2009); лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе (Романова, 2009); концепция профессионально ориентированного обучения речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи» (Коренева, 2010); концепция формирования русской речевой культуры иностранных бакалавров в процессе обучения в негуманитарных вузах РФ, в том числе при изучении актуальных для инофонов жанров устной и письменной речи (Стрельчук, 2016) и др.

Разработка концепций жанрово-ориентированного подхода к обучению русскому языку иностранных студентов (Чистякова, 2006; Хехтель, 2008; Sotova, Kolesova, 2016; Колесова, 2017 и др.) демонстрирует растущий интерес исследователей к изучению речевых жанров специалистов. Создаются современные профессионально ориентированные методики, на их основе разрабатываются учебные пособия. В центре внимания ученых — обучение профессионально значимым речевым жанрам в разных сферах деятельности.

В то же время в практической реализации жанрового подхода выделяется ряд нерешенных проблем, на которые указывает А.В. Ачкасов:

— «вне реального социального контекста, коммуникативной ситуации и осмысленной коммуникативной цели освоение жанра как формы социального действия не представляется возможным»;

— «методические пособия по формированию жанровых компетенций нередко представляют собой описание наборов языковых средств, вырванных из контекста их функционирования»;

— «обучение жанрам, имеющим относительно свободную структуру, невозможно эффективно осуществлять ни через «набор инструкций» ни путем анализа его «риторических ходов» (Ачкасов, 2015: 98—99).

Кроме того, изучение жанров профессионального дискурса в методическом аспекте становится возможным только при наличии разработанной лингвистической базы (исследований, составляющих основу для методической постановки проблемы); уточнения требует репертуар жанров профессиональной речи, актуальный для того или иного контингента учащихся; самостоятельную задачу представляет построение лингводидактической модели того или иного жанра.

Таким образом, в науке накоплен обширный теоретический и эмпирический материал для трактовки ключевых понятий жанрово-ориентированного подхода к обучению речи, которые еще не получили научного определения.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» *подход к обучению* понимается как «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Выступает как самая общая методологическая основа исследования в определенной области знаний (Бим, 1988). Методы обучения реализуют тот или иной подход, являясь, таким образом, тактической моделью процесса обучения» (Азимов, Шукин, 2009: 200).

Осмысление в качестве сущности предмета, которому необходимо обучать, понятий *жанр речи* и *стиль речи*, *жанр речи* и *стилистика* привело к появлению разных терминов для обозначения жанрово-ориентированного характера обучения речи: жанровый подход (Ачкасов, 2015; Филиппова, 2006 и др.), жанрово-стилистический подход (Ладыженская, 2001 и др.), жанрово-стилевой подход (Жанрово-стилевой, 2013; Сотова, 2012; Чумак, 2012 и др.), жанрово-ориентированный подход (Sotova, Kolesova, 2016 и др.), жанрово-смысловой подход (Nikitina, 2011) и др.

Применительно к обучению русскому языку как родному чаще используются термины *жанрово-стилевой/жанрово-стилистический подход*, применительно к обучению русскому языку как неродному и как иностранному — термины *жанровый/жанрово-ориентированный подход*. В выборе термина отражается методическая позиция ученого: в обучении жанровому аспекту речевой деятельности носителей языка идут от осмысления стиля к жанровым формам и языковым средствам его реализации в речи, т.е. опорными понятиями являются жанр и стиль, жанр и стилистика; а в обучении инофонов — от жанровых форм к языковым средствам, т.е. ориентируемся на жанр как инвариантную модель (набор моделей) для построения сценария общения.

Автор разделяет мнение о том, что жанровый подход в обучении языку «отвечает самой природе бытования языка и естественному процессу использования языка в целях общения» (Филиппова, 2006). По мнению О.В. Филипповой, под жанровым подходом «следует понимать обучение языку и культуре речи с опорой на востребованные в речевой практике студента как будущего специалиста жанры. Реализация жанрового подхода осуществляется посредством *анализа* и *синтеза (конструирования)* отобранных жанров речи. Этот подход не исключает, а вбирает в себя нормативный аспект обучения, тем самым делая последний более целенаправленным» (Филиппова, 2006).

В настоящее время актуализируется изучение лингводидактического потенциала жанрово-ориентированного подхода, в том числе с позиций определения ключевых терминов. Как отмечает А.Д. Дейкина, «к настоящему моменту актуальна задача формирования адекватного тезауруса для описания методических явлений в пространстве обучения русскому языку» (Глоссарий, 2015: 31). В частности, уточнение понятий *жанровая грамотность* и *жанровая компетентность* как категорий лингводидактики будет способствовать их более корректному употреблению.

Под термином *грамотность* — производное от *грамота* (от греч. *grammata* — чтение и письмо) — в разные исторические периоды понимается неодинаковое содержание: владение человеком навыками чтения; навыками чтения и письма; навыками грамматически правильного письма, осмысленного чтения, извлечения информации и готовность применить эти навыки в стандартных и изменившихся условиях.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под грамотностью понимается «определенная степень владения человеком навыками и умениями *чтения* и *письма* в соответствии с нормами родного (изучаемого) языка», которая

рассматривается как «один из базовых показателей социально-культурного развития человека» (Азимов, Щукин, 2009: 54).

Таким образом, грамотность как базовый показатель социально-культурного развития человека — категория исторически изменчивая: критерии грамотности зависят от уровня образованности населения той или иной страны и выявляют тенденцию к усложнению. Термин «грамотность» может обозначать: а) способность читать; б) способность читать и писать; в) умение излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка (грамматическими, стилистическими, орфоэпическими и др.); г) умение читать осмысленно, понимать и интерпретировать прочитанное; д) способность применять свои знания, умения и навыки в повседневных и новых ситуациях для решения поставленных задач.

Постепенно у слова «грамотность» развивается еще одно значение: наличие соответствующих знаний в какой-либо области. Так появляются сочетания *техническая грамотность, правовая грамотность, финансовая грамотность* и др. Именно во втором значении термин «грамотность» используется в программе мониторинговых международных исследований качества общего образования *PISA* (Programme for International Student Assessment) — исследований, направленных на выявление уровня читательской, математической и естественнонаучной грамотности 15-летних в мире. Так, под читательской грамотностью понимается «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» (Основные результаты PISA-2015). В действующем федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования поставлена задача формирования *функциональной грамотности* как «способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать», которая предполагает, в частности, овладение знаниями о жанровой природе высказывания, а также формирование и совершенствование умений воспринимать и строить высказывание определенной жанровой формы.

В методике обучения русскому языку как иностранному в качестве показателя достигнутого уровня речевого общения в настоящее время принято рассматривать коммуникативную компетенцию учащихся, которая по своей сути интегративна, в частности одним из ее компонентов является жанровая компетенция. Применительно к профессиональной коммуникации автор считает более точным говорить о жанровой компетентности языковой личности, т.е. личностной готовности к профессиональному взаимодействию.

Практическое значение данного исследования состоит в том, что уточнение понятий жанрово-ориентированного подхода как стратегии овладения речью на любом языке будет способствовать более корректному употреблению терминов и созданию единого терминологического аппарата лингводидактики.

Вклад статьи в науку определяется толкованием лингводидактических понятий *жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность* и *жанровая компетентность* применительно к обучению речи как носителей русского языка, так и инофонов; рассмотрением процесса овладения речью на родном, неродном и ино-

странном языке с позиций формирования жанровой грамотности и развития жанровой компетентности.

Цель

Цель данной статьи состоит в толковании понятий *жанрово-ориентированный подход* к обучению речи, *жанровая грамотность* и *жанровая компетентность* как категорий лингводидактики, в попытке выявить инвариантную составляющую процесса формирования жанрового мышления и обогащения жанрового репертуара языковой личности, в определении перспектив развития языкового образования в жанровом аспекте.

Материалы и методы

Материал исследования составил анализ научных публикаций по проблемам изучения жанров речи и обучения речевой деятельности на основе жанровых моделей высказывания, а также данных экспериментов, проведенных автором и под ее руководством на разных контингентах учащихся.

Применялись следующие методы исследования: аналитико-описательный; педагогический (анкетирование, наблюдение над речевым поведением учащихся, преподавателей, специалистов в учебной и профессиональной деятельности); экспериментальный (констатирующий, формирующий, обучающий и контрольный эксперименты); статистический (количественный и качественный анализ экспериментальных данных).

Результаты

Под *жанрово-ориентированным подходом* автор понимает направленность языкового образования на овладение речевой деятельностью в жанровом аспекте, путем целенаправленного освоения жанровых форм повседневной, публичной и/или профессиональной речи с опорой на модели жанров речи, актуальных для того или иного контингента учащихся.

Цель реализации жанрово-ориентированного подхода — развитие жанровых компетенций и достижение жанровой компетентности языковой личности в межличностном, межкультурном и профессиональном общении. Жанрово-ориентированный подход к обучению речи выделяется в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению языку.

В развитии языковой личности носителя родного языка и вторичной языковой личности инофона в процессе овладения жанрами речи можно условно выделить уровни/этапы достижения жанровой грамотности и жанровой компетентности, которые понимаются автором так.

Жанровая грамотность как способность языковой личности воспринимать и правильно использовать тексты/высказывания определенного круга жанров, осознание норм, правил и сценариев речевого поведения в типичных ситуациях общения. Представляет собой совокупность элементарных жанровых знаний, навыков,

умений и компетенций, позволяющих участвовать в повседневной и учебной коммуникации.

Жанровая компетентность как способность языковой личности сознательно прогнозировать жанровую организацию речи, понимать и порождать тексты/высказывания разной жанровой природы в зависимости от ситуации общения, управлять ситуацией общения. Представляет собой качество личности, определяющее способность и готовность к профессиональной (в том числе научной) коммуникации.

Переход от жанровой грамотности к жанровой компетентности характеризуется повышением уровня (глубиной) осознания жанрового аспекта речевой деятельности: переходом от бессознательного контроля к сознательному контролю и актуальному осознанию требования о соответствии жанровой формы высказывания цели речевого взаимодействия/коммуникации.

Методическое сопровождение этого процесса — одна из важных задач методики русского языка как родного, как неродного и как иностранного.

Как показали проведенные под руководством автора экспериментальные исследования, без специального обучения овладение жанровыми формами речи происходит нецеленаправленно и бессистемно. Результаты обучающих экспериментов выявляют продвижение в овладении жанровыми формами высказывания как старшеклассников общеобразовательной школы, так и иностранных студентов медицинского вуза (табл. 1, 2).

Таблица 1

Уровни сформированности у старшеклассников умения создавать текст в жанре проблемного очерка (по результатам констатирующего и обучающего эксперимента)

Уровень	Количество студентов, %	
Высокий	0	6,0
Средний	24,0	46,0
Низкий	76,0	48,0
Итого	100,0	100,0

Таблица 2

Уровни сформированности у иностранных студентов 2 курса умений ведения тематической беседы с пациентом (по результатам констатирующего и обучающего эксперимента)

Уровень	Количество студентов, %	
Высокий	0	15,0
Средний	25,0	62,0
Низкий	75,0	23,0
Итого	100,0	100,0

Развитие жанровых компетенций разных контингентов учащихся имеет свою специфику и требует разработки специальных жанрово-ориентированных методик обучения и учебных пособий.

Обсуждение

Перспективность *жанрово-стилевого подхода* к развитию коммуникативной компетенции школьников подтвердили результаты проведенного под руковод-

ством автора диссертационного исследования К.Ю. Чумак (Чумак, 2012), целью которого стала разработка жанрово-ориентированной методики развития коммуникативной компетенции старшеклассников с опорой на жанр проблемного очерка, архаический с точки зрения современной журналистики, но актуальный с точки зрения достижения задач обучения русскому языку в старшей школе (личностного развития, взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности учащихся, развития умений работать с информацией, определять и отстаивать свою позицию и др.).

Обращение к жанру проблемного очерка как средству коммуникативного развития старшеклассников автор обоснованно связывает с особенностями произведений этого художественно-публицистического жанра, которые стимулируют учащихся к высказыванию и обоснованию собственной точки зрения, т.е. к коммуникации: «жанр проблемного очерка представляет собой сложную речевую модель коммуникативного акта, обладает определенной структурой (зачин, постановка проблемы, размышления и пояснения автора, вывод), характерными признаками (документальность, изобразительность, оценочность, эмоциональность), смысловым и структурным единством» (Чумак, 2012: 9).

В качестве критериев овладения умениями создавать текст в жанре проблемного очерка в диссертационном исследовании К.Ю. Чумак выступают «соответствие текста публицистическому стилю, владение жанровой моделью проблемного очерка, приемами построения композиции текста-рассуждения, приемами создания речевой выразительности (уместное использование изобразительно-выразительных средств, разнообразие синтаксического строя письменной речи учащихся)» (Чумак, 2012: 10).

В результате проведения констатирующего эксперимента автору удалось определить степень осознанности школьниками особенностей публицистического текста в жанре проблемного очерка и выявить существенные недостатки в их умениях применять знания по функциональной стилистике при анализе публицистического текста, учитывать жанровые особенности проблемного очерка при создании собственных высказываний. К типичным затруднениям учащихся автор относит трудности в формулировке проблемы и в выражении собственной позиции, нарушение структурного и стилевого единства текстов, недостатки в отборе языковых средств, соответствующих публицистическому стилю и жанру проблемного очерка. Большая часть школьников (76%) продемонстрировала низкий уровень сформированности умения создавать текст в жанре проблемного очерка; среднему уровню (уровень жанровой грамотности) соответствует 24% учащихся; старшеклассников, соответствующих высокому уровню сформированности умения создавать проблемный очерк, не оказалось.

На основе анализа научной литературы и проведенных экспериментов К.Ю. Чумак разработала научно обоснованную методику развития жанрово-стилистических умений учащихся при работе над проблемным очерком, которая включает пять этапов: повторение и углубление сведений об особенностях написания проблемного очерка путем анализа образцовых текстов; усвоение и отработка способов действий, востребованных при изложении текста-образца; обсуждение проблемы, поднятой автором текста-образца; подбор фактического материала,

литературных иллюстраций, планирование и моделирование текста; обогащение знаний и совершенствование приобретенных умений и навыков учащихся, анализ и корректировка собственных текстов учеников, созданных в жанре проблемного очерка.

Автором сформулированы критерии для отбора дидактического материала и отобран ценный дидактический материал, содержащий примеры постановки и разработки проблемы видными деятелями культуры (на уроках анализируются тексты С. Довлатова, Ф. Искандера, З.С. Паперного, М. Кронгауза, М. Горького и др.), выявлены технологии (технология совместной деятельности, технология творческих мастерских, технология развития критического мышления) и формы организации учебной деятельности (читательская конференция, психологическая гостиная, урок-интервью и другие виды урока-коммуникации), отвечающие задачам взаимосвязанного развития коммуникативной компетенции и критического мышления старшеклассников, разработана типология вариативных упражнений и заданий.

Среди предложенных К.Ю. Чумак заданий и упражнений выделяются задания в форме психологического тренинга, анализа и изложения образцовых текстов, обсуждения проблемы, моделирования, создания и корректировки текста в жанре проблемного очерка. В том числе используются проблемные задания, зовущие старшеклассников к размышлению и последующей дискуссии, материалы которой могут стать основой создания проблемного очерка, например, такие.

1. К.Д. Ушинский считал наиважнейшими для человека такие духовные ценности:

- а) *«страстное стремление к истине»;*
- б) *стремление к прекрасному «в отношениях между людьми»;*
- в) *совесть;*
- г) *«стремление к совершенству»;*
- д) *«чувство справедливости».*

Как вы понимаете каждую из этих духовных ценностей человеческой личности? Что бы вы поставили на первое место? Почему? Дайте обоснование письменно.

2. Конфликты — неизбежная часть нашей жизни. Можно ли разрешить их, не прибегая к крайним мерам, без применения силы? Изложите свою концепцию мирного разрешения конфликтов.

В результате обучающего эксперимента 46% учащихся достигло среднего (жанровая грамотность) и 6% — высокого (жанровая компетентность) уровня сформированности умения создавать текст в жанре проблемного очерка. Более высокий уровень развития коммуникативной компетенции учащихся, обучавшихся по предложенной К.Ю. Чумак методике, обусловлен построением программы обучения: введением необходимого минимума знаний о жанровых моделях, структуре и характерных признаках проблемного очерка, способах действия по анализу и построению текста в жанре проблемного очерка, приемах построения композиции текста, приемах создания речевой выразительности; а также использованием современных интерактивных коммуникативных технологий, реализующих диалогические формы организации учебных занятий.

Таким образом, активно разрабатываемое в методике обучения русскому языку в школе направление жанровой стилистики было обогащено научно обоснованной методикой развития коммуникативных умений учащихся при работе над проблемным очерком.

Перспективность *жанрово-ориентированного подхода* к обучению русской речи учащихся-инофонов подтвердили результаты проведенного под руководством автора диссертационного исследования Н.Н. Колесовой, цель которого состояла в теоретическом обосновании, разработке и апробации методики обучения профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня, на примере жанра тематической беседы (Колесова, 2017).

Жанровое разнообразие профессиональной речи медицинских работников связано с многообразием профессиональных речевых ситуаций, которыми пронизана деятельность врача. Каждой коммуникативно-прагматической ситуации соответствует жанр профессиональной речи, который имеет свою цель и реализуется с ориентацией на адресата коммуникативного взаимодействия, например: врач — пациент, врач — средний (младший) медицинский персонал, врач — врач, коллеги, врач — родственники (близкие) пациента и др.

Анализ научной литературы, проведенный Н.Н. Колесовой, убедительно показал стремление исследователей к выявлению и описанию жанров медицинского дискурса. Появление работ современных ученых-лингвистов, содержащих описания жанров медицинского дискурса, позволяет активизировать разработки в области обучения речи студентов медицинских вузов. По мнению автора, особое внимание в обучении иностранных студентов медицинского вуза профессиональной русской речи следует уделить комплексному жанру устного медицинского дискурса «тематическая беседа с пациентом (родственниками пациента)», в структуре которого выделяются такие жанры, как опрос, команда врачебная, консультация, медицинская рекомендация.

Н.Н. Колесовой установлено, что жанрообразующими признаками тематической беседы являются «коммуникативная цель — оказание/получение медицинской помощи, образ адресанта (врач) и образ адресата (пациент, родственники пациента), образ прошлого (анамнез жизни) и образ будущего (прогноз), диктум (анамнез настоящего заболевания). Языковое воплощение тематической беседы с пациентом предполагает овладение лексическими и грамматическими ресурсами жанра» (Колесова, 2017: 10—11).

В ходе исследования были уточнены с опорой на данные базовых наук понятия *профессиональная речь* применительно к медицинской сфере деятельности, *медицинский дискурс*, *жанры медицинского дискурса*, *тематическая беседа с пациентом*; выявлены критерии и описаны уровни (высокий, средний, низкий) овладения умением вести тематическую беседу с пациентом иностранных студентов медицинского вуза. При этом средний уровень соответствует в нашей терминологии жанровой грамотности, а высокий — жанровой компетентности студентов в овладении умением вести тематическую беседу. Результаты констатирующего исследования, проведенного Н.Н. Колесовой, показали, что 25% иностранных студентов демонстрируют жанровую грамотность, т.е. осведомленность о правилах

и нормах речевого взаимодействия с пациентом в ситуации тематической беседы и способность воспринимать и правильно использовать высказывания этого жанра. 75% студентов продемонстрировали отсутствие представлений о жанровых формах профессионального общения с пациентом и неготовность к проведению тематической беседы. Студентов, владеющих материалом на уровне жанровой компетентности, не оказалось.

На основе данных анкетирования практикующих врачей и иностранных студентов медицинского вуза, а также результатов проведенных констатирующего и формирующего экспериментов определено содержание обучения профессиональной русской речи на примере такого жанра медицинского дискурса, как тематическая беседа, которое включает овладение знаниями о тематической структуре врачебного дискурса, моделях речевых ситуаций, речевых формах, языковых и внеязыковых средствах, сценариях, стратегиях и тактиках профессионального медицинского общения, а также развитие профессионально-речевых умений, обеспечивающих эффективное коммуникативное поведение врача в ситуациях общения с пациентом и родственниками пациента, в том числе умений воспринимать и строить речевое высказывание, опираясь на существенные признаки, которые определяют специфику выбранного жанра.

Отбор дидактического материала осуществлялся с учетом тематического, функционально-целевого и дидактического критериев. В качестве единиц обучения использовались текст, содержащий медицинскую информацию и/или представляющий реальную ситуацию медицинского общения, и зафиксированный на письме медицинский дискурс.

Система упражнений и заданий, направленных на формирование устной профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня, на примере жанра тематической беседы, включала языковые, условно-речевые и речевые упражнения.

Языковые упражнения применялись для формирования у иностранных студентов фонетических, лексических и грамматических навыков ведения тематической беседы с пациентом, условно-речевые — для формирования навыка задавать вопросы, речевые упражнения (ситуационные задачи, ролевые игры) — для формирования навыков монологической и диалогической речи.

Например, ситуационное задание, обуславливающее продвижение от жанровой грамотности к жанровой компетентности иностранного студента медицинского вуза, было предложено в виде текста-записи дискурса (речевого поведения) врача в ситуации опроса пациента.

Притекстовые задания.

Прочитайте текст. Какую ситуацию вы представили? Сделайте вывод о том, кто является участниками этой ситуации. Чьи вопросы здесь изложены?

— Здравствуйте. Как вас зовут? (Пациентка не может говорить. Отвечает внучка пациентки.)

— Что случилось с Александрой Петровной? (Внучка, вернувшись с работы, обнаружила, что бабушка привстает, шевелит руками, мотает головой, но не говорит).

- Стала хуже говорить или вообще перестала?
 - Инфаркты, инсульты были? Криз гипертонический?
 - На одну сторону лицо перекашивало?
 - Глазки открыты. (Обращается к пациентке.) Посмотрим за молоточком.
- Зубки покажите мне. Язык вперед. Ручки поднимите перед собой.
- Александра Петровна, давайте ручки вверх поднимем, подержим.
 - Колется иголочка? (Колет иглой в нескольких местах.)
 - Здесь чувствуется, а здесь? Одинаково? Здесь похуже колется? (Обращается к внучке).
 - Она кушала в последнее время?
 - Диабет не ставили? (Обращается к пациентке.)
 - Ножку поднимем. А теперь левую.
 - Александра Петровна, попробуйте сказать, как вас зовут.
 - Давайте еще раз покажем язык. Вперед. (Обращается к внучке).
 - Прикушен язык. Судорог не было раньше?
 - Оформляем в стационар.

Послетекстовые задания.

1. Определите, правильно ли проведен опрос. Случайна ли последовательность вопросов? Позволяют ли они получить необходимую информацию?
2. Найдите в тексте вопросы, которые 1) позволяют установить контакт с пациентом (родственником пациента); 2) позволяют узнать жалобы пациента; 3) помогают поставить диагноз пациенту.
3. Напишите возможные ответы пациента.
4. Прочитайте диалог по ролям.
5. Составьте новый диалог по образцу.

Наблюдения за действиями студентов при подготовке и проведении тематической беседы с пациентом и многоаспектный анализ записей бесед позволили Н.Н. Колесовой сделать вывод, что в процессе обучения произошли существенные изменения. При проведении констатирующего эксперимента низкий уровень владения умением вести беседу с пациентом показали 75,0% студентов, после обучения — 23%; 62% студентов продемонстрировали готовность к ведению тематической беседы (уровень жанровой грамотности); 15% достигли высокого уровня владения умением вести тематическую беседу (уровень жанровой компетентности).

В результате опытного обучения студенты продемонстрировали: в прагматическом аспекте — наличие способности распознавать те или иные интенции в высказываниях партнеров по общению и реализовать их в собственных высказываниях, адресованных определенному участнику общения; в предметном аспекте — овладение знаниями о предмете речи; в речевом аспекте — овладение видами речевой деятельности; в языковом аспекте — расширение лексического запаса и запаса грамматических моделей высказывания.

Заключение

В соответствии с тенденциями становления языковой личности, среди направлений речевого развития учащихся наряду с обогащением лексического запаса и грамматического строя речи следует выделять задачу обогащения жанрового репертуара.

Обобщение достижений отечественной науки и анализ экспериментальных данных позволяют обосновать целесообразность жанрово-ориентированного подхода к обучению речи.

Единая лингводидактическая система здесь предложена быть не может, так как 1) каждому функциональному стилю и сфере языка свойственна своя система жанров; 2) разные сферы повседневной, учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности требуют определения своей жанровой палитры и научно обоснованного отбора жанров, актуальных для обучения; 3) необходимо учитывать запросы и особенности контингента учащихся.

В то же время выявляются инвариантное содержание обучения речи с учетом уровней/этапов становления жанрового мышления языковой личности (от жанровой грамотности к жанровой компетентности) и лингводидактические условия реализации жанрово-ориентированного подхода.

Лингводидактические условия реализации жанрово-ориентированного подхода следующие:

- мотивирование учащихся к коммуникативной деятельности путем использования таких форм и способов организации учебного и учебно-профессионального взаимодействия, которые бы вовлекали их в процесс общения (работа в малых группах, ролевые игры, разбор случаев, подготовленные дискуссии), использование системы заданий и упражнений, построенных с применением диалоговых, интерактивных педагогических технологий;

- введение необходимого минимума знаний о тематической структуре дискурса, речевых формах, сценариях, стратегиях и тактиках повседневного, учебного и профессионального общения, жанровых моделях и характерных признаках актуального жанра (жанров), приемах построения высказывания, языковых и внеязыковых средствах, способах отбора и уместного употребления языковых средств;

- развитие умений воспринимать и строить речевое высказывание, опираясь на существенные признаки, которые определяют специфику выбранного жанра;

- использование в качестве центральных дидактических единиц обучения текста и зафиксированного на письме дискурса; отбор дидактического материала с учетом тематического, функционально-целевого и дидактического критериев.

Перспективными задачами теории и методики языкового образования являются определение актуального репертуара жанров, уточнение содержания обучения жанровым формам высказывания, разработка жанрово-ориентированных методик обучения для того или иного контингента учащихся, направленных на овладение моделями, сценариями, стратегиями и тактиками речевого поведения в разных сферах общения, а также создание жанрово-ориентированных учебных пособий для моно- и полилингвальной аудитории с учетом особенностей родного языка и родной культуры учащихся, уровня владения языком и целей изучения языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдеева И.Б.* Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 48 с.
- Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
- Антонова Л.Г.* Обучение студентов-словесников профессионально значимым письменным жанрам: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 49 с.
- Ачкасов А.В.* Жанровый подход к изучению второго языка // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: сб. статей по материалам XVIII межд. науч. конф. / под ред. Г.Д. Ахметовой. Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2015. С. 96—99.
- Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. 2-е изд. М.: Изд-во «Искусство», 1986. С. 250—296.
- Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): опыт построения терминосистемы / под общ. ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. СПб.: Свое издательство, 2015. 306 с.
- Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
- Дементьев В.В.* Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
- Жанрово-стилевой подход в преподавании русского языка и культуры речи: сб. науч. статей и метод. рекомендаций по материалам Всероссийской научно-практ. конф. (г. Иваново, 28—29 марта 2013 г.) / сост. и науч. ред. И.А. Сотова (отв. ред.), Э.В. Кроммер, М.М. Меликян. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2013. 436 с.
- Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.
- Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
- Карасик В.И., Бейлинсон Л.С.* Речевой жанр и речевое действие // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. № 1. С. 123—126.
- Клобукова Л.П.* Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 45 с.
- Колесникова Н.И.* Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Орел, 2009. 40 с.
- Колесова Н.Н.* Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза (на примере жанра тематической беседы): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2017. 24 с.
- Коренева А.В.* Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Орел, 2010. 48 с.
- Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В.* Речевые жанры в курсе школьной риторики // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 12. С. 3—11.
- Левина Г.М.* Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 46 с.
- Мещеряков В.Н.* Жанры школьных сочинений: теория и практика написания. М.: Флинта; Наука, 2001. 256 с.

- Основные результаты международного исследования PISA-2015. С. 14. [Электронный ресурс]. URL: <http://36edu.ru/DocLib3/Docs/PISA2015.pdf> (дата обращения: 8.09.2017).
- Романова Н.Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 45 с.
- Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004. 320 с.
- Седов К.Ф. Психолингвистический аспект изучения речевых жанров // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 125.
- Сотова И.А. Жанрово-стилевой подход к обучению русской речи // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы III Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 10—13 октября 2012 г. / сост.е.Е. Юрков, Л.В. Московкин, Т.И. Попова. В 2 т. Т. 2. СПб., 2012. С. 387—390.
- Стрельчук Е.Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 357 с.
- Тумина Л.Е. Основы обучения студентов-филологов устным профессионально значимым речевым жанрам повествовательного: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 41 с.
- Филиппова О.В. Пути реализации жанрового подхода к изучению курса «Русский язык и культура речи» в вузе // Предложение и слово. Межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. О.В. Мякшева. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2006. С. 577—581.
- Хаймович Л.В. Объяснительный монолог как педагогический речевой жанр // Педагогическая риторика: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Инст. рус. яз., 2001. С. 230—251.
- Хехтель А.С. Лингвометодические основы обучения культуре профессионального общения студентов медицинских специальностей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 20 с.
- Чистякова О.А. Методика организации коммуникативного практикума в курсовом обучении русскому языку как иностранному: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 23 с.
- Чумак К.Ю. Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников при работе над проблемным очерком: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2012. 22 с.
- Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Изд-во Гос. УНЦ «Колледж», 1997. С. 88—98.
- Nikitina Y. Genre-sense approach to teaching listening skills of students of faculty of foreign languages // English Language Learning and Teaching: Theory and Practise. Edited by Marina Zhadeyko. London, 2011. Pp. 65—78.
- Сотова И.А., Колесова Н.Н. Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза на основе жанрово-ориентированного подхода // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 3. С. 58—63.

© Сотова И.А., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 22.08. 2017

Дата принятия к печати: 28.09.2017

Для цитирования:

Сотова И.А. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 4. С. 427—446. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-427-446

Сведения об авторе:

Сотова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания филологического факультета Ивановского государственного университета. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка, психолингвистика, языковая личность, речевое развитие языковой личности, речевой самоконтроль. Автор более 150 научных публикаций. *Контактная информация*: irina_sota@mail.ru

GENRE-ORIENTED APPROACH, GENRE AWARENESS AND GENRE COMPETENCE AS CATEGORIES OF LINGUISTIC DIDACTICS

I.A. Sotova

Ivanovo State University
Ermaka str., 39, Ivanovo, Russia, 153025

The article discusses the concepts of a genre-oriented approach to teaching speech activity, genre awareness and genre competence as categories of linguistic didactics. The author defines the genre-oriented approach as the focus of linguistic education on mastering communicative activities in a genre aspect, through a focused exploration of genre forms of everyday, public and/or professional speech based on models of speech genres relevant to a particular student body. The process of mastering genres of speech includes a consistent achievement of the level of genre awareness and genre competence. Genre awareness is understood by the author as the linguistic persona ability to perceive and correctly use texts/utterances of a range of genres, awareness of norms, rules and scripts for speech behaviour in typical situations of communication. It is a set of basic genre knowledge, skills and competencies that allow a person to participate in everyday and academic communication. Genre competence is understood by the author as the ability of a linguistic persona to consciously predict the genre organization of speech, understand and generate texts / statements of different genres depending on the situation of communication, to manage the situation of communication. Genre competence is a quality of an individual that determines the ability and readiness for professional (including scientific) communication. The achievement of genre awareness and genre competence levels is viewed by the author as successive stages of genre thinking development of a linguistic persona. The transition from genre awareness to genre competence is characterized by increasing the level (depth) of comprehension of the genre aspect of speech activity. Methodological support of this process is one of the important tasks of the methods of teaching Russian as a native, non-native and foreign language. The development of genre competences of a student body has its own peculiarities and requires the creation of special genre-oriented teaching methods.

Key words: genres (genre forms) of speech, genre-oriented approach to teaching speech activity, genre-oriented teaching foreigners and Russian native speakers, levels of genre thinking development of a linguistic persona

REFERENCES

Avdeeva, I.B. (2006). *Lingvodidacticheskaya kontseptsiya obucheniya professionalnoi kommunikatsii inostrannykh uchashchihsya inzhenernogo profilya* [*Linguodidactic concept of teaching professional communication of foreign students of engineering profile*]. [Author's abstr. d-ra ped. diss.]. Moscow. (In Russ).

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). *Novyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR Publ. (In Russ).
- Antonova, L.G. (1998). *Obucheniye studentov-slovesnikov professionalno znachimym pismennym zhanram* [Training of students-philologists professionally significant writing genres]. [Author's abstr. d-ra ped. diss.]. Moscow. (In Russ).
- Achkasov, A.V. (2015). Zhanrovyy podkhod k izucheniyu vtorogo yazyka. *Interpretatsiya teksta: lingvisticheskii, literaturovedcheskii i metodicheskii aspekty: sbornik statey po materialam XVIII mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Genre approach to the study of the second language. Interpretation of the text: linguistic, literary and methodological aspects: Proceedings of the XVIII International Scientific Conference (pp. 96—99)]. Chita: Zabaikalskii gosudarstvennyi universitet Publ. (In Russ).
- Bahtin, M.M. (1986). Problema rechevykh zhanrov. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Problem of speech genres. Aesthetics of verbal creativity (pp. 250—296)]. Moscow. (In Russ).
- Jadrovskaya, E.R., & Duneva, A.I. (Eds.). (2015). *Glossarii metodicheskikh terminov i ponyatii (russkii yazyk i literatura): Opyt postroeniya terminosistem* [Glossary of methodological terms and concepts (Russian language, literature): The experience of building a terminological system]. Saint Petersburg: Svoio Publ. (In Russ).
- Gorelov, I.N., & Sedov, K.F. (2004). *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow: Labirint Publ. (In Russ).
- Dementiev, V.V. (2010). *Teoriya rechevykh zhanrov* [Theory of speech genres]. Moscow: Znak Publ. (In Russ).
- Sotova, I.A., Kromer, E.V., & Melikyan M.M. (Eds.). (2013, March 28—29). Zhanrovo-stilevoi podhod v prepodavanii russkogo yazyka i kultury rechi: *materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Genre-style approach in the teaching of the Russian language and the culture of speech: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Ivanovo: Ivan. gos. un-t Publ. (In Russ).
- Isenina, E.I. (1986). *Doslovesnyi period razvitiya rechi u detei* [Preword period of speech development in children]. Saratov. (In Russ).
- Karasik, V.I. (2004). *Yazykovoii krug: lichnost, kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ).
- Karasik, V.I., & Beilinson, L.S. (2010). Rechevoi zhanr i rechevoie deistviie. *Ucheniye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta* [Speech genre and speech activity. Scientific notes of Russian state social University. 1. pp. 123—126]. (In Russ).
- Klobukova, L.P. (1995). *Lingvometodicheskiye osnovy obucheniya inostrannykh studentov-nefilologov gumanitarnykh fakultetov rechevomu obshcheniyu na professionalnyie temy* [Linguistic and methodological bases of teaching foreign technical students at Humanities faculties of communication on professional topics]. [Author's abstr. d-ra ped. diss.]. Moscow. (In Russ).
- Kolesnikova, N.I. (2009). *Lingvodidakticheskaya kontseptsiya formirovaniya zhanrovoi kompetentsii uchashchikhsya v sisteme nepreryvnogo yazykovogo obrazovaniya* [Linguodidactical concept of formation of genre competencies of students in the system of continuous language education]. [Author's abstr. ped. diss.]. Orel. (In Russ).
- Kolesova, N.N. (2017). *Obucheniye professionalnoi russkoi rechi inostrannykh studentov meditsinskogo vuza (na primere zhanra tematicheskoi besedy)* [Training of professional Russian speech of foreign students of medical high school (on an example of a genre of thematic conversation)]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Moscow. (In Russ).

- Koreneva, A.V. (2010). *Professionalno orientirovannoye obucheniye rechevoi deyatelnosti studentov-nefilologov na osnove mezhdistsiplinarnoi integratsii v kurse «Russkii yazyk i kultura rechi»* [Professionally oriented training of speech activity of non-philology students on the basis of interdisciplinary integration in the course “The Russian Language and the Culture of Speech”]. [Author’s abstr. d-ra ped. diss.]. Orel. (In Russ).
- Ladyzhenskaya, T.A., & Ladyzhenskaya, N.V. (2001). Rechevye zhanry v kurse shkolnoi ritoriki. *Nachalnaya shkola: plus—minus* [Speech genres in the course of school rhetoric. *Primary school: plus or minus*. 12. Pp. 3—11]. (In Russ).
- Levina, G.M. (2004). *Obucheniye inostrantsev russkomu inzhenernomu diskursu kak odnoi iz sostavlyayushchikh professionalnogo obrazovaniya v rossiiskih tehnikeskikh vuzah* [The training of foreigners in Russian engineering discourse as one of the components of vocational education in Russian technical universities]. [Author’s abstr. d-ra ped. diss.]. Moscow. (In Russ).
- Meshcheryakov, V.N. (2001). *Zhanry shkolnykh sochinenii: Teoriya i praktika napisaniya* [Genres of school essays: Theory and practice of writing]. Moscow: Flinta; Science Publ. (In Russ).
- Osnovnyye rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2015* [The main results of the international study PISA-2015]. Retrieved September 8 2017 from: <http://36edu.ru/DocLib3/Docs/PISA2015.pdf> (In Russ).
- Romanova, N.N. (2009). *Lingvodidakticheskaya sistema professionalno-kommunikativnoi podgotovki spetsialistov v vushei tekhnicheskoi shkole* [Didactic system of professional-communicative preparation of specialists in higher technical school]. [Author’s abstr. d-ra ped. diss.]. Moscow. (In Russ).
- Sedov, K.F. (2004). *Diskurs i lichnost: evolutsiya kommunikativnoi kompetentsii* [Discourse and identity: the evolution of communicative competence]. Moscow. (In Russ).
- Sedov, K.F. (2007). Psikholingvisticheskiy aspekt izucheniya rechevykh zhanrov. *Antologiya rechevykh zhanrov: povsednevnyaya kommunikatsiya* [Psycholinguistic aspect of speech genres. *Anthology of speech genres: everyday communication*]. Moscow. (In Russ).
- Sotova, I.A. (2012, October 10—13). Zhanrovo-stilevoi podkhod k obucheniyu russkoi rechi [Genre-style approach to the teaching of Russian speech]. *Dinamika yazykovuh i kulturnykh protsessov v sovremennoi Rossii: Materialy III Kongressa ROPRYAL* [Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia: Proceedings of the Third Congress of the ROPRYAL 2. 2. (Pp. 387—390)]. Saint Petersburg. (In Russ).
- Strelchuk, E.N. (2016). *Formirovaniye russkoi rechevoi kultury inostrannykh bakalavrov negumanitarnykh spetsialnostei v vuzah RF* [Formation of the Russian speech culture of foreign bachelors of non-humanitarian specialties in higher educational institutions of the Russian Federation]. [Diss. d-ra ped. sc.]. Moscow. (In Russ).
- Tumina, L.E. (1998). *Osnovy obucheniya studentov-filologov ustnym professionslno znachimym rechevym zhanram povestvovatel'nogo kharaktera* [Fundamentals of teaching students-philologists verbal professionally significant speech genres of a narrative nature]. [Author’s abstr. d-ra ped. diss.]. Moscow. (In Russ).
- Filippova, O.V. (2006). Puti pealizatsii zhanrovogo podhoda k izucheniyu kursa «Russkii yazyk i kultura rechi» v vuzе. *Predlozheniye i slovo. Mezhvuzovskii sbornik nauchnykh trudov* [Ways of implementing a genre approach to the study of the course “Russian language and speech culture” in higher education. *Sentence and word. Interuniversity collection of scientific works*. (pp. 577—581)]. Saratov: Saratovskii un-t Publ. (In Russ).
- Haimovich, L.V. (2001). Obyasnitelnyi monolog kak pedagogicheskii rechevoi zhanr. *Pedagogicheskaya ritorika* [Explanatory monologue as a pedagogical speech genre. *Pedagogical rhetoric* (pp. 230—251)]. Moscow. (In Russ).

- Hekhtel, A.S. (2008). *Lingvometodicheskiye osnovy obucheniya kulture professionalnogo obshcheniya studentov meditsinskih spetsialnostei* [Linguistic and methodological bases of teaching of the culture of professional communication of medical students]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Moscow. (In Russ).
- Chistyakova, O.A. (2006). *Metodika organizatsii kommunikativnogo praktikuma v kursovom obuchenii russkomu yazuku kak inostrannomu* [Methods of organization communication workshop course in teaching Russian as a foreign language]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Yaroslavl. (In Russ).
- Chumak, K.Yu. (2012). *Razvitiye kommunikativnoi kompetentsii starsheklassnikov pri rabote nad problemnym ocherkom* [Development of communicative competence of senior pupils while working on a problematic essay]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Yaroslavl. (In Russ).
- Shmeleva, T.V. (1997). Model rechevogo zhanra. *Zhanry rechi* [Model of speech genre. *Speech Genres* (pp. 88—98)]. Saratov. (In Russ).
- Nikitina, Y. (2011). Genre-sense approach to teaching listening skills of students of faculty of foreign languages. *English Language Learning and Teaching: Theory and Practice* (pp. 65—78). London.
- Sotova, I.A., & Kolesova, N.N. (2016). Teaching Foreign Medical Students Professional Russian Speech on Base of Genre-oriented Approach. *Bulletin of PFUR. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching*. 3. (pp. 58—63). (In Russ).

Article history:

Received: 22.08. 2017

Accepted: 28.09. 2017

For citation:

Sotova I.A. (2017). Genre-oriented approach, genre awareness and genre competence as categories of linguistic didactics. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 427—446. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-427-446

Bio Note:

Sotova Irina Alekseevna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Russian Language and Methods of Teaching Philological faculty FGBOU VO “Ivanovo State University”. *Research interests*: methods of teaching Russian language, psycholinguistics, linguistic personality, speech development of the language personality, speech self-control. The author of 150 scientific articles. *Contact information*: irina_sota@mail.ru



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-447-457

УДК 81:39

КОНЦЕПТ «ВОЙНА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Е.А. Голубенко

3-й Центральный научно-исследовательский институт
Министерства обороны Российской Федерации
ул. Красная, 85, Бронницы, Московская обл., Россия, 140170

В начале XX века в мире резко изменились международные отношения и геополитическая ситуация. Как результат, в ходе сотрудничества между вооруженными силами разных государств все чаще возникают различные ситуации недопонимания. Существует риск, что носители разных мировоззрений могут истолковать определенные военные понятия (в частности, лингвокультурный концепт «война») иным образом. Субъективные дефиниции и множество вариантов понимания одного и того же концепта в различных языках, как правило, порождают неоднозначность в толковании и, как следствие, споры среди ученых и отсутствие однозначного эквивалента. Решение данной непростой проблемы неоднозначности следует искать в этимологии лингвокультурного концепта «война» и его лексического поля.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт «война», мировоззрение, концепция войны, языковое сознание, этимология

Введение

На современном этапе гуманитарного знания термин «концепт» является одним из наиболее широко используемых и одновременно спорным в лингвистике, культурологии, философии и психологии. Каждая из этих наук имеет свое собственное определение данного термина. Это связано с множеством различий в понимании термина «концепт» и его первостепенным значением в мировоззрении научных исследований.

Термин «концепт» в лингвистике не новый, но за последние несколько десятилетий он получил новую интерпретацию, поскольку некоторое время назад его считали в качестве эквивалента термину «понятие». Что касается лингвистики, концепт, в отличие от понятия, имеет более многомерную структуру. На сегодняшний день в современной лингвистике существует большое разнообразие исследовательских подходов к пониманию концепта. В настоящей статье наиболее актуальной основой изучения для автора представляется концепт «война» с точки зрения лингвокультурологии. По мнению Ю.С. Степанова, в рамках данного подхода, концепт рассматривается как «сгусток культуры в ментальном мире человека; это то, в виде чего культура входит в сознание целого языкового сообщества». Языковой и культурный подход к анализу концепта направлен на освещение особенностей национального менталитета, который формируется веками и

являет собой отражение истории народа сквозь культурные концепты. Таким образом, концепт можно понимать и как «единицу коллективного сознания, которая хранится в национальной памяти носителей языка в объективизированной форме» (Степанов, 2007).

Как утверждает В.И. Карасик, концепт — это многомерное образование, в котором различаются понятийные, образные и ценностные стороны. Смысловой аспект концепта — это его лингвистическая фиксация — фиксация его имени, его описание и дефиниция. Иными словами, это сравнительная характеристика концепта по отношению к другим наборам концептов. Образная сторона концепта — это вкусовые, зрительные, тактильные и слуховые характеристики предметов, в основном представленные в качестве концептуальных метафор. Ценностная сторона концепта описывает важность этого психического образования, как для индивидуума, так и для всего языкового сообщества (Карасик, 2004).

Демецкая В.В. рассматривает концепт как единицу культурной семантики, где преобладает его оценочный элемент с эксплицитными (или имплицитными) отрицательными (или положительными) коннотациями, т.е. это все связанные с концептом эмоции и ассоциации, которые иногда в некоторых культурах прямо не выражаются, но все же воспринимаются носителями языковой культуры. В узком смысле слова это означает, что при анализе любого лингвокультурного концепта сталкиваемся с двумя видами информации — фактической и оценочной (Демецкая, 2007).

Мировоззрение военной сферы в любой культуре имеет собственное содержание и набор концептов. Так, лингвокультурный концепт «война» относится к универсальным концептам, поскольку он встречается во всех культурах и языках, и, следовательно, имеет широкий ряд соотносительных понятий, т.е. коррелятов.

В этой связи особый интерес представляют собой размышления о войне, сформулированные военным теоретиком Карлом фон Клаузевицем (1780—1831) в его труде «Принципы ведения войны». Клаузевиц представлял войну в виде динамического процесса, чья природа и понимание меняется с каждым изменением политического строя. Он выступал за общественный контроль над вооруженными силами, полагая, что основными причинами войны становятся политические цели, но их количество может возрасти из-за обычных стереотипов, предубеждений или исторической неприязни между двумя народами (Клаузевиц, 2012).

Цель

Цель данной статьи заключается в изучении понимания лингвокультурного концепта «война» в историческом срезе вооруженных конфликтов с начала XX века по настоящее время на примере Соединенных Штатов Америки. Учитывая масштаб и объем языкового материала, связанного с военной сферой, необходимо выбрать слова, уже существующие на тот момент времени, но с измененным значением, или новые — появившиеся в период каждого значимого для США вооруженного конфликта. Однако из-за ограниченного объема статьи в настоящей работе освещены только самые яркие примеры.

Материалы и методы

Материалом для данной статьи послужили научные труды отечественных и зарубежных ученых по теории языковой картины мира (Ю.Д. Апресян, А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев, Г.В. Колшанский, J. Lakoff, J. Taylor), а также исследования в области лингвокультурологии, в частности, лингвокультурного концепта (В.В. Воробьев, А.И. Леонова, Е.В. Бабаева, Р.М. Скорнякова, В.В. Новикова, О.Н. Лёвшкина).

В этом исследовании автор использовала метод сплошной выборки, историко-этимологический и семантический анализы, а также анализ словарных дефиниций.

Результаты

Лингвокультурный концепт «война» есть один из концептов, определяющих нашу жизнь, т.е. регулирующих повседневную жизнь, вплоть до самых банальных мелочей. Такие концепты структурируют то, что воспринимается из окружающего мира, и то, как осознается полученная информация. Таким образом, определенная концептуальная система играет центральную роль в определении повседневной реальности.

Многие современные исследователи (Н.К. Гарбовский, Э.Н. Мишуров, И.В. Арнольд, А.Д. Швейцер, С. Fries) полагают, что любой язык, далекий от войны, рано или поздно подвергается ее влиянию, необходимому для сопротивления разжиганию насильственных конфликтов и поощрению морально безразличного поведения.

Так, в настоящее время роли английского языка в вооруженных конфликтах (Inghilleri, 2012) и его взаимосвязи с лингвокультурным концептом «война» (Венедиктова, 2004; Дукальская, 2009; Зиатдинова, 2009) посвящены работы таких лингвистов, как А.А. Аникст, К. Бруннер, А.Я. Гуревич, Д.А. Харитонов, D. Crystal, D. McDowall и M.O. Kenneth.

В рамках начального этапа изучения данного вопроса, прежде всего, автор обратилась к историко-этимологическим, этимологическим и военным словарям английского языка. Однако этот процесс изначально был сопряжен с определенными трудностями — каждый раз в ходе любой войны в языке появляется ряд определенных слов, свойственных данному вооруженному конфликту. Вместе с тем, согласно авторским наблюдениям, большинство таких слов либо меняло свое значение к моменту начала войны, либо и вовсе исчезало из обихода носителя английского языка по мере того, как война подходила к концу.

Обсуждение

Вся история человечества представляет собой хронику вооруженных конфликтов. Концепт «война» и ее составляющие, к сожалению, уже стали обычными вещами в жизни людей.

Любая война — это война не только людей, но и слов. Никто не гордится последствиями войны, однако, гордятся мощью вооруженных сил. Всякий раз, ког-

да вспыхивает война, начинают слышаться слова «демагогия», «двоемыслие», «противостояние», «конфликт» и т.п.

Любой язык — это словарь слов, а каждая война имеет свой собственный словарь. Например, во времена Гражданской войны в США (1861—1865 гг.) наращивание волос на щеке получило название в честь генерала Эмброуза Бернсайда (Ambrose Burnside), у которого они были довольно густыми. Позже порядок слов поменяли местами и получились «бакенбарды» (sideburns) (Burnside URL: <https://www.civilwar.org/about/contact>).

Вплоть до Гражданской войны bushwhacker означало ‘деревенский житель, живущий в отдаленных лесных районах’, но после войны это слово стало упоминаться в значении ‘сидящий в засаде’, ‘партизан’.

Генерал Томас «Каменная стена» (Stonewall) Джексон получил данное прозвище в ходе Уотергейтского скандала, когда глагол stonewall приобрел значение ‘хранить молчание’ (Jackson, 1895).

Термин camouflage («камуфляж») впервые вошел в английский язык в конце 1800-х годов и стал популярным в ходе Первой мировой войны. Он подразумевал ‘некое действие или средство, маскирующее объекты или человека, чтобы обмануть врага’ (Bowyer, 2007). Примечательно, что с точки зрения зоологии, камуфляж означает расцветку или маскировку животных, скрывающихся от хищников.

Главной топографической особенностью Первой мировой войны была сложная система траншей, которая шла вдоль Западного фронта в Бельгии и Франции. Если солдаты получали приказ идти в атаку (over the top), это значит, что от них требовали перелезть через траншею и атаковать врага.

В случае с плащом свободного покроя с поясом (trench coat — ‘тренкот’), форма следует за функцией — именно во время Первой мировой войны был создан специальный плащ, удобная форма которого подходила для пребывания в траншеях. В сущности, от основы слова «траншея» происходит название данного типа верхней одежды. После войны этот практичный военный стиль стал довольно популярным среди мирного населения, поскольку военнослужащие продолжали его носить и «на гражданке».

До Первой мировой войны секретные документы обозначали меткой hush-hush, который в действительности означал ‘строго секретный, конфиденциальный, тайный’. В английском языке он появился в 1910-х годах, а частота его использования возросла во время Второй мировой войны (Судзиловский, 1968).

Впервые термин shell shock («контузия») был зафиксирован в английском языке в 1915 году, когда солдаты начали проявлять признаки упадка моральной устойчивости на фронте при проведении боевых операций. Термин posttraumatic stress disorder («посттравматическое стрессовое расстройство») не встречался в английском языке вплоть до 1980-х годов, хотя post-traumatic syndrome («посттравматический синдром») уже существовал в 1960-х годах (Болотина, 2005).

Термин cushy («легкий, простой») широко использовался военнослужащими во время Первой мировой войны для описания небольшого усилия в обмен на достаточное вознаграждение. Этот термин существовал до 1910-х годов, но во время Первой мировой войны cushy также стали использовать для описания достаточно серьезной раны, чтобы отправить военнослужащего домой, но не на-

столько серьезной, чтобы она могла нанести долгосрочное расстройство здоровья или привести к летальному исходу. В Великобритании такая рана называлась “blighty” — термин происходит от хинди «bilayati», которое означает «иностранный». Им называли британских солдат в Индии (Simpson, Weiner, 2006).

Глагол mock up («создавать макет в натуральную величину для учебных целей») вошел в английский язык в период Первой мировой войны для описания действий, используемых для изучения, тестирования или обучения. Происхождение этого глагола приписывают Уинстону Черчиллю в 1914 году (BBC — iWonder — Sir Winston Churchill: The greatest Briton? URL: www.bbc.co.uk/timelines/z363gk7). Этимология существительного mock up относится к нескольким годам позже — к 1920 году.

Множество новых слов и фраз в английский язык ввела Вторая мировая война: nose dive («пикирование»), blitz(krieg) («блиц(криг)»), storm trooper («штурмовик») или Nazi («нацист»). В настоящее время эти слова широко используются, и об их происхождении уже никто не задумывается. Тем не менее, самое важное изменение произошло в 1947 году, когда Department of War (Военное министерство) было переименовано в Department of Defense (Министерство обороны) (Bowyer, 2007). Не стоит забывать и о «температурном режиме» «холодной войны» (cold war), означающей политическое и идеологическое противоборство двух основных мировых глав-держав после Второй мировой войны (Cold War/ Causes, Facts, & Summary. URL: <https://www.britannica.com/event/Cold-War>).

Корейская война (1950—1953 гг.) принесла в английский язык понятие brainwashing («зомбирование»). Единственное на тот момент объяснение внезапного расстройства здоровья солдат в данном конфликте заключалось в том, что корейцы имели секретное психологическое оружие, которое «промывало» мозги американским военным любого уровня подготовки (Korean War — Facts & Summary. URL: <http://www.history.com/topics/korean-war>).

Никакая война не нанесла такой урон США, как война во Вьетнаме. Эта война внесла в английский язык friendly fire («дружественный огонь»), carpet bombing («ковровая бомбежка»), Domino Theory (теория «Домино») и многие др. Большинство слов времен Вьетнамской войны стали эвфемизмами из-за личного и порочного характера той войны (Десять фактов о войне во Вьетнаме. URL: <http://warspot.ru>).

Кроме того, автору удалось выявить, что в тот период истории особенно «богатым» на синонимы оказалось слово kill («убийство/убить»): waste («отходы»), blow away («удар от»), smoke («дым»), eliminate assets («ликвидировать активы») — в ход шли любые попытки снизить тревожность сражений. Такие термины, как assets («активы») и collateral damage («сопутствующий ущерб») — это лишь инструмент для расширения данного ряда эвфемизмов (Simpson, Weiner, 2006). Рассмотренные факты позволяют автору сделать вывод, что данные термины всегда указывают на что-то неодушевленное. Другими словами, никто не хочет думать об убийстве другого человека, даже если это якобы необходимо.

Вплоть до Вьетнамской войны названия боевых операций оставались секретными до их завершения. Как, например, с общим названием десантной операции

по высадке войск на побережье Нормандии 6 июня 1944 года — «Overlord» (Operation Overlord: www.historylearningsite.co.uk/.../operation-overlord/).

Начиная с первых дней войны в Персидском заливе, названия операций «Desert Shield» («Щит пустыни») и «Desert Storm» («Буря в пустыне») создавались с целью рекламы боевых действий (Desert Shield Desert Storm: www.usar.army.mil/About.../Desert-Shield-Desert-Storm/). Аналогичным образом для поддержки войны в Ираке получили названия операции «Operation Enduring Freedom» («Несокрушимая Свобода») и «Operation Iraqi Freedom» («Иракская Свобода») (Operation Iraqi Freedom and Operation New: <http://edition.cnn.com/2013/10/30/world/meast/operation-iraqi-freedom-and-operation-new-dawn-fast-facts>).

Война в Персидском заливе дала английскому языку smart bombs («бомбы с лазерным наведением»), surgical strike («точечный удар»), precision bombing («прицельное бомбометание») и collateral damage («сопутствующий ущерб»). В современных вооруженных конфликтах химическое и биологическое оружие стало weapons of mass destruction («оружием массового поражения»).

Таким образом, данные термины больше фокусируются на ужасающих результатах войны, чем на ее содержании, поскольку война только усиливает напряжение. Возможно, потому, что ставки выше.

Язык, как и весь окружающий мир, находится в постоянном движении. Способ, с помощью которого различные войны и вооруженные конфликты меняют мир, также меняет образ речи и мышления. В ходе как Первой, так и Второй мировой войн английский язык преимущественно развивался с учетом технического прогресса того времени — для обозначения и описания новых изобретений требовались новые слова.

Современный американский писатель Сет Лерер, автор книги “Inventing English: a Portable History of the Language”, писал: «Война всегда меняет язык. Она приносит новые слова, меняет отношение к ним и изменяет диалекты» (Lerer, 2007).

В 1950 году, накануне Корейской войны, писатель Роберт С. Руарк отметил в газетной статье: «...что, кажется, одна из самых приятных вещей о войне — она так обогащает язык...» (Ruark: <http://www.robertruark.org/home.html>).

На протяжении всего XX столетия и начала XXI века, т.е. в ходе всех ранее перечисленных войн, частью повседневного английского языка стали сотни слов и фраз, относящихся к военной сфере. Например, Уилфред Фанк, автор книги “Word Origins and Their Romantic Stories” подсчитал, что за каждый год, в который США были вовлечены во Вторую мировую войну, к лексике английского языка добавились свыше 6000 слов (Funk, 1950).

В 2011 году Пол Диксон, американский исследователь истории английского языка, выпустил третье издание своей книги “War Slang: American Fighting Words and Phrases Since the Civil War”, в которой он показывает, как язык отражает уникальный опыт каждого вооруженного конфликта, начиная от Гражданской войны и заканчивая войной в Ираке. В хронологической последовательности в книге описывается «лингвистический тон» каждой войны. Язык Второй мировой войны отличается трансформационными чертами, в то время как ключевые сло-

ва войны во Вьетнаме изображают разочарование и циничность воюющих сторон (Dickson, 2003).

Таким образом, автор придерживается точки зрения составителей краткого словаря когнитивных терминов о том, что концепт следует рассматривать в качестве «кванта знания, схваченного» словами или словосочетаниями, обеспечивающими как сохранение опыта этноса, так и непосредственно получение этого опыта. По этой причине автор допускает, что народ постоянно выделяет новые признаки и особенности любого лингвокультурного концепта и тем самым «обогащает свой квант знания» (Кубрякова, Демьяков, Панкрац, Лузина, 1997).

Заключение

Рассмотренные примеры позволили сформулировать следующие выводы.

Во-первых, под воздействием языковых и культурных особенностей ментальные представления могут различаться. В определенном языке и в определенной культуре концентрируется исторический опыт их носителей, и ментальные представления этих носителей могут отличаться от представлений носителей другого языка и культуры.

Во-вторых, языковая картина мира — основополагающий объект исследований в современной лингвистике и представляет собой сложный процесс, изучение которого продиктовано как развитием лингвистики в целом, так и ее отдельными направлениями, в частности лингвокультурологией.

В-третьих, основной единицей данной работы, для определения исторической составляющей языковой картины мира и предназначенный для исследования английского языка в сочетании с культурой и сознанием народа, служит концепт.

В-четвертых, в современном обществе лингвокультурный концепт «война» играет важную роль, поскольку занимает одно из главных мест в жизни любого народа. Историко-этимологический и этимологический анализы слов, появившихся в английском языке в течение XX века в ходе вооруженных конфликтов, позволяют определить дополнительные, ранее не выявленные лексико-семантические признаки в содержании ключевой лексемы лингвокультурного концепта «война».

В настоящее время в связи с нынешними вооруженными конфликтами английский язык претерпевает очередную стадию развития и обогащения новыми словами. Поскольку этот процесс до сих пор не окончен, он продолжит привлекать к себе особое внимание лингвистов в целях возможности отслеживать изменения в лексике «в режиме реального времени».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Болотина А. Ю.* Англо-русский медицинский словарь. М.: РУССО, 2005. 544 с.
- Венедиктова Л. Н.* Концепт «Война» в языковой картине мира: сопоставительное исследование на материале английского и русского языков: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2004. 180 с.

- Демецкая В.В.* Адаптация в переводе: теоретический аспект // IX Междунар. науч. конф. по переводоведению «Федоровские чтения» 18—20 октября 2007 г.: тезисы докладов. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2007. С. 25—26.
- Десять фактов о войне во Вьетнаме. Военно-исторический портал warspot.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://warspot.ru> (дата обращения: 06.07.2017).
- Дукальская И.В.* Семантические и прагматические характеристики английского лингвокультурного кода «артефакты»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Самара, 2009. 171 с.
- Зиатдинова Г.И.* Концепт «Сугыш (Война)» в татарской языковой картине мира: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Казань, 2009. 179 с.
- Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
- Клаузевиц К.* Принципы ведения войны / пер. с англ. Л.А. Игоревского. М.: Центрполиграф, 2012. 219 с.
- Кубрякова Е.С., Демьяков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. 245 с.
- Степанов Ю.С.* Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
- Судзиловский Г.А.* Англо-русский военный словарь. М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1968. 1063 с.
- Bowyer R.* Dictionary of military terms. Third edition. A&C Black. London: 2007. 289 p.
- BBC-iWonder — Sir Winston Churchill: The greatest Briton? [Электронный ресурс]. URL: www.bbc.co.uk/timelines/z363gk7 (дата обращения: 05.07.2017).
- Burnside A.* Civil War Trust [Электронный ресурс]. URL: <https://www.civilwar.org/about/contact> (дата обращения: 05.07.2017).
- Cold War: Causes, Facts, & Summary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britannica.com/event/Cold-War> (дата обращения: 08.07.2017).
- Desert Shield Desert Storm — U.S. Army Reserve [Электронный ресурс]. URL: www.usar.army.mil/About.../Desert-Shield-Desert-Storm/ (дата обращения: 11.07.2017).
- Dickson P.* War Slang: American Fighting Words & Phrases Since the Civil War. Brassey's, Inc., 2003. 432 p.
- Funk W.* Word origins and their romantic stories. New York: Funk & Wagnalls, Cop. 1950. 432 p.
- Inghilleri M.* Interpreting justice: ethics, politics and language (routledge advances in translation and interpreting studies). Routledge: Taylor&Francis, 2012. 170 p.
- Jackson M.A.* Memoirs of Stonewall Jackson by his widow, Mary Anna Jackson. Louisville, Ky., The Prentice press, Courier-Journal job printing company, 1895. 457 p.
- Korean War — Facts & Summary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.history.com/topics/korean-war> (дата обращения: 10.07.2017).
- Lerer S.* Inventing English: a Portable History of the Language. Columbia University Press: New-York, 2007. 316 p.
- Operation Iraqi Freedom and Operation New Dawn Fast Facts — CNN [Электронный ресурс]. URL: <http://edition.cnn.com/2013/10/30/world/meast/operation-iraqi-freedom-and-operation-new-dawn-fast-facts> (дата обращения: 10.07.2017).
- Operation Overlord — History Learning Site [Электронный ресурс]. URL: www.historylearningsite.co.uk/.../operation-overlord/ (дата обращения: 05.07.2017).

Ruark R.C. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.robertruark.org/home.html> (дата обращения: 11.07.2017).

Simpson J., Weiner E. *The Oxford English Dictionary. 20 Volume Set.* A Clarendon Press Publication, 2006. 1104 p.

© Голубенко Е.А., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 17.08.2017

Дата принятия к печати: 19.09.2017

Для цитирования:

Голубенко Е.А. Концепт «война» в современном английском языке // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* 2017. Т. 15. № 4. С. 447–457. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-447-457

Сведения об авторе:

Голубенко Елена Александровна, младший научный сотрудник 3-го Центрального научно-исследовательского института Министерства обороны Российской Федерации. Контактная информация: selenagol@rambler.ru

THE “WAR” CONCEPT IN MODERN ENGLISH

E.A. Golubenko

Federal State-Owned Budgetary Establishment

“The 3rd Central Research Institute of the Ministry of Defense of the Russian Federation”
Krasnaya str., 85, Bronnitsy, Moscow region, Russia, 140170

At the beginning of the 21st century international relations and geopolitical situation have dramatically changed in the world. As a result, a variety of misunderstandings are increasing in the course of cooperation between the armed forces of different countries. There is a risk that people of different worldviews may interpret certain military notions (in particular the linguocultural concept “war”) otherwise. Subjective definitions and many options of understanding of the same concept in different languages, as a rule, give rise to ambiguity in interpretation, and as a consequence, the debate among scientists and the lack of a clear equivalent. The solution of this complex problem of ambiguity must be sought in the etymology of the linguocultural concept «war» and its lexical field.

Key words: cultural linguistics, concept «war», worldview, the concept of war, language consciousness, etymology

REFERENCES

Bolotina, A.Y. (2005). *English-Russian Medical Dictionary.* Moscow: RUSSO Publ. (In Russ).

Bowyer, R. (2007). *Dictionary of military terms.* Third edition. A&C Black. London.

BBC — iWonder — Sir Winston Churchill: The greatest Briton? Retrieved July 5 from: www.bbc.co.uk/timelines/z363gk7

Burnside A. *Civil War Trust.* Retrieved July 5 from: <https://www.civilwar.org/about/contact>

- Clausewitz, C. (2012). *Printsipy vedeniya voiny* [*Principles of warfare*]. L.A. Igorevskogo (translation from English). Moscow: Tsentrpoligraf Publ. (In Russ).
- Cold War: Causes, Facts, & Summary*. Retrieved August 5 from: <https://www.britannica.com/event/Cold-War>
- Demetskaya, V.V. (October 18—20, 2007). Adaptatsiya v perevode: teoreticheskii aspekt [Adaptation in translation: the theoretical aspect]. *Abstracts of the IX International Scientific Conference on Translation Studies "Fedorov Readings"* (pp. 25—26). Saint Petersburg: Faculty of Philology and Arts, St. Petersburg State University Publ. (In Russ).
- Desert Shield Desert Storm — U.S. Army Reserve*. Retrieved July 11 from: www.usar.army.mil/About.../Desert-Shield-Desert-Storm/
- Desyat factov o vojne vo Vjetname. Voенно-istoricheskij portal warspot.ru* [10 facts about the war in Vietnam. Military-Historical Portal warspot.ru]. Retrieved July 6 from: <http://warspot.ru>
- Dickson, P. (2003). *War Slang: American Fighting Words & Phrases Since the Civil War*. Brassey's, Inc.
- Dukalskaya, I.V. (2009). *Semanticheskie i pragmaticheskie kharakteristiki anglijskogo linvokulturnogo koda «artefacty»* [Semantic and pragmatic characteristics of the English lingvocultural code "artifacts"]. [Author's abstr. cand. philol. diss.]. Samara. (In Russ).
- Funk, W. (1950). *Word origins and their romantic stories*. New York: Funk & Wagnalls, Cop.
- Inghilleri, M. (2012). *Interpreting justice: ethics, politics and language (routledge advances in translation and interpreting studies)*. Routledge: Taylor&Francis.
- Jackson, M.A. (1895). *Memoirs of Stonewall Jackson by his widow, Mary Anna Jackson*. Louisville, Ky., The Prentice press, Courier-Journal job printing company.
- Karasik, V.I. (2004). *Yazykovoi krug: lichnost, koncepty, diskurs* [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ).
- Korean War — Facts & Summary*. Retrieved July 10 from: <http://www.history.com/topics/korean-war>
- Kubryakova, E.S., Demyakov, V.Z., Pankrats, Yu.G., & Luzina, L.G. (1997). *A brief dictionary of cognitive terms*. Moscow: Filol. f-t MGU im. M.V. Lomonosova Publ. (In Russ).
- Lerer, S. (2007). *Inventing English: a Portable History of the Language*. Columbia University Press: New-York.
- Operation Iraqi Freedom and Operation New Dawn Fast Facts — CNN*. Retrieved July 10 from: <http://edition.cnn.com/2013/10/30/world/meast/operation-iraqi-freedom-and-operation-new-dawn-fast-facts>
- Operation Overlord — History Learning Site*. Retrieved July 5 from: www.historylearningsite.co.uk/.../operation-overlord/
- Ruark, R.C. Retrieved July 11 from: <http://www.robertruark.org/home.html>
- Simpson, J. & Weiner, E. (2006). *The Oxford English Dictionary*. 20 Volume Set. Second Edition. A Clarendon Press Publication.
- Stepanov, Y.S. (2007). *Kontsepty. Tonkaya plenka tsivilizatsii* [Concepts. Delicate membrane of civilization]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur Publ. (In Russ).
- Sudzilovskij, G.A. (1968). *English-Russian Military Dictionary*. Moscow: Voенное izdatelstvo Ministerstva oborony SSSR Publ. (In Russ).
- Venediktova, L.N. (2004). *Kontsept «Vojna» v yazykovoj kartine mira: sopostavitelnoe issledovanie na materiale anglijskogo i russkogo yazykov* [The concept of "War" in the language picture of the world: a comparative study on the material of English and Russian]. [Author's abstr. cand. filol. diss.]. Tyumen. (In Russ).

Ziatdinova, G.I. (2009). *Kontsept «Sugysh (Vojna)» v tatarskoj yazykovej kartine mira [The concept “Sugysh (War)” in the Tatar language picture of the world]*. [Author’s abstr. cand. filol. diss.]. Kazan. (In Russ).

Article history:

Received: 17.08.2017

Accepted: 19.09.2017

For citation:

Golubenko E.A. (2017). The “war” concept in modern English. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 447–457. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-447-457

Bio Note:

Golubenko Elena Aleksandrovna, Junior researcher, 13th research division, Research Center (automotive vehicles) of the Federal State-Owned Budgetary Establishment “The 3rd Central Research Institute of the Ministry of Defense of the Russian Federation”. *Contact information:* selenagol@rambler.ru



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-458-473

УДК 81:39

КОНЦЕПТО-ФРЕЙМОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА С ВЕРШИНОЙ ПИАР

Т.В. Леванова

Московский городской педагогический университет (Самарский филиал)
Ново-Вокзальная ул., 213, Самара, Россия, 443084

Автор статьи предлагают концептуально-фреймовый подход к описанию гнезда родственных слов. Рассматривается концепт *пиар*, включающий 114 производных слов. Вся лексика структурируется по уровням логической классификации. Верхний ярус — суперфрейм — включает семы: 1) материальный мир; 2) органический мир; 3) человек; 4) человек в обществе; 5) трудовая деятельность человека. На нижнем ярусе выделяем 6 субфреймов: 1) действие, деятельность пиар; 2) объединение, структура, осуществляющая деятельность пиар; 3) признаковость, свойственность, характерность для пиар; 4) мероприятие, событие пиар; 5) ситуация пиар; 6) отношения в сфере пиар.

Ключевые слова: концепт, словообразовательное гнездо, концептуально-фреймовая модель, пиар

Введение

В 90-е гг. XX в. в России стал формироваться институт связей с общественностью (PR, пиар). К настоящему времени это сфера научной, учебной и практической деятельности, которая имеет свой объект, предмет, цели, задачи и метаязык описания. Будучи элементом языка описания профессиональной деятельности, лексема *пиар* и ее производные быстро детерминологизировались и стали активно употребляться в современной публицистике, журналистике, художественной и разговорной речи (Алефиренко, 2002; Болдырев, 2000; Вендина, 1998; Воробьев, 1997).

Новизна статьи — в применении методики концептуально-фреймового анализа к структурированию однокоренных слов, в частности к гнезду слов с вершиной *пиар*.

Цель

Цель статьи — представить концептуально-фреймовую организацию словообразовательного гнезда с вершиной *пиар* в современном русском языке.

Материалы и методы

Научно-методологической основой статьи послужили работы таких ученых, как Алефиренко Н.Ф., Бекетова Н.А., Болдырев Н.Н., Вендина Т.И., Воро-

бьев В.В., Гурина Р.В., Залевская А.А., Иванова М.В., Казак М.Ю., Кильдибекова Т.А., Клушина Н.И., Косырева М.С., Крючкова О.С., Кубрякова Е.С., Манерко Л.А., Миниярова И.М., Миниярова И.М., Морковкин В.В., Осадчий М.А., Пименова М.В., Попова З.Д., Прохоров Ю.Е., Растягаев А.В., Савкатова А.М., Сложеникина Ю.В., Соколова Е.Е., Стернин И.А., Телия В.Н., Тихонов А.Н., Шаклеин В.М., Янькова Н.А.

Методом сплошной выборки из словарной, художественной и публицистической литературы собрано 114 слов, репрезентирующих концепт *niar* в современном русском языке. Данный языковой материал структурирован в русле актуального концептуально-фреймового подхода.

Методы исследования — языковой материал собирался методом сплошной выборки, анализировался с помощью описательного, статистического, словообразовательного, концептуально-фреймового метода, анализа словарных дефиниций.

Обсуждение

Учет семантики однокоренных слов позволил в 1990—2000 гг. предложить новые аспекты в изучении словообразовательного гнезда (СГ): с позиций лингвокультурологического поля и комплексных единиц словообразования (Воробьев, 1997; Шаклеин, 2010, 2012), осмысление гнезда с когнитивной точки зрения (Кильдибекова, Миниярова, 1997; Крючкова, 2003; Осадчий, 2009).

В 2010-е гг. ярко обозначился фреймовый подход к описанию словообразовательного гнезда. Оно стало рассматриваться как одно из языковых средств репрезентации концепта, в котором, как считает А.М. Савкатова, «в наиболее эксплицитном виде представлены векторы концептуализации соответствующего денотата» (Савкатова, 2010: 90). Носители языка в системе однокоренных слов запечатлевают «значимые признаки обозначаемого явления, фиксирует типичные для него ситуации, что позволяет рассматривать словообразовательное гнездо в качестве фрейма — структуры получения, хранения и актуализации знаний и опыта в форме стереотипных, социально и культурно значимых ситуаций» (Там же). Р.В. Гурина и Е.Е. Соколова понимают фрейм как «структуру представления знаний, организованную вокруг некоторого понятия, которая, в отличие от ассоциаций, содержит знания о существенном, типичном и возможном для этого понятия» (Гурина, Соколова, 2005: 19).

Ученые обнаруживают два следствия активности образования деривационных гнезд. Во-первых, появляются «ключевые слова» — номинации реалий (Казак, Бекетова, 2012: 138), находящихся «в фокусе социального внимания» (Русский..., 1996: 92). Основными признаками ключевых слов являются их высокая частотность, семантическая емкость, словообразовательная активность. Это позволяет ключевым словам стать «символами, маркерами эпохи. Именно по ним можно будет судить о специфике некоторого отрезка времени» (Клушина, 2008: 271). Во-вторых, с аксиологической точки зрения, эти понятия имеют культурную и коммуникативную значимость для человека. Активность словообразования в определенных участках, фреймах, позволяет реконструировать картину мира,

портретировать наиболее важные области современной жизни. Как отмечает Т.И. Вендина, «в словообразовательно маркированных единицах языка прочитывается богатейшая информация о системе ценностей русского народа, раскрываются особенности его мировидения, мирочувствования и мировосприятия» (Вендина, 1998: 222).

Словообразование как сложный познавательный-когнитивный, речемысле-тельный и творческий процесс мотивировано потребностью «в создании средствами наименования разных категориальных значений... в наречении и в описании языковой картины мира» (Миниярова, 2010: 984). С позиций когнитивистики, СГ рассматриваются как отражение познания и практической деятельности индивида и общества. Сфера репрезентации словообразовательного гнезда — речевая коммуникация. Производные слова фиксируют сложные и развернутые структуры сознания, «в них представлен сам «ход» познавательной деятельности человека, выявляющий свойства предметов и явлений через их отношения и связи, функционирование в ситуациях» (Там же).

Выход на когнитивный уровень описания словообразовательных гнезд в противовес традиционному, оперирующему, по А.Н. Тихонову (Тихонов, 2014), понятиями типа, типового уровня и вида, М.А. Осадчий объясняет необходимостью обращения к прототипу. Эта операционная динамическая единица, отсылающая к естественной (не научной) точке зрения индивида: «Прототипический анализ направлен на выявление в деятельности человека (субъекта познания, оценки и коммуникации) векторных, определяющих тенденций, стимулов и мотивов, обуславливающих такую, а не иную ценностную идентификацию (категоризацию) вещи, реакцию, оценку; такой, а не иной поступок» (Осадчий, 2009: 184). Если прототипический анализ должен выполняться на материале, структурированном сообразно естественной деятельности человека, то, заключает М.А. Осадчий, его объектом исследования не может быть традиционное СГ, поскольку структурирование однокоренных слов по принципу словообразовательной цепочки и парадигмы не адекватно «естественной когнитивно-дискурсивной деятельности языкового субъекта» (Там же).

Гипотеза ученого состоит в предположении, что «гнездо однокоренных слов является деятельностью-динамическим образованием, организованным по принципам и закономерностям естественной деятельности — в форме фрейма (системы фреймов)» (Осадчий, 2009: 185). По мысли ученого, фрейм может быть единицей когнитивного анализа СГ в силу своей типизированности, ожидаемости, инвариантности, стереотипности и конвенциональности. Структура фрейма, по М.А. Осадчему, не однородна: «существуют константные области фрейма, им противостоят участки вариаций, переменных значений. Соответственно, во фрейме (системе фреймов) выделяются ядерно-прототипические зоны, а также зоны подвижности... Следовательно, во фрейм-структурах выделяются «верхние области» («суперфреймы», инвариантный компонент алгоритма) и «нижние уровни» («субфрейм», подвижный, вариативный компонент, заполняемый переменными значениями)» (Там же: 185—186). Верхние фреймы более или менее фиксированы, нижние фреймы, или слоты, заполнены динамической информацией. Чтобы элемент фрейма стал единицей коммуникации, нужно, чтобы он был «ожи-

даем и легко понимаем, осознаваем носителем языка как нечто важное, само собой разумеющееся» (Там же).

Гнездо однокоренных слов вполне возможно уподобить фреймовой модели: «В структуре гнездового фрейма есть слоты и заполнители, наиболее ожидаемые участниками коммуникации, наиболее прогнозируемые и понятные» (Там же: 186). Однако, замечает М.С. Косырева, фрейм и словообразовательное гнездо имеют различную иерархическую организацию: «фрейм является единицей с невыраженным ядром и сложной периферией; словообразовательное гнездо — лингвистический конструкт с четкой внутренней организацией и определенными внешними границами... Между ядерными частками фреймовых и словообразовательных структур в рамках деривационно-фреймовой парадигмы не наблюдается полного совпадения или прямой зависимости: ядерный компонент фрейма может быть вербализован не вершинным, а производным словом, либо вовсе не получить вербализации» (Косырева, 2008: 149).

Осадчий М.А. задается вопросом, динамично ли словообразовательное гнездо? На поверхности лежит ответ, что оно изменяется диахронически как количественно, так и качественно, «меняется объем однокоренных, их состав, мутируют мотивационные связи, скрепляющие гнездо» (Осадчий, 2009: 186). Синхронически гнездо стабильно, но не статично. Ответ на свой вопрос автор ищет «в способности однокоренных коррелятивно (взаимосоотнесенно, то есть именно как части целостности) участвовать в речемыслительной деятельности носителя языка» (Там же).

Представим концептуально-фреймовую модель СГ *ниар*. Под концептом понимаем «некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами» (Пименова, Кондратьева, 2009: 73). Образцом классификации стал идеографический словарь под ред. В.В. Морковкина (Комплексный..., 2004). Основу идеографического словаря составляет синоптическая схема. Ступенчатая иерархическая понятийно-логическая классификация слов позволяет распознать способы выражения объективной действительности. Как поясняют авторы словаря, его цель «состоит в том, чтобы: а) определить и корректно представить лексическое ядро... б) сделать явным системные связи каждой лексико-семантической единицы, входящей в это ядро, в) обнаружить семантические, морфологические, орфоэпические и другие особенности слов, составляющих лексическое ядро... (Комплексный..., 2004: 3). Идеографический словарь упорядочивает группы слов, соотносящихся с определенной идеей (Морковкин, 1970).

Вся лексика русского языка в словаре разделяется на две больших смысловых группы.

Первый (верхний) ярус.

I. Абстрактные отношения и формы существования материи.

II. Материальный мир.

Второй ярус.

Внутри смысловой группы «Абстрактные отношения и формы существования материи» выделяются классы:

- существование, бытие;
- пространство;
- форма;
- время;
- изменение;
- движение;
- количество;
- качество;
- отношение;
- порядок;
- причинность.

Внутри смысловой группы «Материальный мир» выделяются подклассы:

- неорганический мир;
- органический мир.

Третий ярус.

Подкласс «органический мир» в свою очередь также дробится на более мелкие смысловые совокупности слов:

- человек;
- растения;
- животные.

Четвертый ярус.

Смысловое поле «человек» на нижних уровнях классификации подвергается дальнейшей конкретизации:

- человек как живое существо;
- человек как разумное существо;
- человек в обществе.

Пятый ярус.

Уровень конкретизации «человек как разумное существо» подразделяется:

- на ощущения и восприятие;
- эмоциональные, волевые и интеллектуальные действия и состояния;
- душевный склад человека;
- деятельность человека;
- поведение человека.

Уровень конкретизации «человек в обществе» разделяется:

- на коммуникации мыслей и чувств;
- отношения в обществе;
- трудовую деятельность человека.

В процессе создания нового словообразовательного гнезда особое значение приобретает концептуализация значимой информации — «осмысление поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определенных представлений о мире в виде концептов (т.е. фиксированных в сознании человека смыслов)...» (Болдырев, 2000: 22; Манерко, 2003: 125). Понятие концепта «отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности

и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания.... К. — это скорее посредники между словами и экстралингвистической действительностью, и значение слова не может быть сведено исключительно к образующим его К... Правильнее было бы, наверно, говорить о концептах как соотносительных со значением слова понятиях (counterparts of words)... Значением слова становится концепт, 'схваченный знаком'» (Краткий..., 1996: 90, 92). Концепт рождается в когнитивном сознании человека, а значение принадлежит языковому сознанию. Концепты представляют собой основу знаний человека о том или ином явлении. Концепт и языковое значение — это неравнозначные, но взаимодействующие в дискурсивном пространстве категории.

Концепт *пиар* очерчивает ядерно-прототипическую зону, так называемую «верхнюю область», «суперфрейм». В инвариантный компонент входят семы: 1) материальный мир; 2) органический мир; 3) человек; 4) человек в обществе; 5) трудовая деятельность человека. Пиар — это управленческая деятельность специалиста по связям с общественностью, направленная на установления взаимовыгодных, гармоничных отношений между субъектом (лицом, организацией) и целевой общественностью. Эти семы в качестве ядерного, статичного компонента входят в значение всех производных лексемы *пиар*.

На «нижнем уровне» выделяем шесть субфреймов.

1. Действие, деятельность пиар — 78 единиц.
2. Объединение, структура, осуществляющая деятельность пиар — 15 единиц.
3. Признаковость, свойственность, характерность для пиар — 10 единиц.
4. Мероприятие, событие пиар — 5 единиц.
5. Ситуация пиар — 4 единицы.
6. Отношения в сфере пиар — 2 единицы.

1. Субфрейм «Действие, деятельность пиар». Здесь верхний ярус иерархии занимают нейтральные лексемы *пиар-деятельность*, *пиар-действие*, *пиар-работа*. Это некая совокупность действий по созданию и внедрению в общественное мнение идеального и необходимого для жизни образа объекта (идеи, товара, услуги, персоналии, организации, бренда).

Глаголы с данным значением можно разделить на две группы:

— переходные, обозначающие действия *пиар*, направленные на некий объект: *пиарить*, *впиарить*, *впиаривать* («доведение действия *пиар* до нужного предела»), *отпиарить* (может употребляться в двух значениях: «завершение и прекращение действия *пиар*» и «доведение действия *пиар* до излишнего предела»), *подпиарить* («совершение действия *пиар* слегка»), *попиарить* («совершение действия *пиар* в течение непродолжительного времени»), *пропиарить* («доведение действия *пиар* до нужного предела»), *распиарить* («распространение действия *пиар* в разные стороны»).

К этой группе примыкает отглагольное существительное *пропиаривание*.

— непереходные, возвратные, могущие употребляться в двух значениях, как лично- и общезовратные: *отпиариться*, *пиариться*, *попиариться*, *пропиариться*.

На следующем ярусе концептуализации в субфрейме «Действие, деятельность пиар» выделяем 15 слотов.

1. Субъект деятельности — человек, в обязанности которого входит продвижения идеи, товара, услуги, персоналии, организации, бренда в общественных отношениях; 19 лексем с данным значением можно квалифицировать по разным основаниям:

С оценочной точки зрения:

— нейтральные обозначения: *пиар-специалист, пиарист, пиаровец, пиарщик, пиарщица, политпиарщик, пиар-агент, пиар-директор, пиар-консультант, пиар-мен, пиар-менеджер, пиар-профессионал, пиар-технолог*;

— сниженные, ироничные: *пиараст, пиардесса, мальчик-пиарщик, пиарщик-вредитель, пиар-менеджер, пиар-ум*.

По гендерному признаку:

— обозначения, используемые как для именования мужчин, так и женщин: *пиар-специалист, пиар-агент, пиар-директор, пиар-консультант, пиар-менеджер, пиар-профессионал, пиар-технолог, пиар-ум, пиар-менеджер*;

— обозначения женщин: *пиарщица, пиардесса*;

— обозначения мужчин: *пиарист, пиарщик, пиаровец, пиар-мен, политпиарщик, пиараст, мальчик-пиарщик, пиарщик-вредитель*.

2. Объект деятельности: одна лексема *пиар-инкогнито* — потребитель пиар-услуг, пожелавший остаться неизвестным.

3. Сфера деятельности. Три слова: *пиар-рынок* — совокупность экономических отношений на основе регулярных обменных операций между производителями пиар-услуг и потребителями, *пиар-фронт* — место, сфера применения активных, наступательных пиар-приемов, *пиар-индустрия* — совокупность организаций, занятых производством пиар-услуг в широких масштабах.

4. Структура деятельности: одна речевая единица *пиар-составляющая* — использование пиар-технологий в какой-либо сфере деятельности.

5. Содержание деятельности: одна лексема *пиар-сюжет* — последовательность пиар-действий.

6. Направления деятельности. Шесть производных: *антипиар, контрпиар* — противодействие пиар-воздействию, *пиар-нуар* — деятельность пиар, направленная на ухудшение имиджа лица, организации, политической силы и т.п., *политпиар* — деятельность по формированию в обществе определенного мнения о субъектах политики, *самопиар, селф-пиар* — внедрение в ценностный ряд какой-либо социальной группы выгодной информации о себе.

7. Средства деятельности: одна единица — *пиар-инструмент* — средство для достижения целей продвижения в общественном сознании лица, организации, политической силы и т.п.

8. Темп деятельности. Два слова: *пиар-активность* — интенсивность пиар-действий, *пиар-спурт* — резкое усиление темпа пиар-деятельности.

9. Результат деятельности. Четыре композиты: *пиар-продукт* — сформированный в общественном сознании образ лица, организации, политической структуры, бренда и др., *пиар-амнистия* — ослабление средствами пиар негативной оценки в общественном мнении, *пиар-победа* — успех, торжество, триумф, достигнутые методами пиар, *пиар-эффект* — впечатление, произведенное на целевую аудиторию.

10. Способ, прием деятельности. Семь единиц: *пиар-технология* — совокупность правил, приемов, методов изменения общественного мнения пиар-средствами, *пиар-прием* — определенный, единичный способ осуществления пиар-действия, *пиар-игра* — пиар-деятельность, осуществляемая по своим собственным правилам и не имеющая необратимых последствий в силу необязательности ее результатов, *пиар-маневр* — изменение направления пиар-деятельности, *пиар-операция* — совокупность специальных действий по единому замыслу и плану для решения оперативных или стратегических пиар-задач, *пиар-ход* — единичное действие по формированию общественного мнения, *пиар-находка* — ценный, удачный пиар-прием.

11. Замысел, побуждение к деятельности: одна лексема — *пиар-идея* — основная, главная мысль, замысел, определяющий содержание пиар-кампании.

12. Организация деятельности: одно слово — *пиар-обеспечение* — оказание услуг в области коммуникаций с помощью пиар-средств.

13. Количество, объем деятельности: одно прилагательное — *пиароемкий* — обладающий большими возможностями для пиар-продвижения.

14. Планирование деятельности: одна композита — *пиар-программа* — изложение содержания, этапов и цели деятельности пиар-кампании.

15. Определенные виды деятельности. Всего 13 производных слов.

15.1. Деятельность по маскировке, подражанию, сокрытию, утаиванию: две лексемы: *пиар-имитация* — подделка, подмена реальных действий их упоминанием в СМИ, *пиар-легенда* — вымышленная биография лица, история организации, бренда и др.

15.2. Деятельность по созданию, изменению, ликвидации: три единицы: *пиар-производство* — процесс создания пиар-продукта, *пиар-обработка* — коммуникативное давление, воздействие в целях изменения общественного мнения, *пиар-травля* — использование пиар-коммуникаций для преследования, нападок, создания негативного общественного мнения.

15.3. Деятельность по выдвиганию на первый план: одна композита — *пиар-акцент* — выделение, выдвигание на первый план в пиар-кампании чего-либо в качестве главного, основного.

15.4. Деятельность по использованию, оказанию услуг, удовлетворению потребностей. Два слова: *пиар-услуга* — пиар-работа, выполняемая для удовлетворения потребностей объекта пиар на коммерческой основе, *пиар-обслуживание* — пиар-деятельность, направленная на поддержание позитивного общественного мнения о лице, организации, политической структуре, бренде и др.

15.5. Деятельность по охране, подкреплению, усилению. Две единицы: *пиар-усилие* — умственное и физическое напряжение субъекта пиар для достижения пиар-эффекта, *пиар-поддержка* — комплекс пиар-мероприятий для сохранения жизнеспособности, подкрепления, усиления позиций лица, организации, политической структуры, бренда в коммуникативном пространстве.

15.6. Коммуникативная деятельность. Три сложных слова: *пиар-монолог* — речь объекта пиар, не предполагающая непосредственного отклика целевой аудитории, *пиар-ответ* — пиар-действия, вызванные каким-либо событием, ситуацией, *пиар-текст* — сообщение, служащее созданию взаимопонимания, формированию убеждения, обеспечению взаимодействия, побуждению к действию.

2. Субфрейм «Объединение, структура, осуществляющая деятельность пиар». Словом с максимально обобщенным значением в этой совокупности является обозначение — *пиар-структура* — производственная организация с устойчивой конфигурацией и целями, подчиненная общему руководству.

С оценочной точки зрения можно выделить:

— нейтральные обозначения: *пиар-структура, пиар-агентство, пиар-группа, пиар-департамент, пиар-команда, пиар-компания, пиар-отдел, пиар-служба, пиар-сообщество, пиар-фирма, пиар-центр, пиар-школа;*

— сниженные, ироничные: *пиар-десант, пиар-контора, пиар-лаборатория.*

С точки зрения формальности/неформальности объединения можно разграничить:

— на формальные объединения: *пиар-структура, пиар-агентство, пиар-департамент, пиар-компания, пиар-отдел, пиар-служба, пиар-фирма, пиар-контора, пиар-лаборатория.*

— неформальные: *пиар-группа, пиар-команда, пиар-сообщество, пиар-школа, пиар-десант, пиар-центр.*

По уровневому признаку классифицируем.

1. Уровень организации. Пять лексем: *пиар-агентство, пиар-компания, пиар-фирма* — организации, предоставляющие услуги в области пиар по установлению взаимовыгодных, гармоничных отношений между организацией и общественностью, *пиар-контора* — организация, предоставляющая сомнительные услуги в области пиар, *пиар-лаборатория* — организация, использующая опытные экспериментальные пиар-технологии, возможно, сомнительного качества.

2. Уровень подразделений (вертикальный). Три единицы: *пиар-департамент, пиар-отдел, пиар-служба* — структурные подразделения, занимающиеся налаживанием коммуникаций с внешними и внутренними целевыми аудиториями, органами власти и управления, СМИ.

3. Уровень объединений (горизонтальный). Шесть лексем: *пиар-группа* — временное формирование из двух и более человек для выполнения пиар-мероприятий, *пиар-десант* — группа иногородних, чаще всего московских, пиар-специалистов, решающая определенные пиар-задачи, *пиар-команда* — группа пиар-специалистов, объединенных достижением общей цели, во многом соответствующей личным целям каждого, *пиар-сообщество* — объединение специалистов пиар, имеющих общие цели, интересы, *пиар-центр* — место средоточия пиар-активности, *пиар-школа* — направление в сфере пиар, обладающее определенными отличительными свойствами.

3. Субфрейм «Признаковость, свойственность, характерность для пиар». Три синонима: *пиарный, пиаровский, пиарский* — объединены общностью значения «относящийся к деятельности по созданию и внедрению в общественное сознание образа объекта (товара, услуги, фирмы, бренда, личности). К этим прилагательным по значению примыкают существительное *пиарность* — свойство иметь признаки *пиар* и наречие *пиаровски*, обозначающее признак качества *пиар*.

Три композиты: *бизнес-пиарный, пиаровски-пропагандистский, пиар-информационный* — в семантике заключают сему цели: пиар для бизнеса, пропаганды, информирования.

Два сложных слова имеют значение совместности, одновременности воздействия на целевую аудиторию: *рекламно-пиарный, рекламно-пиаровский*.

4. Субфрейм «Мероприятие, событие пиар». Наиболее широкое понятие — *пиар-кампания*. Это целенаправленная система спланированных мероприятий, объединенных общей концепцией для достижения цели создания и внедрения в общественное мнение планируемого образа объекта (идеи, товара, услуги, персоналии, организации, бренда).

Ее составляющие — *пиар-акция, пиар-мероприятие*. Это действие, предпринимаемое для достижения целей создания и внедрения в общественное мнение планируемого образа объекта (идеи, товара, услуги, персоналии, организации, бренда). В переносном значении к этим лексемам примыкает понятие *пиар-проект*: 1) план, замысел, предварительный набросок мероприятий для достижения цели создания и внедрения в общественное мнение планируемого образа объекта; 2) а также реализованное, свершившееся мероприятие.

Разновидность *пиар-акции, пиар-мероприятия* — *пиар-конкурс* — соревнование нескольких субъектов в области пиар с целью выделить наиболее выдающихся.

5. Субфрейм «Ситуация пиар». *Пиар-война* — организованная борьба за общественное мнение об образе объекта (идеи, товара, услуги, персоналии, организации, бренда) с использованием пиар-средств, *пиар-задача* — проблемная ситуация, требующая для своего решения использования пиар-средств, *пиар-пир* — торжественная ситуация, обусловленная достижением планируемого пиар-эффекта, *пиар-раздача* — неожиданная, неприятная ситуация использования пиар-действий в отношении товара, услуги, персоналии, организации, бренда.

6. Субфрейм «Отношения в сфере пиар». В данной подгруппе типы отношений подразделяются:

— на моральные — это основные принципы, установки, убеждения, точка зрения: *пиар-политика* — деятельность управления общественными отношениями в целях формирования планируемого образа объекта (идеи, товара, услуги, персоналии, организации, бренда);

— правовые: *пиар-законотворчество* — деятельность, связанная с регулированием, разработкой и принятием законов в области пиар.

Схематически субфреймовую организацию концепта *пиар*, вербализованного в 114 компонентах словообразовательного гнезда, можно представить следующим образом (рисунок).

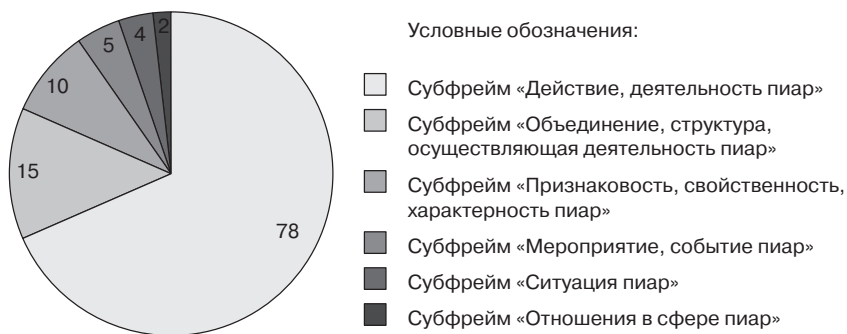


Рис. Структура субфрейма *пиар*

Автору импонирует точка зрения А.А. Залевской, считающей, что исследователь как носитель языка опирается на концепт как инвариант, но «в результате получает конструкт, способный отразить лишь часть того», что содержится в концепте (Залевская, 2005, 244). Концепт (конструкт) *пиар* имеет четыре вертикальных уровня организации (таблица).

Таблица

Структура концепта пиар

I. Уровень суперфрейма																		
1.	<i>Материальный мир</i>																	
2.	<i>Органический мир</i>																	
3.	<i>Человек</i>																	
4.	<i>Человек в обществе</i>																	
5.	<i>Трудовая деятельность человека</i>																	
II. Уровень субфрейма																		
Деятельность, деятельность пиар		Объединение, структура пиар			Признаковость, свойственность пиар			Мероприятие, событие пиар		Ситуация пиар		Отношения в сфере пиар						
III. Уровень слота																		
<i>Деятельность пиар</i>																		
Субъект	Объект	Сфера	Структура	Содержание	Направление	Средства	Темп	Результат	Способ	Замысел	Организация	Количество	Планирование	Определенные виды				
IV. Уровень субслота																		
<i>Определенные виды деятельности</i>										<i>Структура</i>								
Деятельность по маскировке, подражанию, сокрытию, утаиванию		Деятельность по созданию, изменению, ликвидации			Деятельность по выдвиганию на первый план		Деятельность по использованию, оказанию услуг, удовлетворению потребностей		Деятельность по охране, подкреплению, усилению		Коммуникативная деятельность		Уровень организации		Уровень подразделения		Уровень объединения	

Отметим, что подобный подход к анализу концепта может реализовываться через моделирование когнитивно-пропозициональной структуры концепта с выделением позиций в его ментальной структуре (Янькова, 2009: 169).

Заключение

1. Концепт *пиар* связан с профессиональным портретированием мира — это историческое социально-субъективное осмысление и вербализация определенной сферы трудовой жизни общества.

2. Можно четко выделить ступени такого осмысления. Концепт *пиар* имеет 4-уровневую вертикальную организацию «квантов знания».

3. Концептуально-фреймовая модель объединяет 114 единиц. Принцип классификации — логический. Нельзя не согласиться с определением Ю.Е. Прохорова, что концепт есть принадлежность хаоса бытия, «детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» (Прохоров, 2011: 159).

4. Когнитивно-фреймовая модель отражает отношение общественного сознания к практике *пиар* и ментальные компоненты, отражающие профессиональные и бытовые знания и опыт носителей языка. Структура стремится к всеохватному ментальному осмыслению и языковому отражению фрагмента профессиональной действительности.

5. Концептуально-фреймовая модель подвижна: она принципиально открыта как для вхождения новых обозначений, так и для устранения пассивной лексики, не закрепившейся в общественной коммуникации типа *пиарист*, *пиармэн*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 2000. 123 с.
- Вендина Т.И.* Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования: (макрокосм). М.: Индрик, 1998. 236 с.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы). М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
- Гурина Р.В., Соколова Е.Е.* Фреймовое представление знаний. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 175 с.
- Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст. М.: Гнозис, 2005. 542 с.
- Казак М.Ю., Бекетова Н.А.* Современное словообразование в массмедиа: основные процессы в суффиксальных именах существительных // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 12 (131). Вып. 14. С. 137—145.
- Кильдибекова Т.А., Минярова И.М.* Когнитивный аспект словообразовательных гнезд // Теория поля в современном языкознании: Материалы науч.-теор. семинара. Ч. IV. Уфа: Изд-во Башкирского ун-та, 1997. С. 26—31.
- Клушина Н.И.* Стилистика публицистического текста. М.: Медиа-Мир; Фак. журналистики МГУ, 2008. 242 с.
- Комплексный учебный словарь: лексическая основа русского языка / под ред. В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. и доп. М.: АСТ; Астрель, 2004. 872 с.
- Косырева М.С.* Деривационно-фреймовая парадигма как единица когнитивного моделирования системных отношений между однокоренными словами: на материале интернациональной лексики: дисс. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2008. 190 с.

- Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.
- Крючкова О.С. Когнитивно-дискурсивная парадигма и словообразование // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста: Материалы межд. симпозиума. Ч. 1. Волгоград, 2003. С. 201—207.
- Манерко Л.А. Истоки и основания когнитивно-коммуникативного терминоведения // Лексикология. Терминоведение. Стилистика: сб. науч. тр., посвященный юбилею В.М. Лейчика. М.: Рязань, 2003. С. 120—126.
- Миниярова И.М. Когнитивный анализ словообразовательных гнезд // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 3-1. С. 984—986.
- Морковкин В.В. Идеографические словари. М.: Изд-во МГУ, 1970. 69 с.
- Осадчий М.А. Гнездо однокоренных слов как динамический фрейм // Актуальные проблемы современного словообразования: материалы межд. науч. конф. / под ред. Л.А. Араевой. 2009. С. 184—190.
- Пименова М.В., Кондратьева О.Н. Введение в концептуальные исследования. Кемерово: КемГУ, 2009. 160 с.
- Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. 3-е изд., стер. М.: Флинта; Наука, 2011. 170 с.
- Русский язык конца XX столетия (1985—1995) / отв. ред. Е.А. Земская. М.: Языки рус. культуры, 1996. 473 с.
- Савкатова А.М. Словообразовательное гнездо как репрезентант концепта (на материале словообразовательного гнезда с вершиной «женщина») // Высшее образование сегодня. 2010. № 3. С. 90—92.
- Тихонов А.Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным: около 40000 слов, примерно 10000 словообразовательных гнезд. М.: Lingua; АСТ, 2014. 639 с.
- Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация в современной России. М.: Флинта; Наука, 2010. 147 с.
- Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации. М.: Флинта, 2012. 301 с.
- Янькова Н.А. Концепт *сокровенное* в современном английском языке: когнитивно-пропозициональная структура // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 11. С. 169—176.

© Леванова Т.В., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 23.06.2017

Дата принятия к печати: 25.08.2017

Для цитирования:

Леванова Т.В. Концептуально-фреймовая организация словообразовательного гнезда с вершиной пиар // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* 2017. Т. 15. № 4. С. 458—473. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-458-473

Сведения об авторе:

Леванова Татьяна Владимировна, аспирант кафедры филологии и массовых коммуникаций филологического факультета Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Контактная информация: tatianalevanova@yandex.ru

CONCEPTUAL AND FRAME ORGANIZATION OF THE FAMILY OF WORDS WITH THE PEAK OF PR

T.V. Levanova

Moscow city University (Samara branch)
Novo-Vokzalnaya str., 213, Samara, Russia, 443084

The author of the article suggest a conceptual and frame approach to the description of a family of words. The author study the concept of PR. The concept of PR includes 114 derived words. All vocabulary is structured according to the levels of logical classification. The upper tier of the superframe includes semes: 1) the material world; 2) the organic world; 3) the person; 4) a person in society; 5) work activity rights. On the lower tier, we select 6 subframes: 1) action, PR activity; 2) association, the structure that carries out the activities of public relations; 3) characteristics, inherent, characteristic for PR; 4) event, PR event; 5) the situation of PR; 6) relations in the field of PR.

Key words: Concept, family of words, conceptual and frame model, PR

REFERENCES

- Boldyrev, N.N. (2000). *Kognitivnaya semantika [Cognitive semantics]*. Tambov: Tambov State University Publ. (In Russ).
- Vendina, T.I. (1998). *Russkaya yazykovaya kartina mira skvoz prizmu slovoobrazovaniya: makrokosm [Russian language picture of the world through the prism of word formation: the macrocosm]*. Moscow: Indrik Publ. (In Russ).
- Vorobjev, V.V. (1997). *Lingvokulturologiya (teoriya i metody) [Linguoculturology (theory and methods)]*. Moscow: PFUR Publ. (In Russ).
- Gurina, R.V., & Sokolova, E.E. (2005). *Frejmovoe predstavlenie znaniy [Frame representation of knowledge]*. Moscow: Narodnoe obrazovanie; NII shkolnyh tekhnologij Publ.
- Zalevskaya, A.A. (2005). *Psiholingvisticcheskie issledovaniya. Slovo. Tekst [Psycholinguistic research. Word. Text]*. Moscow: Gnozis Publ. (In Russ).
- Kazak, M.Yu., & Beketova, N.A. (2012). Sovremennoe slovoobrazovanie v massmedia: osnovnye processy v suffiksalnyh imenah sushchestvitelnyh. *Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki [Modern word formation in the mass media: the main processes in the suffixes of nouns. Scientific Bulletin. Series: Humanities. 12(131). 14. (pp. 137—145)]*. (In Russ).
- Kildibekova, T.A., & Miniyarova, I.M. (2008). Kognitivnyj aspekt slovoobrazovatelnyh gnezd [Cognitive aspect of word-building]. nests // Theory of the field in modern linguistics: Proceedings of science-theoretical conference. IV. (pp. 26—31). Ufa: Bashkirskii un-t Publ. (In Russ).
- Klushina, N.I. (2008). *Stilistika publicisticheskogo teksta [Stylistics of the journalistic text]*. Moscow: Media-Mir: MGU journalists' faculty Publ. (In Russ).
- Morkovkina, V.V. (2004). *Kompleksnyj uchebnyj slovar: Leksicheskaya osnova russkogo yazyka [Comprehensive academic dictionary: Lexical basis of the Russian language]*. Moscow: Ast: Astrel Publ. (In Russ).

- Kosyreva, M.S. (2008). *Derivacionno-frejmovaya paradigma kak edinica kognitivnogo modelirovaniya sistemnyh otnoshenij mezhdru odnokorennymi slovami: na materiale internacionalnoj leksiki* [Derivation-frame paradigm as the unit of cognitive modeling system of relations between cognate words: on the basis of international language]. (Candidate dissertation, Kemerovo). (In Russ).
- Kubryakova, E.S. (1996). *Kratkij slovar kognitivnyh terminov* [Brief dictionary of cognitive terms]. Moscow: Filol. fak. MGU Publ. (In Russ).
- Kryuchkova, O.S. (2003). Kognitivno-diskursivnaya paradigma i slovoobrazovanie [Cognitive-discursive paradigm and word-formation]. *Problems of verbalization of concepts in the semantics of language and text: Proceedings of International Simpozium*. 1. (pp. 201—207). Volgograd. (In Russ).
- Manerko, L.A. (2003). Istoki i osnovaniya kognitivno-kommunikativnogo terminovedeniya. *Leksikologiya. Terminovedenie. Stilistika* (pp. 120—126). Moscow; Ryazan. (In Russ).
- Miniyarova, I.M. (2010). Kognitivnyj analiz slovoobrazovatelnyh gnezd [Cognitive analysis of word-building nests]. *Bulletin of the Bashkir University*. 15. 3-1. (In Russ).
- Morkovkin, V.V. (1970). *Ideograficheskie slovari* [Ideographic dictionaries]. Moscow. (In Russ).
- Osadchij, M.A. (2009). Gnezdo odnokorenyh slov kak dinamicheskij frejm [Nest of one-root words as a dynamic frame]. *Actual problems of modern word-formation: Proceedings of International science conference* (pp. 184—190). (In Russ).
- Pimenova, M.V., & Kondratjeva, O.N. (2009). *Vvedenie v konceptualnye issledovaniya* [Introduction to conceptual research]. Kemerovo: KemGU Publ. (In Russ).
- Prohorov, Yu.E. (2011). *V poiskah koncepta* [In search of a concept]. Moscow: Flinta; Science Publ. (In Russ).
- Zemskaya, E.A. (1996). *Russkij yazyk konca XX stoletiya (1985—1995)* [Russian language of the late twentieth century (1985—1995)]. Moscow: Yazyki rus. kultury Publ. (In Russ).
- Savkatova, A.M. (2010). Slovoobrazovatelnoe gnezdo kak reprezentant koncepta (na materiale slovoobrazovatel'nogo gnezda s vershinoy «zhenshchina»). *Vyshee obrazovanie segodnya* [Derivational nest as a representant of a concept (based on the word-formative nest with the top “female”). *Higher education today*. 3. (pp. 90—92). (In Russ).
- Tihonov, A.N. (2014). *Novyj slovoobrazovatelnyj slovar russkogo yazyka dlya vseh, kto hochet byt gramotnym: okolo 40000 slov, primerno 10000 slovoobrazovatelnyh gnezd* [New word-formative dictionary of the Russian language for everyone who wants to be literate: about 40,000 words, roughly 10,000 word-formation nests]. Moscow: Lingua: AST Publ. (In Russ).
- Shaklein, V.M. (2010). *Lingvokulturnaya situaciya v sovremennoj Rossii* [Linguocultural situation in modern Russia]. Moscow: Flinta; Science Publ. (In Russ).
- Shaklein, V.M. (2012). *Lingvokulturologiya: tradicii i innovacii* [Linguoculture: traditions and innovations]. Moscow: Flinta Publ. (In Russ).
- Yankova, N.A. (2009). Koncept sokrovennoe v sovremennom anglijskom yazyke: kognitivno-propozitionalnaya struktura [A concept unseen in modern English: a cognitive-propositional structure]. *Bulletin of the Buryat state University*. 11. (pp.169—176). (In Russ).

Article history:

Received: 23.06.2017

Accepted: 25.08.2017

For citation:

Levanova T.V. (2017). Conceptual and frame organization of the family of words with the peak of PR. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 458–473. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-458-473

Bio Note:

Levanova T.V., postgraduate student of the Department of Philology and mass communications of the philological faculty of BU IN “Samara branch of Moscow city pedagogical University”.
Contact information: tatianalevanova@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-474-478

РЕЦЕНЗИЯ

Крузе И.И. Языковой портфель как лингвистическая технология иноязычного профессионально ориентированного обучения студентов-юристов: МОНОГРАФИЯ. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. 135 с.

В монографии рассматриваются преимущества использования «языкового портфеля» (ЯП) как основной технологии профессионально ориентированного обучения немецкому языку для специальных целей (обучение студентов-юристов). Автор монографии, представляя общие и частные характеристики данной технологии, опирается на гуманистические принципы образования, психолого-педагогические концепции развития личности, основы личностно ориентированного обучения, принципы компетентностного подхода, современные методики проектного и проблемно ориентированного обучения.

В качестве теоретической основы исследования используются нормативные документы Болонского процесса и Совета Европы по технологии Европейского языкового портфеля, а также труды многих известных ученых, внесших свой вклад в развитие отечественной лингводидактики (П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, С.Г. Тер-Минасова, И.Л. Бим, И.Е. Пассов, Н.Д. Гальскова и др.).

Представленное в монографии исследование обладает новизной, теоретической и практической значимостью. В работе смоделированы подходы, принципы и методы интеграции профессионального языкового портфеля в систему иноязычного обучения студентов-юристов, предлагаются способы решения психолого-педагогических и профессионально ориентированных задач формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, определена лингводидактическая специфика технологии языкового портфеля для выбранной целевой группы обучающихся, разработаны методические рекомендации по использованию данной технологии в обучении студентов-юристов. В монографии описывается алгоритм проведения экспериментального обучения и его этапы, что обеспечивает достоверность и объективность сформулированных автором результатов и выводов. Важным аргументом новизны и оригинальности исследования служит апробация методических компонентов технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции и системы заданий для представления в профессиональном языковом портфеле.

Структура монографии отражает этапы исследования поставленной в работе проблемы — насколько внедрение технологии языкового портфеля способствует изменению качества обучения иностранному языку студентов-юристов.

В первой главе «Предпосылки интеграции технологии языкового портфеля в систему высшего юридического образования России» рассматриваются цели и задачи современного образования, анализируются нормативные документы, ле-

жащие в основе современного образовательного процесса в вузах России. Отмечается, что современный российский образовательный контекст предопределяет расстановку новых акцентов в преподавании и изучении иностранных языков в высших учебных заведениях (с. 10). Потребность изменения подготовки специалистов со знанием иностранного языка в области юриспруденции диктуется меняющимися условиями на международном рынке труда, но не только этим. Существенно возрастают требования к профессиональной компетенции, к общей культуре юристов.

Автор поэтапно рассматривает факторы, обуславливающие потребность в формировании новых специалистов, способных работать как с различными информативными источниками, так и не только анализировать, но и самостоятельно прогнозировать развитие различных ситуаций. В монографии делается особый акцент на тот факт, что существенные изменения претерпел подход к составляющей понятие «оценка знаний» с точки зрения самих технологий оценивания приобретенных в процессе обучения необходимых компетенций (с. 11).

Сегодня нас уже не удовлетворяет пассивная лекционно-семинарская модель преподавания в вузе, репродуктивный характер освоения знаний не может в необходимом объеме способствовать формированию креативной профессионально значимой личности. Как подчеркивает автор, «глобализация образования и профессиональной деятельности в любой области диктует необходимость поликультурного развития личности будущего специалиста, обуславливает необходимость языковой подготовки студентов к полиязычному общению в профессиональной среде» (с. 11).

Технология языкового портфеля рассматривается в парадигме профессионально ориентированного мультиязычного образования как одна из наиболее перспективных и плодотворных методик, способствующих творческому росту обучающихся, развитию их коммуникативных и профессиональных компетенций. Автор учитывает отечественный и зарубежный опыт в использовании языкового портфеля, применяя его к выработке собственной лингводидактической технологии, ориентированной на специфику обучения иностранному языку студентов юридического направления.

Особое внимание в первой главе привлекает, на взгляд авторов рецензии, анализ отечественного и зарубежного опыта в работе с языковым портфелем. Известно, языковой портфель как инструмент оценки уровня и качества профессиональных компетенций широко используется в практике профессиональной подготовки специалистов. В связи с этим интересно сравнение, проведенное по поводу использования определенных видов языкового портфеля у нас и за рубежом. В зависимости от поставленной цели языковой портфель может быть зеркалом самооценки достижений обучающегося по иностранному языку, его индивидуального прогресса по чтению, аудированию, письменной или устной речи. Автор говорит также и возможности использования многоцелевого языкового портфеля, что, очевидно, отвечает многообразию задач в обучении специалиста.

В зарубежных вузах, по мнению автора, наиболее востребованы такие виды языкового портфеля, как *ЯП документации*, демонстрирующий развитие и рост обучающегося в процессе изучения иностранного языка; *ЯП процесса*, содержащий

документы о результатах по всем аспектам обучения; *ЯП демонстрационный*, включающий итоговые работы, выбранные студентами и преподавателями; *ЯП оценочный*, содержащий письменный анализ и аннотацию проделанной работы (с. 38—39).

Во второй главе «Языковой портфель как лингводидактическая технология профессионально ориентированного обучения студентов-юристов» детально проработаны подходы, принципы и методы интеграции языкового портфеля в парадигму профессионального обучения в вузе. В центре рассмотрения находится российская версия языкового портфеля как новая образовательная технология. Автор обращается к широкому кругу вопросов, непосредственно связанных с внедрением данной технологии в процесс преподавания иностранного языка для специальных целей. Затрагивается распространенная на Западе концепция *longlifelearning* (образование через всю жизнь), которая «с вхождением России в европейское общеобразовательное пространство, с расширением границ международного сообщества, ростом политических и культурных связей, повышением мобильности населения, преодолением трудностей межкультурной коммуникации» (с. 44) и др., приобретает все большую актуальность и в российском образовательном пространстве.

Языковой портфель как образовательная технология связана напрямую с развитием активной, профессионально успешной личности при использовании компетентностного подхода в обучении. Именно на преимуществах данного подхода в обучении иностранному (немецкому) языку студентов-юристов и сфокусировано внимание автора монографии. В работе приводится **модель профессионально-языковых компетенций специалиста юридического профиля на основе профессионального языкового портфеля**, на основе которой осуществлялось опытное обучение (с. 61—64). Модель охватывает подготовку студентов-юристов по немецкому языку уровнями В1 и В2. Раскрывая этапы работы по реализации предложенной модели, автор описывает учебные задания и комментирует их компетентностную направленность. Для каждого уровня и направления подготовки разработаны различные типы заданий и упражнений (отобран текстовый материал, предложены лексико-грамматические упражнения и контрольно-тестовые задания), учитывающие дескрипторы европейских уровней сложности.

По мнению автора, «все это способствует формированию у будущих специалистов в области юриспруденции не только языковых и коммуникативных, но и исследовательских, аналитических, информационных компетенций и компетенций в области менеджмента» (с. 65).

Значительное место отводится системе заданий для представления в профессиональном языковом портфеле. Для этого создан алгоритм, по которому студенты могут планировать индивидуальный маршрут обучения, отслеживать результаты, анализировать свои недоработки. Потенциал языкового портфеля позволяет студентам адекватно оценивать свой уровень (а путь прокладывается буквально от уровня А1/А2 до уровня С1), но, как отмечает автор, самым важным при этом является возможность активного участия в собственном образовательном процессе (с. 78).

Для будущих специалистов в области юриспруденции важно умение работать в команде. Для формирования такой компетенции используется технология проектного обучения, которая рассматривается в работе как одно из ведущих современных средств обучения. Детально проработаны виды и формы проектной работы; приведены примеры, содержащие формулировки заданий (с. 80—88), что позволяет получить полное представление об объеме языковой подготовке студентов-юристов в РУДН.

Следует отметить, что специальный раздел монографии посвящен тому, как на основе профессионального языкового портфеля можно осуществлять подготовку студентов к международным экзаменам в целях участия в программах академической мобильности и двойного диплома. Именно в этом разделе показано, каковы могут быть реальные результаты освоения иностранного языка на основе современных технологий обучения, одной из которых является языковой портфель; описаны типы возможных экзаменов и тот конечный результат, на который экзамен направлен.

Подводя итог, можно отметить, что монография И.И. Крузе «Языковой портфель как лингвистическая технология иноязычного профессионально ориентированного обучения студентов-юристов» представляет интерес для широкого круга читателей, поскольку в ней затронуты актуальные проблемы иноязычного обучения в современном образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Крузе И.И. Языковой портфель как лингвистическая технология иноязычного профессионально ориентированного обучения студентов-юристов: монография. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. 135 с.

© Беляева М.В., Киров Е.Ф., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 20.07.2017

Дата принятия к печати: 24.09.2017

Для цитирования:

Беляева М.В., Киров Е.Ф. Рец. на кн.: Крузе И.И. Языковой портфель как лингвистическая технология иноязычного профессионально ориентированного обучения студентов-юристов: монография. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. 135 с. // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2017. Т. 15. № 4. С. 474—478. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-474-478

Сведения об авторах:

Беляева Мария Вячеславовна, кандидат филологических наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета. Сфера научных интересов: грамматика немецкого языка, дискурсивное описание устной речи, лингвокультурология. Контактная информация: beljaeva-mv@mail.ru

Киров Евгений Флорентович, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Сфера научных интересов: фонетика и фонология, грамматика, фразеология, стилистика

русского языка, общая теория языкознания, концептосфера русской ментальности, философия языка. Контактная информация: evg-kirov@yandex.ru

REFERENCE

Kruze I.I. *The language portfolio as a linguistic technology of foreign-language professionally oriented training of law students*. М.: UNITY-DANA, 2016. 135 p.

Article history:

Received: 20.07.2017

Accepted: 4.09.2017

For citations:

Belyaeva M.V., Kirov E.F. Rec.: Kruze I.I. The language portfolio as a linguistic technology of foreign-language professionally oriented training of law students. М.: UNITY-DANA, 2016. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 474–478. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-474-478

Bio note:

Belyaeva Maria V., PhD, Professor, chair of German studies and didactics of the State Autonomous educational institution of higher education of Moscow “Moscow city pedagogical University”. *Research interests*: grammar of the German language, a discursive description of oral speech, cultural linguistics. *Contact information*: beljaeva-mv@mail.ru

Kirov Evgeny F., PhD habil., Professor, chair of General and Russian linguistics of the Federal state budgetary educational institution of higher education “State Russian language Institute. A. S. Pushkin”. *Research interests*: phonetics and phonology, grammar, phraseology, stylistics of the Russian language, the General theory of linguistics, the conceptual sphere of the Russian mentality, the philosophy of language. *Contact information*: evg-kirov@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-479-481

КОНФЕРЕНЦИИ

Реф. конф.: III Международный конгресс «НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДИАЛОГА КУЛЬТУР: РОССИЯ И ИБЕРО-АМЕРИКАНСКИЙ МИР»

28—30 сентября 2017 г. в Южном федеральном университете состоялся III Международный конгресс «Национальная идентичность сквозь призму диалога культур: Россия и Иберо-американский мир», организованный южным федеральным университетом совместно с Университетом г. Кадиса (Испания) на базе Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ЮФУ.

В работе конгресса приняли участие более 200 ученых, ведущих специалистов в области русистики, испанистики, филологии, психологии, истории и культурологии, представители 13 университетов Испании, 15 университетов Латинской Америки, а также представители университетов Казахстана, Республики Беларусь и США. На конгрессе обсуждались актуальные вопросы филологических и социокультурных исследований в испано-российском научном пространстве.

С приветственным словом к участникам и организаторам обратилась ректор Южного федерального университета М.А. Боровская. Ректор отметила, что одной из основных задач форума является расширение сотрудничества российских федеральных университетов с вузами иберо-американских стран. В открытии конгресса также принимали участие полномочный представитель ректора ЮФУ в странах Иберо-Американского ареала, директор Испано-Российского центра языка и культуры ЮФУ Н.В. Карповская, официальный представитель ректора Университета Кадиса Хуан Карлос Гарсия Галиндо, заведующий Российско-Испанским университетским центром, руководитель Центра русского языка и культуры «Институт Пушкина» при Университете Кадиса Андрес Сантана Аррибас, а также почетные гости Чрезвычайный и Полномочный Посол Колумбии в России Альфонсо Лопес Кабальеро, советник по вопросам культуры и сотрудничества Посольства Испании в России Альваро де ла Рива Гусман де Фрутос, заместитель министра общего и профессионального образования Ростовской области А.Е. Фатеев, президент Ассоциации испанистов России Л.В. Моисеенко.

Более 25 заседаний по 13 научным направлениям, встречи студентов с современными испанскими авторами, круглые столы и научные семинары проходили в течение трех дней конгресса. Обсуждались вопросы изучения и преподавания испанского и русского языков, межкультурной коммуникации. Среди научно-практических мероприятий состоялась открытая сессия Международной сети университетов-лекторов (RIUL), на которой представители вузов-участников этого проекта — Университета Кадиса, Университета Малаги, Университета Лакоруньи, Университета Саламанки, ЮФУ, РУДН — обсуждали проблематику изучения культуры сквозь призму языка, литературы и новых технологий.

Особый интерес преподавателей и студентов вызвал научно-методический семинар по преподаванию испанского языка как иностранного, организованный Центром высшего образования в области иностранных языков (Centro Superior de Lenguas Modernas) Университета Кадиса. Ведущие специалисты Центра Мария дель Кармен Фернандес Молеро и Аркаитц Эррацкин Прието представили новейшие цифровые ресурсы и инструменты для испаноязычного академического пространства.

Насыщенной была программа научного семинара «Актуальные проблемы лингвокультурной адаптации испаноязычных студентов на занятиях русского языка как иностранного: взгляд в будущее». Живой интерес собравшихся вызвали доклады Е.Ю. Котлаковой и Е.Б. Попковой. Участники семинара приняли активное участие в обсуждении лингвокультурологических аспектов преподавания РКИ и проблем межкультурной коммуникации, обратив особое внимание на разнообразные способы представления языковой картины мира в учебниках и учебных пособиях. Хосефина Веласко Менендес, заведующая отделением славянских языков Университета Саламанки, рассказала о трудностях, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ в испанских университетах.

Во время проведения конгресса состоялся научно-практический семинар «Новейшие технологии и методики преподавания русского языка как иностранного». Содержательную дискуссию вызвало выступление И.В. Ковтуненко, представившей учебно-методические разработки и публикации ЮФУ по преподаванию русского языка как иностранного и лингвокультурной адаптации иностранных студентов на занятиях русского языка. В семинаре принял участие и профессор университета УниНорте (Парагвай) И.Ю. Проценко, который предложил ряд интересных идей для создания учебного пособия для парагвайских студентов.

На церемонии закрытия были подведены итоги Конгресса, намечены перспективные направления совместной работы российских федеральных университетов с вузами иберо-американских стран.

Мероприятия конгресса широко освещались в региональной прессе. Видео сюжеты и публикации подготовили телеканал «ДонТР», информационное агентство «Дон24», «Новости ЮФУ».

© Ковтуненко И.В., Режук З.В., 2017

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 5.10.2017

Дата принятия к печати: 20.10.2017

Для цитирования:

Ковтуненко И.В., Режук З.В. Реф. конф.: III Международный конгресс «Национальная идентичность сквозь призму диалога культур: Россия и Иберо-американский мир» // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* 2017. Т. 15. № 4. С. 479—481. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-479-481

Сведения об авторах:

Ковтуненко Инна Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета. *Сфера научных*

интересов: синтаксис сложного предложения, изоморфизм когерентных конструкций, межкультурная коммуникация. Автор более 40 научных публикаций. *Контактная информация:* iv.kovtunenکو@yandex.ru

Зинаида Владимировна Режук, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета. *Сфера научных интересов:* синтаксис сложного предложения, изоморфизм сложного синтаксического единства, межкультурная коммуникация. Автор более 20 научных публикаций. *Контактная информация:* gontareva2009@bk.ru

Article history:

Received: 5.10. 2017

Accepted: 20.10.2017

For citations:

Kovtunenکو I., Rezhuk Z. III International Congress “National Identity through the Prism of the Dialogue of Cultures: Russia and the Ibero-American World”. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 15 (4), 479—481. DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-4-479-481

Bio note:

Kovtunenکو Inna, Ph.D. of Philology of department of Russian language for foreign students of Southern Federal University. *Research interests:* complex sentence syntax, isomorphism of coherent constructions, intercultural communication. Author of over 40 scientific publications. *Contact information:* iv.kovtunenکو@yandex.ru

Rezhuk Zinaida, Ph.D. of Philology of department of Russian language for foreign students of Southern Federal University. *Research interests:* complex sentence syntax, isomorphism of complex syntactic unity, asyndeton, intercultural communication. Author of over 20 scientific publications. *Contact information:* gontareva2009@bk.ru

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

36433

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания»

Количество комплектов:

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

36433

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания»

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Количество комплектов:

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ	место	литер

на журнал

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	<input type="text"/>
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

