

КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал основан в июне 2018 года

2020, том 4, № 3

Международный научный журнал

«Казанский лингвистический журнал» - международное научное рецензируемое издание открытого доступа, придерживающееся следующего принципа: свободный открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Публикуемые в журнале материалы прошли процедуру рецензирования и экспертного отбора. Научное содержание публикаций, наименования и содержание разделов соответствуют требованиям к рецензируемым научным изданиям Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. К публикации в журнале принимаются наиболее значимые научные труды, соответствующие тематике, обладающие научной новизной и содержащие материалы собственных научных исследований автора по следующим группам научных специальностей:

10.01.00 Литературоведение:

- 1) 10.01.01 Русская литература.
- 2) 10.01.02 Литература народов Российской Федерации (с указанием конкретной литературы).
- 3) 10.01.03 Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы).

10.02.00 Языкознание:

- 1) 10.02.19 Теория языка.
- 2) 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание.
- 3) 10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии и Африки.

13.00.00. Педагогические науки:

- 1) 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования.
- 2) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- 3) 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Информация об издании

Казанский лингвистический журнал выходит с 2018 года с периодичностью 4 номера в год на *русском, татарском, английском, немецком, французском, турецком, китайском, испанском, итальянском* языках. Журнал приглашает докторов и кандидатов наук, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике принять участие в дискуссии по предлагаемому рубрикатору и **бесплатно** опубликоваться. Формат журнала и принцип открытого доступа позволяет обеспечить самый широкий охват читательской и авторской аудитории.

Цель журнала заключается в ознакомлении российского и международного научного сообщества с результатами деятельности научных школ и самостоятельных исследователей, а также работами в языкознании, литературоведении, теории и методике обучения и воспитания, теории и методике профессионального образования.

Задачи журнала:

- публикация научных, обзорных и информационных статей, отражающих актуальные вопросы в заявленных областях;
- информирование об основных результатах научных работ, выполняемых в рамках приоритетных направлений исследований;
- публикация статей, посвящённых разработке и реализации новых перспективных проектов;
- информирование об исследованиях молодых учёных и результатах их научной работы.

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ. **Свидетельство о регистрации:** ПИ № ФС 77 – 72979, дата регистрации: 06.06.2018.

Форма распространения: печатное СМИ (журнал)

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны

Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации, номер ISSN: ISSN 2658-3321 (Print).

Учредители: Сакаева Лилия Радиковна, Тахтарова Светлана Салаватовна, Хабибуллина Эльмира Камилевна.

Издатель: Автономная некоммерческая организация «Институт культурного наследия»

ИНН 1655080432: ОГРН 1041621009660

Адрес: 420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлёвская, д. 10/15

Редакция: 420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 3, каб. 117

Сайт: <http://kaz-linguo-journal.ru/>

Телефон: +7 (843) 221-33-21

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Редакционная коллегия

Адельгейм Ирина Евгеньевна – доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения Российской академии наук

Беленцов Сергей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Курский государственный университет, заместитель директора по учебно-методической работе

Бокова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, профессор кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации

Бушканец Лия Ефимовна – доктор филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, заведующий кафедрой иностранных языков в сфере международных отношений

Гревцева Гульсина Якуповна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Челябинский государственный институт культуры

Громова Нелли Владимировна – доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, заведующий кафедрой африканистики ИСАА при МГУ

Корнеева Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода

Крылов Вячеслав Николаевич – доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, профессор кафедры русской и зарубежной литературы

Митягина Вера Александровна – доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный университет, заведующий кафедрой теории и практики перевода

Морозкина Евгения Александровна – доктор филологических наук, профессор, Башкирский государственный университет, заведующий кафедрой лингводидактики и переводоведения

Мурашов Рахим Закиевич – доктор филологических наук, профессор, Башкирский государственный университет, профессор кафедры немецкой и французской филологии

Несмелова Ольга Олеговна – доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы

Пенская Елена Наумовна – доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики», руководитель Школы филологических наук факультета гуманитарных наук

Ратнер Фаина Лазаревна – доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, профессор кафедры теории и практики перевода

Редькин Олег Иванович – доктор филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, заведующий кафедрой арабской филологии

Рябцева Надежда Константиновна – доктор филологических наук, профессор, Институт языкознания Российской академии наук, заведующий сектором прикладного языкознания

Сабирова Диана Рустамовна – доктор педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, декан Высшей школы иностранных языков и перевода

Сакаева Лилия Радиковна – доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, профессор кафедры иностранных языков

Сдобников Вадим Витальевич – доктор филологических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, заведующий кафедрой теории и практики английского языка и перевода

Тахтарова Светлана Салаватовна – доктор филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, заведующий кафедрой теории и практики перевода

Фаткуллина Флюза Габдуллиновна – доктор филологических наук, профессор, Башкирский государственный университет, заведующий кафедрой русской и сопоставительной филологии

Шамина Вера Борисовна – доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, профессор кафедры русской и зарубежной литературы

Шаховский Виктор Иванович – доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Яхин Фарит Закиязович – доктор филологических наук, профессор, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, заведующий отделом текстологии

Петер Коста – доктор наук, профессор, университет г. Потсдам, Германия

Хаяти Девели – доктор наук, профессор, председатель Института Юнуса Эмре, Стамбульский университет, Турция

KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

The journal was founded in June 2018

2020, volume 4, No. 3

International scientific journal

“Kazan linguistic journal” is an international peer-reviewed open access journal that adheres to the following principle: free open access to research results increases the global exchange of knowledge.

The papers published in this journal have passed expert selection and peer review procedures. The scientific content of publications, the titles and content of sections correspond to the requirements for peer-reviewed scientific publications of the Higher Attestation Commission under Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. The most significant scientific works corresponding to the subject and containing materials of the author's own scientific research in the following groups of scientific specialties are accepted for publication in the journal:

10.01.00 Literary studies:

- 1) 10.01.01 Russian literature.
- 2) 10.01.02 Literatures of the people of the Russian Federation.
- 3) 10.01.03 Foreign Literature.

10.02.00 Linguistics:

- 1) 10.02.19 Language theory.
- 2) 10.02.20 Historical, typological and comparative linguistics.
- 3) 10.02.22 Languages of foreign countries peoples of of Europe, Asia, Africa, natives of America and Australia.

13.00.00 Pedagogical Sciences:

- 1) 13.00.01 General pedagogics, history of pedagogics and education.
- 2) 13.00.02 Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education).
- 3) 13.00.08 Theory and methodology of professional education.

Information about the journal

Kazan linguistic journal has been published since 2018 with a frequency of 4 issues per year. The works can be submitted in 9 languages: Russian, Tatar, English, German, French, Spanish, Italian, Chinese, Turkish. The journal invites doctors and candidates of sciences, university professors, doctoral students, graduate students, undergraduates, as well as everyone who is interested in the issues under consideration to take part in the discussion on the proposed heading and publish for free. The format of the journal and the principle of open access allows providing the widest coverage of the readers and authors' audience.

The editorial board of «Kazan linguistic journal» sees **the main goal** of its activity as promotion and dissemination of information about the most significant research achievements and innovative solutions in the field of philology and linguistics, as well as facilitating the exchange of professional experience in the Russian and international community.

Achieving this goal is carried out by solving the following **tasks**:

- creation of an open discussion platform to support the exchange of views and dissemination of information in the scientific community;
- constant expansion of the range of authors in geographical (overcoming the localization of the publication process) and research plan (increasing the range of issues under consideration);
- promotion of interdisciplinary relationships and an integrated approach to the phenomena under study;
- ensuring compliance of the journal with international requirements for scientific periodicals, as well as careful and objective selection of manuscripts for publication.

The number of the certificate media: PI № FS 77 – 72979, registration date: 06.06. 2018

The shape of the distribution: print media (magazine)

Territory of distribution: Russian Federation, foreign countries.

Registered in the Russian Federation ISSN National Agency, ISSN registration number: ISSN: ISSN 2658-3321 (Print).

Founders: Sakaeva Liliya Radikovna, Takhtarova Svetlana Salavatovna, Khabibullina Elmira Kamilevna.

Publisher: Autonomous non-profit organization "Institute of cultural heritage": INN 1655080432: OGRN 1041621009660

Address: 10/15, Kremlin str., Kazan, Rep. Tatarstan, Russia, 420111

Editorial office: room 117, 3 M. Mezhlauk str., Kazan, Russia, 420008

Website: <http://kaz-linguo-journal.ru/>

Phone: +7 (843) 221-33-21

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Editorial Board

Adelgeym Irina Evgenevna – Doctor of Philology, Professor, Lead Reasecher, Institute of Slavic studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

Belentsov Sergey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Kursk State University, Deputy director for education (Kursk, Russia)

Bokova Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Moscow City University, Professor of the department of English studies and crosscultural communication (Moscow, Russia)

Bushkanets Liya Efimovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Head of the department of foreign languages in international relations (Kazan, Russia)

Grevtseva Gulsina Yakupovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the department of pedagogy and psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk, Russia)

Gromova Nelli Vladimirovna – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University, Head of the department of African studies of Institute of Asian and African studies (Moscow, Russia)

Korneeva Larisa Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)

Krylov Viacheslav Nikolaevich – Doctor of Philology, Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Professor of the department of Russian and world literature (Kazan, Russia)

Mityagina Vera Alexandrovna – Doctor of Philology, Professor, Volgograd State University, Head of the department of Translation Theory and Practice (Volgograd, Russia)

Morozkina Evgenia Aleksandrovna – Doctor of Philology, Professor, Bashkir State University, Head of the department of linguodidactics and translation studies (Ufa, Russia)

Muryasov Rakhim Zakievich – Doctor of Philology, Professor, Bashkir State University, Head of the department of German and French philology (Ufa, Russia)

Nesmelova Olga Olegovna – Doctor of Philology, Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Head of the department of Russian and world literature (Kazan, Russia)

Penskaya Elena Naumovna – Doctor of Philology, Professor, Higher School of Economics National Research University, Academic Supervisor of Faculty of Humanities (Moscow, Russia)

Ratner Faina Lazarevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Professor of the department of Theory and Practice of Translation (Kazan, Russia)

Redkin Oleg Ivanovich – Doctor of Philology, Professor, St. Petersburg State University, Head of the department of Arabic philology (St. Petersburg, Russia)

Riabtseva Nadezhda Konstantinovna – Doctor of Philology, Professor, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences, Head of the sector of Applied linguistics (Moscow, Russia)

Sabirova Diana Rustamovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Dean of the Higher school of foreign languages and translation (Kazan, Russia)

Sakaeva Liliya Radikovna – Doctor of Philology, Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Professor of the department of foreign languages (Kazan, Russia)

Sdobnikov Vadim Vitalievich – Doctor of Philology, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Head of the Department of the English language and translation theory and practice (Nizhny Novgorod, Russia)

Takhtarova Svetlana Salavatovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Head of the department of theory and practice of translation (Kazan, Russia)

Fatkullina Fluza Gabdullinovna – Doctor of Philology, Professor, Bashkir State University, Head of the department of Russian and comparative philology (Ufa, Russia)

Shamina Vera Borisovna – Doctor of Philology, Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Professor of the department of Russian and world literature (Kazan, Russia)

Shakhovskiy Victor Ivanovich – Doctor of Philology, Professor, Volgograd State Social Pedagogical University (Volgograd, Russia)

Yakhin Farit Zakizyanovich – Doctor of Philology, Professor, G. Ibragimov Institute of language, literature and art of the Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia)

Peter Costa – Doctor of Science, Professor, University of Potsdam (Potsdam, Germany)

Hayati Develi – Doctor of Science, Professor, Chairman of the Yunus Emre Institute, Istanbul University (Istanbul, Turkey)

СОДЕРЖАНИЕ

<ul style="list-style-type: none"> • Литературоведение. Русская литература 	
Пенфей Л. Николай Карамзин и его представления о Китае (на материале журнала «Вестник Европы»)	308
<ul style="list-style-type: none"> • Литературоведение. Литература народов Российской Федерации 	
Юзмухаметова Л.Н., Соболева Н.П. Особенности функционирования мифа в романе Камала Абдуллы «Неоконченная рукопись»	326
<ul style="list-style-type: none"> • Литературоведение. Литература народов стран зарубежья 	
Снежко Д.М., Чалахян А.Л. Современный взгляд на образ Офелии	336
<ul style="list-style-type: none"> • Языкознание. Теория языка 	
Ренц Т.Г. Диалогичность как категориальная характеристика романтического дискурса	347
Сергеева Ю. С. Конститутивные признаки академического дискурса: цифровые трансформации	361
<ul style="list-style-type: none"> • Языкознание. Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание 	
Фахретдинов Р.М. Пятьдесят оттенков серого в идиоматике французского и татарского языков	373
<ul style="list-style-type: none"> • Языкознание. Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Америки, аборигенов Америки и Австралии 	
Мирзиева Л.Р., Тахтарова С.С., Куликова Е.Н. Митигативная специфика редупликации глагола в китайском языке (на примере сериала «Вместе»)	385
<ul style="list-style-type: none"> • Педагогические науки. Общая педагогика, история педагогики и образования 	
Сигал Н.Г., Кондратьева И.Г. Инклюзивная образовательная среда: социально-коммуникативные навыки у детей с особыми образовательными потребностями	412
<ul style="list-style-type: none"> • Педагогические науки. Теория и методика обучения и воспитания 	
Ханипова Р.Р. Поликультурное образование в США: теория и практика	433
<ul style="list-style-type: none"> • Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования 	
Сагитова Р.Р., Плахова Е.А. Самоуправляемое обучение иностранным языкам	445

CONTENT

<ul style="list-style-type: none"> • Literary studies. Russian literature 	
Penfej Li. Nikolai Karamzin and his concepts of China (a case study of magazine “Herald of Europe”)	308
<ul style="list-style-type: none"> • Literary studies. Literatures of the people of the Russian Federation 	
Yuzmukhametova L.N., Soboleva N.P. Features of functioning of the myth in the novel “The unfinished manuscript” by Kamal Abdullah	326
<ul style="list-style-type: none"> • Literary studies. Foreign Literature 	
Snezko D.M., Chalakhyan A.L. Representation of Ophelia over time	336
<ul style="list-style-type: none"> • Linguistics. Language theory 	
Rents T.G. Dialogicality as a Categorical Characteristic of Romantic Discourse	347
Sergeeva Yu. S. Constitutive features of academic discourse: digital transformation	361
<ul style="list-style-type: none"> • Linguistics. Historical, typological and comparative linguistics 	
Fakhretdinov R. M. Fifty shades of gray in the idiomatic of the French and Tatar languages	373
<ul style="list-style-type: none"> • Linguistics. Languages of foreign countries peoples of of Europe, Asia, Africa, natives of America and Australia 	
Mirzieva L.R., Tahtarova S.S., Kulikova E.N. Mitigative specific of verb replication in chinese language (on the example of the TV-series “We are together”)	385
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogical Sciences. General pedagogics, history of pedagogics and education 	
Sigal N.G., Kondrateva I.G. Inclusive educational environment: social and communicative skills in children with special educational needs	412
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogical Sciences. Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education) 	
Khanopova R.R. Multicultural education in the USA: theory and practice	433
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogical Sciences. Theory and methodology of professional education 	
Sagitova R.R., Plakhova E.A. Self-directed learning in foreign language education	445

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

УДК 82-94

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.308-325

НИКОЛАЙ КАРАМЗИН И ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КИТАЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК ЕВРОПЫ»)

Пэнфей Ли

2532175221@qq.com

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

Аннотация. Актуальность выбранной нами темы обусловлена двумя причинами. Во-первых, к настоящему времени все активнее разрабатывается в гуманитарных науках вопрос о закономерностях соотношения документального и художественного начал. Во-вторых, в свете общей проблемы диалога западной и восточной цивилизации, крайне востребовано рассмотрение плодотворных контактов России и Китая в разные эпохи и на различном материале.

Новизна нашего подхода связана с тем, что известные публикации Карамзина в «Вестнике Европы» впервые рассматриваются в соотношении с историко-документальными источниками, которыми располагает китайская наука.

В настоящей статье автора интересует проблема соотношения документального и художественного начал в статьях о Китае, подготовленных для журнала «Вестник Европы» его издателем, выдающимся литератором и просветителем Николаем Карамзиным. Опираясь на немецкие и французские источники, Карамзин публикует цикл из трех эссе: «Китайская мудрость», «Китайские газеты» и «Новейшая история и статистические достопамятности Китая». Карамзина интересуют три важные области: история Китая в движении к его времени, уровень развития социально-общественной мысли Китая (на примере газет) и китайская нравственная философия, с приоритетным вниманием к вопросам семейного воспитания. Взгляды Карамзина на историю и культуру Китая сопоставляются в статье с китайскими историческими документами. В ходе анализа главная задача – установить, где русский писатель следует за фактами, а где стремится переработать информацию, изменив ее в пределах своих представлений об идеале в литературной культуре. Как нами установлено, главная, хотя и утопическая, мечта русского писателя и журналиста – показать людям необходимость и пользу нового союза Запада и Востока в ходе развития мировой цивилизации.

Теоретико-методологическая и практическая значимость полученных нами в ходе работы результатов заключается в возможности их использования при анализе российско-китайских диалогов в литературной культуре других периодов.

Ключевые слова: Карамзин, «Вестник Европы», статьи о Китае, китайские исторические документы, союз Запада и Востока.

Для цитирования: Пэнфей Ли. Николай Карамзин и его представления о Китае (на материале журнала «Вестник Европы»). *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 308–325.

**NIKOLAI KARAMZIN AND HIS CONCEPTS OF CHINA
(A CASE STUDY OF MAGAZINE «HERALD OF EUROPE»)**

Penfej Li

2532175221@qq.com

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The topicality of the subject, which we have chosen, is caused by two factors. First, so far, the issue of correlation patterns of documentary and literary principles is being more vigorously developed in the Humanities. Second, the consideration of fruitful contacts of Russia and China in different epochs and based on various material is highly anticipated in the context of the overall problem of the dialogue between Western and Eastern civilizations.

The novelty of our approach is related to the fact that we for the first time investigate Karamzin's famous publications in *Vestnik Evropy* (Herald of Europe) in relationship with historical and documentary sources, which Chinese science has at its disposal.

In the present article, the author deals with the problem of correlation between documentary and literary principles in the articles about China prepared for the magazine «The Herald of Europe» by its editor, an outstanding literary figure and enlightener Nikolai Karamzin. Proceeding from German and French sources, Karamzin publishes a cycle of three essays: «Chinese wisdom», «Chinese newspapers» and «Early modern history and statistical memorabilities of China». Karamzin is interested in three the most important fields: the history of China on the move to his time, the development level of social idea of China (using newspapers as an example) and Chinese moral philosophy, with priority attention to the problems of family education. We compared Karamzin's views on history and culture of China with Chinese historical documents. In the course of analysis, our main task was to find out, where the Russian writer followed the facts and where he strived to recast the information, having changed it within the range of his own understanding of the ideal in literary culture. As we found out, the main dream, although it was a pipe-dream, of Russian writer and journalist was to show to people the necessity and benefit of a new union of West and East in the course of the world civilization development.

The theoretical and methodological, and practical relevance of the results, which we obtained in the course of our research work, lies in the possibility of their use when analyzing Russian-Chinese dialogues in literary culture of other periods.

Keywords: Karamzin, «The Herald of Europe», articles about China, Chinese historical documents, the union of West and East.

For citation: Penfej Li. Nikolai Karamzin and his concepts of China (a case study of magazine «Herald of Europe»). *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 308–325. (In Russ)

Николай Карамзин стал первым русским писателем и просветителем, который начал знакомить русское общество с историей и культурой Китая. Произошло это уже в последний период его творчества – в начале XIX века: в журнале Карамзина «Вестник Европы» за 1802 год вышли в авторских переводах три статьи о Китае – «Новейшая история и статистические

достопамятности Китая» (часть 2, номер 8), «Китайская мудрость» (часть 6, номер 21) и «Китайские газеты» (часть 6, номер 24).

Сначала рассмотрим общее своеобразие литературной критики Н.М. Карамзина, так как это обязательно поможет лучше понять и представить его «китайскую» «трилогию» в «Вестнике Европы».

Необходимо отметить, что Николай Карамзин – один из создателей литературной критики в России. В различное время разными исследователями были отмечены многие важные открытия писателя в этой области. Чтобы лучше понять взгляды Карамзина-критика и его отношение к материалу в критических статьях, приведем некоторые суждения:

1. Н.И. Мордовченко отмечает, что в карамзинском творчестве критика «... начала приобретать серьезное общественное значение и становиться важным фактором литературного развития» [7, с.18].

2. По мнению современного филолога В.С. Валуева, литературная критика у Карамзина характеризуется особым «синкретизмом предмета», когда критик стремится постоянно изучать связи искусства, истории и науки, а всё это вместе связано «... с просветительской эстетической программой писателя» [1].

Продолжает эту мысль и другая интересная публикация – «“Принципиально и настойчиво”: Карамзин – литературный критик». Здесь автор старается показать, что «синкретичным» был не только материал в произведениях литературной критики Н.М. Карамзина, но и сам принцип работы писателя и критика: «В своей редакторской работе Н.М. Карамзин выступал и критиком, и литературным консультантом, и учителем литературного мастерства» [2]. Объясняются в этом материале и более ранние наблюдения Н. Мордовченко: «... для Карамзина важны общественные интересы личности...» – вот главная мысль [2].

3. В литературной критике Карамзина, так считает современный исследователь С. Б. Коханова в своей диссертации «Н.М.Карамзин – литературный критик» (1992), автор впервые отказывается от простого

идеологического, политического подхода и включает в литературно-критические обсуждения вопросы эстетики и искусства. Поэтому, пишет Коханова, нельзя искать в статьях писателя «... «проверку на реализм» и противопоставление сентиментальной критики «демократическому» исследованию литературы...» [6]. Наоборот, главное в новой программе Карамзина-критика – идеи эстетизма и «преромантическое учение о гении», о личности, которая соединяет энциклопедизм знаний и глубокую художественную интуицию [7, с.27].

4. Очень важная проблема литературно-критической деятельности Николая Карамзина – проблема диалога русской литературной культуры и мировой культуры, для чего необходимо хорошее знакомство читателей с историей и литературой других стран. Вот как пишет Светлана Коханова: «... для взаимосвязи ... литератур необходимо было представить русской образованной публике лучшие достижения ... в адекватном фактическом художественном воплощении» [6].

5. Карамзин-критик по-новому понял явление национального своеобразия разных культур и ввел в своих статьях о поэзии понятие «национальный дух» (подробнее – см.: [8]).

Вершиной достижений Карамзина-критика современные ученые считают журнал «Вестник Европы» – тот журнал, в котором были опубликованы в переводах писателя специальные статьи о культуре и истории Китая. В «Вестнике Европы», подчеркивает Л. А. Сапченко, в центр «... ставится проблема своеобразия исторического пути» каждого народа и четко формулируется идея «... неповторимости нравственной «физиогномии» нации...» [10, с.108].

Три карамзинские публикации о Китае в «Вестнике Европы» интересуют нас с трех точек зрения:

- как здесь продолжают взгляды Карамзина-писателя (об их восприятии литературоведением Китая мы писали в предыдущем параграфе);

- как в этих публикациях связаны, соотносятся друг с другом документальная точность и художественный вымысел, другими словами, где Карамзин-журналист выступает как статистик, а где – как писатель-философ;

- как вообще Россия воспринимала Китай в конце XVIII – начале XIX века. Этот последний вопрос – важное дополнение к главной проблеме нашего изучения: как в Китае воспринимают русскую культуру на примере «чувствительных повестей» Карамзина. К двум из трех статей Карамзин-переводчик дает отсылки на первоисточник: «Из немецкого Политического журнала» и «Перевод из Gazette de France».

Но как только мы внимательно изучим эти материалы, мы увидим работу именно Карамзина, русского писателя, руководителя русского сентиментализма.

При прочтении заглавий статей может показаться, что рассматриваются просто отдельные примеры из истории, общественной жизни и культуры Китая. На самом деле здесь – первая попытка составить для читателей в России общее и целостное представление о нашей стране. Несколько идей особенно важны для Карамзина:

а) Китай – древнейшая цивилизация, изучение ее исторического развития необходимо всем странам и народам для более правильного понимания самих себя: «Народ китайский считается старшим братом всех других, и потому не худо справляться иногда с его моральной историей, чтобы знать будущую судьбу нашу...» («Китайская мудрость») [3, с.47].

Очень важно и интересно, что известный карамзиновед Л.А. Сапченко увидела в интересе писателя к культурам Востока, прежде всего – к Китаю, новое необычное продолжение популярных в XVIII–XIX веках идей Жан-Жака Руссо: восточная цивилизация « ... часто вызывала у него руссоистские настроения. ... (в «Вестнике Европы» издатель-Карамзин потому и старается – Л.П.) «... внимательно относиться ... к специфике восточной культуры, находящейся в стороне...» (от Европы – Л.П.). Более того, в этом журнале

«... часть материалов демонстрирует преимущества восточных обычаев над европейскими...» [9, с.69].

б) Китай – защита европейской цивилизации от бунтов и революций («Новейшая история и статистические достопамятности Китая») [5].

в) Китайская культура и история – моральный урок другим странам. Нравственность охватывает все слои населения: от императоров до обычных людей и их семей. Например, пишет русский журналист Карамзин, китайский император Киенг-Лонг, который умер в 1800 году, а значит, являлся современником писателя, « ... был правосуден, любил науки, искусства, ученых и добродетельных мужей...» («Новейшая история и статистические достопамятности Китая») [5, с.379–380].

Не менее интересны размышления о нравах и законах в китайских семьях – в статье «Китайская мудрость» Карамзин, на основе обзора книг философов У-те-Гоа и Уанг-Чи, отмечает два важных правила: «Чем более отец любит сына, тем более учит его...» и «Чем более жена любит мужа, тем более исправляет его от пороков...» [3, с.49].

г) Еще одна важная черта китайского менталитета – правдивость, точность и верность в передаче фактов и при этом общественная щедрость. В короткой заметке «Китайские газеты» Карамзин пишет, что публикуемые в газетах Китая новости « ... могут назваться летописями сего государства и славятся верностью...» [4, с.318]. Любое случайное или специальное искажение фактов, правды – не просто осуждается обществом, но и строго наказывается: «В 1726 году один чиновник осмелился напечатать ... ложное известие: его позвали в суд и казнили» [4, с.318–319].

Правдивая благотворительность – другая сторона проблемы: из статьи «Новейшая история и статистические достопримечательности Китая» мы узнаем такой важный факт: «Сокровища казненного министра ... не вошли в казну, но, по указу императорскому, были розданы беднейшим мандаринам...» [5, с.381].

д) Стремление к гармонии общества и счастью людей – главное в политических целях Китая: «Когда мечи заржавели, а сошники светлы; темницы пусты, а житницы полны... тогда государство счастливо» («Китайская мудрость») [3, с.50].

Но Карамзин – не просто журналист, социолог, историк, общественный деятель, он, прежде всего, писатель. Так мы подходим к очень важному вопросу о том, как соответствуют реальности и правде те факты, которые известны русскому писателю.

Начнем с нравственно-исторических суждений Николая Карамзина. По его мнению, высказанному в статье «Новейшая история и статистические достопамятности Китая», Китай – защита европейской цивилизации от бунтов и революций.

Современная китайская историография никакими вескими аргументами в этом направлении не располагает. Наоборот, как раз в то время, о котором пишет Н.М.Карамзин, происходят два серьезных социальных потрясения в нашей стране, два бунта.

Обратимся к фактам и цитатам. «В 1795–1806 годы в провинциях Гуйчжоу и Хунань случился бунт народности Хмонга, а в 1796–1804 годах длилось религиозное восстание, связанное с известным китайским движением Белого Лотоса...» [11, с.86].

Поэтому материал в статье Карамзина «Новейшая история и статистические достопамятности Китая», в том числе – суждение о том, что «... Три года бури ... волновали Китай; но по новейшим известиям оттуда бунт усмирён в прошедшем году» – скорее, носит желаемый и утопический характер, чем соответствует правде. Видимо, здесь нашла свое отражение популярная в России и в Европе в конце XVIII – начале XIX века идея о том, что Восток, страны Востока, восточные культуры и цивилизации ближе к природной чистоте и поэтому могут служить примером Западу. Такие представления, кроме того, еще и развивают идеи Жан-Жака Руссо: о борьбе, конфликте Природы и Цивилизации. Так считает и Карамзин.

Подводя итоги, сделаем вывод: утверждение главного писателя русского сентиментализма – «Китай – защита европейской цивилизации от бунтов и революций» – не имеет под собой фактического достоверного основания в китайской истории.

Размышления Карамзина о роли нравственности в истории и общественной жизни Китая той эпохи гораздо ближе к истине. Снова перейдем к конкретным фактам.

Со времени воцарения династии Хань Китай находился под сильным влиянием конфуцианства. Согласно этому широко известному в мире учению, каждому истинному человеку необходимо занимать свое место, поднимать свою нравственность. Главных задач – три: создать гармонию семьи, управлять страной на новых справедливых нравственных основаниях и стремиться сделать мир мирным. Поэтому нравственность как закон в те эпохи, действительно, стала охватывать все слои населения: от императоров до обыкновенных людей и их семей. И хотя затем Китай перешел под власть династии Цин, управляемой этническим меньшинством – народностью Маньчжурия, эти императоры еще очень уважали китайскую культуру и конфуцианство, стремились соотносить принципы своего правления именно с ними.

Современником Карамзина был император Цяньлун (Киенг-Лонг). Правда, умер он на год раньше, чем пишет русский писатель и историк: в феврале 1799 года, а не в 1800 году. Цяньлун был очень образованным правителем, с детства отлично учился, был образованным и высококультурным человеком. После него осталось и оригинальное литературное наследие – 42613 стихотворений.

Император еще в ранней юности принял конфуцианство, он любил ученых и добродетельных мужей, очень ценил и уважал китайскую традиционную культуру, особенно внимательно он изучал и даже редактировал великую книгу – «Сику цюаньшу», в которую входит в общей сложности почти 36000 томов.

Император Цяньлун имел также и хорошее художественно-эстетическое образование: владел такими искусствами, как гучжэн, шахматы, каллиграфия и живопись. Этот правитель провел значительные реформы в гражданской жизни страны и в военном деле.

Вернемся снова к характеристике, данной китайскому императору Карамзиным: он (император Цяньлун) «... был правосуден, любил науки, искусства, ученых и добродетельных мужей...». Одна из оценок здесь все-таки завышена. Дело в том, что интерес к науке у этого властителя был существенно слабее, чем у его деда (императора Канси) и отца (императора Юнчжэна), Цяньлун сам, например, так не преклонялся перед математикой и астрономией, достаточно осторожно относился и к другим достижениям западных наук, хотя и проявлял, по свидетельству китайских исторических архивов, интерес к приборам, подаренным ему западными миссионерами [12, с.160].

Правда, в последние годы жизни император Цяньлун существенно отступил от прежних просветительских принципов. Многие объясняется его увлечением философией эпикуреизма. Жизнь страны постепенно стала интересовать Цяньлуна все меньше, выпадала из области его жизненных интересов. В Китае значительно обострились многие общественные проблемы, усилилась коррупция. Тем временем, сам император приближал к себе и делал министрами совсем не мудрых и добродетельных людей, а таких, которые всегда во всем были готовы с ним соглашаться и хорошо умели «пускать пыль в глаза» [17, с.4]. Вопиющий факт: один из самых влиятельных сановников того времени, вельможа Хэ Шэнь разбогател в поздние годы правления Цяньлуна, при его попустительстве и коррупции достиг богатства общей суммы налоговых доходов правительства Цин за десять лет.

Император Цяньлун стал склонен к злоупотреблению своей властью и еще в одном отношении. Так, он стал всячески притеснять и репрессировать придворных, чиновников и ученых и кровопролитно подавил борьбу народа. В результате, как отмечают китайские историки, такая политика оборачивалась

все большим коррумпированием, идеологическим и культурным «удушением» страны, а также постоянно сопровождалась социальными беспорядками и экономическим упадком. В итоге и вся династия Цин перешла от процветания к упадку [13, с.28].

Как мы помним, Николаю Карамзину импонировала китайская нравственность и мораль, в одной из трех своих статей русский писатель и критик подробно останавливается и на этом вопросе. Снова обратимся к истории Китая и архивным документам.

В книге по истории Древнего Китая периода сражающихся царств (V-III вв. до н. э.) – «Стратегии сражающихся царств» говорится следующее: «Родители, любящие своих детей, будут думать о будущем своих детей» [14, с.173]. Согласно древней китайской мудрости, «... любить своих детей и не обучать их - это все равно, что кормить человека ядовитой пищей, когда он голоден, и это очень вредит ему» [15, с.9]. Как видим, здесь суждение-вывод Карамзина об отношениях между родителями и детьми в китайских семьях истинно и справедливо – вспомним: «... чем более отец любит сына, тем более учит его».

Другая сторона древней китайской морали – законы взаимоотношений мужа и жены в семье. Как передает одно из важнейших правил русский писатель, – «... чем более жена любит мужа, тем более исправляет его от пороков». Китайская культура изначально требует от женщин не только уважать, но и обожать своих мужей, а также быть терпимыми и послушными. Однако если супруг ведет себя так, что нарушает нормы, верной и доброй жене следует его отговаривать, чтобы он мог исправиться и встать на правильный путь.

Не менее важна высокая мораль и в общественной гражданской жизни страны. Карамзин в одной из работ, о чем мы уже сказали выше, ссылается на такой показательный эпизод из китайской истории первой половины XVIII века: « ... в 1726 году один чиновник осмелился напечатать ... ложное известие: его позвали в суд и казнили». Это реальный материал о чиновнике Ван Цзинци (1672–1726).

Конечно, Карамзин допускает неточности. На самом деле, этот сановник не печатал каких-то «ложных известий», он сделал иначе: он воздал хвалу главному полководцу Нянь Гэняю, который стал преступником. Нянь Гэняю обладал высокой властью, управлял большой армией – и при этом очень неуважительно относился к тогдашнему императору Юнчжэну и даже поставил под угрозу саму его власть. Поэтому император приказал арестовать его. Во время обыска конфискованного имущества и бумаг генерала, было найдено письмо от чиновника Ван Цзинци, в котором он расхваливал главного полководца Нянь Гэняю, а об императоре высказался очень резко, он, по мнению автора, проявил себя в полной мере как «абсурдный и безрассудный» правитель. Ван Цзинци был казнен, а голова его выставлена на шесте.

Наказание преступных сановников и министров в пользу народа – еще одна важная примета мудрой и справедливой китайской власти, такой вывод сделал Карамзин и подкрепил его следующим примером: «Сокровища казненного министра ... не пошли (т.е. – не были отправлены: Л.П.) в казну, но, по указу императорскому, были розданы беднейшим мандаринам...». По убеждению русского писателя и историка, это истинная благотворительность.

В реальности эта информация о министре Хэ Шэнь (Го-Ксен), который за долгую службу накопил богатств так много, что в общей сумме они были примерно равны бюджетным доходам династии Цин за десять лет. Сын Хэ Шэня (Го-Ксена) был женат на дочери самого императора Цянь Луна (Киен-Лонга). После смерти императора Цянь Луна, его сын – тогдашний император Цзя Цин издал специальный указ о полной конфискации всего имущества Хэ Шэня, часть сокровищ, действительно, отдал в государственное казначейство, но всё остальное раздал своим сестрам и братьям («Официальная рукопись истории династии Цин», том 319, биография персонажа 106 – “Хэ Шэнь” [16, с.319]).

После рассмотрения отдельных частных примеров из общественной истории Китая, Николай Карамзин переходил к общим выводам. По его убеждению, стремление к гармонии общества и счастью людей – главное в политических целях Китая: «Когда мечи заржавели, а сошники светлы; темницы пусты, а житницы полны... тогда государство счастливо». Все китайские монархи того времени знали как устав известный афоризм великого философа Мэнцзы: «Человек превыше всего», особенно это правило было важно для тех правителей, кто постоянно трудился на благо страны и общества и внес значительный вклад в развитие общества и истории. «Человек превыше всего» – значит спокойно жить и быть довольным своей жизнью, спокойно жить в том мире, где «...мечи заржавели и темницы пусты». Символ довольства своей жизнью – в другом сравнении: «...сошники светлы и житницы полны». Это является как требованием, так и критерием оценки государственного управления.

В заключении перейдем и к такому важному вопросу, как суждения и интерпретации Карамзина связаны с его литературной позицией, с его убеждениями как писателя-моралиста. В некоторых случаях мы будем возвращаться к цитатам о китайской морали и китайских правителях.

В отличие от прежней рационалистической традиции в журналах Сумарокова и Новикова, Карамзин более эмоционален, в некоторых его суждениях можно увидеть часто встречающуюся в западном сентиментализме иронию. Важно, что это не ирония в адрес главного героя статей, Китая, а ирония по отношению к остальному миру, который еще должен очень многому учиться у древнего и мудрого китайского народа.

Приведем интересные примеры.

«Государство, которое известно всем народам ... в Европе по своему естественному произведению (чаю – Л.П.) ... и которое, посредством сего растения... ежегодно берет с европейских народов несколько миллионов рублей серебром и золотом, без сомнения достойно некоторого внимания...» («Новейшая история и статистические достопамятности Китая») [5, с.379].

«Теперь судите, умнее ли мы древних китайцев в морали и политике!» («Китайская мудрость») [3, с.50].

Особенности эмоционального стиля Карамзина прямо связаны с его взглядами как писателя сентиментализма. Во всех трех статьях мы можем найти высказывания, очень близкие идеям карамзинских «чувствительных повестей». Например, об императоре Киен-Лонге читаем в интерпретации Карамзина следующее: «Человеколюбие и кротость были главными свойствами души его. ... Он... тотчас по восшествии на престол дозволил христианам торжественно собираться для моления...» («Новейшая история и статистические достопамятности Китая») [5, с.381].

А вот одно из приведенных русским писателем для русской публики нравственных правил китайской семьи: «Отец желает, чтобы дочь была счастлива, а сын (вырос и был – Л.П.) добрым человеком...» («Китайская мудрость») [3, с.48] (подробно о реалиях правил семейной жизни в Китае было написано ранее).

Уважение к авторитетам и старшему поколению как хранителю этого закона – еще одна важная вещь в китайской культуре: «... нынешний (император – Л.П.) в 1798 году сочинил и внес в газеты похвальное слово отцу своему...» («Китайские газеты») [4, с.319].

С точки зрения того, как похожи размышления Карамзина-журналиста на его сентименталистские писательские взгляды, стоит обратить внимание и на название первой из статей «китайского цикла» в «Вестнике Европы». Русского литератора интересуют не просто исторические факты и статистика, а «достопамятности» Китая. Сейчас в русском языке говорят «достопримечательности» – когда хотят обратить внимание, чтобы тот, кто смотрит, «приметил», запомнил. «Достопамятность» – более сложное явление, оно означает, что изображенное «достойно памяти», достойно уважения и того, чтобы люди передавали это друг другу от поколения к поколению.

В заключении стоит остановиться и на том, почему три статьи о Китае Карамзин печатал именно в таком порядке. На наш взгляд, здесь все очень правильно продумано и построено. Первая статья, «Новейшая история и статистические достопамятности Китая», дает общий внешний обзор страны, здесь главное - исторические факты, а потом цифры (когда речь в конце о китайских товарах на экспорт и сумме выручки страны). Вторая статья, «Китайская мудрость», знакомит русских читателей с философией и этикой Китая, это уже анализ культуры, ее внутреннего содержания. Третья публикация, заметка «Китайские газеты», переносит все внимание на современное состояние государства и его социальную политику; Карамзину важно показать китайскую периодику как современницу своего журнала «Вестник Европы».

Главная, хотя и утопическая, мечта русского писателя и журналиста – показать людям необходимость и пользу нового соединения Запада и Востока в культуре: «... обе части мира могли бы весьма легко соединить нравы, язык и религию свою...» (цит. по: [9, с.71]).

Литература

1. *Валуев В.С.* О литературной критике Н.М. Карамзина. // URL: <http://karamzin.lit-info.ru/karamzin/kritika/valuev-o-kritike-karamzina.htm> (дата обращения 8.10.20).

2. «Докажи судьбе, что можешь быть велик душою». «Принципиально и настойчиво»: Карамзин – литературный критик. // URL: <http://infomania.ru/map/wp-content/uploads/2016/11/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B7%D0%B8%D0%BD-%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA.pdf>. (дата обращения 8.10.20)

3. *Карамзин Н.М.* Китайская мудрость // Вестник Европы. 1802. Ч.6, № 21. // URL: http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_1802_kitayskaya_mudrost.shtml (дата обращения 8.10.20)

4. *Карамзин Н.М.* Китайские газеты // Вестник Европы. 1802. Ч.6, № 24 // URL: http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_1802_kitayskie_gazety.shtml (дата обращения 8.10.20).

5. *Карамзин Н.М.* Новейшая история и статистические достопамятности Китая. // Вестник Европы. 1802. Ч.2, № 8. // URL: http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_1802_kitay.shtml (дата обращения 8.10.20).

6. *Коханова С.Б.* Н.М. Карамзин – литературный критик: автореф. На соискание уч. степени канд. филол. наук. М.: МПГУ, 1992. // URL: <http://cheloveknauka.com/n-m-karamzin-literaturnyy-kritik> (дата обращения 8.10.20).

7. *Мордовченко Н.И.* Русская критика первой четверти XIX века. М.–Л.: АН СССР, 1959. 432 с.

8. *Подойницына О.Э.* Проблемы поэзии в литературно-критических статьях Н. М. Карамзина // Вестник Томского гос.ун-та. 2012. № 357. С.25–28.

9. *Сапченко Л.А.* Запад и Восток в материалах карамзинского «Вестника Европы» // Карамзинский сборник. Часть вторая: Восток и Запад в русской культуре. Ульяновск: УлГУ, 1998. С.65–72.

10. *Сапченко Л.А.* Литературно-критическая позиция Н. М. Карамзина периода «Вестника Европы» // Вестник Московск. гос. обл. ун-та. Сер. Русская филология. 2017. № 4. С.106–115.

11. 郑天挺. 清史简述. 北京.: 北京出版社. 2015. 134 с. (Чжэн Тяньтин. Краткая история династии Цин / Тяньтин Чжэ. Пекин: Издательство Пекина, 2015. 134 с.).

12. 中国第一历史档案馆编. 清中前期西洋天主教在华活动档案史料: IV. 北京.: 中华书局. 2003. 536 с. (Первые исторические архивы Китая. Архивы деятельности западных католиков в Китае в период ранней и средней династии Цин: IV. Пекин: Китайское книгоиздательство, 2003. 536 с.).

13. 赵秉忠, 白新良. 论乾隆后期的专制统治 // 清史研究. 1991. № 01. С.24-28. (Чжао Бинчжун, Бай Синьян. О самодержавном правлении в поздний период Цяньлуна // Исследование истории династии Цин. 1991. № 01. С.24–28).
14. 刘向. 战国策. – 西安.: 西安交通大学出版社. 2013. 226 с. (Лю Сян. Стратегии сражающихся царств. Сиань: Издательство Сианьского транспортного университета, 2013. 226 с.).
15. 申涵煜. 省心短语. – 北京.: 中华书局. 1991. 15 с. (Шэнь Ханьюнь. Короткие предложения для души. Пекин: Китайское книгоиздательство, 1991. 15 с.).
16. 赵尔巽. 清史稿 (35). – 北京.: 中华书局. 1977. 323 с. (Чжан Эрсюнь. Официальная рукопись истории династии Цина. Пекин: Китайское книгоиздательство, 1977. 323 с.).
17. 戴逸. 论乾隆 // 清史研究. 1991. № 01. С.1–15. (Дай И. О императоре Цяньлуэне // Исследование истории династии Цин. 1991. № 01. С.1–15).

References

1. *Valuev V.S.* (2020). On N.M. Karamzin's literary criticism // URL: <http://karamzin.lit-info.ru/karamzin/kritika/valuev-o-kritike-karamzina.htm>. (accessed: 8.10.2020). (In Russian)
2. “Prove to the fate that your soul is great”. “Fundamentally and persistently”: Karamzin is a literary critic. (2020). // URL: <http://infomania.ru/map/wp-content/uploads/2016/11/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B7%D0%B8%D0%BD-%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA.pdf>. (accessed: 8.10.2020). (In Russian)
3. *Karamzin N.M.* (1802). Chinese wisdom // *Vestnik Evropy*. Ch.6, № 2. // URL: http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_1802_kitayskaya_mudrost.shtml. (accessed: 8.10.2020). (In Russian)

4. *Karamzin N.M.* (1802). Chinese newspapers // *Vestnik Evropy*. Ch.6, № 24 // URL: http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_1802_kitayskie_gazety.shtml. (accessed: 8.10.2020). (In Russian)

5. *Karamzin N.M.* (1802). Early modern history and statistical memorabilities of China // *Vestnik Evropy*. 1802. Ch.2, № 8. // URL: http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_1802_kitay.shtml. (accessed: 8.10.2020). (In Russian)

6. *Kokhanova S.B.* (1992). N.M. Karamzin – literary critic: abstract for the degree of candidate of philological sciences. M.: MPGU. // URL: <http://cheloveknauka.com/n-m-karamzin-literaturnyy-kritik>. (accessed: 8.10.2020) (In Russian).

7. *Mordovchenko N.I.* (1959). Russian criticism of the first quarter of the 19th century. 432 p. Moscow – Leningrad, Akademia nauk SSSR. (In Russian).

8. *Podoinitsyna O.E.* (2012). Poetry issues in the Karamzin's literary-critical articles // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. № 357. Pp.25–28. (In Russian).

9. *Sapchenko L.A.* (2017). Literary-critical position of N.M. in the period of “The Herald of Europe” (“*Vestnik Evropy*”) // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seria Russkaya filologiya. 2017. № 4. Pp.106–115. (In Russian).

10. *Sapchenko L.A.* (1998). West and East in the materials of Karamzin's “The Herald of Europe” (“*Vestnik Evropy*”) // *Karamzinskii sbornik*. Chast' vtoraya: Vostok i Zapad v russkoi kul'ture. Ulyanovsk: Ulyanovski gosudarstvennyj universitet, 1998. Pp.65–72. (In Russian).

11. *Zheng Tiantin.* (2015). A brief history of the Qin Dynasty. Pekin: Pekin Publishing House. 134 p. (In Chinese).

12. The first historical archives of China. The archives of the Western Catholics' activities in China in the period of early and middle Qin Dynasty: IV. (2003). Pekin: Chinese Publishing House. 536 p. (In Chinese).

13. *Zhao Binzhun, Bai Singlian*. (1991). On autocratic rule in the later Qianlounq period // Historical research of the Qin Dynasty. No. 01. Pp.24–28. (In Chinese).

14. *Lyou Sian*. (2013). Strategies of warring states. Sian: Publishing House of the Sian Transport University. 226 p. (In Chinese).

15. *Shang Hangyoung*. (1991). Short sentences for the soul. Pekin: Chinese Publishing House. 15 p. (In Chinese).

16. *Zhang Ersoung*. (1977). Official manuscript of the Qin Dynasty history. Pekin: Chinese Publishing House. 323 p. (In Chinese).

17. *Dai I*. (1991). About Qianlong Emperor // Historical research of the Qin Dynasty. No.01. Pp.1–15. (In Chinese).

Автор публикации

Ли Пэнфей – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы
Высшая школа русской и зарубежной
филологии
Институт филологии и межкультурной
коммуникации
Казанский федеральный университет
Россия, Казань
E-mail: 2532175221@qq.com

Author of the publication

Li Penfej – a postgraduate student
Department of Russian and Foreign Literature
Higher School of Russian and Foreign Philology
Institute of Philology and Intercultural
Communication
Kazan Federal University
Kazan, Russia.
E-mail: 2532175221@qq.com

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УДК 821

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.326-335

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МИФА В РОМАНЕ КАМАЛА АБДУЛЛЫ «НЕОКОНЧЕННАЯ РУКОПИСЬ»

Л.Н. Юзмухаметова, Н.П. Соболева

land_yz@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль мифа в современной тюркоязычной прозе на примере творчества азербайджанского писателя Камала Абдуллы. Данный роман был переведен на многие языки мира и получил множество отзывов, а также был изучен в диссертационных исследованиях. Герои постмодернистских текстов чрезвычайно впечатлительные, эмоциональные, живут на грани реальности и ирреальности, сна и яви, прошлого и будущего, склонны к глубоким философским размышлениям, они рождаются на пересечении эпох и разных культурных слоев. Созданию такого героя и такой картины мира способствуют мифологические сюжеты и образы, которые включаются в канву текста. В постсоветском пространстве обращение к мифологии имеет свой неповторимый облик. Ученые отмечают, что мифологизм является признаком формирования нового национально-религиозного самосознания в условиях суверенной национальной государственности, именно неомифологии отводится важнейшая роль в литературном процессе XX и XXI веков. Актуальность выбранной темы определяется тем, что современная тюркоязычная постмодернистская проза нуждается в комплексном анализе его особенностей, обращая внимания на разные элементы и пласты текста. Это необходимо для определения в дальнейшем феномен тюркоязычного постмодернизма в современной мировой литературе.

Ключевые слова: постмодернизм, тюркоязычная проза, азербайджанская литература, Камал Абдулла, миф.

Для цитирования: Юзмухаметова Л.Н., Соболева Н.П. Особенности функционирования мифа в романе Камала Абдуллы «Неоконченная рукопись». *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 326–335.

THE PECULARITIES OF MYTH FUNCTIONING IN NOVEL “THE INCOMPLETE MANUSCRIPT” BY KAMAL ABDULLA

L.N. Yuzmukhametova, N.P. Soboleva

land_yz@mail.ru

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article examines the role of myth in modern Turkic-language prose on the example of the work of the Azerbaijani writer Kamal Abdullah. This novel was translated into many languages of the world and received many reviews, and it was also studied in dissertation studies. The heroes of postmodern texts are extremely impressionable, emotional, live on the verge of reality and irreality, sleep and reality, past and future, are prone to deep philosophical thoughts, they are born at the intersection of eras and different cultural strata. The creation of such a hero and

such a picture of the world is facilitated by mythological plots and images that are included in the canvas of the text. In the post-Soviet space, the appeal to mythology has its own unique appearance. Scientists note that mythologism is a sign of the formation of a new national-religious identity in the conditions of sovereign national statehood, it is neomythology that has the most important role in the literary process of the 20th and 21st centuries. The relevance of the chosen topic is determined by the fact that modern Turkic-speaking postmodern prose needs a comprehensive analysis of its features, paying attention to various elements and layers of the text. This is necessary to determine in the future the phenomenon of Turkic-speaking postmodernism in modern world literature.

Keywords: postmodernism, Turkic prose, Azerbaijani literature, Kamal Abdullaha, myth.

For citation: Yuzmukhametova L.N., Soboleva N.P. Features of functioning of the myth in the novel “The unfinished manuscript” by Kamal Abdullaha. *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 326–335. (In Russ)

В данной статье отдельное внимание хотелось бы уделить теме мифа в тюркоязычной постмодернистской прозе. Проблема мифа является одной из главных при изучении постмодернистской литературы, так как зачастую при создании «текстов в тексте» одним из таких текстов оказывается мифологический сюжет (пересказанный, стилизованный под древний миф или новый миф). В тюркоязычной постмодернистской прозе чаще всего наблюдается обращение к древним общетюркским мифам и легендам. Исследователь современной азербайджанской прозы С. Шарифова отмечает, что «в произведениях азербайджанской крупной прозы конца XIX – начала XX века мифологизм проявляется двояко – либо в форме непосредственного переложения авторами бытовавших легенд и дастанов, либо же мифы влияли на текст в качестве интертекста» [7, с. 201].

Миф во все времена играл важнейшую роль в человеческом мировосприятии. Каждый народ имеет свою уникальную, неповторимую базу мифов, раскрывающих особенности жизнедеятельности, менталитета той или иной нации. В современной мировой литературе обращение к мифологии выступает широко распространенным явлением, знаковые фигуры мировой художественной литературы активно обращаются к образцам мировой мифологии. Так «в литературе XIX в. не только широко используются древние мифы (Т. Манн, А. Камю, Ж.П. Сартр), но и предпринимаются попытки создания произведений, структурно и по содержанию сознательно

на них ориентированных (Г. Мелвилл, Т.С. Элиот, Дж. Джойс). Подобные произведения часто определяются литературоведами и критиками как миф. Однако даже «Моби Дик» (1851) Мелвилла, не говоря уже об откровенно «сконструированных» высокоинтеллектуальных – «Улиссе» (1922) Джойса или «Бесплодной земле» (1922) Элиота, не является мифами ни по характеру восприятия читателями, ни по своей функции. Они представляют собой не более чем мифоцентрические или мифопоэтические произведения» [5, с. 562].

Как известно, герои постмодернистских текстов чрезвычайно впечатлительные, эмоциональные, живут на грани реальности и ирреальности, сна и яви, прошлого и будущего, склонны к глубоким философским размышлениям, они рождаются на пересечении эпох и разных культурных слоев. Созданию такого героя и такой картины мира способствуют мифологические сюжеты и образы, которые включаются в канву текста. В постсоветском пространстве обращение к мифологии имеет свой неповторимый облик. Так исследователь азербайджанского современного романа С.Шарифова отмечает, что «вместе с распадом СССР в национальной литературе постсоветских республик наблюдается всплеск интереса к мифологии. Мифологизм проявляет себя как часть формирования нового национально-религиозного самосознания в условиях суверенной национальной государственности. 90-е годы прошлого столетия – для постсоветских республик период краха соцреализма как направления в культуре, на фоне которого наблюдается повышенный интерес к феномену «постфольклор». Постфольклоризм в западной литературе наблюдается несколько раньше – с середины XX века. Постфольклорность в литературе связана с процессами неомифологизации. Именно неомифология становится мощным фактором литературного процесса XX и XXI веков» [7, с. 210].

Роман известного азербайджанского филолога-ученого, писателя-постмодерниста Камала Абдуллы «Неоконченная рукопись» переведен на многие языки мира и получил множество отзывов, был изучен

в диссертационных исследованиях. В нем представлены история и мифология азербайджанского народа в контексте мировой мифологии и философии, судьбы людей презентованы как часть судьбы стран и народов.

В романе образ ученого-филолога (скриптор), который приходит в Национальный рукописный институт для ознакомления с загадочной неоконченной рукописью, принадлежавшей к 12 веку, становится связующим звеном различных текстов. Они относятся к различным эпохам, у каждого текста вырисовывается свой автор. История прочтения рукописи принадлежит ученому-филологу. История поиска шпиона Баяндур ханом, история Иранского Шаха Исмаила Хатаи, а также история описания этих событий на бумаге повествуются от имени Деде Горгуда. Но первая и вторая истории имеют и других «авторов». В первом случае это – Баяндур хан, который с самого начала знал все о своем «расследовании» и использовал некое событие в своих далеко идущих политических целях. Историю иранского шаха зафиксировал некто неизвестный. Таким образом, в произведении реализуется концепция «смерти автора».

Переплетаясь, эти истории указывают на наличие других текстов, которые зашифрованы как мотивы, готовые развернуться под влиянием читательской фантазии. Этому способствует нелинейность письма: внутри основного текста другим шрифтом идут комментарий и размышления Деде Горгуда по поводу происходящего, а также скриптора, который пришел в отдел рукописей для ознакомления с текстом неполной рукописи.

Например, неполная рукопись замаскирована в тексте другого манускрипта, свидетельствующего о большом землетрясении в Гяндже. Этот мотив может быть прочитан как философский текст об отсутствии истины (или текста в тексте). В самом романе каждый текст в итоге оказывается не тем, чем казался в начале. Кроме того, мотив может указать на важность индивидуальных историй, или даже поступков в общей истории народов и человечества (истина человека есть истина народа). Он также подчеркивает индивидуальность восприятия, осознания жизни (множественность инстин).

Румынский исследователь Людмила Беженару в качестве подобного мотива указывает на заглавие романа: «акцентным семиотическим смыслом является слово рукопись, которая уже до прочтения текста вызывает у читателя представление о ее каноничности, замкнутости, то есть сакральной полноте» [2, с. 95]; в также на предисловия. В первом предисловии («Предисловие – или полнота неполного») присутствует цифровая символика: девушка-востоковед, работающая в отделе рукописи, за три дня переводит рукопись на латинский язык, автор за три дня прочитывает ее, затем перечитывает еще три раза. Текст рукописи проходит через три руки – Деде Горгуда, переводчика и филолога. Отметим тот факт, что и внутри основного текста можно встретить число три, например, Деде Горгуд о причине вражды между огузами говорит так: «три дня и три ночи длился мой рассказ. Ровно три дня и три ночи Байандур хан не проронил ни слова, ни разу не прервал меня...» [1, с. 67]. «Несколько раз повторяемая цифра три, несомненно придает намерению автора магический смысл. В нумерологии его воспринимают как знак полноты, совершенства, законченности» [2, с. 102]. Здесь еще необходимо отметить тот факт, что число три является сакральным для азербайджанцев, так исследователи пишут о том, что «берущей свое начало в мифологии можно считать стремление к сакрализации чисел, которая имеет у разных народов разный набор цифр. Для азербайджанцев таковыми являются три, пять, семь, сорок. И, соответственно, мы часто встречаем эти цифры в преданиях и легендах» [4, с. 5].

Помимо этого, «первый автор-интерпретатор дастана Деде Горгуд не только пересказывает историю, но и оживляет ее своими комментариями, «переносит все это на бумагу, творя собственный текст»» [2, с. 103]. То есть рукопись, на самом деле оказывается полной. Ее полнота может быть определена в сравнении с эпосом «Деде Горгуд» – в этом случае дастан и рукопись выступают как целое и его часть, в зависимости от подхода любой из них может восприниматься целым.

В предисловии есть обращение еще к одной цифровой символике. Пятизначный шифр (№ А-21/733), под которым хранилась рукопись, а также

«525-я газета», где был опубликован запрос о происхождении Рукописи, свидетельствуют, что «магия больших чисел входит в художественное условие романа» [1, с. 445]. По мнению Л. Анненского, это указывает на хаотичность бытия: «мир смутен, огромен, непостижим, неменяем <...> Сверить варианты Рукописи невозможно, приходится верить «пожелтевшим листам бумаги»» [1, с. 445].

Во втором предисловии («Еще одно предисловие, или значимы ли для Бога мирские различия») «познание полноты становится лейтмотивной темой» [2, с. 103]. В нем говорится о диалоге Востока и Запада, рукопись, изнутри которой «тщится выглянуть наружу еще одна рукопись» [1, с. 24], напоминает скриптору «мусульманские письма, опасно притаившиеся за христианскими литерами» [1, с. 24]. Здесь же провозглашается одна из основных идей произведения, которая заключается в том, «что и те и другие письма ликами букв своих обращены к одним и тем же горным высям» [1, с. 24], то есть Восток и Запад, их ценности по своей природе являются едиными, данная мысль далее будет неоднократно напоминать о себе в тексте, а именно – в выборе эквивалентных на Западе и Востоке мифологических образов (Одноокий как параллель Циклопу, Говорящий камень как параллель Оракулу), а также в мотиве двойничества в истории об иранском шахе.

Мотив двойничества перекликается с романом Орхана Памука «Белая крепость», в котором мысль о единой по своей сути природе Востока и Запада является центральной. В таком ключе разъясняется цель включения мотива двойничества в текст романа Л. Анненским, который пишет: «что шах, что холоп – это в сущности одно и то же, ибо есть невидимая сущность и есть невидимая оболочка – «батин» и «закир» («внутренний» и «внешний» ред.)» [1, с. 443]. Следующая цитата из романа особенно ярко раскрывает эту идею:

«–Кого мы обманываем, мой шах?

– Мы никого не обманываем. Внутренняя, скрытая сущность для большинства не имеет никакого значения, всё дело во внешней сущности. Запомни это навсегда» [1, с. 270].

Третье и последнее предисловие («И, наконец, последнее предисловие, или права тех, кто способен сказать «не знаю») становится необходимым опять же для осуществления полноты. В нем писатель обращается к своему читателю, надеясь на то, что его книга предстала перед подготовленным читателем: так устанавливается особый литературный диалог.

Помимо предисловий, в романе есть послесловие («Послесловие, или печать полной незавершенности»), которое «как и трехсоставное предисловие – выполняет две функции: завершает текст романа с точки зрения технического обрамления, а также совершает полный герменевтический круг, возвращая читателя-реципиента к началу, то есть к предисловию, давая, таким образом, окончательный ответ на авторское понимание «полной незавершенности»» [2, с. 106–107].

Роман заканчивается обрывисто: «девушка-востоковед сказала мне вполголоса, что...» [1, с. 296]. Данная концовка также указывает на то, что писатель в идее незавершенности стремится к завершению.

А. Джафарзаде констатирует, что «в целом Камал Абдулла в азербайджанской литературе является выдающимся создателем современного романа с мифологическим мотивом. Как видно, в творчестве писателя всегда господствует и параллелизм мифа и современности» [3, с. 2]. Продолжая эту мысль, можно констатировать, что в романе говорится о человеческом бытии на стыке диалога прошлого и современности. Писатель выделяет главную ценность для человека вообще, для человека любой эпохи, Востока или Запада: это преданность Родине. Расследование Баяндур хана направлено на сохранение единства Родины (Огзуской земли) для потомков. В истории об иранском шахе Исмаиле ключевым является эпизод, где отважный и преданный своей родине шах идет на верную смерть с врагом, перед этим тайно передав свои полномочия своему двойнику Хызыру, который в течение 10 лет играет роль шаха.

На этом фоне по-иному воспринимается роль Деде – человека, описывающего события в Огузе: «Каждый может доверить свою тайну Деде,

ибо он хранитель тайн» [1, с. 72]. История, рассказывающая о прошлом народа, сохранившаяся в рукописях, в дастанах, также важна для понимания современности, осознания роли человека, народа в историческом пути человечества. Так проявляется одна из основных идей романа, которая также может быть прочитана по-разному. На это указывает следующий отрывок: «Сразу же после того, как я закончил писать все, прочитанные вами, со мной произошло нечто странное и одновременно вполне объяснимое. Как только я дописал последнее предложение (имеется в виду предшествующая фраза «сам я до сих пор плутаю в поисках ответа на свои сомнения») – на меня навалился внезапный сон. Голова моя помимо моей же воли опустилась на письменный стол, и, как это, наверное, случается в подобных случаях, я начал видеть себя со стороны. Длилось это недолго. Во сне мне явился человек. Все его приметы: одеяние, лицо, рост и стать – улетучились из памяти, как только я проснулся. Одно запомнилось прочно – коротенький диалог, состоявшийся между нами.

- Зачем ты сделал это? – спросил человек.

- Не знаю, - ответил я» (Камал, с. 30).

Прекрасен авторский текст о жизни средневековых городов. В рассказе о Баяндур хане перед читателем предстает мир ханского двора с его многочисленными правилами, беками, войной с Однооком и философскими размышлениями о будущем огузской земли, история о поиске шпиона, который сеет смуту во всем Огузе. Фейзуллаева А.Г. отмечает, что «придерживаясь лексико-семантической структуры и архитектоники языка, образно-метафорического изложения, присущего огузскому эпосу, писатель всецело вводит нас в мир и среду огузов, проникает в подспудные пласты дастана, заново осмысливает неоднозначные, завуалированные действия и взаимоотношения героев – огузских правителей, ханов и беков, живущих на страницах древней рукописи» [6, с. 258].

В основе истории о Баяндур хане лежит общетюркский памятник – дастан «Китаби-Деде Коркуд», который в романе был трансформирован в рамках постмодернистского текста. С.Шарифова констатирует, что «К.Абдулла

манипулирует текстом дастана «Книга моего деда Коркуда», дискредитирует мифологического героя (например, в мифе дед Коркуд это архетип «мудреца», то в произведении – верный слуга Баяндыр хана), разрушает основу мифологического мировосприятия (например, превращая камень «Нур» («Святой») в божественное начало Тенгри), с сарказмом перерабатывает сюжеты из эпосов, смешивая их с авторской саркастической интерпретацией исторических событий (например, бегство Шах Исмаила Хатаи и его умерщвление по нелепому стечению случайностей) и т.д.» [7, с. 217]. По нашему мнению, в данном случае писательская интерпретация связана не с сатирической, а философской оценкой бытия.

Таким образом, роман Камала Абдуллы «Неоконченная рукопись» является интереснейшим образцом постмодернистского романа в современном тюркоязычном литературном процессе.

Литература

1. *Абдулла К.* Романы. М.: Худож. лит., 2013. 464 с.
2. *Беженару Л.* Камал Абдулла: Философия Полноты, Сербия, Нови сад, 2014. 223 с.
3. *Джафарзаде. А.* Звучит повсюду голос мой. М.: Советский писатель, 1981, 441 с.
4. *Касимова И.Х., Хурдамиева С.Х.* Мифологическая основа преданий и легенд азербайджанцев Дербентского региона. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки, 2012. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mifologicheskaya-osnova-predaniy-i-legend-azerbaydzhantsev-derbentskogo-regiona> (дата обращения: 12.04.2019)
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий. Гл. ред. Николюкин А.Н. М.: 2001. 1600 с.
6. *Фейзуллаева А.Г.* Национальные и общечеловеческие идеи в современной азербайджанской литературе. Баку, «Элм и тах-сил», 2016. 286 с.

7. Шарифова С. Жанровое смешение в романе: коммуникативно-социокогнитивный подход. М.: «Московский парнас», 2011. 400 с.

References

1. *Abdullah K.* (2013). Novels. M.: Khudojstv. literatura. 464 p. (In Russian)
2. *Bezhenaru L.* (2014). Kamal Abdullah: Completeness philosophy. Serbia, Novi Sad. 223 p. (In Russian)
3. *Dzhafarzade A.* (1981). Everywhere my voice sounds. M.: Soviet writer. 441 p. (In Russian)
4. *Kasimov I.H., Hurdamiyeva S.H.* (2012). Mythological basis of stories and legends of Azerbaijanians of the Derbent region // News of the Dagestan state pedagogical university. Public and humanities. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mifologicheskaya-osnova-predaniy-i-legend-azerbaydzhantsev-derbentskogo-regiona> (accessed: 12.04.2019) (In Russian)
5. Literary encyclopedia of terms and concepts. (2001). Ch. editor. Nikolukin A.N.M. 1600 p. (in Russian)
6. *Feyzullayeva A.G.* (2016). The national and universal ideas in modern Azerbaijani literature. Baku, “Elm and takh-forces”. 286 p. (In Russian)
7. *Sharifova S.Sh.* (2011). Genre mixture in the novel: kommunikativ-sociocognitiv approach. M., “The Moscow Parnassus”. 400 p. (In Russian)

Авторы публикации

Юзмухаметова Ландыш Нургаяновна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: land_yz@mail.ru

Соболева Нина Павловна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: ni_pavlovna@yahoo.com

Authors of the publication

Yuzmukhametova Landysh Nurgayanovna –
Candidate of Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: land_yz@mail.ru

Soboleva Nina Pavlovna –
Candidate of Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: ni_pavlovna@yahoo.com

ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СТРАН ЗАРУБЕЖЬЯ

УДК 82.0

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.336-346

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБРАЗ ОФЕЛИИ

Снежко Д.М., Чалахян А.Л.

alexandrial@inbox.ru

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются два произведения искусства – выдающаяся пьеса Уильяма Шекспира «Гамлет», написанная в Елизаветинскую эпоху, и современный кинофильм «Офелия», адаптированный по одноименной книге Лизы Клейн 2006 года и снятый женщиной-режиссером Клэр Маккарти во втором десятилетии XXI века – 2018 году. Статья рассматривает эти произведения через призму литературной теории «Культурный материализм», возникшей в 1985 году. Основная цель данной статьи – изучить, как второстепенный и на первый взгляд незначительный женский персонаж Офелия представлен в этих двух произведениях и объяснить, почему в современном мире образ женщины в искусстве стало возможным поставить на первый план. Было установлено, что вторая волна феминизма, длившаяся с 1960-х до начала 1990-х годов, появление феминистской литературной критики в 1960/70-е годы и смещение внимания с ‘андротекстов’ (произведений, написанных авторами-мужчинами) на ‘гинотексты’ (произведений, написанных авторами-женщинами) оказали огромное влияние на восприятие женщин в современной культуре. Кроме того, развитие гинокритики побудило общественность обратить внимание, признать произведения, написанные авторами-женщинами, и изменить к ним отношение. Подводя итоги, можно сделать вывод, что в силу вышеизложенных причин теперь мы имеем возможность поставить Офелию в центр повествования и взглянуть на события «Гамлета» с точки зрения женского персонажа.

Ключевые слова: Культурный материализм, вторая волна феминизма, феминистская литературная критика, гинокритика, Елизаветинская эпоха, Гамлет, Офелия.

Для цитирования: Снежко Д.М., Чалахян А.Л. Современный взгляд на образ Офелии. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 336–346. (In Eng)

REPRESENTATION OF OPHELIA OVER TIME

Snezko D.M., Chalahyan A.L.

alexandrial@inbox.ru

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses two works of art – William Shakespeare’s eminent play “Hamlet” written during the Elizabethan period and a modern film “Ophelia” made by a female director Claire McCarthy in the second decade of the 21st century – in 2018, and adapted from Lisa Klein’s young adult book with the same name. The article looks at these cultural products through the lens of a literary theory called Cultural materialism that came into being in 1985. The main objective of this paper is to study how a minor character Ophelia is portrayed in these two works and explain how a change of perspectives from a male character to a female one became possible

nowadays. It has been found that the second wave of feminism, the emergence of feminist literary criticism in the 1960s-70s and a shift of attention from ‘androtexs’ (books written by men) to ‘gynotexs’ (books written by women) had a great influence on the perception of women in society and art. Moreover, the development of gynocriticism encouraged the public to recognize and acknowledge works produced by female authors and change the attitude to them. Summing up the results, it can be concluded that because of the reasons mentioned above it is possible now to place Ophelia at the center of the story and look at the events of the play from Ophelia’s point of view.

Keywords: Cultural materialism, the second wave of feminism, feminist literary criticism, gynocriticism, Elizabethan period, Hamlet, Ophelia.

For citation: Snezko D.M., Chalakhyan A.L. *Representation of Ophelia over time. Kazan linguistic journal.* 2020; 3(4): 336–346.

“You may think you know my story. Many have told it. It has long passed into history...into myth. It’s high time I should tell you my story myself.” These words are spoken by Ophelia herself at the very beginning of the film *Ophelia* made by a female director Claire McCarthy in 2018. Here, she promises the audience that we will look at the events of prominent William Shakespeare’s play *Hamlet* from a new angle, from an angle of a marginalized character who was not able to speak up at the time when the tragedy was written. Nevertheless, why have we, people of the 21st century, got this opportunity now? This article focuses on two cultural products – Shakespeare’s play *Hamlet*, written between 1599 and 1601 and belonging to the Elizabethan period, and a modern film *Ophelia* directed four hundred years later – in the second decade of the 21st century. With the help of a literary theory called Cultural Materialism, it intends to find a link between the past and the present and explain why this transition – a shift of perspectives from a man to a woman – took place.

To begin with, it is crucial to mention that the term ‘Cultural Materialism’ was used for the first time in 1985 by English theorists Jonathan Dollimore and Alan Sinfield. The British critic Graham Holderness considers cultural materialism as ‘a politicized form of historiography’. In other words, it is the process of analyzing historical documents and data (including literary texts) within “a politicized framework” which also includes the present times that those literary texts have somehow helped to influence [1].

The two words that comprise the term ‘cultural materialism’ can be explained in the following way: ‘culture’ refers to all forms of culture including ‘high’ culture (Shakespeare’s plays) and mass culture (popular music, television and video games). ‘Materialism’ in this sense means that culture is significantly affected by prevailing political and economic circumstances [1].

As Barry (2002) further puts it, Cultural Materialism uses “the past to read the present, revealing the politics of our own society by what we choose to emphasize or suppress of the past” [1]. Thus, the ultimate goal of this theory, firstly, is to explain how the society – with all its cultural, political and economic processes – shapes different cultural products from memes and fan fiction to Renaissance paintings and Federico Fellini’s films; and, secondly, what these cultural products can tell us about the society and the world we live in.

Returning to *Hamlet*, it should be mentioned that this is the longest of William Shakespeare’s tragedies written during the Elizabethan era. This play is thought to be one of the most influential and well-known works of Western Canon that includes numerous profound themes such as betrayal, revenge, depression and madness, love and relationship between people. It tells a remarkable story of the Prince of Denmark, Hamlet, “a character about whom we are told so much yet understand so little” [2]. Throughout the play, readers can follow how Hamlet spends a lot of time hesitating, overthinking his doom and struggling to take a decisive action – to avenge his father and kill his uncle Claudius at the behest of the Ghost. One can argue that Hamlet is, perhaps, one of the most complex, multi layered and true to life literary characters which is extremely interesting to study and analyze. His indecisiveness and “inability to behave like the revenge heroes of the plays he has seen” make him a problematic and psychologically realistic hero [2].

Additionally, we should be aware of the fact that this most popular and widely read work of Western canon is written by a man, in the period when only male authors could have the power of voice. Therefore, this text represents the domineering and biased voice of the one who had been in authority

in the Elizabethan period [7]. Patriarchy, that was the most influential force in Shakespeare's time, had the power to deprive women of their freedom. For the most part, they were regarded as extensions of a man's property; firstly, their father's and brothers' and then in the future the husband's. All the commonly held beliefs and ideologies of Elizabethan England claimed that women were intellectually and morally inferior to men [10]. Therefore, due to the fact that women had limitations, they were either underrepresented or suppressed in the many works of art, including *Hamlet*.

Talking about a poor Ophelia, an insignificant and passive minor character, who is often regarded as *femme fragile*, she can be considered even a more tragic heroine than Hamlet himself. Her story line inspires nothing but pity: used as a pawn by Polonius and the king for their own purposes and goals, she gets rejected by her boyfriend, goes insane and then drowns in the river committing suicide [9].

As other women of the 16th and the 17th centuries, Ophelia is only defined as "vis-à-vis man" [3]. She is depicted as a silent woman and a victim of patriarchal structures, who is suppressed by males' influential and powerful voices – her father's, her brother Laertes', Claudius' and Hamlet's. She is always dependent on these men, cannot take her own decisions and actions and is forced to obey Lord Polonius and agree with his statements concerning Hamlet:

“LORD POLONIUS: I would not, in plain terms, from this time forth,
Have you so slander any moment leisure,
As to give words or talk with the Lord Hamlet.
Look to't, I charge you: come your ways.

OPHELIA: I shall obey, my lord”. (I, 3, lines 132-136)

In contrast to Hamlet who has numerous soliloquies that help him express his feelings and concerns, Ophelia is deprived of this powerful voice; we do not have a single clue what her actual thoughts are. Her speech is forbidden by men [6]. “I think nothing, my lord”, replies Ophelia to Hamlet in the famous Mousetrap scene (III, 2, line 126). The lines “so please you...my lord...I do not know, my lord, what should I think...I shall obey, my lord” (I, 3, lines 89-135) addressed to her father

describe Ophelia in the best way possible: she is only able to obey and listen to authoritative figures – male characters; she does not have her own opinions and judgments and cannot decide for herself. She supposes that her father and brother know better than she does. According to Showalter (1993), Ophelia is “deprived of thought, sexuality and language”. She lacks distinctive personality traits: she does not know what to think, she has no direction without a man [6].

Talking about Ophelia’s madness, it seems that only during these mad scenes readers are able to put themselves inside her mind and try to understand the heroine through her tragic songs. Finally, she gets the opportunity to speak: to express her pain of losing Polonius (“He is dead and gone, lady/He is dead and gone”, IV, 5, lines 29-30) and to show that she is broken-hearted because of Hamlet’s betrayal and his treatment of her:

“How should I your true love know
From another one?
By this cockle hat and staff,
And his sandal shoon” (IV, 5, lines 24-27)

It is also worth mentioning that Ophelia’s madness is not taken seriously; it is linked to her female nature by people of Elizabethan period. While Hamlet’s melancholic behavior is a result of a struggling intellectual and imaginative mind, Ophelia’s melancholy or erotomania, on the other hand, is regarded instead as biological, and emotional in nature. Whereas Hamlet tends to think too much, Ophelia tends to *feel* too much. Even on the stage, from 1660 to the beginning of the 18th century, “the most celebrated of the actresses who played Ophelia were those whom rumor credited with disappointments in love.” Later, critics of the Romantic era of the 19th century stated that “the less said about Ophelia the better; the point was to look at her” [15]. It shows that Ophelia was not regarded as a complex and sophisticated character, she was only seen as an object.

It is also crucial to note that Ophelia is often believed to be a representation of women’s frustration in the 17th century [13]. All over England of the Elizabethan era, “it was widely accepted...that a good woman was a quiet woman.” [10]. Those

women who talked too much were labeled as harlots. Scolding and garrulous females were regarded as disorderly, evil and shameless and posed a threat to the patriarchal system of order. What is more, married women, in particular, who harped on their husbands could be socially and physically punished through various machines of torture such as the scold's bridle and cucking stool. These modes of punishment were aimed at reinforcing patriarchal dominance and rule [10]. This is the main reason why Ophelia is portrayed in *Hamlet* as a passive, obedient and quiet young lady – the majority of women were exactly like that. They could not talk a lot and express their thoughts and ideas openly. Shakespeare witnessed this attitude towards women and, therefore, this representation of Ophelia is a natural course of action for an author who lived in such circumstances.

Despite the fact that Ophelia appears only in five out of the twenty scenes of *Hamlet*, she, nevertheless, is still able to fascinate and enchant everyone: from painters, such as Millais (*Ophelia*) and Delacroix (*La mort d'Ophélie*) and musicians, such as Shostakovich (*Ophelia's song*) and The Lumineers (*Ophelia*), to the 21st century screenwriters of *Simpsons (Tales from the Public Domain)* and *The Addams Family*. As Bradley (1906) rightly stressed “a large number of readers feel a kind of personal irritation against Ophelia; they seem unable to forgive her for not having been a heroine” [4].

As we have seen, Shakespeare, who lived in this male dominated society of the 17th century and was, therefore, ignorant of a woman's actual inner world, was not able to create a heroine with her own individual ambitions, thoughts and needs. These days, however, for some reasons, it seems possible to have a great amount of novels and movies from female authors and directors that offer readers and viewers to look at *Hamlet* from a diametrically opposite perspective – from Ophelia's point of view. These works of popular culture, which place Ophelia at the very center, include *Ophelia's Revenge* (2003), a young adult novel by Rebecca Reisert, *Dating Hamlet* (2002), a novel by Lisa Fiedler that tells a version of Ophelia's story and many others. Among them, Lisa Klein's young adult novel *Ophelia* written in 2006 that was adapted to a movie with the same name by a female

director Claire McCarthy. Semi Chellas, a screenwriter that worked with McCarthy, shared her ambitions about the film in an interview with *Vanity Fair* “I wanted to take these characters who have been marginalized and move them central stage...” [12]. Filmmakers succeeded in this: they managed to create a wilful and determined character, not a poor pawn in the hands of men. Finally, Ophelia is given an opportunity to speak up and be the narrator of her own story.

In the film, which starts six years before the appearance of the Ghost, Ophelia is presented as a carefree and free spirited tomboy, running around the castle with her brother Laertes. Later, she becomes an outspoken, ambitious and rebellious woman, so different from helpless and meek Shakespearean’s heroine. In this movie, it is rather Hamlet who has a supporting role, not Ophelia. And even with him, the future king, she is not afraid to be sharp tongued, and show her character; she is able to stand up not only for herself but also for all women, when she replies to Hamlet “Frailty in love is not a habit of my sex. Perhaps, it runs in families”.

Furthermore, in the revision Ophelia is able to choose her own path. This story does not end in madness, hearts broken and blood spilled. She does not lose herself to vengeance; instead, she stays alive and is able to find peace and hope in solitude, far away from Elsinore. In contrast to Ophelia from the 17th century, “a victim of Shakespeare’s era” [5], Ophelia of our times has independence, courage, intelligence and integrity. “In this story, neither she nor the Danish prince she loves waste time worrying about whether to be or not to be” [9].

Unfortunately, this film only resembles a fantasy tale of what could have happened with Ophelia, if she had not been constrained by patriarchal structures of the 17th century [16]. Nevertheless, it is still a poignant story of women taking revenge and justice for all the abuses they had to suffer into their own hands. As a reason for making the film, McCarthy states that “We decided in a world in which women are not valued...they may not have the ability to rewrite their own world, rewrite their own story.” [12]. But how has the revision of one of the greatest works of art even become possible?

In the second part of the 20th century, the second wave of feminism was gaining weight in the USA inspired by one of the central books of feminism “The Second Sex” written by Simone de Beauvoir and published in 1949. In the book, the French philosopher states that women have been always regarded as the ‘second’ sex.

During the fight for women’s liberation, activists demanded legal and sexual equality, equal wages and the right to decide about their sexuality and pregnancy. What is also important, one of the main goals of feminists was to bring to light and condemn beliefs “which degrade and belittle women in our society” [14]. They thought it essential to draw the public’s attention to the “female side of history” which had often been neglected or repressed [14]. Activists in the women's liberation movement, when trying to analyze and learn about their fore mothers’ experience could find very little information about them, since history was primarily written by men, and it presented only their points of view.

Feminist literary criticism was largely influenced by women’s movement of the 1960s. By the time it emerged, approximately in the 1960s-70s, feminist critics saw it as their duty to carry out research for forgotten literary texts written by marginalized female authors. It had two consequences: firstly, authors who had not been published and acknowledged were introduced to a wider readership; secondly, female authors who were already familiar to the public were read in new manner. This movement was of particular importance in the USA, where the issue of evaluating literary texts is believed to be more crucial than in other cultures [14].

Another extremely significant strand of feminist literary criticism was to revise the works of traditional canon. Feminists viewed the works of Western canon as being sexist and criticized them “for providing and promoting an exclusively white male world view” [8]. However, according to Schmitz (2008), “a revision of the canon could not mean merely to look for texts written by women which might fit into this traditional canon, it also had to entail a fundamental debate about the criteria for belonging to this canon” [14]. Feminists argue that demands for this new criterion are absolutely reasonable and must be taken seriously as classical

literature has tremendous and universal importance; it should not be merely a reflection of the dominant patriarchal values of, primarily, white, wealthy and heterosexual male authors and readers [14].

Very soon feminists started to analyze how women are presented, at first, in literature and then in all cultural products. This representation, as one of the forms of ‘socialization’, was crucial as it offered the role models for women and men that dictated what was considered acceptable in the society. Additionally, literature was one of the ways of shaping day-to-day conduct, attitudes and beliefs. Traditionally, feminists explored old texts and looked at them through the new lens [1]. They discovered that the images of women that we saw in literary texts were deeply characterized by oppressive, patriarchal prejudices. Female characters were portrayed very rarely as smart, strong, and independent women with ambitions; most of the times, they were presented as passive and meek men’s objects who only pursued love and marriage. Moreover, they could even fall into various stereotypical, male defined categories:

- Madonna, mother, idealized lover;
- Witch, harlot, *femme fatale*;
- Comical crone, silly blonde, hysteric [14].

Since 1980s, however, feminists set out new goals for themselves such as “to construct a new canon of women’s writing by rewriting the history of the novel and of poetry in such a way that neglected women writers were given new prominence” [1]. As described by Elaine Showalter, one of the founders of Anglo-American strand of feminist literary criticism, in the 1970s there was a shift of attention from ‘androttexts’ (books written by male authors) to ‘gynottexts’ (books written by female authors). She was the one to coin the term ‘gynocritics’ which means the study of literary texts written by women [1]. Plate (2016) claims that gynocriticism’s principal focus is female culture [11]. This study is connected to feminist attempts to get women into print, with the search for female writers and the recovery of their neglected and forgotten texts, the teaching of courses about

women's writing, and the organizing of feminist publishing houses and of feminist lists within existing ones [1].

As it can be noticed, this shift of attention from works written by male authors to works written by female ones is even more relevant in the second decade of the 21st century. Due to the emergence of gynocriticism and scrupulous attention to literary texts produced by female authors, women's works of art are no longer ignored or disregarded, they are studied and analyzed. Moreover, in cultural products, women more and more often are portrayed in a positive light and assigned leading and active roles. This also applies to the movie *Ophelia* directed in 2018.

The focus of this article was to analyze two works of art – William Shakespeare's tragedy *Hamlet* and the film *Ophelia*, released in 2018 and made by a female director Claire McCarthy, and explain the change of perspectives from a male character to a female one with the help of the literary theory Cultural Materialism. It can be concluded that this transition became possible due to, firstly, feminist literary criticism, that came to being in the second part of the 20th century, secondly, shift of attention from books written by men to books written by female authors and, thirdly, to the emergence of gynocriticism. Owing to all the aforementioned processes that took place in the second part of the 20th century, the way female characters have been portrayed in various cultural products has changed fundamentally. Because of this, it has become possible to place these female characters at the center of works of art and give them the power of voice to tell their own stories.

References

1. Barry P. (2002). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Pp. 117–118, 182–184.
2. Barton A. (1979). *Hamlet by William Shakespeare*. Introduction. Pp. 17, 39.
3. Belsey K. (1985). *The Subject of Tragedy: Identity and Difference in Renaissance Drama*.
4. Bradley A. (1906). *Shakespearean Tragedy: Lectures on Hamlet, Othello, King Lear, Macbeth*. P. 160.

5. *Dagris M.* (2019). Ophelia' Review: Out of the Shadows (and Into the Weeds).
6. *Gunenc M.* (2015). Ophelia and Gertrude: victimized women in Hamlet. Pp. 165–166.
7. *Henderson S.* (2019). Hamlet: A Feminist Argument.
8. *Lugones M.* (1983). Have we got a theory for you! Feminist theory, cultural imperialism and the demand for 'the woman's voice'. Pp. 573–581.
9. *Minow N.* (2019). Ophelia movie review & film summary.
10. *Olivas T. A.* (2015). Who is Ophelia? An examination of the Objectification and Subjectivity of Shakespeare's Ophelia. Pp. 1–3, 90.
11. *Plate L.* (2016). Gynocriticism.
12. *Rome E.* (2019). Reviving Ophelia: Inside the New Film That Gives Voice to Hamlet's Tragic Heroine.
13. *Safaei M; Suliza Hashim R.* (2014). Ophelia Revised: The Paradox of Femme Fragile in Modern Revisionings of Hamlet. P. 311.
14. *Schmitz T.* (2008). Modern Literary Theory and Ancient Texts: An Introduction. Pp. 176–177, 183–187.
15. *Showalter E.* (1993). Representing Ophelia: women, madness, and the responsibilities of feminist criticism. Pp. 77, 81–83.
16. *Stahler K.* (2018). Daisy Ridley's New Movie Is The Feminist Shakespeare Fan Fiction Of Your Dreams.

Авторы публикации

Снежко Дарья Максимовна –
*Московский педагогический
 государственный университет
 Москва, Россия
 E-mail: snejko65@icloud.com*

Чалахян Александра Леонидовна –
*ассистент
 Московский педагогический
 государственный университет
 Москва, Россия
 E-mail: alexandrial16@inbox.ru*

Authors of the publication

Snezhko Darya Maximovna –
*Moscow State Pedagogical University
 Moscow, Russia
 E-mail: snejko65@icloud.com*

Chalakhyan Alexandra Leonidivna –
*assistant
 Moscow State Pedagogical University
 Moscow, Russia
 E-mail: alexandrial16@inbox.ru*

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА

УДК 81'42

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.347-360

ДИАЛОГИЧНОСТЬ КАК КАТЕГОРИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОМАНТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Т.Г. Ренц

trents@yandex.ru

*Волжский филиал Волгоградского государственного университета,
г. Волжский, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена изучению категории диалогичности и связанного с ней понятием диалога в романтическом дискурсе. Актуальность темы обусловлена продолжающимся ростом интереса к категории диалогичности в различных типах дискурса, в первую очередь тех, которые связаны с человеческими отношениями, а также значительным исследовательским потенциалом романтического дискурса. Вначале автор анализирует некоторые теоретические подходы к пониманию рассматриваемой категории, а также приводит ее трактовки в современной научной литературе. Основное внимание акцентируется на диалоге как форме активного коммуникативного взаимодействия субъектов, в результате чего образуется дискурс. Значительная часть статьи посвящена изучению сущности диалогичности в романтическом дискурсе, выявлению ее отличительных особенностей и характерных признаков диалогов, продуцируемых участниками романтического взаимодействия. Важным результатом проведенного исследования является обнаружение в романтическом дискурсе ряда специфических особенностей диалогичности, которые представлены в ее структуре, адресант-адресатных отношениях и характере взаимоотношений субъектов взаимодействия. На основе анализа установлено также, что эмотивность является категориальной характеристикой диалогичности в романтическом дискурсе. Доказано, что диалогические речевые жанры, используемые интерактантами, как правило, эмотивны, а отдельные реплики, эксплицирующие чувства и эмоции романтических партнеров, имеют эмоциогенный характер.

Ключевые слова: категория диалогичности, диалог, романтический дискурс, эмотивность, эмоциогенность.

Для цитирования: Ренц Т.Г. Диалогичность как категориальная характеристика романтического дискурса. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 347–360.

DIALOGICALITY AS A CATEGORICAL CHARACTERISTIC OF ROMANTIC DISCOURSE

T.G. Rents

trents@yandex.ru

Volzhsky branch of Volgograd State University, Volzhsky, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the category of dialogicality and the related concept of dialogue in romantic discourse. The relevance of the topic is due to the continuing growth of interest in the category of dialogicality in various types of discourse, primarily those

related to human relationships, as well as the significant research potential of romantic discourse. First, the author analyzes some theoretical approaches to understanding the category under consideration, and also provides its interpretation in modern scientific literature. The main attention is focused on dialogue as a form of active communicative interaction, resulting in the formation of a discourse. A significant part of the article is devoted to the study of the essence of dialogicity, its peculiarities and characteristic features of dialogues produced by participants in romantic interaction. An important result of the research is the discovery of a number of specific features of dialogicity, which are represented in its structure, addressee-addresser relations and the nature of relationships between interlocutors of interaction. Based on the analysis, it is also established that emotivity is a categorical characteristic of dialogicality in romantic discourse. It is proved that dialogic speech genres used by interactants are usually emotive, and individual replicas that express the feelings and emotions of romantic partners are of an emotionogenic character.

Keywords: category of dialogicality, dialogue, romantic discourse, emotivity of the dialogue.

For citation: Rents T.G. Dialogicality as a Categorical Characteristic of Romantic Discourse. *Kazan Linguistic Journal*. 2020; 3(4): 347–360. (In Russ)

В исследовательский фокус современного коммуникативного пространства прочно вошла диалогичность как базовый феномен интерактивной коммуникации и интегральная категория дискурса. Особый интерес в этом плане представляют различные типы общения и, соответственно, различные типы дискурсов, в первую очередь те, которые непосредственно связаны с человеческими отношениями. Однако прояснение вопроса о коммуникативной роли диалога и специфике диалогического общения вообще и диалога в романтической коммуникации, в частности, невозможно без установления сущности данного феномена. Для внесения ясности в исследуемую тему обратимся для начала к ряду теоретических положений.

В отечественной научной литературе имеются работы, в которых диалогичность предстает философским принципом осмысления окружающего мира, а диалог трактуется в метафорической проекции (см. труды М. Бубера, Э. Левинаса, Ф. Розенцвейга, О. Розенштока-Хюсси и др.). Такая его интерпретация представляется неопределенной и максимально широкой. Как указывает Безменова Н.А., диалог «становится, по-видимому, центральной метафорой нашей цивилизации. Распространение ее таково, что практически вся социальная сфера пронизана диалогическими отношениями: диалог

культур, диалог политический, диалог межэтнический, диалог духовный» [4, с. 5]. Подобное понимание диалога, как мы видим, в меньшей степени имеет отношение к лингвистике; вероятно, его можно отнести к самым разнообразным проявлениям общественной деятельности, а сам диалог можно трактовать как любое социально значимое взаимодействие. Вместе с тем, такой подход служит расширению наших представлений о природе диалогизма.

В широком спектре учений о диалогичности особое место занимает признанная всеми концепция диалога, которая представлена в трудах М.М. Бахтина. Важная черта этой концепции заключается в том, что в ней совмещаются философское, литературоведческое и лингвистическое начала. Ученый полагал, что диалогические отношения «глубоко своеобразны и не могут быть сведены ни к логическим, ни к лингвистическим, ни к психологическим, ни к механическим, ни к каким-либо другим природным отношениям» [3, с. 303]. Его концепция в большей степени раскрывает эстетическую сторону диалогизма, причем акцент делается на полемический момент внутреннего содержания диалога. Диалогические отношения, по справедливому мнению М.М. Бахтина, являются «почти универсальным явлением, пронизывающим всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи – с ними можно только диалогизировать, общаться ...» [2, с. 92]. Именно это положение и было, собственно, подхвачено Э. Пульчинелли Орланди, который, предложив свое видение диалогичности, заметил, что «теперь не может быть и речи об одиночестве и бесконтрольности в речи: связь с «другим» все регулирует, все заполняет, все объясняет, будь то субъект или смысл» [7, с. 210]. Возвращаясь к идеям М.М. Бахтина о диалогичности, суммируя их, можно утверждать, что принципиальными для ученого являются следующие положения: «язык живет только в диалогическом общении пользующихся им; диалогическое общение есть подлинная сфера жизни языка; вся жизнь языка, в любой области его употребления (бытовой, деловой,

научной, художественной и других) пронизана диалогическими отношениями» [2, с. 212]; любое речевое произведение диалогично, потому что оно кому-то адресовано, на что-то отвечает и включено в соответствующую речевую сферу; каждый монолог является репликой большого диалога (речевого общения определенной сферы) [2, с. 296]. Как следует из сказанного, эта концептуальная трактовка диалога свидетельствует о том, что не только общение, но и человеческое мышление, а также процесс понимания имеют диалогический характер. Сказанное позволяет говорить о выдвижении диалога в число ведущих коммуникативных категорий.

И, наконец, в отечественной науке большинство ученых придерживаются более узкого понимания диалога, трактуемого как *форма* или *вид* речи. Такая интерпретация превалирует практически во всех современных исследованиях дискурсивных практик. Мы разделяем точку зрения Т.Н. Колокольцевой и вслед за ней считаем диалог «формой активного коммуникативного взаимодействия двух или более субъектов, материальным результатом которого является образование специфического дискурса, состоящего из последовательности реплик» [6, с. 129]. Принятие во внимание взаимоотношений субъектов речи, между которыми осуществляется разговор, выдвигает на первый план проблему *диалогичности*. Этот феномен обычно интерпретируется как «учет адресантом (автором) речи фактора адресата (реального или воображаемого), его смысловой позиции, а также обозначение данной ориентации при помощи определенных языковых средств» [5, с. 138]. Не будет преувеличением сказать, что в основе диалогичности лежит понимание диалога как весьма всеобъемлющего понятия. Данный аспект исключительно важен для нашего исследования, поскольку и диалог, и диалогичность находят свое воплощение в анализируемом типе дискурсе, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые особенности категории диалогичности в романтическом дискурсе. Объектом нашего внимания являются диалоги романтических партнеров в процессе

их взаимодействия в категориальных эмоциональных ситуациях. Романтический дискурс, под которым понимается личностно ориентированный дискурс, состоящий из множества кодифицированных знаков, продуцируемый партнерами в процессе общения, направленный на реализацию потребности любить и быть любимой(ым) и обслуживающий сферу романтических отношений [8, с. 173], несомненно, в высшей степени диалогичен. Он, как показывает наш анализ, являет собой сложноорганизованную целостную структуру, продукт совместной речевой деятельности участников романтического взаимодействия. В романтическом дискурсе диалог является не просто формой разговора, он представляет собой поле взаимного влияния субъектов, особое качество взаимодействия, при котором каждый из собеседников, имея собственную позицию и умея ее отстаивать, в то же время безгранично открыт к восприятию и пониманию смыслов и позиций Другого. Коммуницируя, адресант и адресат преследуют свои собственные цели, которые, как правило, ориентированы на партнера. По мнению Р. Якобсона, «каждый знак предполагает наличие интерпретатора» [10, с. 324], а это значит, что речевое взаимодействие в рассматриваемом типе общения возможно лишь потому, что в его пределах «Я» и «Ты» предполагают друг друга с абсолютной необходимостью. Добавим также, что рефлексия обоих участников в диалоге практически всегда совпадает: то, что представляет интерес для одного собеседника, как правило, значимо и крайне интересно для другого.

Для романтического дискурса принципиально значимым является строгая определенность адресата. Причем, по словам Р. Барта, «каждый может заполнить этот код в зависимости от своей личной истории» [1, с. 83]. Отмечая значимость собеседников друг для друга, еще раз подчеркнем, что в романтическом общении «фактор адресата» в диалоге играет принципиально важную роль, ввиду чего его дискурсивная деятельность становится определяющей, поскольку высказывания адресанта ориентированы на их интерпретацию адресатом. Иными словами, в диалоге можно наблюдать

прогнозируемый процесс – интерпретацию интерпретации, при которой адресант проецирует на собеседника воздействие своей речи и вырабатывает речевые стратегии с учетом «картины мира» адресата.

Проведенный анализ диалогов романтического дискурса, позволил выявить, что в нем наличествуют различные дискурсивные жанры. В наибольшей степени в нем представлены информативный и прескриптивный диалоги, диалог, осуществляемый с целью установления и / или регулирования межличностных отношений, диалог-обмен мыслями с целью принятия решения или выяснения истины, праздноречивый диалог (эмоциональное общение или интеллектуальная беседа) и т.д. [8]. Разумеется, они представлены самыми разнообразными средствами диалогизации, к которым традиционно относятся вопросно-ответные комплексы, разнообразные формы обращения, вводные и вставные конструкции, восклицания и др. Подтвердим сказанное примерами:

“I’m going to marry you, *Marianne*.”

She took his face in her hands and looked searchingly into his eyes. “*Are you sure, Tony?*” Her voice was gentle. “There’s a problem, *darling*.”

“*Your engagement?*”

“No. I’ll break it off. I’m concerned about your mother.”

“She has nothing to do with – “

“No. Let me finish, Tony. She is planning for you to marry Lucy Wyatt.”

“That’s her plan.” He took her in his arms again. “My plans are right here.”

“She’ll hate me, *Tony*. I don’t want that.”

“*Do you know what I want?*” Tony whispered [14, p. 299].

Цель данного диалога – урегулировать межличностные отношения. Вопросы как средство диалогичности, обладая сильным активизирующим воздействием на адресата, обеспечивают его повышенное внимание к беседе. Большинство структурно и содержательно обособленных реплик, как следует из примера, могут быть поняты только с учетом разворачивающейся ситуации и в единстве с другими репликами. Примечательно, что непосредственное восприятие высказываний партнеров обуславливает их языковой состав,

а полную информацию собеседники извлекают из совокупности всех реплик диалога и экстралингвистических факторов (жесты, паузы, интонация, особенности протекания диалога и др.), типичных для диалогической коммуникации. Добавим, что имеющее место повторение лексических и синтаксических единиц позволяет говорящему сконструировать высказывания более эффективным и менее затратным способом, высказываться в более свободной манере. В целом, можно утверждать, что задачей разнообразных диалогов в процессе романтического общения является создание поддерживающей атмосферы, в которой интенции коммуникантов направлены на взаимное принятие, свободное и открытое выражение своего мнения.

Принципиально значимой характеристикой диалогичности романтического дискурса, на наш взгляд, является эмотивность [9]. Мы придерживаемся мнения, что во взаимодействии, в основу которого положена эмоция любви, любые интеракции будут заряжены эмоциональностью. Более того, в каждую интеракцию включается эмотивный диалог, содержащий инициальные эмоциональные реплики говорящего, которые, в свою очередь, предполагают, как правило, ответные реактивные *эмоциональные* реплики слушающего. (Исключение составляют такие ситуации, когда адресат полностью игнорирует высказывания адресанта). Отсюда можно предположить, что диалоги в исследуемом типе дискурса имеют эмотиогенный характер, как и его реплики-стимулы и реплики-реакции.

Диалог, обладающий признаками эмотива, эмоционален, так как эмоциональность есть выражение душевного переживания и чувств обоих участников взаимодействия. Что касается прагматики отдельных эмотивных высказываний собеседников, то она обусловлена их функционированием в сфере адресата, «ты»-сфере, наполненной эмоциями, оценками, взглядами говорящего на положение вещей, выражающими его отношение к собеседнику и к ситуации. Проследим, как реализуется диалогичность типа «Я – Ты» в следующем эмотивном диалоге:

“Joan?” asked Tom.

“What?” she turned to him, smiling.

“*I love you,*” he said in a gentle voice.

“*I love you too,*” said Joan, touching his face with tenderness and trust [15, p. 139].

Диалогическая речь осуществляется с учетом эмотивной реакции одного из коммуникантов на реплику другого, то есть, лингвистические (*I love you*) и экстралингвистические знаки (*a gentle voice*), актуализируемые говорящим, вызывают ответную реакцию слушающего, эксплицируемую аналогичными эмотивными знаками (*I love you too, touching his face with tenderness and trust*).

Наибольшая эмотивность, как показывает наше исследование, эксплицируется в речевых жанрах объяснения / признания в любви, которые являются непременным атрибутом романтического общения. Собственно диалог-признание – это эмоциональный акт речи, который репрезентируется в репликах участников романтического взаимодействия либо в прямой, либо в косвенной форме. Исключительно важен и необходим здесь учет адресата, поскольку именно ему адресован акт речи, он интерпретирует высказывание с целью дальнейшего определения собственных стратегий и тактик речевого и / или неречевого поведения. Показательным в этом плане является следующий пример: “Daniel, I must tell you something. I love you,” said Liz, her voice trembling with sincerity... “*I love you, like you love music,*” she replied.

“You can’t mean it,” he said, gravely.

“But, *I do mean it – every word,*” asserted Liz. “I’ve never felt this way about anyone in my life” [15, p.134].

Анализ коммуникативной ситуации показывает, что в диалог включаются два участника. Потребность одного из них заключается в совершении определенного речевого действия, в то время как другому необходимо отреагировать на действия собеседника. В описываемом примере функция речевого декларатива *I must tell you something* сводится к привлечению внимания адресата и созданию ожидания, предвкушения, что априори задает

установку на эмоциональное восприятие высказывания. Принимая на себя роль *Homo Amans* (человек любящий), адресант вербализует в диалоге свои чувства, используя конструкцию *I do mean it – every word* и интенсификатор *I’ve never felt this way about anyone in my life* с целью усиления. Приведенный диалог является ярким примером унисонного характера диалогичности, что проявляется в эмоциональных высказываниях обоих участников взаимодействия.

В ходе исследования было выявлено, что для эмотивных жанров признания в любви характерны реплики-запросы информации о чувствах собеседника, как, например, в приведенном ниже вопросно-ответном комплексе:

“*Do you love me?*” she whispered.

“*You know I do,*” he replied, kissing her gently.

“*Do you believe me, when I say those very same words to you?*” [12, p. 118].

Помимо этого, нами были обнаружены эмотивные диалоги-запросы с нарушением грамматических форм вопросительных предложений, что свидетельствует о спонтанности и неподготовленности речи. Редукция же вербальных знаков указывает на высокую степень эмоциональности говорящего, на экспрессивность и психологическую напряженность:

“*...And you? Love me too?*”

“*Yes, yes, you know I do*” [16, p. 132].

Проанализированный нами материал показал, что к средствам прямого способа признания в любви относятся высказывания, организуемые вокруг лексем *love*: *You are my true love; I can’t help loving you; I am in love with you; You are my love absolutely* и др.

Что касается непрямого способа экспликации собственных чувств в диалогах-признаниях, то он актуализируется по семантической смежности, например: “*I’m wild about you, Cecil. You’re so beautiful. I need you so much in my life,*” whispered George and kissed each finger that intertwined with his. “*Will you marry me?*” [13, p. 114].

Ранее указывалось, что диалог предполагает вербализацию партнером ответных чувств принципиально важна, поскольку *Homo Amans* принимает язык как «единственную и последнюю бесспорную данность». И далее: «влюбленный, не говорящий я-тебя-люблю, обречен испускать множественные, недоверчивые, скупые знаки любви, ее индексы, “доказательства”: жесты, взгляды, вздохи, намеки, иносказания; он должен позволить себя *интерпретировать*; над ним властвует противодействующая инстанция любовных знаков, он отчужден в мире рабского языка, *поскольку он не говорит всего*» [1, с. 161, 419].

Подробнее следует остановиться на такой особенности категории диалогичности, непосредственно связанной с эмотивностью в романтическом дискурсе, как высокая степень аффилиации. Последняя понимается как осознание партнерами общности потребностей и целей в создании теплых / нежных, доверительных отношений, обмен значимыми мыслями, а также чувствами и эмоциями на основе веры в партнера. Проявляясь в эмотивном диалоге, аффилиация способствует обособлению конкретной пары от остальных, ее замкнутости «на себя» не только и не столько в физическом плане, сколько в речевом. В языке каждой пары появляются «вторые смыслы», то есть определенные коды, позволяющим двум индивидам строить свои диалоги только на понятном *им* языке. К таким «кодовым» средствам диалогичности можно отнести, например, эмотивно-экспрессивные имена: *duckie, pet, angel, Honeybee, Funny Hunny* и др. «Зараженные» экспрессией обожания и восторга, они интимизируют романтическое общение в целом. Добавим также, что присущая диалогу романтических партнеров интимизация достигается за счет использования различных форм субъективной модальности: многочисленных и разнообразных комплиментов, оценочных высказываний, речевых актов, демонстрирующих симпатию к собеседнику и позитивный настрой и проч. Проиллюстрируем сказанное примерами: “*My God, you belong to the Louvre,*” George Mellis said [14, p. 361–362]. “*God, you are lovely. You – I don’t know what to say, you are so beautiful.*” “*You’re the cleverest little germ isolator*

I know.” Chad pattered her head consolingly [11, p. 46]. Говорящий, манифестирующий особую субъективную модальность посредством подобных реплик, в глазах адресата становится не просто безликим источником определенной информации, а личностью, чьи чувства, эмоции и мнения не менее важны для адресата, чем заложенная в них объективная эмоциональная информация. Прагматика таких высказываний переплетается с категорией диалогичности и реализуется посредством воздействия на адресата с целью изменения его эмоционально-смыслового поля.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие обобщения. Феномен диалогичности является категориальным признаком романтического дискурса, он уникально репрезентирован в его структуре и имеет свою специфику. Актуализированные в романтическом дискурсе разнообразные жанры диалогов ориентированы, прежде всего, на создание поддерживающей атмосферы, в которой коммуниканты ощущают взаимное принятие, могут открыто выражать свои эмоции и чувства. Категорию диалогичности в исследуемом типе дискурса отличает исключительная направленность на адресата, его строгая определенность. Эмотивность – основная характеристика романтического дискурса. Она эксплицируется в эмотивных высказываниях участников романтического взаимодействия, и, как и эмоциогенность, может быть обусловлена как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Диалог в романтическом общении идеально ориентирован на достижение взаимопонимания собеседников, согласия и гармонии целей, базирующихся на условии искренности и доверительности.

Литература

1. *Барт Р.* Фрагменты речи влюбленного. М.: Ad Marginem, 2002. 432 с.
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. Санкт-Петербург: Азбука, 2015. 412 с.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. 2-е изд. Москва: Искусство, 1986. 445 с.

4. Диалог: теоретические проблемы и методы исследования: Сб. научно-аналитических обзоров / Отв. ред. Н.А. Безменова. М., 1991. 159 с.

5. *Кожина М.Н.* Диалогичность как категориальный признак письменного научного текста // Очерки научного стиля русского литературного языка. XVIII-XX вв. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры). Ч. 2. Категории научного текста: функционально-стилистический аспект. Пермь, 1998. С. 124–166.

6. *Колокольцева Т.Н.* Диалог и диалогичность в интернет-коммуникации. Волгоград: Известия ВГСПУ, 2011. С. 128–133.

7. *Пульчинелли Орланди Э.* К вопросу о методе и объекте анализа дискурса // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса: Пер. с фр. / Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио; предисл. Ю.С. Степанов. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2002. С. 197–224.

8. *Ренц Т.Г.* Романтическое общение в коммуникативно-семиотическом аспекте: монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. 392 с.

9. *Шаховский В.И.* Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

10. *Якобсон Р.* Вопросы поэтики // Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. 464 с.

11. *Arnold F.H.* Not My Will. Chicago: Moody Press. 1981. 334 p.

12. *Goodman M.* Last Chance. Richmond, Surrey: Mills & Boon. 1992. 340 p.

13. *Petersen D.* Tell Me Your Name. Richmond, Surrey: Mills & Boon Modern Romance. 1998. 196 p.

14. *Sheldon S.* Master of the Game. NY. Boston. Warner Brothers. 2001. 495 p.

15. *White D.* Between North and South. Thorndike Press. 2004. 196 p.

16. *White M.* Spring Song. Thorndike Press. 1998. 196 p.

References

1. *Bart R.* (2002). A Lover's Discourse: Fragments. Moscow: Ad Marginem, 432 p. (In Russian)

2. *Bakhtin M.M.* (2015). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Sankt-Peterburg: Azbuka. 412 p. (In Russian)
3. *Bakhtin M.M.* (1986). *The Aesthetics of Verbal Creativity*. 2nd ed. Moscow, Iskusstvo. 445 p. (In Russian)
4. *Dialogue: Theoretical Problems and Research Methods: Collection of scientific and analytical reviews*. Executive editor N.A. Bezmenova. Moscow. 159 p. (In Russian)
5. *Kozhina M.N.* (1998). *Dialogicality as a categorical feature of a written scientific text // Essays on the scientific style of the Russian literary language. XVIII-XX centuries. Vol. 2. Stylistics of the scientific text (general parameters). Ch. 2. Categories of scientific text: functional and stylistic aspect*. Perm Pp. 124–166. (In Russian)
6. *Kolokol'tseva T.N.* (2011). *Dialogue and Dialogicality in the Internet Communication*. Volgograd: Izvestiya VGSPU. Pp. 128–133. (In Russian)
7. *Pul'chinelli Orlandi E.* (2002). *To the issue of the method and object of discourse analysis // Squaring Meaning: French School of Discourse Analysis: Transl. from Fr. / Common ed. and entered. Art. P. Series; foreword Yu.S. Stepanov*. Moscow, OAO IG Progress. Pp. 197–224. (In Russian)
8. *Rents T.G.* (2011). *Romantic communication in the communicative-semiotic aspect: monograph*. Volgograd, Izd-vo VolGU. 392 p. (In Russian)
9. *Shakhovskii V.I.* (2008). *Linguistic Theory of Emotions: monograph*. M.: Gnozis. 416 p. (In Russian)
10. *Yakobson R.* (1987). *Linguistics and Poetics. Raboty po poetike*. M.: Progress. 464 p. (In Russian)
11. *Arnold F.H.* (1981). *Not My Will*. Chicago: Moody Press. 334 p. (In English)
12. *Goodman M.* (1992). *Last Chance*. Richmond, Surrey: Mills & Boon. 340 p. (In English)
13. *Petersen D.* (1998). *Tell Me Your Name*. Richmond, Surrey: Mills & Boon Modern Romance. 196 p. (In English)

14. *Sheldon S.* (2001). *Master of the Game*. NY. Boston. Warner Brothers. 495 p. (In English)

15. *White D.* (2004). *Between North and South*. Thorndike Press. 196 p. (In English)

16. *White M.* (1998). *Spring Song*. Thorndike Press. 196 p. (In English)

Авторы публикации

Authors of the publication

Rents Tatiana Gavrilovna –
Doctor of Philology, Associate Professor
Volzhsky branch of the Volgograd
State University
Volzhsky, Russia
E-mail: trents@yandex.ru

Ренц Татьяна Гавриловна –
доктор филологических наук, доцент
Волжский филиал Волгоградского
государственного университета
Волжский, Россия
E-mail: trents@yandex.ru

УДК 81'26

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.361-372

КОНСТИТУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЦИФРОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

Ю.С. Сергеева

vgi-yultschik@mail.ru

*Московский государственный строительный университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В рамках данной статьи рассматриваются конститутивные признаки академического дискурса как одного из видов институционального дискурса. Актуальность темы определяется широким использованием академического дискурса, его значимостью в жизни общества и необходимостью рассматривать данный дискурс с учетом динамично меняющихся факторов развития человечества, которые вносят изменения в его конститутивные признаки. К указанным факторам с полным основанием можно отнести информационные технологии. Существует большое количество интерпретаций термина «дискурс». В данной работе за основу берется понимание дискурса как строго ориентированного коммуникативного взаимодействия в рамках определенной социокультуры, имеющее определенную цель. Дискурс делится на два типа: личностно-ориентированный и статусно-ориентированный. Академический дискурс как вид институционального дискурса обладает отличительными признаками: точностью, объективностью, деперсонификацией и терминосистемой. Основные конститутивные признаки – это цель коммуникации, участники, хронотоп, ценности и стратегии, жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы. В результате рассмотрения каждого признака были определены новые характеристики, на появление которых повлияли информационные технологии. Информационно-образовательная среда, онлайн-занятия, вебинары и образовательные платформы являются новыми понятиями для академического дискурса, которые с каждым годом получают более широкое распространение и применение.

Ключевые слова: дискурс; академический дискурс; институциональный дискурс; конститутивные признаки; хронотоп; информационные технологии; информационно-образовательная среда.

Для цитирования: Сергеева Ю.С. Конститутивные признаки академического дискурса: цифровые трансформации. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 361–372.

CONSTITUTIONAL FEATURES OF THE ACADEMIC DISCOURSE: DIGITAL TRANSFORMATION

Yu.S. Sergeeva

vgi-yultschik@mail.ru

Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia

Abstract. This article describes the constitutive features of academic discourse as one of the types of institutional discourse. The relevance of the topic is determined by the widespread use of academic discourse, its importance in the life of society and the need to consider this discourse taking into account the dynamically changing factors of human development, which make changes in its constitutive features, namely information technology. There are many interpretations

of the term "discourse". This work is based on the understanding of discourse as a strictly oriented communicative interaction within the framework of a certain socioculture, which has a specific goal. Discourse is divided into two types: personality oriented and status oriented. Academic discourse as a type of institutional discourse has distinctive features: accuracy, objectivity, depersonification and terminology. The main constitutive features are the goal of communication, participants, chronotope, values and strategies, genres, precedent texts, discursive formulas. As a result of consideration of each feature, new characteristics were identified, the appearance of which was influenced by information technology. Information and educational environment, online classes, webinars and educational platforms are new concepts for academic discourse, which are more widespread and used every year.

Keywords: discourse; academic discourse; institutional discourse; constitutive signs; chronotope; Information Technology; information and educational environment.

For citation: Sergeeva Yu.S. Constitutive features of academic discourse: digital transformation. *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 361–372. (In Russ)

В статье предпринята попытка анализа конститутивных признаков академического дискурса с учётом его цифровых трансформаций.

В связи с активным развитием современного общества, в языке происходят значительные изменения. Появляются новые виды дискурса, традиционные виды тоже подвергаются модификациям. Меняется смысловое наполнение различных видов дискурса, а также их конститутивные характеристики.

XXI век – это век информационных технологий, которые влияют на все сферы деятельности человека, в том числе на языковые явления.

Академический дискурс является неотъемлемой частью жизни практически каждого образованного человека.

Данному дискурсу присущи немаловажные характеристики, которые позволяют достичь главной его цели – передаче и получению знаний в рамках высшего образования.

Цель данного исследования – рассмотрение академического дискурса как одного из видов институционального дискурса с точки зрения развития современного общества и выявления изменений в его конститутивных признаках с учетом цифровых трансформаций. В соответствии с поставленной целью в статье решаются следующие задачи:

- 1) Определение основного понятия «дискурс».

2) Рассмотрение институционального дискурса как особого типа дискурса.

3) Рассмотрение конститутивных признаков академического дискурса.

Актуальность данной темы обусловлена динамичным развитием современного общества и его влиянием на академический дискурс. А именно, активное использование информационных технологий в обучении, переход от традиционных форм обучения к дистанционному образованию.

Практической базой исследования послужили тексты академической и научной направленности из учебников и методических пособий; тексты экзаменационных билетов и тестирований; конспекты лекционных и практических занятий; видеозаписи вибинаров, онлайн-конференций, онлайн-занятий; материалы сайтов образовательных учреждений.

Рассмотрим существующие подходы к определению термина «дискурс». В настоящее время единое определение данного феномена отсутствует. В связи с этим, в современной отечественной и зарубежной лингвистике существует большое количество трактовок этого термина. Изначально это понятие обозначало беседу, речь, иногда даже просто текст. Но с течением времени ученые пришли к выводу, что с точки зрения лингвистики, нужно рассматривать дискурс как более широкое и сложное понятие.

Впервые термин «дискурс» был употреблен З. Харрисом в работе «Анализ дискурса» в 1952 году. Это положило начало изучению этого понятия как научного объекта исследования. Затем междисциплинарное рассмотрение этого термина привело к множественности его интерпретаций. В связи с этим можно говорить о полисемии этого понятия.

По мнению Ю. Хабермаса, дискурс – коммуникативное взаимодействие в форме повторяющихся коммуникативных высказываний, так называемых «речевых актов», и «стратегические действия», строго ориентированные на собственные интересы [9].

С точки зрения В.И. Карасика, дискурс – это единство текста и коммуникативной ситуации. По его мнению, выделяются три основных

подхода к исследованию дискурса: имманентно–лингвистический, социолингвистический и прагмалингвистический [5, с. 199]. Как социолингвистический объект дискурс – это коммуникативное взаимодействие людей, в сознании которых есть определенные представления о тех или иных понятиях. В результате общения они обмениваются своими идеями и концептами.

В данной статье дискурс рассматривается как социолингвистический объект и, опираясь на определение В.И. Карасика, берется за основу следующее определение: дискурс – это «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [5, с. 193].

Важно отметить, что отечественные ученые, с точки зрения участников дискурса, выделяют два типа последнего: личностно-ориентированный и статусно-ориентированный. Личностно-ориентированный тип – это коммуникация между людьми, которые хорошо или якобы хорошо знают друг друга. Такое общение делится на два подтипа: бытовое (между друзьями, родственниками, близкими людьми) и бытийное. Статусно-ориентированный тип дискурса–это речевое взаимодействие между людьми разных социальных групп или между социальными институтами, имеющее определенную цель коммуникации.

Социальный институт согласно определению М. Л. Макарова является «культурно - специфической, нормативно организованной, конвенциональной системой форм деятельности, обусловленной общественным разделением труда, а также предназначенной для удовлетворения особых потребностей общества» [6, с. 56].

Таким образом, институциональный дискурс – нормативное речевое взаимодействие людей, имеющих определенные статусные роли в рамках определенного социального института, созданных для достижения определенных целей.

Немаловажным является тот факт, что дискурс – это коммуникативная ситуация, деятельность, а не только результат этой деятельности. Каждый вид дискурса имеет определенные инструкции и правила построения структуры высказываний.

Например, в рамках академического дискурса, преподаватель дает студентам текст, содержащий определение термина «строительство»: «Строительство – создание или возведение зданий, строений и сооружений. Процесс строительства включает в себя все организационные, изыскательские, проектные, строительно - монтажные и пусконаладочные работы, связанные с созданием, изменением или сносом объекта, а также взаимодействие с компетентными органами по поводу производства таких работ. Результатом строительства считается возведенное здание (сооружение) с внутренней отделкой, действующими инженерно - технологическими системами и полным комплектом документации, предусмотренным законом» [1]. Определение построено последовательно, оно четкое, емкое, с использованием определенной терминологии, без персонификации. Ориентировано на людей определенной социальной группы (студенты), владеющих соответствующим терминологическим аппаратом.

В рамках бытового дискурса отец объясняет пятилетнему сыну, что такое «строительство»: «Строительство – это когда, ты строишь домик из кирпичей, досок или другого материала». Высказывание построено с учетом умственного развития ребенка. Не употребляются сложные понятия и конструкции, подбираются простые слова, которые описывают смысл термина «строительство». При этом не упоминаются многие важные задачи строительства, а определение носит общий характер. Это связано с тем, что высказывание социально ориентировано, и говорящий понимает, что для маленького ребенка непонятны и неважны профессионально релевантные уточнения.

Целью текстов первого и второго вида дискурса была передача основного смысла термина «строительство». Из вышеописанных примеров можно сделать

вывод о том, что анализируемые виды дискурса отличаются способами и стратегиями передачи информации, употреблением различных лексических единиц и синтаксических конструкций, с учетом ориентированности высказываний, которые имеют примерно одинаковый смысл.

Если поменять данные высказывания местами, студентам предложить бытовое определение, а ребенку научное, цель данного дискурса не будет достигнута, так как первые не получат развернутого и полного трактования, соответственно не приобретут новых знаний, а второй субъект (ребенок) просто не поймет смысла этого высказывания.

Таким образом, основной характеристикой институционального дискурса будет не только передача смысла сообщения в процессе коммуникации, но способы и стратегии, применяемые для достижения той или иной цели в рамках определенного социального института.

По мнению В.И.Карасика, каждый дискурс имеет свои конститутивные признаки: цель коммуникации, участники, хронотоп, ценности и стратегии, жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы [5].

Академический дискурс является одним из видов институционального дискурса. Он представляет собой коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами в рамках высшего учебного заведения с целью передачи новой информации и приобретения новых знаний.

Чтобы более подробно рассмотреть академический дискурс, необходимо выделить его основные конститутивные признаки.

Цель академического дискурса – подготовка высококвалифицированных кадров, в процессе которой они получают определенные знания, умения и навыки в конкретной профессиональной области. Задача преподавателей передать знания, задача студентов – получить их в процессе коммуникации.

Участники академического дискурса – преподаватели (адресанты) и студенты (адресаты). Взаимодействие между преподавателем и студентами неравностатусное, в большей степени осуществляется по схеме «преподаватель → студент», но является двунаправленным. Каждый из участников обладает

своими характеристиками: преподаватель, в большинстве своем, – высокообразованный человек, имеющий ученую степень и звание, ведущий научно–исследовательскую работу. Средний возраст, как правило: от 30 до 75 лет. Студент – человек 18 – 23 лет, имеющий основное общее образование, осознанно сделавший выбор в пользу своей будущей специальности.

Хронотоп – закономерная связь пространственно–временных координат. В академическом дискурсе обучение осуществляется в стенах высшего учебного заведения (аудитория, лекционный зал, лаборатория, библиотека), преимущественно в дневное и вечернее время. Использование того или иного помещения зависит от целей преподавателей и студентов, от их вида деятельности. Например, лаборатория – для проведения опытов и применения знаний на практике; библиотека – для получения необходимой информации путем прочтения учебной и методической литературы. Средний период обучения студента – 4–6 лет.

Важно отметить, что в настоящий момент пространственно-временные рамки в академическом дискурсе расширяются. Такие изменения произошли благодаря внедрению в обучение информационных технологий, что позволило появиться новому способу получения образования – дистанционному обучению. Появляется виртуальная информационно – образовательная среда. Она представляет собой коммуникативное взаимодействие преподавателя и студентов с помощью интернет - платформ. Самые распространенные из них – Skype, Zoom и MicrosoftTeams. В связи с этим, можно говорить о том, что аудитория заменяется виртуальной средой, при этом преподаватель и студенты могут находиться в любой точке мира, где есть сеть интернет. Соответственно, современный академический дискурс выходит за рамки стен традиционного высшего учебного заведения.

Ценности и стратегии. Главной характеристикой академического дискурса как особого вида институционального дискурса является его нормативность. Коммуникация между преподавателем и студентами происходит в строгих нормативных рамках, в которые входит социальная

дистанцированность и нормы поведения и общения. Например, применение в обращении второго лица множественного числа («Вы»), как студента к преподавателю, так и преподавателя к студенту и использование только нормативного литературного языка.

К следующим характеристикам относятся точность и объективность. Участники данного дискурса имеют четкую цель – передача и усвоение знаний. Этот процесс осуществляется с помощью передачи точной информации без лишних дополнений, которые увеличивают объем высказываний, но не несут релевантности в своем содержании. Информация основывается на конкретных примерах, которые, как правило, проверены на практике и хорошо изучены. Здесь важно отметить развитую терминосистему и терминологию, с помощью которых достигается правило точности и объективности. Можно рассматривать объективность как один из важнейших факторов взаимоотношений между преподавателем и студентов. А именно, объективное отношение к студенту и объективное оценивание его знаний. В процессе обучения студенты приобретают не только знания в профессиональной сфере. Обучение носит учебно-воспитательный характер. С точки зрения воспитания, прививаются общечеловеческие и общекультурные ценности.

К жанрами академического дискурса можно отнести традиционные виды взаимодействия преподавателя со студентами – лекции, лабораторные работы, практические и семинарские занятия, круглые столы, производственные практики, в том числе экзамены и зачеты. Стоит отметить, что в настоящее время активно развиваются новые жанры. Это связано с тем, что учебное взаимодействие все чаще осуществляется через интернет. К ним относятся интернет-конференции, электронные форумы, вебинары, электронные библиотеки, а также лекционные и практические онлайн-занятия. Следует отметить, что вышеперечисленные жанры академического дискурса имеют некоторые отличительные особенности, одной из которых является возможность асинхронного взаимодействия между участниками дискурса, т.е. отсутствие прямого непосредственного общения между ними,, а также

отсутствие обратной связи в некоторых из них.. Что, соответственно, накладывает определенный отпечаток на его повествование, и оно может носить односторонний характер.

Интерактивное тестирование – один из современных жанров академического дискурса. Его суть состоит в автоматизированной проверке знаний, которая сразу после его прохождения автоматически выдает результаты. То есть, вместо традиционного экзамена, где участниками являются преподаватель и студент, проверка знаний осуществляется компьютеризированным способом, без прямого участия преподавателя.

К *прецедентным текстам* относятся тексты учебников, методические и учебные пособия, тексты экзаменационных заданий, а также научные труды студентов и преподавателей и многое другое. А также нужно выделить современные виды прецедентных текстов – это тексты мультимедийных презентаций, онлайн-тестирований, а также тексты вебсайтов высших учебных заведений.

Дискурсивные формулы академического дискурса – это логически построенные последовательные высказывания, или сценарии развития событий. Например, каждое занятие, лекционное или практическое, имеет свою дискурсивную формулу. Практическое занятие: приветствие, постановка целей и задач занятия, проверка домашнего задания, прохождение нового материала, закрепление, прощание. Каждый из этих этапов имеет логически построенные последовательные высказывания, употребляемые в определенных ситуациях.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать следующий вывод:

1. Академический дискурс является особым видом институционального дискурса. Его нельзя отождествлять с научным и педагогическим дискурсами, хотя они имеют много общих признаков. Академический дискурс как вид институционального дискурса обладает отличительными признаками: точностью, объективностью, деперсонификацией и наличием своей терминосистемы. При этом, важно отметить, что дискурс – это

коммуникативная ситуация, деятельность, имеющая определенную цель. А цель академического дискурса – передача, получение, и освоение новых знаний, навыков и умений. Соответственно, можно сделать вывод, что академический дискурс сочетает в себе признаки научного и педагогического дискурсов.

2. Академический дискурс сохраняет свои общие признаки, но с течением времени, они видоизменяются и дополняются, появляются новые жанры, такие как онлайн-конференции, онлайн-лекции, онлайн-занятия, вебинары. Расширяется его хронотоп. Появляется такое понятие как виртуальная информационно-образовательная среда, онлайн-платформы и многое другое.

3. Язык, языковые явления и понятия не статичны, они совершенствуются прямо пропорционально уровню развития общества, в том числе, развитию информационных технологий и научным открытиям.

Литература

1. Градостроительный кодекс РФ П. 13 ст. 1.2020. // URL: https://http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_51040 (дата обращения: 05.11.2020).

2. *Зубкова Я.В.* Ценности академического дискурса // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж: ВГУ, 2009. Вып. 7. С. 135–14

3. *Зубкова Я.В.* Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград: ВГПУ, 2009 г. Вып. 5. С. 28–32

4. *Карасик В.И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.

5. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

6. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.

7. *Takhtarova S.S.* Коммуникативные категории в когнитивно–дискурсивной парадигме // Вестник Волгоградского государственного университета. Волгоград: 2017. Т. 16. № 2. С. 186–196

8. *Хутыз И.П.* Академический дискурс: культурноспецифическая система конструирования и трансляции знаний. Москва: Флинта, Наука, 2015. 176 с.

9. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб: Наука, 2001. 382 с

10. *Harris Z.* Discourse analysis // *Language*. 1952. V. 28. № 1. P. 30.

References

1. Urban Development Code of the Russian Federation. P. 13, art. 1. (2020). // URL: https://http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_51040 (accessed: 05.11.2020). (In Russian)

2. *Zubkova Ya.V.* (2009). Values of Academic Discourse // *Language, communication and social environment: scientific*. Art. no. 7. Voronezh: VGU. Pp.135–142. (In Russian)

3. *Zubkova Ya.V.* (2009). Constitutive features of academic discourse // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: nauch. st. vyp. 5*. Volgograd: VGPU. Pp. 28–32. (In Russian)

4. *Karasik V.I.* (2000). About types of discourse// *Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse*. Volgograd: Peremena. Pp. 5–20. (In Russian)

5. *Karasik V.I.* (2002). *Language circle: personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena. 477 p. (In Russian)

6. *Makarov M.L.* (2003). *Basis of Discourse Theory*. Moscow: ITDGK «Gnozis», 280 p. (In Russian)

7. *Takhtarova S.S.* (2017). Communicative categories in the cognitive–discursive paradigm // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta: nauch. st. T. 16. № 2*, Volgograd: Pp. 186–196. (In Russian)

8. *Khutyž I.P.* (2015). Academic discourse: a culturally specific system for constructing and transmitting knowledge. Moscow: Flinta, Nauka, 176 p. (In Russian)

9. *Khabermas Yu.* (2001). Moral awareness and communicative action. Spb: Nauka. 382 p. (In Russian)

10. *Harris Z.* Discourse analysis // Language. 1952. V. 28. № 1. P. 30. (In English)

Авторы публикации

Сергеева Юлия Сергеевна – преподаватель
кафедры иностранных языков и
профессиональной коммуникации
Московский государственный университет
Институт фундаментального образования
Москва, Россия
E-mail: vgi-yultschik@mail.ru

Authors of the publication

Sergeeva Yulia Sergeevna – Lecturer,
Department of Foreign Languages and
Professional Communication
Moscow State University of Civil Engineering
Institute of Fundamental Education
Moscow, Russia
E-mail: vgi-yultschik@mail.ru

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ, ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81'44 (811.133.1 + 512.145) DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.373-384

ПЯТЬДЕСЯТ ОТТЕНКОВ СЕРОГО В ИДИОМАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ

Р.М. Фахретдинов

roustam@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье проводится типологический анализ функционирования колоронима «серый» в таких далёких друг от друга языках как французский, принадлежащий к романской группе языков, и татарский, относящийся к тюркской языковой семье. Актуальность статьи подтверждается обзором лингвистических исследований концепта «серый» в различных языках мира. Новизна же заключается в том, что сопоставительных исследований этого концепта в языковой паре: французский – татарский ранее не проводилось. В статье приводятся параллели и различия между концептами «gris» и «соры» во французском и татарском языках. Материалом для данного исследования послужил корпус примеров из одноязычных фразеологических словарей французского и татарского языков. Этот выбор обусловлен тем, что фразеологизмы наиболее наглядно демонстрируют все национальные особенности функционирования того или иного концепта в любом языке. Предлагаемая статья является логическим продолжением целого ряда научных работ данного автора, сделавшего ранее сопоставительный анализ таких колоронимов как «синий» – «зелёный» и «чёрный» – «белый» в уже упомянутых языках. Конечным результатом своего труда автор видит создание татаро-французского фразеологического словаря, что бы способствовало дальнейшему многовекторному развитию татарского языка.

Ключевые слова: лингвистика, типология разноструктурных языков, фразеология, колоридиоматика, французский язык, татарский язык, серый цвет.

Для цитирования: Фахретдинов Р.М. Пятьдесят оттенков серого в идиоматике французского и татарского языков. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 373–384.

FIFTY SHADES OF GRAY IN THE IDIOMATIC OF THE FRENCH AND TATAR LANGUAGES

R.M. Fakhretdinov

roustam@mail.ru

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract: The article provides a typological analysis of the functioning of the coloronym “gray” in such distant languages as French which belongs to the Romance group of languages, and Tatar which belongs to the Turkic language family. The relevance of the article is confirmed by an overview of linguistic studies of the concept "gray" in various languages of the world. The recency lies in the fact that comparative studies of this concept in the language pair: French-

Tatar have not been conducted before. The article provides parallels and discrepancies between the concepts of "gris" and "sory" in French and Tatar. The material for this study was the majority of examples from monolingual phraseological dictionaries of the French and Tatar languages. This choice is due to the fact that phraseological units most clearly demonstrate all national features of the functioning of a particular concept in any language. This article is a logical continuation of a number of scientific works of this author who has already made a comparative analysis of such coloronyms as "blue" – "green" and "black" – "white" in the languages already mentioned. The author sees the grand result of his work as the creation of a Tatar-French phraseological dictionary which would contribute to the further diversified development of the Tatar language.

Keywords: linguistics, typology of multi-structural languages, phraseology, coloridomatics, French language, Tatar language, gray color.

For citation: Fakhretdinov R.M. Fifty shades of gray in the idiomatic of the French and Tatar languages. *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 373–384. (In Russ)

Лингвистическая система обозначения цвета являлась предметом пристального изучения многих выдающихся лингвистов на базе различных языков. Так, ещё Л. Ельмслев наблюдал «бесформенную непрерывность, которую представляет собой цветовой спектр», который произвольно делится каждым языком на определенное число отдельных частей — синюю, зеленую, желтую, серую и т. д., отнюдь не совпадающих в разных языках, в частности, в английском и уэльском языках [4, с. 76]. Кроме того, датский лингвист указывал на несовпадение греческих и латинских цветовых концептов с аналогичными концептами в европейских языках [4, с. 77.]

Берлин и Кей тоже отмечают, что в латыни, например, отсутствуют понятийные соответствия к немецким колоронимам blau – синий, braun – коричневый или grau – серый [11, с. 93]. Зато существуют такие обозначения оттенков серого как canus – пепельно-серый (для цвета волос), rufus – жёлто-серый, caesius – серо-голубой (для цвета глаз) и т.д. Другие исследователи даже высказывали предположение о том, что римляне были физически невосприимчивы к синему цвету [5, с. 530]. Ещё более очевидно это наблюдается в литовском языке, где вместо общего понятия, аналогичного немецкому «grau», существует пять оттенков серого: одно – для серого цвета лошади, другое – для крупного рогатого скота, третье – для шерсти и гусей, четвертое – для седого цвета волос и т. д. [9, с. 102].

В когнитивистике и лингвокультурологии цвет рассматривается как одна из значимых когнитивных категорий в осмыслении окружающего мира человеком, а также как ёмкий культурный код, знание которого может способствовать преодолению «культурологического дальтонизма» при взаимодействии разных народов [1, с. 935]. Сопоставление цветоименований в разных языках – одно из наиболее популярных направлений современных исследований, позволяющее выявить специфику национального мировидения [7, с. 100]. Большую работу по разработке концепта «*greu*» в английском языке провёл Денисенко М.В., разделяя все цвета на хроматические и ахроматические. Ахроматические цвета, отличаясь только по светлоте, образуют некий континуум от черного до белого по шкале серых тонов Оствальда [2, с.1153]. Яркость здесь зависит от объективной силы света: белый – *blanc* (фр.) – ак (тат.); бело-сероватый – *gris-pâle* (фр.) – сыек соры (тат.); светло-серый – *gris-clair* (фр.) – аксыл соры (тат.); светло-серый средний (пепельный) – *gris cendré* (фр.) – кәл соры (тат.); темно-серый средний (дымчатый) – *gris-brun* (фр.) – күксел соры (тат.); темно-серый – *gris foncé* (фр.) – кәе соры (тат.); серовато-чёрный – *marengo* (фр.) – карасу соры (тат.); чёрный – *noir* (фр.) – кара (тат.). Здесь мы наблюдаем чрезвычайно редкий случай превосходства татарского языка над французским, поскольку во французском языке нет отдельного колоронима для обозначения дымчатого оттенка серого цвета. Он у них получается тоже «пепельный». Более того, в татарском языке существует дополнительно два оттенка тёмного: «кучкыл ссоры» и «коңгырт ссоры» непосредственно перед конечной чёрной полосой спектра. Здесь, видимо, наглядно отражается в языке вся серость нашей повседневной жизни.

Кроме того, цвет может иметь дополнительные характеристики: холодный – *gris froid* (фр.) – тонык соры (тат.), нейтральный – *gris neutre* (фр.) – битараф соры (тат.), теплый – *gris chaud* (фр.) – матур соры (тат.). В данном контексте татарский язык не следует индо-европейской языковой традиции, как это произошло в турецком языке, где существуют понятия *sıcak* и *soğuk renkler* – тёплые и холодные краски. Татары же холодные тона видят как «тусклые»,

а тёплые – как «красивые», что лишний раз свидетельствует об особенности нашего национального мировосприятия.

Очень часто источником наименования цвета является окружающая среда [3, с. 150]: полинный – *gris absinthe* (фр.) – эрем соры (тат.); мышинный – *gris de souris* (фр.) – тычкан соры (тат.); туманный – *gris brumeux* (фр.) – томан соры (тат.); свинцовый – *gris de plomb* (фр.) – кара кучкыл (тат.); стальной – *gris d'acier/ fer* (фр.) – ачык соры (дословно с татарского «открытый серый»); серебристый – *gris argenté* (фр.) – көмештэй соры (тат.), серый асфальт – *gris d'asphalte* (фр.) – асфальт соры; мокрый асфальт – *gris d'asphalte mouillé* (фр.) – юеш асфальт соры (тат.); графитовый – *gris graphitique* (фр.) – графит соры (тат.).

Концепт «gris» отдельно во французском языке описал Романович Г.А., приводя достаточно интересные оттенки серого, такие как: «жемчужный» или «гридеперливый» – от французского *gris de perle*, или же «перловый» – калька с французского, где *perle* и есть сама жемчужина. Примечательно, что в татарском языке это скорее оттенок белого, нежели серого: энжедэй ак тешлэр – жемчужные зубы. Серебристый – *gris argenté* (фр.) – көмештэй соры (тат.). Седой – *chenu* (фр.) – чал (тат.). Интересно, что в обоих исследуемых языках эти колоронимы малоупотребительны, а более часто в этом значении употребляются колоронимы, обозначающие белый цвет: *blanc* и *ап-ак*. Скорее всего, это связано с тем, что продолжительность жизни у русских не достаточно для того, чтобы седой старик дожил до абсолютно белых волос на голове. Цвет кастора – от французского *castor* (бобр), суконной шерстяной ткани, называется «касторовый» – *gris castor* (фр.) – кастор соры (тат.). Здесь мы наблюдаем редкий случай абсолютной кальки с французского, хотя у большинства татар, наверняка возникает когнитивный диссонанс, поскольку для них «касторовый» ассоциируется с маслом вовсе не серого цвета. Нежно-серый называют цветом не просто «мышинным», а именно «испуганной мыши» – *gris de souris effrayé* (фр.) – курккан тычкан соры (тат.); тёмный оттенок серого – «цвет паука, замышляющего преступление» – *gris d'araignée visant le crime* (фр.) – жинаять уйлаган үрмәкүч соры (тат.).

Для татарского языка этот колороним несколько витиеват, поэтому предлагаю переводить его как «конгырт соры». Тёмно-серый – цвет не просто дымчатый, а именно «лондонского дыма» – *gris de la fumée de Londre* (фр.) – Лондон төтене соры (тат.). В сочетании с зеленым серый цвет образует не менее интересные колоронимы, не фиксировавшиеся до настоящего времени в татарском языке: «бисквитный» – серовато-зелёный – *gris biscuit* (фр.) – бисквит соры (тат.); «вердигри» – от французского *vert du gris* зелёно-серый – яшел-соры (тат.); «селадоновый» от французского *céladon* – серовато-зелёный. Для номинации отсутствующего на данный момент оттенка предлагаю зафиксировать в татарском языке колороним «селадон соры». Цвет влюблённой жабы – *gris de crapaud amoureux*, то есть серо-зелёный – гашыйк гөберле бака соры (дословно с татарского: толстая и мохнатая лягушка). Колороним получается слишком громоздким, поэтому ему будет трудно конкурировать с обычным «соры-яшел». Цвет лягушки в обмороке – *gris de grenouille évanouie* (фр.) – шуштан киткән бака соры или просто «аксыл соры-яшел» (тат.) – светло-серо-зелёный. Серый цвет с голубым даёт оттенки под названием «голубиная шейка» или "колумбиновый", то есть сизый – күгелжем (тат.), как голубь (*colombe* по-французски). *Gris ardoise* – серо-синий цвет – күк-соры; *gris bleu* – серо-голубой – соры-зэнгәр. В результате военных действий появились следующие колоронимы: «солдатский» – *gris de soldat* (фр.) – солдат соры (тат.) цвет серого сукна солдатской шинели; «маренго» – серый с вкраплениями чёрного. Этот колороним возник в честь очередной победы французов при Маренго в 1800 г. По одной версии, именно такого цвета были брюки Наполеона, по другой – местные ткани были в основном тёмно-серого цвета. Существует ещё колороним «маренго-клер» от французского *marengo clair* – аксыл маренго (тат.) – светло-серый. Материал белого цвета с черным оттенком и серым отливом называется «борода Абдель-Кадера» – *la barbe d'Abd-el-Kadir* (фр.) – Абд-эль-Кадир сакалы соры (тат.) в честь алжирского полководца (1807-1883), который в 1832-1847 гг. возглавлял восстание алжирцев против французов. Лёгкую

шёлковую или шерстяную ткань серого цвета называют «гризет» от французского *grisette*, из которой гризетки и шили себе платья [8, с. 88].

Серый цвет – цвет тоски во многих языках, и татарский с французским здесь не исключение: *avoir la grise* (фр.) – тосковать – сагынырга (тат.); *une vie terne et grise* (фр.) – серая жизнь – кызыксыз тормыш (тат.) и т.д.

Как видим, колороним «серый» одновременно присутствует в устойчивых выражениях обоих языков, как в данных примерах: соры томан (тат.) – серый туман – *un brouillard gris* (фр.); соры бушлык (тат.) – серая пустота – *un vide gris* (фр.); соры көн (тат.) – серый день – *jour gris* (фр.). В любом случае, нерадостная семантика сохраняется в татарском языке благодаря синонимам цветоименования «соры»: «болотлы» – облачный, «сүрэн» – пасмурный и «тонык» – тусклый. Например: *temps gris* (фр.) – пасмурная погода – болотлы хава торышы (тат.); *il fait gris aujourd'hui* (фр.) – сегодня пасмурно – бүген сүрэн хава торышы (тат.) или *lumière grise* (фр.) – тусклый свет – тонык ут (тат.).

Соответственно, подавляющее большинство устойчивых выражений с колоронимом «серый» имеет в обоих исследуемых языках негативную коннотацию неправильного образа жизни. Например: сорыкорт (буквально с татарского «серый червь») – паразит – *le parasite* (фр.), соответственно, сорыкортлык (тат.) – тунеядство – *une écorniflerie* (фр.); сорыкорт булып яшәү (тат.) – жить трутнем – *vivre en parasite* (фр.). Как видим, во французском языке данный колороним отсутствует, но, тем не менее, в этом же семантическом гнезде нашлось чисто гальское выражение *mousquetaire gris* (дословно: серый мушкетёр) – вошь – «бет» по-татарски. Нотки паразитизма прослеживаются и в других идиомах с колоронимом *gris*: *avaleur des pois gris* (дословно с французского: поглотитель серого гороха) – это или обжора – бирэн (тат.), или расточитель – туздыруче (тат.). А француженки, прислуживавших фашистам в оккупированной Франции во время второй мировой войны, называли *souris grises* – серые мыши. Вероятно поэтому в русском языке так называют неприметных женщин. Но в татарском языке нет эквивалента

фразеологизму «серая мышь» ни во французской, ни в русской интерпретации. Казалось бы, нет ничего проще, чем перевести его как «соры тычкан», но коннотация данной колоридиомы в татарском языке была бы слишком негативная, чтобы называть так скромную татарку. Там, где мыши, там и «серая опасность» – *un danger gris* – «соры хэвеф» (тат.) – разносчики геморрагической лихорадки. И, конечно, можно совсем известись в борьбе с ними – *se faire des cheveux gris* – агарып бөтэргә. Примечательно, что в данном случае обе колоридиомы переводятся дословно как «поседеть», но во французском языке – до серых волос, а в татарском – до белых, то есть известись вдвойне. После этого остаётся только *être gris* (фр.) – быть навеселе – кызмача булырга (тат.), а кто не знает меру, то и *gris comme un cordelier/ un Polonais/ les Vingt-deux Cantons* – пьян как сапожник/ поляк/ 22 кантона – лаякыл исерек («пьяный до беспамятства» с татарского). В результате можно «косо смотреть на кого-то» – *faire grise mine* (дословно с французского «состроить серую мину» – караңгы йөз белән йөрергә (дословно с татарского «ходить с мрачным лицом»)).

Полное совпадение формы и содержания наблюдается и при неприятии серого рынка – *marché gris* (фр.) – соры хезмэт базары (тат.), но, что касается серой зарплаты – соры хезмэт хақы (тат.), во французском языке такой колоридиомы нет, но можно привести синонимичное *salaire illégal*.

И, наконец, колороним *gris* может быть вполне безобидным, но, тем не менее, саркастическим: *avoir des moustaches grises* (дословно с французского «с седыми усами» – быть "с бородой" (об анекдоте и т.п.) – күптән билгеле (тат.).

Серый цвет очень хорошо сочетается с другими, прежде всего с белым, в силу своего изначально смешанного происхождения [10, с. 11], в том числе и в колоридиоматике. Например: *connu comme le loup gris/ blanc* (дословно с французского «известен, как серый/ белый волк») – хорошо известный – бик билгеле (тат.). Ещё большая взаимозаменяемость наблюдается в колоридиоме *en faire voir de grises/ de bleues/ de vertes/ de toutes les couleurs à qn* (дословно с французского «показать кому-то серых/ синих/ зелёных/ всевозможных цветов»), здесь имеются в виду, видимо, различные стадии развития синяков

на теле потенциальной жертвы, то есть показать, где раки зимуют – жиде бабасын танытырга (дословно с татарского «познакомить с семьёй дедушками»).

Вплоть до того, что все цвета в определённой ситуации могут сливаться в сплошную серость: *la nuit tous les chats sont gris* – ночью все кошки серы. Дело в том, что для получения серого цвета не обязательно смешивать только черный и белый, но можно красный и голубой, зеленый и пурпурный, синий и оранжевый, желтый и фиолетовый [6, с. 20].

Примечательно, что в русском языке существуют собственные колоридиомы с данным компонентом, в других языках теряющие свой колорит: «серый писатель» — *écrivain médiocre* – урта кул язучы – фактически являющийся аналогом другого фразеологизма – «писатель средней руки». Соответственно, «серая пьеса» — *une pièce médiocre* (фр.), то есть посредственная – начар пьеса (тат.), иначе говоря, плохая; «серое существование» — *existence médiocre* – кызыксыз яшәү (дословно с татарского «неинтересное существование»); «серые будни» — *grisaille de la vie quotidienne* (дословно с французского «серость повседневной жизни») – көндәлек тормыш (дословно с татарского «повседневная жизнь»); «серый человек» — *homme ténébreux* (дословно с французского «человек в тени» – күренексез кеше (дословно с татарского «неприметный человек»); «серый люд» — *des petits gens* (дословно: маленькие люди) – гади кешеләр (дословно: простые люди).

В природе серый цвет по существу является достаточно спокойным, поэтому в колоридиоматике ему присуще и стилистически нейтральное содержание: соры шинельләр (дословно с татарского «серые шинели») – солдатня – *les capotes grises* (фр.). Вновь наблюдается полное совпадение формы и содержания в обоих языках. Или: *papier gris* (серая бумага с французского) – обёрточная серая бумага – эйбер төрә торган кәгазь (тат.); или просто *le gris* (фр.) – обычный табак – гади тәмәке (тат.); серая пряжа – тупас эрлэгән жеп («грубая пряжа» по-татарски) – *fil gris*; серый бугорок (лат. *tuber cinereum* – пепельно-серый нарост) – *tubercule cendré* (пепельный туберкулёзный бугорок) – соры кабарчык (серая опухоль с татарского).

И, наконец, нам удалось обнаружить и колоридиомы с положительной коннотацией: *barbe grise* (фр.) – аксакал (тат.). Редкий случай, когда можно обойтись без языка – посредника. Здесь наблюдается очередное чередование серого и белого. Соответственно, *avoir la tête grise* (фр.) – поседеть – чэч агарырга (тат.). Или *avoir de la matière grise* (дословно с французского «иметь серое вещество») – быть башковитым – башлы булырга (тат.). Соответственно, *dépenser de la matière grise* (дословно с французского «потратить серое вещество» – пораскинуть мозгами – акыл бизмәнәнэ салып кара (дословно с татарского «мысленно взвесить»); или *faire travailler sa matière grise* (дословно с французского «заставить поработать своё серое вещество» – ломать голову над чем-либо – баш ватырга (тат.). И, наконец, *sœurs grises* (дословно с французского «серые сёстры» – сестры милосердия общины святого Франциска – шэфкаты туташлары (дословно с татарского «девушки милосердия»).

К сожалению, не удалось найти татарские эквиваленты всех французских колоридиом, например: *Éminence grise* (дословно с французского «серое высокопреосвященство») — «серый кардинал», то есть человек, неофициально влияющий на начальство (исторически происходит от капуцинского монаха отца Жозефа, правой руки кардинала Ришелье). Поскольку он является интернациональным, то логично было бы ввести в татарский лексикон его национальный аналог «соры кардинал».

Carte grise – технический паспорт автомобиля – сугубо французская реалья и найти для неё татарский аналог весьма затруднительно ввиду значительной русификации технического татарского языка.

Vin gris — белое вино с «кремнёвым» привкусом (бледно-красное) – само это понятие чуждо татарскому языку.

На удивление не оказалось в татарском языке такой колоридиомы как *matière grise* – серое вещество. Поскольку это тоже интернациональный фразеологизм, то логично было бы его перевести как «соры матдэ».

Les lunettes et les cheveux gris sont des remèdes d'amour — очки и седины излечивают от любви представляется слишком громоздким, более того, у татар не принято публично касаться темы любви.

В заключение приходится в очередной раз констатировать заметное отставание татарского языка от французского в богатстве лексического наполнения концепта «серый»: десять устойчивых выражений против сорока. Соответственно, татарский язык мог бы заимствовать из французского если не фразеологизмы типа «соры кардинал», то хотя бы такие колоронимы как «маренго», «гризет», «эрем соры», «селадон соры» и т.д. для заполнения существующих лакун в колоронимике татарского языка. Впервые применив шкалу серых цветов Оствальда по отношению к татарскому языку, мы наглядно показали необходимость доработки цветовой палитры татарского языка. Представляется уместным и в будущем использовать эту методику по отношению к другим колоронимам татарского языка для его дальнейшего обогащения.

Литература

1. *Василова Л.Р., Биктагирова З.А., Депутатова Н.А., Касимов О.Х.* Анализ перевода фигур речи в английском, испанском и турецком языках. *Orsion*. 2019. С. 934–948.
2. *Денисенко М.В.* Фразеологизмы с компонентом «grey/серый» в английском и русском языках. *Молодой учёный*. 2016. № 7 (111). С. 1152–1154. // URL: <https://moluch.ru/archive/111/27286>
3. *Денисенко М.В.* Варианты наименований и способы получения оттенков серого цвета. *Молодой ученый*. № 7 (30). 2016. Т. 1. С. 149–151. // URL: <https://moluch.ru/archive/30/3474>
4. *Ельмслев Л.* Прологомены к теории языка. М. Серия «Лингвистическое наследие XX века». 2006. 248 с.
5. *Кондратьева И., Сабирова Д.Р., Плотникова Н.* Субъективные функции в рефлексивных и межкультурных процессах лингвистического развития. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2018. Т. 13(4). С. 529-536.

6. Платонова Е.А. Цветонаименования на территории распространения «малых» романских языков (семантика, фразеология). Автореферат диссертации на соискание уч. ст. кандидата филологических наук. Москва, 2010. 26 с.

7. Поляков С.Э. Концепты и другие конструкции сознания. СПб.: Питер, 2017. 156 с.

8. Романович Г.А. К вопросу о специфике цветообозначений во французских и российских журналах мод. *Молодой ученый*. 2015. № 21 (101). С. 87–91. // URL: <https://moluch.ru/archive/101/22876>.

9. Сабирова Д.Р. и др. Понимание английского национального характера в формировании профессиональной языковой культуры. *Journal of Educational and Social Research*. 2019. Т. 9. Вып. 3. С. 101106.

10. Ситдыкова А.Ф. Когнитивное исследование цветового пространства в татарском языке: автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Казань, 2013. 22 с.

11. Berlin B., Key P. Basic Colour Terms: Their universality & evolution. Berkeley, 1969.

References

1. Vasilova L.R., Biktagirova Z.A., Deputatova N.A., Kasimov O.Kh. (2019). Analysis of the translation of figures of speech in English, Spanish and Turkish. *Opcion*. Pp. 934–948. (In Russian)

2. Denisenko M.V. (2016). Phraseologisms with the component “gray / seryi” in English and Russian. *Molodoi uchenyi*. № 7 (111). P. 1152–1154. (In Russian)

3. Denisenko M.V. (2011). Naming options and methods for producing shades of gray. *Molodoi uchenyi*. № 7 (30). Vol. 1. 149–151. (In Russian)

4. Hjelmslev L. (2006). Prolegomena to the theory of language. M. Series “Linguistic heritage of the twentieth century”. 248 p. (In Russian)

5. Kondrat'eva I., Sabirova D.R., Plotnikova N. (2018). Subjective functions in reflexive and intercultural processes of linguistic development. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. Vol. 13(4). Pp. 529–536. (In English)

6. *Platonova E.A.* (2010). Color names in the territory of distribution of "small" Romance languages (semantics, phraseology). Abstract of dissertation for the degree of candidate of philological sciences. Moscow. 26 p. (In Russian)

7. *Polyakov S.E.* (2017). Concepts and other constructs of consciousness. SPb.: Piter. 156 p. (In Russian)

8. *Romanovich G.A.* (2015). On the question of the specifics of color designation in French and Russian fashion magazines. *Molodoi uchenyi*. № 21 (101). P. 87–91. (In Russian)

9. *Sabirova D.R.* and others (2019). Understanding the English national character in the formation of a professional language culture. *Journal of Educational and Social Research*. Vol. 9. 3 ed. Pp. 101–106. (In English)

10. *Sitdykova A.F.* (2013). Cognitive research of color space in the Tatar language: Abstract of dissertation for the degree of candidate of philological sciences. Kazan'. 22 p. (In Russian)

11. *Berlin B., Key P.* (1969). Basic Colour Terms: Their universality & evolution. Berkeley. (In English)

Автор публикации

Fakhretdinov Rustam Melisovitch –
Doctor of Philology, Associate professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
Email: roustam@mail.ru

Author of the publication

Фахретдинов Рустам Мэлисович –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
Email: roustam@mail.ru

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ЯЗЫКИ НАРОДОВ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ЕВРОПЫ, АЗИИ И АФРИКИ

УДК 811.581.11

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.385-411

МИТИГАТИВНАЯ СПЕЦИФИКА РЕДУПЛИКАЦИИ ГЛАГОЛА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «ВМЕСТЕ»)

Л.Р.Мирзиева, С.С.Тахтарова, Е.Н.Куликова

ch_leisang@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В данном исследовании рассматривается одна из важных функций редупликации китайского глагола – митигативная или функция коммуникативного смягчения. Следует отметить, что отечественными синологами это явление недооценено и дается только общее описание редупликации как речевой стратегии смягчения. В связи с этим, помимо лексико-грамматических и синтаксических свойств удвоения глаголов в китайском языке, мы отдельно рассмотрели речевые ситуации с редупликацией глагола и определили какие конкретные коммуникативные задачи решает эта категория языка. Помимо прочего, в данной работе мы делаем попытку посредством переводческого анализа определить какие лексико-грамматические средства выражения смягчения через удвоение глагола эквивалентны китайскому в русском языке и почему. В качестве языкового материала мы взяли примеры из медиадискурса. В ходе работы мы использовали исторический, сравнительно-сопоставительный метод и переводческий анализ китайского текста.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам: по сравнению с инфинитивной формой, удвоенная форма глагола несет выраженную, отчетливую функцию смягчения, что наиболее явно проявляется в таких коммуникативных ситуациях, как убеждение, защита лица, утешение и демонстрация вежливости. Редуплицированная форма глагола – стратегия, которую участники коммуникации используют для языковой адаптации в конкретно данной ситуации общения. Ее ключевая цель – сократить психологическое, социальное и эмоциональное «расстояние» между индивидуумами, снизить или свести к минимуму психологическую нагрузку на собеседника, при этом повышая степень доверия, что, в целом, направлено на улучшение качества межличностных отношений.

Ключевые слова: редупликация, митигация, прагматика, коммуникация, адаптация, китайский язык, медиадискурс.

Для цитирования: Мирзиева Л.Р., Тахтарова С.С., Куликова Е.Н. Митигативная специфика редупликации глагола в китайском языке (на примере сериала «Вместе»). *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 385–411.

MITIGATIVE SPECIFIC OF VERB REPLICATION IN CHINESE LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE TV-SERIES “WE ARE TOGETHER”)

L.R. Mirzиеva, S.S. Tahtarova, E.N. Kulikova

ch_leisang@mail.ru

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This study examines one of the important functions of the Chinese verb reduplication – mitigation or communicative mitigation. It should be noted that Russian sinologists underestimate this phenomenon and only give a general description of reduplication

as a speech mitigation strategy. In this regard, in addition to the lexical, grammatical and syntactic properties of verb doubling in Chinese, we separately considered speech situations with verb reduplication and determined what specific communication tasks this category of language solves. Among other things, in this work, we make an attempt, through translation analysis, to determine which lexical and grammatical means of expression of mitigation through verb doubling are equivalent to Chinese in Russian and why. We took examples from media discourse as linguistic material. In the course of our work, we used the historical, comparative-comparative method and translation analysis of the Chinese text.

In the course of the study, we came to the following conclusions: in comparison with the infinitive form, the doubled form of the verb has a pronounced, distinct softening function, which is most clearly manifested in such communicative situations as persuasion, face protection, consolation and demonstration of politeness. The reduplicated form of the verb is a strategy that communication participants use for language adaptation in a particular communication situation. Its key goal is to reduce the psychological, social and emotional "distance" between individuals, to reduce or minimize the psychological burden on the interlocutor, while increasing the degree of trust, which, in general, is aimed at improving the quality of interpersonal relationships.

Keywords: reduplication, mitigation, pragmatics, communication, adaptation, Chinese, media discourse

For citation: Mirzieva L.R., Tahtarova S.S., Kulikova E.N., Mitigative specific of verb replication in chinese language (on the example of the TV-series “We are together”). *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 385–411. (In Russ)

ВВЕДЕНИЕ

Редупликация глагола относится к одному из самых распространенных языковых явлений китайского языка. Чаще всего встречается в разговорно-бытовом и художественно-литературном дискурсе.

В данном исследовании рассматривается роль и форма выражения удвоения китайского глагола в повседневной ситуации диалогового общения, нами делается попытка понять, как работает редупликация с позиции прагматики и теории адаптивного поведения, в частности. Источником языкового материала послужил китайский сериал 2020 года «Вместе» “在一起”, посвященный борьбе с эпидемией коронавируса.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ МИТИГАЦИИ И СТРАТЕГИЙ МИТИГАТИВНОГО СМЯГЧЕНИЯ ШКОЛОЙ ПРАГМАТИКИ

Согласно В.Г. Гаку и А.А. Минаковой редупликация – двукратное или многократное воспроизведение одних и тех же языковых единиц в условиях «достаточной тесноты ряда», чтобы было легче маркировать и выделять их.

Оба исследователя подчеркивают его композиционно-смысловую роль в тексте. В то время как другие специалисты больше рассматривают редупликацию с позиции формы слова [2].

В российском и китайском языкознании сделано немало ценных исследований о глаголах. Одни рассматривают историю и эволюцию развития данной части речи, другие исследуют лексико-грамматические и синтаксические свойства глагола, что составляет подавляющее большинство. Также есть те, которые в отдельности рассматривают удвоение глагола, его разновидности и функции.

Так, Чжу Цзинсунь в свое время обобщил главные выразительные функции редупликации глагола, среди них [22]:

1. побуждение, просьба.

请狗日抱小孩儿的让让座。 – Будьте добры, уступите место (женщине) с ребенком.

2. описание действий, которые имеют свойство часто повторяться, не что иное, как часть обыденного ежедневного ритуала или привычка:

整天在家里，上上网，聊聊天。 – (Сегодня) целый день провел в Интернете, общался.

3. рассуждение, выражение точки зрения, мысли:

年轻人嘛，还是应该走走正道。 – Вы ведь молодые, должны поступать с умом.

4. описание результата, к которому хочет прийти говорящий, прогнозирование итога, исхода действия:

让他考虑考虑这个决定吧。 – Пусть (хорошенько) обдумает это решение.

5. выражение изменения:

他再长长就跟他爸爸一样高了。 – Еще немного и он догонит отца (речь идет о росте).

За последние годы ученые далеко продвинулись в области изучения китайского глагола. Стало появляться больше исследований, посвященных лексико-грамматическим функциям редупликации глагола. К примеру, Ян Пин считает, что главное назначение такого приема – «сократить, снизить энергозатраты», грубо говоря не производить лишних телодвижений. В данном сочетании так называемые «энергозатраты» – понятие субъективное, размытое субъективными представлениями говорящего. Это не объективная, реальная экономия времени и сокращение энергетических затрат на какое-то конкретное действие. Эта мера расположена на уровне ощущений, на психологическом уровне.

Использование удвоения глагола придает высказыванию деликатный, тактичный тон, что в дальнейшем приводит к тому, что при определенном контексте языковая ситуация может наполниться смыслом ленивой, расслабленной, неторопливой или безмятежной, легкой атмосферы.

Чжан Айминь и Ду Цзюань в своей работе, рассматривая категорию удвоения глагола, подчеркивают неразрывную связь между функцией и использованием, реализацией удвоения в языке. Они полагают, что в побудительных предложениях использование редупликации может породить целый ряд разнообразных значений, выполняет прагматическую и семантическую функции [20].

Побудительное предложение направлено на то, чтобы добиться от адресата выполнения нашей просьбы, а удвоение в свою очередь добавляет успокаивающую, умиротворяющую интонацию, смягчает острые углы, нивелируя прямолинейный, категоричный тон высказывания.

Сю Янчунь, проанализировав особенности редупликации китайского глагола в разговорном языке, пришел к выводу, что в прагматике, помимо семантического значения краткости действия, небольшого усилия, редупликация также имеет митигативное значение [19].

Ниже рассмотрим и сопоставим примеры:

快来帮我。 – Ну же, помоги мне!

快来帮帮我。 – Давай, подсоби мне/помоги-ка мне.

В первом высказывании явственно звучит побудительный, приказной тон, оно более категорично. А во втором, благодаря редупликации, уровень ультимативности заметно снижается, смягчается.

Такое подробное и развернутое изучение семантического значения и лексическо-грамматической функции редупликации глагола в китайском языке может достаточно обогатить наши отечественные исследования, в которых основное внимание направлено на словообразовательный и чисто грамматический аспекты удвоения.

При всем при том, как отмечает Чжан Хун, в работах китайских ученых не прослеживается сильная взаимосвязь между митигацией и редупликацией глагола, а если и проводится, то преимущественно эпизодически, не представляя собой конечную исследовательскую цель. Во-первых, изучается ограниченное число языковых ситуаций, в рамках которых реализуется митигативная функция редупликации, что не позволяет проследить, какие для этого нужны условия и предпосылки. Во-вторых, не классифицируют, при каких обстоятельствах или каком конкретно контексте воплощается митигативная роль удвоения. И, в-третьих, не поднимается вопрос, почему в диалогической речи говорящие обращаются именно к редупликации и ее митигативным свойствам. «Ставя перед собой задачу рассмотреть грамматическую функцию редупликации, они не смогли преодолеть границы, отделяющие их от семантического значения этого явления», – говорит он [9]. Для этого необходимо рассматривать этот вопрос с точки зрения прагматики и изучать речевые акты в разрезе адаптивной коммуникативной функции редупликации.

Точкой отчета исследований коммуникативного смягчения в научных кругах можно считать 70-ые годы прошлого века. Так, У.Лабов изучал особенности и закономерности использования митигативных стратегий с точки зрения социолингвистики, Марина Сбиса с позиции прагматики, а Г.Каспер и Ю.Хаус с точки зрения кросс-культурной коммуникации.

Китайские ученые провели достаточно детальный анализ использования коммуникативного смягчения на материале осмотра пациентов и оказания врачебной помощи – Хо Юншоу и телевизионных интервью – Ли Хайхуэй. Мао Яньшэн, в свою очередь, проведя исследование особенностей использования митигативных стратегий в китайском языке, выявил, с помощью каких средств и каких грамматических структур митигация реализуется непосредственно в китайском языке [14].

О митигации как самостоятельном языковом явлении впервые заговорили в рамках прагматики. В 80-ые гг XX в. Б.Фрейзер в своей работе «Коммуникативное смягчение» (Conversational Mitigation) выдвигает предположение, что, когда говорящий прибегает к митигации в речи, она не используется для того, чтобы выразить просьбу, обещание, извинение и др. задачи, которые решает иллокутивный акт; и даже не служит для передачи эмоционального состояния, например, тревоги, удивления, или для того, чтобы побудить собеседника к действию, убедить его в чем-то, что относится к перлокутивным актам [10].

Как считает Фрейзер, митигация, с одной стороны, выполняет декоративную функцию, она «украшает», обрамляет речевой акт, а с другой, направлена на то, чтобы нивелировать возможные негативные последствия для участников речевого акта. К ним относятся противоречия, столкновения интересов или коммуникативный провал [10].

Он также перечислил шесть видов языковых стратегий, которые способствуют смягчению и используются участниками коммуникации для избегания в речи излишней прямолинейности [10]:

1. косвенность речевого акта (indirectness in performing a speech act)
2. дистанцирование (distancing techniques)
3. оговорка, опровержение (disclaimer)
4. вводные глаголы (parenthetical verbs)
5. риторический вопрос (tag question)
6. хеджинг (hedges)

К.Каффи дает две ключевые характеристики митигации – ослабление и понижение (рисков неудачной коммуникации). Первое достигается с помощью ослабления резкости и ультимативности аргументации. Если бы демонстрация категоричности в обосновании своего мнения обладала диапазоном, то митигация в свою очередь была бы средством понижения.

Другими словами, когда у участников речевой ситуации разные уровни полномочий, обязанностей, степень ответственности, то митигация способствует их снижению и эффективной реализации коммуникативной задачи. К. Каффи подчеркивает, что, если рассматривать речь как неотъемлемую часть нашей жизнедеятельности и взаимодействия с социумом, то митигация – залог положительного результата. Это то, к чему стремятся все участники коммуникации [9].

Жань Юйпин считает, что одной из составляющих коммуникативного смягчения является выражение вежливости и это два взаимообуславливающих друг друга явления [16]. Согласно типологии языкового поведения, усиление коммуникативной позиции выражается непосредственно с помощью констатации, категоричного утверждения, принуждения, повеления, критики, укора. В этой связи митигация - не что иное, как компромисс в действии.

Малкольм Скъюис посвятил исследование выражения просьбы в речи мужских образов на примере классического китайского романа «Сон в красном тереме» и обнаружил, что вне зависимости от власти и социального положения наиболее распространенные средства выражения просьбы – максимально прямые, побудительные предложения, дополненные некоторыми средствами коммуникативного смягчения[12]. Из этого следует, что митигация в прагматике – важнейшее средство для выражения вежливости и чем более сильный разрыв в социальном положении, статусе между участниками коммуникации, тем ярче проявляется смягчение.

Чтобы убедиться в том, что языковое поведение возымеет результат и будет эффективным, говорящие прибегают к разным средствам, среди которых коммуникативное смягчение занимает важное место. В повседневном

общении из-за потенциальной опасности потерять лицо или угрозы межличностных конфликтов, стратегии коммуникативного смягчения становятся своего рода универсальным средством. Исходя из этого, Л.А.Червенка понимает под митигацией реакции на когнитивные или социальные стрессоры, которые проявляют себя в процессе речевого общения [8].

Как справедливо подчеркивает Маслова А.В., если индивидуум владеет языковым кодом, это не гарантирует ему успешной коммуникации. Для этого он должен знать «что, кому, когда и как следует или не следует говорить» [1].

В настоящей работе митигация трактуется как коммуникативная категория, направленная на сохранение коммуникативного баланса и минимизацию конфронтационных рисков в общении. Содержание данной категории составляют прескрипции некатегоричности, антиконфликтности, глорификации, неимпозитивности и эмоциональной сдержанности, детерминированные максимами вежливости и определяющие, во многом, речевое поведение говорящего субъекта в потенциально конфликтогенных ситуациях [5].

Из обзора представленных выше отечественных, китайских и зарубежных исследований, видно, что митигативные средства используются говорящими в речи для предотвращения или сведения к минимуму негативных последствий в потенциально конфликтогенных ситуациях общения. Коммуникативное смягчение имеет место в любом языке и всякой культуре. Китайский язык не исключение, при этом средств выражения смягчения может быть множество, в том числе, удвоение глагола.

Митигация, направленная на создание гармоничных, конструктивных отношений через смягчение, сглаживание углов, оказывает на коммуникацию положительное влияние и играет важную роль в китайской лингвокультуре.

Ниже, с помощью сопоставительного метода мы проанализируем митигативные свойства и функции редупликации глагола. Для этого мы в отдельности рассмотрим разные языковые ситуации с позиции прагматики.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Прежде чем рассмотреть функции смягчения удвоения глагола, следует отметить, что в китайском языке оно имеет несколько грамматических форм, например: AA (想想)、ABAB (考虑考虑)、AABB (哭哭啼啼)、A 了 A (笑了笑)、A 一 A (写一写). При этом не все китайские глаголы подвергаются данной трансформации, а те, которые и редулицируются, обладают особым значением и сферой применения.

Так, могут удваиваться глаголы с процессуальным значением, которые выражают действия, подконтрольные говорящему. Сюда не входят глаголы со значением обладания, местонахождения и состояния (有、在、像、知道), а также глагол-связка 是.

1. Функция убеждения

Ожегов С.И. дает следующее определение глаголу убеждать – «Уговаривая, склонить к чему-нибудь, заставить сделать что-нибудь или поверить во что-то» [7], что во многом схоже с формулировкой, которую дает современный китайский словарь: «побудить некое лицо человека выполнить то или иное действие или согласиться с другим мнением» [18]. В китайском языке у этого слова есть два семантических значения: давать совет и уговорить.

Благодаря смягчению тона побуждения, указания, редуликация глагола придает выражению говорящего мягкую форму просьбы, заверения и может служить репрезентации следующих интенций:

- расположить к себе собеседника, продемонстрировать дружественное доверительное отношение;
- переложить инициативу на собеседника;
- изложить адресованную к собеседнику мысль в форме некатегоричной, вежливой просьбы.

Функция мягкого, ненавязчивого убеждения заключается в слиянии субъективной позиции говорящего и собеседника, отождествлении желаний,

мнений, позиции и эмоционального состояния участников коммуникации как единое целое. Сравните:

Контекст 1: Мама зовет/просит ребенка помыть руки перед тем, как тот съест фрукты.

а.过来洗手。Иди мыть руки!

б.过来洗洗手。Давай помоем руки.

Контекст 2: руководитель просит работника Ли помочь Чжану в деле.

а.你去帮助小张。(Пойдите и) помогите Чжану.

б.你去帮助帮助小张吧。Сможешь помочь Чжану?

Контекст 3. Третья сторона уговаривает взяться за ум, помирить друзей, которые в последнее время не в ладах.

а.你应该多替人家想。Поставь себя на место друга!

б.你应该多替人家想想。Поставь-ка себя на место друга!

Контекст 4. Два врача после напряженной рабочей смены обсуждают состояние главврача больницы.

а:老头腿明显不利索了。У старика ноги уже плохо двигаются.

б:渐冻症，怎么办呢？Это от расстройства координации

движений, что поделаешь?

а:你这啥徒弟呀，关心关心你师父。Ты же его ученик, следует

проявлять больше заботы о своём Учителе.

В данном контексте первый врач, который заговорил о проблемах главврача со здоровьем вежливо и мягко убеждает другого заботиться, не быть равнодушным к своему наставнику, подчеркивает, что они не чужие люди, что как ученик, он должен проявлять заботу и почтение к старшему, к человеку, давшему ему ценные знания в профессии.

2. Функция утешения

Вербальное общение – это эмоциональное общение между говорящим и реципиентом. Способ использования слов в значительной степени определяет

ход и результат процесса коммуникации. Если у слушателя возникают неприятные переживания, которые могут привести к подавленному эмоциональному состоянию, говорящий часто выбирает успокаивающую манеру речи, с целью поддержать собеседника.

Контекст 1. Узнав, что результаты теста неудовлетворительные, ребенок возвращается домой, и отец утешает сына.

а. 没关系，我们认真总结，看问题出在哪儿，下次准能考好。(Ничего, мы сделаем основательные выводы, выясним в чем проблема, так что в следующий раз ты обязательно сдашь хорошо).

б. 没关系，我们认真总结总结，看看问题在哪儿，下次准能考好。(Ничего, мы сделаем основательные выводы, посмотрим, в чем проблема, и в следующий раз точно сможешь сдать экзамен (в русском языке утешение передается с помощью интонации, при сохранении практически идентичной формы, как и в предыдущем примере)).

В первом предложении тон резок, несет значение «обвинения» и «неудовлетворенности». Это может вызвать еще больший эмоциональный дискомфорт для ребенка.

Во втором предложении эффект утешения достигается путем редупликации глаголов «делать выводы» “总结总结” и «рассматривать» “看看”. Из-за смягчения тона, значение «приказа» и «побуждения», содержащихся в инфинитивной форме глагола, ослаблено. Отец использовал стратегию смягчения, чтобы показать, что он понимает ситуацию ребенка и готов разделить его проблему. Вместо того, чтобы обвинять, он успокаивает и поощряет ребенка, давая тому понять, что верит в его силы.

Контекст 2. Медсестра утешает пожилого пациента, просит его не срывать с лица кислородную маску.

а. 有什么，跟我们医生护士说，我们帮帮你，别拽掉这个，这好不容易，治好长时间了，现在已经有好转了，自己得有希望，自己坚持下去，好不好？

(Если что-то понадобится, обращайтесь к нам, мы обязательно поможем! Только не стягивайте маску! Знаю, что совсем нелегко так долго лечиться, но уже есть улучшения. Все зависит от вашей веры и желания продолжать бороться, понимаете?)

Ни для кого не секрет, что врач не только лечит болезнь на физическом уровне, его главная задача – оказать психологическую помощь и обеспечить эмоциональную поддержку, ведь от настроения и душевного состояния пациентов зачастую зависят их жизни. Так же и здесь, медсестра пытается успокоить и поддержать больного, демонстрируя искреннее желание и готовность помочь, подбадривая словами, что тот идет на поправку.

Контекст 3. В разгар празднования китайского Нового года дочь вынуждена срочно покинуть родительский дом и вернуться на работу в одну из больниц города Ухань, где остро нуждаются во врачах. Отец старается утешить расстроенную мать.

a: 医生就是给人看病的，你身体不好没医生给你看病就都会难受嘛，你想想。

(Врач – это тот, кто лечит людей. Ну подумай, у тебя проблемы со здоровьем, но нет врача, чтобы тебя лечить, от этого всем будет плохо).

В данной ситуации муж спокойным, сочувственным тоном пытается объяснить жене, что у их дочери есть долг перед больными и она несет большую ответственность. Словами «ну подумай» он мягко и деликатно просит ее по-другому отнестись к ситуации. С другой стороны, здесь отчетливо проглядывается другая функция – убеждение. Говорящий просит собеседника поставить себя на место людей, которым необходима врачебная помощь. В данном случае, “想想” можно перевести «представь».

Контекст 4. Один из участников разговора находится в сложной ситуации, эмоционально подавлен, а другой пытается утешить его.

a1. 努力了，就会成功。(Работай усердно, и у вас все получится).

б1. **努力努力**，下次八成会成功的。(Будь усерднее, и в следующий раз 80% успеха тебе гарантированы).

а2. **想办法解决呗!** (Найдите уже решение!)

б 2. **想想办法**，问题会解决的。(Пораскинь мозгами, проблема обязательно решится!)

а3. **冷静头脑**，点子会出来的。 Возьми себя в руки и решение проблемы придет.

б3. **头脑冷静冷静**，点子会出来的。 Не поддавайся панике и решение проблемы придет.

Сравнивая высказывания в трех разных кейсах можно заметить, что в каждом случае тон второго утверждения более тактичен и может успокоить тревогу и приободрить собеседника. Редупликация глагола помогает ослабить «командный» и «обвиняющий» тон, который содержится в инфинитивной форме глагола, и уменьшить психологическую нагрузку на слушателя.

3. Функция защиты лица

Лицо – это всестороннее отражение уровня знаний человека, его культурной грамотности, нравственного воспитания, эстетического вкуса, ценностных ориентаций, является признаком социальной идентичности. Речевая коммуникация служит средством самовыражения. Когда же содержание и манера речи не соответствуют социальным нормам и ожиданиям, слушатель может отрицательно оценивать поведение говорящего. Чтобы избежать негативных последствий от своего высказывания, говорящий часто используют соответствующие меры коммуникативного смягчения, таким образом защищая свое лицо.

Контекст 1. Жена и муж возвращаются домой после работы. Жена просит мужа поговорить с главврачом больницы, за здоровье которого она переживает.

а: 张院长身体情况不适合高强度工作，你好好劝劝你师。(Здоровье главврача Чжана не подходит для такой напряженной работы, поговори-ка хорошенько с ним).

б: 你们呀不了解老头，他要是听劝能得的了这病。(Да вы совсем не знаете старика! Он скорее заболеет, если поддастся уговорам, (чем если продолжит работать)).

В представленном выше примере с помощью редупликации жена стремится передать свое беспокойство за здоровье главврача, поэтому пытается через супруга убедить начальника не надрываться на работе. Чтобы ее слова были восприняты не как приказ или требование, умягчающее достоинство мужа, а как совет, предложение, она использует удвоение глагола. Тем самым она мягко направляет его, демонстрирует участие.

Контекст 2. У двух собеседников возникло разногласие, один из них пытается убедить другого.

а. 我来讲，你听，看有没有道理。Я буду говорить, а ты слушай! Посмотрим, есть ли в этом смысл.

б. 我来讲讲，你听听，看看有没有道理。Давай я скажу, а ты послушай. Посмотрим, есть ли в этом смысл.

В повседневном общении несогласие, расхождение во взглядах - обычное дело, но разные способы его выражения и разные коммуникативные стратегии могут привести к совершенно разным результатам.

В приведенном выше примере обе стороны изначально имеют расхождение во мнениях. Один говорящий пытается донести до другого свое мнение, и в этом случае чрезвычайно важна манера высказывания. Путем сравнения нетрудно обнаружить, что тон первого предложения резок, это не соответствует социальным нормам и легко может вызвать негативную реакцию другой стороны. Во втором предложении используется редупликация глаголов, тон тактичен и ставит на первое место чувства респондента,

демонстрируя вежливость говорящего, а также незримо защищает и поддерживает его собственное лицо.

С точки зрения коммуникативного баланса, манера речи в первом предложении может привести к обострению конфликта, в то время как способ вербализации интенции во втором предложении будет, по крайней мере, смягчать конфликт, и таким образом достичь понимания и одобрения со стороны коммуникативного партнера будет легче.

Контекст3. Родители поручают задания новому репетитору своего ребенка.

а. 你周末给他补课，讲语法，练口语，他的英语成绩肯定会提高的。

(На выходных проведите с ним дополнительные занятия: дайте грамматику, отработайте устную речь. Благодаря этому его оценки по английскому обязательно улучшатся).

б. 你周末给他补补课，讲讲语法，练练口语，他的英语成绩肯定会提高的。(Если вы на выходных немного с ним позанимаетесь, объясните грамматику, попрактикуетесь в устной речи, его оценки по английскому обязательно улучшатся).

В этом контексте говорящий разговаривает с новым преподавателем, объясняя время, содержание и цели обучения. Несомненно, манера речи во втором предложении мягче, вежливее, чем в первом. То же относится и к поручению задач собеседнице. Первое предложение очень категорично, директивно. Использование трех глаголов подряд «давать дополнительные уроки» “补”, «объяснять/говорить» “讲” и «практиковать» “练” подчеркивает социальную дистанцию между говорящим и слушателем, что может восприниматься как психологическое давление на слушателя и привести к напряжению в межличностных отношениях.

Благодаря редупликации глаголов во втором предложении устраняется напряжение и слушатель чувствует себя в безопасности. Можно утверждать,

что редупликация глаголов защищает лицо говорящего и слушающего, уменьшает социальную дистанцию между обеими сторонами общения.

4. Функция демонстрация вежливости

Ученые расходятся во мнениях относительно взаимосвязи между вежливостью и митигацией. Некоторые считают, что коммуникативное смягчение - это особая форма вежливости, другие наоборот полагают, что коммуникативное смягчение включает в себя вежливость, а третьи утверждают, что эти два понятия не связаны друг с другом [21].

По мнению Жань Юнпина и Чжан Синьхуна «коммуникативное смягчение – не единственный способ быть вежливым, а вежливость – не единственная или основная функция коммуникативного смягчения. Это две разные важные концепции, но они иногда пересекаются в определенном контексте» [16]. Что касается функции демонстрации вежливости у феномена редупликации китайских глаголов, на наш взгляд, она не полностью эквивалентна коммуникативному смягчению.

Редупликация глаголов выполняет множество функций и демонстрация вежливости - лишь одна из них. По сравнению с инфинитивной формой глагола, редуплицированная форма глагола в определенном контексте может сделать речь более вежливой. Вежливость обычно является важной целью и необходимым средством общения, в том числе, и на эмоциональном уровне, по большому счету она необходима для установления и поддержания дружеских отношений.

Контекст 1. Сяо Ли передает только что написанный материал своему начальнику для просмотра.

а. 请看稿子，给指点一下。 Пожалуйста, прочитайте материал и дайте указания.

б. 请您看看(稿子)，给指点指点。 Пожалуйста, просмотрите (материал) и дайте некоторые указания.

В первом предложении тон очень резкий и больше похож на приказ. В реальной жизни подчиненные не будут выбирать такую манеру речи в общении с руководством, потому что это очень невежливо, нетактично и рискованно. Во втором предложении редуцированные глаголы «смотреть» “看” и «давать указания» “指点” делают тон речи успокаивающим и мягким, создавая атмосферу взаимопонимания и тепла.

Материал говорящего, может, и был написан достаточно профессионально, но его необходимо показать руководителю, что исходит из соображения вежливости, скромности и уважения к нему. Слушатель воспримет эту фразу как вежливое обращение. Бронислав Малиновский резюмировал эту функцию как «фатическое общение» (phatic communion), полагая, что этот тип дискурса не имеет информационного содержания, и основная цель состоит в том, чтобы установить межличностные отношения с разной степенью близости [11]. Фатическая функция митигации отвечает за снижение рисков или устранение потенциальной возможности возникновения конфликтной ситуации, которые могли бы привести к ухудшению межличностных отношений участников общения, препятствовать дальнейшему коммуникативному взаимодействию или реализации намерений говорящего при помощи собеседника [6].

Контекст 2. Женщина пришла посмотреть на выступление сына по фехтованию, но срочно покидает мероприятие. Она просит знакомого передать сыну, что ее срочно вызвали в больницу.

а: 你干啥去? Зачем ты уходишь?

б: 医院叫回去, 你帮我儿子解释解释。 Вызвали в больницу, пожалуйста, объяснишь потом все моему сыну.

Контекст 3. В автобусе кондуктор просит уступить место пожилым людям.

а. 请给老人让座。 Пожалуйста, уступите место пожилым людям.

б. 请给老人让让座。 Пожалуйста, уступите-ка место пожилым людям.

Контекст 4. На стоянке просить другого водителя сдать назад, чтобы можно было проехать вперед

а. 往后倒 , 就可以啦。 Только сдайте назад и все.

б. 往后倒倒 , 就可以啦。 Сдайте-ка назад и все.

Последние три речевые ситуации (обращенная к собеседнику просьба разъяснить сыну конкретную ситуацию, уступить место в общественном транспорте, пропустить машину на парковке) схожи тем, что говорящий удваивает глагол для того, чтобы не показаться грубым и дать понять, что произнесенные им слова – это просьба, а не приказ. Другая существенная цель, которую преследует функция вежливости – поддержать положительный имидж, сохранить лицо собеседника.

ВЫВОДЫ

Рассмотренные выше примеры позволяют нам сделать вывод о том, что редупликация глаголов – это стратегический выбор говорящего субъекта в потенциально конфликтных ситуациях, направленный на сохранение лица, как своего, так и адресата, и обеспечения эффективности коммуникативного контакта. Она может служить убеждению, утешению, защите лица и демонстрации вежливости, что невозможно было бы достичь только с помощью инфинитивной формы глагола, напротив, это вызвало бы обратный эффект.

С точки зрения прагматики, использование языка – это процесс контекстуальной адаптации и выбора языковых средств [3]. И то и другое – это стратегический выбор, сделанный для достижения коммуникативного замысла, а редупликация глаголов – это как раз выбор языкового средства, сделанный говорящим для достижения этой двойной цели. Бельгийский лингвист Джеф Вершуерен утверждает: «Использование языка должно быть непрерывным процессом сознательного или бессознательного выбора языковой формы. Этот

выбор определяется внутренней структурой языка и / или внешними условиями. Этот выбор может происходить на любом уровне языковой формы: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и семантическом. Диапазон вариантов зависит от региона, общества или функции языкового средства» [4].

Адаптация к контексту означает, что слова должны адаптироваться к требованиям коммуникативной среды, служить целям общения и учитывать мнение слушателя и его эмоциональное состояние. Если слова раздражают другого человека или заставляют его чувствовать себя некомфортно в конкретно данной ситуации общения, то достичь коммуникативной цели будет сложно. Точно так же, если тон будет резким, будет сложно успокоить эмоции другого человека, не говоря уже о том, чтобы он прислушался и внял словам говорящего.

Языковая форма неотделима от смысла. Трудно определить смысл отдельной языковой формы, особенно на прагматическом уровне без контекста. Если фраза, идея, мысль находит свое воплощение в реальном межличностном общении, то их смысл и функция будут разнообразнее. Речевой акт – не бездумный выбор языковой формы, он проистекает из особенности личности собеседника, какую цель в общении ставит перед собой говорящий, и, что не менее важно, каковы возможные коммуникативные эффекты высказывания, а выбирая языковую форму, говорящий выбирает и коммуникативную стратегию.

С прагматической точки зрения использование редуцированных китайских глаголов является стратегическим выбором для митигативной адаптации речи в контексте межличностного взаимодействия и проявляется в:

(1) адаптации к психоэмоциональному состоянию собеседника. Как было изложено выше, функция убеждения заключается в том, что говорящий пытается убедить другую сторону принять его или ее точку зрения путем слияния субъективной позиции говорящего и собеседника в одно целое;

(2) адаптации к защите лица. Лицо – важный аспект в межличностном общении. Если люди хотят сотрудничать друг с другом, они должны научиться в процессе общения сохранять лицо обеих сторон. Редупликация глаголов смягчает речь и способствует плавному развитию коммуникации, поскольку снижает риск потерять лицо для участников дискурса. Например, в ситуации, когда два человека не согласны, использование редуцированных глаголов делает речь говорящего более вежливой, что не только защищает его собственное лицо, но и способствует эмоциональному сближению. В противном случае собеседники отдаляются друг от друга, увеличивается социальная и психологическая дистанция между ними;

(3) адаптации к соблюдению принципов вежливости. В повседневной вербальной коммуникации часто возникают недоразумения из-за неправильного использования слов, что приводит к недопониманию. Вербальные стратегии являются наиболее распространенным средством для демонстрации вежливости. Редупликация глаголов делает тон побудительных предложений его более вежливым, которые скорее выглядят как просьба, предложение;

(4) адаптации к сходствам и различиям социального положения, к дальним и к близким отношениям. Формирование межличностных отношений складывается из сходства и различия социальной идентичности обеих сторон и эмоциональную близость. Функция коммуникативного смягчения редупликации глаголов способствует эмоциональному сближению. Однако и здесь есть подводные камни, о которых нельзя не упомянуть. Редупликация также может служить показателем близких родственных отношений между людьми. Так, в рассмотренном нами выше контексте мать просит ребенка вымыть руки перед тем, как съесть фрукты, редупликация глагола «мыть» “洗洗” выражает мягкое требование, создает ощущение близости, заботы. И, наоборот, если реципиентом является не ребенок, а взрослый или незнакомец, использование редупликации глагола будет не очень уместным

и заставит людей чувствовать себя неловко. Причина этой разницы кроется в статусе и близких отношениях между собеседниками.

Если рассматривать специфику перевода предложений с редуцированными глаголами, выполняющими митигативную функцию, то прослеживаются следующие особенности:

- в переводе зачастую используются глаголы со значением легкости, непринужденности, краткости действия, которые образуются с помощью различных префиксов и суффиксов, например, приставки по-, при- или частица - ка;
- нередко такие высказывания переводятся в форме риторического вопроса.

Также мы выяснили, что иногда форма и структура высказывания с глаголом в инфинитивной и редуцированной форме полностью идентична и значение смягчения передается с помощью интонации. Причиной этому может служить то, что средства редукации, как правило, используются в повседневном дискурсе, которому соответствует низкий бытовой регистр.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной статье нами была предпринята попытка более углубленного исследования редукации глаголов в китайском языке с прагматической точки зрения, с целью установить митигативный потенциал анализируемого феномена.

Поскольку функция коммуникативного смягчения редуцированных глаголов, освещаемая в данной статье, ограничивается сравнением с императивной категорией, это в целом сужает рамки данного исследования. Например, удвоение глаголов во фразе “他经常在家上上网、聊聊天” «Он часто проводит время дома за интернетом, общается», не передает коммуникативную функцию смягчения, с их помощью говорящий повествует о событиях, о распорядке дня.

Кроме того, установленные в ходе анализа митигативно-маркированные функции редукации глагола в китайском языке, тесно взаимосвязаны

и не всегда поддаются четкому разграничению. Функции смягченного убеждения, утешения и защиты лица в основе своей содержат вежливость. Например, редупликация глагола «уступать» “让” во фразе «пожалуйста, уступите место ребенку» выражает функцию убеждения, а также и вежливости. Если это предложение адресовано человеку, который должен уступить свое место, но не уступает, это отражает функцию защиты лица. Следовательно, если контекст продолжает расширяться и меняться, репертуар митигативных функций редупликации китайских глаголов в коммуникации может быть больше, чем выявленные и описанные нами.

Сопоставление разных форм высказываний, содержащих редуплицированные глаголы, в определенных языковых кейсах позволило нам прийти к выводу, что в противоположность инфинитивной форме глаголов, в повседневном дискурсе в определенном контексте использование редупликации глаголов обладает очевидными коммуникативными смягчающими функциями, которые можно определить, как смягчение убеждения, утешение, защита лица и демонстрация вежливости. Их цель – уменьшить психологическое давление, оказываемое на реципиента, сблизить и улучшить межличностные отношения за счет сокращения психологической, эмоциональной и социальной дистанции между участниками общения. Таким образом, использование редупликации глаголов является стратегическим выбором для обеспечения эффективности и кооперативности в межличностном общении.

Литература

1. *Маслова В.А.* Современная лингвистика - наука о человеке, его сознании, языке и культуре // Гуманитарный вектор. 2018. №1. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-lingvistika-nauka-o-cheloveke-ego-soznanii-yazyke-i-kulture> (дата обращения: 11.11.2020).

2. *Минакова А.А.* Типы и функции повторов в поэтических текстах Евгения Евтушенко: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Майкоп, 2012. 22 с.
3. *Рахимбекова Л.Ш.* Повторы и их функции в современном китайском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Москва, 2000. 23 с.
4. *Саньярова Н.С.* Редупликация в системе разноуровневых средств повтора в русском языке // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2018. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reduplikatsiya-v-sisteme-raznourovnevnyh-sredstv-povtora-v-russkom-yazyke/viewer> (дата обращения: 10.11.2020).
5. *Тахтарова С.С.* Категория коммуникативного смягчения: когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты: монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. 382 с.
6. *Тахтарова С.С.* Функциональная прагматика средств выражения «Смягчения» // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. №62. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-pragmatika-sredstv-vyrazheniya-smiyagcheniya> (дата обращения: 08.11.2020).
7. Толковый словарь Ожегова он-лайн // URL: ozhegov.dicti.info (дата обращения: 30.10.2020)
8. *Труханова Д.С.* Митигативный потенциал обращения в институциональном политическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №11. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mitigativnyy-potentsial-obrascheniya-v-institutsionalnom-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 09.11.2020).
9. *Caffi C.* On Mitigation. *Journal of Pragmatics*, 1991. Pp. 881–909.
10. *Fraser B.* Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, 1980. Pp.342–350.
11. *Malinowski B.* The problem of meaning in primitive languages. *Ogden & I. A. Richards. The meaning of meaning.* London: Routledge and Kegan Paul, 1930. Pp. 296–336.

12. *Skewis M.* Mitigated directness in Honglou Meng: Directive speech acts and politeness in eighteenth century Chinese. *Journal of Pragmatics*, 2003. Pp. 161–189.
13. *Verschueren J.* *Understanding Pragmatics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000. Pp. 55–56.
14. 毛延生. 汉语中语用缓和策略的市政研究. *南京理工大学学报*, 2011. 74–84 页.
15. 冉永平. 言语交际中“吧”的语用功能及其语境顺应性特征, *现代外语*, 2004. 340–349 页.
16. 冉永平, 张新红. *语用学纵横*, 高等教育出版社, 2007. 124 页.
17. 宛新政. “(N) 不 V”祈使句的柔劝功能. *世界汉语教学*, 2008. 16–27 页.
18. *现代汉语词典(增补本)*. 北京: 商务印书馆, 2000. 1767 页.
19. 徐阳春. 汉语动词重叠式的语用考察. *南昌大学学报*, 2007. 135–137 页.
20. 张爱民, 杜娟. 动词重叠与句法的语用制约. *徐州师范大学学报*, 2005. 63–66 页.
21. 张宏武. 汉语动词重叠式的语用缓和功能. *长春师范大学学报*, 2017. 6 页.
22. 朱景松. 动词重叠式的语法意义. *中国语文*, 1998. 378–386 页.

References

1. *Maslova V.A.* (2018). Modern linguistics is the science of man, his consciousness, language and culture. *Scientific and methodical electronic journal “Gumanitarnyi vektor”*. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-lingvistika-nauka-o-cheloveke-ego-soznanii-yazyke-i-kulture> (accessed: 11.11.2020). (In Russian)
2. *Minakova A. A.* (2012). Types and functions of repetitions in poetic texts by Evgeny Yevtushenko. *Cand. philos. sci. diss.* 22 p. Maykop. (In Russian)

3. *Rakhimbekova L. Sh.* (2000). Repetitions and their functions in modern Chinese. Cand. philos. sci. diss. 23 p. Moscow. (In Russian)
4. *Saniarova N.S.* (2018). Reduplication in the system of multilevel repetition tools in Russian. Scientific and methodical electronic journal “Kontsept”. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reduplikatsiya-v-sisteme-raznourovnevnyh-sredstv-povtora-v-russkom-yazyke/viewer> (accessed: 10.11.2020). (In Russian)
5. *Tahtarova S.S.* (2010). Category of communicative mitigation: cognitive-discursive and ethnocultural aspects. Doct. philol. sci. diss. 40p. Volgograd (In Russian)
6. *Tahtarova S.S.* (2008). Functional pragmatics of the means of expression “Mitigation”. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN.* // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-pragmatika-sredstv-vyrazheniya-smyagcheniya> (accessed: 08.11.2020). (In Russian)
7. Explanatory dictionary Ozhegov on-line // URL: ozhegov.dicti.info (accessed: 30.10.2020) (In Russian)
8. *Trukhanova D.S.* (2019). Mitigative potential of circulation in institutional political discourse. Scientific and methodical electronic journal “Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki”. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mitigativnyy-potentsial-obrascheniya-v-institutsionalnom-politicheskom-diskurse> (accessed: 09.11.2020).
9. *Caffi C.* (1991). On Mitigation. *Journal of Pragmatics.* Pp.881–909. (In English)
10. *Fraser B.* (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics.* Pp. 342-350. (In English)
11. *Malinowski B.* (1930). The problem of meaning in primitive languages. *Ogden & I.A. Richards. The meaning of meaning.* London: Routledge and Kegan Paul. Pp. 296-336. (In English)

12. *Skewis M.* (2003). Mitigated directness in Honglou Meng: Directive speech acts and politeness in eighteenth century Chinese. *Journal of Pragmatics*. Pp. 161–189. (In English)
13. *Verschueren J.* (2000). *Understanding Pragmatics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. Pp. 55–56. (In English)
14. 毛延生. (2011). 汉语中语用缓和策略的市政研究. 74–84 页. 南京理工大学学报. (In Chinese)
15. 冉永平. (2004). 言语交际中“吧”的语用功能及其语境顺应性特征. 340–349 页. 现代外语. (In Chinese)
16. 冉永平, 张新红. (2007). 语用学纵横. 124 页. 高等教育出版社. (In Chinese)
17. 宛新政. (2008). “(N) 不 V”祈使句的柔劝功能. 16–27 页. 世界汉语教学. (In Chinese)
18. 现代汉语词典(增补本). (2000). 1767 页. 北京: 商务印书馆. (In Chinese)
19. 徐阳春. (2007). 汉语动词重叠式的语用考察. 135 -137 页. 南昌大学学报. (In Chinese)
20. 张爱民, 杜娟. (2005). 动词重叠与句法的语用制约. 63–66 页. 徐州师范大学学报. (In Chinese)
21. 张宏武. (2017). 汉语动词重叠式的语用缓和功能. 6 页. 长春师范大学学报. (In Chinese)
22. 朱景松. (1998). 动词重叠式的语法意义. 378–386 页. 中国语文. (In Chinese)

Авторы публикации

Мирзиева Лейсан Рифхатовна –
 Магистр преподавания китайского языка
 как иностранного
 старший преподаватель кафедры
 алтаистики и китаеведения
 Казанский (Приволжский) федеральный
 университет
 Казань, Россия
 Email: ch_leisang@mail.ru

Тахтарова Светлана Салаватовна –
 Доктор филологических наук, доцент
 Казанский (Приволжского) федеральный
 университет
 Казань, Россия
 Email: SSTahtarova@kpfu.ru

Куликова Евгения Николаевна –
 магистр преподавания китайского языка
 как иностранного,
 ассистент кафедры алтаистики и
 китаеведения
 Казанский (Приволжский) федеральный
 университет
 Казань, Россия
 Email: xianjing312@mail.ru

Authors of the publication

Mirzieva Leisan Rifhatovna –
 Master of teaching Chinese as a foreign
 language, Senior lecturer
 Department of Altaic Studies and Sinology
 Kazan (Volga region) Federal University
 Kazan, Russian Federation
 Email: ch_leisang@mail.ru

Takhtarova Svetlana Salavatovna–
 Doctor of Philology, Associate Professor
 Kazan Federal (Volga region) University
 Kazan, Russia
 Email: SSTahtarova@kpfu.ru

Kulikova Evgeniia Nikolaevna –
 Master of teaching Chinese as a foreign
 language,
 Assistant,
 Department of Altaic Studies and Sinology
 Kazan (Volga region) Federal University
 Kazan, Russian Federation
 Email: xianjing312@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.1 DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.412-432
**ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СОЦИАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Н.Г. Сигал, И.Г. Кондратьева

sigaln@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г.Казань, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования социально-коммуникативных навыков у студентов с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку в условиях инклюзивной образовательной среды. Актуальность данной статьи обусловлена усилением внимания со стороны мирового научно-педагогического сообщества к вопросам поиска эффективных технологий практической реализации теоретико-методологических оснований инклюзии, способствующих успешной социально-психолого-педагогической реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Данное положение подразумевает овладение данными детьми жизненно необходимыми социально-коммуникативными компетенциями, позволяющими достичь максимальной самостоятельности в окружающем мире, обрести возможность продуктивного социального взаимодействия в различных сферах жизни в обществе, а также обрести статус социальной состоятельности в решении повседневных задач в различных видах деятельности. Однако, несмотря на многочисленные исследования в области коррекции психофизических нарушений у детей с особыми образовательными потребностями, вопрос о возможности формирования социально-коммуникативных компетенций у детей данной категории в процессе обучения иностранному языку в условиях инклюзивной образовательной среды является недостаточно разработанным. В связи с этим, в фокусе авторов статьи находятся вопросы проектирования модели формирования навыков социальной коммуникации у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку, основанной на инновационных способах включения социальной коммуникации в преподавание. Ключевыми результатами исследования являются разработанная социально-педагогическая модель, способствующая формированию и развитию у детей социально-коммуникативных навыков; педагогические условия развития данных умений; критерии способности к развитию социальных и коммуникативных навыков детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, социально-коммуникативные навыки, иностранный язык, обучение, коммуникация, взаимодействие.

Для цитирования: Сигал Н.Г., Кондратьева И.Г. Инклюзивная образовательная среда: социально-коммуникативные навыки у детей с особыми образовательными потребностями. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 412–432.

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIAL AND COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

N.G. Sigal, I.G. Kondrateva

sigaln@mail.ru

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper covers the issues of theoretical frameworks that are being developing around the process of modelling social communication skills in children with special educational needs during language learning process using interactive teaching techniques in an inclusive educational environment. The relevance of this article is due to the increased attention from the world scientific and pedagogical community to the search for effective technologies for the practical implementation of the theoretical and methodological foundations of inclusion, contributing to the successful social psychological and pedagogical rehabilitation of children with special educational needs. This provision implies acquisition of vital social and communicative competencies by these children that make it possible to achieve maximum independence in the surrounding world, to gain the opportunity for productive social interaction in various spheres of life in society, as well as to gain the status of social viability in solving everyday tasks in various types of activities. However, despite numerous studies in the field of correction of psychophysical disorders in children with special educational needs, the question of the possibility of forming socio-communicative competencies in children of this category in the process of teaching a foreign language in an inclusive educational environment is not sufficiently developed. In this regard, the authors of the article focus on the issues of designing a social pedagogical model for the formation of social communication skills in children with special educational needs through teaching a foreign language, based on innovative ways of including social communication in teaching. The key results of the research are the developed model that contributes to the formation and development of social and communication skills in children; pedagogical conditions for the development of these skills; criteria for the ability to develop social and communication skills of children with special educational needs.

Keywords: inclusion, social and communication skills, foreign language, learning, communication, interaction.

For citation: Sigal N.G., Kondrateva I.G. Inclusive educational environment: social and communicative skills in children with special educational needs. *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 412–432.

В последние десятилетия в мировом научно-педагогическом сообществе актуализированы масштабные междисциплинарные дискуссии, направленные на выявление эффективных стратегий успешной инклюзии в общество детей с особыми образовательными потребностями и их дальнейшей социализации. Приоритетное место в решении данной проблемы как во всем мире, так и в России принадлежит системе образования. Так, в частности, в России продвижение идеи инклюзивного образования обусловлено принятием

основных международных нормативно-правовых документов (Конвенция ООН «О правах ребенка (1990 г.), Декларация прав и свобод человека и гражданина (1991 г.), Конвенция ООН о правах инвалидов (2008 г.)) и разработкой отечественной законодательной базы, способствующей получению доступного и качественного образования и предоставлению социальных гарантий детям с особыми образовательными потребностями (Конституция Российской Федерации (1993 г.), Закон о социальной защите лиц инвалидов в Российской Федерации (1995 г.), Закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов (2012 г.) и Закон «О социальной защите лиц с ограниченными возможностями в Российской Федерации (2013), закон «Об образовании» (2012 г.).

Однако, в связи с тем, что система инклюзивного образования в России находится на начальном этапе развития, реализация данного процесса осуществляется в условиях противоречий и барьеров, во многом связанных с влиянием сложившихся в обществе устойчивых стереотипов необходимости дифференциации детей по наличию или отсутствию у них каких-либо нарушений в развитии и предоставлению им права получения образования в системах либо общего, либо специального образования, что, безусловно, противоречит самой идее инклюзии, гуманистический потенциал которой направлен не только на устранение узкого взгляда на детей с особыми образовательными потребностями, но и на то, чтобы стать ведущим механизмом для создания инклюзивного общества.

Данное положение во многом вызывает существенное противоречие между объективной необходимостью формирования социально-коммуникативных у детей с особыми образовательными потребностями компетенций, способствующих формированию и развитию у них навыков социального взаимодействия, и недостаточностью целостного научно-теоретического осмысления данной проблемы как социально-педагогического феномена, внедрением успешных практик включения этих детей в социально-педагогическую среду. Соответственно, проблема формирования у детей с особыми образовательными потребностями системы социально-

коммуникативных компетенций, позволяющих им достичь максимальной автономии в обществе, обрести возможность продуктивного социального взаимодействия в различных сферах жизни, обеспечивающих им приобретение статуса социальной устойчивости, требует неотложного целостного научного решения.

Анализ зарубежной и отечественной научной литературы показал, что в последние десятилетия изучению педагогического феномена «инклюзивное образование» посвящены широкие междисциплинарные исследования ученых. Вопросы, связанные с разработкой теоретико-методологических положений концепции инклюзивного образования и их практической реализации анализируются в следующих работах: С.В. Алехина [1], А.Г. Асмолов [2], Л.С. Выготский [3], Д.В. Зайцев [4], Н.Н. Малофеев, Н.М. [5] Назарова [7], А.А. Наумов [6], Н.Я. Семаго [8], Л.М. Шипицына [10], М. Ainscow, [12], Т. Boot [13], W. Stainback [14], R. A. Villa [15] и др.

На основе теоретического и эмпирического анализа научной литературы с целью определения особенностей, противоречий и эффективных стратегий развития инклюзивного образования в России и за рубежом была разработана социально-педагогическая модель формирования социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку в инклюзивной образовательной среде.

В основу проектирования данной модели была положена идея о том, что инклюзивное образование – это «многомерное педагогическое явление, фундаментальной основой которого является признание уникальности, ценности и многообразия всех детей и исключение любых форм их дискриминации, призвано обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, способствующее его дальнейшей полноценной социализации» [9, С.9].

Разработанная авторами модель представляет собой согласованное единство следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевой (цель и задачи), методологический (принципы и подходы); основной

(основные направления деятельности); процессуальный (педагогические условия, методы, формы, средства); диагностический (критерии и их показатели).

Ведущей целью разработанной социально-педагогической модели является формирование социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку. Достижение данной цели требует решения следующих задач:

- развитие навыков социального взаимодействия в основных сферах деятельности и общения;

- повышение самооценки, самостоятельности и самодисциплины;

- снятие эмоциональной тревожности, агрессии.

Основу методического компонента составляет совокупность следующих принципов:

- принцип гуманизации, способствующий реализации личностно-ориентированного подхода к процессу обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной среды, в рамках реализации которого формируется позитивная самооценка каждого ребенка;

- принцип системности, способствующий проектированию целостного и последовательного образовательного процесса, призванного обеспечить четкое и доступное понимание детьми данной категории определенности социального взаимодействия между всеми участниками и выработке необходимых коммуникативных навыков, а также снижение негативных эмоциональных состояний;

- принцип контекстуальности, который подразумевает проектирование образовательного процесса в контексте перманентной медико-психолого-педагогической помощи и поддержки детей с особыми образовательными потребностями при формировании и развитии у них социально-коммуникативных навыков в деятельности, наполненной личностным смыслом,

положительной мотивации к познанию окружающего мира и взаимодействия с ним;

- принцип проблемности, обеспечивающий актуализацию эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной (память, внимание), социальной коммуникативно-интерактивной (вербального и невербального) сфер личности каждого ребенка;

- принцип динамизма, заключающийся в постепенном приобретении детьми с особыми образовательными потребностями личностного опыта социальных интеракций в процессе психоэмоционального и умственного развития;

- принцип автономности и активности, обеспечивающий целенаправленное и поэтапное формирование и развитие у данных детей навыков выполнения действий в различных ситуациях социального взаимодействия, которые являются основой для последующего самостоятельного и активного использования полученных знаний в повседневной жизни.

Реализация данных принципов в процессе формирования социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения иностранному языку происходит в рамках комплексного подхода, представляющего собой следующую триаду: коммуникативный системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы [15].

Фундаментальной основой содержательной составляющей разработанной модели явились нормативные и законодательные акты, регулирующие педагогическую деятельность в отношении детей с особыми образовательными потребностями в Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Закон Республики Татарстан «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для учащихся с ограниченными физическими возможностями) и авторский курс «Формирование социально-коммуникативных навыков в процессе изучения иностранного языка».

Системообразующим ядром реализации процессуального компонента явилось проектирование социально-педагогической среды, способствующей успешной социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Проведенный анализ зарубежных и отечественных научных источников и обобщение личного практического опыта авторов позволил выделить следующие педагогические условия, лежащие в основе разработанной нами социально-педагогической модели:

1) повышение мотивации детей с особыми образовательными потребностями на основе разработки индивидуального маршрута психолого-педагогических коррекционных мероприятий с ними посредством изучения иностранного языка. На основе учета уровня культурного развития каждого ребенка, их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей, выявления механизмов различных нарушений (поведенческих, эмоционально-волевых, мотивационных, когнитивных, коммуникативных) разрабатывается адаптированная программа обучения;

2) реализация комплексного подхода к процессу обучения иностранному языку, способствующего восстановлению функций мозга посредством выполнения различных видов речевой деятельности и двигательной активности, обеспечивающих гармоничное развитие умственной и психофизической сфер ребенка в тесной взаимосвязи с осуществлением социальных взаимодействий [7]. Следует особо отметить, что системность и поэтапность в формировании у данных детей социально-коммуникативных навыков в рамках разнообразных социальных интеракций, отсутствие конкуренции, временных ограничений призваны способствовать их последующей успешной широкой социализации в обществе [6];

3) усиление междисциплинарного согласованного сотрудничества педагога, психолога, врачей и родителей детей с особыми образовательными потребностями [14] с целью достижения наилучшего и стабильного результата.

Этапами реализации разработанной нами модели являются следующие:

1) адаптивно-диагностический; 2) операционно-деятельностный; 3)

рефлексивно-результативный. Принципиально важным условием реализации данной модели является отсутствие сроков освоения программы детьми с особыми образовательными потребностями, обусловленное психофизиологическими особенностями развития каждого ребенка, их потенциальными возможностями и потребностями. Так, например, нередко некоторые дети с особыми образовательными потребностями, обладающие хорошими интеллектуальными способностями, имеют низкие показатели моторно-двигательной активности (расторможенность, отсутствие координации движений, ориентации в пространстве, вестибулярная недостаточность и др.), что создает большие трудности в овладении социальными навыками.

Методами, используемыми при реализации программы занятий, являются следующие: методы исследования (анализ, синтез, индивидуальные беседы, анкетирование), директивного/недирективного направления работы (практические, словесные, наглядные, присоединения к деятельности ребенка). Формами проведения занятий являются исключительно инклюзивные группы, объективно моделирующие естественные условия социальных интеракций.

В соответствии с широким спектром индивидуальных потребностей детей с особыми образовательными потребностями важным фактором является присутствие на занятиях тьюторов (родителей), оказывающих детям необходимую помощь и поддержку. Такая организация работы позволяет не только снизить уровень эмоционально-тревожных состояний, агрессию, сложности в общении у ребенка, но и обеспечивает самих родителей новым и необходимым инструментарием в их взаимодействии с ребенком, предоставляя им возможность глубже понимать его особенный мир, открывая тот потенциал, о котором они не знали. В этом случае можно говорить не только об обучающем, но и психотерапевтическом эффекте такой формы занятий как для самих детей, так и для их родителей. Кроме того, принципиально важным является возможность обмена опытом с другими родителями и оказания взаимной помощи и поддержки, что в целом призвано обеспечить гармонизацию отношений родителей и детей. Родители в домашних

условиях вместе с ребенком в процессе выполнения домашнего задания отрабатывают формируемый навык, выполняя изученные на занятии упражнения.

Средствами реализации разработанной модели являются интерактивные методы обучения, такие как: «Социальные интеракции», «Визуальные расписания», «Структурированное обучение», «Система обмена картинками», «Мягкое обучение», основанные на сочетании различных развивающих упражнений, работы с объектами и четкими инструкциями со стороны педагога.

В состав диагностического компонента модели входят следующие: мотивационный; коммуникативно-когнитивный; технологический.

В качестве мотивационного критерия выступает сформированность устойчивой положительной мотивации к взаимодействию с окружающим миром и людьми в различных ситуациях коммуникации. Показателями, в которых раскрывается данный критерий, являются: осознание личностной значимости, смысла и возможностей социальной коммуникации посредством вербальных и невербальных средств; наличие устойчивой направленности к адекватному взаимодействию.

Показателями коммуникативно-когнитивного компонента являются следующие: умение осуществлять познавательную деятельность через психические процессы (восприятие, внимание, память) и совершать логические операции; умение гармонизировать поведение (агрессии, страхи, расторможенность) и психическую активность.

К технологическому критерию мы относим следующие показатели: способность к самостоятельному выполнению социальных функций в различных видах деятельности; способность к адекватным и активным социальным коммуникациям.

Результативный компонент разработанной нами модели выражается в сформированности у детей с особыми образовательными потребностями системы социальных компетенций, обеспечивающих возможность

самостоятельного выполнения ежедневных социально-бытовых функций, адекватного и продуктивного взаимодействия с окружающим миром и людьми посредством вербальной и невербальной коммуникации.

Экспериментальная работа по проверке эффективности разработанной нами педагогической модели формирования социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку проводилась на базе МБОУ «СОШ №167», «СОШ №156» г. Казани. Исходя из концепции, положенной в основу программы занятий, согласно которой родители и дети являются полноценными участниками занятий, в проведении эксперимента участвовало 20 семей, из которых 10 человек - это дети с особыми образовательными потребностями, 10 человек - их родители. Общее количество детей с особыми образовательными потребностями экспериментальной группы (ЭГ) составило 10 человек.

В соответствии с ведущей целью нашего исследования диагностика уровня сформированности социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями проводилась в контексте выделенных нами критериев диагностического компонента: мотивационного, коммуникативно-когнитивного, компетентностного.

На основе понимания уровня как степени развития какого-либо качества нами были установлены следующие уровни развития мотивационного компонента: нулевой, низкий, средний, высокий.

- *нулевой уровень* – ребенок демонстрирует отсутствие мотивации к социальному взаимодействию, замкнут, отрешен, наблюдается агрессия, страхи, не позволяет приближаться к себе;

- *низкий уровень* – присутствует небольшая мотивация к взаимодействию;

- *средний уровень* – демонстрирует интерес к коммуникации, не выражает негативных эмоций при приближении к нему;

высокий уровень – ярко выражена мотивация к социальным интеракциям, демонстрирует удовольствие от общения, проявляет положительные эмоции.

Показателями уровня развития коммуникативно-когнитивного компонента являются следующие:

- *нулевой уровень* – отсутствует желание наблюдать за поведением других людей, внимание, не способен к балансированию между психической и двигательной активностью;

- *низкий уровень* – частично демонстрирует интерес к познавательной деятельности, выступает в позиции наблюдателя за поведением других людей, разрешает приближаться к себе в жестко установленных рамках, присутствует расторможенность;

- *средний уровень* – внимательно наблюдает за окружающими, присутствует сопряженное внимание, активизирована память, пытается гармонизировать двигательную и психическую активность;

- *высокий уровень* – ярко выражено стремление к совместной познавательной деятельности, актуализированы память, внимание, выполняет логические операции, психическая и физическая активность гармонизированы.

Показателями уровней развития компетентностного компонента являются следующие:

- *нулевой уровень* – не способен самостоятельно выполнять необходимые социально-бытовые действия (застегнуть пуговицу, завязать шнурки и др.), навыки социальной коммуникации отсутствуют;

- *низкий уровень* – деятельность осуществляется частично самостоятельно, фрагментарно присутствуют социально-бытовые навыки и навыки социальной коммуникации;

- *средний уровень* – старается самостоятельно выполнять задания в различных видах деятельности, адекватно реагировать на коммуникацию (вербальную и невербальную), но существуют некоторые трудности;

- *высокий уровень* – способен самостоятельно выполнять различные социальные роли, с удовольствием и полноценно участвует в социальной коммуникации в различных ситуациях общения.

Основываясь на концепции поуровневого развития психических образований, предложенной Л.С. Выготским, совокупность уровней развития социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями может быть представлена следующими комбинациями:

- *нулевой уровень* - варианты сочетаний, при которых показатели мотивационного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного компонентов находятся на нулевом уровне;

- *низкий уровень* – показатели мотивационного и коммуникативно-когнитивного компонентов находятся на низком уровне, а компетентностного на нулевом или низком;

- *средний уровень* – показатели мотивационного и коммуникативно-когнитивного компонентов находятся на среднем или высоком уровне, а компетентностного на среднем;

- *высокий уровень* – варианты сочетаний, при которых показатели мотивационного и коммуникативно-когнитивного компонентов находятся на высоком уровне, а показатели компетентностного на среднем или высоком.

Таким образом, показателями уровней сформированности социальных компетенций у детей данной категории могут быть представлены следующим образом:

- *нулевой уровень* – ребенок демонстрирует отсутствие мотивации к социальному взаимодействию, замкнут, отрешен, наблюдается агрессия, страхи, не позволяет приближаться к себе; отсутствует желание наблюдать за поведением других людей, внимание, не способен к балансированию между психической и двигательной активностью; не способен самостоятельно выполнять необходимые социально-бытовые действия (застегнуть пуговицу, завязать шнурки и др.), навыки социальной коммуникации отсутствуют;

- *низкий уровень* – частично демонстрирует интерес к познавательной деятельности, выступает в позиции наблюдателя за поведением других людей, разрешает приближаться к себе в жестко установленных рамках, присутствует расторможенность; деятельность осуществляется частично самостоятельно,

отсутствуют/фрагментарно присутствуют социально-бытовые навыки и навыки социальной коммуникации;

- *средний уровень* – демонстрирует интерес к коммуникации, не выражает негативных эмоций при приближении к нему/ярко выражена мотивация к социальным интеракциям, демонстрирует удовольствие от общения, проявляет положительные эмоции; внимательно наблюдает за окружающими, присутствует сопряженное внимание, активизирована память, пытается гармонизировать двигательную и психическую активность; старается самостоятельно выполнять задания в различных видах деятельности, адекватно реагировать на коммуникацию (вербальную и невербальную), но существуют некоторые трудности;

- *высокий уровень* - ярко выражена мотивация к социальным интеракциям, демонстрирует удовольствие от общения, проявляет положительные эмоции, инициирует коммуникацию; стремление к совместной познавательной деятельности, актуализированы память, внимание, выполняет логические операции, психическая и физическая активность гармонизированы; способен самостоятельно выполнять различные социальные роли/функции, с удовольствием и полноценно участвует в социальной коммуникации в различных ситуациях общения.

Данные критерии и показатели уровня сформированности социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями были положены в основу реализации разработанной нами педагогической модели на занятиях по иностранному языку в рамках триединства основных этапов экспериментальной работы.

На первом этапе нашей экспериментальной работы с целью определения уровня сформированности выделенных нами критериев уровня сформированности социальных навыков у детей с особыми образовательными потребностями, были проведены следующие процедуры:

1. Индивидуальные беседы с ребенком, его родителями.

2. Наблюдение за поведением, мотивацией ребенка с РАС в процессе его включения в систему упражнений, направленных на осуществление социального взаимодействия.
3. Анализ результатов педагогических тестов для определения уровня развития общей двигательной функциональности, эмоционально-волевой сферы, когнитивных функций.

Индивидуальные беседы с детьми данной категории проводились в форме ответа на ряд простых вопросов («Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Хочешь ли ты изучать иностранный язык?», «Какая у тебя любимая игрушка?», «Что ты любишь больше всего делать?», «С кем ты пришел/пришла на занятие? и др.), которые позволили определить потребность и способность ребенка к коммуникации, возможность осуществления обратной связи.

Кроме того, важным моментом было проведение индивидуальных бесед с родителями данных детей, способствующих глубокому и детальному пониманию особенностей развития ребенка, истории возникновения и проявлений нарушений, а также личностное отношение к восприятию особенностей развития их ребенка, их тревожные состояния, уровень их мотивации к занятиям. Именно адекватное восприятие родителями особенностей развития их ребенка, наличие максимальной заинтересованности и готовности к участию в занятиях, осуществлению необходимой психофизической помощи и поддержки ребенка в различных ситуациях, вера в успех способствуют созданию позитивной социально-педагогической среды и выстраиванию продуктивной работы.

Критериями и показателями выполненных входных тестов являются следующие:

0 баллов – ребенок не проявляет интереса к выполнению упражнений, не может выполнить упражнение самостоятельно;

1 балл – присутствует небольшая мотивация к выполнению упражнения, но самостоятельно может выполнить не более 10 % от общего объема теста;

2 балла – демонстрирует достаточный уровень мотивации, упражнения выполняются с помощью тьютора (родителя) при вербальном/невербальном сопровождении тренером (от 10% до 90% от общего объема теста);

3 балла – мотивация ярко выражена, упражнение выполняется самостоятельно от начала и до конца по вербальному/невербальному сигналу тренера (100 % объёма теста).

Результаты диагностики интерпретируются по 60 – балльной шкале, согласно которой:

- низкий уровень общей психофизической функциональности – от 0 до 20 баллов;

- средний уровень общей психофизической функциональности – от 21 до 40 баллов;

- высокий уровень общей психофизической функциональности – от 41 до 60 баллов включительно.

На основе полученных данных педагог разрабатывает индивидуальную программу социально-коммуникативной коррекционной работы для каждого ребенка, реализация которой осуществляется в рамках систематических занятий в инклюзивных группах и в режиме индивидуальной отработки навыка с тьютором (родителем) в домашних условиях в качестве домашнего задания.

Итак, принципиально важным условием реализации проведения социально-коммуникативной коррекционной работы у детей с особыми образовательными потребностями на базе занятий иностранным языком является максимальный учет индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. В соответствии с этим продолжительность занятий, необходимых для перехода с одного уровня на другой, не имеет жестких временных рамок и может варьироваться, например, от одного года до двух лет.

Результаты входной диагностики, направленной на определения уровня сформированности социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями показали следующее: нулевой уровень или низкий зафиксирован у большинства детей по всем трем критериям, только

у 10% респондентов определен средний уровень, тогда как высокий уровень не зафиксирован ни у одного ребенка.

Согласно вариантам комбинаций интерпретации и систематизирования полученных результатов диагностики нулевой уровень сформированности социально-коммуникативных навыков из общего числа диагностируемых был выявлен у 40% респондентов, низкий уровень у 50% респондентов, средний уровень у 10% респондентов.

Также было проведено анкетирование родителей с целью определения их мотивации к участию в занятиях, а также выявления ведущих мотивов включения их детей в группы обучения иностранному языку. Результаты анкетирования позволили выявить следующие доминирующие мотивы выбора программы занятий: общественное мнение (30% респондентов), другие программы не привели к ожидаемому результату (20% респондентов), желание помочь социализации ребенка (40% респондентов), повысить свою самооценку (10% респондентов).

Таким образом, можно было сделать вывод о том, что, несмотря на разность мотивов, преобладающим мотивом можно считать желание помочь своему ребенку успешно социализироваться в дальнейшем, снять с него штамп некой неполноценности и маргинализации.

Сравнительный анализ полученных результатов на начальном и заключительном этапе эксперимента показал следующее:

- отсутствие респондентов с низким уровнем развития мотивационного компонента; уменьшение количества респондентов с низким уровнем (5%), повышение количества респондентов со средним (75%) и высоким уровнем (20%);

- отсутствие респондентов с нулевым уровнем развития коммуникативно-когнитивного компонента; количество респондентов с низким уровнем понизилось (30%); рост числа респондентов со средним уровнем до 60 %; а также увеличение количества респондентов с высоким уровнем (10%);

- уменьшение количества респондентов с нулевым (10%) и низким (40%) уровнем развития технологического компонента; увеличение количества респондентов со средним (40%) и высоким (20%) уровнем.

Результаты диагностики коммуникативно-когнитивного компонента показали постепенное и последовательное повышение уровня развития и увеличение количества респондентов с низким, средним и высоким уровнем при отсутствии респондентов с нулевым уровнем на заключительном этапе.

В результате экспериментальной работы количество респондентов с нулевым уровнем развития технологического компонента снижалось постепенно и на заключительном этапе составило 10% от общего количества респондентов. Также увеличилось количество респондентов с низким (30%), средним (40%) и высоким (20%) уровнями. Наивысший скачок в динамике зафиксирован между вторым и третьим этапами экспериментальной работы.

На заключительном этапе в соответствии с представленной выборкой при интерпретации уровней сформированности социально-коммуникативных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку были получены следующие результаты: из общего числа респондентов 25% имеют низкий уровень, 60% – средний уровень, 15% продемонстрировали высокий уровень.

Таким образом, полученные в ходе нашего исследования положительные результаты позволяют сделать вывод о действенности разработанной нами социально-педагогической модели формирования социально-коммуникативных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями посредством обучения иностранному языку.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз подчеркнем, что формирование социально-коммуникативных навыков представляет собой изменение взаимодействия и взаимоотношений между ребенком с особыми

образовательными потребностями и окружающим миром, в котором именно члены семьи ребенка становятся факторами формирования позитивных трансформаций в его социальной адаптации.

Литература

1. *Алехина С.В.* «Золотое Сечение: психологическая канва инклюзии». Инклюзивное образование. М.: Классное руководство и воспитание школьников, 2015. 224с.
2. *Асмолов А.Г.* «Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность». Магистр, 1995. № 1. С. 23–27.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. / под ред. Т.А.Власовой. Основы дефектологии. Москва: Педагогика, 1983. 369с.
4. *Зайцев Д.В.* Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: дис. ... доктора. соц. наук: 22.00.04. Саратов, 2004. 360с.
5. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в России и за рубежом. В 2 ч. М., 1996. 182 с.
6. *Наумов А.А.* Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (22 июня 2011, Москва). М.: МГПУ, 2011. С.142–144.
7. *Назарова Н. М.* Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. №3 (27). С.6–12.
8. *Семаго Н.Я.* Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С.18–25.
9. *Сигал Н.Г.* Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2016. 206с.

10. *Шипицина Л.М.* Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы: материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» (2021 сентября 2010г.). СПб, 2010. 200с.

11. *Шматко Н.Д.* Для кого может быть эффективным интегрированное обучение? // Дефектология. 1999. №1. С.41–45.

12. *Ainscow M.* “From Special Education to Effective Schools for All”, Keynote presentation at the Inclusive and Supportive Education Congress, University of Strathclyde, Glasgow, 2005.

13. *Booth T., Ainscow M., Kingstone D.* “Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare”, Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE, May 2011.

14. *Stainback W., Stainback S., Bunch G.* “Introduction and historical background”// In S. Stainback, W. Stainback, & Forest, M. (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1986.

15. *Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.L.* “A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.)”, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

References

1. *Alekhina S.V.* (2015). “Golden Ratio: Psychological Canvas of Inclusion”, *Inclusive Education*. Moscow: Klassnoe rukovodstvo i vospitanie shkol'nikov. 224p.

2. *Asmolov A.G.* (1995). “Development strategy for variable education: myths and reality”, *Magistr.* no.1. Pp.23–27.

3. *Vygotskii L.S.* (1983). *Collected works: in 6 vol. Vol. 5.* / ed. T.A. Vlasova, *Fundamentals of defectology*, Moscow: Pedagogika. 369p.

4. *Zaitsev D.V.* (2004). *Social integration of children with disabilities: dis. ... doc. social sciences: 22.00.04.* Saratov. 360p.

5. *Malofeev N.N.* (1996). *Special education in Russia and abroad: In 2 parts. Part 1 Western Europe.* Moscow: «Pechatnyi dvor». 182p.

6. *Naumov A.A.* (2011). “Technological model for the implementation of inclusive education in the context of a comprehensive school”, *Inclusive education: methodology, practice, technology: materials of the international scientific and practical conference* (June 2022, 2011, Moscow). Moscow: MGPU. Pp.142–144.

7. *Nazarova N.M.* (2012). “Systemic risks of the development of inclusive and special education in modern conditions”, *Special education*, Vol.3, no. 27. Pp.6–12.

8. *Semago N.Ya.* (2010). “Experience of systemic development of inclusive education in the Central District”, *Inclusive education*. Issue 1. Moscow: Tsentr «Shkol'naya kniga». Pp.18–25.

9. *Shipitsina L.M.* (2010). “Integration and inclusion: problems and prospects “(materials of the Russian forum” *Pediatrics of St. Petersburg: experience, innovations, achievements* “(September 2021, 2010). Saint-Petersburg. 200p.

10. *Shmatko N.D.* (1999). “Who can benefit from integrated learning?”. No.1. Pp.41–45.

11. *Sigal N.G.* (2016). *Current state and trends in the development of inclusive education abroad: diss. ... cand. of pedagogics: 13.00.01. Kazan'. 206p. P.9.*

12. *Ainscow M.* (2005). “From Special Education to Effective Schools for All”, *Keynote presentation at the Inclusive and Supportive Education Congress, University of Strathclyde, Glasgow.*

13. *Booth T., Ainscow M., Kingstone D.* (2011). “Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare”, *Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE, May.*

14. *Stainback W., Stainback S, Bunch G.* “Introduction and historical background”// In S. Stainback, W. Stainback, & Forest, M. (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*, Baltimore: Paul H. Brookes, 1986.

15. *Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.L.* (2008). “A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.)”, *Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*

Авторы публикации

Сигал Наталья Германовна –
кандидат педагогических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: sigaln@mail.ru

Кондратьева Ирина Германовна –
кандидат педагогических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru

Authorsofthepublication

Sigal Natalya Germanovna –
Candidate of Pedegogics, Associate Professor,
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: sigaln@mail.ru

Kondrateva Irina Germanovna –
Candidate of Pedegogics, Associate Professor,
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 376.7

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.433-444

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Р.Р. Ханипова

regina-90@inbox.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. Система образования Соединенных Штатов Америки признана передовой в вопросах реформирования и модернизации. Являясь многонациональной страной, США выстроили эффективный алгоритм подготовки педагогических кадров к работе в условиях поликультурной образовательной среды.

В рамках поликультурного образования актуальным вопросом остается вопрос овзаимоотношении языка и культуры. Очевидно, что основу содержания образования в поликультурном и мультилингвальном классе составляет изучение языка и культуры, основной проблемой является соотношение и пересечение этих двух основных понятий в обучении.

В данной статье рассмотрены основные теоретические и практические аспекты реализации обучения английскому языку как иностранному для учащихся, принадлежащих к разным лингвокультурам. Автор статьи пришел к выводу о том, что совершенствование языковых навыков учащихся по средствам программ билингвального обучения позволяет обеспечить связь культуры и изучаемого языка, формируя такие качества как толерантность и терпимость – столь важные для каждого гражданина поликультурного общества. Билингвальное образование, будучи значимым технологическим инструментом реализации процессов глобализации, интеграции и интернационализации образования, способствует снятию барьеров и обеспечению диалога культур в учебных заведениях, повышению конкурентоспособности их выпускников на рынке труда, всестороннему профессионально-личностному развитию учеников и учителей как активных участников межкультурного диалога.

Ключевые слова: лингвокультура, взаимоотношения языка и культуры, диалог культур, английский язык; обучение; языковые навыки

Для цитирования: Ханипова Р.Р. Поликультурное образование в США: теория и практика. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 433–444.

MULTICULTURAL EDUCATION IN THE USA: THEORY AND PRACTICE

R.R. Khanipova

regina-90@inbox.ru

Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Russia

Abstract. The US system of education has been recognized as leading in aspects of its modernization. As a multinational country, the United States has built an effective algorithm for training teachers for work in a multicultural educational environment.

One of the current issues in multicultural education is language and culture interaction. It is obvious that the basis of the content of education in a multicultural and multilingual class is the study of language and culture, the main problem is the ratio and interaction of these two basic concepts in teaching a foreign language.

This article discusses the main theoretical and practical aspects of the implementation of teaching English as a foreign language for students of different linguacultures. The author of the article came to the conclusion that bilingual education programmes help to improve students' language skills and to provide a connection between culture and language. Bilingual education programmes develop tolerance in language learners, that is very important for every citizen in a multicultural society. Bilingual education, being an important technological tool for implementing the processes of globalization, integration and internationalization of education, helps to remove barriers and ensure a dialogue of cultures in educational institutions, increase the competitiveness of their graduates in the labor market, and comprehensive professional and personal development of students and teachers as active participants of the multicultural world.

Keywords: linguaculture, language and culture interaction, dialogue of cultures, English, teaching, language skills.

For citation: Khanopova R.R. Multicultural education in the USA: theory and practice. *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 432–443. (In Russ)

Соединенные Штаты Америки являются страной с многонациональным составом населения. Организация правильного взаимодействия и сосуществования представителей разных народностей является одной из главных задач государства, которую можно решить при помощи хорошо организованной структуры образовательных институтов.

В нашем исследовании мы рассматриваем сущность поликультурного образования в США. Актуальность изучения данной темы связана с процессами интеграции и глобализации образования разных стран, в частности России, и является перспективным направлением адаптации положительного опыта реализации программ поликультурного образования.

В нашей работе предпринята попытка обобщения результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по теме, а также раскрыты основы имплементации программ языкового образования в США.

Поликультурное образование устанавливает культурные и социальные нормы в обществе минуя понятия «иностранной», «чужой», «иной». Разнообразие методов и подходов преодоления межкультурного барьера в поликультурном образовании дает возможность говорить

об основополагающем принципе обучения, на котором строится система образования в США – принципе межкультурного обучения [5].

Выделяют следующие подходы к пониманию поликультурного образования: аккультурационный подход, диалоговый подход, социально-психологический подход.

Под **аккультурационным подходом** понимается направленность процесса обучения на сохранение культурной идентичности мигрантов. Изучение традиций, родной культуры является основой для формирования ценностей и новых культурных ориентиров мигранта, с учетом реалий новой страны проживания. Формирование собственной культурной идентичности происходит путем критического анализа ценностей каждой культуры, придавая носителю большей уверенности в осознании правильности принимаемых решений. Данный подход не получил широкого распространения в трудах отечественных исследователей [2].

Диалоговый подход подразумевает культурный плюрализм. Воспитание гражданина Мира, придерживающегося идеи о многообразии культур, проявляющего толерантное отношение к представителям разных этносов, является основной идеей данного подхода (В.С. Библер). Противником диалогового подхода к пониманию поликультурного образования является О. Шпенглер, который отрицает возможность сосуществования разных культур. Он не признает идею о влиянии одной культуры на другую, а также идею о наследовании элементов разных культур. Культура – это ряд неповторимых ценностей, носителями которых является народ.

Согласно В.С. Библеру, культура постигается посредством межличностного взаимодействия. Формирование ценностей одной культуры невозможно без учета ценностей сопряженных культур. В современном мире сосуществует множество культур, которые требуют от человека их глубокого осмысления, анализа и постоянного учета духовных ценностей в процессе мышления.

Диалоговый подход к поликультурному образованию осуществляется по средствам какой-либо деятельности. Деятельностной концепции поликультурного образования придерживались такие ученые как Е.Ф. Тарасов и Ю.А. Сорокин. Согласно мнению ученых, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта».

Отличительными чертами социально-психологического подхода к понятию «поликультурное образование» является рассмотрение данного процесса как особого способа формирования определённых социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям. В зарубежной педагогике данный подход объединяет в себе идеи антирасистского воспитания и социального обучения. Принципиальная разница между поликультурным и антирасистским образованием состоит в том, что все педагогические модели, относящиеся к поликультурному образованию, в основе своей ориентированы на культуру, в то время как концепция антирасистского воспитания концентрируется на структуре общества [2].

Признанным основоположником концепции поликультурного образования в США является Д. Бэнкс, предложивший 5 измерений или сфер действия (dimensions) в образовании: 1) интеграция содержания (content integration), 2) процесс конструирования знания (the knowledge construction process), 3) преодоление предубеждений (prejudice reduction), 4) справедливая педагогика (an equity pedagogy), 5) стимулирование развития культуры и социальной структуры школы (an empowering school culture and social structure).

Дж. Бэнкс определяет поликультурное образование как концепцию, реформу в системе образования, а также как процесс, целью которого является изменение структуры образовательного учреждения, где независимо от пола; особенностей развития; расовой, этнической, языковой и культурной принадлежности ребенка создаются равные условия для достижения эффективности в академической среде. Под изменением структуры автор предполагает изменение культурных ценностей, функций управления, учебного плана и дидактического материала, мировоззрения и ценностных установок сотрудников для обеспечения равных условий для всех обучающихся [3, С. 23].

Разберем истоки зарождения поликультурного образования, а также историю и причины демографической ситуации в США. Поликультурная и полиэтническая среда страны оказала значительное влияние на возникновение и развитие поликультурного образования в США.

Как показывают данные многих исследований, каждый восьмой житель США является иммигрантом. Начиная с середины XIX века широкое обсуждение получил вопрос борьбы мигрантов за свои права, а именно требование иммиграционной квоты. Это было связано с увеличением числа мигрантов из Ирландии и стран Средиземноморья. Чуть позже наемные рабочие из Китая и других стран Азии начали интенсивно иммигрировать в США, что послужило введению запрета на въезд граждан Китая сроком на 10 лет. В 1917 году был принят *Иммиграционный акт*, который ограничил въезд в страну некоторым категориям лиц, а также обратил внимание приезжих на ценз грамотности. *Актом об ограничении миграции* 1924 года было закреплено количество квот, для поддержания разумного равновесия представителей разных этнических групп межэтнических по отношению к общей численности населения страны. В последующие годы наблюдается спад притока мигрантов. В настоящее время миграционная политика Д. Трампа проходит под лозунгом «Америка для американцев». Для того, чтобы искоренить нелегальную иммиграцию и уменьшить количество мигрантов в целом, действующий президент Соединенных Штатов подписал несколько

актов о запрете на въезд для нелегальных мигрантов и беженцев сроком в 120 дней, снижении числа легальных мигрантов, ограничении семейной миграции, а также о возведении стены на границе с Мексикой. Определенные льготы на въезд остались доступны лишь высококвалифицированным специалистам, т.е. востребованным, дипломированным трудовым мигрантам с опытом работы и рекомендациями от бывших работодателей. Введение ограничительных мер на въезд в страну обосновывает политику государства в области миграции, направленную на формирование грамотного общества.

Трудности, с которыми сталкиваются мигранты при переезде в новую страну выделяет в своем исследовании М.Б. Дюжакова. Исследователь выдвигает идею о существовании правовых, лингвистических, социальных, культурологических, педагогических, религиозных барьеров.

Одной из центральных проблем детей-мигрантов остается языковой барьер. Зачастую вновь прибывшие в страну дети школьного возраста не знают языка принимаемой страны. Отсутствие развитой коммуникативной компетенции у обучающегося затрудняет процесс интеграции в социум и образовательную среду.

Образовательная программа по подготовке детей-мигрантов (МЕР) охватывает около 45 000 учащихся-мигрантов из общего количества детей, обучающихся в государственных школах в 1 млн. учеников. Проблема обучения детей-мигрантов является одной из важных в стране и контролируется на государственном уровне при помощи местных учебных заведений или центров, по оказанию образовательных услуг. Целью образовательной программы по подготовке детей-мигрантов является преодоление трудностей переезда, культурного и языкового барьера, социальной обособленности и др., что впоследствии помогает детям-мигрантам преуспеть в учебе или даже по окончании учебного заведения устроиться на работу. Гранты на обучение по данной программе достаются не каждому желающему учиться мигранту, а тому, кто попадает под определение «ребенок-мигрант», согласно Уставу образовательной программы.

В рамках двусторонней программы образования для мигрантов между Мексикой и США были организованы мероприятия по адаптации и обмену информацией об обучающихся. К ним относятся программы обмена и краткосрочных стажировок педагогического состава, а также возможность переноса академических результатов, обучающихся между странами.

С развитием современных технологий образование в США переходит в новый формат. Ежегодное обязательное тестирование школьников заставляет участников педагогического процесса соответствовать современным требованиям цифрового формата обучения. В связи с этим в США существуют программы поддержки детей мигрантов. В некоторых штатах администрация школ предоставляет семьям технические средства обучения, например, ноутбуки, Интернет-соединение, для успешной адаптации школьников в учебный процесс. Современные гаджеты – персональные цифровые ассистенты, имеющие возможность работы в режиме офлайн, – снабжены словарями и постоянной связью с учителем для выполнения домашнего задания.

Таким образом, система педагогического образования, направленная на поддержку и адаптацию детей-мигрантов в США придерживается следующих идей (М.В. Дюжакова) [1]:

- пропаганда ценностей поликультурного образования среди учащихся, родителей и их окружения;
- важность организации педагогической поддержки: социокоммуникативной, лингвистической, социальной и т.д.;
- необходимость в индивидуализации процесса обучения, путем применения методов обучения, помогающих успешной адаптации ученика-мигранта (диспуты, индивидуальные беседы, «круглые столы», невербальные методики, теле- и видеоконференции, обучение посредством Интернет и телевидения, дистанционное обучение);
- значимость организации досуга учащихся с опорой на культурные ценности.

Билингвальные и мультилингвальные программы обучения позволяют решить проблему преодоления языкового барьера в поликультурной среде класса.

Программы билингвального обучения в США, направленные на изучение английского посредством родного языка обучающихся называются транзиторными программами обучения (*Transitional Bilingual Programme*). Программы данного типа получили широкое распространение в стране. Основной категорией обучающихся по программе являются представители национальных меньшинств США (в основном испаноговорящие школьники). Программа в свою очередь подразделяется на программу раннего перехода от билингвального обучения к монолингвальному и позднего (*Early-Exit Transitional Bilingual Programme or Late-Exit Transitional Bilingual Programme*). Основной целью программы является обеспечение «равных возможностей» получения образования для детей школьного возраста. Так как основная программа обучения во многих школах читается на английском языке, транзиторная программа обучения создает оптимальные условия для скорейшей академической адаптации детей-мигрантов, и предполагает использование родного языка, на начальном этапе обучения, как инструмента успешного перехода на обучение на английском языке. Реализация данной программы может протекать в условиях полного или частичного ведения занятия на иностранном языке. В профессиональной сфере такие программы были названы **субтрактивными**. Субтрактивные они ввиду того, что не развивают навыки билингвизма или одновременного владения двумя языками, а часто приводят к потере носителем умения использовать свой родной язык для поддержания коммуникации. К тому же программы данного типа не развивают у учащихся навыка межкультурной коммуникации так необходимого для адаптации в мультикультурном обществе. Однако, согласно проанализированным работам, транзиторные программы считаются эффективным способом академической адаптации школьников.

Программы приобретения билингвальных языковых навыков в США носят название программ дуального языкового усвоения учебного материала (*Dual Language Programme*). Данная программа имеет несколько разновидностей ее реализации: *программа поддержания и совершенствования навыков владения языками (Developmental or Maintenance Dual Language)*; *обучение двум языкам по методу языкового «погружения» (Two-Way Immersion Programme)*; *обучение двум языкам (за исключением английского как иностранного) методом «погружения» в языковую среду (Immersion Programmes in Languages Other than English)*. Целью программы является развитие навыков билингвизма, а именно навыков аудирования, чтения, письма и говорения на изучаемых языках в равной степени, наряду с усвоением академической нагрузки согласно учебному плану и формированием межкультурной компетенции. Продолжительность обучения по данной программе занимает достаточно длительный период (от пяти лет). Контингент обучающихся по данной программе не ограничивается лишь школьниками, изучающими английский язык в качестве второго (иностранного) языка, а также включает в себя носителей английского языка. Ученые называют программы дуального языкового освоения *аддитивными*. Это означает, что они направлены на развитие и совершенствование уже имеющихся у школьников навыков.

Билингвальное образование не задерживает процесс изучения английского языка обучающимся. Наоборот, оно, может обеспечить такие преимущества, как улучшение когнитивных навыков мышления. Стивен Крашен, профессор университета Южной Калифорнии, приводит доказательства тому, что обучение по билингвальной программе не является причиной плохой успеваемости учащихся, а наоборот, является методом устранения дефектов. Исследователь отмечает, что те, кто обучался по билингвальной программе обучения, меньше всего были подвержены исключению, т.к. эта программа предъявляет строгие требования к ученикам,

что приводит к более высоким стандартам владения английским языком для академических целей [6].

Помимо академической успеваемости школьников-билингвов, обучающихся по программам билингвального образования на протяжении всего периода обучения, исследователями отмечается превосходство ментальной активности, усидчивости, сплоченность, отличительно поведение (А. Порте и Л. Гао) [7]; высокий процент выпускников школы, поступивших в высшее учебное заведение и впоследствии трудоустроенных, высокие показатели заработной платы (Р. Рамбаут) [8].

На основе изученных работ отечественных и зарубежных исследователей можно сделать вывод о значительной эффективности программ билингвального образования. В целом программы билингвального образования ставят высокие цели и задачи перед обучающимися, что в конечном счете приводит к хорошим показателям не только в изучении иностранных языков, но и в общепредметной подготовке в целом, обеспечивая взаимосвязь языка и культуры в поликультурной среде.

Литература

1. *Дюжакова М.В.* Идеи поликультурного образования в подготовке учителей в учебных заведениях США // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. №3 (3). С. 56–61.

2. *Алдошина М.И.* Основы поликультурного образования [Электронный ресурс] [2014]. // URL: <https://iknigi.net/avtor-marina-aldoshina/102239-osnovy-polikulturnogo-obrazovaniya-marina-aldoshina/read/page-7.html> (Дата обращения: 21.05.2019)

3. *Banks J. A., Cherry A., Banks McG.* Multicultural Education: Issues and Perspectives // PhoenixColor Corporation. 7th ed., 2010. P. 160.

4. *Kondrateva I., Sabirova D., Plotnikova N.* Subjectivity functions in reflexive and intercultural process of linguistic development // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2018. Vol. 13(4). Pp. 529–536.

5. National Council on Teacher Quality [Электронный ресурс]. // URL: http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_executive_summary (Дата обращения: 25.08.2018).

6. *Parmon P.* Educating Immigrant Children: Bilingualism in America's Schools [Электронный ресурс]. // *Social Sciences Journal*: Vol. 10: Iss. 1. Article 14. // URL: <http://repository.wcsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=ssj>. (Дата обращения 15.12.2013).

7. *Portes A., Hao L.* The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. // *Ethnic and Racial Studies*, 2002. Pp. 889–912.

8. *Rumbaut R.* English Plus: Exploring the Socioeconomic Benefits of Bilingualism in Southern California: Language, Literacy and the US Labor Market [Электронный ресурс]. // *The Bilingual Advantage: Language, Literacy, and the Labor Market. Multilingual Matters: Clevedon, U.K.* // URL: https://www.researchgate.net/publication/324972887_8_English_Plus_Exploring_the_Socioeconomic_Benefits_of_Bilingualism_in_Southern_California_Language_Literacy_and_the_US_Labor_Market (Дата обращения 25.09.2020).

References

1. *Dyuzhakova M.V.* (2008). Ideas of multicultural education in teacher training programmes in the US educational institutions. №3 (3). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. Pp. 56–61. (In Russian).

2. *Aldoshina M.I.* Basis of multicultural education. (2014). // URL: <https://iknigi.net/avtor-marina-aldoshina/102239-osnovy-polikulturnogo-obrazovaniya-marina-aldoshina/read/page-7.html> (accessed:21.05.2019) (In Russian).

3. *Banks J.A., Cherry A., Banks McG.* (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* // PhoenixColor Corporation. 7th ed. P. 160.

4. *Kondrateva I., Sabirova D., Plotnikova N.* (2018). Subjectivity functions in reflexive and intercultural process of linguistic development // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. Vol. 13(4). Pp. 529–536.

5. National Council on Teacher Quality [Electronic resource]. // URL: http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_executive_summary (accessed: 25.08.2018).

6. *Parmon P.* (2012). Educating Immigrant Children: Bilingualism in America's Schools [Electronic resource]. // Social Sciences Journal: Vol. 10: Iss. 1, Article 14. // URL: <http://repository.wcsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=ssj>. (accessed: 15.12.2013).

7. *Portes A., Hao L.* (2002). The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. // Ethnic and Racial Studies. Pp. 889–912.

8. *Rumbaut R.* (2012). English Plus: Exploring the Socioeconomic Benefits of Bilingualism in Southern California: Language, Literacy and the US Labor Market [Electronic resource]. // The Bilingual Advantage: Language, Literacy, and the Labor Market. Multilingual Matters: Clevedon, U.K. // URL: https://www.researchgate.net/publication/324972887_8_English_Plus_Exploring_the_Socioeconomic_Benefits_of_Bilingualism_in_Southern_California_Language_Literacy_and_the_US_Labor_Market (accessed: 25.09.2020)

Автор публикации

*Ханипова Регина Рафаэлевна –
старший преподаватель,
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: regina-90@inbox.ru*

Author of publication

*Khanipova Regina Rafael'yevna –
Senior lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: regina-90@inbox.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.4.445-454

САМОУПРАВЛЯЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

R.R. Sagitova E.A. Plakhova

sag-rimma@yandex.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Существенной характеристикой человека в современном обществе является способность к самообразованию и саморазвитию. Информационное общество требует от человека повышать способность к получению новых знаний, делать выбор, самостоятельно развиваться и повышать свои знания, умения и навыки на протяжении всей жизни. Социальный и экономический успех отдельного человека, его конкурентоспособность зависят от его готовности расти в профессиональном плане. Современная высшая школа видит одной из своих задач воспитание в молодых людях готовность учиться и умение самообразования. Самостоятельная образовательная деятельность получила мощный импульс в сложившейся ситуации пандемии. Выход студентов многих вузов на карантин создал объективные предпосылки для расширения самостоятельного обучения. Статья направлена на раскрытие особенностей самостоятельного обучения в изучении иностранных языков. Авторы раскрывают базовые навыки, которые могут помочь студентам организовать самостоятельное обучение в рамках изучения иностранных языков, указывают на источники мотивации и определяют индивидуальные образовательные маршруты. Авторами разработан и апробирован практико-ориентированный курс «Учиться учиться», основная цель которого – развитие у студентов способности организовывать самообразовательную деятельность по изучению иностранного языка.

Ключевые слова: английский язык, студент, обучение, языковые навыки, самообразование.

Для цитирования: Сагитова Р.Р., Плахова Е.А. Самоуправляемое обучение иностранным языкам. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; 3(4): 445–454. (In Eng)

SELF-DIRECTED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

R.R. Sagitova, E.A. Plakhova

sag-rimma@yandex.ru

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The essential characteristic of a person in modern society is the ability to self-educate and self-develop. Success of a person in the information society depends first of all on ability to produce new knowledge, innovations, ability to acquire new knowledge, to make choices, to study and self-educate throughout the lives. Only those who constantly develop and maintain their professional skills at a high level can achieve social and economic success and be competitive. One of the main tasks of the higher school is to prepare young people

for constant self-educational activities, to equip them with necessary skills and abilities. Self-directed educational activity has received a powerful boost in the current pandemic situation. The quarantine of students of many universities has created objective prerequisites for expanding independent learning. The article aims to reveal the peculiarities of self-directed learning in foreign language education. The authors reveal basic skills that can help students to organize their self-directed learning in foreign language education, point out sources of motivation and define individual educational routes. The authors designed and tested a practice-oriented course “Learn how to learn”, the main purpose of which is to develop students’ ability to organize their self-educational activity in foreign language learning.

Keywords: English language, student, teaching, language skills, self-directed learning.

For citation: Sagitova R.R., Plakhova E.A. Self-directed learning in foreign language education. *Kazan linguistic journal*. 2020; 3(4): 445–454.

Success of a person in the information society depends first of all on ability to produce new knowledge, innovations, ability to acquire new knowledge, to make choices, to study and self-educate throughout the lives. A famous American scientist A. Toffler noted that people who have to live in a super industrial society need to have new skills in three key areas: the ability to learn, ability to communicate and the ability to choose. In schools of the future it has to be taught not only the sum of knowledge, but also the ability to operate with it. Students have to learn how to learn [11, P. 449]. Another famous philosopher John Dewey wrote that the most important attitude that can be formed is that of the desire to go on learning [3]. It is proved that learning projects are mostly undertaken by individuals outside of formal education provision on a substantial scale. Thus, a well-known British scientist N. Sargant revealed that one in six people are trying to learn about or teach themselves something informally - at home, at work, or elsewhere [10, P. 15]. A famous writer Ch. Hayes has developed the idea that people should take control of their own learning and adopt self-directed inquiry as a lifelong priority. He underlined that when people fail to take control of their education, they fail to take control of their lives [5, P. xiv6].

It should be noted that self-directed learning is discussed according to one or more of three main conceptualizations: 1) independent learning, which connotes learning in isolation, or is represented by the ‘lone’ learner who makes all of the decisions about goals, content, effort, time, and evaluation, etc. Assistance from others is routinely accepted and rejected according to the learner's own whims

and standards. 2) Distance learning, which connotes physical distance between the learner and a teacher or an agent where the learner is constrained in some degree by a curriculum devised by others; but learner behavior may include some of the activities noted in the other two conceptualizations. 3) Psychological control, which connotes the necessary element in the definition is found in the learner's psychological independence (control) rather than in social or curricula elements. Thus, neither the setting, nor the format of the learning activity, necessarily determines if learning is self-directed. In the context Lifelong Learning the system of open learning is widespread at European universities, which provides great opportunities for international integration in the area of vocational education and self-education [6, 8].

Self-educated people are not dependent on others for knowledge. If they need a specialized skill, they know how to acquire it without dependence on authority. One of the most important skills needed to be an effective self-directed learner is goal setting skills. Many students have not learned how to determine what is important and then how to select from among alternative possibilities. These students have become accustomed to having questions and problems identified for them rather than developing the cognitive ability to engage in problem identification and problem posing. As a consequence, they also may have limited observational skills that inhibit their ability to determine what is important in their learning environment. Thus, when working with people with little experience in self-directed learning, careful attention should be given to helping them to imagine possible outcomes of results of their learning, and then encouraging them know how and why to choose from among multiple desirable goals. The other important skills are information processing skills. Self-directed learner is able to attend to and process information by the at least one if the following skills: Observing – the ability to see and do and understand. Seeing and translating – the ability to translate visual information to notes and records, or the ability to graphically reproduce visual information and to relate it to existing information schemes. Reading – the ability to read, translate, and comprehend written

material. Listening – the ability to receive and process aural information and relate it to existing information schemes [2, 6].

So, these are basic skills that can help to organize your self-directed learning in foreign language education. Those students who wish to continue learning the most important thing is to stay in contact with English. Today there are a lot of ways to do it. They can find an English language TV or radio channel, watch English language films, especially those with subtitles, listen to songs, or read English language newspapers, magazines, and novels. Students should also use the various sources of learner literature, reading and rereading as many books at their level of proficiency as possible. Besides, students can also be encouraged to use the Internet for learner sites or as a varied general English language resource. They can also sign up for Internet-based courses [2, 4, 7].

Designing individual educational routes in the process of foreign language learning is proved to be quite effective. We consider the individual educational route as purposefully projected individual educational program providing to the student a position of the subject of educational professional activity promoting formation of its self-educational activity on the basis of psychological and pedagogical support of its choice in self-realization [8]. Creating the so called 'personal plans' is one of the ways to help students in studying. We can settle personal plans of study for future use based on the students' personal needs. Accordingly, we may make them complete 'work cards'. This card should contain first the aim (for example: to improve my vocabulary) and then different tasks (for example: read at least three magazine articles every week). A student should note down three words, which meanings he wants to know. He is to look the word up in the dictionary. Then find the words again in the next week's article and check (with the dictionary) if they mean the same in the new article. If we do not have time for such procedure, we can offer general work plans for anybody and everybody in which we list, for example, three good techniques for maintaining listening ability and the source where to find necessary material) or give details of Internet sites for language learners. Besides we can encourage students to stay in touch with each other after the course either by letter,

e-mail, or through meeting up with each other from time to time. That way they can consult each other about problems, talk about the best magazines or books to read, share the most enjoyable web sites, or tell each other the best places to find speakers to talk to. It's well known that for learning languages motivation plays a very important role in it.

Actually, motivation is a keystone in learning, especially in self-directed language learning. In general, motivation describes the arousal, control and sustain of behavior necessary to satisfy a need or attain a goal. A favorable attitude to language learning can be developed in students in the case they are motivated to gain some goal that they have set themselves. And a teacher can only help students to attain that goal.

The analysis of appropriate literature shows that there are intrinsic and extrinsic motivators. The first one – intrinsic motivators – like challenge, mastery and curiosity frequently lead a person to great efforts in order to obtain the goal. And in this case the reward for effort comes in the form of the inner satisfaction and feeling of accomplishment after overcoming a problem, acquiring knowledge and experience or mastering some feat of endurance. No obvious reward in material form results from such effort. On the other hand, extrinsic motivators involve the satisfaction of needs such as the desire for recognition, praise or financial reward. Gratification can be observed by others and may in some cases be measured in monetary terms, publicity or degree of fame achieved [12].

We can point out several sources of motivation. 1. The attitude of the society we live in. Outside the classroom there are various views on foreign language learning. Whether the learning of English is considered important in the society? Is language learning a part of the curriculum of high or low status? Are British cultural images positive or negative? All these views on language learning will effect the student's attitude to the process of studying. The nature and strength of this attitude will, in its turn, have a profound effect on the degree and length of motivation the student brings to class. Even adult students, having made their own decision to study English, will bring the attitudes from the society they live in. Such attitudes

are being developed over years, whether these attitudes are thoroughly positive or somewhat negative. 2. The attitude of the significant surrounding: apart from the culture of the world around students, their attitude to language learning will be greatly affected by the influence of close people. The influence of parents and older siblings will be crucial. The attitude of a student's peers is also important. If they are critical of the subject or activity, the student's own motivation may suffer. If they are enthusiastic learners, they may take the student along with them. 3. The teacher and his value: clearly the major factor in the continuance of a student's motivation is the teacher. It is worth pointing out that his or her attitude to the language and the task of learning will be vital. An evident enthusiasm for English and English learning would be prerequisites for a positive classroom atmosphere. 4. The methods taken: it is vital for both teacher and students to have some confidence in the way teaching and learning take place. When either of them loses this confidence, motivation can be disastrously affected, but when both are comfortable with the method used, success is much more expected. It is known that regardless the age of students and the level of their knowledge the teacher is faced with a range of motivations. Interest in learning a foreign language for professional purposes can serve as an important source of motivation. Nowadays, an increasing number of professions include knowledge of a particular foreign language. A specialist who speaks a foreign language is more successful and demanded. A. Rogers points out, that people forget that initial motivation to learn may be weak and die; alternatively, it can be increased and directed into new channels' [7, P.61]. Increasing and directing students' motivation is one of a teacher's main responsibilities. D. Allwright argued, though, that teachers cannot be responsible for all students' motivation. Motivation is mainly the students' responsibility! [1].

We interviewed our first-year students using specially designed questionnaires to check whether they have the appropriate skills to organize their self-education activities in learning foreign languages. Unfortunately, many individuals have not learned how to determine what is important and then how to select from among alternative possibilities – or to even imagine possibilities that have not been given

to them by authority figures. Conducted researches showed that most of the students (54%) did not know how to organize their self-education activities in learning foreign languages, they had no experience of organizing their self-education, and besides students had a negative experience of independent work at school as pupils when independent work was used only to facilitate the teachers' work, without creating conditions for further self-education activities in learning foreign languages; about 36% of students were involved in self-education activities in learning foreign languages from time to time although they understood the importance of self-education, and only 10% of students were constantly engaged in self-education activities in learning foreign languages.

Having analyzed survey results, appropriate literature and practical experience, we have developed and tested a special course for the first-year students called "Learn how to learn" at Kazan Federal University, which gave its positive results. This practice-oriented course is based on the structure of a modular curriculum.

The main aim of the course is to master the concepts of the essence and structure of self-educational activities in learning foreign languages, introduce students to the techniques of rational organization of educational work in foreign language education, techniques for working with educational information, digital and electronic technologies. The course includes 26 hours of classroom sessions consisting of lectures, presentations and practical classes and 8 hours of individual tutorial. For more effective mastering of this elective course we have designed special guidelines on the organization of self-educational activity in foreign language learning for students [9].

The main purpose of the elective course "Learn how to learn" is to develop students' ability to organize their self-educational activity in foreign language learning.

This course is focused on the following tasks: 1) introducing students with available experience and theoretical researches on the problem of self-education; 2) explaining the role of self-education in human life and features of self-education activities at the Higher School; 3) formation the concept of self-education

of university students, its essence, content and structure; 4) equipping students with self-education techniques: organizing self-educational activities, working with different sources of information. While studying this course students should be able to organize their self-education in foreign language learning, use effective methods and techniques of self-education, build an individual educational route and create language portfolio.

The elective course program “Learn how to learn” involves studying three modules. In the first module of the program students are introduced to the theoretical aspects of the self-education development of university students: the development of self-education in native and foreign pedagogical science; nature, content and structure of educational activity of students; details of competence-based approach in developing self-education in foreign language learning. The second module focuses on the designing students’ individual educational routes and language portfolio. The third module involves introduction of organizing techniques on students’ self-education, rational organization of academic work, techniques on working with educational information, IT technologies, as well as for organizing students’ self-education in foreign languages.

Different educational forms, means and technologies were used during approbation of this elective course: brainstorming, role-playing and business games, work in small groups, active games, lecture-seminar, lecture-discussion, lecture-consultation, seminars, independent work, group and team work.

At the end of the course we once more interviewed our students to know if there are any changes in their attitude to self-education and their ability to organize their self-education activities in foreign language learning. The results are the following: most of the students (68%) are extremely interested in self-education activities in foreign language learning and now they know how to do it; 29% of students stayed indifferent to their self-education activities in foreign language learning and only 3% of students didn’t want to be engaged in self-education at all.

Summing up we can say that in general the approbation of this elective course was successful and we achieved positive results in organizing self-education

activities in foreign language learning. This elective course is only the first step to help first-year students to organize their self-education activities in foreign language learning in order to be able to educate themselves for further language education.

References

1. *Allwright R.* (1977). Motivation – the teacher’s responsibility? *ELT Journal* 31/4. (In English)
2. *Brown H.* (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* 4th15 Pearson Education LTD. (In English)
3. *Dewey J.* (1916). *Education and Democracy*. New York. (In English)
4. *Harmer J.* (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Education Limited. (In English)
5. *Hayes C.* (1998) *Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world*, Wasilla: Autodidactic Press. 365 + xvii pages. (In English)
6. *Huey B. Long.* Skills for self-directed learning. // URL: <http://www.homeedsa.com/Articles/Articles%20Browse.asp?CatID=128&CatName=Learning%20how%20to%20Learn> (accessed: 13.09.2020). (In English)
7. *Plachova E.A., Kharapudko E.N., Nurmieva R.R.* (2019). Game techniques as a method of the educational process intensification in the teaching a foreign language. *Humanities and Social Sciences Reviews*. Volume 6. Pp. 38–44. (In English)
8. *Rogers A.* (1996). *Teaching Adults*. Open University Press. (In English)
9. *Sagitova R.R.* (2016). Designing of Individual Educational Routes of University Students in the Process Self-Directed Language Learning. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Volume XII. Pp.371–377. (In English)
10. *Sargant N.* (1991) *Learning and 'Leisure'*. A study of adult participation in learning and its policy implications, Leicester: National Institute of Adult Continuing

Education. (In English)

11. *Toffler Al.* (2002). *Future Shock*. Translated by E. Rudnev et al. Moscow: AST Press. (In English)

12. *Walkin L.* (1990). *Teaching and learning in further and adult education*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd. (In English)

Автор публикации

Authors of the publication

Сагитова Римма Раисовна –
кандидат педагогических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: sag-rimma@yandex.ru

Плахова Екатерина Аллановна –
старший преподаватель
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: ekaterine.plkh@gmail.com

Sagitova Rimma Raisovna –
Candidate of pedagogics, Associate professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-mail: sag-rimma@yandex.ru
Plakhova Ekaterina Allanovna –
Senior teacher
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: ekaterine.plkh@gmail.com

Казанский лингвистический журнал
Международный научный рецензируемый журнал

Главный редактор – С.С. Тахтарова

Выпускающий редактор – А.Р.Лисенко

Шеф-редактор – Д.Р. Сабирова

Ответственный редактор – А.А. Абдрахманова

Научные редакторы:

Ф.Л. Ратнер (педагогика)

Л.Е. Бушканец (литературоведение)

Л.Р. Сакаева (лингвистика)

16+

Дата выхода в свет: 15.12.2020. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 70x108 1/16. Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Издательства Казанского университета

Адрес: ул. Профессора Нухина, 1/37, г. Казань, Россия, 420008 Телефон: +7 (843) 233-73-59, +7 (843)

233-73-28 Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций

Распространяется бесплатно

Kazan Linguistic Journal
International peer-reviewed journal

Chief editor – S.S. Takhtarova

Executive editor – A.R. Lisenko

Press and editorial manager – D.R. Sabirova

Responsible editor – A.A. Abdrakhmanova

Scientific editors:

F.L. Ratner (pedagogics)

L.E. Bushkanets (literary studies)

L.R. Sakaeva (linguistics)

16+

Date of publication: 15.12.2020. Offset paper. Printing is digital. Format 70x108 1/16. Edition of 500 copies

Printed from the finished layout in the printing house of Kazan University publishing House

Address: 1/37, Professor Nuzhina str., Kazan, Russia, 420008

Phone: +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Reprinting of materials is allowed only with the written permission of the editorial Board

The editors are not responsible for the content of publications

Available free of charge