

**Cross - Cultural Studies:
Education and Science (CCS&ES)**

Issue II, May 2016

The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN-2470-1262 is both moderated and refereed.

The main goal of the journal is to provide an intellectual platform for scholars from different countries. The journal supports interdisciplinary studies in the humanities and social sciences.

Editor-in-Chief: Prof. Thomas R.Beyer, Middlebury College, USA

Managing Editor: Prof. S.M. Minasyan, ASPU, Yerevan, Armenia

International Scientific Board:

Prof. M. Kitajo, Kyoto Sangyo University, Kioto, Japan

Prof. T.Kuprina, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

Prof. S.Minasyan, Armenian State Pedagogical University after Kh.Abovyan, Yerevan, Armenia

Prof. T. Olcay, Istanbul University, Istanbul, Turkey

Prof. A. Petrikova, Prešov University, Prešov, Slovakia

Prof. M. Perotto, Bologna University, Bologna, Italy

Prof. N. Romanova, Moscow State Technical University after N. Bauman, Moscow, Russia

Prof. Wang Liye, Beijing Foreign Studies University, Beijing, China

Address for correspondence and submissions:

Prof. Thomas R. Beyer

e-mail: beyer@middleberry.edu;

infoccs.edu@gmail.com

Tel: +001-802-233-9447

Web: <http://sites.middlebury.edu/ccses/>

Cite this item from WorldCart

**The scientific journal is registered with Library of Congress, International center 227/07,
Section ISSN Publisher liaison**

The Library of Congress

101 Independence Avenue SE

Washington, D.C. 20540-4284

Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont 05753, USA

The journal publishes articles in English and Russian. Submissions for the first issue are accepted until March 15 – first number, May 15 – second number, July 15 – third number, October 15 – fourth number.

Copyright © CCS&ES

CONTENTS

<i>Literature: Historic and Contemporary</i>	5
1. A TEXTUAL LINGUISTIC APPROACH TO THE ASPECT OF CONVERBS IN THE NOVELS BY M.A. SHOLOKHOV - Mitsushi Kitajo, Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan.	5
<i>Contemporary Issues of Linguistics and Translation</i>	16
2. THE VIEW OF THE VOCALISM IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE IN APPLICATIONS - Inessa M. Loginova, Russian Peoples' Friendship University, the Faculty of Philology, Moscow, Russia.	16
3. SPATIAL COGNITION DESIGN IN V.V. POZNER'S PROGRAM «TIMES» - Natalya Khalina, Altai State University, Ekaterina Valiulina, Altai State University, Barnaul, Russia.	24
4. LEXICO-SEMANTICAL GROUP znak – priznak – projavlenie – svidetel'stvo: INTERNAL LANGUAGE GROUP ANALYSIS AND INTERLINGUAL ANALYSIS - Yoo, Hak-Soo, Sunmoon University, Cheonan, Republic of Korea.	34
<i>Informational and Smart Technologies for Education</i>	43
5. ONLINE - READING AS A ROMANCE WITH A TEXT: COMMUNICATIVE ACTIVITY AS A BASIS OF READER'S RECEPTION - Ludmila Kamlyuk – Yaroshenko, Minsk Regional Institute for Education Development, Minsk, Belarus.	43
6. METHODS AND TECHNIQUES OF A STUDENT INTERACTIVE DIDACTIC SUPPORT: THE POSSIBILITIES FOR ESTABLISHING A CULTURE-SPECIFIC EDUCATION PATH - Yulia Taratukhina, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.	53
<i>Intercultural Pedagogy: Theory and Practice.</i>	67
7. ARCHITECTURE OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A GLOBAL EVOLUTIONARY APPROACH - Anna Petrikova, University of Presov, Presov, Slovakia.	67

<i>Socio-cultural Issues of Migration and Demography</i>	75
8. INTEGRATION COMPETENCES OF RUSSIAN-SPEAKING MIGRANTS IN EUROPE FROM CATEGORIES OF ADVANCED WOMEN AND OTHER MIGRANTS' GROUPS - Margarita Sandler, International Migration and Gender Research Institute, Brussel, Belgium.	75
<i>Reviews and Notes</i>	85
“Three editions in five years: what is the secret of the popularity of a textbook?” R. A Kulkova, Pak Heok “Russian language through different themes.” Seoul: Global content, 2016. A textbook for the development of communicative speech skills for Koreans students learning Russian. ISBN: 978-8993908-27-5	85
“THE BASICS OF CROSS-CULTURAL DIDACTICS”.Textbook - ISBN: 978-5-8037-0664-9. Dr.Yulia Taratukhina, Associate Professor Faculty of Business and Management, National Research University Higher School of Economics, Head of Teaching and Learning Unit. Associate Professor, Institute for Information Sciences and Security Technologies, Russian State University for the Humanities.	88

Literature: Historic and Contemporary

UDC 808.1
Mitsushi Kitajo,
Kyoto Sangyo University

ТЕКСТ - ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ВИДОВ ДЕЕПРИЧАСТИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.А. ШОЛОХОВА

A TEXTUAL LINGUISTIC APPROACH TO THE ASPECT OF CONVERBS IN THE NOVELS BY M.A. SHOLOKHOV

Abstract

Previous research on the verbal aspect has paid insufficient attention to non-finite verb forms from the functional point of view, and have not mentioned the relation between the emotional effect and the foregrounded situations in literary texts. The aim of the present paper is to investigate the functional differences between the Russian perfective and imperfective converbs in terms of the parameters of “foreground vs. background” (which concern e.g. the position of the direct speech construction in the utterance and the frequency of occurrence of a particular form in an utterance). We analyzed 1003 perfective converbs and 2634 imperfective converbs that have been used in all M. A. Sholokhov’s works, the Nobel Prize winner, who achieved worldwide popularity. The results of the research on the frequency of use of the two converbs show that imperfective converbs tend to be utilized in contexts of foregrounded situations and Sholokhov, skillfully using converbs, adds an emotional effect to the foregrounded situations.

Keywords: foreground, perfective form of adverbial participle, imperfective form of adverbial participle, emotional and expressive attitudes, direct speech construction, characters’ remarks.

1. Введение

Ранние исследования вида глагола (А.В.Бондарко [1], Ю.С. Маслов [2], О.П. Расудова [3] и др.), в основном, уделяют внимание финитным глаголам с точки зрения функционирования, но недостаточно – неспрягаемым формам глагола и не упоминают об отношении между эмоциональным эффектом и фигурированными ситуациями в литературных произведениях. Наша цель состоит в том, чтобы рассмотреть текстовые функции видов деепричастий с учётом «фигуры-фона» (foreground-background) и выявить их типологическую новизну. Мы предлагаем два критерия анализа: 1) позиционное отношение к конструкции прямой речи, 2) частотность высказываний персонажей. Материал взят нами из 20 произведений Михаила Александровича Шолохова, чьё 110-летие отмечалось 2015 году, лауреата Нобелевской премии, получившего международную

известность. Всего изучено 3637 деепричастий (1003 деепричастия совершенного вида (далее ДСВ) и 2634 деепричастия несовершенного вида (далее ДНСВ)).

2. «Фигура» и конструкция прямой речи

В художественной литературе деепричастные обороты создают, в зависимости от контекста, различные значения. При этом функцию деепричастия следует рассматривать исходя из хода повествования. Наиболее наглядным свойством текста является его развёртывание. Развёртывание текста осуществляется за счёт рематизации предложения, т.е. присоединения компонентов, несущих новую информацию, к уже реализованной части текста. В результате последовательных данных неравноценных компонентов составляется иерархичность в ходе повествования, то есть сюжетные линии, содержание которых служит продвижению сюжета, и побочные линии, которые находятся на периферии основной линии текста, не продвигая сюжета, а лишь расширяя и обогащая текст.

Понятие фигуры возникло первоначально в изобразительном искусстве и было введено в область психологии в начале XX века датским психологом Э. Рубином. Фигурой называется замкнутая, выступающая вперёд, привлекающая внимание часть феноменального поля, имеющая предметный характер. В литературе фигура используется в целях усиления художественной выразительности, эмоциональности литературного произведения. В художественном тексте фигурированные ситуации в сумме составляют своего рода семантико-прагматический скелет текста, который автор текста хочет выделить на общем фоне повествования.

В связи с ходом повествования, исследуя отношение глагольного вида с признаком изменения ситуации, А.В. Бондарко [1] отмечает, что совершенный вид, относящийся к изменениям ситуации, создаёт первый план повествования, передающего действие единичное, законченное в цепи других действий, и ведущего сюжет от завязки до развязки, а несовершенный вид, не относящийся к изменению ситуации, – фон в повествовании. Однако Бондарко, считая изменения ситуации простой временной последовательностью действий, не упоминает об эмоционально-экспрессивных окрасках, которые автор добавляет к изменению ситуаций. Как указывает Аристотель в *Поэтике*, посвященной изучению системы средств выражения в литературном произведении, «большая разница, случится ли нечто вследствие чего-либо или после чего-либо» (Аристотель [4, с. 657]), то есть существует большая разница между простой временной последовательностью двух ситуаций и связью двух ситуаций, при которой одна служит достаточным основанием для реализации другой. Доминирующая изобразительно-выразительная функция противопоставляет художественные тексты научно-деловым, в которых доминирует коммуникативная функция и для которых характерно наличие исключительно эксплицитного содержания.

Развитие действия, сюжета проявляется в художественном произведении во взаимоотношениях героев, находящихся каждый раз в определённых ситуациях.

Естественно, что не все ситуации равнозначны. Важнейшая роль принадлежит напряжённой ситуации, обозначающей переломные, эмоционально окрашенные моменты в развитии действия.

В художественной литературе используются экспрессивные формы передачи чужой речи (прямая речь, несобственно-прямая речь, косвенная речь и др.). В отличие от других прямая речь, как наиболее близкая к живой речи форма передачи чужого высказывания, выделяется особой эмоциональностью.

Как известно, диалог – наиболее естественная форма языка, он является основным способом передачи речи персонажей в художественной литературе. Персонажи вступают в разнообразные отношения друг с другом. В контактах персонажей диалог порождает разнообразные речевые акты, в которых отражаются отношения персонажей: требование, побуждение, просьба, вопрос, соглашение и др. По мнению А.Н. Баранова и Г.Е. Крейдлина «инвариантной особенностью всех типов диалогов является динамический характер речевого взаимодействия». Такое речевое взаимодействие часто создаёт сюжетное напряжение (Баранов, Крейдлин [5, с. 89]).

Конструкция прямой речи (далее КПр) выступает в изобразительной функции, рисуя облик героя, у которого своя манера речевого поведения, и оживляет литературное повествование. Многие исследователи изучали текстовые функции КПр, определяя её как: «театральность» (Wierzbicka [6]), «кульминационный пункт повествования» (Waltz [7], Witte [8]), «субъективирование повествования» (Голуб [9]), «экспансивность» (Clark [10]).

В одной из предыдущих наших работ, посвящённых русским деепричастиям (Китадзё [11]), было отмечено, что, по теории П.Дж. Хоппера и С.А. Томпсон (Hopper, Thompson [12]), употребление КПр соответствует фигуре. В данной работе мы продолжаем развивать эту идею, подкрепляя её новыми примерами.

3. Расположение деепричастных оборотов и конструкций прямой речи

При конструкции прямой речи слова автора (далее СА), комментирующие речь персонажа, выражают отношение между репликами диалога. По структуре КПр может быть простым предложением с однородными сказуемыми, выраженными глаголами речи; или же один из глаголов речи имеет в ней форму деепричастия. Деепричастный оборот (далее ДО) может занимать различное положение по отношению к КПр.

Наше исследование порядка расположения ДО и КПр дало следующий результат: ДО включён в СА-конструкции прямой речи (далее САДОКПр), ДО находится непосредственно перед КПр (далее ДО + КПр), ДО находится в интерпозиции (далее КПр + ДО + КПр), ДО находится непосредственно после КПр (далее КПр + ДО), ДО находится на расстоянии более чем одного предложения от КПр (далее ДО + более 1 пр.+ КПр или КПр + более 1 пр.+ ДО)

Таблица 1 показывает частотности расположения ДСВ, ДНСВ и КПП в 20 произведениях М.А. Шолохова, которые сведены в таблицу 2.

Таблица 1. Частотность расположения ДСВ, ДНСВ и КПП в 20 произведениях М.А. Шолохова

	ДСВ				ДНСВ			
	(а)	(б)	(в)	итого	(а)	(б)	(в)	итого
Алёшкино сердце	0	6	8	14	20	21	10	51
Батраки	16	29	32	77	60	48	57	165
Бахчевник	4	3	4	11	12	15	16	43
Двухмужня	6	3	12	21	34	15	21	70
Жеребёнок	3	0	14	17	5	14	15	34
Коловерть	1	4	3	8	25	7	8	40
Кривая стёжка	2	5	6	13	24	10	19	53
Лазоревая степь	1	2	4	7	1	2	3	6
Нахалёнок	7	1	4	12	31	15	14	60
Обида	2	5	8	15	30	8	11	49
Пастух	0	4	2	6	16	3	6	25
Поднятая целина (книга1)	116	83	132	331	346	172	178	696
Путь-дороженька повесть	3	8	14	25	52	32	31	115
Родинка	3	4	5	12	12	13	12	37
Семейный человек	0	0	1	1	7	1	5	13
Смертный враг	11	11	29	51	27	11	28	66
Судьба человека	2	1	8	11	3	5	5	13
Тихий Дон (книга1)	89	98	136	323	405	336	255	996
Червоточина	4	5	10	19	18	15	11	44
Чужая кровь	4	8	17	29	28	8	22	58
итого	274	280	449	1003	1156	751	727	2634

(а):САДОКПП,

(б):КПП+ДО+КПП, ДО+ КПП, КПП+ДО

(в):ДО+более 1 пр.+КПП, КПП+более 1 пр.+ДО

Резюмированная таблица 2

	ДСВ	ДНСВ
САДОКПП,	274 (27.3%)	1156 (43.9%)
КПП+ДО+КПП, ДО+ КПП, КПП+ДО	280 (27.9%)	751 (28.5%)
ДО+более 1 пр.+КПП, КПП+более 1 пр.+ДО	449 (44.8%)	727 (27.6%)
итого	1003	2634

$v=2$, $p<0.005$, $\chi^2=1117.08989$

Частотность употребления ДСВ, отдалённого более, чем на одно предложение от КПр, показывает большой процент (44,8%). Употребляя ДСВ, автор равнодушно относится к КПр. В то время как частотность употребления ДНСВ, включённого вСАДОКПр, составляет большую величину (43.9%). В позиционном отношении, по сравнению с ДСВ, ДНСВ крепко связываются с КПр и могут выражать напряжённую ситуацию. Приведём тексты, в которых употребляются ДСВ и ДНСВ.

В первом примере диалог происходит между пожилыми супругами (Гаврилой с женой) и их земляком, казаком (Прохором). Прохор был свидетелем смерти единственного сына Гаврилы (Петро) и под пытливым взглядом и вопросами старика и под сдержанный вой старухи, описывает гибель Петро во всех подробностях. Гаврила пришёл в ярость от трагической новости. Старая чета Гаврилы погрузилась в глубокую печаль. Гаврила Василич, постепенно, от горя, выбрасывает боль, которая жила в его душе долгое время на Прохора. Этот факт вносит напряжение в атмосферу диалога. В данной ситуации расположены только САДОКПр и КПр + ДО + КПр, в подавляющем большинстве употребляются ДНСВ (поворачиваясь, нагибаясь, поднимая, вытягивая, глядя, бледнея, нащупывая, захлебываясь, оглядываясь, багровея, запрокидывая).

(1) Перед завтраком глянул Гаврила в окно, сказал почему-то шепотом:

– Прохор идёт! Вошел он, на казака не похожий, чужой обличем. Скрипели на ногах у него кованые английские ботинки, мешковато сидело пальто чудного покроя, с чужого плеча, как видно.

– Здорово живёшь, Гаврила Василич!..

– Слава богу, служивый!.. Проходи, садись.

Прохор снял шапку, поздоровался со старухой и сел на лавку, в передний угол.

– Ну, и погодка пришла, снегу надуло – не пройдёшь!..

– Да, снега нынче рано упали... В старину в эту пору скотина на подножном корму ходила.

На минутку тягостно замолчали. Гаврила, с виду равнодушный и твёрдый, сказал:

– Постарел ты, парень, в чужих краях!

– Молодеть-то не с чего было, Гаврила Василич! – улыбнулся Прохор.

Заикнулась было старуха:

– Петра нашего...

– Замолчи-ка, баба!.. – строго прикрикнул Гаврила. – Дай человеку опомниться с морозу, успеешь... узнать!..

Поворачиваясь к гостю, спросил:

– Ну как, Прохор Игнатич, протекала ваша жизнь?

– Хвалиться нечем. Дотянул до дому, как кобель с отбитым задом, и то – слава богу.

– Та-а-ак... Плохо у турка жилось, значит?

– Концы с концами насилу связывали. – Прохор побарабанил по столу пальцами. – Однако и ты, Гаврила Василич, дюже постарел, седина вон как обрызгала тебе голову... Как вы тут живёте при Советской власти?

– Сына вот жду... стариков, нас докармливать... – криво улыбнулся Гаврила.

Прохор торопливо отвёл глаза в сторону. Гаврила заметил это, спросил резко и прямо:

– Говори: где Петро?

– А вы разве не слышали?

– По-разному слышали, – отрубил Гаврила.

Прохор свил в пальцах грязную бахромку скатерти, заговорил не сразу:

– В январе, кажись... Ну да, в январе, стояли мы сотней возле Новороссийского... Город такой у моря есть... Ну, обнаковенно стояли...

– Убит, что ли?.. – **нагибаясь**, низким шепотом спросил Гаврила.

Прохор, не **поднимая** глаз, промолчал, словно и не слышал вопроса.

– Стояли, а красные прорывались к горам: к зеленым на соединенье. Назначает его, Петра вашего, командир сотни в разъезд... Командиром у нас был подьесаул Сенин... Вот тут и случись... понимаете...

Возле печки звонко стукнул упавший чугунок, старуха, **вытягивая** руки, шла к кровати, крик распирал ей горло.

– Не вой!! – грозно рявкнул Гаврила и, **облокотясь** о стол, **глядя** на Прохора в упор, медленно в устало проговорил: – Ну, кончай!

– Срубили!.. – **бледнея**, выкрикнул Прохор и встал, **нащупывая** на лавке шапку. – Срубили Петра... насмерть... Остановились они возле леса, коням передышку давали, он подпрыгнул на седле отпустил, а красные из лесу... – Прохор, **захлебываясь** словами, дрожащими руками мял шапку. – Петро черк за луку, а седло коню под пузо... Конь горячий... не сдержал, остался... Вот и все!..

– А ежели я не верю?.. – раздельно сказал Гаврила.

Прохор, не **оглядываясь**, торопливо пошёл к двери.

– Как хотите, Гаврила Василя, а я истинно... Я правду говорю... Гольную правду... Своими глазами видал...

– А ежели я не хочу этому верить?! – **багровея**, захрипел Гаврила. Глаза его налились кровью и слезами. **Разодрав** ворота рубаху, он голый волосатой грудью шёл на оробевшего Прохора, стонал, **запрокидывая** потную голову:

– Одного сына убить?! Кормильца?! Петьку мово?! Брешешь, сукин сын!..Слышишь ты?! Брешешь! Не верю!.. «Чужая кровь».

Тогда как во втором приведенном примере три ДСВ (запрокинув, вытянув, слышав)и одно ДНСВ (роняя) употребляются вне конструкций прямой речи. Здесь происходит несколько поэтизированное описание момента, который протекает в конкретном деревенском дворе. Кроме этого описана природа: небо, погода, воздух, поведение птиц, свист суслика. Как мы можем констатировать, подобное описание воздействует на читателей косвенным путём.

(2) Во дворе не было ни души. Где-то потревоженно кудахтала курица. На крыше скворечни выщелкивал, **запрокинув** голову, вороной жаворонок. Со степи слышно было, как посвистывали суслики. Негустая ступенчатая грядина лиловых облачков застилала солнце, но, несмотря на это, в воздухе висела такая томящая духота, что даже воробьи, купавшиеся посреди двора в куче золы, лежали недвижно, **вытянув** шейки, изредка трепыхая крохотными веерками распушенных крылышек.

Заслышав глухой, мягкий грохот копыт, Давыдов поднял голову: в ворота на полном карьере влетел оседланный вислозадый буланный конишка. Он круто повернулся, взрыл задними ногами землю, с храпом околесил двор, **роняя** со стегов на жаркую землю большие, пышные шмотья мыла. Возле конюшенных дверей остановился, обнюхал помост. «Поднятая целина»

Таким образом, САДОКПР означает позицию в конструкции прямой речи, ДО+ КПР, КПР + ДО + КПР, КПР + ДО – очень близкое расположение деепричастия к конструкции прямой речи, а ДО (КПР) + более пр. + КПР (ДО) – сравнительно отделённое расположение деепричастия от конструкции прямой речи. В позиционном отношении к КПР, в отличии от ДСВ, ДНСВ часто используются в непосредственной близости от КПР и внутри КПР, выражающей столкновение взглядов, которое порождает развитие сюжета.

4. Деепричастия и высказывания персонажей

В художественном тексте деепричастия обозначают признаки действий, сфокусированных на субъектах, то есть на действующих лицах. В силу абсолютной антропоцентричности содержания художественного текста, обозначения персонажей в авторской речевой структуре создают особые тематические поля. Внимание автора к персонажам может свободно перемещаться в пространстве и во времени, сопоставляя одновременные и разнопространственные явления, предметы, события и сохраняя в то же время обозримость продвижения сюжета в целом. Особенно часто автор акцентирует своё внимание на персонажах, играющих важную роль в повествовании, т.е. на тех, которые чаще других высказываются, общаются с другими персонажами, и которые могут больше других влиять на основной ход повествования. Иными словами, персонажи, которым принадлежит большое число высказываний, играют важную роль в развитии сюжета и создают фигурированные ситуации.

В связи с этим, мы проанализировали частоту употребления деепричастий со стороны персонажей, которым принадлежит большое число высказываний, и персонажами, которые высказываются редко. Таблица 3 показывает частотность употребления ДСВ, ДНСВ и частотность высказываний персонажей во всех ситуациях 20 произведений М.А. Шолохова, которые резюмированы в таблице 4. При этом мы не учитываем те случаи, когда субъекты действия деепричастия не обозначают человека (ДСВ – 156 случаев (напр.: Над степью, **заслонив** солнце, в зените стояла вздыбленная ветром, густо-лиловая

градовая туча «Поднятая целина»), а ДНСВ – 279 (напр.: Скошенная трава вяла и сохла, **излучая** тягучий дурманящий аромат. «Тихий Дон»)

Таблица 3. Частотность употребления ДСВ, ДНСВ и высказываний персонажей в 20 произведениях М.А. Шолохова

	ДСВ					ДНСВ				
	0-2	3-8	9-	(*)	итого	0-2	3-8	9-	(*)	итого
Алёшкино сердце	8	2	0	4	14	21	17	4	9	51
Батраки	15	32	15	15	77	15	74	48	28	165
Бахчевник	3	4	3	1	11	6	11	22	4	43
Двухмужняя	7	4	5	5	21	20	13	15	22	70
Жеребёнок	8	6	0	3	17	23	5	0	6	34
Коловерть	2	5	0	1	8	5	28	0	7	40
Кривая стёжка	7	3	0	3	13	10	39	0	4	53
Лазоревая степь	1	0	5	1	7	0	0	5	1	6
Нахалёнок	3	4	1	4	12	11	24	19	6	60
Обида	4	5	4	2	15	7	20	13	9	49
Пастух	0	2	0	4	6	4	13	7	1	25
Поднятая целина (книга 1)	71	78	113	69	331	142	193	295	66	696
Путь-дороженька повесть	10	7	3	5	25	30	50	28	7	115
Родинка	2	5	1	4	12	13	16	2	6	37
Семейный человек	0	1	0	0	1	0	4	4	5	13
Смертный враг	15	15	17	4	51	7	23	19	17	66
Судьба человека	7	3	0	1	11	7	5	0	1	13
Тихий Дон (книга 1)	87	79	135	22	323	195	253	480	68	996
Червоточина	6	8	1	4	19	8	19	11	6	44
Чужая кровь	15	8	2	4	29	11	22	19	6	58
итого	271	271	305	156	1003	535	829	991	279	2634

(*) случаи, в которых субъекты действия деепричастия не обозначают человека.

Резюмированная таблица 4

колич. выск.	ДСВ	ДНСВ
0-2	271 (32.0%)	535 (22.7%)
3-8	271 (32.0%)	829 (35.2%)
больше 9	305 (36.0%)	991 (42.1%)
итого	847	2355

$v=2, p<0.005, \chi^2=29.0604$

В четвёртой таблице мы приводим данные по количеству высказываний, группируя их по числу высказываний от нуля до двух, от трёх до восьми и более. Крайний слева ряд цифр означает количество высказываний. В скобках, следующих за цифрами, обозначающими количество высказываний, размещены данные о частотности употребления деепричастий.

Что касается частотности употребления ДСВ, то при описаниях действий персонажей, участвующих в диалоге менее двух раз (32.0%), и персонажей, участвующих в диалоге больше девяти раз (36.0%), нет ощутимых различий. Наоборот, в частотности употребления ДНСВ при описаниях действий существует очевидная разница между персонажами, число высказываний которых составляет от нуля до двух (22.7%) и персонажами, число высказываний которых достигает более девяти (42.1%). Короче говоря, можно сказать, что ДНСВ, в отличие от ДСВ, крепко связываются с персонажами, которые нередко участвуют в диалоге.

В третьем примере действует три персонажа (Михаил, Пахомыч и Гришка). Сын Михаил против большевиков, возмущён поступком отца Пахомыча. Отец самовольно взял землю, которая ему по праву не принадлежит. Михаил своего отца хочет арестовать. Пахомыч называет сына подлецом. А сын готов кулаками избить отца. Конфликт между отцом и сыном резко переменяет эмоциональное состояние, создавая угнетённую атмосферу. Михаил и Пахомыч разговаривают шесть раз, а Гришка говорит только один раз. При описании действий Михаила и Пахомыча, которые играют главную роль в развитии ситуации, используются ДНСВ (Михаил: белея, сжимая, вбирая, оглядываясь / Пахомыч: вытирая, багровея, дергая), а при описании действий второстепенного Гришки употребляется ДСВ (ухватив).

(3) За буераком, за верхушками молодых дубков, курган могильный над Гетманским шляхом раскорячился.

На кургане обглоданная столетиями, ноздреватая каменная баба, а через голову её, прозеленью обросшую, солнце по утрам переваливает, вверх карабкается и сквозь мглистое покрывало пыли заботливо, словно сука – щенят, лижет степь, сады, черепичные крыши домов липкими, горячими лучами.

Зарею заехал от шляха с плугом Пахомыч. Ногами, от старости вихляющими, вымерял четыре десятины, щёлкнул на муругих быков кнутом и начал чернозём плугом лохматить.

Давит на поручни Гришка, чуть не в колено землю выворачивает, а Пахомыч по борозде глянцевиной ковыляет, кнутом помахивает да на сына любитесь: даром что парню девятнадцатый год, а в работе любого казака за пояс заткнет.

Загона три прошли и остановились. Солнце всходит. С кургана баба каменная, в землю вросшая, смотрит на пахарей глазами незрячими, а сама алеет от солнечных лучей, будто полымем спеленатая. По шляху ветер пыльцу мучнистую затесал столбом колыхающимся. Пригляделся Гришка – конный скачет.

– Батя, никак, Михайло наш верхи бежит?

– Кубыть, он...

Подскакал Михаил, бросил у стана взмыленную лошадь, к пахарям бежит, на пахоте спотыкается. Поравнялся – дух не переводёт. Дышит, как лошадь запаленная.

– Чью вы землю пашете?!

– Нашевскую.

– Да ведь это земля полковника Черноярова?

Пахомыч высморкался и, подолом рубахи холщовой **вытирая** нос, сказал веско и медленно:

– Раньше была ихняя, а теперь, сынок, нашевская, народная...

Белея, крикнул Михаил:

– Батя! Знаю я, чье это дело!.. Гришка с Игнатом до худого тебя доведут!.. Ты ответишь за захват чужой собственности.

Пахомыч голову угнул норовисто:

– Наша теперь земля!.. Нету таких законов, чтоб иметь больше тыщи десятин... Шабаш! Равноправенство...

– Ты не имеешь права пахать чужую землю!..

– И ему права не дадены степью владать. Мы на солончаках сеем, а он позанял чернозём, и земля три года холостеет. Таковски есть права?..

– Брось пахать, отец, иначе я прикажу атаману арестовать тебя!..

Пахомыч повернулся круто, закричал, **багровея** и судорожно **дергая** головой:

– На свои кровные выучил... воспитал!.. Подлец ты, сучий сын!..

Аж зубами скрипнул позеленевший Михаил:

– Я тебя, старая... – шагнул к отцу, кулаки **сжимая**, во увидел, как Гришка, **ухватив** железную занозу, бежит через пахоту прыжками, и, голову **вбирая** в плечи, не **оглядываясь**, пошёл на хутор. «Коловерть»

Итак, ДНСВ, в отличие от ДСВ, связываются с теми персонажами, которые активно участвуют в развитии основного повествования, о чём уже было сказано в том месте, где мы отметили связь между КПр и ДО.

Заключение

В своей Нобелевской речи М.А. Шолохов сказал: «Я хотел бы, чтобы мои книги помогали людям стать лучше, стать чище душой, пробуждали любовь к человеку, стремление активно бороться за идеалы гуманизма и прогресса человечества». Его произведения, проникнутые глубокими идеями, исполненные подлинного гуманизма, трогают суровой жизненной правдой. Шолохов, искусно употребляя деепричастия, добавляет эмоционально-экспрессивные окраски к фигурированным ситуациям.

Типологические исследователи (П.Дж. Хоппер и С.А. Томпсон [12], Т. Гивон [13] и др.) полагают, что неспрягаемые формы глагола не относятся к фигурированным ситуациям. В результате же нашего исследования удалось выяснить, что деепричастия (то есть, неспрягаемые формы глагола) предрасположены к фигуре.

References

1. Bondarko A.V. (1998) Problemy invariantnosti / variantnosti i markirovannosti / nemarkirovannosti v sfere aspektologii [Problems of invariant nature / variation and markedness / unmarkedness within a range of aspectology] V kn.: Tipologija vida: problemy, poiski, reshenija. Moskva. 64-80.
2. Maslov Ju. S. (1984) Ocherki po aspektologii [Studies in aspectology] Leningrad.
3. Rasudova O.P. (1982) Upotreblenie vidov glagola v sovremennom russkom jazyke [The use of verbal aspects in modern Russian language] Moskva.
4. Aristotel' (1984) Poetika [Poetics] V kn.: Sochinenija. Moskva. 645-680.
5. Baranov A.N., Klejdlin G.E. (1992) Struktura dialogicheskogo teksta: leksicheskie pokazateli minimal'nykh dialogov [Structure of the dialogical text: lexical parameters of the minimal dialogues] Voprosy jazykoznanija 3, 84-93
6. Wierzbicka, A. (1974) The semantics of direct and indirect discourse. Papers in linguistics 7, 3-4, 267-307.
7. Waltz, N. (1976) Discourse functions of Guanano sentence and paragraph. Discourse grammar 1, 21-145.
8. Witte, P. (1976) Function of the Andoke copulative in discourse and sentence structure. Discourse grammar 1, 253-288.
9. Golub I.B. (1989) Grammaticheskaja stilistika sovremennogo russkogo jazyka [Grammatical stylistics of modern Russian language] Moskva
10. Clark, H.H., Gerring, R.J. (1990) Quotations as demonstrations. Language 66-4, 764-805.
11. Kitajo M. (2014) Vidovye sinonimichnye formy russkikh deeprichastij i prichastij v khudozhestvennom tekste [Certain aspectually synonymous forms of Russian converbs and participles in literary texts] V kn.: Tipologija vida / aspekta: problemy, poiski, reshenija. Simferopol'. 30-48.
12. Hopper P. J., Thompson S. A. (1980) Transitivity in grammar and discourse. Language 5-6. 251-299.
13. Givon T. (1987) Beyond foreground and background // Coherence and Ground in Discourse. J. Benjamins.

Information about the author

Mitsushi Kitajo (Kyoto, Japan) – Ph.D.

Recipient of the Medal of Pushkin (Russian Federation National Award)

Professor, Head of the department of European languages,

Faculty of foreign studies, Kyoto Sangyo University,

e-mail: kitajo@cc.kyoto-su.ac.jp

Contemporary Issues of Linguistics and Translation

UDK 81'342

Inessa M. Loginova,

Russian Peoples' Friendship University, the Faculty of Philology

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ВОКАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПРИКЛАДНЫХ ЦЕЛЯХ**

**THE VIEW OF THE VOCALISM IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE IN
APPLICATIONS**

Abstract

The article presents an original concept of the description of Russian vocalism on the basis of the articulatory system for the purpose of teaching foreigners Russian practical phonetics. Russian vocalism is marked by a simple system of phonemes (the traditional triangle of 5-6 vowels), but strong variability of vowels in the speech: the phenomenon of reduction in the rhythmic word structure depending on the stress and type of syllable; the phenomenon of accommodation in hard – soft consonant environment. This increases the quantity and quality of allophones and complicates the assimilation of orthoepy and orthography. The composition, the system of Russian vowels and their modifications in speech, is subject to different interpretations in the theory of phonological schools in Russia and abroad, and cannot serve as the basis for practical training of foreigners in Russian pronunciation. There are even differences and phonetic transcription.

In the XX century Russian orthoepy has changed; two “older” norms of the literary pronunciation merged into a single “younger” one. The achievement of experimental phonetics has yielded precise data on articulatory and acoustic side of the Russian language. The necessity of teaching foreign students Russian pronunciation requires overcoming differences in theoretical schools and the development of new models of teaching Russian phonetics based on the data, relevant for the XXI century. The model is an articulatory base of modern Russian language as a dynamic organization of speech in the unity of vocalism, consonantism, rhythm of speech, word stress, phrasal intonation. A unified teaching phonetic transcription has also been developed to reflect the new orthoepy. This article addresses Russian vocalism as part of its educational model that was not used previously in the teaching of practical phonetics of the Russian language. The model is represented in monographs, articles, and the series of tutorials by the author with the author’s audio application. It is used in the practice of teaching modern Russian pronunciation and in special courses for philologists. The goal of future work is the application of research results to distance education.

Keywords: phonology, articulatory base, contemporary Russian orthoepy, model pronunciation teaching Russian as a foreign language.

Введение.

Фонетика как форма языка по отношению к содержанию – необходимый аспект обучения иностранному языку, прежде всего на начальном этапе. Фонологическая система русского языка отличается богатством и сложностью консонантной подсистемы, включающей 36 фонем, входящих в разные классы и подклассы, и относительно простой вокалической подсистемой из 5-6 фонем, организованных признаками ряда, подъёма и огубленности в традиционный треугольник гласных. Звуковые цепи в русском языке насыщены многосоставными консонантными сочетаниями, которые изменяются под действием фонетических законов. На этом основании русский язык отнесен к языкам **консонантического** типа, что нередко приводит к игнорированию значимости подсистемы вокализма, в частности, в практике обучения русскому языку как иностранному, и к разрыву консонантизма и вокализма в описании русского звукового строя.

Между тем, русские гласные отличаются **изменчивостью** в речевом потоке не в меньшей мере, чем согласные, что увеличивает количество их реализаций в речи. Русский вокализм претерпел сложное историческое развитие, сыграл значительную роль в формировании русских диалектов и получил высокую функциональную нагруженность в грамматической системе русского языка флективного строя с преимущественно вокалической системой флексий, а также с большим участием в звуковом оформлении префиксов, предлогов, союзов. Велика роль вокализма в общем фонетическом облике русского слова, организованного сильноцентрированным словесным ударением, сопровождающимся закономерной редуциацией гласных, что приводит к несовпадению письменной и звуковой формы русского слова и усложняет усвоение орфографии, основанной преимущественно на морфологическом принципе.

Теория.

К началу XX века в России сложились **две фонологические школы (МФШ и ЩФШ)**, которые со своих исходных позиций по-разному интерпретировали вокалическую систему русского языка. Различия касались и **состава** гласных фонем, и их **системных** отношений, и **модификаций** в потоке речи в соответствии с существовавшими тогда двумя равноправными **«старшими»произносительными нормами** в русском литературном языке: старомосковской (вокруг традиционной столицы России на базе средневеликорусских говоров) и старопетербургской (в новой столице, основанной Петром I в зоне северновеликорусского наречия):

- в системе МФШ – **5 фонем**: /и, э, а, о, у/ ([ы] – вариация фонемы /и/ после твердых согласных [11]); в системе ЩФШ – **6 фонем** (/ы/ – самостоятельная фонема [1, 3. 9]);

- в МФШ противопоставление **передних и задних**/и-у/, /э-о/ по признакам подъёма и огубленности при единственном гласном /а/ -нижнего подъёма и неогубленном; в ЩФШ противопоставление всех шести гласных по ряду, подъёму и огубленности;

- **по характеру редукации** в I предударном слоге после мягких согласных: «иканье» в московской норме (река [p'и'ка], часы [ч'и'сы]), «эканье» - в петербургской ([p'э'ка]),

[чэ⁴сы/]); противопоставление двух степеней редукции (*перерыв* – [п'ър'и³ры/ф] в МФШ, [п'ър'э⁴ры/ф] в ЩФШ; транскрипция традиционная).

Русское словесное *ударение* было определено Л.В.Щербой как *длительное* (ударный слог длиннее безударного) и *качественное* [14] (гласные в ударном слоге – «полного образования» и напряженные, безударные гласные – количественно и/или качественно редуцированные и ненапряженные).

Аккомодация гласных в твердо-мягком консонантном окружении описывалась только в ударном слоге, не дифференцированно по отношению к гласным разного качества, как наличие и-образных переходных участков в передних гласных рядом с мягкими согласными (*мясо* [м'а/сэ], *конь* [ко•н'], *люди* [л'у•д'и]), несущественных для восприятия носителями языка и не приводящих к смешению фонем.

Для МФШ *фонема* – *конститутивный элемент морфемы*, употребляющийся в сильных и слабых позициях и теряющий в последних смысловозначительную силу, что приводит к *нейтрализации фонологических оппозиций* [11]. Для ЩФШ *фонема автономна от морфемы*, в слабых позициях *чередуются с другими фонемами* [1, 3, 9]. Это отражается в фонологической транскрипции конкретных словоформ: вода/ – во(ды), река/ – ре(ки): /вода – води/, /р'ека – р'ек'и/ – МФШ, /вада – воды/, /р'ика – р'ек'и/ – ЩФШ, то есть, по-разному обозначается *фонемный состав словоформ*. Разногласия наблюдаются и в фонетической транскрипции (см. выше), которая должна отражать реальное произношение всех носителей языка, владеющих орфоэпическими нормами.

При постановке произношения иностранным студентам предлагалось опираться на *фонологическую систему языка* (дифференциальные признаки фонем, корреляции фонем, фонологические законы) (11). Это не могло не привести к противоречиям в результате использования теорий МФШ и ЩФШ в прикладных целях.

Методы и модели.

Неоднозначность фонологического описания русского языка затрудняло выбор модели описания и опору на фонологическую систему в преподавании русского произношения, а также в обучении орфографии, построенной на морфологической основе. Серьезным фактором в пересмотре модели обучения практической фонетике РКИ послужило *сближение двух «старших» произносительных норм* русского языка в XX веке и формирование *единой «младшей» орфоэпической нормы* [4, 10], перспективной для русского языка XXI века, а также фундаментальные *экспериментально-фонетические исследования потока русской речи*, его восприятия и на этой основе разработка методов анализа и синтеза речи. Стало ясно, что ориентировка только на фонему – непроизносимую обобщенную единицу высокой степени абстракции, без учета её реализации в самых разных речевых позициях – недостаточна [8]. Для постановки произношения необходимо иметь точные объективные представления об артикуляции каждой звуковой реализации и понимать природу её восприятия. Тщательное *изучение*

акустико-артикуляторного континуума звучащей русской речи, исследование **звуковой интерференции** в процессе многоязыковых контактов, **сопоставление фонологических систем** различных языков с русским звуковым строем, **систематизация и картографирование «отрицательного материала»** (произносительных ошибок учащихся) в разных видах речевой деятельности носителей типологически различных языков привели к разработке новой модели описания русского звукового строя в целях преподавания, **основанной на артикуляционной базе** (перцептивно-артикуляционной базе) языка (АБ) как динамической системы организации звукового потока [5, 6, 12]. Использование этой модели не отрицает организующей роли фонологической системы в оформлении значимых единиц языка, но значительно дополняет её знанием физиологического аспекта звуков речи, необходимым для постановки артикуляции звуков и формирования АБ. Были уточнены такие понятия, как активные и пассивные органы речи, артикуляция и ее фазы, фокус артикуляции, основные и дополнительные артикуляции, артикуляционный уклад и его виды, статика и динамика артикуляций, классы и подклассы звукотипов и др. [5]. Это позволило разработать комплексные темы, объединяющие взаимосвязанные явления русского звукового строя и представить их в доступной для студентов любой специализации форме.

Результаты.

В предложенной **модели описания русской фонетики на основе АБ** в целях обучения произношению РКИ система вокализма неразрывно связана с консонантизмом, словесным ударением и другими элементами звукового строя. В данной статье ограничение вокализмом связано лишь с условиями публикации. В этой модели русский вокализм представлен следующим образом.

Состав гласных звукотипов отличается от состава фонем в системах МФШ и ЩФШ в соответствии с реальным функционированием гласных и согласных в русской речи. Реализация гласных переднего и непереднего ряда различается в зависимости от их сочетаемости с твердыми и мягкими согласными. В традиционных описаниях этот факт учитывался только в отношении [и-ы], где [и] чередовалось с [ы] после твердых согласных: *играть – сыграть, обыграть, стол_и стул [ы], брат_и сестра [ы]* и даже *как_и он [ы]*, хотя в современном русском языке заднеязычные согласные не употребляются перед [ы] внутри полнозначного слова. Однако такие же сочетаемостные свойства демонстрирует передний гласный среднего подъёма: буква «э» (как и «и») сохраняет своё переднерядное звучание во всех ударных позициях, кроме позиции после твердых согласных: *эти дети [e]* (все гласные передние) – *с_этими детьми [сэ-]* (первый гласный непередний), *в_этот дом [вэ-]* (все гласные непередние) – *и_этот дом [ие-]* (первые два гласных передние); в безударном положении в тех же позициях звучат соответственно [и-ы]: *этаж [и], этажи [и]– с_этажа [сы-] на_этаж [нъи-]*. Поэтому в состав гласных звукотипов в системе русской АБ необходимо включить [э], который показывает закономерности реализации русских передних гласных [и-ы], [е-э], чего не наблюдается во многих других языках. Это

значительно помогает постановке мягкости – твердости согласных в неконтрастных слогах с передними – непредними гласными. К тому же подобная тренировка произношения [ы] в системе гласных звукотипов обеспечивает усвоение не только твердого (веляризованного) уклада в русской АБ, но и краткого редуцированного [ь] в ритмической структуре русского слова, который похож на [ы].

Непередние гласные [а, о, у] после мягких согласных продвигаются вперед только в первом переходном участке, а потом снова отодвигаются назад: *ряд, лёд, нюх*, Ср. франц. *lutte* с передним огубленным [ʏ] и рус. *люд*, где такого гласного нет в составе фонем. Таким образом, состав гласных звукотипов в представленной модели *состоит из 7 единиц в ударном слоге: [и-ы, е-э, а, о, у]*[6].

Строение системы гласных в нашей модели базируется на традиционных артикуляторных признаках ряда, подъёма и огубленности, где специфически функционирует *признак ряда, зависимый от категории твердости - мягкости согласных* [3]: в русском вокализме *нет гласных «среднего» ряда*, как нет и согласных, «средних» между твердыми и мягкими (см. выше). Экспериментальные исследования подтвердили сильную отодвинутость назад гласных [ы, а] после твердых согласных, а звукотип [а] как единственный открытый гласный в системе сильно меняет свою локализацию от переднего ряда (*мяч, сядь*) к непреднему, в разной степени отодвинутому назад (*так, шар, лак*). Понятие «среднего» ряда отсутствует и в международной фонетической системе, где непередние и задние гласные звукотипы классифицируются как «центральные» или «смешанные». Таким образом, в русской АБ *по сочетаемостным свойствам и артикуляционным качествам противопоставлены гласные передние и непередние, а среди последних – огубленные гласные заднего ряда*.

Модификация русских гласных в потоке речи представлена двумя процессами: *аккомодацией* (комбинаторным изменением в зависимости от твердого – мягкого консонантного окружения) и *редукцией* (позиционным изменением в зависимости от места по отношению к ударному слогу и от типа слога: прикрытый – неприкрытый, закрытый – открытый).

В традиционных учебниках по русской фонетике, предназначенных для российских студентов-филологов, *аккомодации* не уделено должного внимания, поскольку аллофоны гласных фонем в твердом –мягком консонантном окружении не затрудняют носителей языка, с детства различающих в этих позициях только твердость–мягкость согласных как смысловозначительную оппозицию, идентификации которой способствует и «слоговой принцип» русской графики (способ обозначения мягкости на письме с помощью букв «е», «ё», «ю», «я», «и», «ь»). В теории МФШ эта позиция для гласных считается «условно сильной» («сигнификативно сильной, перцептивно слабой» [11]), а для согласных – сильной. Твердым и мягким согласным, считающимся «парными», приписывается различительный признак, основанный на «дополнительной» артикуляции веляризации (дополнительный к основной артикуляции подъём задней части спинки языка к мягкому нёбу) и палатализации (подъём средне-передней части спинки языка к зубам, альвеолам и передней части нёба). Эти чисто теоретические рассуждения мало помогают инофонам

при изучении РКИ, поскольку не содержат конкретных указаний на артикуляционно-акустические составляющие этих аллофонов и *разрывают вокализм и консонантизм*, которые в речи неразъединимы. Однако категория твердости–мягкости реализуется не только в специфической для каждого согласного артикуляции (при отсутствии артикуляционной парности [12]), но и в изменении гласных по всем артикуляционным параметрам (ряду, подъёму и огубленности) в разных фазах их артикуляции и высоте резонаторного тона (высокого рядом с мягкими согласными и низкого рядом с твердыми согласными), что установлено в ходе экспериментальных исследований [2]. Учитывая эти данные, аккомодация используется при постановке русского произношения как *полезный сигнал* для реализации и идентификации категории твердости – мягкости, проявляющийся в *двух основных артикуляционных укладах русской АБ: твёрдо-заднем и мягко-переднем*, совмещающих артикуляторно-акустические характеристики гласных и согласных и взаимосменяющих друг друга в пределах слова, что создает дополнительные трудности для инофонов [6]. Поэтому *аккомодация гласных как система 20 эталонов на месте 5-6 гласных фонем* становится одним из основных параметров при постановке и коррекции русской АБ [6, 7].

Значительные изменения претерпело *явление редукации* гласных в связи с *изменением русской орфоэпии в XX веке*. Динамические условия речевого потока с убыстрением темпа речи сгладили различия по длительности между традиционными степенями редукации, сохранив только *противопоставление долгих ударных и кратких безударных гласных*, а распространение «икающей» *литературной нормы* позволило унифицировать произношение гласных в I предударном слоге и снять разноречие в фонетической транскрипции, что намного облегчило работу над русским ударением и редукацией безударных гласных в нерусской аудитории. В безударном положении сохраняется разница в реализации гласных после твердых и мягких согласных, но вся система упростилась: *после мягких согласных все безударные гласные произносятся близко к и-образному звуко типу* (ре[и]ка, ча[и]сы, мя[и]сной, пе[и]ре[и]рыв, каме[и]нь, памя[и]ть, оче[и]нь); *после твердых согласных две степени редукации сохранились только в гласных [a] и [o]*, которые совпадают в открытом а-образном кратком аллофоне [ɤ] в I предударном слоге, неприкрытом слоге в любой позиции слова и в конечном открытом слоге (во[ɤ]да, тра[ɤ]ва, о[ɤ]_во[ɤ]де, зо[ɤ]о[ɤ]парк, шапка[ɤ]) и в закрытом ы/ь-образном кратком аллофоне в остальных позициях (хо[ъ]ро[ɤ]шо, по[ъ]го[ъ]во[ɤ]рил, ато[ъ]м). *Гласный [э]* во всех позициях произносится как краткие [ы/ъ], которые по своим характеристикам очень близки (ше[ы]стой, на[ъ]_це[ы]пи, це[ы]на, те[ъ]нде[ъ]нци[ы]озный, може[ъ]т, тоже[ы]). В начале слова *буква «э» обозначает передний гласный [e]*, который без ударения произносится как [и] (э[и]та[ɤ]лон, э[и]ле[и]ктриче[и]ство[ɤ]). Как видно, гласные [е, э, о] произносятся *только под ударением*, без ударения они редуцируются; 7 ударных гласных (см. выше) в безударном положении реализуются *как 4 звуко типа*: [и, ы/ъ, у, ɤ]. Система современного безударного вокализма в таблицах, в его облегченной, но

адекватной современной орфоэпии форме положена в основу *учебной фонетической транскрипции* и представлена в работах И.М.Логиновой.

Заключение.

Разработанная для прикладных целей *модель описания русского вокализма с опорой на артикуляционную базу* исключает неоднозначность фонологического описания звукового строя русского языка как следствие неизбежного множества способов представления сложных объектов, но соединяет традиционную *фонологичность обучения с фонетичностью на высшем уровне*, обеспечивая не только смысловозначительную значимость единиц фонетического яруса языка, но и чистоту их реализации в речевой деятельности учащихся. Кроме того, в этой модели находит своё достойное место вокалическая система русского языка, ранее игнорируемая в преподавании практической фонетики в виду общепризнанного консонантического характера русского языка. В любом языке *вокализм и консонантизм, выполняющие взаимодополняющие функции, слиты в единую систему*, оформляющую звучащую речь, но в русском языке это единство особенно значимо, что подчеркнул Н.С.Трубецкой: «Русская фонетика основана на игре двух резких противопоставлений: противопоставления ударяемых гласных безударным и противопоставления мягких согласных твердым» [13]. И в том, и в другом явлении роль вокализма трудно переоценить.

References

1. Bondarko L.V. (2001). Fonetika sovremennogo russkogo jazyka. [Phonetics of modern Russian language.] SPb.
2. Bondarko L.V. (1969). Slogovaja struktura rechi I differentsialnye priznaki fonem. [Syllabic structure of speech and distinctive features of phonemes] // Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologii. [The abstract of dissertation of doctor of Philology]. Leningrad.
3. Bulanin L.L. (1970). Fonetika sovremennogo russkogo jazyka. [Phonetics of modern Russian language]. Moscow.
4. Verbitskaja L.A. (1976). Russkaja orfoepija. [Russian orthoepy]. Leningrad.
5. Loginova I.M. (2004). Artikuljatsionnaja baza kak sistema organizatsii potoka rechi. [Articulatory base as a system of organization of the flow of speech.] // Foneticheskiye chtenija v chest 100-letija so dnja rozhdenija L.R.Zindera [Phonetic reading in honor of the 100th anniversary since the birth of L. R. Zinder]. SPb, p, 95-99.
6. Loginova I.M. (1992). Opisanije fonetiki russkogo jazyka kak inostrannogo (vokalizm I udarenije). [Description the phonetics of Russian as a foreign language (the vocalism and accent)] .Moscow, 160 p.
7. Loginova I.M. (2006). Russkij vokalizm v zerkale jevropskih zvukovyh system: tipologicheskoje I spetsyficheskoje. [The Russian vocalism in the mirror of European sound systems: typological and specific.] // XI Mezhdunarodnaja konferentsija «Jevropejskaja rusistika I sovremennost». Institut ruskoj filologii, Poznan[XI international conference "Russian studies and European modernity". The Institute of Russian Philology, Poznań]. The Poznan University Adam Mickiewicz, p.116-120.
8. Loginova I.M. (1987). Sootnoshenije fonologicheskoj sistemy I pertseptivno-artikuljatsionnoj bazy v protsesse obuchenija prakticheskoj fonetike RKI. [The relationship of the phonological system and the perceptual-articulatory base in the process of teaching practical phonetics RKI]. Sofia, Bolgarskaja rusistika, 6.[Bulgarian Russian studies, 6].
9. Matusевич M.I. (1976). Sovremennyj russkij jazyk. Fonetika. [Modern Russian language. Phonetics.] Moscow.
10. Panov M.V. (1990). Istorija russkogo literaturnogo proiznoshenija XVIII-XX v.v. [The history of Russian literary pronunciation, XVIII to XX century.] Moscow.
11. Reformatskij A.A.(1970). Iz istorii otechestvennoj fonologii. [Of the history of Russian phonology.] Moscow.
12. Skalozub L.G. (1980). Artikuljatsionnaja dinamika recheobrazovanija (eksperimentalno-foneticheskoje issledovanije na materiale russkogo jazyka. [Articulatory dynamics of speech formation (experimentally-phonetic research on a material of Russian language)].Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologii. [The abstract of dissertation of doctor of Philology.]. Kijev.

13. Trubetskoj N.S. (1990). Obshcheslavjanskij element v russkoj culture. [The common Slavic element in Russian culture.] // Voprosy jazykoznanija, 3 [Questions of linguistics, 3]. Moscow.
14. Shcherba L.V. (1974). Ob udarenii. [Article about stress.] // L.V. Shcherba. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'. [The language system and speech activity]. Leningrad.

Information about the author

*Inessa M. Loginova (Moscow, Russia), Doctor of Philology, Professor,
Professor of Russian language and teaching methodology of philological faculty of the Russian Peoples Friendship University (RPFU), Miklukho-Maklay St., 6, Moscow, 117 198, Russia.
Phone (7-495) 434 45 07; Fax (7-495) 434 37 45; 433 15 11
Home address – Acad.Artsimovich St., 3, Build. 3, App. 71, Moscow 117 437, Russia. Phone (7-495) 335 16 46; e-mail: evlogia@macmax.ru*

UDC 81'33
Natalya Khalina,
Altai State University

Ekaterina Valiulina,
Altai State University

**КОНСТРУИРОВАНИЕ СПАЦИАЛЬНОЙ КОГНИЦИИ В ПРОГРАММЕ
В.В. ПОЗНЕРА «ВРЕМЕНА»**

**SPATIAL COGNITION DESIGN IN V.V. POZNER'S
PROGRAM «TIMES»**

Abstract

The article is devoted to the decision-making processes that have taken place in V.V. Pozner's program «TIMES». The main aim is to depict the cognitive connections between social facts and events that are formed by linguistic tools in series of texts. The cognitive connections are examined as the basis for spatial cognition of people of New Russia that defines the topological sphere of new social reality realisations. The linguistic material is analyzed by a logical enthymemic method. This analysis helps to understand the connections between spatial knowledge and social reality which are represented by language landmarks. The media bring about changes in Russian language and endows it with its terms. In recent years there has been intensive work on creating the "image of Russia" that, according to observations of specialists on public relations, involves building a new system of relations between the Russians and recognition of official language status of the software environment, the environment of communication. As linguistic and cognitive grounds for such an environment we recognize spatial cognition. We associate the designing of spatial cognition with constructing a new social reality "New Russia" in the program of Vladimir Pozner "The Times" ("Vremena") presented in cognitive and mental maps of the participant of the electoral campaign. Narrative deployment of spatial knowledge to design spatial social cognition is carried out in a single plot and thematically organized space PR-sequences "The Times." A holistic perception of the logical language system allows creation in the minds of individuals in terms of election campaigns a new pyramid of values and principles of the "New Russia." The New Russia constructed in the dialog project V. V. Pozner "Vremena" is a global state that is building on the principles of the electoral power, the freedom of the people's will and participation in international, universal issues. This New Russia is inextricably linked with the present situation.

Keywords: Spatial cognition, decision-making processes, cognitive maps, mental maps, situatedness.

Введение

Конструирование специальной когниции мы связываем с конструированием новой социальной реальности «Новая Россия» в программе В.В. Познера «Времена», Обращение к вопросам конструирования социальной реальности датируется 60-ми гг. XX в., когда в социологической теории познания Питера Бергера и Томаса Лукмана[1] была развита идея социально конструируемой реальности, понимаемой в качестве постоянно идущего, динамического процесса создания индивидуумами и группами людей воспринимаемой ими реальности. В ходе этого процесса создаются социальные феномены, которые институализируются и превращаются в традиции, а реальность перепроизводится людьми под влиянием ее интерпретации и знаний о ней. «Новая Россия» в программе В.В. Познера «Времена» рассматривается в качестве социального конструкта, или идеи, которая воспринимается как естественная и очевидная теми, кто принимает её, при этом она остаётся изобретением или искусственно созданным культурным артефактом, принадлежащим определённой культуре или общности. Процедура конструирования социального артефакта-идеи определяется особенностями специальной когниции, представленной в когнитивных и ментальных картах через специальные метафоры. По характеру специальных фраз и специальных метафор можно строить предположения о глубинных (эндогенных) социальных предпочтениях и выявлять характеристики, через которые можно лучше понять ситуационную рациональность.

1. Теоретическое исследование поведения среды при конструировании социальной реальности

1.1. Исследование поведения языка в новых средах в контексте коннективистики

Реальные механизмы поведения языка в новых средах, конструируемых инженерными и информационными технологиями, могут быть объяснены лингвистикой нового поколения, учитывающей как особенности эпистемологического конструктивизма, рассматриваемого в качестве трактовки познания как конструирования, а эмпирической реальности – как продукта познавательной активности [12], так и особенности инженерии данных и знаний, представляющей ядро достаточно молодой технологии «управление знаниями» («knowledge management») [5].

Лингвистика нового поколения, таким образом, должна быть в состоянии не только объяснить принципы масштабирования информационных и коммуникационных сред, но и сама определить свой собственный потенциал, достаточный для осуществления этой процедуры масштабирования. Процедура «масштабирования» связана, прежде всего, со способностью осуществлять лингвистическую разметку пространства своего существования через систему пространственных (специальных) фраз и метафор.

Масштаб среды задается правилами размещения лингвистического знака в сообщении и информационном потоке, что влияет на принципы преобразования информационного потока в тексты, а затем события, факты и обстоятельства жизни. Изучение правил

размещения лингвистического знака, влияющего на параметры среды существования социального субъекта, производится в рамках самостоятельной дисциплины *коннективистики*, или лингвистики связи[9].

Коннективистика изучает лингвистическую среду, продуцируемую на базе определенного знания и демонстрирующую особенности конструктивной деятельности сознания, которая определяет «вставленность», включенность в биологические, психологические и культурные, а также цифровые контексты.

Проблемным полем и контекстом существования для коннективистики является социум, рассматриваемый в качестве автопоэтической системы, которая, по мнению Ф. Варелы, организована как сеть процессов производства (трансформации и разрушения) [17]. Автопоэтическая система, согласно концепции Ф. Варелы, состоит из компонентов, производящих компоненты, которые регенируют и реализуют сеть процессов производящих их, взаимодействуя и изменяясь (а); задают топологическую область своих реализаций как сети отношений (процессов), конституируя систему как некое единство в пространстве, в котором компоненты существуют (б) [17, 13]. Социум, отождествимый с автопоэтической системой, также разделяется на компоненты, регенирующие сеть процессов производящих их и конституирующих этот социум во времени. Сеть процессов задается конфигурацией лингвистических знаков, нормы функционирования которых определяются дифференциациями дискурсивного общества.

В этих конфигурациях представлены конфигурации символического капитала, который, видимо, быть рассмотрен и как репрезентация виртуальной реальности, и как личный и коллективный опыт субъекта, вступающего во взаимодействие с пространством информационных потоков. Мир, в таком случае, для социального субъекта, если следовать позиции М. Хейма, становится средой «жития», средой возможного опыта, который конструируется с помощью виртуального сшивания [11].

Актуальные проблемы рассмотрения для коннективистики, таким образом: процесс общественного производства лингвистического знака, управление ресурсами в масштабируемых средах, обмен данными в лингвистически масштабируемых средах, характер виртуальной реальности – среды, конструируемой посредством виртуального сшивания и репрезентированной гипертекстом. Специфика виртуального сшивания постигается на основе технологий коннективистики – методик извлечения знания, или прочтения, текстов, репрезентирующих опыт наблюдения за современностью сегодняшнего дня и латентными смыслами, определяющими ход коммуникационного процесса истории и принципы конфигурации событий в знаковые последовательности.

1.2. Специальная теория как основа лингвистического конструирования социальной реальности

В основе спациальной теории как теории изучающей принципы особенности лингвистической разметки – лингвистического масштабирования – при конструировании социальной реальности лежит понятие спациальной когниции.

Спациальная когниция – традиционный вопрос в социальных науках, которые получили развитие в образах городов [16], образах окружающей среды [15], процессах принятия решений [18] или ментальных картах [7].

В 90-х гг. к вопросу спациальной когниции исследователи возвращаются параллельно с разработкой мультидисциплинарных подходов и развитием информационных способностей – способностей к моделированию комплексных систем. Был сделан вывод о том. Что специалисты в социальных науках долгое время игнорировали значимость репрезентации и обработки спациального знания [14], [8].

Спациальное знание стало актуальным при анализе деятельности создателей автоматов, проектирующих нейроархитектуры, которые позволяют роботу-автомату выжить в неизвестном окружении и быстро передвигаться, используя когнитивную карту своего окружения [4]. Когнитивные карты, соотнесенные со спациальным анализом, конституируют личностную модель объективной реальности [6, 70], поэтому вновь актуален интерес к ментальным образам и когнитивному поведению.

Хотя дискуссии по поводу терминологии и значений когнитивных и ментальных карт, которые касаются психологии окружающей среды (экзогенной психологии) [2], географии [3] и когнитивных наук [13], дефиниции фокусируются на процессе, в результате которого производятся когнитивные карты: процесс производства когнитивных карт (или когнитивный процесс производства карт) осуществляется для того, чтобы получить и закодировать информацию об окружающей среде, хранить ее в доступном виде и декодировать таким образом, чтобы способствовать осуществлению спациального поведения [6, 70].

Исследование текстов программы В.В. Познера представляет интерес в плане изучения спациальной когниции представителя русской когнитивной культуры. Программа В.В. Познера рассматривается как PR-секвенция. PR-секвенцию определяем как последовательное расположение в пространстве коммуникации совокупности диалоговых структур, обусловленное целевой установкой актора и логическими принципами порождения семантического контента и сенсориума знаков. PR-секвенция, будучи новым культурнотехническим продуктом, не противоречит культуре коммуны, в понимании М. Кастельса, и является полноценным репрезентантом культуры on-line, в понимании Ф. Хартмана.

Смена культурных техник особенно очевидна в средствах массовой информации, на которые прежде всего оказывают влияние, как считает Ф. Хартман, новые культурнотехнические продукты (например, гипертекст) [10, 141]. В новых

культурнотехнических продуктах общественное знание представляет себя комплексным образом – незавершенным, но открытым для тех или иных целей.

В данном исследовании в качестве подобного нового культуртехнического продукта предлагается рассматривать PR-секвенцию «Времена» – совокупность выпусков телевизионной информационно-аналитической программы В.В. Познера «Времена», вышедших в эфир с сентября по декабрь месяц 2007 года. В PR-секвенцию «Времена» формируется особый тип специальной когниции социального типа, позволяющей осуществлять масштабирование социальной среды через специальные метафоры, используемые в электоральной кампании. Специальные метафоры, объединенные в графы, Общим является то, что пространство является центральным понятием для понимания индивидуальных стратегий.

2. Энтимемный анализ как реконструкция диалоговых структур в энтимемные единства

Целью энтимемного анализа PR-секвенции программы В.В. Познера «Времена» является восстановление логической структуры языка политического дискурса и набора смыслов силлогизма, а также восстановление логических связей для раскрытия внутреннего механизма изменчивости смысла при изменении семантического масштаба среды в электоральный период.

Энтимемный принцип организации языка основан на элементах традиционной логики и четком структурировании заданного пространства – системы русского литературного языка.

Энтимемная организации языка предполагает опору на ряд ключевых моментов:

- процесс восстановления энтимемы как единицы логической структуры языкового пространства позволяет создать единое (целостное) полотно медиадискурса;
- данное единое полотно содержит в себе открытую (сокращенную) информацию и «опущенный» (восстанавливаемый на основе логических связей) центр сообщения;
- в центре сообщения, который практически всегда является восстанавливаемой частью энтимемы, заключается смысловая нагрузка, реализация стратегии говорящего субъекта;
- благодаря логическому принципу и его реализации на основе ключей семантической памяти адресата формируется необходимая говорящему картина реальности и система ценностей (в рамках электорального периода).

Энтимемы (или сегменты состояния) становятся главными структурными звеньями специального знания и специальной когниции при нарративной реализации системных связей русского языка. Нарративное развертывание специального знания для проектирования специальной социальной когниции осуществляется в едином сюжетно и тематически организованном пространстве PR-секвенции «Времена».

Целостное восприятие логически выстроенной языковой системы позволяет сформировать в сознании индивидуумов (в рамках электоральных кампаний) новую пирамиду ценностей и принципов, которые необходимы политической власти.

3. Репрезентация специальной когниции, сконструированной в PR-секвенции «Времена»

В политическом дискурсе преобладают сокращенные силлогизмы (энтимемы). Прагматическая роль энтимем заключается в их использовании для формирования основных признаков и стилизованных особенностей политического дискурса: лаконичности, обобщенности, доступности, строгой логичности, аргументированности, смысловой неопределенности. Они играют важную роль для реализации различных речевых стратегий и тактик говорящих субъектов. При этом каждый тип энтимем имеет свою сферу воздействия. В качестве модусов, конструирующих специальную когницию Новой России для электоральной кампании 2007-2008 гг., мы выделяем модусы Barbara, Celarent, Camestres, дополненные

Таблица № 1

Клаузная структура специального знания Новой России 2007-2008

Измерения специальной когниции					
№ выпуска	Barbara	Celarent	Camestres	Умозаключение, построенное по двум модусам	Антилогизмы
1	Мы – оппозиция	Он не может избираться в палату	Ваш лидер не руководитель	ГС, СПС, Я, Д – не партии, участвующие в выборах/ У партий, участвующих в выборах, разные знамена	Он недоволен политикой
2	Политика – это лед	Ни одна открытая страна не есть открытое общество	Все, кто говорят, что будут работать в Госдуме, обманывают избирателей	Страна не/ приближается к президентским выборам	Между Америкой и страной с ограниченным суверенитетом должна быть «холодная война»
3	Гражданское общество – это значительно страшней	Между патроном и вассалом нет «холодной войны»	Я не старая и опытная	Американский и российский президент ни откуда не приходят/ Новая администрация не президенты	Тот, кто не соглашается друг с другом, становятся врагами

4	Преодолеть то, что сегодня у власти	Россия цивилизованная страна	Парламент не мы	Человек от Калмыкии есть представитель малых регионов	Те, у кого есть замечания, хотят говорить об этом
5	Бояться надо долларов	Мы не можем производить хороший товар	Пенсионер, получающий 4 тысячи рублей, не относится к 20 процентам населения	Технический дефолт не самое страшное/ Технический дефолт - это другая статья	Финансовая пирамида - это печать новых и новых денег
6	Многие есть губернаторы	Молочное производство не выживет на доходности в 2 %	Все школы должны иметь мед.кабинеты	Все уязвимые продукты надо убрать/ не должны быть в детском питании	Ни один невкусный напиток не пьется детьми
7	Все, что делается, существует давно	В спокойном регионе нет американских войск	Наши проблемы являются предметом нашего вмешательства	Третья мировая война не/беспокоит Буша	Все стремятся в Европу, поняв, что их примут
8	У великой страны всегда великие проблемы	Государство не частная собственность	Концессионер не государство	Вы не/использовали то, что есть	Я нормальный человек
9	Тот, кто сильнее другого, всегда будет иметь преимущество	То, что сплачивает нацию, не может дестабилизировать	Теракты могут дестабилизировать	В России идет то, что редко/не бывает романтическим	Путин – уходящий президент второго срока
10	Должность может контролировать	Путин никогда не был в России	Президент не Путин	Слабое государство не существует/ распадается	Путин – наш руководитель
11	Тех, кого бояться, всегда пытаются поработить	Изобретение двигателя внутреннего сгорания не в начале XX века	Китайское правительство никогда не станет мировым правительством	Преимущество старых «семи сестер» это контроль над 10%...	То, что идет, это стрелять из автомата
12	Профессионалы любят говорить на языке цифр	Первое не существует	Мы не заботились об эффективном сексуальном образовании	Презервативы не духовность/ Духовность ставит крест на презервативах	Все, что рвется, неэффективно

В результате рассмотрения единой сетки основных тезисов и смысловых узлов PR-секвенции с учетом однозначно определенного авторского замысла новая Россия представляет собой: мировое государство, построенное на принципах выборной власти, свободы народной воли и участия в решении международных, общечеловеческих проблем.

Новая Россия такого типа неразрывно связана с ситуацией настоящего и организована в соответствии с уже существующими демократическими принципами.

В период электоральных кампаний язык выступает в качестве орудия согласования интересов разрозненных социальных и профессиональных групп, что делает необходимым согласование объекта исследования языкознания – собственно языкового употребления в особых коммуникативных средах «коммуникационных кампаниях» - с предметом исследования электоральной социологии, но и с объектом исследования нового направления развития общественных связей. РОС – это попытка выстроить общественные механизмы, согласовать интересы разрозненных социальных и профессиональных групп.

Успешным вариантом реализации РОС-кампании следует признать выпуски электорального периода 2007-2008 гг. информационно-аналитической программы В.В. Познера «Времена». В нашей работе мы обращаем внимание на лингвистические особенности РОС-кампании «Времена», рассматривая ее в аспектах: а) языковых особенностей социального конструирования реальности; б) логического конструирования языка; в) коммуникационной кампании, предполагающей изменение семиотического и лингвистического поведения носителя языка; в) лингвистической институализации зрителя телекаста, или потенциального участника электорального процесса и пользователя электоральной культуры.

Заключение

Создание нового культурнотехнического продукта стало, с одной стороны, показателем совершенствования электоральной культуры, с другой стороны, результатом модернизации контекста существования Российской Федерации в последнее десятилетие прошлого столетия и первое десятилетие нового тысячелетия: из элемента политической системы имперского типа Российская Федерация превратилась в самостоятельное государственное объединение, основывающееся на суверенных уставных отношениях и использующее для обеспечения своего функционирования русский язык.

Модернизация, как считает редакционная коллегия журнала «Полития» захватывает все стороны реальности, но ее логически вычленимый политический аспект многомерен и включает: 1) расширение территорий и упорядочение административно-политических границ, образование национальных и федеративных государств; 2) способность государства к структурным изменениям в экономике социальной сфере; 3) включение все более широких масс в политический процесс [Полития 1998, № 3].

Вовлечение носителей в электоральный процесс должно представлять интерес не только для электоральной социологии, но и для языкознания. Если электоральная социология (социология выборов) занимается исследованием электоральных ориентаций социальных общностей и отдельных граждан, рассмотрением особенностей восприятия кампаний, то функция лингвистики видится в рассмотрении семантических и логических комплексов, языковых ансамблей регулирующих жизнедеятельность общества в

предвыборный период и влияющих на формирование электоральных ориентаций социальных общностей и отдельных граждан.

Медийный бизнес вносит свои изменения в русский язык и наделяет его своими терминами. Последние годы ведется интенсивная работа по созданию «имиджа России», что, по наблюдениям специалистов по связям с общественностью, предполагает построение новой системы связей между русскими и признания за языком особого статуса программной среды, среды со-общения.

В период электоральных кампаний язык выступает в качестве орудия согласования интересов разрозненных социальных и профессиональных групп, что делает необходимым согласование объекта исследования языкознания – собственно языкового употребления в особых коммуникативных средах «коммуникационных кампаниях» - с предметом исследования электоральной социологии, но и с объектом исследования нового направления развития общественных связей. РОС – это попытка выстроить общественные механизмы, согласовать интересы разрозненных социальных и профессиональных групп.

Выделенные энтимемы играют важную роль для реализации различных речевых стратегий и тактик говорящих субъектов. При этом каждый тип энтимем имеет свою сферу воздействия. Так, например, утвердительные энтимемы используются для наглядной демонстрации доказательств, а отрицательные – для доказательств путем опровержения. Умозаключения модуса *Barbara* служат для эффективного достижения желаемого результата с помощью наиболее убедительных и понятных реципиенту средств.

Специальная когниция в программе «Времена» конструируется на основе диалоговой энтимемы, построенной с учетом принципов эротетической логики: на потенциальный вопрос автора, который восстанавливается по секвенции его реплик и промежуточно-связующих вопросов, формируется ответ-секвенция, построенный на основе сопряжения по принципу энтимемы суждений участников полилога «Времена». Проект организации языка по энтимемному типу предполагает логическое членение языковой структуры на актуальные сегменты с последующим восстановлением значимой информации (смыслов).

Организованный по энтимемному принципу язык (в нашем случае – язык политической коммуникации) предполагает осознанное, четкое, логически выверенное, лексически и синтаксически оформленное структурирование передаваемой информации со стороны субъекта и ее бессознательное, основанное на внутренней логике, эмоциональном опыте, семантической памяти, восприятие слушающей аудиторией. При энтимемном типе организации языка не учитывается конкретная цель создания текста сообщения, коммуникативное намерение автора. Данный тип основывается на более абстрактных категориях (логика, сознание, память и т.п.), обще-исторических смыслах.

References

1. Berger P., Lukman T. Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya [The social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge]. M.: Medium. 323.
2. Bonnes M., Secchiaroli G. (1995). Environmental Psychology. A Psycho-social Introduction. SAGE Publications, 230.
3. Downs R.M., Stea B.D. (1977). Maps in minds. Harper and Row, 254
4. Gaussier P., Leprêtre, S., Joulain C., Revel A., Quoy M., Banquet J.P. (1999) Animal and robot learning: experiments and models about visual navigation// Seventh European Workshop on Learning Robots (EWLR), Edinburgh, UK.
5. Gavrilova T. (2001) Izvlechenie znaniy: lingvisticheskiy aspekt [Knowledge extraction: the linguistic aspect] // Enterprise Partner, №10 (27) [Online] Available:<http://hr-portal.ru/article/izvlechenie-znaniy-lingvisticheskiy-aspekt> (March 15, 2016).
6. Golledge R., Stimson, R. (1987) Analytical Behavioural Geography. Croom Helm, London, 345
7. Gould P.R. (1966) On mental maps // Michigan Inter-University Community of Mathematical Geographers. - 1966. - Discussion Paper 9. - Reprinted in: Downs R.M., Stea D. Image and environment. - London: Edward Arnold, 1973. - P. 182 – 220.
8. Freksa C., Brauer, W., Habel C., & Wender K.F. (Eds.) (1998). Spatial Cognition - An Interdisciplinary Approach to Representing and Processing Spatial Knowledge. Berlin:Springer, 489.
9. Halina N.V., Vnuchkova T.N., Pushkareva I.A., Serova E.V., Bunchuk O.M., Hrebtova T.S., Stolyarova N.N., Zlobina YU.I. (2011) Konnektivistika [Connectivistika], Barnaul: izd-vo AltTU, 2011.
10. Hartman F. (1999) Cyber. Filosofiy. Passagen-Verlag. Wien.
11. Heim M. (1998) VirtualRealism. N. Y. ; Oxford : Oxford University Press, 238
12. Konstantinov A.V. (2009) Konstruktivizm, konstrukcionizm, social'noe konstruirovaniye real'nosti [Constructivism, constructionism, social construction reality] [Online] Available: <https://narlibrus.wordpress.com/2009/10/24/constructivism/> (March 15, 2016).
13. Kuipers B. (1978) Modeling Spatial Knowledge // Cognitive Science 2, 129-153.
14. Laszlo E., Masulli I., Artigiani R., Csanyi V. (1993) The Evolution of Cognitive Maps // New paradigms for the Twenty-First Century. Newark, N.J.: Gordon and Breach Publishers: 23–28.
15. Lowenthal D. (1961) Geography, Experience, and Imagination: Toward a Geographical Epistemology // Annals of the Association of the American Geographers 51, 241-261.
16. Lynch K. (1960) The Image of the City. MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England., 194
17. Varela F. (1979) Principles of Biological Autonomy, New York: Elsevier (North Holland), 1979, 306.
18. Wolpert J. (1964) The Decision Process in a Spatial Context // Annals of the Association of American Geographers 54, 537-558.

Information about the authors

Natalya Khalina (Barnaul, Russia) – Doctor of Philology, Professor, Altai State University (Lenin St. 61, Barnaul 656049, Russia), e-mail: nkhalina@yandex.ru

Ekaterina Valiulina (Barnaul, Russia) – Associate Professor, Candidate of Philology, Altai State University (Lenin St. 61, Barnaul 656049, Russia), e-mail: serev@yandex.ru

UDC 81.23
Yoo, Hak-Soo,
Sunmoon University

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА *знак – признак – проявление –*
свидетельство: ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ**
(статья первая)

**LEXICO-SEMANTICAL GROUP *znak – priznak – projavlenie – svidetel'stvo*:
INTERNAL LANGUAGE GROUP ANALYSIS AND INTERLINGUAL ANALYSIS**
(article first)

Abstract

The subject of this article is to evaluate the function of the nouns of the lexico-semantic group with meaning 'instruction': *znak– priznak – projavlenie – svidetel'stvo* against similar lexicons of Korean *신호, 기호, 표현, 표시, 기색, 증상, 반증, 특징, 증거*. The study is conducted by the component analysis of synonyms within one language (Russian) and the interlingual analysis. The hypothesis is that only the combination of an internal language group analysis and interlingual analysis can reveal all the factors if an adequate translation is made in each case of the choice. The factors include a set of differential sense of these lexemes (different in the Russian and Korean languages), speech style and in some cases the extralinguistic reasons. The conclusion is the need to compose dictionaries for translators and those learning Russian as a foreign language. There is also the prospect of studying other groups of synonyms using the principles of the same methodology. The article is intended for translators and for those who are interested in lexical studies.

Keywords: Russian language, Korean language, problems of translation, lexical-semantic group, comparative study of languages, words with the meaning of 'instruction'.

Введение

Изучение лексико-семантических групп (далее – ЛСГ) в сопоставительном плане имеет большое значение для разных сфер деятельности: для научных целей сопоставительного описания языков, для практических целей создания учебных словарей, для практической работы по преподаванию иностранных языков.

Эти исследования необходимы также для нужд перевода, как обычного, так и машинного. В наши дни в помощь переводчику появляется все больше материалов. Прежде всего это труды, где лексическое значение описано по компонентно [2]. Другое мощное подспорье – словари-справочники, написанные специально для иностранцев и учитывающие конкретные трудности инофонов. Из мировых достижений этого жанра можно назвать «Словарь-справочник по русскому языку» [6], в котором подробно описано

значение и употребление 244-х лексико-семантических групп (463 слова). Исследуемая нами ЛСГ со значением 'указания' также требует внимания и изучения, причем не только во внутриязыковом, но и в сопоставительном плане. Необходимость сопоставления ЛСГ в разных языках диктуется тем, что «на практике сразу же становится ясно, что имеющиеся в словарях описания, как правило, неполны, неточны и не могут удовлетворить исследователя» [7, с 61].

Концепция и метод исследования

Теоретической основой исследования послужила признанная большинством лексикологов «концепция лексического значения как системного многокомпонентного образования, формируемого несколькими макрокомпонентами: предметно-понятийным, парадигматическим, синтагматическим, прагматическим (оценочным), фоновым и эмпирическим» [6, с.12]. В своем анализе ЛСГ мы опирались на метод семного описания семантики слова [7].

Конечной целью исследований по лексике обычно является составление словаря-справочника для переводчиков. Но это должен быть словарь особого типа: мы разделяем мысль, высказанную В. Русом, что следует «принять за основную смысловую единицу соответствующего языка не словарное слово, а ... инвариант значения... С помощью подобного подхода представляется возможным получить адекватные переводы... лексики ... на русский язык и обратно, избегая «прямого» или дословного перевода» [4, с.255].

Изучение лексико-семантических групп в корейской лингвистике постепенно набирает обороты [1; 3; 11-16.]. Описание трудных случаев словоупотребления проникает в практически ориентированные книги – университетские учебники по русскому языку как иностранному для корейских студентов. Так, например, профессор Бэк Чун Хён выделил несколько особо трудных для носителей корейского языка случаев синонимии. Это такие русские ЛСГ как *заботиться*, *беспокоиться*, *ухаживать* [10, с. 94-95], *беречь*, *защищать*, *сохранять* [10, с. 136], *подтверждать*, *утверждать*, *доказывать* [10, с. 177], *контролировать*, *управлять*, *руководить*, *заведовать* [10, с. 197]. Он кратко, но ёмко прокомментировал различия в употреблении этих слов, дал ориентиры, которые необходимы носителям корейского языка для понимания значения этих близких по смыслу слов и их употребления.

Полученные результаты

ЛСГ *знак-признак-показатель-свидетельство*¹: внутриязыковой компонентный анализ.

1. ЛСГ со значением «указания» в русском языке обширна: в нее входят также слова *индекс*, *примета*, *доказательство*, *симптом*, *символы* др. В данной статье мы ограничим объект исследования четырьмя употребительными и частотными словами *знак-признак-показатель-свидетельство*.

Мы исследовали ЛСГ русских слов, имеющих значение ‘указания’. Мы будем сравнивать употребление четырёх синонимов **знак-признак-показатель-свидетельство** только в этом значении. Лексемы этой группы используются в предложениях, отражающих такую речевую ситуацию (положение дел реальной действительности), в которой один элемент реальной действительности («видимое») указывает на иной элемент, который скрыт от непосредственного наблюдения («невидимое»)². Например, в предложениях *Большая машина – **знак принадлежности к определённому социальному классу***; *Цвет – **признак (показатель) свежести продукта***; *Хорошая речь – **свидетельство высокого интеллекта*** есть такие смысловые компоненты, как «видимое» (*машина, цвет, речь*) и «невидимое» (*принадлежность, свежесть, интеллект*). Хотя во всех этих предложениях инвариант значения один и тот же («видимое» указывает на «невидимое»), лексика из ЛСГ ‘указания’ употребляется разная.

Насколько нам известно, данная группа синонимов в сопоставительном аспекте не рассматривалась, но переводчики сталкиваются с большими трудностями адекватного перевода этих слов как при переводе с корейского языка на русский, так и обратно. Каким образом, например, надо перевести корейское предложение *강의중에 질 좋은 고기의 특징에 대한 얘기가 있었다* – *На лекции говорилось о **знаках (?) признаках (?) показателях (?) свидетельствах (?) доброкачественности** мяса. Или обратный пример: *Забастовки – **ясный признак** стремления народа к свободе* – *파업은 자유에 대한 국민들의 열망의 표현 (?) 반증(?) 기색(?) 증거(?) 표시(?) 징조(?) 이다*³.*

Конечно, начинающий переводчик при переводе на русский язык корейских предложений с данной ЛСГ (신호, 기호, 표현, 표시, 기색, 증상, 반증, 특징, 증거) может трансформировать их в глагольные предложения со словом *говорить, значить, означать*, которые вполне адекватны по смыслу предложениям с существительными. Сравните: *Коррупция **говорит** о том (значит, означает), что население пассивно.* = *Наличие коррупции – **показатель пассивности населения***; *Содержание его книг **говорит** о том (значит, означает), что у него высокий интеллект* = *Умение писать хорошие книги – **свидетельство высокого интеллекта***. Предложения с глаголами звучат более живо, разговорно, легко, однако возможность такой синтаксической трансформации не снимает вопроса о том, какое же выбрать слово, если употребить необходимо именно существительное.

2. Термины «видимое» и «невидимое» мы ввели как краткие условные обозначения двух элементов ситуации ‘указания’: «видимое» – это то, **что** указывает (указующий элемент), «невидимое» – это элемент, **на который** указывается.

3. О трудностях в употреблении слов этой группы говорят также ошибки изучающих русский язык как иностранный, неродной или второй родной: *Усталость – *знак болезни* (вместо *признак*), *Раньше полнота *символизировала богатство* (вместо *ассоциировалась с богатством*, была *признаком, показателем*), *Хороший сон – *знак здоровья* (вместо *признак, показатель*), *Возраст – *индекс опыта* (вместо *показатель*) и др.

Напомним, что цель нашего исследования заключается в следующем: провести два этапа исследования – внутри языковой и межъязыковой. Такой анализ позволит найти все необходимые смысловые и контекстные ориентиры для переводчиков.

Для описания значения слова в кругу его синонимов принято выделять архисему (инвариантную сему), то есть абстрактную сему «в структуре значения слов, которая относит называемый предмет к какому-либо классу», и дифференциальные семы, «которые называют отдельные признаки предмета, конкретизируют архисему и относят предмет номинации к какому-либо виду» [7, с. 64]. Архисемой в исследуемой группе является сема 'указание': «видимое» указывает на «невидимое». Дифференциальные семы смогли обнаружить после детального сравнения функционирования слов-синонимов в разных контекстах. Такое сравнение приводит к следующим выводам. *Знаки* как некие коды, требующие раскодирования, создаются человеком сознательно и произвольно⁴, поэтому в мире создано многообразных знаковых систем. Знаки бывают *общеизвестными, общеупотребительными, принятыми, установленными, условными, чёткими/нечёткими, заметными/незаметными, однозначными/многозначными, тайными/общедоступными* и др. Их можно *создавать, изменять, совершенствовать, отменять* и др. В противоположность этому *признаки* никем не создаются, они существуют только в сознании говорящих: *признак* есть результат мыслительной деятельности человека, который после размышлений установил, что «видимое» есть характеристика, свойство «невидимого». Признаки можно *подмечать, находить, выявлять, описывать, искать*, но их нельзя по своей воле создать. Поэтому возможны такие словосочетания: *признаки нетерпения, раздражения, потери самоконтроля, внутреннего страха, влюбленности, кризиса, свежести продуктов (мяса, молока и т.п.), породы животных (кошек, собак и т.п.), времени года (весны, лета и т.п.)* и др. *Знак* сообщает информацию, и он, если можно так выразиться, **активен**, а *признак* ничего никому не сообщает, и с этой точки зрения его можно условно назвать **пассивным**. Ср: (1) *Кошейникам собак-ищейек был прикреплен условный знак их породы*, (2) *У этой породы собак есть яркие признаки: форма ушей*. В примере (1) мы видим, что *знаки созданы* людьми как указатели на породу собак, а в примере (2) для определения породы собак указателей не создавалось, указателями служат **отличительные свойства** породы, которые замечены и описаны людьми; важно также, что собаки специально *признаки* не демонстрируют: они им изначально присущи. Активность *знака* подтверждается тем, что в структуре «сделать что в знак чего» (*в знак протеста, презрения, порицания, внимания,*

4. *Знаки* (коды) устанавливаются произвольно. Эту произвольность можно увидеть на примере такого жеста как кивок головой: болгары кивают головой – это значит «нет», а русские кивают головой – это значит «да». Если *знак* требует действий, его принято называть **знаком-сигналом**. Например, *сигнал SOS* есть видимый или воспринимаемый слухом знак, который передает просьбу прийти на помощь. *Знак* надо отличать от **символа**, так как *символы* используются для замещения «невидимого» с помощью «видимого», это материальные «заместители» абстрактных понятий, созданные для простоты их изображения: *Голубь – символ мира*.

любви, солидарности) невозможна замена слова *знак* словом *признак*, а тем, что в составе этого выражения возможна далеко не любая лексика, и неверными будут такие предложения как **в знак ненависти*, **зависти*, **слабости*. Это происходит потому, что *знак* используется сознательно, и он может указывать только на такие чувства человека, продемонстрировать которые он специально намерен (*знак уважения, отказа* и др.), а *ненависть, зависть, слабость* не относятся к социально одобряемым и сознательно выражаемым эмоциям, и потому употребление этих слов со словом *знак* невозможно с логической точки зрения.

Суммируя сказанное, сформулируем дифференциальные семы слов *знак* и *признак*. (табл.1).

Таблица 1.

	Знак	Признак
1	‘договор’ («видимое» есть результат специального общественного договора, однозначный условный указатель на «невидимое»)	– (установление связи «видимого» и «невидимого» есть результат мыслительной деятельности человека)
2	‘расшифровка’ (расшифровка «невидимого» с помощью «видимого» есть декодирование известного кода)	‘анализ’ (расшифровка «невидимого» с помощью «видимого» не есть простое декодирование известного всем кода)
3	‘намеренность’ (демонстрация «видимого» происходит намеренно с целью передать какую-то информацию)	– («видимое» намеренно не демонстрируется и не побуждает ни к какому действию)
4	– («видимое» может быть не похоже на невидимое, оно может быть полностью символично, автономно, абстрактно, оно может быть не связано во времени и пространстве с «невидимым»)	‘сосуществование’ («видимое» обычно часть «невидимого», особая характеристика «невидимого»)

Что касается существительных *показатель* и *свидетельство*, то они имеют такой же набор дифференциальных сем, как слово *признак* (то есть ‘указание’ и ‘сосуществование’), а также ряд дополнительных сем. Если при употреблении слова *признак* «видимое» указывает на **возможный** факт наличия «невидимого», то слово *показатель* выражает 100% уверенность говорящего в наличии такой связи: *Большое количество медалей – показатель массовости спорта в России; Вес, рост, сильные мышцы – показатели хорошего состояния здоровья*. Частотными словосочетаниями являются следующие: *показатель развития, культурного роста/культурной деградации, прогресса/регресса, хорошей/плохой системы обучения, хорошего/плохого здоровья, процветания/упадка, расцвета/кризиса* и др. Лексема *свидетельство* используется в таких контекстах, когда

«невидимое» есть сложное, многокомпонентное явление, обычно это философская, психологическая характеристика человека, общества, артефакта: *Такие потрясающие результаты обучения – свидетельство глубоко продуманной системы обучения.* Частотные словосочетания такие: *свидетельство высокой морали/аморализма, варварства, культуры/бескультурия, острого ума, высокого/низкого интеллекта ума/глупости, примитивного сознания, страха, подготовки к войне, мужества, силы воли, благородства, хорошего самообладания, любви, глубокого душевного кризиса* и др.

Слово *свидетельство* имеет книжную окраску и используется преимущественно в литературно-книжном стиле речи. Об этом косвенно говорит простое статистическое наблюдение: в «Словаре военной лексики» [9] в словарной статье слова *свидетельство* как устойчивое выражение представлено только одно терминологическое словосочетание, не имеющее отношения к рассматриваемому нами значению ‘указания’ (*аттестационное свидетельство*) [9, с.287], устойчивые выражения к слову *показатель* представлены двумя словосочетаниями в значении ‘указания’: *показатель роста* и *средние показатели* [9, с.224-225], в то время как слово *знак* в словосочетаниях представлено широко: *личный, опознавательный, тактический, топографический, условный* и др. [9, с.125-6]. Так как для краткого словаря нужно было отобрать самое необходимое для военной сферы деятельности, отобрано было самое необходимое: это прежде всего словосочетания со словом *знак*, ведь *знаки* востребованы постоянно, в любой сфере общения. Что же касается выражения сложных философских понятий, при фиксации которых нужно слово *свидетельство*, то необходимость в этом возникает значительно реже. Поэтому в словаре нет ни одного словосочетания со словом *свидетельство* в значении ‘указания’.

В сходных контекстах слова ЛСГ ‘указания’ сохраняют оттенки значения. Сравните: (1) *Подарок-цветы – это знак любви* (цветы дарят сознательно с целью продемонстрировать какую-то информацию, в данном случае – любовь). (2) *Стихи и вздохи без причины – признаки зарождающейся любви* (связь «видимого» и «невидимого» довольно вероятна, но 100% уверенности нет). (3) *Прекращение драк – показатель улучшения ситуации в школе* (в том, что «видимое» точно указывает на «невидимое», говорящий уверен). (4) *Желание быть с партнером до конца – свидетельство безусловной любви* («невидимое» – сложное, многоаспектное явление, наблюдать которое непосредственно невозможно, это явление духовно-этической сферы).

Суммируя вышесказанное, получим такой список сем для каждого слова:

знак: ‘указание’+‘договор’+‘намеренность’

признак: ‘указание’+‘анализ’+‘сосуществование’+‘вероятная связь’

показатель: ‘указание’+‘анализ’+‘сосуществование’+‘безусловная связь’

свидетельство: ‘указание’+‘анализ’+‘сосуществование’+‘безусловная связь’ (литературно-книжный стиль).

При обучении переводчиков и студентов этот материал может быть использован очень широко. Контроль понимания можно провести следующим образом.

Задание. Выразите мысль, что «одно указывает на другое» с помощью слов *знак*, *признак*, *показатель*, *свидетельство*. Какое слово из 4-х вы выберете в следующих контекстах?

- (1) Спад производства – ... кризиса.
- (2) Хороший цвет лица – ... здоровья.
- (3) Глубина содержания речи – ... глубины мысли.
- (4) Поклон до земли – ... уважения и почтения.

Нам кажется, что выше дано достаточно ориентиров, чтобы носитель иного языка, не имеющий интуиции носителя русского языка, мог точно выбрать нужное слово. Так, например, для ситуации (1) он уже знает, что со словом кризис *знак* употреблять нельзя (**знак кризиса*), потому что *знаки* устанавливаются людьми с сознательной целью передачи информации. Если нужно подчеркнуть догадку о возможной, вероятной связи между «видимым» и «невидимым», подходит слово *признак*: *Спад производства – признак кризиса*. Если выражается абсолютная уверенность в безусловной связи «видимого» с «невидимым», используем слово *показатель*: *Спад производства – (бесспорный) показатель кризиса*. В случае, когда нам нужно построить предложение для текста литературно-книжного стиля, мы употребим слово *свидетельство*, но при этом контекст должен быть расширен, должны быть добавлены слова, обозначающие элементы духовно-нравственной сферы: *Спад производства – свидетельство кризиса отношений власти и бизнеса*. Те же правила будут действовать при выборе нужного слова для контекстов (2-4).

Предоставляя в ходе обучения лексике русского языка столь полную информацию о смысловых ориентирах, которыми надо руководствоваться в конструировании речи, мы даём понять, что «мы не просто изучаем слова, а изучаем контексты, в которых данные слова соединяются с другими словами. Изучение же отдельных слов ведет к появлению у учащихся примитивного сигнального языка» [5, с.38].

Выводы

Изложенные результаты анализа функционирования лексем ЛСГ со значением ‘указания’ получены в рамках исследования их функционирования в русском языке на основе контекстного анализа, который позволил выделить архисему и семы дифференциальные. Архисемау этих слов – ‘указание’. Другие элементы смысла различны. Установлено, что слово *знак* противопоставлено остальным синонимам по таким параметрам:

- *знак* создается людьми осознанно
- *знак* создается с осознанной целью передачи информации
- слово *знак* употребляется для обозначения только таких эмоций и чувств, которые говорящий выражает намеренно.

Три другие слова не имеют этих элементов значения. Они различаются по другим параметрам. Прежде всего, это степень уверенности говорящего в том, что «видимое» указывает на «невидимое»: если уверенность полная (связь между «видимым» и «невидимым» однозначная, такая, которую нельзя оспорить), то используется слово *показатель*, если связь весьма вероятная (но может быть и не стопроцентной), то используется слово *признак*. Играет роль и стилистическая принадлежность слова. Существительное *свидетельство* выбирается в том случае, если стиль изложения литературно-книжный. Наконец, важно, **что́** конкретно представляет собой элемент «невидимое». Если это сложное, многокомпонентное, философское понятие, недоступное непосредственному наблюдению, то используется слово *свидетельство* (обычно это феномены духовной, культурной, эстетической жизни).

Открыв такие закономерности употребления слов ЛСГ ‘указания’, мы задаемся вопросом: достаточно ли этих, пусть и очень важных, ориентиров переводчику? Иными словами, все ли дифференциальные семы, существенные для лексем русского языка, имеют место в значении корейских слов со значением ‘указания’: 신호, 기호, 표현, 표시, 기색, 증상, 반증, 특징, 증거? И нет ли в корейском языке каких-то иных параметров, по которым эти лексические единицы противопоставляются друг другу?

Оказалось, что имеет место и то, и другое: то есть значимые элементы значения в рамках этой группы слов русского языка для корейской лексики часто неревантны, и наоборот: в корейском языке мы обнаруживаем семы, не играющие никакой роли при выборе слова в русском языке. Поэтому следующий этап исследования – сопоставительный анализ лексики двух языков. Об этом пойдёт речь в нашей второй статье на данную тему.

Благодарность. Автор выражает благодарность Р.А. Кульковой за конструктивные замечания, которые способствовали улучшению изложения материала.

References

1. Kul'kova R.A., Han Manchun(2009) Kontrastivnyj analiz ruskoj i korejskoj leksiki s arhisemoj ‘naimenovanie’ // Issledovanija po slavjanskim jazykam, 14 (1), 1-11.
2. Novyj objasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo jazyka. Vtoroe izdanie. Pod red. Ju. D. Apresjana.(2004) Moskva-Vena: Jazyk I slavjanskoj kul'tury: Venskij slavisticheskij al'manah, 1488.
3. Poholkova E.A.(2012) K voprosu o monimii v sovremennom korejskom jazyke // Vestnik rossijskogo koreevedeniya.4, 74 – 93.
4. Rus V.(2012) Kontekst i invariant znachenija v processe semanticheskoi derivacii kak osnovnye elementy effektivnoj modeli perevoda//한국노어노문학회연례학술회. 젊은학자대회 – 학문세대간소통 «한국속의러시아, 러시아속의한국»:서울대학교, 255-272.
5. Svetovidova I.V., Kim E.P.(2015) Parole, parole: i snova o vybore slova. // Mezhdunarodnaja konferencija, posvjashennaja 25-letiju ustanovlenija diplomatičeskikh otnoshenij mezhdru Rossijskoj Federaciej i Respublikoj Koreja한-러관계의인문학적조망.37-47.
6. Slovar'-spravochnik po russkomu jazyku. PodredakciejI.P. Slesarevoj.(2011) M.: Russkij jazyk, 590.
7. Sternin I.A.(2007) Kontrastivnaja lingvistika. M.: Vostok-Zapad, 283.
8. 김정기소교수(1998) 러시아어군사용어사전. 서울:명지출판사,385.

9. 김정기 s soavtorami(2000) 한러사전. Korejsko-russkij slovar'. 서울:러시아어문학사, 806.
10. Kul'kova R.A., 백준현(2013)다양한주제를 통해 배우는 고급러시아어 (2). 서울: 글로벌콘텐츠, 280.
11. 김자영(2008) 러시아어어휘의미그룹 '길(дорога)'의 구조분석 //슬라브연구. 제17권, 49-65.
12. 봉미경(2011)유의어변별사전의어휘정보와기술방법 //한국사전학회. 제8권, 13-30.
13. 양명희(2007) 국어사전의유의어에 대하여 //한국어의미학. 제22권제4호, 165-184.
14. 임채훈(2013)어휘의미관계와어휘적응집성// 한국어의미학. 제 40권제4호, 307-321.
15. 조남신(1991)'분할'의어휘의미그룹에 속하는동사들의의미 · 통사적특성//슬라브학보. 제6권제9호, 123-153.
16. 한정환, 도원영(2005)한국어동사의미망구조를위한어휘의미관계유형//한국어학. 제28권, 245-268.

Information about the author

Yoo, Hak Soo,

Sunmoon University, Republic of Korea, Cheonan

Director of the Office of Admission and Public Relations

Professor (Department of Russian Language & Literature), Doctor of Philology (Ph.D),

Personal Phones: +82-10-2812-2450; +82-31-387-2450

Personal e-mail address: ystepa@hanmail.net

University Phones: +82-41-530-2030; +82-41-530-2450 (Department of Russian Language & Literature)

University e-mail address: hsyoo@sunmoon.ac.kr

University address: Sunmoon University, 70, Sunmoon-ro 221-gil, Tangjeong-myeon, Asan-si, Chungcheongnam-do, 31460, S.Korea

Informational and Smart Technologies for Education

UDC 82:004

**Ludmila Kamlyuk – Yaroshenko,
Minsk Regional Institute for Education Development**

**ОНЛАЙН - ЧТЕНИЕ КАК РОМАН С ТЕКСТОМ:
КОММУНИКАТИВНО - ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
РЕЦЕПЦИИ**

**ONLINE - READING AS A ROMANCE WITH A TEXT:
COMMUNICATIVE ACTIVITY AS A BASIS OF READER'S RECEPTION**

Abstract

In the article the interactive educational online-project "Reading in the WEB 2.0. Romance with a Text" is presented. The project is directed to modernization of literary education of pupils and students.

We suggest using the kinds of activity, actual and interesting for pupils, habitual for their computer practice in the educational and developing purposes (hyperlink, comment, chat, post, poster, booktretyler).

Purpose: creation of the interactive educational environment for formation and development of reader's and information culture of pupils. The project is based on the findings of communicative didactics, hermeneutics and receptive esthetics.

In the development process of a new technique of online reading the main conditions of successful literary and educational communication have been defined; the actual cultural and educational space for realization of dialogue of the reader with the text was created.

With suchan approach to the text the reader realizes the dialogical nature of art, develops his ability to reply to the author's intensions.

Prospects of use of interactive online projects are broad: they can be used in any sphere (literature, mathematics, history, ect.) and on any subject (work of art, task, formula, a historical source, etc.).

Keywords: communication training, reader, poetic image, reception, dialogue, interpretation, Web 2.0 services.

Поиски баланса между реальностью и литературой, словом и событием, «я» и «ты» – перманентный процесс как теории и истории литературы, так и теории и практики читательской рецепции.

Рубеж XX-XXI вв., открывший потенциальную возможность перехода к конвергентному ТЫ-менталитету (В.И. Тюпа [18]) – радикально диалогизированному сознанию, – по-новому поставил вопросы о сущности литературной коммуникации («автор – текст – читатель») и учебной коммуникации («автор – текст – учитель – учащийся»), о роли читателя, о правилах и границах читательской рецепции.

Актуальная сегодня рецептивная эстетика обусловила смену стратегии и технологии литературного образования [9]. Работа с произведением начинается «от читателя», его впечатлений, ощущений, вопросов, понимания / непонимания, а не с вопроса «Что хотел сказать автор?». Безусловно, вопрос об авторе, его жизни, мыслях и замыслах, возникнет, но не потому, что его задал учитель (учебник), а по запросу самого читателя после того, как произойдет знакомство с художественным миром произведения, диалог с текстом, самостоятельное «путешествие к смыслу».

Однако взаимодействие читателя с литературным произведением вызывает серьезные трудности, так как созданный мир искусства слова не дан в прямом восприятии. Кроме того, он требует «ответного понимания, порождающего ответ» (М.М. Бахтин [1]). Проведенные психологами эксперименты показали, что большинство современных школьников не в состоянии понять смысл прочитанного. Исследователи констатировали факты затрудненной коммуникации с миром художественного, провал коммуникации (не-встречу) Автора и читателя: непонимание авторских смыслов либо отсутствие «ответа» автору: читатели «не готовы к чтению художественной литературы как актуально разворачивающемуся диалогу смысловых миров читателя и автора, не владеют психологической культурой взаимодействия с произведением искусства» [15, с.67].

Кроме того, очевидна проблематичность учебной коммуникации: «эмоционально-оценочный подход», «размывание предмета литературы, подмена его самостоятельным человековедением», подмена разговора о литературе разговором о жизни [16], а также межпоколенный разрыв учителя и современного школьника.

Причем, «если языковое или эстетическое невежество можно преодолеть за счет предоставления учащимся необходимых сведений, то углубление понимания и развитие сотворчества требует разработки способов формирования особых структур иконического реконструирования в составе читательской деятельности» [15, с. 65].

Таким образом, главная задача современной методики преподавания литературы: разработать способы, которые, во-первых, помогут «распаковать» читателя, во-вторых, повысят уровень понимания им смысла. Причем, эти способы и приемы работы должны быть модными, актуальными, мотивирующими современного школьника на чтение, коммуникацию, мыследеятельность. Проблема модернизации литературного образования школьников и студентов, попытка сделать его современным, актуальным, модным особенно актуальна сегодня, когда не только лексика, но и наши жизненные реалии обогатились новыми понятиями – «пользователь», «аккаунт», «интерактив», «чат», «блог», «сайт», «социальная сеть» и т.п., когда принципиально изменилось восприятие художественного

текста и роли автора и читателя. На наш взгляд, интернет вполне может стать площадкой эффективной и литературной, и учебной коммуникации, на которой «живые поэтические строки» смогут гордо «противостоять чудовищному наплыву псевдоинформативности» [8]. Так родилась идея интерактивного образовательного онлайн-проекта «Чтение в Web 2.0. Роман с текстом» [16]. Основные принципы предлагаемой формы работы: диалогичность, интерактивность, визуализация, игра. Методика «Чтения в Web 2.0» основывается на современных положениях коммуникативной дидактики[9], философии диалога [2], герменевтики и рецептивной эстетики [3].

Алгоритм реализации проекта:

Важнейший этап – **подбор материала**. В этом качестве необходим текст-«тренажер», который удовлетворяет высоким эстетическим критериям, может заинтересовать и тронуть читателя. Например, удачными в подобной тренинговой практике оказались произведения «Я знаю...» Д. Хармса, «Приглашение меня подумать» А. Введенского, «Движение» Н. Заболоцкого, «И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьей игре...» О. Мандельштама... (Безусловно, можно посвятить проект и произведению из школьной программы. Однако для «чистоты» литературной коммуникации важно, чтобы чтение не было запрограммировано «словом учителя» или информацией, почерпнутой из учебника).

Затем **создаем форму**. В качестве формы мы используем Google-документ, который допускает одновременное редактирование текста несколькими пользователями, добавление комментариев и гиперссылок, картинок, участие в чате. Для хранения и редактирования Google-документов используем Google-диск.

Формируем группу. Оптимальный состав – 6-10 участников, имеющих аккаунты Google. Работа онлайн предоставляет безграничные возможности для формирования количественного и качественного состава группы: подключение к проекту ограничено только разрешением доступа к Google-документу, который предоставляет модератор: либо по ссылке – для всех, либо через почтовую рассылку – для строго ограниченной группы. Для координации действий используем почтовую рассылку Gmail.

Наиболее захватывающий этап – собственно интерактивное **чтение и анализ** произведения с использованием чата, комментариев, гиперссылок.

В предлагаемой статье мы решили поделиться опытом «путешествия к смыслу» стихотворения О.Мандельштама «И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьей игре» (1933/34), вошедшее в цикл «Восьмистишия» (материалы интерактивного онлайн-проекта «Чтение в Web 2.0. Роман с текстом» (модераторы Л.Камлюк-Ярошенко и Е.Волкова), 2015 г. [7].

И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьей игре,
И Гете, свищущий на вьющейся тропе,
И Гамлет, мысливший пугливыми шагами,
Считали пульс толпы и верили толпе.
Быть может, прежде губ уже родился шопот

И в бездревесности кружились листья,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты [13].

Это стихотворение действительно позволяет «распаковать» читателя, «включить» читательские имагинации, открыть мир эстетического и сделать диалог с текстом событийным, контекстным, переживаемым. Это своего рода текст-«тренажер», который озадачивает, втягивает в игру, позволяет разрушить стереотипы восприятия, является генератором смыслов и может продуцировать различные интерпретации. Читатели-профессионалы отмечали «семантическую многомерность и непредсказуемость» этого стихотворения, особый механизм «напряжения между потенциально бесконечной ассоциативностью интертекста и смысловой очерченностью, эксплицитно выраженной в тексте» [10].

Стихотворение О.Мандельштама «И Шуберт на воде...» настолько многомерно и богато и своей интертекстуальностью, и поэтической образностью, и гармоничной и концептуальной звукописью, что может быть воспринято и оценено «и разумом головы, и эмоцией сердца, и кончиком языка».

С одной стороны, художественный мир стихотворения предполагает эрудированного и даже квалифицированного читателя: «вовлекает в свое смысловое поле огромное количество «чужих» текстов, осваивая их (делая «своими»), т.е. подчиняя их общему механизму смыслопорождения. Для неподготовленного читателя, незнакомого с творчеством Мандельштама и не обладающего фоновыми знаниями, которых ожидает автор, стихотворение может показаться темным. Контекста, разворачиваемого линейно, явно недостаточно для понимания. Смысловые неясности проясняются только за счет вертикальных – интертекстуальных – связей» [10].

С другой стороны, звуковой и образный ряд настолько гармоничен и концептуален, что может быть самодостаточен и без проникновения в интертекстуальные пласты: «Вообще, это стихотворение для меня хороший пример довольно парадоксального утверждения, что можно восхищаться стихотворением, совершенно не понимая о чем оно» (DmitryKobak) [17].

Действительно, контекстуальность и интенциональность – это два основополагающих атрибута смысла произведения, учет которых необходим в диалоге с текстом. О.Мандельштам тонко чувствовал диалогичность как необходимое свойство и условие восприятия лирики: «Нет лирики без диалога. А единственное, что толкает нас в объятия собеседника, – это желание удивиться своим собственным словам, плениться их новизной и неожиданностью» [12, с.52].

Предлагая этапы работы над произведением (Предпонимание – Анализ – Интерпретация) мы опирались на технологию современного литературного образования, предложенную С.П.Лавлинским [9] и стратегию эстетического анализа М.М.Бахтина [1]. По сути, литературная коммуникация и есть основа для коммуникации учебной. «Роман с текстом» имеет несколько задач: понять эстетический объект как содержание

собственного читательского созерцания и переживания, затем необходимо понять строение произведения и, в итоге, оформить творческое, сознательное истолкование смысла произведения.

В начале этапа **предпонимания** читателям предлагается прочесть стихотворение и рассказать о своих первых ощущениях, впечатлениях от стихотворения.

Как правило, первичная реакция на вопрос о впечатлениях, эмоциях (особенно у «взрослой» аудитории) – молчание. Горизонт читательского ожидания, сформированный школой, – настроенность на сиюминутное понимание / знание того, что хотел сказать автор. Читатели «зависают» в своем непонимании, испытывают дискомфорт от отсутствия предварительного знания (полученной от учителя, из учебника информации) [7]. На этом этапе можно выявить отсутствие у многих читателей подлинного взаимодействия с произведением, установку на простое репродуцирование смысла («Что хотел сказать автор»). Читатель готов воспринимать только то, что автор сказал «прямо».

Для «запуска» подлинного романа с текстом важно, чтобы читатель почувствовал эстетический объект в его чисто художественном своеобразии. О.Мандельштам представлял обращение автора к читателю прежде всего как эмоционально-физиологическое воздействие: «Он (поэт) бросает звук в архитектуру души и, со свойственной ему самовлюбленностью, следит за блужданиями его под сводами чужой психики» [12, с.48].

Читателю необходимо отреагировать также эмоционально, физиологически на интенцию автора. Следующим заданием (*Постарайтесь еще раз прочесть стихотворение выразительно вслух, чтобы услышать ритм стиха, его звучание. Помните: звуковые образы очень важны для восприятия лирики!*) – мы пытаемся акцентировать возможность гедонистического восприятия лирики, получения удовольствия от звучания.

Читатели пытаются уловить «блуждающий», сам по себе «многосмысленный» звук мандельштамовского стиха [7;8]. Читатели обращают внимание на обилие свистящих, шипящих (ж, щ, ц, ч), назвучание мира в стихе, его многозвучие. Услышана стихия шума: плеск воды, птичий гам, свист и шорох шагов. На этом этапе должно быть осознано самое важное и принципиально необходимое для культуры чтения свойство эстетического объекта: содержательность художественной формы.

Этап предпонимания призван «распаковать» читателя, создать условия для «выведения на поверхность» и осмысления в ситуации «открытого» диалога (чата) собственных читательских впечатлений, определения точек понимания/непонимания.

Далее следует нащупывание читателем «пустых мест» («участков неопределенности» [5] – Р.Ингарден): *«Выделите – наиболее непонятное, удивительное. Расскажите о своем понимании/непонимании. Сформулируйте вопросы, адресованные автору, другим читателям, запишите их, прикрепив **Комментарий** к определенному слову в тексте стихотворения».*

В основном, возникают вопросы, вызванные неясностью связей между образами, слабой мотивированностью: «Интересен выбор именно Шуберта, Моцарта, Гете, Гамлета (как персонажа). Это намеренный выбор или простой прием?» (NataliaYankovskaya); «Быть может прежде губ уже родился шопот» - тоже, что-то интригующее, - это трудно себе представить. И самое загадочное: «И те кому мы посвящаем опыт, до опыта приобрели черты. Непонятно, что за черты? Что автор имел в виду? (Елизавета); «Кто те и кто мы?» (Иванова) [7].

Еще ряд вопросов, вызванных аномалией синтаксиса: представлен ряд имен собственных, а общее сказуемое, объединяющее их, отодвинуто на конец четверостишия. Вызывает недоумение еще одна текстовая аномалия Гамлет – персонаж, метонимически замещающий своего творца [7].

Важно, чтобы читатель умел не только «вопрошатель», но и намечать стратегию изучения непонятого, поэтому далее предлагаются вопросы: *Как нам организовать «путешествие к смыслу»? С чего следует начать рассмотрение стихотворения, чтобы разобраться в художественном мире, придуманном автором? (Выделите наиболее значимые вопросы) Как вы думаете, ответ на какой / какие вопросы, поможет нам “раскрутить” непонятный на первый взгляд смысл стихотворения?*

Данный этап позволяет читателям овладеть искусством «вопрошания», учит прокладывать свой путь к тексту и к Автору: «Я думаю, надо оттолкнуться от имен. И подумать почему всё именно ТАК, а не как-то по-другому». (OlyaVolkova); «Похоже, что вся суть в последних 4 строках, а личности и персонаж Гамлета – это создание необходимой атмосферы (но какой именно: нужно определить через биографии?, их мироощущения?)» (NataliaYankovskaya); «Почему именно так были описаны эти авторы? Почему именно всё произошло раньше, чем надо? Что таким образом нам пытаются показать поэт? (OlyaVolkova) [7].

На этапе **анализа** участники выполняют аналитические процедуры с использованием понятий-инструментов (образ, мотив, позиция автора, читателя и др.). Происходит постижение законов «внутреннего мира» произведения. В данном случае особенно продуктивны такие приемы, как «Гиперссылка» (часть гипертекстового документа, ссылающаяся на другой элемент в самом документе, на другой объект, расположенный на локальном диске или в компьютерной сети) и «Комментарий».

С помощью перехода по ссылке на другие источники и изучения этих материалов происходит заполнение «пустых» мест. Высказываются первые гипотезы смысла [7].

Читатели закономерно приходят к вопросу о структуре художественного образа: *Насколько значим конкретный фактический, биографический, культурно-исторический материал для расшифровки образов, связанных с именами собственными? Или эти имена скорее поле для ассоциаций читателя?*

Здесь важно избежать рационализации [15, с.70] художественного образа: совмещения художественного символа с его значением. Зачастую читатели понимают образ прямолинейно. Однако художественный образ не может совпадать со значением слова (имени). Значением художественного символа является переживание (чувство, эмоция), а не наглядное представление или понятие. Уникальный художественный символ обладает не рациональным, а иррациональным (эмоциональным) значением, и содержанием эстетической деятельности всегда является процесс «проникновения за значение»[15].

В этой связи отметим, что в первой строке восьмистишия в разных изданиях имеются разночтения; так, в издании 1967 года связи образов в стихе первом выглядят иначе: «И Моцарт на воде, и Шуберт в птичьей гаме» [14]. Видно, что в связях образов: Шуберт – вода, Моцарт – птичий гам, нет определенной мотивации.

Образец кропотливого интертекстуального анализа дает в своей статье А.Лобков. Автор замечает: «строка активизирует в памяти читателя биографический и литературный контексты», «в музыкальной памяти сразу возникают соответствующие эпизоды...» [10].

Безусловно, исследование А.Лобкова – пример эстетической культуры читателя, обладающего высокой эрудицией и накопленным культурным опытом. Юному читателю, не обладающему такой музыкальной памятью и читательской эрудицией, необходимо подспорье: переход по ссылке поможет восстановить интертекстуальные связи, «включить» ассоциативный механизм, позволит накопить собственный культурный опыт. Анализ произведения (диалог с текстом) происходит в ситуации «открытого диалога» читателей – в форме **чата**, аналитической онлайн-беседы в режиме реального времени.

Далее происходит «сборка» произведения как эстетического целого – заключительный этап – **интерпретация**. По Ингардену, литературное произведение – «схематическое образование», восполняемое читателем до «эстетического объекта» [5]. Восполнить анализ, вернуть к целому – задача этого этапа. Элементы художественного мира должны воссоединиться в сознании читателя в единую «картину», которую можно «охватить» одним взглядом». Задача учителя-модератора – задать направление концептуализации и помочь читателям избежать такой ошибки эстетического анализа, как конгломерация (буквально: собирание в кучу) элементов текста [15]. Необходимо, чтобы читатель осознал, что художественное произведение – не сумма отдельных компонентов, а система. Следуют вопросы, которые выводят на внутритекстовые связи (*Составьте цепочку образов. Попытайтесь установить связи между образами. Проследите за тем, меняется образность во второй строфе по сравнению с первой. Каков главный образ первой строфы и второй?*)

Читатели пробуют представить себе музыку Шуберта и Моцарта, поэтические образы воды, птиц – одновременное восприятие всех образов поэтического мира. Составленные цепочки демонстрируют, что образы дополняют друг друга, перетекают один в другой, взаимно отражаются. «Подкованные» читатели вспоминают, что у акмеистов символы в стихе могут пониматься и как «модели бесконечных порождений», а символ – «пучок, смысл из которого торчит в разные стороны».

Выстраивая концепцию произведения, читатели отмечают динамику образов «природа – культура»: («свист, щебет, шепот выступают метафорой поэтического творчества, «витья» же этимологически связано с плетением, то есть созданием ткани, то есть оба слова относятся к одному и тому же семантическому ореолу, являясь контекстуальными синонимами»). Природа у Мандельштама выступает как матрица текста. Виться, кружиться (крутиться). Круговое, спиралевидное движение «соединяет» («сплетает») природу и культуру) [6].

Концептуализируя свои «гипотезы смысла» читатели выходят еще на одну оппозицию: поэт – толпа (напр.: «...речь идет о некоей природной предопределенности, которая выше всяких премудростей человеческого общества. Творчество – стихия, как вода, воздух...» (Волкова) [7].

Пытаясь представить художественный мир как целостный, нельзя не озадачиться спецификой композиции стихотворения: *Как вторая часть связана с первой? Могут ли модели взаимоотношения художника и толпы, представленные в первой части, приводятся к общему знаменателю во второй?* Характерно, что в этом восьмистишии между образами «поэт / толпа» нет противопоставления, они не в отношениях оппозиции. Не случайно Мандельштам приводит имена художников, популярных в народной среде. Не народу в его временном, сиюминутном измерении принадлежит поэт, не его пульс он считает – поэт считывает вечные скрижали культурной памяти человечества. Закономерно, что поэт вписывает себя в ряд других поэтов («мы» в 7 строке).

Читатели оформляют собственное понимание произведения в форме поста (статуса), визуализируют свою концепцию, подбирая постер, создают творческие проекты (сценарии, презентации, буктрейлеры). **Пост** (отдельно взятое сообщение в форуме или блоге), **постер** (художественно оформленный плакат, визуальное выражение концепции), **буктрейлер** (небольшой видеоролик, рассказывающий в произвольной художественной форме о какой-либо книге).

На этом этапе важно избежать еще одной ошибочной читательской позиции: неограниченной свободы художественного восприятия (когда читатель остается без автора). Роль учителя-модератора заключается в том, чтобы возвращать к авторскому миру, показывать, что интерпретация диктуется авторским самовыражением, круг ее вариаций ограничивается авторской концепцией, авторскими правилами создания художественного мира.

В конце диалога читателям открываются перспективы как творческого (постер, буктрейлер, сценарий), так и исследовательского характера. Стихотворение можно рассмотреть сквозь призму поэтики акмеизма, литературной традиции осмысления темы «Поэт и толпа» (восьмистишие как возражение Пушкину), темы «музыка революции» (блоковский контекст), можно выйти в пространство философских контекстов (связь с «Творческой эволюцией» Анри Бергсона, эволюционных идей Жан-Батиста Ламарка).

В завершение участникам предлагается отрефлексировать сам процесс чтения поразмышлять над тем, как мы приходим к смыслу произведения, где он (смысл) скрывается, каким должен быть «идеальный адресат» – читатель, что такое чтение, что оно дает читателю и чего требует от читателя. Главный герменевтический вывод, к которому приходят читатели: художественный текст – это динамическое поле смыслов, рождающихся на пересечении авторской концепции и читательского восприятия.

Практика использования интерактивного образовательного онлайн-проекта доказывает продуктивность и эффективность данной формы работы. Методика онлайн-чтения дает деятельностный опыт приобретения знаний и презентации собственных результатов; развивает поисковые, исследовательские способности (постановка вопросов, поиск информации по гиперссылке, оформление собственных выводов в виде поста-статуса, постера, буктрейлера) (когнитивно-познавательный аспект); формирует культурную коммуникацию в ее сетевых и очных формах, развивает навыки диалога и эстетической рецепции (коммуникативный аспект); позволяет сформировать потребности в чтении, коммуникации, мыследеятельности и сделать их смысложизненными (аксиологический аспект); дает возможность участникам раскрыть/апробировать/продемонстрировать свои эстетические, аналитические и творческие способности (художественно-творческий аспект).

References

1. Bahtin M.M. (1986) *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Esthetics of Verbal Creativity]. M.: Iskusstvo [Art]
2. Buber M. (1995) *Yai Ty* [You and Me] // Buber M. *Dvaobraza very* [Two Images of Faith]. M
3. GadamerKh.-G. (1988) *Istina I metod. Osnovy filosofskoy germenevtiki* [Truth and Method. Bases of Philosophical Hermeneutics]. M.: Progress
4. Gasparov B. (1993) *Lamark–Shelling–Marr (stikhotvorenie «Lamark» v kontekste «perelomnoj» epohi)* [Lamark–Shelling–Marr (the Poem "Lamarck" in the Context of a "critical" Era)] // Gasparov B. *Literaturnye letmotivy. Statipo russkoj literature XX veka* [Literary Keynotes. Articles on the Russian Literature of the XX Century]. M.: Nauka [Science], 187–212
5. Ingarden R. (1957, 1958) *Studia z estetyki* [Studies in Esthetics]. T. I, II. Warszawa
6. Kamlyuk - YaroshenkoL.V. Presentation of the Project "Reading in the WEB 2.0. Romance with a Text" [Online] Available: https://prezi.com/vpa_zq3alstp/web-20/ (October 05, 2015)
7. Kamlyuk - YaroshenkoL.V. The Project "Reading in the WEB 2.0. Romance with a Text" [Online] Available: <https://docs.google.com/document/d/1QBJ55HyGj9k19RS4qwBZmM1wKNYgfF45adHDkd7v2M0/edit> (October 05, 2015)
8. Kubrik A. (2015) [Online] Available: <http://old.russ.ru/journal/kritik/98-03-26/kubrik.htm> (July 02, 2015)
9. Lavlinskij S.P. (2003) *Tekhnologija literaturnogo obrazovaniia. Kommunikativno-deiatelnostny podhod. Uchebnoe posobie dlia studentov-filologov* [Technology of literary Education. Communicative and activity Approach. Manual for Students of philological Department]. M.: Progress-tradiciia; INFRA-M
10. Lobkov A.E. (2015) *Paradigmatika intertekstualnosti kak vzryv linearnosti teksta (naprimere odnogo vosmistishii Osipa Mandelshtama)* [Intertextual Paradigmatics as an Explosion of the Linearity of the Text (on the example of one octette of Osip Mandelstam)]. [Online] Available: <http://cyberleninka.ru/article/n/paradigmatika-intertekstualnosti-kak-vzryv-linearnosti-teksta-na-primere-odnogo-vosmistishiya-osipa-mandelshtama#ixzz3eLspe3Fj> (June 28, 2015)
11. MandelshtamN.Ia. (1990) *«Vosmistishijah»* [About "Octettes"] [Online] Available: lib.rus.ec (July 25, 2015)
12. Mandelshtam O. E. (1987) *Slovo I Kultura: Stati* [Word and Culture: Articles]. M.: Sovetskij pisatel, 320
13. Mandelshtam O.E. (1990) *Sobranie sochineni v 2 t. 1990* [Collected Works in 2 t.1990]. M.: Khudozhestvennaia literatura [Online] Available: <http://wikilivres.ru> (June 28, 2015)
14. Mandelshtam O. (1967) *Sobranie sochineni* [Collected Works]. T. I. Mezhd. Lit. Sodrzhestvo
15. Mosunova L.A. (2005) *Chtenie khudozhestvennoj literatury kak process ponimaniia smysla* [Reading fiction as Process of Understanding of Sense] // *Voprosy psihologii* [Psychology Questions], №5, 66-74

16. RebelG. (2002) Urok literatury segodnia: krizis zhanra [Literature Lesson today: Crisis of a Genre] // Filolog: Nauchno-metodicheskij, kulturno-prosvetitel'skij zhurnal [Philologist: Scientific and Methodical, Cultural and Educational Magazine]. Perm: Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet [Perm State Humanitarian and Pedagogical University], №1
17. AsktheChildren (2011) [Online] Available: <http://lenagr.livejournal.com/70449.html?thread=1932593> (July 25, 2015)
18. Tiupa B.I.(2010) Diskursnye iformacii: Oчерki po komparativnoj ritorike [Diskurs Formations: Notes on Comparative Rhetoric].M.: Iazyk I slaviansko kul'tury [Languages Slavic Cultures], 320

Information about the author

*Ludmila Kamlyuk–Yaroshenko(Minsk, Belarus),
Ph.D., Associate Professor, Head of the Social and Humanitarian disciplines; Chair,
Minsk Regional Institute for Education Development (Belarus, Minsk, 220104, Str. P.Glebki, 88,
office. 230), E-mail: mail@moiro.by*

UDC 378.147:82

Yulia Taratukhina,

National Research University Higher School of Economics

**МЕТОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ: ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫСТРАИВАНИЯ КУЛЬТУРНО-
СПЕЦИФИЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

**METHODS AND TECHNIQUES OF A STUDENT INTERACTIVE DIDACTIC
SUPPORT: THE POSSIBILITIES FOR ESTABLISHING A CULTURE-SPECIFIC
EDUCATION PATH**

Abstract

This paper describes the prerequisites for developing cross-cultural multimedia didactics. This approach is based on research studies of differences between mentalities, ways of working with educational information, culturally-specific teaching methods and teaching techniques that determine differentiated approaches to the choice of multimedia technologies in the education system. Currently, a significant part of the educational process has been transformed into an online format. Modern learning processes have become autodidactic in many ways. The purpose of modern education is to create conditions in which educational path can be formed and adjusted with the help of trainee. It seems to us appropriate to establish the criteria for determining the cultural-cognitive profile of a person, in order to make possible further technical and methodical adaptations of educational content and interface. Control of knowledge and a qualification boundary will be achieved by a “competence-based profile of students.” It is also possible to create an advisory service facilitating the “buildup” of professional competence according to the cultural-cognitive profile of each individual. To improve the "cultural intelligence" of tutors we suggest using an online cultural assimilator.

Keywords: Cross-cultural Multimedia Didactics, Education Frames, Culture Specific Teaching Methods, Multimedia Technology.

1. Introduction

The paper dwells on the theoretical grounds for mapping an individual pathway of study in a virtual educational environment. An individual pathway of study is viewed as a purposeful plan in a person’s competence profile. The article points out parameters for designing a model of such a pathway of study. Currently, one major objective of the modern education is to prepare the student for living in the rapidly changing world within its global-oriented, multi-cultural environment. In its essence, global education unites various educational systems and models, based on divergent cultural, religious, philosophical outlooks. Assembling a unified educational environment is one of the top priorities for the immediate future. However, this is not an easy task, requiring the preservation national identity on the one hand, and involvement of cultural and educational

integration on the other. Today's concept of education means lifelong learning. These processes are causing the knowledge-based approach in education to be gradually replaced by competence-based one. Nowadays we can witness a number of educational processes migrating onto the Internet and, consequently, their becoming more transparent and more or less multi-cultural. It is obvious that with the application of an electronic educational environment (EEE) the didactic functions of the instructor will be changed, and the whole educational process will become autodidactic. Before mapping an individual study pathway, one must decide how this individualistic approach will be applied in EEE where there is no immediate communication between students and instructors. When studying via the information technologies, a student is supposed to develop individual learning skills and to become acquainted with the up-to-date on-line education technologies, meaning that the student's self motivation becomes a more important factor.

2. Principles of Personal Cultural-Cognitive Profile Design

In our opinion educational activities consist of operational and cognitive components. We can define a number of the following parameters, underlying analysis of the culture-related aspects of behavior, mentality, activity, and determining the specificity of cultural-cognitive personality profile.

1. Specific nature of activity.
2. Specificity of information representation.
3. Specificity of mentality and attention.
4. Specificity of social communications.
5. Dominant values

In order to describe cross-cultural differences we have considered the cultural models by G. Hofstede, R. Nisbett, E. Hall, M. Kholodnaya etc.

Table 1. Basic parameters of cultural-cognitive personality profile design

Cultural Model Parameters	"Progressive Society"	"Traditional Society"
Specific nature of activity	Monoactive	Poliactive, reactive
Specificity of information representation	"Lowcontext" culture	"Highcontext" culture
Time perception	Monochronic time (E. Hall);	Polychronic time (E. Hall);
Specificity of mentality and attention	<i>Analytic thinking style mentality, attention to the objects</i> (R. Nisbett)	<i>Holistic thinking style, attention to the field</i> (R. Nisbett)
Cognitive style	Cognitive style - <i>impulsive</i> (M. Kholodnaya)	Cognitive style - <i>reflective</i> (M. Kholodnaya)

Specificity of Social Communications	Low level of power distance, individualism (G. Hofstede)	High level of power distance, collectivism (G. Hofstede)
Uncertainty avoidance	Weak avoidance (G. Hofstede)	Strong avoidance (G. Hofstede)
Individual status in society	Professional competence and achievements are important	Origin and relations are important
Attitude to wards the environment	Environment is a mean of needs satisfaction	Aspiration to live in harmony with the environment
Dominant values	"Dignity culture" The main trend - unique personality.	"Utility culture" The main trend is to be a part of society.

In fact, advanced "cultural intelligence" is an important component of adaptive educational process. An instructor with mature "cultural intelligence" will be able to identify cultural-cognitive profile of the student and find an appropriate communication strategy, and in the case of strategic planning - an individual approach to education with suitable methods and training materials. Since we consider mainly the educational processes of e-learning environment, we are also interested in particular in those possessing "cultural intelligence." In our opinion, an e-learning environment with "cultural intelligence" will enable the adaptation of an interface and educational content to the cultural-cognitive profile of the individual.

3. Methods and Techniques of a Student's Interactive Didactic Support in an On-Line Education Process. Possibilities for Establishing a Culture-Specific Education Path

We find it of great interest to consider the existing methods of adapting educational content and interface to the personal and cultural traits of a student by means of semantic technologies. There are a number of researches into this sphere (Gonçalves, V [20]). Among the results of these studies, we can point out a culture-identifying system (CAWAS), which allows adapting multimedia on-line education content to a student's culture through intellectual agents [3]. This system is supposed to possess "cultural intellect," i.e. be capable of providing various interfaces and methods of representing the educational materials depending on the cultural specifics of a student. The system is supposed to interpret a student's behavior and, after identifying their culture group, to "suggest" to them a suitable educational program and interface. This is the task of an agent responsible for interpretation that receives information from the database on the types of thinking processes and activities of different cultures. Therefore, the culture database contains two types of information: static cultural data and dynamic cultural data. Then the information is passed to the agent responsible for selecting an education program. Also, the interpretation agent acquires from the culture selecting agent a student's culture type and then passes this information to the agent modeling the culture type. The latter agent generates new culture clusters that are stored in the

“dynamic culture” module. Next, the educational program selecting agent sends the data (emotive and motivational parameters with relation to cultural identity) to agents responsible for culture modeling and culture adaptation for planning the educational path, selecting the educational content, schedule, methods etc. The adaptation agent makes the final decision on supporting or rejecting this course. The agent constantly updates its database allowing better adaptation to students’ culture types. The agent creates a student’s “cultural profile,” regularly updating it, and thus enhancing the general database. This whole process allows adapting multimedia content to the culture specifics of a certain student. Thus, the cultural and cognitive personal traits, identified when a student enters the program, will determine the specifics of educational activities, information processing, as well as methodology, feedback and assignments. We believe that many problems arising in distance education can be overcome by employing cross-cultural awareness of the participants of the educational process and, consequently, by synchronizing their activities. In fact, taking into account student’s cultural and cognitive traits and the nature of their educational activities will allow meeting a student’s expectations and will contribute significantly to the efficiency of the educational process.

3.1. Features of Framing Information in Different Cultures, Teaching Methods and Teaching Techniques

As information processing occurs, students form their own semiotic frames. Moreover, we can assume that in one or more cultures, frames may be different. In didactics “frame” is defined as a recurrent way of educational material organization (frame as a concept) and teaching time (frame as a scenario) when dealing with educational information. In this connection, the frame-based approach reflects the national features of the approach to the study, the organization of knowledge and the problem solving methods. In various cultures this approach is not unified, same applies to virtual education domain.

In her research, B.L. Leaver [6] described some aspects of the relationship between the cultural environment, didactic and cognitive features. The author differentiated a Western approach from a non-Western approach to study. The Western approach is characterized by such features as the dominant verbal auditory and visual style, deductive, analytical way of thinking, impetuosity (information processing is fast paced and is often accompanied by frequent change of activity and team work); assessment is conducted in the form of tests, there is a focus on differences, on contrast and individualized approach. On the other hand, the Eastern approach is characterized by dominance in auditory and kinesthetic styles, dependence on the context, tendency for searching similar features, for viewing a situation as a whole and using intuitive perception. Figurative and narrative ways of expressing thoughts, as well as continuous focus on a single thought, are typical for the Eastern approach.

Knowledge of culture specific features will undoubtedly help improve the educational process. However, it is necessary to mention the scale of growth of the integration processes that one way or another will be shown as a part of transformation of cognitive features, i.e. in a poly-cultural educational tradition learning frames will develop and acquire new semantic overtones.

The choice of effective teaching methods will be determined by culture specific cognitive and educational activity. When dealing with a poly-cultural audience the following aspects are worth considering: content selection (culture codes, semiotic context); culture specific way or structuring learning activities (models acceptable in a culture); system of assessment (providing incentives for an individual as well as for a group).

Receptive and reproductive teaching methods based on a paternalistic view of the world will dominate in collectivist cultures, whereas individualistic cultures predominantly use heuristic and problem-solving methods.

Thus, the practice of linear and non-linear education methods presents particular interest. The linear methods are predominantly used in Eastern cultures, and nonlinear methods are typical for Western cultures. It should be noted that in the e-learning educational environment these features remain. In our opinion, dominant culture frames determine the choice of methods. Speaking of the linear method, it is necessary to admit that it is a linear sequenced data of presentation and a strong hierarchy. But the nonlinear approach is often unpredictable with hypermedia and interactive presentation of content. As mentioned above, the different educational cultures are dominated by different paradigms of information processing. For example, Western cultures have extensively been using interactive education that has helped increase cognitive flexibility. In most Eastern cultures educational methods are aimed at revisiting the existing context. Thus, we can see that Eastern cultures predominantly use structured or formal learning, whereas Western cultures prefer flexible, adaptive ways of working with educational information. It is also necessary to take into account both the specifics of the information processing and technological aspect of education process (attitude towards innovative educational methods in a given culture).

4. Cross-cultural Multimedia Didactics is a New Direction of Online Pedagogy

Educational process set within multicultural e-learning environment, methods and forms of its organization will be the subject of cross-cultural multimedia didactics. An ethno-metric approach by G. Hofstede has been applied to the description of subject at hand. In this context the following important parameters have been selected:

A. Consideration of psychological and pedagogical features of the educational process in a cross-cultural context.

This section deals with a variety of problems that stem from objectives and values of national educational systems, educational paradigms, national specific forms of educational communication, types of educational discourses, etc.

For example, if a student belongs to a culture with a lower power distance rating than that of a teacher, he would expect from a teacher a more informal way of communication involving an exchange of opinions, discussion of mistakes made that may appear somewhat alien to the teacher. Consequently, the exchange of the relevant information and instructions between a teacher and a student would not take place, that actually will have a negative affect on the future process of study. Representatives of the cultures with a high level of uncertainty avoidance

frequently try to avoid ambiguous situations. Ambiguity and change are frowned upon. Structured and routine, even a bureaucratic approach to problem solving is preferred. Interactive education in cultures with a high power distance rating requires monitoring of the learning process. On the contrary, in cultures with a low power distance rating interactive education often thrives. Indeed, members of the team from a culture with high index of individualism are inspired by competition, the ability to express one's own opinions and make decisions. On the contrary, members of collectivist cultures require a quiet environment and quality hardware for group interaction. Experiments conducted revealed that in Western cultures it is acceptable to discuss mistakes in order to avoid them in future and learn from them, ask questions, argue the points of view, etc. On the contrary, in Eastern cultures the ability to discuss mistakes is limited due to high importance of maintaining harmonious relationships within the group and fear of failure.

B. Culturally conditioned features of ergonomic design of electronic manuals and media; National features of educational content organization.

Clearly, in this context, the importance of psychological and didactic basis for the organization of cognitive activity in a multicultural learning environment cannot be underestimated, neither can be academic support. Thus, cognitive and contextual components may really influence the specific forms and genres of electronic books (i.e. different visual perception of the function keys, difference in ways information is sorted, in presentation of data formats and iconic characters), as well as their structure, content and interface. Electronic learning systems featuring interactive learning, variety, creativity (training scenarios, training simulation environment, integrated learning environments) may successfully be used in Western cultures, and, more likely, with less enthusiasm in the East.

In order to create an effective educational resource aimed at multicultural audiences, it is necessary to consider such components as: a navigation system, cultural competence, easy access to logically presented information, appropriate design, the degree of user involvement, the use (specifics) of various multimedia materials, strategies of educational process, user and motivational support. 'Cultural marker' is a design feature that belongs to a particular culture, i.e. color, national symbol, space layout etc. Members of different cultures pay attention to different things. For example, for cultures with a high power distance such parameters as index resource structure, hierarchy, information security, the official nature in e-learning environment are of high importance. It has been noted that users from different cultural backgrounds behave differently when using educational resources organized by the method of open content: members of cultures with a high index of individualism prefer unique content, and they are more active in using the resources of this kind, they often supplement the existing content or change it. Per contra, the representatives of cultures with a high index of collectivism often relay existing content rather than create a new one.

Thus, we observe influence of national educational paradigm on structure of intellect and specific preferences in processing of educational material. Once these factors are taken into consideration, the choice of effective methods of learning within multicultural educational

environment is a simple task indeed.

C. Interconnection of cognitive characteristics, choice of optimal teaching methods and the preferable types of multimedia technology.

Additionally, one of the primary issues in cross-cultural educational environment is the problem of quality and appropriateness of the feedback (timely responses, degree of clarity of the goals and objectives set by tutors) that for the most part depends on the cultural context.

For the most rapid adaptation of instructors it would be appropriate to develop a cultural assimilator, aimed at adapting to the multicultural education in a virtual environment. This assimilator should be developed in the following segments:

1. Situations aimed at forming psycho-pedagogical and didactic competence in cross-cultural context;
2. Expertise in culture specific ergonomic design of electronic textbooks and media;
3. Thorough knowledge of culture specific educational content and types of pedagogical discourse.

In our opinion, there is a certain pattern of interconnection between the type of culture, educational objectives of a culture, specific techniques and teaching methods, motivational and pragmatic characteristics and preferable type of multimedia technologies for the members of this cultural group and, finally, effective ergonomic parameters. We will compare countries belonging to different cultural groups. The design of on-line resources certainly embodies the national culture of its creators. User web interface must meet the cultural and pragmatic expectations of the user (especially in navigation, graphics and content) for maximum efficiency of presenting information. For example, it is possible to observe that the design of European sites is characterized by ease of navigation, logic and predictability, dosage of information and no hidden content.

Table.2: Interconnection between cognitive characteristics, choice of optimal teaching methods and preferable types of multimedia technology.

<p>The U.S.</p> <p>Mono active type of culture, dominance of individualism, low power distance rating, low uncertainty avoidance, low context culture</p>	<p>Educational paradigm: Variation, a focus on personal development, innovation and creativity.</p>
	<p>The aims of education: building a complete picture of the world, providing solutions to problems in wide array of uncertain situations, personal development. The use of problem-solving methods.</p> <p>Creative problem solving, tendency to set super-objectives objectives, innovation.</p>
	<p>Preferred multimedia technology: symbolic objects, graphic objects, video objects (animation, dynamic models of phenomena and processes, videos); "virtual reality" environment (simulators, designers, trainers, interactive models, virtual laboratories, electronic engineers, electronic educational games).</p>
	<p>Ergonomic features of educational materials: small blocks of information, comfortable navigation, option of online interaction with the tutor and ability to edit content at own discretion; availability of numerous different educational applications, links to groups in social networks and a large amount of video content, along with content in text format.</p>

<p>CHINA</p> <p>Culture with a high index of collectivism, high power distance rating, high reactive culture of power and high degree of uncertainty avoidance, high context culture.</p>	<p>Educational paradigm - maximum conformity to rules and norms (Confucian education model).</p> <p>The aims of education: safety, conformity, adaptation to typical situations, the world as a set of patterns.</p> <p>Linear methods, reproductive, strict adherence to the instructions and training guidelines.</p> <p>Preferred type of media technology: shaped objects, video objects (animation, dynamic models of phenomena), "virtual reality" environment, electronic expert coaching systems, electronic educational games, electronic books, electronic lectures, electronic collections.</p> <p>Ergonomic features of educational materials: vertical and horizontal menu, very bright colors, overload from links and information blocks. The interface is designed in such a way that access to information is often very difficult; one may notice high level hierarchy in the way information is organized and presence of special social roles to control access to it.</p> <p>Lots of slide shows and hieroglyphics.</p>
<p>GERMANY</p> <p>Mono active type of culture, rational way of thinking, average index of individualism, high uncertainty avoidance and high power distance, low-context culture.</p>	<p>Educational paradigm – in the middle between unitary and variable paradigms.</p> <p>The aims of education: - balance between conformity and formation of a system view of the world that is able to provide solutions to problems in a wide range of uncertain situations, personal self-development.</p> <p>Preferred type of media technology: symbolic objects (signs, symbols, text, graphics, charts, tables, formulas etc), graphic objects (photos, drawings, paintings), electronic expert systems, electronic study books, electronic books.</p> <p>Ergonomic features of educational materials: horizontal menu consisting of information blocks, rather succinct, easy navigation, logical order and predictability, controlled information, absence of hidden content.</p>

5. Usage of cultural assimilator for instructor “cultural intelligence” improvement

Cultural assimilator for tutors represents situation modeling, in which interaction of two individuals with different cultural backgrounds is attended by four behavioral interpretations. The description of situations aims to identify the differences between cultures, in our case, educational cultures. During the situation selection special aspects of student and tutor behavior, known in cross-cultural multimedia didactics, will be considered.

We propose the following structure of an assimilator:

1. Ergonomic part. The creation of effective educational resource, focused on multicultural audience, involves such components as: the resource navigation, the accessibility of information and its structure, appropriate ergonomic design, the degree of user involvement, the use (specificity) of various multimedia materials, user and motivational support.

2. Content specification unit. Representatives of different cultural groups have different content preferences in structure and quality. For example, representatives of cultures with a high index of individualism prefer unique content, so they often add new information and edit the content. Representatives of cultures with a high index of collectivism will rather relay the existing content instead of creating a new one.

3. Discursive part. It is important to know the main national discursive models; communication failures could be caused by various discursive strategies of a culture, discrepancy between practical purposes of the author and information recipient, the difference in the volume and substance of their lexicon, mismatch of conceptual elements in the linguistic picture of the world.

4. Methodical unit. According to cultural-cognitive specificity educational information is often presented ambiguously - for example, there are linear and nonlinear learning methods, heuristic and reproductive forms, based on cultural and cognitive specifics.

5. Communicative unit. G. Hofstede's categories have great impact on communication. For example, if a student is a representative of culture with a lower value of power distance index than the instructor, he or she would expect from the instructor an informal relationship, including an exchange of views and mistakes discussion, for which the instructor may not be prepared. Inhabitants of the countries with a high index of uncertainty avoidance do not accept ambiguous situations and tend to avoid them if it's possible. Ambiguity and inconstancy are treated as undesirable phenomena. Representatives of these cultures tend to give preference to a structured, routine and even bureaucratic way of task performance. In using interactive educational forms in cultures with high power distance the process should be controlled. On the contrary, cultures with low power distance succeed in such a learning format practice. In the course of teamwork and joint cases solution representatives of cultures with a high index of individualism need competition spirit, an ability to express their opinions and an opportunity to make independent decisions. By contrast representatives of collectivist cultures require a quiet atmosphere and qualitative technical means for group interaction.

This makes it quite difficult to develop an effective cultural assimilator. We will describe the basic steps required to develop cultural assimilator.

5.1. The Selection of the Situations

It is desirable to select materials in such a way that the most significant and peculiar divisions between instructors and students as representatives of different cultures will be described in the culture assimilator. In the selection of situations the following characteristics should be considered: stereotypes of both cultures, cognitive features, discursive features, specific of work with information, special aspects of communication with the tutor and with each other, etc. It is important to organize the process so that the situations will be supplemented not only by the experts and tutors, but learners.

5.2. The Creation of the Incidents

Incidents are constructed as follows: when the necessary information has been taken from selected conflict situations, it is examined and adjusted by a number of experts and then specific incidents being formulated.

5.3. The Determination of Attributions

The determination of attributions represents a collection of questions about a person's behavior in particular situations, emotional and cognitive reactions, etc.

5.4. The Selection of Attributions

At this stage it is necessary to determine a few alternative explanations - attributions. Interpretation of human behavior proceeds as follows: experts suggest three possible responses, that, although believable to culture outsider, do not adequately explain the incident. There is also one response with a culturally accurate explanation for the incident.

5.5. Complete Set of "Cultural Assimilator"

Each situation is usually described on several pages. There is one page for description and one for the question with four answer choices. We decided to use a Wiki Platform for placement of developed cultural assimilator.

6. Design of the Web Service

In our opinion, the main design criterion for the web service is that it must be in line with the aim of acquiring the necessary knowledge, skills and competencies for future employment [21].

The service is supposed to focus on a sphere in the labor market or on a concrete profession within this sphere. Communication with the user is carried out as follows:

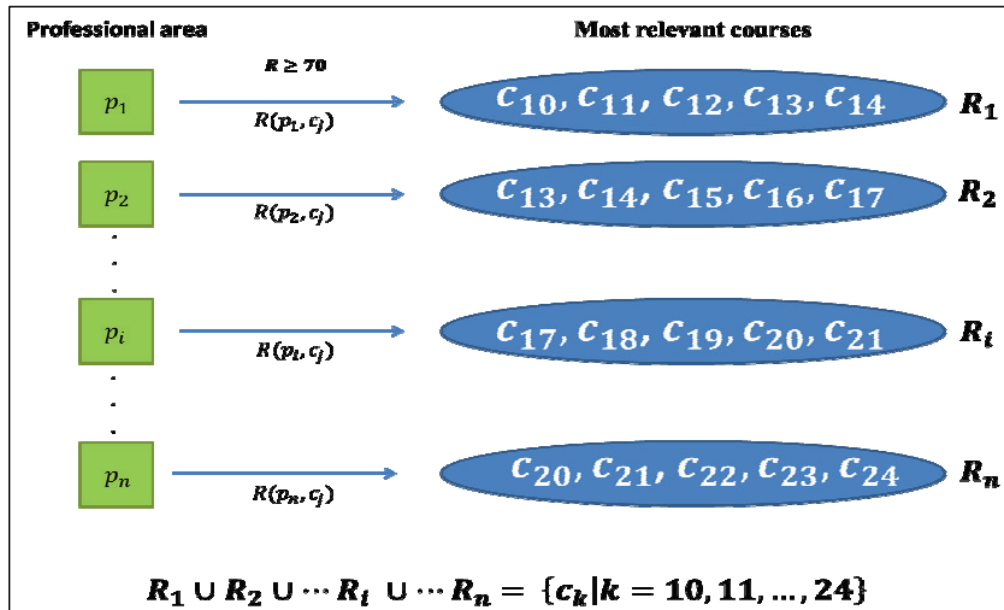
In the initial stage the service offers the user the most relevant professional areas and professions depending on the education program.

Afterwards comes the search of the most relevant education courses from available elective courses. It is important to note that, once decided upon, the choice of the user remains for the entire period of training and can be changed only in the next academic year and only if choosing a new IUP. In this process it is necessary to solve the following problems:

- to define the match between the education program and professional sphere (profession);
- to define the match between education courses and professional sphere (professions) chosen by the user.

Based on this information, it will be easy to define the "match " between two objects, thereby defining and allocating the most relevant matches. In other words, between each registered professional sphere and each of the education courses there must be established in a certain relation of relevance $R(p, c)$, where p is the name of professional sphere, c is the name of a course, a R is the relation that is an ascribed positive number. The latter indicates the degree of complementarity of a course for concrete professional sphere. Courses with the highest indicators are offered to students in order to create the most effective PSP. To prevent redundant education courses, their names are taken from a set of $\cup c_j$, where c_j is the name of a education course which holds the relation $R(p_i, c_j)$, at the fixed p_i , has one of the greatest admissible values (see Fig. 1).

Fig. 1. Definition of most relevant courses for many professional areas.



We offer two methods for the solution of the above tasks.

3.1 First method

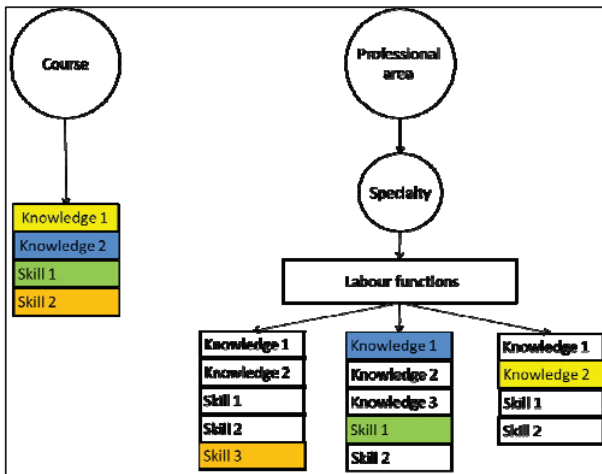
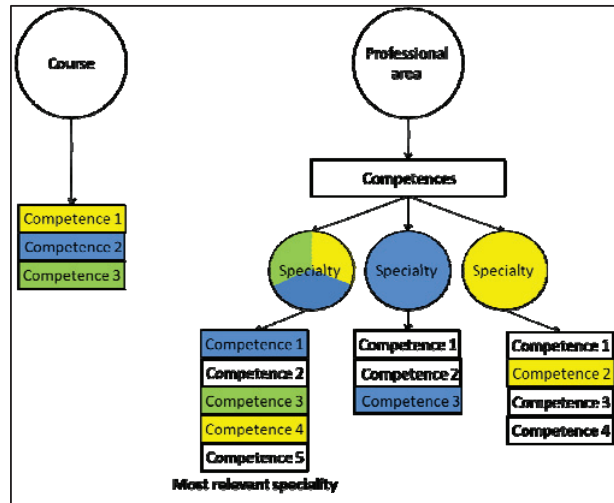
The following principle is the cornerstone of the first method: for each professional sphere and profession to define and allocate the list of the necessary competences. Competencies can be defined as basic qualities of people that determine the behavior or the way of thinking in various situations lasting a considerable period of time.

Naturally, if the profession is included in a professional sphere, the required competencies for the profession can be derived from the professional sphere. Additionally, the professional sphere defines competencies for a given profession and distinguishes between other professions from different spheres. Following the same logic, one can define and match competencies for all considered education courses. Based on the identified competencies one can present all education courses available in the form of a semantic network. The semantic network is a network graphic for orientation. The knots of the network graphic show the concepts and objects, the connecting lines correspond to the “matching” and the relations between the objects.

Once defined, such semantic networks and competencies for each profession will make it easy to program a service for finding relevant objects (the higher the match of competences, the higher the relevance (see Fig. 2)). Additionally, the service will store information about competencies that the student acquired during his or her educational path.

Fig. 2. Definition of relevance between courses and specialties, 1st method

The advantage of this method is that it is easier to carry out than the first method, since there is no need to define the required knowledge and skills for each profession. However, the second method excludes the possibility of obtaining additional information at the end of one's education about the student's acquired competencies. In the case of a large number of courses, this method will be slower in defining relevant courses than the first method. Both methods are supposed to create a recommended service that will serve as a



navigator for designing the PSP and modeling an actual competence-based profile for a student. The described web service will help to solve the problem of designing an individual PSP for each student of a higher educational institution. This will help create effective PSPs in the electronic educational environment, taking into account the «designing» of a student's competence profile. Certainly, this service will not solve all problems that we face in the educational process. However, the proposed web service will definitely promote a more conscious

approach to education on behalf of the students, modeling the student's future and the strategy for the student's future life in the context of continuous education (lifelong learning). Undoubtedly, the problem of mapping students' individual pathway of study is currently one of the pressing issues in modern education, and, in order to choose the most effective models of designing ISP, thorough research into the global experience in this sphere is essential.

7. Conclusion

This paper formulates the major principles of constructive learning in an educational environment that contains 3 levels:

- human-to-human level
- human-to-EEE level
- adaptive educational content level

Designing a smart environment is, first of all, based on adapting and filtering the educational environment to fit a student's cultural-cognitive and competence profile. On the 1st level it is essential to develop cultural intellect of the participants of educational communication. The 2nd level involves designing the EEE, with its own cultural intellect and capable of presenting knowledge according to a competence profile. The 3rd level means composing an adaptive — insome cases invariable — educational content (courses' semantic maps, minimal thesauri for disciplines).

We assume that with this approach a student will mostly use those information handling techniques best fitted for his/her own style in the learning process. It is worth noting that both internal (from own faculty or university) and external courses could be graded and presented to a student this way, with system providing student with recommendation on his/her competence profile improvement using allrelevant and available sources. In the end, the completion of such personal education course would create a certain competence profile of a specialist. Undoubtedly, the problem of mapping students' individual study pathways is currently a major issue in modern education, and, in order to choose the most effective models of designing ISP, more thorough research into the global experience in this sphere is essential.

References

1. Andreeva E.A. Current tutoring models in Russia, the European Union and the Middle East (Comparative analysis) // PAGES Bulletin 2011, pages 131-136.
2. Atabekova A.A. Linguistic Design of Web-pages: Causes for communication failures // International scientific conference "Communication: Theory and practice in different social contexts." Part 1 – Pyatigorsk: Pyatigorsk State Linguistic University Publishing House, 2002, pages 148-153.
3. Blanchard, E., Frasson, C. (2005). Making Intelligent Tutoring Systems culturally aware: The use of Hofstede's cultural dimensions. International Conference. on Artificial Intelligence, Las Vegas, pp. 644-649.
4. Galaktionova T.G. Innovative Educational Technology // History of University Education in Russia and international tradition of education: Collection of specialized course programs/ Chief Editors T.V.Artemeva, M.I.Mikeshin. - St. Petersburg: St. Petersburg Center for the History of Ideas, 2005.
5. Lebedeva, N.M. Social and cultural factors related to innovation. // XII International Academic Conference on Economic and Social Development (4 book edition). Book 3, 2012, pages 77-86.
6. Leaver B.L. Teaching the class. - New York: The New School, 1995.
7. Lewis R. Cross Cultural Communication: A Visual Approach. Transcreen Publications, 2008
8. Luria A.R. Speech and intellect in the child's development. – Moscow, 1927.
9. Matsumoto D. Psychology and culture. Modern studies. - St.Petersburg: Prime-EVROZNAK, 2002.
10. Ospennikova E.V. E-media didactics: Challenges and research directions. Current issues of Informatization of Education // PGPU Bulletin. "ICT in Education" edition, 2005, Issue 1, pages 16-30.
11. Social competence of a tutor: Directing joint action. Edited by A.G.Asmolova, G.U.Soldatova, Moscow, Smysl Publishing house, 2006.
12. Holodnaya MA Cognitive styles. About nature of the individual mind. 2nd ed. - St. Petersburg: Peter Publishing house, 2004.
13. Hall E.T. The Silent Language in Overseas Business // Harvard Business Review. - 1960. - May-June.
14. Hofstede G. Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values. - Sage Publications, 1980.
15. Zaltsman R. Transnationalnoe distancionnoe obrazovanie: Kooperatsyja I (ili) konkurentsija. Mezhdunarodnaya konferentsyja "Informatsionno-telekommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii" – 2003, Moscow № 6. 149-153 pp. ("Transnational distance education: cooperation and (or) competition. International conference "Information-telecommunication technologies in education")
16. Nisbett R.(2003) E. The Geography of Thought. Free Press.
17. Uzilevskiy G.Y. Nacha laergonomicheskoy semiotiki. – Orel: ORAGS, 2000. – 408 p. (The Origins of Ergonomic Semiotics).

18. Taratukhina Y. V. Choice of Appropriate Multimedia Technology and Teaching Methods for Different Culture Groups // Universal Journal of Educational Research. 2014. Vol. 2. No. 2. P. 200-205.
19. Taratukhina Y. V., Aldunin D. Specificity of Web User Interface (WUI) Organization in Different Cultures // World Journal of Computer Application and Technology. 2013. Vol. 1. No. 3. P. 59-66.
20. Gonçalves, Vitor; Carrapatoso, Eurico (2007) – Semantic web technologies in e-learning. 1st Workshop on Interdisciplinary Research in New Media. Porto, <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7423>
21. Taratukhina Y., Markaryan M. Obshie principy proektirovaniya rekomendatelnogo web-servisa po modelirovaniyu individualnoi obrazovatelnoi traektorii uchashesgosya//Otkrytoe I distancionnoe obrazovanie, 2016 № 2

Information about the autor

Yulia Taratukhina, Associate Professor Department of Innovation and Business in IT, Faculty of Business and Management, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: jtaratuhina@hse.ru

Intercultural Pedagogy: Theory and Practice.

UDC 37.01
Anna Petrikova,
University of Presov

**АРХИТЕКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
ГЛОБАЛЬНО-ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД**

**ARCHITECTURE OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT:
A GLOBAL EVOLUTIONARY APPROACH**

Abstract

Based on a global evolutionary approach the article defines priorities of architecture of modern education and futuristic features of education in the near future, when the traditional model of "a lecturer as a source of knowledge" will become an anachronism. For a long period the educator of the future will accompany the student's educational path, as well as participate in the formation of an educational program to help with the definition of a long-term direction for the student and recommend the area of career development. The rapid development of nano-technologies will lead to their implementation into the learning process; first of all, it is a brain-computer interface, etc. However, one must bear in mind the formation of a responsible approach to the latest technologies, as past experience indicates their abusing. In the new model of education the leading role should be given to activities incentives, higher instinctive motivation that comes from the inner aspirations of learners and self-improvement. Education should be interconnected with the practical application of the knowledge gained.

Keywords: innovation, education, global, architecture, futuroglobalistics.

Введение

Глобально-эволюционный подход к анализу состояния такой общественной формации как современная образовательная среда базируется на двух основных принципах: восприятии предмета исследования как составной части единого, целого мира и динамизме процессов разного порядка (прогресс, регресс, устойчивость), определяющих настоящее и будущее развитие сферы образования.

Такой подход обоснован сложным и противоречивым состоянием образования в современном мире. С одной стороны, образование в 20-м веке стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности; огромные достижения в этой области легли в основу грандиозных социальных и научно-технологических преобразований. С другой стороны, в 21 веке знания воспринимаются в качестве основного стратегического ресурса развития глобальной экономики, а не абсолютной ценности, как это было свойственно

ушедшему столетию. Изменение статуса образовательной индустрии сопровождается обострением проблем в этой сфере, которые свидетельствуют о кризисе образования, о неспособности подготовить творчески мыслящих людей, в которых нуждается постиндустриальное общество. И, наконец, в последние десятилетия в процессе поисков путей преодоления кризиса в образовании все больше проявляется радикальное несоответствие между научными педагогическими концепциями, деятельностью педагогов и отношением обучаемых к образовательному процессу. Несмотря на теоретическое обоснование, опыт применения активных инновационных методов, существование огромного количества учебных пособий и новых информационных технологий, качество образовательных услуг не повысилось. Такое состояние бросает вызов неконвенциональным изменениям в этой сфере и требует формирования новой образовательной системы, подготавливающей студента нового поколения.

В настоящей статье описана образовательная модель, основанная на восприятии образования как важнейшего стратегического ресурса страны, мотивирующего обучающихся к познавательной деятельности.

Актуальность заявленной темы обусловлена разработкой модели образования с позиций глобально-эволюционной и гуманистической концепций, лежащих в основе межкультурной дидактики. Объектом статьи является «иноязычное обучение, направленное на передачу культурных ценностей через язык как средство интеркультурного общения» [11, с. 23].

Целью статьи является проектирование наиболее оптимальной образовательной модели в условиях глобализованного образования, а также поддерживающей интерес студентов высшего учебного заведения к познавательной деятельности.

Теоретико-методологические основы исследования

Мультимедиаальный характер глобализма затрагивает все стороны бытия: от «материальных систем в неживой природе, живом веществе и обществе» до «...социоприродных форм и ...материальных систем вещественного фрагмента Вселенной» [1, с.62]. Многие политологи, историки, философы считают, что **глобализация** – это многовековой естественноисторический процесс. И. Ильин и А. Урсул, аргументируя в пользу глобально-эволюционного подхода, говорят о том, что глобальные проблемы это не просто следствие процессов глобализации, но прежде всего «это результат всего исторического развития человечества, в котором определенную роль, конечно, сыграли и процессы глобализации» [6, с. 17].

Глобальные процессы можно рассматривать в эволюционно-темпоральном ракурсе, на основании которого выделяют: 1) палеоглобалистику⁵, исследующую процессы, начавшиеся и завершившиеся в прошлом, также происходящие в современную

⁵ Палеоглобалистика фиксирует результаты эволюции развития от **Homo habilis** к *Homo Sapiens*.

историческую эпоху; 2) футуроглобалистику, предметом которой является исследование глобальных процессов, которые появятся или развернутся в будущем [6]⁶.

Артур Печчеи, инициатор Римского клуба, анализируя прошлый опыт человечества, отметил, что в современном мире накопилось достаточно знаний и средств для обеспечения благополучия человечества. В рамках сегодняшних мировых реалий, желаемая установка мира, которая управляется людьми с «человеческими качествами» [12], наиболее актуальна. Авторы докладов Римского клуба разрабатывали идеи одновременно в двух аспектах: палеоглобалистики и футуроглобалистики, но зачастую не ставили перед собой цель что-либо предсказывать: их задачи имели скорее воспитательный и предостерегающий характер, они «выявляли катастрофические последствия существующих тенденций и стимулировали политические изменения, которые помогли бы их избежать» [9, с. 131].

Дж. Боткин (США), М. Эльманджра (Марокко) и М. Малица (Румыния) являются разработчиками доклада Римского клуба – «Нет пределов обучению» (1979), посвященный перспективным проблемам народного образования. Анализируя итоги десятилетних дискуссий, авторы доклада установили их непродуктивный характер, так как в них акцентировался материальный аспект, а не собственно человеческие проблемы. Примечательно, что под обучением ученые подразумевают «значение человеческой инициативы, приобретение и применение новых методологических приемов, навыков, установок и ценностей, необходимых для того, чтобы жить в быстро меняющемся мире; обучение есть подготовительный процесс к тому, чтобы справляться с новыми ситуациями» [2].

И. Т. Фролов и В.В. Загладин, прогностики, представители российской научно-философской линии глобалистики, в 1981 году в связи с вышеупомянутым докладом, все-таки оспаривали тезис о человеческой инициативе, считая его расплывчатым, абстрактным, назвав доклад «шагом назад» [5, с. 102].

Однако, предложение Дж. Боткина, М. Эльманджры и М. Малицы о пересмотре существующих методов обучения, основных типов обучения, не потеряло актуальность даже спустя почти 40 лет. Действительно, в настоящее время остро ощущается необходимость в преобразовании сознания обучаемого, «его духовного самосовершенствования, формирования новых смыслов, ценностей и целей жизни, которые способны широко раздвинуть горизонты разума» [7, с. 9].

Все это свидетельствует о том, что к разработке учебных программ образовательные учреждения должны применять новые подходы, а именно: «поддерживающее» и «инновационное» обучение. «Поддерживающее обучение» (Maintenance Learning) – традиционный процесс учебной деятельности, который направлен на поддержание,

⁶ Человек будущего, *Homo Spiritualis*, – сформированная целостная нравственная личность, ответственная за глобальные проблемы.

воспроизводство существующей культуры, имеющегося социального опыта. Такой тип обучения традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению. Работа преподавателя несет репродуктивный характер, т.е. сообщение готовых знаний и способов действий, которые передаются учащимся и предназначены для воспроизводящего усвоения. Обучаемый в таком процессе обучения пассивен. Многие футурологи относят традиционный учебный процесс к развитию раннего этапа индустриального производства (О. Тоффлер) [15].

«Инновационное обучение» (Innovation Learning) соответствует сложности стоящих перед человеком проблем. Данный тип обучения нацелен на воспитании способности предвидеть события, ориентируя их к осознанному выбору альтернатив. Такая антиципация развивает воображение, делает акцент на трудностях, ожидающих человечество в будущем. Учебная деятельность «инновационного обучения» должна вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Этот принцип участия подразумевает участие отдельных людей в принятии решений как на локальном уровне, так и глобальном. Такой тип обучения должен быть ориентирован на ценностные критерии. Традиционный тип обучения ориентируется на пассивное поддержание сложившихся ценностей, инновационный тип нацелен на достоинство человечества с учетом культурных различий и при взаимном уважении людьми этих различий.

Возможные пути построения новой модели образования

Прошлый период 20-го века является временем накопления важных для развития глобального и локальных миров теоретических концепций, научно обоснованных подходов, эмпирических знаний в области эволюционной антропологии, биологии и геологии, астрофизике и космологии. Соответственно, 21-й век – это время систематизации, применения достигнутых результатов. На наш взгляд, настоящее время благоприятствует расширению междисциплинарных контактов, эклектическому подходу к образованию. Действительно, изменяется роль знаний: они превращаются из абстрактной ценности в интеллектуальный ресурс, способный давать практическую эффективность. Если образование – это самый мощный и влиятельный способ трансформации общества, то знания – это база современного общества, залог его успешного развития. Знания неразрывно связаны с прикладными сферами, так как именно в них находят применение, поэтому, конечные результаты достигаются благодаря пересечению многих дисциплин.

Футуроглобалисты совершенно очевидно подчеркивали значение изменения парадигмы образования, поскольку переход от индустриального к информационному обществу повлек за собой ряд проблем. Индустриальный разрыв вызвал информационный, и вместе они создали двойной технологический разрыв, что вызвало серьезные неконтролируемые противоречия в человеческом сообществе и повлияло на кризисный характер архитектурно-строительной системы образования (рис.1).



Рис. 1. Разрывы, влияющие на современное состояние образования

Таким образом, используя метод анализа альтернативных сценариев, необходимо создать концепт модели образования, способствующий преодолению данного разрыва. В соответствии с вышесказанным, мы предлагаем использовать в конструкте образования следующие подходы:

1. стимулирующий подход к образованию – стимулирование активной позиции, отклика на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации,
2. творческий подход к образованию – творческий поиск на основе имеющегося опыта и его расширения, что помогает достичь социально значимые результаты обучения и образования,
 1. глобалистический подход – научиться использовать методы футуроглобалистики, прогнозирования будущего, поскольку эта научная область предопределяет реальные успехи в прогнозировании.

Американский экономист и трейдер Нассим Талеб отметил слова Йоги Берра, что «будущее теперь уже не то, что раньше». И, видимо, он был прав – наши успехи в построении моделей (и прогнозов) перекрываются все возрастающей сложностью мира, и, следовательно, растет и роль непредсказуемого [14, с. 25].

Несмотря на то, что даже метод анализа альтернативных сценариев не позволяет полностью предвидеть вопросы, зависящие от личного или социального выбора, ведь они связаны с непредсказуемостью человеческого поведения, новый тип экономического и техногенного развития в современном информационном обществе, позволяет предсказать, какие появятся новые технические открытия:

1. развитие техносреды, технологий интерфейсов «мозг – компьютер» (управление техникой силой мысли),

2. развитие искусственных органов и систем («встраивание» терайтов памяти – увеличение количества обрабатываемой информации),
3. развитие в медицине бионических протезов, имплантатов, нейропротезов для замены поврежденных участков мозга,
4. нано-технологии, аватар-технологии, эмерджентные технологии взаимодействия сложных систем: сенсорные сети, дополненная реальность, 3D-печать, Интернет Всего, Всепроникающий компьютеринг, Интернет вещей, Распределенный Интеллект и т.д.

Очевидно, что реальностью станут футуропроекты и на смену био-культурной эволюции приходит кибер-культурная эволюция, которая открывает новый тип человека: киберчеловека. Наблюдения показывают, что все больше времени человек проводит в виртуальной реальности, общение в сети заменило реальное общение. Учитывая прошлый опыт человечества, возникают разные теории, угрожающие безопасности планеты, так как с появлением новой технологии возникали антропогенные катастрофы.

Следовательно, к современной образовательной модели предъявляются огромные требования: сможет ли образование как часть культуры далее успевать за растущими технологическими угрозами? Зародившийся в эпоху Просвещения, «реинкарнированный» гуманизм, выдвигает на первый план ценность индивидуальной обучаемой личности. Из этого вытекает, что построение современного образования во всех его уровнях должно реализоваться в планетарном стиле, с целью формирования планетарного сознания обучаемых. Как показывают наши наблюдения, настоящее поколение молодых людей не совсем осознает серьезность вопросов, касающихся сохранения земной цивилизации из-за привязанности к конфессиональной, национальной и классовой принадлежности [10].

Реорганизация конструкта образования остро востребована и по причине возникновения неконтролируемого источника знаний. Известный ученый и программист Б. Джой заметил, что XXI станет веком «знаний массового поражения» [2, Online].

Однако, ученые, футуроглобалисты предупреждали об опасностях, поскольку широкое распространение знания по генетике, нанотехнологии и роботехнике (ГНР-технологий) «у одного позволит уничтожить множество. Но эти предупреждения не были широко оглашены; общественное обсуждение было очевидно неадекватным. Разглашение опасностей – не прибыльно» [2, Online]. Билл Джой заостряет внимание на уникальности настоящего периода в истории нашей планеты, «когда некий биологический вид собственными волюнтаристическими действиями стал опасностью, как для самого себя, так и для обширного ряда других» [2, Online].

Исходя из вышесказанного, мы представляем ряд рекомендаций по конструированию модели образования:

1. Повысить статус науки, которая зачастую вынуждена вести себя как наука-служанка и в погоне за прибылью зачастую забывает о своем предназначении: а) обеспечении адекватной реакции человека и общества на внутренние и внешние угрозы; б) сохранении и развитии самобытности народов с языком и культурой;

2. Трансформировать образовательную инфраструктуру;
3. Реорганизовать процесс обучения в процесс развития, поскольку педагог уже не передает знания, которые могут быть приобретены в ином контексте (Интернет, частное образовательное учреждение и т.д.), а развивает их и личность в определенные периоды жизни;
4. Поменять деятельность педагога-транслятора на деятельность наставника, который помогает при решении творческих задач социальной значимости;
5. Уделять больше внимания воспитанию ответственности у обучаемых в контексте глобальных взаимосвязанных процессов и планетарного мышления;
6. Осознать прерогативы внутренней мотивации как движущей силы высокой работоспособности, поскольку это ни биологические потребности, ни поощрения, ни наказания обучаемых, а глубинное желание управлять своей жизнью, развивать и расширять свои способности и вести жизнь, в которой есть цель и смысл.

Итак, логично предположить существование такой модели образования, которая учитывает следующее:

1. Реорганизацию социального пространства,
2. Вовлечение и участие высших учебных заведений в поисках путей преодоления взаимосвязанного комплекса современных проблем;
3. Конструктивное изменение, которое возможно только при изменении мотивов и ценностей, определяющих наше поведение;
4. Активный подход к жизни: нужны мудрые решения, отражающие новый уровень сознания миллионов простых людей;
5. Соблюдение требования о всякого рода привилегии на индивидуальном или национальном уровне, которая должна сопровождаться соответствующей ответственностью,

Из сказанного вытекает, что целью современного образовательного конструкта является социально образованная культурная личность- *Homo innovaticus*⁷ с быстрой реакцией на информацию, ее анализ в контексте ценности человеческой жизни; глобальное мышление; способность к лидерству, сотрудничеству и пониманию.

Достичь положительные результаты возможно при разработке национальных стратегических программ развития государства, науки, трансформации образовательных систем, ответственному использованию ИКТ, био- и нанотехнологий, в соответствии с интересами данных государств и обеспечения национальной безопасности.

⁷*Homo innovaticus*⁷ - человек инновационный, который является главным ресурсом и главной движущей силой развития.

Заключение

Итак, архитектура современного образования отражает состояние общества с его глобальными проблемами, решение которых связано с модернизацией сферы социального развития и экономики. Это взаимосвязанный процесс, поскольку модернизация опирается на знания, полученные предыдущими поколениями. Любые глобальные проблемы современного общества связаны с нравственно-духовным, мировоззренческим потенциалом человека и социума, и без коренных изменений в сфере образования решить эти проблемы не удастся. На наш взгляд, модернизация общества должна исходить из идеи приоритета человеческого развития не в ущерб сохранению цивилизации. При этом ядром образования должно быть воспитание человека, мотивированного на творческую деятельность, подготовка высококвалифицированных педагогов, способных обеспечить переход к постиндустриальному обществу.

References

1. Botkin J. W., Elmandra M., Malitza M. (1979) No limits to learning. Oxford, 65. [Online]. Available: <http://didacts.ru/dictionary/1019414/word/-net-predelov-obucheniya> (March 12, 2016)
2. Dzhoy B. (2016) Pochemu buduschemu my ne nuzhny (perevod K. Gordeeva) . [Online]. Available: <http://alternathistory.com/bill-dzhoi-pochemu-budushchemu-my-ne-nuzhny-perevod-k-gordeeva> (March 25, 2016)
3. Globalnoje budushee 2045 (2014) Antropologicheskij krizis. Konvergentnye tekhnologii. Transgumanisticheskij projekt / Pod red. D.I. Dubrovskogo, S.M. Klimoboj. M.: «Kanon+» ROOI «Reabilitacija», 352.
4. Gessen S.I. (1995) Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju/S.I. Gessen. M.: Shkola-Press, 447.
5. Zagladin V.V., Frolov I.T. (1981) Globalnye problemy sovremennosti: nauchny i socialny aspekty. M., 240 .
6. Ifin I.V., Ursul A.D. (2009) Evoljucionnaja globalistika (konceptija evoljucii global'nyh processov). M.: MGU, 232 .
7. Ickov D.I. (2014) Obschestvennoe dvizhenie «Rossija 2045» i global'noje budushee// Podred. D.I. Dubrovskogo, S.M. Klimovoj. M.: «Kanon+» ROOI «Reabilitacija», 352.
8. Kolokovskaja L.V. (2002) Pedagogika i psihologija obrazovatel'nykh tekhnologij: Uchebn.posobie. Krasnojarsk: IPCKGTU, 2002, 16-43.
9. Muza D.E. (2010) Vvedenie v globalistiku: Uchedn.posobie. Doneck: DonNTU, 240.
10. Nazarefan A.P. (2013) Seredina XXI veka: zagadka singularnosti// Filosofskie nauki, № 9, 15-24.
11. Petrikova A., Kuprina T., Gallo J. (2013) Vvedenie v didaktiku russkogo jazyka i mezhkul'turnuju kommunikaciju. Preshov: FF Preshovskij universitet, 365.
12. Pechchei A. Chelovecheskie kachestva [Online]. Available: http://www.val--s.narod.ru/pec_gl6.htm (March 10, 2016)
13. Sovmestnoje zajavlenie o garmonizacii architektury Evropejskoj sistemy obrazovanija [Online]. Available: http://www.francejus.ru/upload/docs/Declaration_Sorbonne.pdf (February 20, 2016).
14. Taleb N.N. (2009) Chjorny lebed'. Pod znakom nepredskazuemosti. M.: Izd.-vo KoLibri, 528.
15. Toffler A. (1980) The third wave. N.Y., N.7., 283.

Information about the author

Petrikova Anna (Preshov, Slovakia) – Doctor of Philology, Associate Professor, University of Preshov, Faculty of Art; E-mail: anna.petrikova@ff.unipo.sk

Socio-cultural Issues of Migration

UDC 314.74

*Margarita Sandler,
International Migration and Gender Research Institute*

**ИНТЕГРАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ РУССКОГОВОРЯЩИХ
МИГРАНТОВ В ЕВРОПЕ ИЗ КАТЕГОРИИ ADVANCED WOMEN И
ДРУГИХ ГРУПП МИГРАНТОВ**

**INTEGRATION COMPETENCIES OF RUSSIAN - SPEAKING
MIGRANTS IN EUROPE FROM CATEGORIES OF ADVANCED WOMEN
AND OTHER MIGRANTS' GROUPS**

Abstract

The research of the IMAGRI Institute in Belgium that has taken place in recent years, allows us to draw the following conclusions about some of the migration flows from the former Soviet Union to Europe.

The category of migrants WMA (Women-Migrants Advanced) has highly developed cross-cultural communication skills, but in about half the cases it does not solve the problem of self-realization in their careers and in the society - for this category these concepts are inseparable.

"Our" category of migrants, whose number has increased in Europe, requires special integration programs through entrepreneurship, as our project RESTART (2011-2014) has proved its effectiveness.

Today for Europe Muslim migrants from the former Soviet Union are a rather complicated group, irrespective of the country of the new residence. The principles of a common language and a common geographic area, traditionally regarded as fundamental to the integration, for this part of the migrants do not work. This is a basic error of European integration institutions in their approach to the adaptation of Russian-speaking migrants in Europe. And it is obvious that the solution of this problem will require deeper analysis.

Keywords: social adaptation, Russian speaking migrants, Women-Migrants Advanced (WMA), cross-cultural communication, entrepreneurial skills of migrants, low-skilled migration, traditionally Muslim regions, level of tolerance, integration courses.

Введение

Брюссельский Международный институт миграционных и гендерных исследований (IMAGRI) изучал социальную адаптацию в Европе русскоговорящих мигрантов из категории Women-Migrants Advanced (WMA) на примере Бельгии, Германии, Франции.

Женщины-WMA, по данным различных исследований, проводившихся и ранее учеными-мигрантологами, стремятся к успешной самореализации в новом социуме и не желают мириться с потерей социального статуса в связи с переменой страны проживания; они считают себя способными к саморазвитию и достижению высоких результатов в новых социально-культурных условиях. Данное обстоятельство и заставляет нас подробно изучать описанную категорию мигрантов.

Предпосылки реализации проекта RESTART

Термин Women-Migrants Advanced (WMA) был введен нашим институтом (IMAGRI) около 5 лет назад. Под WMA мы подразумеваем женщину-мигранта, прибывшую в Европу из стран экс-СССР, имеющую, как минимум, 1-2 высших образования и занимающую активную социальную позицию.

Как мы установили в процессе многолетних исследований, у WMA высоко развиты навыки кросс-культурной коммуникации. Интересующая нас категория женщин активно перенимает кулинарные традиции, стиль одежды, деловой и бытовой стиль общения, т.к. хочет именно в новой стране продолжить свою жизнь и карьеру. Однако примерно в половине случаев этот важный факт не решает проблемы самореализации в карьере, и, соответственно, в обществе – а для данной категории два этих понятия неразрывны.

От WMA следует отделять других европейских иммигранток, нередко также с хорошим образованием, которые совершенно не ставят перед собой карьерных задач, а переехали в другую страну, чтобы. Например, просто «быть в Европе замужем».

По многим данным, женщины составляют большинство среди живущих в Европе наших соотечественников, присутствуя в значительном числе во всех секторах миграции: семейной (как создание, так и воссоединение семей), интеллектуальной (как специалисты, так и как члены семей специалистов), трудовой (в основном из постсоветского пространства, но не из России). Именно женщины составляют «скрытое большинство» в русскоязычной миграции в Европу.

Кроме того, женщины представляют собой еще и чрезвычайно активную (как общественно, так и культурно) часть переселенцев. Этот факт позволил дополнить наши исследования новой темой: *«Гражданская активность современной русскоговорящей иммиграции в Европе»*.

Проводя первое исследование нескольких категорий мигрантов в Германии и Бельгии, мы сравнивали каждую из них с категорией WMA, стремясь определить различие и сходство адаптации различных мигрантских групп в новой среде. Мы сумели выявить

отношение русскоговорящих мигрантов к европейским ценностям: восприятие, готовность прививать их своим детям; а также интенсивность стремления к этому у различных категорий мигрантов и то, от чего оно зависит.

Среди респондентов оказались представлены все группы переселенцев – от только что приехавших до живущих в ЕС 5-8 и более лет. В фокус мониторинга попали мужчины и женщины в возрасте от 25 до 45 лет со средним и высшим образованием, были, в том числе, и гендерные (чисто женские) группы – все эти люди являются наиболее активной частью населения.

Кроме того, IMAGRI разработал и в течение 2-х лет реализовывал в Бельгии, Франции, Чехии и Шотландии проект RESTART, ставший возможным благодаря европейскому гранту Грюндтвиг. Идея этого проекта состояла в помощи женщинам-мигрантам в получении новых интрапренерских (деловых) навыков. В RESTART участвовали только WMA. Данное уточнение важно: это не просто образованные женщины, но и желающие сделать новую, либо улучшить уже начатую карьеру в новой европейской стране.

В опросе приняли участие 4 группы женщин по 10 человек из 4-х указанных стран. Таким образом, мы обработали 40 анкет участниц проекта RESTART и результаты фокус-групп с ними. Об участвовавших в обследовании женщинах мы знали несколько больше, нежели отражено в их ответах на анкеты (в частности – «бэкграунд»: социальное происхождение, предыдущие и нынешние условия жизни, образование и т.д.). И эти дополнительные сведения позволили нам сделать еще более достоверные выводы.

Респондентам-WMA был предложен ряд анкет на нескольких тематических семинарах в разных странах. В частности, семинар в Бордо, который готовили совместно ИМАГРИ и общественная организация «РОССИЯ-АКВИТАНИЯ», занимающаяся преподаванием русского и французского языков, был посвящен языковым и коммуникативным компетенциям.

Большой блок вопросов «Исследования потребностей в развитии лингвистических и коммуникативных компетенций социально активных женщин-мигрантов (WMA) Чехии, Шотландии, Бельгии, Франции» был посвящен межкультурной коммуникации: оценке уровня соответствующих компетенций женщин-иммигранток и потребностей в их развитии.

Мы составили анкету и в 2013 году провели опрос. Суть вопросов и большое количество (96%) положительных ответов дает четкое представление о достаточных компетенциях этих женщин в кросс-культурных коммуникациях. Таким образом, ИМАГРИ, обработав результаты, получил идеальный портрет «женщины – кросс-культурного коммуникатора».

Результаты исследования, полученные в рамках реализации проекта RESTART

Представим сублимированные результаты нашего анкетирования:

1. Примерно 22% иммигрантов ранее проживали в крупных городах – Москве, Санкт-Петербурге; 35% – в регионах России; 55% – в Украине, Беларуси, Азербайджане, Узбекистане, Литве, Молдове, Грузии, Латвии, Армении.
2. В 70 случаях из 100 приехавшие в ЕС женщины вышли замуж за иностранцев и таким образом оказались в Европе, либо приехали работать или учиться и уже потом вышли замуж за европейцев.
3. Представления женщин о будущем весьма конструктивны, их планы конкретны.
4. Русскоговорящие женщины, имеющие детей, активно занимаются их всесторонним образованием: сохраняют и поддерживают им родной русский язык, одновременно адаптируя их к европейской жизни; осознают проблемы двуязычия детей.
5. Высокий уровень образования: в 95 случаях из 100 окончили 1-2 вуза.
6. Профессиональные группы: менеджеры различных областей, переводчики, работники евроинституций, частные предприниматели, студенты институтов, высших школ и курсов.
7. Замужних женщин среди обследованных – примерно две трети, незамужних – треть; подавляющее количество разводов произошло уже в Европе.
8. Обследованные женщины сегодня ведут в Бельгии активную жизнь: работают или учатся; участвуют в общественных организациях или посещают их, а также русские и европейские культурные мероприятия; читают русскую и европейскую прессу.
9. Большинство считают себя адаптировавшимися или почти адаптировавшимися.
10. При ответе на вопрос о том, кем должны чувствовать себя их дети, женщины категории «адванс» выбрали ответы, которые подразумевают для них близкие понятия – «гражданин Европы», «гражданин мира», «гражданин Европейского союза», но при этом подчеркивали, что они должны помнить о своих русских корнях.

Таким образом, русскоговорящие матери-мигрантки-WMA активно сохраняют у своих детей русский язык и русскую культуру, одновременно стараясь делать все возможное, чтобы привить им европейские ценности.

Результаты исследования в рамках проекта RESTART позволяют сделать выводы о высокой степени готовности женщин WMA к ведению кросс-культурного диалога - они являют собой просто идеальный пример «межкультурных коммуникаторов».

А вот ответы в группе мигрантов с существенно более низким уровнем образования (среднее учебное заведение, мужчины и женщины в возрасте от 25 до 45 лет) разительно отличались от позиции респонденток-WMA.

Приезжие из бывших союзных республик: Грузии, Армении, Молдовы, стран Балтии – принадлежащие к местным этносам немусульманского вероисповедания – отвечали на

вопрос о русском языке и о русской культуре отрицательно: у них есть «свой язык и своя культура», которые они и будут прививать детям.

Правда, их ответы на вопросы интеграционного толка практически совпадали с ответами предыдущей категории респондентов: как выяснилось, всем переселенцам хотелось бы, чтобы их дети чувствовали себя гражданами страны, где сейчас проживают, или «гражданами Европы», а поэтому взрослые положительно настроены на восприятие новых для себя культурных ценностей.

А вот ответы большинства респондентов из традиционно мусульманских регионов СССР (Чечня, Ингушетия, Азербайджан) оказались абсолютно негативными. Отметим: «мусульманскими» являются только местности их предыдущего проживания, относительно реального вероисповедания обследуемых нам ничего неизвестно – выяснение этого вопроса не было задачей исследователей.

Относительно русского языка и культуры, а также языка и культуры нынешней страны пребывания, бывшие жители мусульманских областей и стран (до 90%) были категоричны: «Им это не нужно». Поясняющие ремарки практически совпадали: «У нас есть свой язык и своя культура». Из обычаев новой страны они не хотят перенимать ничего – ни кухню, ни какие бы то ни было традиции и обычаи (делового общения, ценности литературы и искусства), ни манеру одеваться.

У респонденток-WMA обращает на себя внимание высокий уровень толерантности, в то время как у очень многих бывших наших соотечественников (к счастью, далеко не у всех) она появляется после как минимум 5-летней жизни в европейской стране. Как показывают практики по специфике кросс-культурных коммуникаций, именно отсутствие терпимости полностью выдает мигрантов из постсоветского пространства, узнаваемых в Европе, в частности, еще и по этому.

На наш взгляд, такие результаты исследования наглядно демонстрируют, как ведется кросс-культурный диалог «наших» мигрантов, количество которых в Европе все увеличивается, с представителями других культур.

Чиновники различных европейских департаментов часто ставят возможность адаптации, а, следовательно, и полной интеграции, успеха в карьере в прямую и абсолютную зависимость от владения языком и навыками межкультурного диалога. Затевая проект RESTART, мы намеревались установить связь между хорошими способностями к кросс-культурным коммуникациям у WMA и возможностями их реализации (как профессиональной, так и общей).

Вывод, который последовал из нашего многолетнего мониторинга ситуации, не совпал с распространенными представлениями: владение иностранными языками и прекрасные навыки межкультурного диалога не решают проблему полной реализации иммигрантов.

Примечательно, что в начале обсуждения практически все участницы говорили о том, что знание языка, культуры снимет для них все барьеры в реализации. Однако под конец диалога, при детальной проработке ответов в фокус-группе, оказывалось, что у части аудитории имеются дипломы о высшем образовании, а говорят они на нескольких иностранных языках, однако не работают на желаемом уровне, либо не могут найти работу вообще.

При этом практически все они (96%) безусловно попадают в образ «специалиста по мультикультурному диалогу», однако реализована в новой стране (имеют хорошую работу, предвкушая лучшую) лишь половина. Вторая половина о начале своего роста только мечтает.

Наш вывод аргументированно не подкрепляет европейских представлений о профессиональной реализации и интеграции мигрантов.

На многочисленных работающих в Европе интеграционных курсах обучают, кроме языка, еще и заполнению анкет, CV и прочему, вполне достаточному для освоения в бытовой среде новой страны. А вот специальное общение с психологами и социологами, как и обучение нуждающихся интрапренерским приемам, отсутствует. Столь однобокая система адаптации существенно тормозит WMA в деле «поиска себя» и своего места в бизнесе, а значит, и в новом европейском обществе.

Специалисты IMAGRI опрашивали женщин, давно переселившихся в европейские страны, имеющих некий опыт интеграции, адаптации и даже построения бизнеса. Нам хотелось узнать, через что им пришлось пройти, какие реальные трудности преодолеть.

Фокус-группы составляли представительства института в Чехии, Болгарии, Германии, Испании. И, конечно, нами была поведена фокус-группа в Бельгии. Примерное число участниц фокус-групп в странах от 12 до 15 человек.

Одним из первых вопросов был очень существенный: *«Хорошо ли вы знали условия жизни в стране, в которой собирались остаться?»*

О хорошем предварительном знании страны заявили мигранты в Германии, и это обоснованно, так как стабильный миграционный поток русскоговорящих «течет» в Германию уже более 25 лет. О своем незнании деталей жизни в новой стране заявили мигранты в Чехии, Болгарии, Бельгии, Испании.

Но – и это интересно – на вопрос о том, *были ли трудности с адаптацией*– отрицательные ответы мы получили из Болгарии и Чехии. Что подтверждает мысль о том, что близкая культура, близкий и в основном понятный язык играют очень большую роль, как и растущий поток русскоязычных мигрантов в Чехию и Словению. И это притом, что в этих странах нет никаких социальных пакетов, и остаться надолго и даже навсегда здесь могут только предприниматели.

Проанализировав полученные данные, можно не просто констатировать наличие множества проблем у миграционных потоков из экс-СССР (это давно ясно многим исследователям), а уверенно заявить: проблемы различных групп мигрантов даже из одной страны различаются очень сильно.

Так, на ключевой вопрос о том, что мешает женщинам-мигранткам развивать бизнес в новой стране, в трети случаев выбирался ответ: «Отсутствие продуктивной идеи», а более половины отметили два ответа: «Отсутствие стартового капитала» и «Наличие маленьких детей». Безусловно, «незнание языка» отмечалось как важный фактор. Но сами WMA-мигранты не определяют его как решающий.

На вопрос о том, *кто или что могло бы помочь быстрее адаптироваться в стране* – большинство предпочло в качестве ответа два варианта из предложенных. Наличие «родственников или знакомых, давно живущих в стране» и «изучение языка». И, скажем, в Чехии практически никто не выбрал ответ про интеграционные курсы или тренинги, так как русскоговорящим ментальность жителей этой страны ближе и понятнее, чем населению многих других европейских стран.

Наши выводы подкрепляют официальные статистические данные. На конференции в Брюсселе BETTER WORK FOR IMMIGRANTS (18.11.2014), организованной при участии Еврокомиссии, в интервью ИМАГРИ Катерина Степáнкова, глава Департамента Foreign Employment Министерства LABOR and Social Affairs Чешской Республики, назвала цифры на ноябрь 2104 года? по русскоговорящим трудовым мигрантам в этой стране.

Относительно небольшая (малосущественная на фоне других) группа переехала в Чехию из Узбекистана и Белоруссии. Из России прибыли 34 438 человек, а из Украины – 104 272. Ранее больше всего мигрантов прибывало из России. Сейчас на первом месте – Украина, и миграция в Чехию из этой страны продолжает стабильно расти: только по приводимым нами официальным данным, в конце прошлого года количество приезжих с Украины втрое превысило количество приехавших из РФ.

Цифр по 2015 году еще нет, но, по экспертным оценочным данным, скорее всего, можно смело говорить об увеличении количества мигрантов с Украины еще вдвое.

На вопрос о том, *что вас беспокоит (беспокоило) в стране*, многие выбирали ответ: «Непривычные условия жизни», – и лишь в Бельгии несколько респондентов отметили: «Негативное отношение к мигрантам». Для преодоления своей тревожности все опрошенные предпочли черпать информацию в Интернете и СМИ и общаться с теми, кто переехал в эту страну уже давно. И никто не обратился к психологу.

Выводы и рекомендации

Для «нашей» категории мигрантов – женщин - WMA и прочих мигрантов из постсоветского пространства, обследованием которых прицельно занимается ИМАГРИ, необходимы специальные программы интеграции через интрапренерство. То, что эта

методика работает, доказал наш проект RESTART, проводившийся в течение 2011-2014 гг. Тем более, что количество мигрантов из стран бывшего СССР неуклонно увеличивается.

Посещение специальных курсов является обязательным для недавно приехавших, и они вынужденно ходят на них. Однако наши исследования (даже при еще не законченной обработке полученных данных) позволяют уверенно сделать вывод: мигранты не возлагают больших надежд на местные интеграционные курсы и не очень доверяют полученным там знаниям.

Из этого нашего вывода логически следует другой: программы таких курсов требуют серьезной доработки и обязаны учитывать разный статус прибывших мигрантов. Сегодня же практически все курсы «настроены» на так называемых мигрантов «low-skilled jobs» and «middles killed jobs», и ничего не дают WMA.

Наши выводы поддерживают специалисты из других областей. ИМАГРИ проводил консультации с русскоговорящими психологами в Бельгии, и вот их впечатления от клиентов из среды русскоговорящих мигрантов.

1. На прием в основном приходят семьи, где ребенок имеет проблемы в школе в новой среде.
2. Семьи не проходят испытание миграцией.
3. Интернациональные семьи – проблемы межкультурного диалога в семье.
4. Часто обращаются женщины из группы WMA с типичной проблемой недовостребованности и нереализованности в новых реалиях.
5. Причина самых больших личных драм в иммиграции – невозможность претендовать на тот же статус, что был в родной стране.

А вот данные других коллег. В 97-м выпуске Brussels Studies (научный электронный журнал «Брюссельские исследования» от 21.03.2016) вышли результаты изучения миграционных потоков в Брюсселе, основанные на данных банка Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS). Работу провели географы из Брюссельского свободного университета Gilles Van Hamme, Taïs Grippa и Mathieu Van Criekingen.

Исследователи установили, что значительная часть мигрантов, едва обжившись в Брюсселе, покидает бедные районы, перебираясь в соседние, где уровень жизни выше. Приезжие из бедных стран стремятся поселиться в центральных (плотнонаселенных) частях города, но предпочитают в них беднейшие кварталы. Именно такие районы находятся на стыке различных миграционных потоков, откуда приезжие вытесняют местное население, заполняя собой освободившееся пространство. Понятно, что в отсутствие брюссельцев приезжие просто физически не могут интегрироваться в их среду.

В выводах ученых нет ни слова о том, из каких стран, из регионов какого традиционного вероисповедания прибыли эти «беднейшие» мигранты – только об их плачевном материальном положении и стремлении жить чуть-чуть лучше.

Несмотря на то, что в Европе достаточно много изучается мусульманская иммиграция и публикуются научные работы об ее особенностях, никто из исследователей не выделяет мигрантов-мусульман среди прочих приезжих из стран бывшего СССР. Во всяком случае, как мы ни старались, нам не удалось найти союзников среди коллег. Отрицательно на столь «узкий» запрос нам ответили в университетах Брюсселя, Лёвена, Антверпена. Всех русскоговорящих мигрантов, прибывших из бывших советских республик, европейские ученые объединяют в одну группу, что нам представляется в корне ошибочным.

Наше исследование показало: в вопросах интеграции в новой стране большое значение имеет уровень образования, намерения относительно интеграции в новое общество, желание мигрантов освоить новую культуру и устроить свою жизнь и не имеет никакого значения, в какую страну Европы приехал человек, если он прибыл из страны мусульманского мира – Алжира, Марокко или из Чечни, т.е. из России.

Как мы сумели убедиться, в случае с мусульманами (даже свободно владеющими русским языком, и именно поэтому относимых другими исследователями к «русским») принцип «одного общего языка» не работает. Именно общий язык, на котором изъясняется приезжие «из России», и вводит в заблуждение, заставляя многих думать, что все остальное у них тоже одинаковое. В этой неверной посылке и кроется фатальная ошибка.

Именно поэтому хорошо понимающих русский и даже говорящих на нем мигрантов, которые прибывают в Европу и, в частности, в Бельгию, в большом количестве, особенно в последнее десятилетие, скажем, из Чечни, неверно оценивать и невозможно интегрировать гомогенно.

Приезжающие из этой республики в составе России люди относятся к совершенно различным группам с абсолютно разными задачами и целями в иммиграции, хотя и прибывают они действительно из одного географического региона.

По нашему мнению, составленному на основе данных проведенных исследований, мусульманских мигрантов из России в Европе следует причислять не к русскоговорящей, а к общей мусульманской иммиграции. И этот вывод представляется нам крайне важным.

Результаты нашего исследования и сделанные из него выводы, на наш взгляд, предоставляют всем госструктурам и прочим социальным институтам в Европе, работающим с мигрантами и внедряющим новые интеграционные программы, абсолютно новую информацию.

До сих пор практический подход к интеграции русскоговорящих мигрантов в Европе базировался на теоретических предположениях, а потому был явно неверен. Наши исследования доказали: иммигранты из бывшего СССР вовсе не являются монолитной группой. И ИМАГРИ заявил об этом одним из первых.

Следуя нашей логике, например, в Бельгии, было бы правильнее (и эффективнее) интегрировать чеченских мигрантов по тому же типу, что и марокканских, а не русских, как это происходит сейчас. А в Германии – по «турецкому» типу.

В заключение, резюмируя сказанное и обобщая тематические направления, приоритетные сегодня в Европе, можно отметить, что в последний год количество конференций по теме миграции в Европе вообще и в Бельгии, в Брюсселе, в частности, возросло в разы. Однако все они, к сожалению, посвящаются темам, связанным с низкообразованной миграцией.

ИМАГРИ продолжает следить за информацией и участвовать в европейских мероприятиях по миграционным процессам, и мы будем рады сотрудничеству и обмену актуальной информацией с коллегами.

References

1. Brussels Studies : La revue scientifique électronique pour les recherches sur Bruxelles.URL : <http://www.brusselsstudies.be/fr/brussels-studies-la-revue-scientifique-electronique-pour-les-recherches-sur-bruxelles> (Accessed 10.04.2106)
2. Kuprina T., Sandler M. Common and Specific Features of Migration Flows in Russia, CIS and Far Abroad // *Economy of Region*. 2015. No 2 (42). 194-207
3. Kuprina T., Sandler M. Natsionalnie osobennosti migratsionnikh potokov v Rossii I Evrope [National Features of Migration Flows in Russia and Europe]. *Instituti razvitiya demograficheskoy sistemi obshchestva* [Institutions of Development of Demographic System of Society]. Yekaterinburg: Institute of Economics UrBRAS, 2014. 88-93
4. Morgunova O. Russians in the City – «patriots» with a touch of spleen // *International Migration and Gender Studies Institute Brussels*, 2013.
5. Sandler M. Russkogovoryashchi emigrant v Evrope iz kategorii advanced women I drugikh grupp: gotovnost k integratsii, ot kritiyu biznessa I mezhkulturnomu dialogu [Russian-speaking migrants in Europe from category of Advanced Women and Other Categories: Readiness to Integrate, Open Business and Intercultural Dialogue (Presentation of Research Outcomes)]. *Ustoychivoe razvitie rossiyskikh regionov: ekonomicheskaya politika v usloviyakh vnesnykh I vnutrennykh shokov* [Sustainable development of Russian Regions: Economic Policy in Conditions of External and Internal Shocks]. Yekaterinburg: UrFU, 2015. 672-681

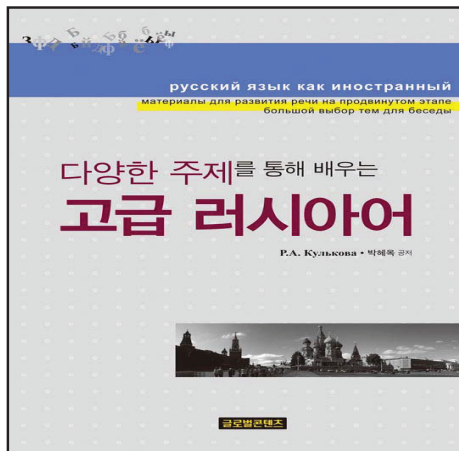
Information about the author

Margarita Sandler, President of International Migration and Gender Research Institute, (10, Rue du Meridien, Brussels, 1210, e-mail: koshemir@telenet.be)

Reviews and Notes

Три издания за пять лет: в чем секрет популярности пособия? Р.А. Кулькова, Пак Хеок «Русский язык через разные темы». Сеул: Глобал контент, 2016. Пособие по развитию речи на русском языке для корейцев. ISBN 978-8993908-27-5

Three editions in five years: what is the secret of the popularity of a textbook? R. A Kulkova, Pak Heok "Russian language through different themes." Seoul: Global content, 2016. The textbook for the development of communicative speech skills for Koreans students learning Russian. ISBN 978-8993908-27-5



К.А. Депомян, доцент университета Сувон (Республика Корея)

Deponian K.A., associate professor of University of Suwon (Republic of Korea)

В наши дни, когда в педагогике всё больше сторонников приобретает мысль о необходимости переместить фокус обучения на личность обучаемого и межличностное общение на уроке, не вызывает сомнений актуальность пособий, которые позволяют преподавателям и учащимся вести неформальный, продуктивный диалог: диалог, в котором возникает личностная потребность студентов говорить на изучаемом языке, то есть продуцировать «речью по сути, а не только по форме»⁸. А для этого нужны такие учебные материалы, которые позволяли бы сопоставлять разные точки зрения, высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать⁹. Эти требования учтены в авторской методике развития речи («проблемные мини-тексты для беседы») Р.А. Кульковой. Первым опытом реализации этой методики стало пособие «Я хочу тебя спросить... Беседы и дискуссии на русском языке (700 проблемных ситуаций)», опубликованное в 2005 году и получившее известность в педагогическом сообществе: его начали использовать преподаватели не только в России, но и в других странах, таких как Германия, Италия, Китай, Казахстан, Армения, Латвия и др. Вариант этого пособия с китайскими комментариями уже вошёл в практику преподавания русского языка в Китае¹⁰, а вариант для носителей латышского и казахского языков находится в разработке. На базе пособия Р.А. Кульковой также написано пособие по развитию речи для изучающих

⁸ Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. С. 170.

⁹ Кон И. С. Психология старшеклассника. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980.

¹⁰ Кулькова Р.А., Бай Пин, Цзя Чанлун Я хочу тебя спросить...: Учебное пособие по развитию речи. Продвинутый этап. Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2010.

английский язык¹¹.

Новаторская книга была с интересом встречена в Южной Корее. В результате совместной работы Р.А. Кульковой с корейскими коллегами было издано пособие «Русский язык через разные темы» в двух частях¹². В каждой части представлено 8 тем. Каждая тема состоит из нескольких мини-текстов (с параллельным переводом на корейский язык, что сделано для тех, кто учит русский язык самостоятельно), лексико-грамматического и синтаксического комментариев, отражающих трудности, которые возникают у корейских учащихся под влиянием их родного языка. В приложении к обеим книгам дан список реплик, типичных для беседы (*Мне близка эта тема – есть такой опыт; Я никогда не задумывался об этом – со мной такого не случилось; Не знаю, прав я или нет, но я думаю...; Я потерял мысль; Это крайности, нужна золотая середина* и др.) и список ключевой лексики (по темам).

Первая часть выдержала уже три издания (2011, 2012, 2016), и интерес к пособию в Корее со временем не только не падает, но продолжает расти. Это можно объяснить следующим. Во-первых, тексты-стимулы, запускающие беседу, почти всегда небольшие, что актуально в условиях ограниченного количества времени, отводимого в корейских университетах на практические занятия по языку. Во-вторых, тексты можно использовать на разных этапах обучения **выборочно**, так как это законченные, самодостаточные порции информации. Так, например, из темы «Родина и имя – что это значит для меня?» такие тексты-стимулы, как «Где ваша родина?», «Вы – домосед? Вы – путешественник?», «Дружить с иностранцами интересно или нет?» можно читать и обсуждать уже на начальном этапе обучения, при необходимости упростив их языковую форму. В-третьих, пособие насыщено информацией, которая, по мысли автора, есть пусковой механизм для мысли, а значит, и для речи. Это сборник (антология, своего рода «копилка») большого количества **проблем**, которые носят универсальный, не национальный характер. Темы, которые объединяют группы мини-текстов, будучи написаны простым языком, с точки зрения содержания являются философскими (*Родина, Красота, Здоровье, Философия потребления, Дружба, Общение, Любовь, Профессия* и др.), и в них нет ни конкретных лиц, ни конкретных стран, ни конкретных реалий. Мини-тексты содержат от 2 до 4 (иногда больше) точек зрения на проблему, эти точки зрения очень коротко аргументируются, но ни одна не навязывается: учащимся предлагается выбрать ту точку зрения, с которой они согласны или высказать своё мнение. Такая форма работы позволяет максимально активизировать учебную деятельность всех без исключения членов учебной группы: и

¹¹ Kulkovf R., Hunter G. Different Views of the Human World. Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013.

¹² Кулькова Р.А., Пак Хеок Русский язык через разные темы (다양한주제를통해배우는고급러시아어). Часть 1. Сеул: Глобал контент, 2011, 2012, 2016.

Кулькова Р.А., Пэк Чунхён Русский язык через разные темы (다양한주제를통해배우는고급러시아어). Часть 2. Сеул: Глобал контент, 2013.

активных, и тех, кто стесняется говорить – даже они начинают испытывать желание что-то, но сказать, принять посильное участие в общей беседе.

Это позволяет говорить о том, что пособие Р.А. Кульковой отвечает ожиданиям современного «информационно-электронного» поколения учащихся, для которых информация – не ценность (любая информация есть в интернете), ценность – концептуализация и концентрация информации, такое её представление, которое вызывает желание о ней говорить. Содержание бесед, как показывает практика работы с книгой, повышает уровень интеллигентности учащихся, способствует выработке ими собственного мировоззрения, заставляет задуматься о том, о чём в обыденной жизни они могли и не размышлять.

Работая по книге с корейскими учащимися в течение нескольких лет, мы постоянно наблюдаем большой интерес у наших подопечных к поднимаемым в пособии темам и высокий уровень активности на занятиях, что особенно актуально для корейской аудитории, поскольку корейцы, как известно, относятся к некоммуникативному типу, «разговорить» которых является архисложной задачей. Работая по пособию Р.А. Кульковой – Пак Хеок, мы постоянно убеждаемся, что учащиеся с удовольствием учатся высказывать своё мнение по таким важным для молодых людей темам, как дружба, любовь, профессия, красота, здоровье и т.п.

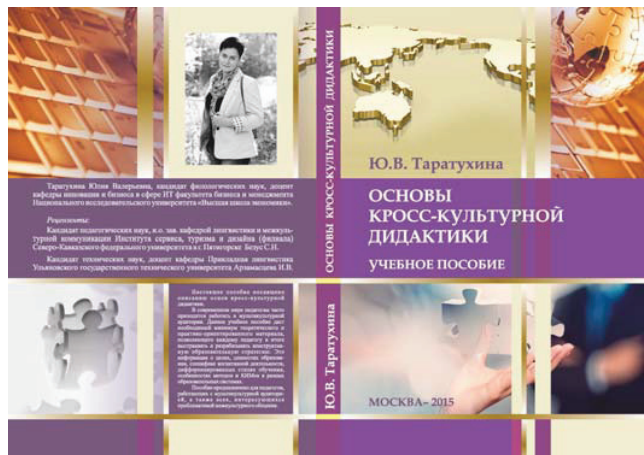
Пособие Р.А. Кульковой оказывает благоприятное психологическое воздействие на учащихся, создаёт доверительную атмосферу и позволяет добиваться основной цели обучения – не только повышать коммуникативную компетенцию наших подопечных, но прежде всего – воспитывать интеллигентную образованную личность, готовую всесторонне обдумывать и решать насущные проблемы свои и своего времени.

Можно с уверенностью сказать, что перед нами – новый тип учебного пособия, усиливающий мотивацию обучения и развивающий творческие способности учащихся. О пособиях хорошо отзываются и преподаватели РКИ, и студенты, которые изучают русский язык в высших школах, колледжах и университетах, а также любители русского языка и культуры.

Представляя самые разные взгляды на разные проблемы объективно и беспристрастно, пособие подходит для работы с представителями **разных** национальностей, разного возраста и пола, разного вероисповедания и политических взглядов. Мы надеемся, что в будущем будут созданы национально-ориентированные пособия для носителей других языков.

THE BASICS OF CROSS-CULTURAL DIDACTICS

ISBN: 978-5-8037-0664-9



It is common knowledge that today's education is becoming more open and easily accessible; consequently, it is not limited by the boundaries of countries and regions. Moreover, online communication allows the educational processes to occur irrespective of the territorial boundaries: not only is the number of students growing, but also their cultural identities are becoming more diverse. Nowadays educators are facing new problems caused by different world views, specific types of

educational discourse, various information processing strategies, etc. This book describes the prerequisites for development in the area of cross-cultural didactics. This approach is based on research studies of differences between mentalities, ways of working with educational information, culturally-specific teaching methods and teaching techniques that determine differentiated approaches to the choice of multimedia technologies in education system. Cross-cultural multimedia didactics may be viewed as a combination of cultural, psychological and pedagogical aspects, of culture specific pedagogical discourse, unique features of ergonomic design of educational resources, cognitive and pragmatic features and specific methods and forms of teaching and, therefore, is set to become one of the most important trends in contemporary education system.

This book will be of interest not only to professional educators, who work in modern cross-cultural education environment, but also to a wide range of readers interested in cross-cultural communication.

Soon we will see English version of this book.

Author: Dr. Yulia Taratukhina, Associate Professor Faculty of Business and Management, National research University Higher School of Economics, Head of Teaching and Learning Unit. Associate Professor, Institute for Information Sciences and Security Technologies, Russian State University for the Humanities. Co-founder, Chief Networking Officer COGITO LAB.

Research interests: cross-cultural didactics, smart education in cross-culture environment.

E-mail: jtaratuhina@hse.ru

Formatting of Articles for Publication

«Cross Cultural Studies: Education and Science» (CCS&ES)

Structure

(UDC)

Surname, First and Patronymic/Middle Initial (in English) (на английском языке)

Place of Work (in English)

TITLE

(articles in Russian should also provide the English title)

An abstract or summary in English

From 150-200 words and include the following information:

- sources, subject, goal, working hypothesis of the research (the theme indicated in the title);
- method or methodology of research;
- results, scholarly contribution, conclusions;
- field for implantation of results;
- directions for further research

The summary should indicate the distinctive aspects and value of the article to engage the readers and encourage them to read the article in its entirety. This is an independent text describing but not replicating the article, thus notes and abbreviations should be avoided. The text should be precise and concise, free of secondary information and be remarkable for the convincing nature of its design.

Keywords in English (up to 10 words, separated by commas, with no period at the end)

The text of the article (in Russian or English)

Articles should be structured in the format: Introduction, Methods, Results and Discussion:

- Introduction;
- Theory;
- Data and Methods and/or Model;
- Results;
- Conclusions, or Discussion and Implications).

Acknowledgements or Expression of Gratitude (if necessary)

List of Sources (in English)

Information about the Author (in English)

Surname, First, Patronymic or Middle (City, Country) – Academic level, Academic title, Current Position, Place of Work (address, e-mail). Indication of sponsors or grant number.

Automated/Electronic Translations are not acceptable!!!

Formatting of the Text

Size of the article – 12 printed pages.

All articles should be prepared in Microsoft Word.

Margins 2,5 cm (1 inch) on all sides; spacing 1.15 lines.

Font: Times New Roman 12 pt.

Title of the article: Times New Roman 14 pt, **Bold**.

The article and all supplementary materials in the file should use standard fonts and the spacing should correspond to that of the text itself.

Please do not insert page numbers.

Illustrations

All illustrations must be inserted into the Word text file.

Only black and white illustrations are accepted.

Tables

The number of the table should be right justified and in *italics*. The title of the table should be centered and in **bold** face. Numbering should be consecutive. Avoid using too many words, highlighting or color.

Notation in the Text

Examples: [15]; [15, p. 103–122]; [1, 15, 34]; [1, p. 235; 32, p. 18; 315, pp. 8–22].

Bibliography

The list of sources consulted is provided at the end of the article and should contain at least 10 items, with approximately 30% of foreign origin). Citations of one's own work should not exceed 15%.

Sources in Russian must be transliterated into Roman script and translated into English.

Examples of Format for Notation

References

Transliteration and translation into English

Blinova M.S. (2009) *Sovremennie sotsiologicheskie teorii migratsii naseleniya* [Contemporary Sociological Theories of Migration]. M.:KDU, 160.

Kuper T.V., Sandler M. (2014) *Natsionalnie osobennosti migratsionnikh potokov v Rossii I Evrope* [National Peculiarities of Migration Flows in Russia and Europe] *Institut razvitiya demograficheskoy sistemi obshchestva: sbornik materialov V Uralskogo demograficheskogo foruma s mezhdunarodnim uchastiem* [Institute for the Development of the Demographic System of Society: Proceedings of the V Ural Demographic Forum with International Participation]. Yekaterinburg: Institute of Economics of Ural Branch of RAS, 89-94.

Titles in English

Castles S. (2002) Migration and Community Formation under Conditions of Globalization// *International Migration Review*, 36 (4), 1144-1145.

Sassen S. (2001) *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 398.

Electronic resources

Russian

Nazarova E. (2010) *Gendernieaspect immigratsii v Rossiyskuyu Federatsiyu* [Gender Aspects of Immigration to Russian Federation: Problems and Prospects of Studying] *Upravlenie megapolisom* [Managing Metropolis], 4, 80-85.[Online] Available: <http://elibrary.ru/download/44275643.pdf> (November 2, 2014).

Non-Russian Sources

Morgunova O. (2012) *Exploration and Cartography of Diasporas on Digital Networks*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. [Online] Available: digitalicons.org/issue09/files/2013/06/DI_9_3_Morgunova.pdf (June 2, 2014).

EXAMPLE

(UDC)
Surname, First, Patronymic/Middle
PlaceofWork

ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROBLEMS OF POLYCULTURAL EDUCATION

Abstract

Keywords

Text of the article (in Russian or English)

References

Information about the author(s)

If the article has been sponsored or supported by an organization or grant, that information should be provided.

Для заметок

For notes

Address for correspondence and submissions:

Prof. Thomas R. Beyer

Russian, Middlebury College, Middlebury, Vermont 05753, USA

e-mail: beyer@middlebury.edu; infoccs.edu@gmail.com

<http://sites.middlebury.edu/ccses/>

<http://sites.middlebury.edu/ccses/files/2016/04/project-1-100pages-6corrected.pdf>

The scientific journal is registered with Library of Congress, International center 227/07,

Section ISSN Publisher liaison

The Library of Congress

101 Independence Avenue SE

Washington, D.C. 20540-4284

Copyright © CCS&ES