



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

Volume 2, Issue III, November 2017



*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. Kitajo M., Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan

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

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

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

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

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

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

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

Matshane M., South African Embassy: Moscow, First Secretary: Immigration and Civic Affairs, South Africa

Editorial Board:

Božić R., Associate Professor, Ph.D., University of Zadar, Zadar, Croatia

Berardi S., PhD, Bologna University, Forli, Italy

Ciprianová E., Associate Professor, Ph.D., Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Koryčánková S., Assoc. Prof. PhDr. Mgr. Ph.D., Masaryk University, Brno, Czech Republic

Ruda O., Associate Professor, Ph.D., Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Szypielewicz L., Professor, Faculty of Applied Linguistics, University of Warsaw, Warsaw, Poland

Toyokawa K., Dr. of Philosophy in the field of History and Area Studies, Professor at Meiji University, Tokyo, Japan

Tsaturyan A., Dr. of Pedagogics, Professor at H. Tumanyan Vanadzor State University, “Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences” SNPO, Vanadzor, Armenia

Ushakova N., Dr. of Pedagogics, Professor at V.N.Karazin, Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

Address for correspondence and submissions:

Prof. Thomas R. Beyer

e-mail: beyer@middlebury.edu

infoccs.edu@gmail.com

Tel: +001-802-233-9447

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

 **WorldCat®** WorldCat (OCLC) -Logos of some of our partners in the WorldCat knowledge base: ProQuest, EBSCO, Elsevier, Springer, Taylor and Francis, McGraw Hill Education, Wiley, Ingram, Cambridge University Press, Gale Cengage Learning, ebrary, Oxford University Press.



ELSEVIER



WILEY

INGRAM



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 is issued three times a year. Articles are accepted from 1 February to 1 November in the preliminary application. Authors' opinions may not correspond with the editorial standpoint

Copyright © CCS&ES

Thematic Orientation

1. Literature and Culture: Historic and Contemporary
 2. Contemporary Philology
 3. Contemporary Issues of Linguistics and Translation
 4. Theory and Methodology of Bilingual and Multilingual Education
 5. Cross-Cultural Communication and Management
 6. Intercultural Pedagogy: Theory and Practice.
 7. Informational and Smart Technologies for Education
 8. Socio-cultural Issues of Migration and Demography
 9. Mathematical modeling of socio-cultural processes
- Reviews and Notes
News

CONTENTS

Literature and Culture: Historic and Contemporary

- NOMADIC JOKES IN BRITISH, AMERICAN, GEORGIAN AND RUSSIAN FOLKLORE-** *Diasamidze Leila, Diasamidze Victoria, Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia* **6**

Intercultural Pedagogy: Theory and Practice

- 1. TO BE OR NOT TO BE? RUSSIAN LANGUAGE IN GREECE 30 YEARS LATER-** *Amiridou Stefania, Democritus University of Thrace, Komotini, Greece* **14**
- 2. THE LANGUAGE OF CREATIVITY: TEACHING THE ITALIAN LANGUAGE IN A CERAMIC WORKSHOP IN FAENZA -** *Berardi Simona, Buglakova Liudmila, University of Bologna, Bologna, Italy* **23**
- 3. AN OPTION FOR AN ADVANCED TRAINING MODEL** *Tsaturyan Armen, H. Tumanyan Vanadzor State University, “Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences” SNPO, Vanadzor, Armenia* **31**

Contemporary Philology

- 1. STUDY OF MODERN PHRASEOLOGY RELATED MYTHOLOGY (Based on the materials of French, Russian and Georgian Languages)-** *Sanaia Nino, Sokhumi State University, Tbilisi, Georgia, Adamia Zoia, Ekvtime Takaishvili Teaching University, Rustavi, Georgia* **38**
- 2. A VERBAL WORD IN THE ASPECT OF TEXT FORMATION: NEW APPROACHES IN THE RESEARCH OF A NARRATIVE –** *Sidorovich Zoya, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus* **46**

Contemporary Issues of Linguistics and Translation

1. STRATEGIES TO BECOME AN AUTONOMOUS LEARNER 52
Sedova-Hotaling Elena, DLI, Monterey CA, USA
2. THE NATURAL PORTRAIT OF A HARE IN THE CHINESE 57
LINGUO-CULTURE (based on comparison with the Kazakh,
Serbian and French linguo-cultures)- *Sologub Olga, Shang-hao
Wang, National Taiwan University, Taipei, Taiwan*

Theory and Methodology of Bilingual and Multilingual Education

- PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF BILINGUAL EDUCATION 67
*Bekasova Ekaterina, Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia*

Informational and Smart Technologies for Education

- DISTANCE LEARNING AND ISSUES OF DEVELOPMENT 73
OF LANGUAGE PERSONALITY - *Yushkova Natalia,
Ural State Law University, Yekaterinburg, Russia*

Socio-cultural Issues of Migration and Demography

- WHY DID GENDER INEQUALITIES PERSIST IN THE 85
SOVIET UNION DESPITE THE EMANCIPATORY
IDEOLOGY? - *Pentorets Valentina, Translator, Social
Scientist & Researcher, University of Glasgow, Glasgow,
Scotland, UK*

Reviews and Notes

- Snigireva T.A., A.V. Podchinenov A.V.- B. Akunin and his 95
Imaginative World. Monograph by T.A. Snigireva,
A.V. Podchinenov, A.V. Snigirev. Saint Petersburg. Aleteya,
2017. 178p. ISBN 978-5-906910-83-7*
- Tatev's Gallery of Portraits- Artist, 97
Designer and Photographer, Tatev/Azatuhi Mnatsakanyan
(to expand the horizons of students), Munich, Germany, 2017*

Literature and Culture: Historic and Contemporary

УДК (UDC) 398.2

**Diasamidze Leila, Diasamidze Victoria,
Shota Rustaveli State University,
Batumi, Georgia**

**АНЕКДОТЫ-ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ В БРИТАНСКОМ,
АМЕРИКАНСКОМ, ГУЗИНСКОМ И РУССКОМ ПОСТФОЛЬКЛОРЕ**

**NOMADIC JOKES IN BRITISH, AMERICAN, GEORGIAN AND RUSSIAN
FOLKLORE**

Abstract

In jokes as in fairy-tales we can observe a sample of verbal transmission of so called nomadic plots. In this case, common cultural, national, religious and other kinds of heritage play an important part. During the epoch of globalization it can be supposed that the number of intercontinental nomadic jokes may significantly increase.

Almost all British and American jokes have a potential to become migrating except topics that are endemic due to their specific character. Similar cultural background significantly lowers the barrier of rejection and creating all the conditions for the smooth migration of joke texts. Georgian joke texts have little chance to become nomadic considering its high specificity, vivid regional and ethnic accent. As for corpus of the Russian joke texts, most of them describe situational plots with the realia of Anglophone culture.

The research findings have revealed that there is no correlation between the strengthening of intercultural bonds and the increase of nomadic jokes. Their emergence is largely influenced by common linguistic and cultural background (British and American English). In languages of different cultural environment (Georgian, Russian) many joke texts are borrowed as a rule. This fact can be explained by the specificity of details and realia that generate comic effect.

Keywords: *folklore, jokes, nomadic plot, stereotypes, patterns, linguo-cultural study, migration of joke texts, comic genre, short oral/written humorous stories, oral folk art*

Введение

Исследование современного городского фольклора, представленного в анекдотах, как коротких фольклорных юмористических текстах, может внести определенный вклад в научный анализ национальной психологии. Как известно, одной из существенных сторон этнопсихологической науки является изучение этноса как системы психических и нравственных норм поведения, а также эстетических представлений, зафиксированных в фольклоре. Лингвокультурологическое исследование происходит на базе сопоставления и сравнительного анализа данных этнопсихологии, занимающейся изучением особенностей

национального восприятия окружающего мира и лингвокультурологии, описывающей языковую картину мира, поскольку проблемы исследования языкового сознания и образа мира, наряду с проблемами межкультурного общения и онтогенеза речи, занимают все более центральное место в лингвистических исследованиях антропоцентрического направления», как отмечает профессор [2, с. 49].

Теория

Стереотипы сознания, именуемые менталитетом, неизбежно фиксируют сообразно той или иной культуре, - в данной случае, британской, американской и грузинской, - фрагменты реального мира [4, с.137]. В жанрово-бытовых сценках анекдотов, запечатлевших статические ситуации, заключен сюжет в его свернутом, зачаточном состоянии. Анонимный или коллективный автор в парадоксальной ситуации анекдотной коллизии высвечивает наиболее типичные черты и отношения между объектами сюжета с точки зрения носителей культурных фоновых знаний: обычно изображаются в качестве объектов «антагонисты» по жизни: муж-жена, лорд-слуга, шеф-подчиненный и пр., поэтому, как правило, приходится говорить о коллизии со стремительной и парадоксальной развязкой-пуантой. В анекдоте, как и в сказке, мы видим пример устной передачи бродячих сюжетов [9]. При этом роль адресанта в коммуникативном процессе сообщения текста трудно переоценить: именно ему по праву рассказчика принадлежит определение последовательности изложения событий, купюры или дополнительные детали в соавторстве с анонимным автором данного сюжета.

Упрощенный сюжет анекдота, его опора на архетипические структуры взаимоотношений типа гендерных или мифологизированных общностей «наши-не наши» делает этот жанр не только живучим, но и всеобъемлющим, т.е. способным захватить массовую аудиторию. В процессе передвижения литературных бродячих сюжетов большей частью, как установлено, с Востока на Запад, происходит их видоизменение под влиянием различий социально-экономического строя, языка, национальности, быта, культуры, религии [7, с.340]. Происхождение и развитие бродячих сюжетов учеными, принадлежавшими к мифологической школе, объяснялись общим культурным фондом. Школа антропологов большое значение придавала одинаковой ступени культурного развития различных народов, явившейся причиной полигенезиса бродячих анекдотов. Школа заимствования не исключает возможности взаимообогащения сюжетными схемами фольклора разных народов [там же]. Того же мнения придерживаются современные лингвокультурологи, которые считают, что «процесс анекдотного заимствования стоит в одном ряду с языковым (лексическим и т.п.) заимствованием, их функции сходны» [8, с. 224].

Нам представляется, что в данном случае влияют все вышеперечисленные факторы, а именно: общекультурное, бытовое, национальное, религиозное и прочие виды наследования. Различия социально-экономического строя, не носящие ярко выраженного характера, также не дают возможности говорить о рельефно дифференцирующих отпечатках, которые позволяли бы фиксировать варианты бродячих сюжетов исследуемых фольклорных текстов. Кроме наследственного фактора, оказавшего определенное влияние на совпадения в сюжетах британских и американских анекдотов, логичным будет также признать возможность их

заимствований путем устной передачи, как результата тесных культурных и экономических контактов. Наконец, невозможно исключить и такое явление, как полигенезис бродячих сюжетов анекдотов в силу культурно-исторической общности. Как известно, американская культура возникла на основе западноевропейской и заокеанский интернациональный «сброд» (<бродить, бродячие) с легкостью ее ассимилировал в усредненном варианте. Как нам представляется, возможен прогноз в сторону постепенного увеличения количества совпадений фольклорных сюжетов в эпоху усиленной глобализации и стирания межкультурных и технологических барьеров: в результате мирового интеграционного процесса происходит неизбежная унификация культур, в особенности это касается культуры англофонии.

Урбанистическая культура постиндустриального общества унифицирует прежде всего бытийный уровень сознания, проявляющийся в поведении и общении людей и наблюдаемый в бытовой повседневной жизни. Несмотря на декларацию и одобрение мировоззренческих ценностей, большинство индивидов и общество в целом сохраняют прежде всего традиционное бытийное сознание и поведение, усвоенные в детстве бессознательно и соблюдаемые также бессознательно [6, с. 225]. Именно к этому базовому уровню сознания апеллирует речевой жанр анекдотов. Последние циркулируют в любой социальной сфере, благодаря универсальному свойству вписываться в бытовое сознание каждого индивида. Соответствие первому и низшему уровню сознания юмористических текстов, позволяет считать их артефактами третьей культуры, в отличие от официально признанных, высокой и традиционно-фольклорной культур. Эту третью культуру относят к постфольклору, созданному в лучших традициях спонтанности, незлитарности и несанкционированности сверху, столь ценимых на европейском и американском континентах [5, с. 3].

Жанровая близость к другому артефакту устного народного творчества – сказке, позволяет исследователям называть анекдот преобразованной сказкой с лаконичной фольклорной художественной формой, в которой «воспроизводится злободневная ситуация с фиксацией типических и особенных черт» [1, с. 27]. Своей близостью к сказке объясняется кочевая способность анекдотов с бродячими сюжетами. В связи с этим, в эпоху глобализации и всеобщего уравнивания культур и *modus vivendi*, возможно возрастание общего количества межконтинентальных кочующих анекдотов.

Данные и методы

Материалом исследованию послужили три тысячи единиц текстов британских, американских, грузинских и русских анекдотов современного городского постфольклора. В связи с поставленными задачами в работе использовалась методика сопоставительного анализа. Квантитативный метод позволил определить и сопоставить объемы текстов исследуемых языков по интересующим нас параметрам.

Полученные результаты

Подавляющее количество сходств социокультурной матрицы британского и американского постфольклора предполагает массу возможностей для обмена текстами

исследуемого жанра. Именно этим объясняется тот факт, что в рубриках Интернета и специальной литературе под грифом «английские анекдоты» предлагаются англоязычные тексты без дальнейшего нюансирования на британские и американские. Ситуация облегчается благодаря маркерам британской культуры. В частности, почти во всех британских анекдотах упоминаются джентльмены, ирландцы, шотландцы, а также различные топонимы, конкретизирующие источник происхождения текстов. Нам представляется целесообразным говорить, скорее, о потенциально бродячих анекдотах, к восприятию которых общество-реципиент созрело, как духовно и интеллектуально, так и на низшем бытийном уровне сознания. При этом необходимо очертить пределы эндемических сюжетов с ограниченной областью их распространения, определив методом от противного сферу действия фольклорной противоположности бродячих анекдотов - эндемиков (по определению, это фольклорный мотив / сюжет, имеющий ограниченный ареал распространения). Почти все британские и американские анекдоты потенциально способны перейти в разряд бродячих, за исключением сюжетов, эндемичных в силу своей специфики. К этому кругу можно отнести анекдоты, отражающие национальный темперамент англичан (с 7-8-9-компонентной структурой), их уклад жизни (церемонность, правила *sant'a*), отношение к некоторым этническим культурам, нашедшее отражение в так называемом «колониальном» юморе и т.д. В американской же культуре, стоящей впереди планеты всей на страже прав человека, порицается ироничное отношение к полным, неграм, блондинкам, евреям и пр. В американской высшей школе даже был принят особый закон, запрещающий расцветивание лекций анекдотами, поскольку они, предполагают, нацелены на потенциальную жертву [3].

Если среди сюжетных анекдотов имеются табуированные или культурно неприемлемые в данном обществе, то подобный запрет снимается в том, что касается несюжетных текстов, содержащих лингвистический юмор. Можно предположить, что такие анекдоты являются потенциально бродячими без исключения, поскольку для них не существует экстралингвистических сдерживающих барьеров и ареал их циркуляции практически безграничен, благодаря многоголосию англофонии.

Как показывает проведенное нами исследование четырех тысяч британских, американских, русских и грузинских анекдотов, удельный вес таких текстов сравнительно невелик как в континентальном, так и в островном юморе. При этом зафиксирован некоторый количественный перевес в пользу анекдотов, использующих языковые игры в британских образцах юмора. В том, что касается сюжетных jokes, то в них происходит переворачивание и карнавализация (по М. Бахтину) иерархических и логических связей. Но цель переворачивания ценностей сюжетных и бессюжетных анекдотов едина: это ослабление иерархических связей в обществе и языке, как средство коммуникации, согласно принципу: каждому действию есть и должно быть противодействие, ибо так проявляет себя симметрия как условие гармонии бытия. Это хорошо понимали еще в древнем Риме, когда позади прославляемого толпой триумфатора был приставлен служивый, твердивший: «Не забывай, что ты всего лишь смертный!», в то время как в толпе штатные предки современных пиарщиков, вдохновенно и на законном основании занимались инсинуациями в адрес виновника торжества: в античной римской культуре это воспринималось, как должное. Таким

образом, карнавальное переворачивание социально и лингвистически значимых ценностей – не самоцель, а, как мы считаем, необходимое **средство** для восстановления гармонии в изначально двоичной, бинарной, универсальной картине мира, сочетающей как положительные так и отрицательные начала.

«Бродячесть», как особое свойство некоторых анекдотов, является своего рода маркером не только их статуса, но и особого качества: оно свидетельствует о существовании в языке средств поддержания гармонии двоичности мироустройства. Актуальность анекдота почти одномоментна, и если анекдот продолжает смешить далеких потомков, то дело не только в остроумии, но и в том, что в данном анекдоте, видимо, оказался значительным крен в сторону общечеловеческих проблем, понятных в любое время и в любом обществе (Голубков, там же).

Если анекдоты «с бородой» понятны во все времена, то бродячие анекдоты должны быть понятны во многих социумах, преодолевая границы государств и расстояния. Они являются членом бинарной оппозиции по пространственному признаку, тогда как «бородатые» смешные истории им противостоят по временному признаку протяженности в диахронии. И те, и другие занимают соответствующие позиции в пространственно-временной системе координат.

Визуально и схематично различие между корпусом «бородатых» и, соответственно, корпусом «бродячих» анекдотов состоит в протяженности оппозиции на осях системы координат, фиксирующей хронологические и топологические возможности тех и других. При этом злободневность – необходимое, но не достаточное условие миграции бродячих сюжетов. Сюда следует отнести также их общекультурную значимость, способность проникать сквозь межкультурные перегородки и стены национальных традиций и стереотипов. Сходный культурный фон значительно снижает уровень барьера неприятия, создавая все предпосылки для беспрепятственной миграции текстов. Так, если в следующем английском тексте убрать маркер «англичанин» и заменить его на «американец», то особого различия в семантической константе следующего текста не обнаруживается: «Богатый англичанин со стоном падает на кровать, - Эй, Джерри, немедленно купи какую-нибудь нормальную больницу, я, кажется, простудился». «A rid Englishman falisvito a bed. Hey? Jerry, we have to bug purchase a hospital. It's sieems to me I've caught a cold».

Что касается грузинских бродячих анекдотов, то их обнаружено всего семь из тысячи проанализированных текстов. Прежде всего их отличает иная ментальность, а также то, что ранее аналогичные юмористические истории уже встречались в речевой практике. Так, например, один из них, как минимум, сорокалетней давности: «В магазине: - У вас изюм есть? - Нет, но есть булочки с изюмом. – Тогда наковыряйте мне килограмм изюма». Англофонные шутки Elephant jokes из разряда несмешных анекдотов, то есть анти-анекдотов появились и в Сванетии: «svans ekiTxebian: - ramdeni fuli ginda rom gqondes? – imdeni, rom spilo viyido. – spilo ra jandabad ginda? – spilo sulac ar minda, fuli minda imdeni». («У свана спрашивают: - Сколько денег ты хочешь иметь? – Столько, чтобы купить слона. – А слон тебе зачем? – А слон-то мне и не нужен, мне нужно просто столько денег, чтобы слона купить»).

Следующий грузинский анекдот очень напоминает диалог британских охотников о своих гончих: «*monadireTa dialogi: - Zalian Wkviani ZaRli myavs... saxlSi rom brundeba, TaTs zaris Rilakze aWers da mec kars vaReb. – Cemi zars ar rekavs. – aba ras Svreba? – Tavisi gasaRebiT aRebs da ise Semodis saxlSi*». («Диалог охотников. – У меня очень умная собака... Когда возвращается домой, нажимает лапой на звонок и я ей открываю. – А моя не звонит. – А что делает?! – Своими ключами сама открывает дверь в дом»). Католическая и западноевропейская атмосфера поклонения древнему напитку ощущается в следующем анекдоте: «*gvian RamiT mRvdlis binaSi telefoni rekavs: - alo, pivnoi baria? – ara, Svilo Cemo, es bari araa, me ki mRvdeli var. – vaa, ga magari хар, mamao, ras akeTeb am SuaRameze pivnoiSi?*». («Поздно ночью в квартире священника звонит телефон: - Алло, пивной бар? – Нет, сын мой, это не бар, я – священник. – Ваа, святой отец, какой ты крутой, ты что делаешь ночью в пивной?»). Бродячество этого анекдота выдает вольное отношение со священнослужителем, несвойственное грузинскому менталитету. Следующий анекдот встречался в русскоязычном материале: «- *Sen хом axlomxedveli хар да ratom ixnsni saTvales saqmros mosvlisas? – usaTvalod mec lamazi var da Cemi saqmros*». («- Ты же близорукая, почему снимаешь очки, когда приходит твой жених? – Без очков я красивее и мой жених тоже»). Дело в том, что, согласно грузинскому менталитету, девушка до выхода замуж старается не носить очков, дабы скрыть дефект зрения, поэтому фоновые знания также не позволяют воспринимать этот текст как анекдот грузинского происхождения. Следующий пример: «Парни, завтра пируем у меня, будут пиво и рыба. – Девушки? – С девушками я уже разговаривал, они не придут». Подобного рода предпочтения не свойственны грузинскому стереотипу молодежного поведения. Несмотря на грузинские имена собственные героев следующего анекдота - Назикия и Чичико, следующий анекдот представляет собой реминисценцию уже слышанного на другой территории и в другой версии: «- *gagonila, kaco, yovelRame sam saaTze brundebi! – eubneba nazikia WiWikias. – mere, vin giTxa, rom davbrundi, ubralod gitaris wasaRebad Semovirbine, - pasuxobs WiWikia*». («- Где это видано домой в три часа ночи возвращаться! – говорит Назикия Чичико. – Ну и кто тебе сказал, что я пришел, я только за гитарой и обратно, - отвечает Чичико»). В целом следует сказать, что вышеперечисленные бродячие анекдоты «импортного» происхождения. В силу большой специфики грузинских анекдотов с их региональной и межэтнической пуантой, связанной с колоритными деталями, шансы попасть в разряд бродячих представляются проблематичными для многих анекдотов и, как показывает статистика, для британских и американских в равной мере, поскольку в коротких юмористических историях зачастую решающую роль играют детали, а они носят, как правило, специфический для данного этноса характер. Исключения составляют анекдоты, построенные на языковых играх, но их циркуляция также ограничена единым лингвистическим ареалом.

Относительно бродячих анекдотов в русском материале (около одной тысячи текстов) можно сказать следующее. Почти все они носят исключительно заимствованный характер, маркированный различного рода топонимическими характеристиками (Америка, Чикаго, еврей в США, американский военный). Упоминаются также либо именные классификаторы (Браун, Бэрримор, просто «сэр»), либо косвенные маркеры (океаническое побережье, небоскребы, электрический стул и т.п.). При этом большинство текстов описывают

ситуативные сюжеты с реалиями англофонной культуры – США, Великобритании; сюда же мы относим анекдоты серии «о лордах».

Интересно отметить тот факт, что в единичных случаях заимствованных, скорее переведенных анекдотах, пришедших через письменные источники, сохраняются те же отрицательные коннотации, циркулирующие в других культурах: о скупости шотландцев, глупости блондинок и алчности адвокатов и т.п. Гендерная тематика затронута лишь в одной пятой части бродячих русскоязычных анекдотов, но и она окрашена колоритом другой культуры. Так в истории о бросании торта в тещу как бы незримо присутствует кадр из голливудской кинокомедии.

Замечательная «тук-тук» серия, столь популярная в мире англофонии, проиллюстрирована всего одним зафиксированным текстом заслуживающим внимания: «Тук-тук. – Ты кто?. – Я твой шанс!. – А вот и неправда. Шанс не стучится дважды!».

Характерно то, что зафиксированные бродячие анекдоты составляют весьма немногочисленную группу среди исследованных коротких юмористических текстов – всего 25 текстов из одной тысячи, что составляет 0,4% по отношению к общей массе текстов. Нельзя сказать, что эти тексты можно отнести к разряду самых смешных. Скорее, они вносят интеллектуальное разнообразие, благодаря содержащимся в них инокультурным элементам и деталям.

Таким образом, мы попытались ответить на вопрос о том, насколько велика встречаемость анекдотов, переходящих из одного ареала обитания в другой. Юмор, как известно, эндемичен и воспринимается с трудом в инокультурной и иноязычной среде. Не случайно поэтому его изучение, в частности, анекдотов, как одного из проявлений комического, ограничивается каким-либо одним ареалом бытования. Поэтому одним из путей исследования мы избрали сравнительно-сопоставительный анализ на высшем от конкретики абстрактном структурном уровне – формальном и семантическом.

Заключение

В целом следует сказать, что вышеперечисленные бродячие анекдоты «импортного» происхождения. В силу большой специфики грузинских анекдотов с их региональной и межэтнической пуантой, связанной с колоритными деталями, шансы попасть в разряд бродячих представляются проблематичными для многих анекдотов и, как показывает статистика, для британских и американских в равной мере, поскольку в коротких юмористических историях зачастую решающую роль играют детали, а они носят, как правило, специфический для данного этноса характер. Исключения составляют анекдоты, построенные на языковых играх, но их циркуляция также ограничена единым лингвистическим ареалом. Выявлены определенные предпосылки к так называемому эффекту песочных часов, при котором возможна свободная циркуляция анекдотов и их отнесение к потенциально бродячим анекдотам в ареале англофонии. К ним относятся: культурно-историческая общность; языковая общность; усреднено приближенный уровень бытийного сознания; поликультурная социальная адекватность. При этом количественные

расхождения в их употреблении не оказывают влияния на возможность их циркуляции. Эти факторы влияют на индекс «бродячести» коротких юмористических текстов, иными словами, степень поликультурной социальной адекватности сюжетных анекдотов.

References:

1. Golubkov S.A. (2007) Anekdoticheskoe v russkoy literature XX veka [Anekdotical in Russian literature of the XX century] [Online] Available:<http://www.ssu.samara.ru/~nauka/LITER/STAT/GOLUBKOV/anecdotal.html> (October 12, 2017)
2. Gotsiridze D.Z. (2005) Lingvoaksiologicheskaya kartina mira i ee opisanie // Sopostavlenie kak metod issledovaniya i obucheniya yazikam [Linguistic and axiological picture of the world and its description // Mapping as the method of research and language teaching]. Tbilisi: MAPRYAL, T.III, 146-162
3. Erofeev V. (2007) “Apokrif” TV- programma Kanal “Kultura”, 02.10.2007 [“The Apocryphon”, the TV programm Culture on 02.10.2007]
4. Matevosiyan L.B. (2007) Yazikovoe soznanie. Stereotipniy plast [Linguistic consciousness. Stereotypical layer]. Moskva: MYaRAN, 72
5. Nekliyudov S.Yu. (2007) Folklor: tipologicheskie i kommunikativnie aspekty [Folklore: typological and communicative aspects] [Online] Available: http://www.ruthenia.ru/folklore/necklyudov_15.htm (October 12, 2017)
6. Pocheptsov G.G. (2006) Teoriya kommunikatsii [Theory of communication] Moskva: Refbuk, 656
7. Slisikin G.G. (2005) Gendernaya kontseptosfera sovremennogo russkogo anekdota // Gender kak intriga poznaniya [Gender conceptual sphere of modern Russian joke // Gender as an intrigue of cognition] Moskva: MGLU. [Online] Available: http://www.magazines.russ.ru/oz/2005_2_7.html (October 12, 2017)
8. Sternin I.A. (2002) Kulturnie tsennosti i ikh otrazhenie v kommunikatsii [Cultural values and their reflexion in communication] Materialy III mejdunarodnoy konferentsii. [Proceedings of the III International conference] Sankt-Peterburg: SpbGTU. 224-230
9. Siyujet. Statiya iz literaturnoy entsiklopedii (1939) [Plot. Article from the literary encyclopedia] T 11, Moskva: Khudozhestvennaya literatura, 140-151. [Online] Available:<http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/lebleb-1401.htm>

Information about the authors:

Diasamidze Leila (Batumi, Georgia) – PhD, the academic degree of Doctor of Philology, Senior Lecturer at Batumi Shota Rustaveli State University, Centre of Foreign Languages and Information Technologies. Address: № 35 Ninoshvili Street. Batumi 6010 Georgia. Specialty – General Linguistics. 35 publications.

Diasamidze Victoria (Batumi, Georgia) – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at Batumi Shota Rustaveli State University, Faculty of Humanity Sciences. Address: № 35 Ninoshvili Street. Batumi 6010 Georgia. Specialty – Romance Studies. 55 publications.

Intercultural Pedagogy: Theory and Practice

УДК (UDC) 81.23

**Amiridou Stefania,
Democritus University of Thrace,
Komotini, Greece**

**БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ? РУССКИЙ ЯЗЫК В ГРЕЦИИ 30 ЛЕТ СПУСТЯ
TO BE OR NOT TO BE? RUSSIAN LANGUAGE IN GREECE 30 YEARS
LATER**

Abstract

The historical events that took place at the beginning of the twentieth century such as the Bolshevik revolution of 1917 and the creation of the Soviet state contributed to the spread and function of the Russian language under different conditions. There were two primary keystones for its operation: 1) as the language of the large Russian diaspora outside the Russian borders and 2) as the language of the new state with its technological and scientific achievements. The 21st century was also a period during which the status of the Russian language underwent many fluctuations.

The article describes the state of the Russian language as it has developed in present day Greece. It mentions the presence of the Russian language in Greece from the beginnings of the twentieth century. An attempt was made to classify its presence in times periods. The article also approaches two current matters concerning the presence of the Russian language in Greece a) its teaching in higher education b) its preservation by the children of the next generations of immigrants.

Keywords: *Russian as a foreign Language, Russian language in Greece, subculture and under language of Russian speakers, the Russian-speaking community*

Введение

XX век остался в истории как период наибольшего распространения русского языка за пределами границ СССР и бывшей Российской империи. Исторические события, такие как революция 1917 года, а также и создание нового советского государства с его научно-техническими достижениями и хорошей системой образования явились толчком к новым реалиям в которых начал существовать и функционировать русский язык. XX век также стал эпохой, ознаменовавшей и утвердившей окончательно статус русского языка, который как показали политические события века постоянно находился в прямой зависимости от статуса, который Российская империя, Советский Союз и Российская Федерация занимали на протяжении долгих лет.

Теория

Присутствие русского языка в Греции в той или иной мере было ощутимо ещё в 20-х годах прошлого столетия, когда всю Европу и Балканы наводнили после революции большевиков русские эмигранты. Большую часть из них составляли офицеры Белой Армии и члены их семей. Среди военных царской армии 70 % имели высшее или среднетехническое образование. Это время в целом можно отнести к *первому периоду*, времени когда предпринимаются первые шаги к преподаванию русского языка на территории Греции. Как и в других странах, так и в Греции образовалась русская община и Греция стала для одних беженцев из России «вторым домом», а для других «перевалочным пунктом» для последующего переселения в другие европейские страны. В Салониках и Афинах русская эмиграция объединяется в различные русские общества и обзаводится собственной церковью, библиотекой, ресторанами и кондитерскими. При поддержке Русского Красного Креста, действовавшего в Константинополе (который являлся важнейшим перевалочным пунктом для всех русских эмигрантов), а также деятельности Координационного Совета Зарубежья Земгор открываются русские образовательные учреждения, деятельность которых поддерживается организациями русских преподавателей, занимающихся координацией аналогичных школ в Англии, Франции, Чехии, Греции, Финляндии и других странах. В середине прошлого века, в Афинах также открывается «Русский дом» - приют для престарелых и малоимущих эмигрантов.

Второй период начинается сразу после окончания Второй Мировой войны из которой Советский Союз выходит победителем. Здесь необходимо отметить, что греки вместе с другими национальностями 15 социалистических республик Советского Союза также принимали участие во Второй мировой войне, заплатив тем самым самую дорогую цену за победу. Однако и история самих греков, проживавших в Советском Союзе полна тяжёлых моментов и невероятных страданий. Конец тридцатых годов и разразившийся в СССР «большой террор» не обошел вниманием и греческий народ. Во второй половине 1937 года среди четырнадцати этнических операций, проведенных НКВД греческая была предпоследней. Прелюдией к ней стало закрытие с 1 декабря 1937 года всех национальных школ в местах компактного проживания греков (в Грузии, Краснодарском крае, Крыму и Приазовье). Директива № 50215, подписанная Н. Ежовым, определяла сроки проведения греческой операции, спектр обвинений и виды наказаний. Перед органами НКВД ставилась задача «ликвидировать крупные шпионско-диверсионные и националистические контрреволюционные организации греков». Приказывалось с 15 декабря 1937 года одновременно во всех республиках, краях и областях провести «аресты всех греков, подозреваемых в шпионской, диверсионной, антисоветской националистической работе». К концу декабря уже не было такого уголка в СССР, где бы не обнаружили затаившегося «грека-шпиона» или «грека-контрреволюционера».

В первую очередь удар был нанесен по греческой интеллигенции. Наиболее образованная часть греков проживала в крупных городах - Москве, Ленинграде, Ростове-на-Дону, Тбилиси, Одессе и т.д. Врачи, инженеры, писатели, актеры, военачальники первыми попали под коммунистическую гильотину. Перед органами НКВД стояли

плановые цифры по «первой категории». Так именовался на языке чекистов расстрел. Родственникам же сообщали, что их отец или брат, муж или сын, приговорен «к 10 годам лагерей без права переписки». Получившие по приговору Особого совещания в Москве «вторую категорию» греки попали в ГУЛАГ. Доподлинно известно о нескольких обращениях советского правительства к Греческому Королевству о возможном принятии греков из советского союза, однако с греческой стороны не последовало конкретных предложений. Дело в том, что после окончания Второй мировой войны для Греции наступило тяжёлое время, так как она была сразу вовлечена в гражданскую войну, результатом которой стал массовый выезд греков, примкнувших к коммунистической партии Греции, в социалистические страны. Политическая верхушка страны избавившись от «своих коммунистов» боялась и избегала заниматься вопросом греков из СССР, считая, что в них напрочь сидит «коммунистическая зараза». Многие из греков, уехавших из, так называемых политэмигрантов, попавших в среднеазиатские в своем большинстве республики получили образование на русском языке и были воспитаны на идеалах русской культуры. Когда ослаб железный занавес (70-80 годы) большинство из них решило вернуться на родину, в Грецию, где они создали свои общества русской культуры и языка, а также и общества выходцев из вуз-ов Советского Союза. К сожалению, после распада Восточного блока и СССР многие Ассоциации выпускников прекратили своё существование, а их бывшие активисты больше не афишировали своё знание русского языка дабы не быть причисленным к «агентам Кремля».

После подписания Беловежских соглашений 8 декабря 1991 года в Белоруссии о распаде Советского Союза начался *третий период* для русскоязычных греков Советского Союза, которые стали массово возвращаться на историческую родину. По разным оценкам в Грецию репатриировалось приблизительно 350 тысяч этнических греков, родившихся на территории бывших союзных республик. К ним добавилась другая часть русскоязычных экономических эмигрантов, выходцев из Молдавии, Украины, Казахстана и т.д. составив тем самым крупную русскоязычную общину.

Данные и методы

Говоря о русском языке на территории Греции надо отметить, что первые русские школы здесь имеют давнюю историю. Первая русская школа на территории Греции была открыта при расположении русских войск во время войны за освобождение Греции от турецкого владычества. Вторая школа была открыта в 20-е годы XX века на частные пожертвования американских эмигрантов русского происхождения. Однако изучение русского языка в Греции в XX веке не получило широкого развития. Содержание образования в Греции всегда соответствовало политике государства, в том числе его отношению к соседним балканским странам, а также к Советскому Союзу. Эти два аспекта стали решающей причиной пониженного интереса в Греции к СССР и к русскому языку.

В середине прошлого столетия, в 1953 году был основан Институт исследований Балканского полуострова в г. Салоники – *Ίδρυμα Μελετών της Χερσονήσου του Αίμου* (I.M.X.A.), открытие которого стало первым шагом к развитию Балканского и славянского

образования в Греции. Его деятельность дополняет «Греческое общество Славянских исследований» («Ελληνική Εταιρία Σλαβικών Μελετών»), созданное в г. Салоники в 1975 году по инициативе известного профессора - славяноведа А.Э. Тахиаоса. Также в 1963 году был основан в Афинах «Греческий комитет по изучению южно-восточной Европы» («Ελληνική Επιτροπή Σπουδών Ν.Α. Ευρώπης»), в качестве филиала «Международного союза изучения южно-восточной Европы» («Διεθνής Ένωση Σπουδών Ν.Α. Ευρώπης»). Аналогичной деятельностью занимается Общество византийских образований («Εταιρία Βυζαντινών Σπουδών»); «Исследовательский центр средневековья и неозеллинизма Академии г.Афины» («Κέντρο Έρευνας του Μεσαιωνικού και του Νέου Ελληνισμού της Ακαδημίας Αθηνών»). Русский язык преподавался также при обществе Греческо-Советской дружбы, а также в Центре Русского Языка, основанном греками, учившимися в университетах и институтах СССР.

Сегодня, русский язык преподаётся на факультете истории и археологии Института философии университета г. Салоники (в области истории славянских церквей). В этих научных и учебных заведениях русский язык изучается в основном аспирантами, которым он необходим для проведения своих исследований. В 1999 г. открылось отделение балканистики Педагогического института г. Флорины (τμήμα Βαλκανικών Σπουδών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας), действующего тогда при университете им. Аристотеля г. Салоники и далее объединившегося с ним. На этом отделении русский язык изучается как один из обязательных предметов. Обязательным предметом он также является на факультете балканского, славянского и восточного образования Университета Македонии г. Салоники (τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας) и во Фракийском Университете им. Демокрита на факультете Языка, Филологии и Культуры стран Причерноморья г. Комотины. (Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών). Русский язык изучается сегодня также в Национальном Афинском Университете им. Каподистрия на факультете Русского языка, Филологии и Славистики. В апреле 2015 г. в связи с отсутствием финансирования образования на фоне всеобщего кризиса и возникших проблем Фонд Ивана Саввиди заключил договор с Афинским Национальным университетом им.Каподистрии о финансовой поддержке отделения славистики. В мае 2016 г. Фонд подписал также соглашение о сотрудничестве с Университетом Аристотеля в Салониках, предусматривающий создание двух кафедр - кафедры русского языка и культуры и кафедры понтийских исследований.

В октябре 2017 г. в Университете Аристотеля открылась кафедра Русского языка и Литературы, которая будет функционировать благодаря официальной поддержке Благотворительного фонда Ивана Саввиди. Её цель - распространение русского языка, истории и культуры в Греции. На кафедре будет вестись преподавание двух предметов: Русского языка и Литературы и Истории культуры России. Русская литература будет вестись на греческом языке. Параллельно будут разработаны мероприятия, которые укрепят уже существующие связи между Грецией и Россией и будут поддерживать систематическое развитие российских исследований в Университете Аристотеля в

Салониках. Благотворительный фонд имени Ивана Саввиди поддерживает образовательные программы по изучению греческого языка в российских университетах и русского языка в Греции.

Полученные результаты

На сегодняшний день русскоговорящая община относится к самым многочисленным иноязычным общинам в Греции, вследствие чего русский язык является одним из самых распространенных здесь иностранных языков. Число русскоговорящих в Греции не поддается точному подсчету, однако, по разным оценкам, оно колеблется от трехсот до пятисот тысяч человек. В Греции действует большое количество организаций соотечественников, которые занимаются проведением мероприятий, способствующих сохранению культурного наследия соотечественников, распространению русского языка и русской культуры. Во многих обществах функционируют школы воскресного дня, где преподаётся русский язык для дошкольников и детей младшей школы.

Российский центр науки и культуры в Греции, находящийся в Афинах проводит литературные вечера и показы российских фильмов, отмечает круглые исторические даты и организует круглые столы.

Кроме того, в стране издаются газеты и журналы на русском языке. А на одном из государственных телевизионных каналов выходит информационная программа для русскоговорящего населения. Такая же ситуация складывается и с радиовещанием.

Те родители, кто по приезде в Грецию не хочет «потерять русское образование», как правило отдают своих детей в школу при посольстве РФ. Обучение здесь платное и, кроме того, возможно только для тех детей, чьи родители находятся в Греции легально. Однако, к сожалению, большая часть мероприятий, касающаяся русского языка и русской культуры доступна в основном жителям Афин, а также жителям северной столицы- Салоники.

На государственном уровне были предприняты попытки введения преподавания русского языка как второго иностранного в некоторых гимназиях, особенно в регионах компактного проживания выходцев из СССР, однако пилотные программы были свёрнуты после трёх лет существования ввиду отсутствия финансирования.

Вопрос преподавания русского языка как иностранного встал более остро, после введения его как обязательного предмета на различных специальностях в вуз-ах Греции. Как оказалось, преподавание русского языка греческой аудитории имеет свою специфику, требующую постоянного поиска и особого методического подхода к решению многих вопросов. Опыт преподавания показал, что почти без исключения, все греки, изучающие русский язык неизбежно сталкиваются с конкретными трудностями, взгляд на решение которых до сих пор вызывает дискуссии среди преподавательской среды. Несмотря на все расхождения в методическом подходе, абсолютное большинство подходит к общему знаменателю- необходимы как воздух национально-ориентированные учебники, учитывающие те особенности восприятия и освоения русского языка которые характерны

именно для греческой аудитории. К сожалению пока ещё мало существует в Греции учебников, носящих национально-ориентированный характер, а учебники издающиеся в России для иностранцев, по которым ведётся чаще всего обучение не в состоянии всегда покрыть необходимые нужды греческой аудитории.

В Высшей школе русский язык преподаётся вот уже более 15 лет, но до сих пор все государственные учебные заведения, а также и частные школы испытывают значительную потребность в новой национально ориентированной учебно-методической литературе, до сих пор нет ни одного методического пособия для преподавателей русского языка, которое бы учитывало специфику греческого менталитета. Также нами замечено, что часто учебник, изданный в России строится на моделях, используемых когда-то старой методикой и, соответственно, не в состоянии привить те коммуникативные навыки, которые будут в дальнейшем способствовать развитию мышления. Остро стоит вопрос и в хороших двуязычных словарях, которые не издавались с пятидесятых годов прошлого столетия и сильно устарели. Малые карманные словари, которые были изданы относительно недавно изобилуют ошибками, хотя и подписаны безымянной «группой преподавателей русского языка».

Большой проблемой в Греции также является штатная неуккомплектованность в сфере высшего образования. В Греции достаточно хороших квалифицированных русистов, имеющих дипломы и научные степени (в большинстве своём получивших высшее образование в бывших союзных республиках или же в Российской Федерации) и успешно работающих в частной сфере образования. Государством не выделяются постоянные места в государственном секторе, на специальностях где русский язык является обязательным предметом, несмотря на то, что число желающих изучать русский язык неуклонно растёт. К сожалению, царящая сегодня картина в Высшей школе 1 преподаватель на 60 студентов.

Интерес представляет и сама картина русскоговорящих, обосновавшихся в Греции более чем 25 лет. Сегодня в Греции проживает более 800 тысяч русскоязычных, объединённых в различные общества. На территории Греции также функционирует Совет Русских школ при поддержке Россотрудничества и Координационного Совета Российских Соотечественников. «Русские школы» (частные) действуют только по выходным или воскресеньям, и их основная цель - продвижение русского языка и культуры. В Аттике сосредоточено в общей сложности 18 и более школ. В то же время проводится ежегодно Неделя русского языка с организацией культурных мероприятий в ряде греческих городов, таких как Афины, Лутраки, Салоники, Александруполис, Катерини, Патра, Волос. Воскресные школы, открытые с помощью общественных организаций, не являются коммерческими и детей обучают бесплатно. Родители оплачивают только членские взносы для приобретения необходимого материала, используемого в учебном процессе. На территории Греции также существуют русскоязычные СМИ, радиостанции и телеканал, информирующий о событиях, происходящих главным образом в Греции, в России и в странах бывшего Советского Союза.

Первое десятилетие XXI века в целом было ознаменовано увеличением числа русскоговорящих в подавляющем большинстве стран Западной и Северной Европы, однако далее произошло их некоторое снижение. Резкое снижение числа владеющих русским языком в Греции произошло прежде всего среди семей самих репатриантов (греков - понтийцев, этнических греков, вернувшихся на родине по программе репатриации), но и в семьях других русскоговорящих, проживающих на территории Греции и не имеющих греческих корней.

Говоря однако о русском языке в Греции, мы не смешиваем подход на проблему связанную с его преподаванием с одной стороны, а с другой стороны взгляд на проблему его статуса и функционирования в самой русскоязычной среде Греции. Говоря о русскоязычных в Греции, мы имеем в виду всех тех, для которых русский язык является языком общения, независимо от национальности и страны происхождения. В известных реалиях, сложившихся в XXI веке, где русский язык стал языком диаспоры и национальных меньшинств, очень остро встаёт вопрос не только сохранения русского языка, а также и формирования активного двуязычия у русскоговорящих детей за рубежом.

Среда носителей первого поколения, переехавшего сюда 25 лет назад, почти сразу после развала Советского Союза и языковая среда, в которой выросли их дети, разительно отличается. Уже отчётливо видно, как процесс постепенной утраты русского языка сказался на последующих поколениях. Самое интересное, что снижение числа владеющих русским языком произошло прежде всего среди семей греков-понтийцев, а также эмигрантов из союзных республик и России. Попав в греческую языковую среду дети быстро овладели языком, а русский остался неким домашнем, обеднелся. В среде эмигрантов возник особый подъязык и особая культура. Она возникла как система ценностей, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы представляющей собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры. Она возникла как позитивная или негативная реакция, на господствующую в обществе культуру и социальную структуру среди различных социальных слоёв и возрастных групп. В нашем случае мы рассматриваем субкультуру, в которой присутствуют две картины мира: русская (постсоветского пространства), являющаяся доминирующей и греческая, ворвавшаяся в неё с новыми номинациями, называющими новые реалии. Этот социолингвистический феномен не укладывается в описание диалекта, жаргона, сленга, аргю и в то же время является иллюстрацией таких лингвистических понятий как упрощение, языковая интерференция. Похожий феномен был замечен также и в среде русскоязычных эмигрантов в США, Канаде и Израиле. Причиной возникновения такого особого подъязыка является использование русского языка в условиях, когда вся бытовая и профессиональная сферы функционируют на греческом.

В случае Греции в целом (потому что есть и блестящие исключения), русский язык в семьях редко остался нетронутым, чистым. Как и в других странах проживания, он перенял достаточно много элементов языка страны проживания и смешался с лексикой греческих повседневных социальных реалий. (например, с использованием слова «Димархио «для обозначения префектуры, «Астиномия» для полиции и т.д.). В случае Греции мы говорим

о конкретном явлении билингвизма (подъязыка) и субкультуры, которая достигла определенной системы ценностей, моделей поведения и определенной картины мира, основанной на исходных данных из обеих культур и взаимодействия двух различных картин мира. Однако основной функцией и причиной распространения такого языка является номинация предметов и процессов отсутствующих (или отсутствовавших на момент эмиграции) в русской языковой среде, либо имеющих иную специфическую прагматику. Например понятие «анергия» в выражении «Я вышел на анергию» (от греч. «ανεργία» дословно безработица- финансовая помощь от государства, выплачиваемая не имеющим работу), не имело на момент переезда аналога на территории стран СНГ. Примером процесса может служить выражение «эка на рандеву» (έκαва ραντεβού) или «сделать рандеву», которое включает в себя прагматику русских выражений типа «договориться о встрече, назначить время», «записаться на приём» и т.д.

Словообразование происходит в соответствии с правилами русского языка, используя корень греческого языка. Этот процесс охватывает не только существительные и глаголы, но часто и однокоренные слова, например, «Когда твоё йорти?» (Когда ваше парти?) или «Когда ты / он / она йортазит / йортазят?» (Когда вы / он / она / празднуете?) Или другой пример – «Я тоже хочу вутать»- от греч, глагола βουτάω (вутау-макать хлеб, нырять и т.д) Здесь мы видим использование основы греческого глагола, к которой добавляется окончание русского инфинитива, и таким образом глагол начинает спрягаться по правилам первого спряжения: Я вута-ю, ты вута -ю, он вута-ет и т.д.

К счастью, можно сказать, что русскоязычная пресса в Греции, борясь за чистоту русского языка в целом не использует такой смешанный язык, в отличие от других русскоязычных газет и журналов Европы.

Заключение

В новых условиях русский язык для подрастающего поколения детей и внуков эмигрантов оказался не только в контексте активного двуязычия и многоязычия. Под «активным двуязычием» мы понимаем такое языковое поведение когда используются оба языка в повседневной коммуникации, где каждый язык независимо друг от друга на одном уровне способен решать любые коммуникационные потребности. В свою очередь, многоязычие относится к одновременному использованию нескольких языков. Актуальный и существующий вопрос многоязычия в Европейском союзе и значение языкового разнообразия был подчеркнут Европейской комиссией в 2008 году. Вопрос состоит в том, чтобы разработать такую политику, которая позволит достичь «цели Барселоны», (т.е. европейцы должны иметь возможность общаться на двух языках, отличных от их родного языка). Здесь вопрос стал более остро- дети, выросшие в греческой языковой среде, несмотря на существующее общение на русском языке дома русский язык утрачивают со временем. Это отчётливо прослеживается в проводимом в последнее время тестировании русского как иностранного на территории Греции. Несмотря на относительно неплохие результаты по аудированию, очень сильно страдает устная речь, стилистика, лексика. К сожалению, есть и случаи, где в семьях язык, на котором говорят члены их семей нельзя

назвать русским. Он является скорее всего даже не языком, а неким кодом общения, непонятен современному россиянину и содержит лексику и реалии совершенно непохожие на те, которые употребляет сегодня носитель русского языка в России.

Если греческое государство не позаботится о том, чтобы дети эмигрантов не теряли с математической точностью из поколения в поколение родной язык, то через каких-нибудь 20 лет этот вопрос уже не будет стоять на повестке дня. Только принятые соответствующие меры на государственном уровне, вместе с хорошо продуманной языковой политикой могут дать положительные результаты.

References:

1. Amiridou S. (2016) Methodological and theoretical approaches to teaching Russian as a FL to Greek students, Volume 6, http://mareponticum.bscc.duth.gr/ne_vol_6.htm
2. Amiridou S. (2017) Rosiki glossa kai to status tis sti metasovietiki epoхи. Analsi tiw katastasis stis xores tis Kinopolitiaw Aneksartiton Kraton (KAK), tis Anatolikis kai Ditikis Evropis, ekdotikos oikos Stamouli, Thessaloniki. 2017
3. Arefiev A.I. (2012) Russki yazik na rubezhe vekov [The Russian Language on the Border of the Centuries]. Ministerstvo Obrazovania I Nauki Rossiskoi Federatsii, Moskva
4. Ellines: Rosofili I Europaistes (2017), Kathimerini, <http://www.kathimerini.gr/929821/article/epikairothta/politikh/ellhnes-rwsofiloi-h-eyrwpaistes>
5. Kak raspalsia SSSR: 25 let nazad bilo podpisano Belovezhskoe Soglashenie [How did the USSR collapse: 25 Years Ago the Belovezsk Agreement was Signed] (2016) <http://tass.ru/politika/3850507>
6. K 71 godovshine nachala repressii protiv grekov v SSSR [On the 71st Anniversary of the Beginning of Repression of the Greeks in the USSR] (2008), https://www.greek.ru/news/exclusive/34869/?sphrase_id=14070
7. Russkie za granitsej. Gretsia. Strana gde vsio est? [Russians Abroad Greece. A Land that has Everything] (2013) <https://prian.ru/pub/24277.html>
8. Triandafillidi Tatyana (2010) Russki yazik v Gretsii: The Russian Language in Greece.
9. V Salonikax sostoyalos otkritie kafedri Russkogo yazika i kulturi: A Department of Russian Language and Culture was just Opened in Saloniki. (2017) <https://www.rcnk.gr/component/k2/item/1134-v-salonikakh-sostoyalos-otkrytie-kafedry-russkogo-yazyka-i-kultury>

Information about author:

Amiridou Stefania Georgios (Komotini. Greece) – Doctor of Philology, PhD Slavic Studies. Teacher of Russian as an FL at Democritus University of Thrace, Department of Language, Philology and Culture of the Black Sea Countries, e-mail: stefibless@hotmail.com

УДК (UDC) 37.026.9

*Berardi Simona, Buglakova Liudmila,
University of Bologna,
Bologna, Italy*

**ЯЗЫК ТВОРЧЕСТВА: ПРЕПОДАВАНИЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА В
КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ В ФАЭНЦЕ**

**THE LANGUAGE OF CREATIVITY: TEACHING THE ITALIAN LANGUAGE
IN A CERAMIC WORKSHOP IN FAENZA**

Abstract

Throughout the world Faenza or Faience is synonymous with “ceramics”. Today Faenza hosts a dynamic and artistic environment, thanks to its museums, its ancient ceramic workshops and art schools. “Ceramic emotions” is a project developed by the language school Extra Class Italia together with the town municipality and its Corporation of ceramists, which offers the possibility to learn the unique and ancient art of the potter’s wheel and ceramic decoration alongside the masters in the workshops of Faenza. Moreover, Extra Class Italia proposes a special course - “Italian language in the ceramic workshop” - which offers the opportunity to learn the professional language of ceramics using the approach of “learning on the job”. The main objective of the project is to promote the Italian language through an emotive approach linked to ancient Italian cultural treasures and traditions and the charm of artistic handicrafts in Italy’s ceramics capital. The project envisaged for the future will implement online activities and interactive didactic materials created specifically for international participants. The didactic units used during the lessons introduce both technical terminology for ceramists and everyday expressions using a lexical approach, to meet practical needs and enable simple interactions during the participant’s time in Faenza.

Keywords: *Italian language, technical terminology, creativity, ceramic, ceramic workshop, lexical approach, culture-oriented linguistics, illustrated vocabulary, motivation*

Введение

По всему миру слово Фаэнца или Фаянс означает керамику. Сегодня город Фаэнца предлагает динамическую и художественную среду благодаря его музеям, старинным мастерским, его лицам и художественным школам. Программа «Эмоции в керамике Фаэнцы» является общим проектом, разработанным лингвистическим центром «Экстра Класс Италия», которым руководит Симона Берарди, и его сотрудниками, в том числе и

Людмилой Буглаковой, совместно с мэрией города и его административной организацией керамистов *Ente ceramica Faenza*, а также с Группой территориального маркетинга GMT. Итальянский город керамики открывает свои двери миру, чтобы дать всем возможность обучиться гончарному делу и традиционной росписи прямо в художественных мастерских с выдающимися мастерами. Кроме того предлагаются уникальные культурные, образовательные и этногастрономические программы, чтобы по-настоящему насладиться многогранной культурой и красотой Италии.

Международная программа «Эмоции в керамике Фаэнцы» предусматривает курсы по гончарному искусству и традиционной росписи в мастерской у Джино Джеминьяни, интенсивный курс итальянского языка в мастерской, встречи в музеях, литературные и музыкальные вечера всегда с профессиональными переводчиками, экскурсии по городам региона Эмилии Романьи и по другим итальянским городам, таким как Венеция, Флоренция, и др.

Итальянский гончар Джеминьяни три раза занял первое место в мировом чемпионате по гончарному искусству. Он считает, что его мастерская в центре города должна быть не только «фабрикой», но и местом встречи и диалога для итальянских и иностранных студентов, керамистов и художников, чтобы создать новые проекты и программы и поделиться опытом. Программа «Эмоции в керамике Фаэнцы» для керамистов и любителей этого искусства зародилась в 2014 году после трехдневного международного фестиваля «Арджилла», во время которого в Фаэнце собираются профессиональные керамисты со всего мира, организовывается мировой чемпионат по гончарному искусству, интересные мероприятия и выставки. Организаторы познакомились с профессором Александром Ивановичем Повериным из Москвы, и с этого момента началось плодотворное сотрудничество в сфере разработки программы и творческих проектов, в том числе методики преподавания итальянского языка специальности в керамической мастерской. А.И. Поверин является членом Союза художников России и Международной ассоциации изобразительных искусств – АИАП ЮНЕСКО. Он дипломант Российской Академии художеств, автор книг по теории и практике гончарного искусства, книг прозы и книги стихов, доцент Московского Государственного университета культуры и искусств.

Программа «Эмоции в керамике Фаэнцы» с 2016 года была официально представлена в России в Академии Акварели и Изящных Искусств Сергея Андрияки в Москве, и в Молодежном образовательном центре при Эрмитаже в Санкт-Петербурге. Курсы итальянского языка в мастерской с 2016 года включены в программе ПРИЯ (PRIA) по распространению итальянского языка в России при итальянском консульстве в Москве.

Теория

Цель программы - продвижение итальянского языка через эмоции, связанные с древними итальянскими культурными сокровищами, традициями и обаянием художественного ремесла в итальянской столице керамики. Центр Экстра Класс Италия предлагает привлекательный творческий подход к изучению итальянского языка в мастерских

художников-керамистов Фаэнцы. Метод обучения включает полное погружение в рабочую атмосферу и позволяет лично опробовать виды обработки и росписи керамических изделий, а также познакомиться с терминами и выражениями, используемыми в этой области.

Методика преподавания итальянского языка основывается на бинарном проведении занятий по искусству и языку. Язык не может существовать без творчества, а творчества – без языка. В мастерской проще и естественнее изучать язык через творчество и через язык изучать творчество. Взаимосвязь между искусством, языком и общением помогает эффективно понять, что мы делаем конкретно и что мы хотим.

Вопросу связи языка и искусства посвящено много работ. Заслуживает внимания доклад итальянского ученого, философа, специалиста по семиотике и средневековой эстетике, теоретика культуры, литературного критика, писателя, публициста Умберто Эко на тему «Диахрония и синхрония в изучении эстетического сообщения» [7], в котором автор использует при анализе искусства такие категории, как «синхрония», «диахрония», «код» и «сообщение». По словам Эко, в искусстве имеются коды, или системы коммуникационных правил, аналогичные кодам языка. К ним можно отнести стилистические соглашения (например, две точки в круге означают глаза, перелистывание листков календаря на экране – течение времени и т.п.). В языке, когда то, к чему отсылает термин, определено, сам термин становится практически ненужным, в то время как в искусстве значение так называемого «термина» не исчерпывается в одном рассмотрении.

Лингвострановедение – филологическая дисциплина, которая активно преподается на занятиях в мастерской по практике языка в процессе работы над лексическим минимумом, поскольку обеспечивает коммуникативную компетенцию в актах межкультурной коммуникации. Национально-культурные особенности характеризуют каждый язык. Овладение иностранным языком тесно связано с ознакомлением иноязычной культуры, и в Фаэнце это, безусловно, – керамика. В мастерской можно тщательно изучать мир итальянских мастеров, их образ жизни и работы. Только в этом случае усвоение языка достигает полноты и человек получает уникальное духовное богатство. [8, с. 118]

Инновация данного интенсивного языкового курса заключается в обучении итальянскому языку в процессе работы керамистов в мастерской с итальянским мастером. До начала курса преподаватель-носитель итальянского языка и итальянский мастер-керамист согласовывают лексику, которая будет использоваться на занятии по керамике. На основе полученной информации преподаватель готовит необходимый лексический минимум. Конфронтация в мастерской очень важна, так как преподаватель научно-профессионального микроязыка не является, за исключением редких случаев, специалистом данной научной или профессиональной сферы. Следует учитывать, что обучающийся является специалистом, обладающим научно-профессиональными знаниями, которые являются отправной точкой при изучении микроязыков, чтобы в дальнейшем достичь прочных знаний в языке общего владения, необходимого в повседневном общении.

По словам итальянского методиста Паоло Балбони [1], научно-профессиональные микроязыки, таким образом, выполняют не только прагматическую функцию гарантии коммуникации, отвечающей профессиональным и научным потребностям, но представляют собой определенный коммуникативный стиль, присущий конкретной группе, владение которым является обязательным условием, хотя, безусловно, не достаточным, чтобы быть признанными членами этой группы.

Хорошее владение микроязыком своей профессиональной и научной сферы обеспечивает эффективность коммуникации, однако, в межкультурной коммуникации существует множество переменных, которые могут нарушить «асептическое» течение информации между двумя специалистами.

Микролингвистическое «образование» должно способствовать формированию *forma mentis* - мыслительной форме т. е. формирующему культуру менталитету, который выражается в социальных и культурных феноменах (праве, языке, ритуалах и т. д.)

При выборе лингвистического содержания, навыков, функций и коммуникативных действий необходимо учитывать обстановку, в которой проходит обучение языку, а также психо-социальные отношения в аудитории [1]. Исходя из этого курс итальянского языка в мастерской направлен на преподавание языка в легкой, непринужденной, приятной атмосфере в окружении шедевров итальянского искусства, погрузившись в атмосферу жизни великих творцов этой древней культуры и духа Италии, что является стимулом заговорить на родном языке великих художников и поэтов.

Данные и методы

Программа «Эмоции в керамике Фаэнцы» предлагает 10 часов фронтальных занятий по итальянскому языку в группе от 7 до 10 человек. На данный момент по этой программе обучалось уже 20 человек из России. На занятиях студенты изучают слова и выражения, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни во время пребывания в Италии (знакомство, время, покупки, цвета и краски, как получить информацию, еда и т.д.). В данном случае речь идет о лексическом подходе, применяемом с 90-х годов в англо-саксонских странах, основанном не на грамматике, а на лексике: *lexical approach*. Лексический подход, предложенный Майклом Льюисом, дает возможность усваивать язык лексическими блоками, что позволяет даже начинающему строить фразы в соответствии с нормами разговорного языка и общаться на иностранном языке, пользуясь устойчивыми словосочетаниями, коллокациями и фразовыми глаголами, которые входят в широкое понятие «лексические блоки». Под лексическими блоками (*chunks*) понимаются языковые явления, которые встречаются в устойчивых и полустойчивых единицах и которые требуют самостоятельных усилий в усвоении. Таким образом, это достаточно широкое понятие, включающее целые фразы или начало фраз, а также коллокации, идиомы, устойчивые выражения и фразовые глаголы. Некоторые лингвисты относят к лексическим блокам пословицы и крылатые фразы. Данный подход стоит в одном ряду с коммуникативным, но с сильной гуманистическо-аффективной валентностью, поскольку

социо-прагматическая и коммуникативная компетенции рассматриваются как основа, а не как продукт грамматической компетенции; язык является личным ресурсом, в не абстрактным представлением [9].

В качестве примера приведем несколько упражнений второго занятия, на котором обучающиеся знакомятся со спряжением глаголов итальянского языка первого спряжения в настоящем времени. Преподаватель предлагает глаголы, непосредственно связанные с работой керамистов в мастерской, которые им близки и сразу же понятны: *impastare* (месить), *mescolare* (смешивать, перемешивать), *tamponare* (тампонировать). Далее обучающиеся повторяют слова, связанные с названием материалов, изделий и предметов, находящихся в мастерской, с которыми они познакомились на первом занятии, и активизируют их применение в следующем ниже упражнении.

Esercizio 2) Collega i verbi con le parole della seconda colonna (Задание 2: соедините глаголы со словами во второй колонке)

Io mescolo	Michela e Giulio
Noi parliamo	una foglia
Gino impasta	in bottega
Tu tamponi	italiano e russo
Noi ci chiamiamo	un piatto
Lei disegna	i colori
Voi decorate	l'argilla
Lui lavora	con la spugna

Затем, с помощью упражнения по переводу, вводится лексика итальянского языка общего владения, с которой иностранцы постоянно сталкиваются, находясь в Италии или общаясь с итальянцами.

Esercizio 4) Traduci (Задание 4: переведите):

- кто** =
- что** =
- когда** =
- где** =
- почему** =

Предлагаемое ниже упражнение направлено на усвоение интонационных конструкций и построение простых вопросительных предложений.

Esercizio 5) Completa le frasi (Задание 5: дополните предложения)

- a) abiti? Abito a Faenza in Via Garibaldi, 7.
- b) è il presidente americano? Donald Trump.
- c) inizia la lezione (**урок**)? La lezione inizia alle 9.00.
- d) mangi oggi? Oggi mangio una pizza.
- e) non lavori? Sono stanca.

Полученные результаты

Таким образом, микроязык усваивается специалистами параллельно с итальянским языком общего владения, мотивируя их в изучении как языка специальности, необходимого при общении с итальянским мастером-керамистом, так и итальянского языка общего владения, которым они пользуются в конкретных бытовых ситуациях.

Учебные материалы, используемые во время интенсивного курса итальянского языка, разработаны для керамистов с учетом их специальности. Планируется имплементировать тексты, видеоматериалы и упражнения для создания онлайн-занятий и интерактивных дидактических материалов, на основании опыта, накопленного авторами статьи в процессе разработки мультимедийных курсов «Краски А-1» [4] и «Краски А-2», а также онлайн-уровневых тестов. Это даст возможность обучающимся снова почувствовать творческую атмосферу Фаэнцы и эмоции, пережитые в процессе обучения в мастерской, посещения музеев, встреч с художниками-керамистами и итальянским народом.

В реализации проекта приняли активное участие студенты лингвистического лицея «Торричелли» города Фаэнцы по государственной программе «Совмещение школы и работы», которые вместе с тьютором и организаторами обучения сфотографировали все инструменты и предметы в мастерской итальянского мастера, необходимые для работы керамистов. Эту работу студенты выполнили в конце учебного года и получили кредиты, которые учитываются при оценке их успеваемости. Полученные изображения были использованы для подготовки наглядного глоссария, который применяется во время занятий по итальянскому языку и профессиональному керамическому творчеству. Именно наглядность позволяет быстро усваивать и запоминать новые слова, которые обучающиеся слышат и употребляют в процессе творческой работы в мастерской. Глоссарий можно смотреть по словам или по темам, как, например, цвета, инструменты, техника, изделия, виды декора/росписи, действия, формы и материалы.

Для правильного построения процесса обучения лексике необходимо учитывать продуктивность, частотность, употребительность итальянских слов в речи, то есть разграничить лексику на активную (которую пользователь употребляет в речи) и пассивную (которая узнается и понимается при чтении, аудировании). Словарный запас растет за счет потенциального словаря со словами, смысл которых схож с родным языком, а также по словообразовательным элементом и по контексту. [3, с.151]

Заключение

Важным элементом предлагаемого метода обучения итальянскому языку является подключение подсознательного уровня. В частности, это прослеживается при изучении названий инструментов для росписи керамики и самой росписи, которые в данной методике изучаются во время реальной работой над керамическим изделием, что позволяет активизироваться, сконцентрироваться и сосредоточиться на моторной деятельности и произносимом слове. Такое запоминание слов – это более надежный способ, так как новое слово не просто переводится с родного языка на итальянский, а запоминается на

подсознательном уровне. Таким образом, каждая новая лексическая единица усваивается одновременно с наглядностью определенных керамических предметов, деталей и конкретной творческой работой обучающегося керамиста.

Изучение фонетики итальянского языка, правил произношения и чтения происходит через тренинги с использованием лексики, непосредственно связанной с керамическим ремеслом и повседневным бытом. Итальянский язык не относится к языкам со сложной фонетической системой, поэтому правила чтения и произношения изучающие итальянский язык осваивают довольно быстро. В процессе обучения отрабатываются правила произношения определенных буквосочетаний на основе слов, глоссария и выражений, с которыми учащиеся будут встречаться в керамической мастерской, в их профессиональной деятельности и во время проживания в Италии.

Бинарное обучение – языку и керамическому искусству – стимулирует учебный процесс обучающихся, так как изучаемая лексика касается непосредственно их деятельности, а слияние языка и искусства создает особую атмосферу восприятия итальянского языка и способствует высокой мотивации обучающихся.

References:

1. Balboni P.E. (2000) *Le microlingue scientifico-professionali* [Professional-scientific sectoral languages], Torino: UTET, 123
2. Balboni P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* [Teaching Italian as a second and foreign language], Torino: Loescher, 192.
3. Balikhina T.M. (2002) *O russkoy leksiki i o sisteme v obuchenii leksike* [On the systemic nature of the Russian lexicon and the system in lexicon learning], *Traditsii i novatsii v professionalnoy deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnaya monografiya* [Traditions and innovations in the professional activity of a teacher of Russian as a Foreign Language: Educational monography], Moskva: Peoples' Friendship University of Russia 150-162
4. Berardi S., Buglakova L. (2003) *Kraski, Communicative multimedia course for learning Russian – level A1 – self access program, English speakers' version, CD-Rom*, Bologna: CLUEB Available: <https://e-cla.unibo.it/course/view.php?id=1222>
5. CARDONA M. (2004), *Apprendere il lessico di una lingua straniera: aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici* [Learning lexicon of a foreign language: linguistic, psycholinguistic and methodological aspects], Bari: Adriatica, 177
6. Diadori P., Semplici S. (2014) *Buon lavoro: l'italiano per le professioni* [Good luck with your work: Italian language for professions], Torino: Loescher, 192
7. Eco U. (1972) *Diacronia e sincronia nella considerazione del messaggio estetico* [Diachrony and synchrony in considering the aesthetic message] *Proceedings of the sixth International Congress on Aesthetics*, Uppsala 1968, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala: Universitetet, 625-627
8. Karapetyan O.V., Myaskovskaya T.V. (2012), *Lingvostranavedenie kak nauka* [Culture-oriented linguistics as a science] // *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*

- [Miscellany of contemporary science and education], Tambov: Gramota, 4 (59), 117-120
Available: www.gramota.net/materials/1/2012/4/34.html
9. Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications, 200
 10. NIGRO M.G. (2006), *Il linguaggio specialistico del turismo: aspetti storici, teorici e traduttivi* [The sectoral language of tourism: historical, theoretical and translating aspects], Rome: Aracne editrice, 151
 11. Pederzoli M. (2015), *The role of visual vocabulary in the process of learning Italian for specific Purpose* // *Journal of Languages for Specific Purposes (JLSP)*, ISSN print 2359 – 9103, ISSN online 2359 – 8921, University of Oradea Publishing House Available: <http://jlspaceconomiceuoradea.ro/archives/002/jlsp-i2-i2.pdf>

Information about the authors:

Berardi Simona (Bologna, Italy), PhD in Pedagogical sciences (Doctoral thesis on “E-learning and Russian teaching methodology”), since 2000 Adjunct Professor of Russian as a Foreign Language at the University of Bologna at the ***School of Foreign Languages and Literature, Translation and Interpreting*** (Via Filippo Re 8, Bologna) and at the ***School of Political Sciences - Forlì Campus*** (Via G. della Torre 1, Forlì), Director of the Language Center Extra Class Italia (Via Emiliani, 2, Faenza) and Member of the organizing committee of International Conferences. Her research fields are: Language education – E-learning – Computer Assisted Language Learning - Language testing; author of over 25 publications.

Buglakova Liudmila (Bologna, Italy), PhD in Pedagogical sciences, Adjunct Professor of Russian as a Foreign Language at the University of Bologna at the ***School of Political Sciences - Forlì Campus*** (Via G. della Torre 1, Forlì). Her research fields are: Language education – E-learning – Computer Assisted Language Learning - Language testing; author of over 25 publications.

УДК (UDC) 37.022

*Tsaturyan Armen,
H. Tumanyan Vanadzor State University,
“Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics
and Natural Sciences” SNPO, Vanadzor, Armenia*

ВАРИАНТ МОДЕЛИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ AN OPTION FOR AN ADVANCED TRAINING MODEL

Abstract

The article is devoted to the little investigated topic in the theory of teaching — advanced training. Proceeding from recent requirements proposed for the modernization of education and the task of improving the organization of the educational process based on a methodology for raising the scientific level of training, the work describes one advanced training model and shows its effectiveness for the solution of the problems mentioned above.

Considering the existing interpretations of the term "advanced training" we propose a new version that is unconventional and substantially broader. Unlike the traditional views, advanced training is considered as one of the important stages of current training: on the basis of common logical methods of scientific cognition (analysis, synthesis, induction, deduction, analogy, modeling, etc.), the teacher creates associative-advanced links and implements the implicit transfer of students' knowledge to a new situation specifically manifested in further training. Moreover, the fundamental ideas and concepts of the discipline, the general methodological principles and various explanatory-illustrative ways of training serve as material for anticipation.

Keywords: *advanced training, methods of cognition, transfer of knowledge, associative-advanced link's, reflection*

The resources of the pedagogical and psychological effect of training are substantial, but their effectiveness in each specific case is determined by the ability to fulfill modern requirements for the training process within the framework of this system.

The modernization of education at the present stage of the development of society is aimed at mythologizing and improving the scientific level of education aimed at the development and implementation of such forms of education in which, according to Academician A.S. Kondratyev "... the content of education is shifted from purely informative towards methodological" [1, p.6].

In this respect, in Didactics there are more valuable training methods in which the genesis of the theory is realized through the content component and directed to the provision of a systematic character of theoretical knowledge, its internal development and generalization.

The analysis of the development of education and modern technologies of training provide an outline of the main trend in the development of the theory of training and determining ways for its improvement.

The training of any discipline at all levels in a due course undergoes various changes in connection with the development of basic science and the transformation of didactic goals and tasks accepted by the scientific pedagogical community at each stage of the development of pedagogy. Speaking about the cycles of the development of science, the American historian and philosopher Thomas Kuhn clearly identified three of its main manifestations: normal science, extraordinary science and scientific revolution [2]. According to Kuhn, within the framework of the latter, new paradigms are formed. These include the recognition of all scientific achievements which for a certain time form a model of posing problems and their solutions for the scientific community. Science must outstrip life and therefore, training must always respond to changes.

At present, philosophical knowledge has had a significant impact on the formation and dynamics of pedagogical systems: first, by developing the methodology of pedagogical activity, and second, by developing world-view paradigms of education and pedagogical activity.

Modern methods of training, multimedia technologies in the training process, the application of distant methods and, finally, the tasks associated with lifelong learning, suggest the search for new models of training and the direction of the vector of the main ideas on which the subsequent paradigm (model) of education should be based.

Within the framework of the new educational paradigm, it is necessary to develop not a sum of knowledge but a way of thinking, foster creative abilities, the ability to search independently for new ways of solving problems and operate freely in standard and non-standard situations.

From our point of view, the paradigms that represent models should be used to solve not only theoretical but also practical tasks. In particular, the training paradigm is a process of learning, in which the training material is presented to the learner as "focused, the attention of the trainees is concentrated on the main facts, events [3].

In training practice, the wide use of interdisciplinary and intradisciplinary links is an important and key component of the training process and solves a number of important didactic tasks, as previously acquired knowledge is transferred to a new situation that helps to uncover the essence of the new material. A natural question arises: what can current training bring in the future? The formulation of such a question is quite reasonable, since otherwise the goal of training and its developing function disappears.

Within the framework of the concept "Education-educational model of science", "it is possible to use widely the scientific methods of cognition applied to the training process in studying current

topics, with the aim of their further application to the study of new ones. This makes it possible to apply broadly general scientific methods of cognition, such as analysis, synthesis, idealization, induction, deduction, analogy, modeling, etc.

Teachers who are able to see the perspective and the final result of training in current instruction must create prerequisites for the implementation of certain links to the study of subsequent topics, reduce the objective difficulty, develop the creative abilities of students, and prepare them for lifelong learning.

Pointing out universal ideas and concepts, the material of anticipation, encountered in instruction, the teacher, on the basis of general considerations and the specific features of a particular discipline, should indicate the place and method of their possible manifestation in the future.

With this approach, the resulting "advanced effect" has an essential didactic value and is linked with modern training requirements. Such properly organized instruction should find its place in the theory of training methods.

In fact, this is perspective training that can be called "advanced training."

There is a need to develop such an educational and methodological system of organization of advanced training and determine its place in the general education system.

Despite the fact that the concept of "advanced training" has long been included in the pedagogical terminology, there is still no clear definition of it.

There are at least two possible interpretations of the term "advanced training."

The first option is related to the specific methodology of training for specific disciplines, according to which before giving a detailed study of a particular discipline, the teacher gives his/her students a brief summary of this discipline; the second interpretation concerns the problems of the harmony of the training system and the labor market [4].

In the existing definitions of "advanced training," the main emphasis is laid on the content of the material that is later to be taught in the school curriculum.

It seems to us that such a definition of the discussed term is too narrow and only partially reflects its essence. We suggest considering the term "advanced training in more unconventional way and much broader.

Currently advanced training is directed primarily by using different methods of scientific knowledge (induction, deduction, analogy, etc.) to identify more universal ideas (methods, approaches, models, concepts, quantities, etc.) in studying current topics with the purpose of their further application in the study of new ones. At the same time, the resulting advanced effect has an essential didactic value since it allows for transferring, first of all, methodological knowledge to a new situation. Here we deal with a new type of connections in training, when an implicit advanced mastering of students' knowledge is realized in order to its further transfer.

To create an educational and methodical system for organizing advanced training, it is necessary to articulate clearly the goals and objectives of such training activities.

The teaching process should be based not only on the previous experience of students, but also on their future educational activities in order to ensure the acceptance of acquired knowledge, facilitate learning and create the preconditions for the generalization of fundamental ideas and general logic methods of cognition. As the main goal, the realization of training consists of the improvement of its quality, by establishing associative links in the current training with the help of logical methods of cognition. To accomplish this goal, it is necessary to solve a number of tasks. In particular, one must analyze the optimal structure of the lesson for solving didactic tasks, identify possible ways and means for implementing advanced learning, develop the basic requirements for choosing the material criteria, and substantive principles for the implementation of advanced training, and finally justify the educational and methodological system that provides advanced training.

We can schematically represent the place of advanced training in the current training, as well as its object and methods of implementation / Fig. 1/.

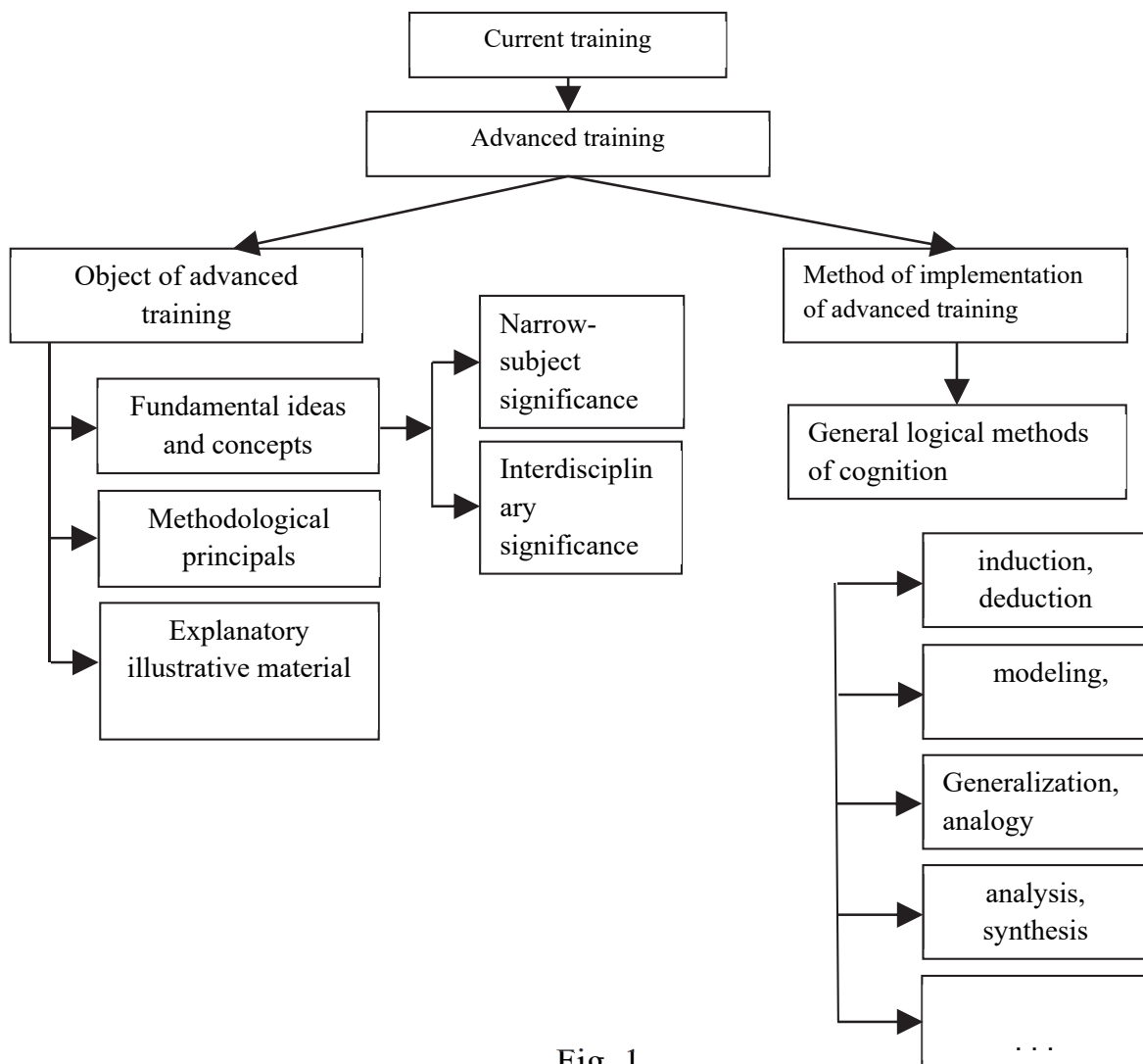


Fig. 1

Each scholarly discipline has its own characteristics of implementing advanced training. But for all their diversity, the content component consists of the general ideas, concepts, links, characteristics, theories, principles of a particular discipline [5], the transfer of which is carried out through general logic methods of cognition.

The teacher is required to possess such skills of thinking activity that with the help of various associative connections from current training permit the transfer further, spreading the selected advanced material to a similar situation.

In addition, training presents good opportunities for implementing the methodological aspect of instruction since at the forefront there is a transfer of such knowledge that is universal, generalized and modeled within a certain system.

By supporting "units of mastering" of the advanced material, it is possible to combine together the different content of the educational material, thereby "unloading" the students' memory and increasing an awareness of the knowledge itself.

In terms of didactic values and time, advanced training seems to be symmetrical from the position of interdisciplinary and interdisciplinarity links with respect to current training but with one difference. If in the implementation of interdisciplinary and interdisciplinarity links, the emphasis is on transferring knowledge previously acquired by students both in content and methodology, then, in the implementation of advanced training, the advanced material contains mainly problems of a general methodological nature. This training process represents, on the one hand, the reflection of the material covered in the new situation, and on the other, the prerequisite for the acquisition of new knowledge and skills in the future.

While training with the help of various associative techniques for activating thought activity, the teacher in each specific case indicates the essence, place, time, conditions and possible way of further use of the advanced material. The generalized and universal nature of this material is sometimes of interdisciplinary importance and suitable at all levels of education.

A typical example of this is the notion of speed. Depending on the student's age characteristics, at different levels of instruction in Physics it is necessary to introduce the concept of speed not only in a narrow sense but also in a broad one since in many branches of Physics and other disciplines (chemistry, mathematics, biology, etc.) students often encounter this concept. For example, in kinematics the motion speed of a quantity in time is defined as the ratio of the change of this quantity to time [5].

Thus in current instruction the corresponding trajectories of thought activity directed at advanced training are often projected.

Advanced training can be achieved not only in the program material but in the instructional methodology where the emphasis is not on the consideration of content elements, but on the ways of implementing didactic tasks. An example of such an implicitly existing advancement is the preparation of students for the solution of problems and practical tasks while covering the

theoretical material. In practice, this means to show the students based on concrete examples the place and methods of applying the theoretical material studied to the problems encountered.

In work [5], devoted to the image of the organization of advanced instruction and its role in physical education, it has been shown in specific examples how training with elements of anticipation can be a prerequisite for continuous physical education and generalized repetition. The principle of advanced training allows the teacher to create an "advance bridge" between the themes in such a way that in the process of studying the preceding topic the "bridgehead" of the theme the next topic [6].

The implicit character of advanced training acts as one of the principles for the realization of lifelong learning and allows us to consider advanced instruction as an implicit model of training. It means, first, setting up the training process on a methodological basis where the role of general ideas and reliable qualitative and quantitative methods of research dominates.

In the implementation of advanced training interdisciplinary and intradisciplinary links are manifested in a different way, as they are implicitly directed to the perspective both in time and according to information, but within the current training, the corresponding trajectories are projected with the help of different forms of thought activity. The latter is carried out with the help of various associative ways when the teacher indicates the existing links between individual events, facts, objects and phenomena that should naturally arise in the future. A new type of links called associative-advanced is planned.

Their place in the training system can be represented in the following scheme/ Fig. 2 /:

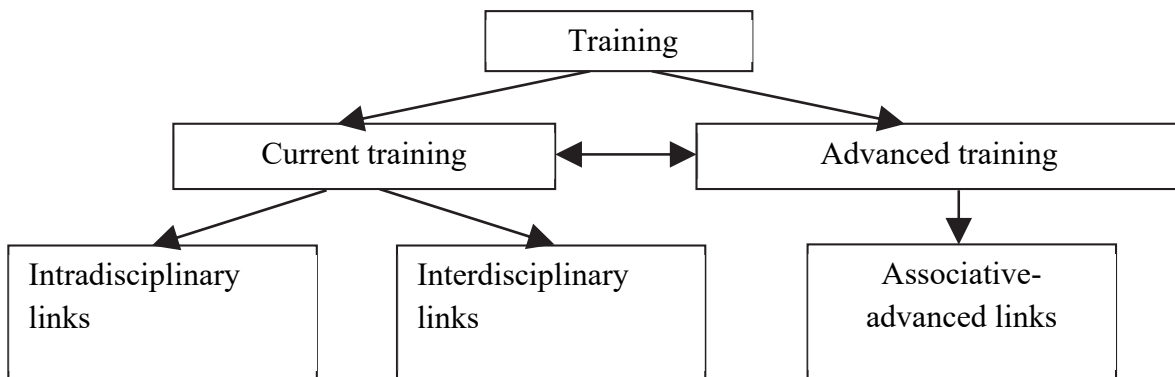


Fig.2

Advanced training is essentially, a conscious, controlled, purposeful process of thought activity carried out with the aim of forming students' thinking and imagination skills according to specially developed algorithms. It is a universal approach to training in the education system. Advanced training provides wide opportunities for the development and implementation of integrated training and, most importantly, shapes the students' system thinking.

While implementing advanced training, there are good opportunities for implementing the methodological aspect of training since the issues of transferring such knowledge that are universal generalized and modeled within a certain system are brought to the forefront. Advanced training

allows students to achieve a qualitatively new level of mastering the material and thus easily carry out the transfer of knowledge. With this approach, it is possible to shorten the "gap" between training the current and subsequent training material which create the most favorable conditions for analyzing the hierarchy of different models of the same phenomena. All this contributes to ensuring a smooth transition from one level of education to another, while preserving the independence and integrity of each of them. Within this approach one can achieve the formation of students' awareness of their activity in the assimilation and systematization of knowledge (reflection).

References:

1. Kondratiev AS., Priyatkin N.A. (2006) *Sovremennye tekhnologii obucheniya fizike* [Modern Technologies of Teaching Physics]. St. Petersburg: Publishing House of S.-Petersburg. University, 342.
2. Kuhn T. (1977) *Struktura nauchnikh revolutsiy* [Structure of Scientific Revolution]. M.: Progress, 300.
3. Tsaturyan A.M. (2014) *Pedagogicheskie paradigmy kak universalniy podkhod k izucheniyu estestvennikh disciplin* [Pedagogical Paradigms as Universal Approach to Teaching Natural Disciplines] *Perviy Mezhdunarodniy virtualniy forum v Yaponii po rusistike, culture, pedagogike. "Sociokulturnie i filologicheskie aspekty v obrazovanii i nauchnom kontekste"*. *Nauchniy zhurnal. Statyi, dokladi Mezhdunarodnogo foruma v Yaponii* [The First International Virtual Forum in Japan on Russian Studies, Culture, Pedagogy. "Sociocultural and Philological Aspects in Educational and Scientific Context". Scientific Journal. Articles, reports of the International Forum in Japan]. Japan: Kyoto University, 661-665.
4. Efremov A.P. (2012) *Operezhayushchee obuchenie i operezhyushchee obrazovanie* [Advanced Training and Advanced Education] *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Chelyabinsk State University]. No19 (273). Philosophy. Sociology. Culturology. Issue. 26, 38-43.
5. Tsaturyan A.M. (2013) *Operezhyushchee obuchenie kak odin iz printsipov realizatsii oboshchayushchego povtoreniya i neprerivnogo obrazovaniya v fizike* [Advanced training as One of Principles of Realization of Generalized Repetition and Continuous Education in Physics] *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. Nauchnoe periodicheskoe izdanie* [Siberian Pedagogical Journal. Scientific periodical]. Novosibirsk. No 2, 167-171.
6. Tsaturyan, AM (2013) *Sovremennye tekhnologii organizatsii obobshchayushchego povtoreniya shkolnogo kursa fiziki: monografiya* [Modern Technologies of Organization of Generalized Repetition of school course in Physics: monograph]. Vanadzor: SIM TPAGRATUN, 106.

Information about the author:

Armen M. Tsaturyan (Vanadzor, Armenia) - Doctor of Pedagogics, Ph.D., Associate Professor, H. Tumanyan Vanadzor State University "Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences" SNPO, e-mail: evrika@rambler.ru

УДК (UDC) 81-114.2

**Sanaia Nino,
Sokhumi State University,
Tbilisi, Georgia**

**Adamia Zoia,
Ekvtime Takaishvili Teaching University,
Rustavi, Georgia**

**ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В СООТНОШЕНИИ
С МИФОЛОГИЕЙ**

**STUDY OF MODERN PHRASEOLOGY RELATED MYTHOLOGY
(Based on the materials of French, Russian and Georgian Languages)**

Abstract

Idioms as: suivre (le fil de ses idées) = follow the thread (of ideas), perdre (le fil de ses idées) = lose the thread (of ideas) - (French), Потерять нить мыслей = lose the thread (of ideas) - (Russian) ; ფიქრობს ძაფი დავწყვიტე, აზრი გამოწყდა = lose the thread (of ideas) (Georgian) are usually met in the modern languages, the etymology of which can be realized through the mythology.

The goal of the study is to establish possible connections between the symbol related to The Ball of Thread of Ariadne and theses idioms.

The study uses the method of etymological analysis related Greek mythology. The influence of antique mythology in line with the universal figurative-associative thinking has caused isomorphism in the phraseology of modern languages.

The metaphoric image of “Thread” in the idioms in modern French, Russian, and Georgian languages denotes any linkage of thought and represents the transformation of the cognitive image from its prototype from the myth of Theseus - Thread of Ariadne

This study directs young researchers to refer more often to mythological images in the etymological analysis of modern idioms and the knowledge of the phraseological etymology gives us the possibility to use this information in lexicography.

Keywords: *Phraseology, idioms, etymology, Greek mythology, Ball of Thread of Ariadne*

Introduction

Idioms with unclear figurative denotation are usually met in the modern languages, the etymology of which can be realized through the mythology of the language. The analysis of the mythology reference is the solid means of the study of the phraseological etymology.

A.F. Gryaznov notes: "In any language so to say "mythology," is embodied, and therefore, in order to understand and interpret rituals, customs, traditional views, which have an important symbolic meaning for nations, it is necessary to pave their way through language" [5, p. 98]

The goal of the study is to use the mentioned methodology to analyze the phraseological level of non-related languages as the legacy of antique culture. The influence of antique mythology in line with the universal figurative-associative thinking caused isomorphism in the phraseology of modern languages, which had been influenced by the antique, especially Greek culture. The study is also interested in terms of the dissemination area of isomorphic figurative phrases.

The goal of the study is to establish possible connections between the symbol related to The Ball of Thread of Ariadne and idioms existing in the modern languages: suivre (le fil de ses idées) = follow the thread (of ideas), perdre (le fill de ses idées) = lose the thread (of ideas) - (French), Потерять нить мыслей = lose the thread (of ideas) - (Russian) ; ფიქრის ძაფი დაჰწვევტი, აზრი გაძიწყდა = lose the thread (of ideas) (Georgian).

We discuss lingual-semantic and lingual-cultural aspects of the connections. We cannot avoid discussing the ethnic aspect of the connection supporting the establishment of respective metaphoric and semiotic symbolic meanings of the "thread". Irrespective of the linguistic aim of the article, the methodology of the study is interdisciplinary.

Methods

The study uses the method of etymological analysis; the mentioned methodology is well known and associated with the epidigmatic [10, p. 42] dimension of lexical units. Linking the etymological analysis with the mythology of the country is a way of revealing the national and cultural identity of the native language.

Ilyushchenko believes that: "The etymological approach in the study of the vocabulary and phraseology of the language provides rich material for studying the lingo-cultural features of a community carrying one and the same language. The connection between phraseology and cultural-national traditions has been proven. However, in order to obtain objective data on national consciousness through the prism of phraseology, an etymological analysis of phraseological units is necessary to confirm their language affiliation." [7, p. 3]

Facts from the field of etymology contribute to a complete linguistic analysis ... of phraseology. This makes it possible also to reveal the original internal form that can be hidden in the updated usage of the word in modern world [1, 125].

"The phraseological unit as a linguistic sign is the source of obtaining background knowledge associated with the history, geography and way of life of the native speaker of the language" - Fedulenkova writes. [6, p.236].

Linking the etymological analysis with mythology is one of the directions of the study of phraseology. We realize, however, that "Any language is a very heterogeneous fusion of primordial and borrowed, coming from mouth to mouth and by books, it is rather difficult to draw a clear boundary between own and incoming. There is no clear and unique sign on which the national can be immediately and unmistakably separated from the international "[8, p. 17].

Even in the languages of related and unrelated, and even very distant from each other there is an isomorphism, both in the metaphorical reflection of reality, and in phraseological images. Such linguistic phenomena are called internationalism and "mythology is one of the active sources of the formation of international phraseology: many national mythological ideas about the world, including those reflected in ancient rituals, magical practices and beliefs survived to this day only due to the existence of a number of speech clichés [5, 98,].

Results

The metaphoric image of "Thread" in the idioms in modern French, Russian, and Georgian languages denotes linkage of thoughts and represents the transformation of the cognitive image from its prototype from the myth of Theseus The Thread of Ariadne.

Discussion

Ariadne, is the character of the Greek myths, the central figure of which stands Theseus, king of Athens. Ariadne herself in Greek mythology was the daughter of Minos, King of Crete and his queen Pasiphaë. According to the myth, she fell in love with young hero, Theseus, having arrived to Crete to save seven young men and seven women — Athens' tribute to Minotaur (a creature with the head of a bull and the body of a man or"— "part man and part bull"-dwelling at the center of the Labyrinth) or die together with them.

Ariadne promised to help Theseus with the condition to marry her and take to Athens. When entering the labyrinth she gave him the ball of thread and a sword. Theseus fixed one end of the thread to the entrance, followed the ball, killed Minotaur in the middle of labyrinth and returned to the entrance with the help of thread. At night he kidnapped Ariadne and took the young people of Athens with them. The passage of Ariadne looks similar in Russian version: Тайно от отца она дала ему острый меч и **клубок ниток** [16], as for French there is no image of ball at all, only thread appears with the one end in the hand of Ariadne and the second in Theseus's. Considérant déjà Thésée comme son époux, Ariane lui donna le bout d'un fil dont elle tenait l'autre extrémité, afin qu'il ne se perde pas dans le labyrinthe [19], [20].

"The Ball of Thread of Ariadne" is preserved on the modern languages as an idiom traditionally interpreted as way out of complicated situation.

The passage remained as follows in the French modern phraseological dictionary: fil d' Aria(d)ne - fil conducteur , une ligne directrice, une conduite à tenir ... [19], fil d' Ariane.-1. moyen de se diriger au milieu des difficultés 2. Voie à suivre pour arriver à un résultat difficile à atteindre 3. Guide entre deux points difficiles à relier [21];

The similar translation is preserved in French-Russian phraseological dictionary fil d' Ariane – путеводная нить [17, 478]. Unfortunately the phraseologism is omitted in the French –Georgian phraseological dictionary. The same meaning is used in French to search the website: “une aide à la navigation pour les visiteurs de votre site internet. Il sert de repère et permet de se situer”. Ball of thread of Ariadne is the denomination of the divers' rope helping them to get to the surface. The same meaning is used in Russian language Ариаднина нить или нить Ариадны - Иносказательно: способ выйти из затруднительного положения, ключ к решению трудной проблемы и т. п. The Ball of thread of Ariadne is the name of psycho support internet website in Russian: “Нить Ариадны, или Путешествие по лабиринтам психики”. A human psychic is assumed under the image of labyrinth. The same image is used by Vladimir Visotsky in one of his songs: Я потерял нить Ариадны! / Словно в час пик, / Всюду тупик - / Выхода нет! / Древний герой ниточку ту / Крепко держал: / И слепоту, и немоту - / Все испытал; (Владимир Высоцкий).

“The ball of thread of Ariadne” as idiom is not well reflected in Georgian Language as phraseology and belongs purely to Greek Mythology. Though in the spoken register we usually meet similar idiom, examples are taken from the internet forums (gol.ge, /forum ge.):

(1) “ მოკლედ არიადნეს გორგალი თანმიმდევრული იქნება და . . . რაიმე . . . გორგალი გამომიგორეთ ვინმემ, ეგებ მიშველოს და გამომიყვანოს ამ რაღაცოდან” (The ball of Ariadne will be consistent roll the ball to me to let me out of this.)

(2) “მისი დახმარებით ვიპოვოთ არიადნეს ძაფის გორგალი და გამოვიდეთ ამ ისტორიული ლაბირინთიდან” (With his help... let's find the ball of Ariadne to push us out of the historical labyrinth).

(3) “ბატონი ალექსანდრე მოგონებების არიადნეს გორგალს აგორებს” (Mr Alexander rolls the memory ball of Ariadne.)

(4) “აბურდული გორგალი” (Messed ball.)

As we can see the focus is made on the ball image in Georgian language instead of the thread which might either be consistent or missed.

Now let's discuss the idioms regarding the thinking process like suivre (le fil de ses idées), Потерять нить мыслей.

We consider the thread as the metaphoric image to idiom reflecting thinking process, as the flow of thoughts, their sequence and fact of the logical link between the thoughts. The suggested theory is confirmed by the French word file that entomologically comes from Latin word FILUM

(thread) and has two meanings one *fil* (thread) and second-its homonym *file* meaning sequence. [18, p. 230] The following idioms are transformed from *filum/file* in the French-Georgian phraseological dictionary: *A la file loc.adv.-* sequent, one by one; *Prendre sa (la) file*-stand in a row, take up the row *Serrer les files* - make the row narrower.

The language nuances, lead us to the idea that in the myth of Theseus “The Ball of Thread of Ariadne” is the symbol to the sequence of thoughts, ideas, and logical chain. Moreover it can be the symbol of any wisdom.

We cannot avoid referring to opinion of Z. Gamsakhurdia regarding the Greek Mythos. [2, pp. 201-202]. The Argonauts trip to Colchis is the symbolic voyage to gain the spiritual, mystical wisdom kept only at the territories of Colchians. The same can be said of the voyage to Crete carrying the similar aims, searching for the universal wisdom lost in Hellenic Greece. Gamsakhurdia develops [2, p. 202] the same vision regarding Theseus traveling to Crete who aims to kill the monster in the face of Minotaur and gain the wisdom thought the process. Gamsakhurdia states nothing regarding the concept of thread in the myth, but we consider that thread is the very symbol of the wisdom. If we place the two myths (myth of Argonauts and Theseus) in a single semantic level, the similar linkage is made between the Ball of Thread of Ariadne and Golden Fleece. Both images acquire one and the same semantic meaning. Gamsakhurdia compares them to medieval Holy Grail and Philosophic Stone.

Taking into consideration the ritual structure in mythology, the same thesis is expressed by the Georgian Scholar R. Gordeziani regarding the myth of Theseus and Minotaur. “The basic structure of the story goes in line with the Young Man Initiation process: traveling long distances, overcoming death, defeating a monster, falling in love, and finally receiving father’s legacy. [3, p. 55]

As we mentioned Z. Gamsakhurdias’s comments, we cannot avoid the ethnical aspects of the mystical wisdom. “The greatest Greek heroes (Theseus, Hercules, Jason-he writes) — were longing for the spiritual wisdom in the countries pre-Iberian and Georgian, like Minos Crete “Minos means thinker — one who thinks — Theseus’ arrival to Minos, the act of defeating Minotaur, roaming through labyrinth and getting out of it, symbolically stand for comprehending Minos culture.” [2, p. 200] While Ariadne is the daughter on Minos, carrier of the legacy who, like Medea, delivers to her lover the secret wisdom.

The truth of the correspondence is confirmed by the third addition of R Gordeziani, regarding the Mediterranean — Georgian correlations where he overviews the linkages of the Mediterranean languages and culture to the pre-Georgian languages and culture. “Pre-Greek Minos culture representatives used different language that came to documented in A structure” [5, p. 13]. While B structure writing is essential to Greek culture and “becomes dominant in XVII-XVI BC to XV-XIVBC after the Santorino Catastrophe. [4, p. 13].

It is worth considering the outcomes of the thorough study by R. Gordeziani stating “The Pre-Greek and Pre-Georgian Language similarities go beyond accident cases, and carries the systematic character at all language correlations. [4, p. 442].

Conclusions

Based on the mentioned above the general conclusions are-

- "Thread" is reflected in the idioms in modern French, Russian, and Georgian languages, as the metaphoric image of thinking and represents the transformation of the cognitive image from its prototype from the myth of Theseus-Thread of Ariadne;
- The transformation of the image of "Thread" from mythical symbol to metaphoric image once more confirms Jung's ideas about metaphor and myth being the Language archetype, both being equally important to the comprehending cognitive aspects of language learning process;
- The study of the linkages of metaphoric idioms to myths shows us the possibility of substituting symbols by metaphors and vice-versa and proves the preference of naming by means of making analogs with the main elements of both;
- The image of "Thread" used as the symbol of thinking in idioms of French, Russian, and Georgian Languages does not state any linkage of mentioned languages. We only consider the matter in the prism of similarity of cognitive comprehension of one and the same object and cultural legacy to the pre Greek culture;
- Similarity of the meaning of thinking attached to the image of "Thread" in idioms of modern languages and "Thread of Ariadne" is not accident, it is a historical reality.

To sum up we might say, one and the same phraseological idioms in the modern languages are usually caused by the universal understanding of mythology. In our case, the analyses of the myth of Theseus made it easy on the one hand to delve deeper into the etymology of the phraseological idioms and on the other interpret their content in a modern way confirming the efficiency of the method.

Implication

This study directs young researchers to refer more often to mythological images in the etymological analysis of modern idioms. This kind of analysis is useful not only for the notion of modern phraseology, but also for discovering the hidden information layers of myths, images - symbols of which, as our study showed, can summarized in polysemantic word. The analysis helps to reveal new interpretations of mythological symbols.

On the other hand, knowing the etymology and history of the occurrence of one or another phraseological unit, gives us the possibility to subsequently use this information in lexicography, and specifically in phraseology. A.I.Molotkov, believes that "the purpose of historical and etymological references in a phraseological dictionary is to answer the question of when and how phraseology developed in the language or when it was borrowed from another language. Historical and etymological references help to clarify the internal mechanism of rethinking, transforming word combinations into phraseological units, revealing the ways of developing the phraseological units of language " [9, p. 261].

References:

1. Bagdasarova E. V. (2016) Etimologicheskaya osnova frazeologicheskikh edinic [The Etymological Basis of Phraseological Units] *Aktualnie problemi gumanitarnikh i*

- estestvennik nauk, Moskovskii politekhnicheskii universitet, Izd. Institut strategicheskikh issledovaniy* [Actual problems of the Humanities and Natural Sciences, Moscow Polytechnical University, Institute for Strategic Studies Press], N 12-2,125
[Online] Available : <http://publikacia.net/archive/2016/12/2/37> (July 15, 2017).
2. Gamsakhardia Z. (1991) Tserilebi. Eseebi [Letters, Essays] Tbilisi: TSU Publishing House, 200-202
 3. Gordeziani, R. (2005) Mitebis samkaroshi [The Wisdom of Myths] Tbilisi: Logos, 55
 4. Gordeziani, R. (2007) [Mediterranean -Georgian Correlations. Pre Greek] Tbilisi: Logos, 13, 442
 5. Gryaznov A.F. (1991) Yazik i deyatelnost. Kriticheskii analiz vitgenshteinianstva [Language and activity: A critical analysis of Wittgensteinism] // A.F. Gryaznov. – M.: MGU,; 141
 6. Fedulenkova T. (1997) Idioms as an Effective Means in Intercultural Approach //Approaches to Teaching English in an Intercultural Context, Ljubliana, 236
 7. Ilyuschenko N. S. (2011) Semanticheskaya korrelyaciya v sisteme angliiskikh i russkikh antropomorfnykh frazeologizmov [Semantic Correlation in the System of English and Russian Anthropomorphic Phraseological Units] Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchyonoi stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Voennii universitet [The dissertation author's abstract on competition of a Scientific Degree of the candidate of Philological Sciences] Military University, M: 3 [Online] Available : <http://publikacia.net/archive/2016/12/2/37> (July 20, 2017).
 8. Mokienko V. M. (1986) Obrazi russkoi rechi: Istoriko_etimologicheskie i etnolingvisticheskie ocherki frazeologii [Images of Russian speech: Historical and Etymological and Ethnolinguistic essays of Phraseology] / V.M. Mokienko, Leningrad: Publishing house Leningrad. University, 280
 9. Molotkov A. I. (1977) Fundamentalnaya frazeologia russkogo yazika [Fundamentals of the phraseology of the Russian language] L.: Nauka, 251
 10. Teliya, V. N. (1981) Tipi yazikovikh znachenii. Svyazannoe znachenie slova v yazike (Types of linguistic meanings. Associated meaning of a word in a language) M.: Nauka, 42
 11. Bibileishvili Ts., Darashvili L, Gachava, R (2010) Frangul-qartuli frazeologiuri leqsikoni [French-Georgian Phraseological dictionary] Tbilisi, Diogene
 12. Serov, V. (2003) Enciklopedicheskii slovar krilatikh slov i virajenii. [Encyclopedic Dictionary of Winged Words and Expressions] Lokid_Press Publishing House
[Online] Available : www.bibliotekar.ru (September 1, 2017).
 13. Gak, V. Kunina, I. i dr. (And etc.) (1963) Francuzsko_russkii frazeologicheskii slovar [French-Russian Phraseological Dictionary] M.
 14. Gelovani A.. Mithologiuri leksikoni, (Dictionary of Mythology), Tbilisi, “Art of USSR”, 1983
 15. Dictionnaire encyclopedique Larousse, Paris, Hachette-Livre, 1990
 16. Dictionnaire culturel de la mythologie grecque. Paris, Nathan, 1992
 17. Nouveau Petit Robert, Montreal, 1996

Internet resource

1. <http://publikacia.net/archive/2016/12/2/37>
2. <http://www.novsu.ru/file/315964>
3. www.bibliotekar.ru

Information about author's:

Nino Sanaia (Tbilisi, Georgia) – Doctor of French Philology (Ph.D), Associate Professor, Sokhumi State University, 61, Politkovskaia st., Tbilisi 0186. E-mail – nsanaia@yahoo.com, Linguistics. Pub.: 40

Zoia Adamia (Rustavi, Georgia) - Doctor of Russian Philology (Ph.D), Professor, Head of International Relations, Ekvtime Takaishvili Teaching University, 3, Bostankalaki st., Rustavi 3700. E-mail – a.zoia777@gmail.com, Linguistics. Pub.: 75

УДК 811.161.1'367.625

*Sidorovich Zoya,
Yanka Kupala State University of Grodno,
Grodno, Belarus*

**ГЛАГОЛЬНОЕ СЛОВО В АСПЕКТЕ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ
ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ НАРРАТИВА**

**A VERBAL WORD IN THE ASPECT OF TEXT FORMATION: NEW
APPROACHES IN THE RESEARCH OF A NARRATIVE**

Abstract

In this article the research examines stages of text forming potential of a verb with all its inter-level communications and relations in the aspect of textual categories. The model of analysis of an artistic narrative on the basis of text forming functions of a verbal word (epideictic, behavior logic, aesthetic, informative-descriptive, reducing, compositional) is presented for the first time. The use of the model reflects a principally new approach to the research of a verb and its role as a multifunctional means in the aspect of text categories and allows taking the author's idea objectively in the best way possible. A verbal word as a text forming unite shows the genre nature of Chekhov's novel (canon type of art narrative combining an anecdote and a parable and concentrating categories of text) and expresses interlevel connections of lexicology, semantics (with the help of lexical-semantic groups), word formation (with the help of lexical-derivative rows) with the text (with the help of textual categories). The results can be used for studying the laws of initiation and interpretation of text, for research of functional aspects of a word, and text formation, for working out of special courses on rhetoric, stylistics, linguistic analysis of artistic texts.

Keywords: verb, verbal word, derivative, text formation, narrative, text, interpretation, textual categories

Введение

Традиционно текст рассматривается литературоведами преимущественно как следствие вербального воплощения экстралингвальных понятий (тематика, проблематика, пафос, сюжет, система персонажей, принципы создания характера и т.п.), а язык текста, если и оценивается, то лишь как дополнение к экстралингвальности, и изучаются только тропы и риторические фигуры. А лингвисты (в пределах стилистики), не обращая внимания на экстралингвальные особенности текста, описывают его язык только как реестр не конкретно-текстовых, а абстрактно-языковых уровней: фонетические повторы, лексические пласты, морфологические категории, синтаксические конструкции. Разработанная нами модель

филологического анализа текста позволяет понять и интерпретировать текст как целое, т.к. объединяет анализ лингвальных и экстралингвальных черт.

Художественный нарратив в особенности привлекает учёных, практиков и прагматиков в качестве эталона эстетического и этического совершенства русского языкового сознания, а глагол со времён Александра Сергеевича Пушкина признаётся доминантной структурой идеального построения текста на русском языке. Современные прагматические цели и смыслы обращения к языку закономерно влекут даже практиков от педагогики и коммуникации к изучению фундаментальных свойств языковых единиц и закономерностей их межуровневого взаимодействия, а потому в поле зрения специального внимания филологов всё чаще оказываются глагол и текст.

Теория

Глагол и его производные – общеизвестный в современном языкознании термин, который включает глагол и его личные формы, отглагольные существительные, прилагательные, наречия, категорию состояния, предлоги, союзы, междометия. В нашем исследовании речь идёт о глаголе и его личных формах, о причастии и деепричастии (которые не являются производными глагола) и об отглагольных существительных и прилагательных (глагольных единицах, которые непосредственно мотивированы глаголом и представляют только первый шаг в отглагольном словообразовании). Именно эти единицы и именуется нами вслед за академиком Ф.Ф. Фортунатовым *глагольным словом*.

Приведем некоторые аргументы в пользу использования в исследовании термина *глагольное слово*. Во-первых, этот термин наиболее полно и точно отражает объект исследования. Во-вторых, мы разделяем точку зрения, предложенную в работах Н.Д. Голева, М.Г. Шкуропацкой, которые разрабатывают новое направление в изучении лексики – деривационную лексикологию. В этом смысле понятие *деривационное слово* стоит в ряду понятий *фонетическое слово*, *морфологическое слово* (лексема как совокупность словоформ), *лексическое слово* (лексема как совокупность лексико-семантических вариантов) и др. Дериватологии говорят об объединении всей совокупности производных слов под эгидой деривационного поля слова и утверждают наличие разной степени деривативности и деривационной «энергетики» у любого контекста. В этом смысле *глагольное слово* – «это не только его личные формы, причастие, инфинитив и другие грамматические формы, но и имя действия, действителя, пациенса, многочисленные внутри глагольные модификаты и другие его деривационные варианты» [3].

В-третьих, мы защищаем идею глагольности текста и доминирования в нем глагольного слова, вслед за дериватологами признаем, что «деривационный потенциал слова реализуется в тексте и, соединяясь с его (текста) деривационной энергетикой, участвует в формировании непрерывного деривационно-мотивационного процесса <...> Эскалация смысла осуществляется по всем позициям деривационной парадигмы. Формально-семантические дериваты являются с этой точки зрения деривационными вариантами исходного специфицированного значения» [3]. Деривационное

функционирование глагола в тексте объединяет всю совокупность производных слов, и в этом смысле глагольное слово становится комплексной морфолого-деривационной единицей. Под влиянием контекстных партнеров значения слов меняются: может вызываться «"угасание" одних сем, несовместимых с их собственным содержанием», происходить активизация «потенциальных сем и даже развитие в них новых сем, как бы заимствованных у партнеров» [3]. И в этом смысле в текстообразовании на равных способна участвовать как процессуальная, так и непроцессуальная лексика. Образующие в тексте лексико-деривационные ряды признают «формой реализации и одновременно результатом функционирования слова в тексте: каждая последующая единица, будучи детерминирована предыдущей, содержит в себе элемент формального или семантического развития» [8]. Системные связи, которые организуют словообразовательные единицы на языковом уровне, проецируются на уровень речи, что проявляется в способности компонентов словообразовательного гнезда или ряда выполнять текстообразующую функцию. Члены ряда в тексте – не готовые, а возникающие в процессе построения высказывания единицы смысла, обусловленные коммуникативной целью. Как следствие в тексте возможно определенное совпадение текстообразующих функций языковых единиц в пределах одного ЛДР на основе сохраняемой в дериватах глагольности независимо от их части речной принадлежности.

Данные и методы

Выявленные текстообразующие свойства глагольного слова позволили разработать лингвопрагматическую модель анализа и интерпретации художественного нарратива, которая включает 6 исследовательских шагов: определение текстовой структуры произведения (I шаг), выявление глагольных лексем (II) и их дериватов (III), глагольных лексико-деривационных рядов (IV), установление их роли в экспликации текстовых категорий (V) и истолкование текстообразующих функций глагольного слова (VI) на материале новелл А.П. Чехова [6]. Ведущий метод исследования – описательно-аналитический; элементы компонентного, словообразовательного, количественного, контекстуального анализов; метод моделирования.

Как нам кажется, без I шага обойтись возможно, но не нужно. Один из важных параметров текста – принадлежность к определенному стилю и жанровая оформленность текста, поэтому мы обязательно характеризуем этот параметр на предварительном этапе лингвистического анализа текста, т.к. «игнорирование природы высказывания и безразличное отношение к особенностям жанровых разновидностей речи в любой области лингвистического исследования приводят к формализму и чрезмерной абстрактности» [1, с. 239].

Неустоявшаяся и вариативная терминосистема, с помощью которой учеными верифицируется знание о текстовых категориях, требует определиться как с количеством текстовых категорий, так и с их пониманием. Мы рассматриваем внутреннее устройство самой единицы, в данном случае текста, и категории текста в этом плане отражают существенные связи и отношения реальной действительности и познания и позволяют

классифицировать явления и распределять их в группировки по результатам категоризации. Нами используются категоризация и концептуализация текстовых категорий, предложенная И.Р. Гальпериным в монографии «Текст как объект лингвистических исследований» (5 изданий с 1981 года) [2].

Результаты исследования

Предложенная в статье модель исследования глагольного слова в аспекте текстовых категорий реализует на практике идеи многоаспектного подхода к языковым единицам, и в этом смысле на уровне логического построения модель не нова и представляет совершенно традиционную, классическую схему анализа. При этом именно в этом состоит ее достоинство как доказательной, актуальной и универсальной, поскольку реализует искомые научные интенции относительно формы литературного произведения, правил сюжетообразования и интерпретации, обозначенные еще в работах лингвистов конца XX века [4, 5]. Вместе с тем эта модель является оригинальной авторской, т.к. впервые рассматриваются канонический тип художественного нарратива (новелла) как тип текста, глагольное слово как вводимая нами в научный оборот морфолого-деривационная и системно-функциональная единица и текстовые категории как комплексные единицы текста. Поэтому мы говорим со всей определенностью о разработанной нами модели анализа глагольного слова в аспекте текстовых категорий как о научной новизне по пяти параметрам. Во-первых, впервые глагольное слово исследовано комплексно в 9 аспектах: как составляющая глагольной лексико-семантической группы (ЛСГ), как член лексико-деривационного ряда (ЛДР), как экспликатор информативности, пространственно-временного континуума, ретроспекции, проспекции, модальности, когезии, как единица текстообразования в новеллистическом нарративе.

Во-вторых, мы не противопоставляем осуществленный анализ текста другим его видам, но говорим о том, что это действительно комплексный анализ, выполненный на пересечении лингвистики текста, дериватологии, функциональной лингвистики, деривационной лексикологии, нарратологии, когнитивной лингвистики (с одной стороны, рассматриваются текст, его категории и единицы, с другой – глагол, его системные характеристики и роль в тексте).

В-третьих, это и системный анализ: глагол эксплицирует все межуровневые связи и отношения между лексикой, семантикой (через ЛСГ), словообразованием (через ЛДР) и текстообразованием (через текстовые категории).

В-четвертых, предложенная модель по сути не повторяет ни одной классической схемы анализа ни глагола, ни текста. Конечно, любой анализ целого основан на вычленении его единиц, но аспект рассмотрения этих единиц всегда может быть новым, поскольку задается и предметом исследования. Классическая схема анализа текста строится на выявлении всех языковых единиц разных уровней: слово (различной части речной принадлежности), словосочетание, предложение. В нашем исследовании рассматривается текстообразующая роль только глагольного слова. Классическая схема анализа текста с позиций лингвистики

текста базируется на определении экспликаторов текстовых категорий (для каждой категории – свои единицы), в нашей работе – глагол исследуется как полифункциональное средство выражения шести текстовых категорий.

В-пятых, мы репрезентируем на уровне текста определенного (новеллистического) типа общую идею Л. Теньера о «глагольности» текста (глагол, задавая структуру отдельного предложения-высказывания, тем самым определяет, организует и структуру текста) [7]: «жизнь» глагола представлена в текстовых категориях и деривационных связях, которые «открывают» нарратив через конкретную методику (6 последовательных этапов) декодирования смысла текста. Тем самым исследование преодолевает конфликт между практической востребованностью знания о тексте и отсутствием у практиков (которые формируют языковую личность школьника и студента) доступа к механизмам и моделям, эффективно обеспечивающим обучение порождению и восприятию текста через интерпретацию языковых единиц и их текстового поведения. Поэтому впервые разработанный алгоритм исследования текста через глагол закономерно квалифицируется как лингвопрагматическая модель-образец интерпретации нарратива, а комплексная единица – глагольное слово – исследуется в функциональном аспекте.

Научная новизна исследования обуславливается как минимум еще тремя факторами. Во-первых, изучаются текстообразующие возможности глагола в текстах А.П. Чехова, мастера и знатока русского слова, по языку которого во всем мире судят о русском языке и русском языковом сознании, а по его новеллам – о типе нарратива. Во-вторых, глагол рассматривается как морфолого-деривационная единица (глагольное слово), которая образуется личными и особыми формами глагола и отглагольными дериватами, находящимися в тексте в деривационном, семантическом, структурном и функциональном взаимодействиях в конкретных высказываниях. В-третьих, через лексико-деривационные ряды глагола выявляется связь словообразования и текстообразования, что является актуальным в связи с малой изученностью функционального аспекта словообразования.

Причем все проявления научной новизны исследования согласуются с реальным интересом образовательной практики: в частности, с тем, что в планы филологических специальностей всех вузов Республики Беларусь введена в качестве обязательной учебной дисциплины «Лингвистика текста».

Заключение

Результаты исследования уже используются в образовательном процессе на курсах повышения квалификации учителей-филологов, применимы в практике преподавания русского языка и литературы в вузе и в школе, используются при разработке спецкурсов по лингвистике текста, стилистике, дериватологии, нарратологии, риторике, что позволяет судить не о гипотетической потребности, а о реальной востребованности и состоятельности разработанной нами модели анализа художественного нарратива на основе текстообразующих свойств глагольного слова.

Предложенная модель демонстрирует реальную возможность понять и интерпретировать текст как целое, в отличие от методик фрагментарного анализа текста (когда текстовую категорию и языковые средства ее выражения, текстообразующую роль языковых единиц выявляют и рассматривают без учета жанровой специфики произведения, без достаточного внимания к анализу языковых средств и вне связи текстообразования со словообразованием).

Мы не претендуем на непоколебимость нашей модели, но говорим о том, что данная модель рассчитана на профессионального филолога, который поможет простому читателю понять текст адекватно авторскому замыслу, и представляет новую методику текстуального анализа, которая вполне может быть применима при рассмотрении языковых аспектов разножанровых произведений.

References:

1. Bakhtin M.M. (1986) *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Esthetics of Verbal Art]. M.: Art, 239
2. Galperin I.R. (2007) *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an Object of Linguistic Research]. M.: URSS : Book, 138
3. Golev N.D., Shkuropackaja M.G. (1994) *Specifikacija i derivacionnoe slovo v sisteme poniatij derivacionnoj leksikologii* [Specification and Derived Word in the System of Derivational Lexicology Concepts] *Altajskij gosudarstvennyj universitet* [The Altai State University]. [Online] Available: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z93.html> (July 2, 2010)
4. Eco U. (1985) *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset biblio essais, 218
5. Ricouer P. (1976) *Interpretation Theory : Discourse and the Surplus of Meaning*. Worth : Texas Christian University Press, 422
6. Sidorovich Z.Z. (2015) *Glagolnoe slovo v aspekte tekstoobrazovanija* [A Verbal in the Aspect of Text Formation]. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 206
7. Tenier L. (1988) *Osnovy strukturnogo sintaksisa* [The Basics of Structural Syntax]. M. : Progress, 654
8. Trubnikova U.V. (2004) *Formalno-semanticheskoe vzaimodejstvie edinic teksta v derivacionnom aspekte* [Formal Semantic Interaction of Text Units in the Derivational Aspect] *Izvestija Uralskogo gosudarstvennogo universiteta* [News the Ural State University]. [Online] Available: <http://elar.urfu.ru/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=%D0%A2%D1%80%D1%83%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%2C+%D0%AE.+%D0%92> (September 21, 2014)

Information about author:

Sidorovich Zoya (Grodno, Belarus) – Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian Philology, Belarus, Yanka Kupala State University of Grodno, address: st. Ozheshko, 22 – 310, e-mail: zoya.sidorovich@mail.ru.

Text, rhetoric, verb, business communication, methods of teaching the Russian language.

More than 40 articles.

Contemporary Issues of Linguistics and Translation

УДК (UDC) 372.881.161.1

***Elena Y. Sedova-Hotaling,
DLI, Monterey, California, USA***

**СТРАТЕГИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

STRATEGIES TO BECOME AN AUTONOMOUS LEARNER

Abstract

How does one become an autonomous learner? Is there a way to learn how to understand inferences, read between the lines and beyond the text, how to analyze a high-level text? What is the difference between extensive and intensive/reflective reading? What techniques and strategies could help intermediate and advanced students master skills of a reflective reader? Critically reflective inquiry is the most significant part of autonomy in thinking. Will it engage students in learning tasks, will students persevere in the face of difficulties, and how students will handle disappointments and challenges? What strategies could help students retain the material? The article answers these questions; it contains a variety of strategies, which practitioners may use in the classroom and offer their students in order to develop skills of autonomous learners.

Keywords: *autonomous learner, metacognitive skills, reflective inquiry, inferences, cultural references, skimming, scanning*

Introduction

The current recommendations of the European Council for teaching and learning foreign languages emphasize the importance of developing the capacity to guide learning autonomously.

At a practical level, it is a must for us, practitioners, to develop skills that allow students to direct their own learning in order to digest a significant amount of information, to make conscious choices, and get actively involved in the learning process.

Learning is an individual process and students need to feel good about how they approach and engage in learning tasks, whether they are motivated to persevere in the face of difficulties, and how they handle disappointments and challenges. We teach our students how to become independent learners.

Theory

Dealing with adult learners, the teacher should be oriented not only on students' cognitive skills, but at students' metacognitive skills. Metacognition refers to the ability of learners to be aware of and monitor their learning processes. Cognitive skills are those needed to perform a task, whereas metacognitive skills are necessary to understand how it was performed. Successful adult learners employ a range of metacognitive skills, including self-assessment and self-management, and effective teachers of adults attend to the development of these skills. I believe that contemporary information and communication technologies can be exploited as effective means of autonomous learning within a framework of training learners of learning how to learn. The ability to read and reflect independently is essential for learner's autonomy.

Intermediate and advanced students are usually exposed not only to extensive reading/listening but also to intensive, reflective reading/listening. Reading and listening lessons at intermediate and advanced levels are typically designed to concentrate on the use of higher-level skills. As long as fluent and accurate low-level decoding has been automatized enough, it allows to speed up on the highway for higher-level processing. What does "being reflective" mean? Through reflection on various views through interaction with peers/instructor the autonomous learner constructs system for further development of critical thinking (instead of jumping into assumptions). The student becomes less dependent on the teacher, he or she is self-directed – in Vygotsky's term, "self-regulated, rather than object-regulated" (by the teacher). Critically reflective inquiry is the most significant part of autonomy in thinking. The student learns how to describe and reframe the problem, how to solve it, is able to find the most meaningful actions to take, or is able to find alternatives for a solution to the problem.

Methods

Self-directed learning involves the following steps:

- Identifying needs
- Learner experiences
- Setting goals (Contextually determined, relatively flexible)
- Planning learning (Contextually determined, relatively flexible)
- Selecting resources (Self-selection by learners)
- Selecting learning strategies (Self-selection by learners)
- Practice Implementation (Language use)
- Monitoring progress (Self-monitoring)
- Self-assessment, (Reflection)

We suggest to our students a long list of authentic analytical resources and even more they find themselves. Authentic materials contain numerous inferences and cultural references. As mentioned earlier, along with extensive reading, our students are engaged in intensive/analytical reading. Both require sufficient cultural awareness and cultural references, the ability to read between the lines and beyond the text. Of course, in order to identify automatic inferences and cultural references students have to possess:

- competent working memory
- being an active reader who wants to make sense of the text
- monitoring comprehension and repairing inconsistencies
- a rich vocabulary
- a wide background knowledge.

We suggest the following **strategies** for working with high level authentic texts:

- **choosing controversial materials**

Nowadays, we are overwhelmed with such materials, newspaper articles, TV channels, the Internet, magazines, blogs, etc. are great resources. They are perfect for developing reflective independent thinking.

- **discussing a title**

A title is a story's first impression. Titles are extremely important. A title creates anticipation and expectation or, perhaps, disinterest. Often the title is what will determine whether or not someone reads a story. “Горячая зима” (Hot Winter) title in the “Politics” rubric sounds controversial, it is unlikely about weather forecast. The “Доллару требуется лекарь” (Dollar needs a doctor) title obviously contains some implications and will lead to a discussion.

- **generating associations around a topic**

A discussion before the reading on its topics builds background knowledge to aid in the comprehensibility of the text. Ask questions: *What is the general topic? What is my prior knowledge of the topic? What is the main issue?*

- **prediction and contextualization:**

Working on predictive and contextualizing skills means that students practice working out the answer by considering the hints and clues in the text in the light of their own knowledge and experience.

- **skimming and scanning**

Skimming and scanning are reading techniques that use keywords to move quickly through the text. Skimming is reading rapidly in order to get a general overview of the material. Scanning is used in order to find specific facts, quickly gather the most important information or 'gist'.

- **inferencing**

Development of inferring, is the bedrock of comprehension and inferential thinking and means practicing the creation of a personal and unique meaning from the text. Choosing the right texts is crucial for developing inferential thinking, because very explicit texts provide just a few opportunities for inferences to be made. The ability to use two or more pieces of information from a text in order to arrive at a third piece of information that is implicit. It involves combining information from the text and relevant background knowledge. Inferences may be causal, drawn during reading, or drawn after reading, etc.

- **activating background knowledge**

Background knowledge is an organized schemata which leads us to expect or predict aspects in our interpretation of discourse by matching what we hear with what we already

know. Bartlett, whose use of the term *schema* has been applied to the research on second language listening argued that our memory aggregates experience into “schemata” (1967, pp. 201-202, in Madden, 1997) and applies them in a manner similar to imagination.

A discussion before the reading on its topics builds background knowledge and the comprehensibility of the text as well as giving the teacher an idea of where students’ background knowledge needs to be developed more.

- **summarizing texts**

Individually, learners read the texts and summarize the key points. Learners may present their summary in their blogs or orally, which may lead to an open discussion of the content of the text. This strategy encourages learners to read for themselves, extract key points and try to make sense of their reading without relying solely on input and explanation from the facilitator. Only where a lack of understanding persists, should the facilitator provide clarification.

- **creating learner-generated quizzes**

Effective autonomous learning requires the ability to review, consolidate and build on what has been learnt. Compiling and answering learner-generated quizzes provide such opportunities to increase learners’ understanding of the course content. This strategy prompts learners to consider what they have learnt, what they still need to learn. We do it not for grades, but for retention of the material.

- **teaching it to a teacher**

Emotions that are stimulated when students have an opportunity to teach what they’ve recently learned may create greater knowledge and memory. When teachers tell their students before a lesson that they will need to prepare to teach what they learn, pupils tend to work harder to understand the material, search for the main points, organize and apply knowledge more effectively, and score higher on tests. Researchers call these findings “the protégé effect.”

Conclusion

It is useful for learners to be aware of how they approach given tasks. This awareness can enable learners to make choices about the methods and techniques they use in their learning. This strategy strengthens the capacity for autonomy. Learners may want to write a brief reflection on how they approached the task in a form of blogs. The role of the teacher is to help them become more aware of their own needs, interests, preferences, internalizations, values, goals and aspirations, and encourage student’s self-monitoring.

In the classroom environment, it is very important for students to vocalize their understanding, thoughts, judgements, or beliefs on each authentic passage they read or listen to. Why? Because everything they get perceptively should be transformed from passive/perceptive comprehension/memory into expressive memory. This technique is crucial for retention and assimilation of the material. The author’s favorite moment in the classroom is when, by the end of the lesson, students *teach it to the teacher*. Students admit that this is the best way for retention of the material, and they do not get home assignments, because the most part of the given material has been done at the lesson.

Teaching is not a craft, it is an art. Don’t be a mentor in the classroom, be a *navigator*.

References:

1. J. S. Boston (2010). *Pre-task syntactic priming and focused task design* . ELT Journal, Volume 64, Issue 2.
2. Boyer, E. (1987). *Transformative Learning* - University of Edinburgh. Retrieved from: <http://slidegur.com/doc/304801/transformative-learning---university-of-edinburgh>
3. A.Halim Sykes. *Four Strategies for Promoting and Developing Learner Autonomy in Blended Learning Contexts*. Teaching and Learning Centre, SIM University
4. Anne Kispal. *Effective Teaching of Inference Skills for Reading*. Literature Review. National Foundation for Educational Research
5. Imel, Susan. (2002) *Metacognitive Skills for Adult Learning*. Trends and Issues Alert. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED469264>
6. K. Vogeley. A. Roepstorf. *Trends in Cognitive Sciences*. Cell Press. Vol 13, # 12. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/elt/ccp033>

Information about the author:

Elena Sedova-Hotaling (Monterey, California) - Associate Professor of Russian at Defense Language Institute, Monterey, California. To DLI, Elena brought over 30 years of experience teaching foreign languages and exceptional expertise in educational principles, methods and techniques. Elena Sedova-Hotaling is the recipient of several teaching awards for her professionalism and ability to highlight talent and encourage student for improved proficiency results. She received her Master's in Education from Moscow , Russia. She is PhD Candidate at Capella University, USA, specializing in methods of SLA. Elena Sedova-Hotaling is the author of the "Russian Stylistics" textbook for DLI as well as 5 Modules for the Russian Basic Course, she has numerous publications in peer-reviewed journals

Address: Defense Language Institute, Monterey, California (400 Gigling Road, CE DTRA #1156, Seaside, CA 93955, USA)

Home address:

300 Glenwood Circle, Apt 258
Monterey, CA 93940
USA

УДК (UDC) 8123, 811.133.1

**Sologub Olga, Shang-hao Wang,
National Taiwan University,
Taipei, Taiwan**

**НАИВНЫЙ ПОРТРЕТ ЗАЙЦА В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ
(на основе сопоставления с казахской, сербской и французской
лингвокультурами)**

**THE NATURAL PORTRAIT OF A HARE IN THE CHINESE LINGUO-
CULTURE
(based on comparison with the Kazakh, Serbian and French
linguo-cultures)**

Abstract

The work is carried out in the mainstream of the new research direction – mundane metalinguistics. Its aim is to identify ordinary Chinese language speakers (Taiwanese)' notions about one of the natural objects – a hare. And this is the basis for creating a model of the relevant national picture of the world. Nationally specific and universal factors as the most important cognitive mechanisms for modeling the fragment of the national picture of the world is the main object of research. The materials of the Multilingual Dictionary of the mundane bionimins' semantics project, experimentally obtained represent the base of the research. The analysis is accompanied with a broad comparative characteristics of the Chinese (Taiwanese) language world image fragment with the relevant fragments of other languages' speakers world image, different in typology; comparative analysis is supported with statistical data. The result of the study was the conclusion on the universal tendencies dominance, and concrete manifestations of the nationally specific were also identified. The analysis makes a contribution to the theory of the language world picture: firstly, the correlation between the nationally specific and the universal in favor of the latter (until now, in the research literature, emphasis was placed on the nationally specific).

Keywords: *mundane metalinguistics, national linguistic view of the world, cognitive mechanisms for modeling a fragment of the world-image, nationally specific, universal, comparative studies, multilingual dictionary of bionisms' mundane semantics*

Введение

В последние годы в современной антропоцентрической лингвистике обозначился отчетливый интерес не просто к языковой личности, а к **рядовому** носителю языка. Это

послужило стимулом к развитию самостоятельного научного направления, обозначаемого как наивная / обыденная (мета)лингвистика и формированию ее частных направлений: обыденной семасиологии, обыденной лексикографии и т.д. Значимость научных изысканий подобного рода вполне очевидна: они отражают реальные процессы языко-речевой / речемыслительной деятельности носителей языка, реальные процессы функционирования языковых / речевых единиц.

На этом фоне получили новый импульс сопоставительные исследования, преследующие цель описания того или иного фрагмента национальной картины мира, смоделированного на основе показаний обыденного языкового сознания, и позволяющие выявить существенные когнитивные механизмы такого моделирования.

Одним из важных шагов, сделанных в этом направлении, явилось создание проекта Разноязычного словаря обыденной семантики бионимов (РСОСБ), в котором представлены показания обыденного языкового сознания, касающиеся семантики бионимов – названий наиболее значимых в картине мира разных народов представителей животного мира. Материалы Словаря послужили базой для первых исследований: в работах описываются наивные представления об осле носителей французского [1] и монгольского [2] языков, о волке – носителей монгольского [3]; русского и сербского языков [4]. Настоящая статья вписывается в круг подобного рода исследований, ее цель – выявление современных обыденных представлений носителей китайского языка (в качестве таковых выступали студенты тайваньских вузов) об одном из распространенных объектов природы – зайце¹, выявление идиоэтнических и универсальных характеристик этих представлений путем сопоставительного анализа с реакциями на бионим *заяц*, полученными от носителей казахского, сербского и французского языков.

Теория

Центральной теоретической проблемой, решаемой в настоящей работе, является проблема моделирования когнитивных механизмов, формирующих национальную картину мира представителей различных языков и культур. Существенное место в ряду таких механизмов занимают универсальные и национально-специфические факторы. Материалы Словаря позволяют провести широкий сопоставительный анализ с целью выявления межкультурных универсалий и национально обусловленной специфики картины мира носителей языков разных языковых ветвей, определения их удельного веса в формировании избранного для анализа фрагмента национальной картины мира и в конечном итоге верификации предположения о том, что высказываемое во многих сопоставительных исследованиях утверждение о превалировании национального компонента в формировании и функционировании того или иного общезначимого фрагмента картины мира не имеет под собой достаточных оснований – когнитивные процессы в этой сфере во многом носят универсальный характер.

¹ В литературе присутствуют единичные исследования китайских авторов, отчасти затрагивающие данную проблему (см. [5, 6]).

Данные и методы

Базой данных для анализа послужили материалы (PCOCB), полученные экспериментальным путем. Суть эксперимента состоит в следующем.

На **первом этапе** был определен состав лексем, которые в первую очередь должны были подвергнуться лексикографическому описанию. Таковыми были признаны лексемы, обладающие сильным концептным содержанием. Под «силой» концепта понимается «наличие в его содержании актуальных <...> образно-перцептивных и ценностных сторон» [1, с. 82], эта «сила» измерялась путем определения объема словарной статьи данного слова в наиболее известном толковом словаре лексики исследуемого языка². Так, например, для китайского языка таким словарем явился наиболее авторитетный, наиболее востребованный в языковой практике толковый словарь китайского языка «The Revised Chinese Dictionary» [8]. По данным этого словаря, объем словарной статьи лексемы *заяц* (兔, вариант 兔子) составляет 82 слова, что свидетельствует о «средней силе» этого концепта (ср., например, с объемом словарной статьи лексемы *дракон*, который составляет 292 слова). Однако данные других языков дают основания для того, чтобы считать данный концепт достаточно сильным в картинах мира разных народов.

На **втором этапе** путем анкетирования выявлялись наивные представления носителей языка о распространенных объектах природы, в том числе и о зайце. Испытуемым были предложены 10 бионимов и вопросы анкеты: 1) назовите первое пришедшее Вам на ум слово, после того как Вы услышали или прочитали данное слово; 2) что обозначает данное слово (задание представлялось в форме типа *волк – это...*); 3) заполните пропуск в предложениях типа *Они..., как волки*; 4) напишите фразу с данным словом, которая сразу приходит Вам на ум. Анкетирование проводилось на родном языке, затем его результаты были переведены на русский язык.

На **третьем этапе** происходила лексикографическая обработка материала в соответствии с принятым коллективом составителей Словаря интенсивным способом описания, заключающимся в распределении материала по мотивному принципу³.

На этапе выявления когнитивных механизмов моделирования фрагмента национальной картины мира основным методом исследования явился сопоставительный метод, тесно сопряженный с методикой статистического анализа.

Полученные результаты

Результаты сопоставительного анализа материалов Словаря показывают, что заяц по

² Методика определения силы концептного содержания описана в [1], теоретическое обоснование такого подхода см. в [7].

³ Обоснование такого подхода содержится в [1]. Все мотивы распределены на две большие группы: 1) относящиеся к реалии (классификационные признаки; внешние и физические характеристики; внутренние качества, черты характера; образ жизни, поведение; отношение человека; 2) способ отображения (прецедентные феномены, лингвистические ассоциации, условно-символические наименования). Внутри каждого из мотивов происходило дальнейшее вычленение мотивов меньшей степени абстракции.

степени его представленности в сознании носителей китайского языка занимает не последнее место среди других широко распространенных представителей животного мира. Об этом свидетельствует большое количество реакций (ср.: петух – 778, заяц – 749, мышь – 743, ворона – 732, волк – 677, муха – 667, осел – 634, теленок – 589). Однако, учитывая данные сопоставляемых языков, мы обнаруживаем, что эта степень у носителей других языков несколько выше (носители французского языка – 977 реакций, казахского – 933, сербского – 882).

Показателем степени актуальности животного в обыденном языковом сознании является и степень разнообразия реакций, демонстрирующих широту и многогранность восприятия представителя фауны. В этом плане «тайваньский заяц» не отличается большим разнообразием и широтой отмечаемых признаков, ср. противоположные показатели количества не однотипных реакций: 159 (теленок, осел) – 83 (заяц). Более разнообразно характеризуют зайца носители европейских языков (французского – 139 не однотипных реакций, сербского – 106 не однотипных реакций).

Таким образом, тайваньские респонденты довольно охотно «говорят» о зайце, однако его характеристики недостаточно разнообразны. Эти показатели несколько (а иногда и существенно) выше в реакциях носителей сопоставляемых языков.

Определенная специфика в восприятии зайца носителями китайского языка выявляется в характере выражения основных отличительных признаков животного. Если сербские и французские респонденты при характеристике зайца акцентируют свое внимание на ярком отличительном качестве животного, прежде всего – на признаке «образ жизни, поведение» (фр. – 55%, серб. – 42%), а остальные мотивы значительно уступают ему по степени продуктивности⁴, то заяц в сознании носителей китайского языка получает более «приглушенную», более равномерную характеристику (ср.: внешние и физические характеристики – 18%, внутренние качества, черты характера – 17%, отношение человека – 19%). Полагаем, что такое отношение к животному в Тайване обусловлено условиями его бытования в этом регионе. Заяц обитает здесь как домашнее животное и воспринимается, наряду с собакой и кошкой, как домашний любимец⁵. При этом тайваньцы имеют представление и о ярких отличительных особенностях зайца как дикого животного. Однако эти особенности во многом сглаживаются в сознании носителей языка в силу их непроявленности в домашних условиях, что выражается в снижении продуктивности ряда мотивов, в снижении показателя разнообразия признаков, в противоположных по значению реакциях.

⁴ См., например, показания французских респондентов: внешние и физические характеристики – 8%; внутренние качества, черты характера – 3%; отношение человека – 6%. Подобная ситуация наблюдается и в сербской лингвокультуре: внешние и физические характеристики – 11%; внутренние качества, черты характера – 21%; отношение человека – 6%.

⁵ Заяц чаще, чем другие животные (включая и домашних), характеризуется тайваньцами как домашнее животное: *домашнее животное; заяц – это симпатичное домашнее животное; заяц – это популярное домашнее животное*. Во французской и сербской же лингвокультурах в большей степени отмечается тот факт, что заяц – это дикое животное. Так, французы нередко акцентируют внимание на различии домашней и дикой особей: *Его домашний вариант – кролик; в отличие от кролика, на которого он похож, но который не бежит; это домашнее животное, тогда как заяц более дикий; как кролик но дикий; кролик, но не совсем; дикий кролик*.

Наиболее ярко это проявляется при характеристике образа жизни, поведения зайца. Несмотря на относительно равномерное процентное распределение наиболее отличительных признаков зайца, мы все-таки наблюдаем действие и общей тенденции в его характеристике: ведущим признаком здесь также является признак «образ жизни, поведение» (27%), хотя этот процент ниже (порой значительно), чем при характеристике зайца носителями других языков (см. показатели выше).

Многие представления тайваньцев об образе жизни, поведении зайца соответствуют общим универсальным представлениям. Так, больше половины реакций (110 из 203) носителей китайского языка на биним *заяц* составляют динамические признаки, что характеризует зайца как наиболее динамичного представителя животного мира. Для носителей других языков этот показатель либо так же важен (ср.: каз. – 93 реакции из 161), либо важен в гораздо большей степени (ср.: серб. – 293 реакции из 367; фр. – 497 реакций из 529). Носители китайского языка, как и представители других лингвокультур, указывают в своих реакциях в первую очередь производимые животным действия (*прыгает; прыгают везде; заяц впрыгнул в нору* и под.) и быстроту движений (*заяц быстрый; животное кроткое и мягкое, зато быстрое, бдительное, симпатичное; он двигается быстро, как заяц* и др.). Обращается также внимание на способ передвижения: *ловкий; ноги; подогнуть ноги* и др.; объект перемещения: *нора; прыгает в нору* и др.

Заяц, по представлениям тайваньцев (как и представителей других лингвокультур) обитает в лесных и степных районах (*лес; заяц – дитя степи; степной любимец; душа леса* и др.), питается растительной пищей, предпочитая всему прочему морковь (*едят овощи; морковь; заяц любит есть морковь; не кушает мяса* и др.).

Таким образом, реакции тайваньских респондентов, касающиеся образа жизни и поведения зайца, во многом совпадают с направлениями характеристики животного по этому признаку, даваемой представителями других лингвокультур. Однако носители других языков выражают данный признак более ярко и разнообразно. Так, например, носители казахского языка, наряду с указанными выше признаками, отмечают в своих реакциях временные характеристики: время появления, активности (*появляется зимой; зверь, трусливый, напоминает зимнюю пору; заяц просыпается весной* и др.); линьки (*заяц весной меняет шкурку*); период обладания покровом определенного цвета (*зимой белый, летом серый; зимой бывает белым* и др.); регулярность, частота действия (*часто обращающийся в бегство; все время убегает* и др.).

«Сглаживающее» воздействие на характер выражения данного признака в китайской лингвокультуре оказывает факт одомашненности животного: в домашних условиях многие признаки образа жизни и поведения животного проявляются не так ярко либо не проявляются вовсе. С другой стороны, респонденты отмечают признаки, необычные для зайца как дикого животного: заяц малоподвижен, изнежен (*сжались в ватном одеяле; заяц толстый и никогда не двигается* и др.), он может выступать объектом для нападения других домашних животных (*заяц – слабое животное, его часто пожирает кошка*), для него заготавливают корм (*заяц жуёт сено*).

Другая группа реакций примерно в равной степени выражает признаки «отношение человека к животному», «внешние и физические характеристики», «внутренние качества, черты характера» (см. показатели выше).

Признаки, содержащие указания на отношение человека, важны в тайваньской лингвокультуре при характеристике многих животных⁶. Характеристика зайца также соответствует этой тенденции, чего нельзя сказать о других лингвокультурах (ср.: каз. – 5%, серб. и фр. – 6%). Данный факт служит основанием для предположения о том, что носители китайского языка выражают свое особое, национально-специфическое, отношение к представителям животного мира. Однако данное предположение требует дальнейшей верификации с привлечением большого массива материала.

При характеристике зайца носители китайского (как и казахского) языка в подавляющем большинстве реакций высказывают свои оценки, чувства, желания; они воспринимают зайца как симпатичное животное, как домашнего любимца: *заяц – это симпатичное домашнее животное; любимый; часто любят женщины; заяц – это популярное домашнее животное, мне нравятся его белый пух и красные глаза; хочется тронуть его пух* и др. Характеристики подобного рода в отношении других животных и в показаниях представителей других лингвокультур также присутствуют, однако они не столь продуктивны. Тайваньцы гораздо реже обращают внимание на конкретные случаи использования зайца в жизни человека, при том, что они часто отмечают утилитарную ценность других животных; в других же лингвокультурах подобные указания нередки и в отношении зайца⁷. Эти реакции также связаны со стереотипными представлениями о зайце как о диком животном: на него охотятся, чтобы потом употребить в пищу, он является символом Пасхи в европейской культуре и пр. Однако в обыденной жизни тайваньцев решающее значение имеет все же общее оценочное отношение к зайцу как к милому домашнему животному, украшающему жизнь.

Зяец в китайской лингвокультуре характеризуется по внешнему виду более активно (18%), чем в сопоставляемых лингвокультурах (серб. – 11%, каз. – 9%, фр. – 8%). Данный факт мы также объясняем проживанием зайца в домашних условиях, возможностью носителей языка обратить внимание не только на наиболее заметные, выделяющиеся признаки (*заяц имеет длинные уши; большие глаза; животное, имеющее длинные передние зубы, большой зуб; пушистые; мягкий*), но и на признаки, которые могут восприниматься только при близком контактировании: физическое состояние (*заяц – слабое животное, его*

⁶ Эта тенденция реализуется носителями китайского языка довольно активно, ср.: ворона – 29% (голос птицы является основанием для возникновения различных примет); муха – 23% (оценивается человеком как надоедливая, назойливая); мышь – 19% (получает негативную оценку человека, отмечается ее способность приносить заразу, вызывать болезни); осел – 24% (выражаются возможности его использования в домашнем хозяйстве), теленок – 16% (отмечаются вызываемые им чувства, приводятся факты употребления в пищу).

⁷ Особенно распространены подобные реакции во французской лингвокультуре: респонденты указывают особенности охоты на зайца (*дикое животное, за ним охотятся чтобы съесть; ... выпрыгивает чтобы убежать от охотников; силки; охотник стреляет по зайцу; цель; дичь; выслеживать зайца* и др.), его употребление в пищу (*нужно приготовить зайца; вкусный на жаркое или по-королевски; этот пахнет из зайца изумительный* и др.).

часто пожирает кошка; требует защиты; слабый, но иногда сильный и др.); запах (заяц плохо пахнет); физиологические особенности (заяц не страдает запорами); выделяющиеся части тела, органы, их устройство и функционирование (имеет чувствительные уши; зубы и др.); форма (белый пушистый шар). Особенно «беспокоят» респондентов красные глаза зайца, которые порой воспринимаются как симптом болезни: имеет красные глаза; Заяц! Нужны ли тебе глазные капли?; тот заяц болеет; сохранить глаза как заяц и др. Реакции второго рода достаточно редки в других лингвокультурах.

Достаточно важными для характеристики зайца в китайской лингвокультуре оказываются и его внутренние качества, черты характера, прежде всего морально-этические (68 реакций из 125) и волевые (35 реакций из 125). В других же лингвокультурах отношение к данному признаку в количественном выражении сильно различается: он оказывается гораздо важнее для казахов (30%), к ним приближаются сербы (21%); и вместе с тем он крайне незначителен для французов (3%). Прежде всего обращает на себя внимание двойственный характер реакций, отражающих, с одной стороны, кротость, наивность, спокойный характер животного (кроткий; послушные; заяц – символ наивности и энергичности; Заяц! Можешь ли ты быть не таким пассивным? и др.), а с другой стороны, – активность, беспокойный характер (энергичный; энергичное степное животное и др.), при этом доля первых значительно преобладает. Совсем иная картина складывается в казахской, сербской и французской лингвокультурах: здесь наибольшее количество реакций отражает трусость зайца. Для тайваньцев, по-видимому, морально-этические качества накладываются на характер зайца, проживающего в домашних условиях, в связи с чем они становятся более актуальными, а для представителей иных лингвокультур наиболее актуальным остается стереотипное представление о зайце как о диком трусливом животном, это качество особенно ярко проявляется во время охоты на него.

О значимости образа зайца в той или иной культуре свидетельствует также наличие реакций в виде актуальных прецедентных феноменов. Во всех лингвокультурах их присутствие не столь велико (фр. – 14%; каз. -11%; кит. – 8%; серб. – 4%). В китайской лингвокультуре наиболее актуальными оказались фразеологические единицы (40 реакций из 62): иметь множество увёрток и лазеек; у хитрого зайца три норы; уничтожить за ненужностью; когда заяц убит, из собаки варят похлёбку; пассивно ожидать подарка судьбы; сторожить пенёк в ожидании зайца; когда самец и самка зайца бегут рядом, их нельзя различить; кто-то двигается, как спасающийся от опасности заяц и др. Обращает на себя внимание факт отсылки тайваньских респондентов на широко известное произведение французской литературы – басню Лафонтена «Заяц и Черепаха»: соревнуется с черепахой в беге; соревнование в беге; черепаха и др. (тайваньцы делают это чаще, чем сербы, казахи же вообще таких реакций не дают, ну а французы, понятно, в подавляющем большинстве реакций сослались именно на эту басню). Присутствуют в ответах тайваньских респондентов отсылки и к другим произведениям европейской культуры (Алиса в стране чудес; Кто ты?; Заяц! Куда ты?; Кролик Питер; В «Телпузиках» много зайцев» и др.).

Заключение

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Характеристика зайца в различных лингвокультурах во многом схожа, о чем свидетельствуют совпадения: а) основных мотивов этой характеристики; б) степени продуктивности мотивов; в) конкретных реакций. Данные положения касаются прежде всего зайца как дикого животного. В сознании представителей различных лингвокультур существуют универсальные, стереотипные представления о животном, что обусловлено одинаковой его представленностью в различных уголках земного шара, универсальным человеческим опытом познания окружающего мира. Это способствует формированию единого, универсального ядра данного фрагмента национальной языковой картины мира.

2. На формирование универсальных представлений о животном оказывают влияние активные процессы межкультурного взаимодействия. Они происходят в тайваньской лингвокультуре, где мы наблюдаем факты влияния европейской культуры, эти процессы более активные, чем в других анализируемых лингвокультурах.

3. Вместе с тем анализ экспериментальных данных Словаря позволил выявить и национально-специфические особенности представления зайца в китайской (тайваньской) лингвокультуре. Решающее влияние на формирование национально-специфического взгляда на данного представителя животного мира оказал объективный фактор – заяц в данном регионе не обитает в диких условиях, он воспринимается в тайваньской культуре, наряду с кошкой и собакой, как симпатичное домашнее животное, скрашивающее жизнь человека (при этом специального обозначения для домашнего животного, как в других языках, не существует). Утилитарная ценность зайца в данном регионе незначительна. Описанное отношение к зайцу обусловило: 1) более однородное, более равномерное выражение продуктивности мотивов, более «приглушённую» его характеристику; 2) менее разнообразное выражение отличительных признаков животного; 3) наличие противоположных по значению реакций; 4) указание на свойства животного, которые воспринимаются только в условиях длительного контактирования с ним.

4. Проявление национально-специфического начала усматривается нами в особенностях выражения мотива «отношение человека». В ходе анализа была выявлена тенденция активного выражения данного признака не только по отношению к зайцу (в других анализируемых лингвокультурах эта тенденция не проявляется столь активно), но и по отношению к большинству представителей животного мира, ставших объектом характеристики носителей разных языков. Данное положение требует дальнейшей верификации с привлечением большого массива материала.

5. Наивный портрет зайца в китайской (тайваньской) лингвокультуре можно представить следующим образом. Это динамичное животное с выделяющимися своим внешним видом частями тела (красными глазами, длинными ушами), с мягкой, пушистой поверхностью. С одной стороны, заяц кроток, наивен, а с другой – активен, энергичен. Он воспринимается тайваньцами как симпатичное, довольно популярное домашнее животное.

Питается растительной пищей, любит морковь. Заяц представлен в национальной китайской (тайваньской) культуре в основном во фразеологизмах, вместе с тем отмечаются следы влияния западной культуры в виде ссылок на художественные произведения, на традиции и обычаи западных стран.

References:

1. Golev N.D., Debrenn M. (2013) Raznoyazyichnyi sopostavitel'nyi slovar' obydennoy semantiki bionimov: leksikograficheskiy proekt i opyt jego realizatsii [A multilingual comparative dictionary of everyday semantics of bionisms: concept, lexicographical project and experience in its implementation] // Vestnik Novosibirskogo universiteta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Science journal of Novosibirsk State University. Ser.: Linguistics and cross-cultural communication]. Vol. 11, Iss. 2, pp. 80–92.
2. Gundegmaa B. (2017) Obraz osla v naivnom yazykovom soznanii nositelei mongol'skogo yazyika [The image of a donkey in the naive linguistic consciousness of the Mongolian language speakers] // Voprosy psikholingvistiki [Issues of psycholinguistics]. № 3, pp. 170–183.
3. Gundegmaa B. (2017) Obraz chono (volka) v naivnom yazykovom soznanii nositelej mongol'skogo yazyika [The image of Chono (wolf) in the naive linguistic consciousness of Mongolian language speakers] // Vestnik Novosibirskogo universiteta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Science journal of Novosibirsk State University. Ser.: Linguistics and cross-cultural communication]. Vol. 15, Iss. 1, pp. 62–78.
4. Golev N.D., Kim L.G., Stevanovich S.V. (2014) Ob issledovatel'skih vozmozhnostjakh sopostavitel'noy leksikographii (na materiale opyta «Raznoyazyichnogo slovarya obydennoy semantiki bionimov»): sbornik nauchnyh statej k jubileiu L.K. Zanalinoj [On the comparative lexicography research possibilities (based on the material of the "Multilingual dictionary of ordinary semantics of bionyms" experience): Collection of Scholarly Papers for the Birthday of L.K. Zanalina] // Teoreticheskie i metodicheskie problemy philologii [Theoretical and methodological problems of philology]. Almaty pp.125–134.
5. Golev N.D. (2006) O novyh istochnikah kvantitativnogo rechevogo materiala i ih semasiologicheskikh vozmozhnostjakh (postanovka problem) [On new sources of quantitative speech material and their semasiological possibilities (problems' statement)] // Izmenyajuschyajacya Rossija: novye paradigmy i novye reshenija v lingvistike [Changing Russia: new paradigms and new solutions in linguistics]. Part 4. Kemerovo: Yuniti, pp. 9–15.
6. 張秉倫, 〈再論十二生肖起源於動物崇拜〉, 收入方勵之主編《科學史論集》(中國科學技術大學出版社, 1987), 頁307-314。Zhan Binlun (1987) Once again about zoolatria as the source of the Chinese zodiac // Collection of articles on science and technology history. Heifei: Scientific and Technical University of China Publ., pp. 307–314. (Чжан Бинлунь. Еще раз о зоолатрии как истоке китайского зодиака // Сборник статей об истории наук и технологий. Хэфэй: Изд-во научно-технического ун-та Китая, 1987. С. 307–314).

7. 萬青松, 〈中俄「兔」文化趣談〉, 《俄羅斯中亞東歐市場》, 2011, 頁51-54。 Yuan Tsinsun (2011) Interesting facts about a hare in China and Russia // The Russia, Central Asia and Eastern Europe markets, pp. 51–54 [Online] Available: euroasia.cass.cn/news/494836.htm (October 11, 2017) (Уань Цинсун. Интересные факты о зайце в Китае и России // Рынки России, Центральной Азии и Восточной Европы, 2011. С. 51–54.
8. The Revised Chinese Dictionary [Online] Available: <http://dict.revised.moe.edu.tw> (October 17, 2017).

Information about the authors:

Sologub Olga Pavlovna (Taipei, Taiwan) – Doctor of Philology, Associate Professor,
e-mail: olsolpa@mail.ru

Shang-hao Wang (Taipei, Taiwan) – National Taiwan University graduate, freelancer,
e-mail: in90m12@gmail.com

УДК (UDC) 81'23

***Bekasova Ekaterina,
Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia***

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF BILINGUAL EDUCATION

Abstract

The article is devoted to the analysis of the influence on the formation of personal characteristics of future teachers of foreign languages during process of studying foreign languages . These results are important for understanding the psychological mechanisms of the formation of a linguistic personality in bilingual education. The concept of the "image of the world", proposed by A.N. Leontiev is the methodological basis for analyzing the structure of personal characteristics of future professional bilinguals. This concept allows us to assume that the result of bilingual education is the formation of a semantically conditioned image of the world, where a special perspective of the vision of the world is formed by foreign culture and the language system. At the same time, the forms and ways of expressing thoughts, feelings, relationships, etc. are led by the languages that the person knows. The image of the world can be represented as a united types of world visions: the natural world, the social world and the individual world. This allows us to explore the distinctions that characterize the bilingual groups of Russian-speaking students studying German, French and Spanish, in assessing the outward things, other people and themselves. The research has shown that the process of learning foreign language leads to the formation of typical personal characteristics that stresses the language groups of future teachers of German, French and Spanish.

Keyword: *Psychology of bilingualism, bilingual education, image of the world, method of semantic differential, structure of personal characteristics, professional bilinguals*

Введение

Анализ понятия «билингвальное образование» показывает, что данное явление наблюдается или в педагогических пространствах многоязычной социальной среды, или в учебных заведениях, ориентированных на углубленное изучение иностранных языков.

Понимание роли личности учителя в успешности усвоения учащимися иностранного языка ставит перед психолого-педагогической наукой задачу изучения механизмов его личностного и профессионального становления.

Теория

Исследования в области становления и формирования личности учителя имеют богатую историю. Труды В.А. Кан-Калика, А.К. Марковой, В.А. Сластенина и их учеников заложили научную основу теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей. Анализу процессов подготовки учителей иностранных языков посвящены труды Н.В. Имедадзе, И.А. Зимней, И.И. Халеевой, которые указывают, что преподаватели иностранных языков и профессиональные переводчики составляют особую группу билингвов, называемых профессиональными билингвами [5]. Для профессиональных билингвов характерен не только высокий уровень владения иностранным языком, близкий уровню носителей языка, но и выраженная культурная идентификация [9], поскольку, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках». В результате полученного билингвального образования «русские преподаватели кафедр английского, французского, немецкого и других языков приобретают определенные черты национальной культуры тех языков, которые они преподают» [7].

Методологической основой анализа психологических механизмов билингвального образования может выступать концепция «образа мира» [3]. «Образ мира» является результатом человеческой активности во всех формах ее проявления, возникая в процессе взаимодействия человека с окружающим его миром, который может быть представлен как триединство, взаимодействующих с человеком систем: индивидуального мира - «пространство человеческой жизни», социального мира - «система людей», и природного мира - «совокупность вещей и явлений». «Образ мира» имеет сложную многоуровневую структуру, состоящую из перцептивного, семантического и ядерного слоев. Функционирование «образа мира» во многом регулируется языком. Это связано с тем, что любая информация, полученная из вне, и проходящая через семантический слой, подвергается языковой трансформации, т.е. приобретает форму значений и понятий, присутствующих в том языке, на котором говорит человек. В результате субъект, видит, чувствует, осознает только то, что имеет для него языковое обозначение. Способы и формы выражения реакций, мыслей, отношений, чувств, в свою очередь, организуются языком, сформировавшим семантический слой образа мира человека. Образ воспринимаемого мира определяет отношение человека к миру вокруг него, формируя пространственные и временные параметры и оценки восприятия; отношение к другим людям, в различных сферах социальной и профессиональной жизнедеятельности; отношение к самому себе, опосредуя процесс формирования личности, проявляясь в особенностях самооценки, активности жизненной позиции и личностных характеристиках.

Данные и методы

Для выявления тех психологических изменений, которые происходят в структуре образа мира, в результате полученного билингвального образования, было проведено семантическое исследование основных элементов структуры образа мира будущих профессиональных билингвов.

В исследовании приняли участие студенты факультета иностранных языков Московского педагогического государственного университета, изучающие немецкий, французский и испанский языки. Всего в исследовании приняли участие 399 человек.

Одной из гипотез исследования было предположение о том, что изучение иностранного языка в ситуации формирования профессионального билингвизма приводит к системным различиям в структуре образа мира студентов. Эти изменения приводят к трансформации способов семантической категоризации, формирующей уникальную для каждой языковой группы семантическую структуру образа мира, выражающуюся в различиях семантического описания окружающего мира, других людей и самих себя.

В качестве метода исследования был использован русскоязычная модификация метода семантического дифференциала Ч. Осгуда – метод «Личностного дифференциала». Для выявления значимых различий между выраженностью шкал методики «Личностный дифференциал» в разных языковых группах будущих профессиональных билингв применялся U-критерий Манна-Уитни. Содержательный анализ проводился с помощью факторного анализа, с использованием метода главных компонент, усовершенствованного методом «varimax-вращения».

Полученные результаты

Проведенное психологическое исследование показало, что процесс формирования личности будущего преподавателя иностранных языков оказывается зависимым от того иностранного языка, которым овладевает будущий профессиональный билингва.

По данным студентов, изучающих немецкий язык, было выявлено: по объекту оценки «Мир вокруг Вас» 6 факторов, которые в сумме объясняют 61,85% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Доверие к миру 17,95 – Деятельность 13,35 – Общительность 9,7 – Независимость 7,44 – Коммуникативность 7,2 – Упрямство 6,21. КМО=0,8. Bartlett's test of sphericity<0,001; по объекту оценки «Люди вокруг Вас» 6 факторов, которые в сумме объясняют 64,9% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Общительность 15,15 – Моральная оценка 4,86 – Деятельность 13,46 – Энергичность 8,74 – Сдержанность 6,69 – Уверенность в себе 6,67. КМО=0,9. Bartlett's test of sphericity<0,001; по объекту оценки «Самого себя» выявлено 6 факторов, которые в сумме объясняют 65,38% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Коммуникативность 15,61 – Деятельность 12,22 – Независимость 11,2 – Эгоцентризм 9,28 – Моральная оценка 9,11 – Спокойствие 7,94. КМО=0,8. Bartlett's test of sphericity<0,001.

Содержательный анализ и интерпретация полученных данных показали, что студенты, изучающие немецкий язык, оценивая окружающий мир как уравновешенное, деятельное, энергичное и социально ответственное пространство. Современный мир, по их мнению, заинтересован в позитивных контактах и динамичном общении. В этом пространстве человек должен чувствовать себя спокойно и уверенно. Мир управляется людьми или группой людей с активной жизненной позицией. Окружающие люди оцениваются ими как эмоционально зрелые, общительные, стремящиеся к активным социальным контактам, избегающие

агрессивного поведения и критики. Им не свойственна раздражительность и тревожность. Оптимизм, ответственность и настойчивость, способностью к самопожертвованию – это то, что лежит в основе социальной активности человека и поощряется современным миром. Самооценка студентов, изучающих немецкий язык, опирается на положительный опыт высокой внешней оценки социально активного и ответственного поведения. Это приводит к формированию активной социальной позиции, стремлению к сотрудничеству и готовности брать на себя ответственность за других людей. При этом наблюдается желание уйти от экстрапунитивных и агрессивных форм социального взаимодействия.

По данным студентов, изучающих французский язык, было выявлено: по объекту оценки «Мир вокруг Вас» 5 факторов, которые в сумме объясняют 59,94% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Доверие к миру 20,11 – Коммуникативность 14,66 – Деятельность 10,16 – Независимость 8,42 – Самостоятельность 6,59. КМО=0,8. Bartlett's test of sphericity<0,001; по объекту оценки «Люди вокруг Вас» 6 факторов, которые в сумме объясняют 65,57% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Моральная оценка 16,09 – Деятельность 15,24 – Общительность 11,59 – Спокойствие 8,67 – Самостоятельность 7,93 – Упрямство 6,05. КМО=0,8. Bartlett's test of sphericity<0,001; по объекту оценки «Самого себя» 6 факторов, которые в сумме объясняют 67,23% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Деятельность 18,04 – Коммуникативность 12,48 – Отзывчивость 11,01 – Сдержанность 10,25 – Моральная оценка 8,44 – Эгоцентризм 7,01 КМО=0,8. Bartlett's test of sphericity<0,001.

Содержательный анализ и интерпретация полученных данных показали, что у студентов, изучающих французский язык, воспринимают и оценивают окружающий мир как справедливое, выдержанное, реалистически настроенное пространство. Он настроен на сотрудничество и готов оказывать социальную заботу тем, кто в ней нуждается. Мир, по их мнению, тактичен, пронизателен и рационален, поэтому с ним можно сотрудничать от него можно ожидать помощи, ему можно доверять. Люди оцениваются студентами, изучающими французский язык, как способные к эмпатии и терпимости по отношению к другим, стремящиеся к сотрудничеству, не принимающие агрессивность и эгоцентричность. Для них важно вызвать доверие и признание других людей, а так же характерно стремление брать на себя ответственность, участвовать в социально значимых ситуациях заботы и помощи другим людям. Активность людей проявляется в разговорчивости, заинтересованности в активных социальных контактах и зависит от потенциала и доброжелательности окружающего мира.

Самих себя студенты, изучающие французский язык, оценивают как энергичных, со слабым чувством порядка, не эгоцентричных, но обладающих высоким самомнением. Их повседневная активность зависит от положительной оценки и поддержки референтной группы. Это позволяет им быть жизнерадостными, отзывчивыми, реалистически настроенными, социально смелыми, стремящимися помогать и поддерживать друг друга. Отрицательную стимуляцию на них оказывает агрессивность, критичность, тревожность и негативное мнение группы. Студенты, изучающие французский язык, считают себя целеустремленными, умеющими доводить начатое дело до конца, подчинять свои интересы интересам большинства и отрицающими легкомыслие, авантюризм и беспечность.

По данным студентов, изучающих испанский язык, было выявлено: по объекту оценки «Мир вокруг Вас» 6 факторов, которые в сумме объясняют 66,11% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Доверие к миру 16,15 – Открытость 11,27 – Деятельность 11,21 – Сдержанность 9,53 – Независимость 9,35 – Коммуникативность 8,6. КМО=0,8. Bartlett's test of sphericity<0,001; по объекту оценки «Люди вокруг Вас» 6 факторов, которые в сумме объясняют 67,27% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Моральная оценка 20,12 – Независимость 12,4 – Общительность 11,65 – Энергичность 8,86 – Сдержанность 7,44 – Спокойствие 6,8. КМО=0,8. Bartlett's test of sphericity<0,001; По объекту оценки «Самого себя» 6 факторов, которые в сумме объясняют 66,26% дисперсии. Данные по каждому фактору (%): Коммуникативность 17,6 – Независимость 14,35 – Моральная оценка 12,04 – Сдержанность 9,21 – Добросовестность 6,76 – Упрямство 6,3. КМО=0,7. Bartlett's test of sphericity<0,001.

Окружающий мир определяется студентами, изучающими испанский язык, как жизнерадостное, беззаботное, веселое, деликатное и заботливое пространство, исключающее раздражительность и напряжение. Будущее и настоящее в этом мире взаимосвязаны и зависят от активности, сплоченности и свободомыслия живущих в нем людей. Оценка людей выделяет стремление к сотрудничеству и дружелюбие по отношению к окружающим. Активность людей, по их мнению, основывается на способности к концентрации усилий, собранности и высоким самомнением, а подавляется в ситуациях, когда необходимо брать на себя чужие обязанности, испытывать чувство вины и застенчивость. Самооценка студентов, изучающих испанский язык, выявляет позитивную характеристику своих эмпатических способностей и нежелание командовать другими людьми. Индивидуальная успешность, по их мнению, зависит от высокой работоспособности, умения контролировать свои эмоции и уверенности в себе. Ими порицаются таких качеств как: критичность, невнимательность, беспокойство, тревожность, эгоцентричность и раздражительность. Ярко проявляется стремление данной группы устанавливать паритетные отношения со своим социальным окружением, независимость от оценок окружающего мира, отрицание необходимости подчиняться общепринятым нормам и отсутствие расчётливости.

Проведенный затем сравнительный этнопсихологический анализ показал, что многие типические черты национальных характеров, отражающие этнопсихологические особенности национальных культур и характеров носителей языка, проявляются в личностных характеристиках будущих учителей иностранных языков [1].

Заключение

Проведенное исследование и полученные результаты позволяют говорить о том, что билингвальное образование, приводящее к сбалансированному билингвизму, влечет за собой возникновение феномена бикультуральности. Этот феномен наблюдается как, у имеющих большую языковую практику, преподавателей иностранного языка, так и у студентов – будущих профессиональных билингвов, что проявляется в характеристиках семантических пространств оценки окружающего мира, других людей и самих себя, в появлении типичных личностных черт и типов межличностных отношений. Понимание того, что процесс овладения иностранным языком является одним из психологических механизмов

формирования личностных черт, накладывает особую ответственность на всю систему билингвального образования, результатом которого должны являться: формирование толерантности, развитие коммуникативных способностей и возможность успешной личностной реализации в современном многоязычном мире.

References:

1. Kry's'ko V.G. (2002) *Etnicheskaya psikhologiya [Ethnic Psychology]*. M.: Izd. tsentr Akademiya, 320
2. Leont'yev A.A. (2007) *Psikholingvisticheskiye yedinit'sy i porozhdeniye rechevogo vyskazyvaniya [Psycholinguistic units and the generation of a speech utterance]*. M.: «KomKniga», 312
3. Leont'yev A.N. (2003) *Obraz mira [The image of the world] Mir psikhologii [The world of psychology]*. №4, 12-18
4. Petrenko V.F. (2005) *Osnovy psikhosemantiki [Fundamentals of psychosemantics]*. SPb.: Piter, 480
5. Khaleyeva I.I. (1989) *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi: (Podgotovka perevodchikov) [Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign speech: (Training of translators)]*. M.: Vysshaya shkola, 238
6. Chirsheva G.N. (2015) *Detskiy bilingvizm: odnovremennoye usvoyeniye dvukh yazykov: monografiya [Children's bilingualism: simultaneous mastering of two languages]*. SPb.: Zlatoust, 488
7. Ter-Minasova S. G. (2000) *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Language and Intercultural Communication]*. M.: Slovo, 624
8. Baker C. (1998) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 512
9. Grosjean F. (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 370
10. Grosjean F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 271
11. Osgood C.E. (1952) *The Nature and Measurement of Meaning* // «Psych. Bulletin», 49, 197-237
12. Romaine S. (1995) *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 238-243

Information about the author:

Ekaterina Yuryevna Bekasova (Moscow, Russia) - Assistant professor Department of the Psychology, Moscow State Pedagogical University (MSPU), address: M.Sukharevsky L., 6, Moscow, 127051, Russia, e-mail: kps@mpgu.edu. Psychology of bilingualism. Author of 15 scientific publications.

УДК (UDC) 81.119

**Natalia Yushkova,
Ural State Law University,
The Education Development Institute,
Yekaterinburg, Russia**

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

**DISTANCE LEARNING AND ISSUES OF DEVELOPMENT OF
LANGUAGE PERSONALITY**

Abstract

This paper accents the idea that online education has to be based on the outcome of psychological and pedagogical studies. It can provide continuity of traditional and innovative methodical approaches to education and promote the influence of the educational process to the formation and development of language personality.

The issues of online education at the college level are described through the development of students' language personality. The methodology of this problem is discussed with consideration of competence-based approach to education. It also shows the need for involvement of complex exercises that develop students' logical and rhetoric skills in the distance learning methods.

The didactic possibilities for language personality development are illustrated by the example of online educational resource designed for the course Culture of Speech and Rhetoric for Lawyers in orthology, information-technology and textology dimensions.

The author considers that online education has to provide interactive and communicative functions along with the organizational and control ones. The interactive function has to provide intensive meaningful (cognitive-problematic) interaction between the individuals in the educational process. The communicative function has to provide a discourse activity connected with making texts related to professional communication.

If an online course is designed with consideration of the complex realization of all above-mentioned functions, it can provide positive influence to the development of students' language personality and formation of their professional skills.

Keywords: *Distance learning – development of language personality – competence-based approach to education – online educational resource – complex online exercises – development of students’ logical and rhetoric skills – formation of professional skills*

Введение

Дистанционные (электронные) методы обучения все активнее включаются в образовательный процесс. Они формируют у школьников и студентов необходимое в современных социокультурных условиях умение ориентироваться в большом потоке информации, развивают способность находить нужные фактические данные, используя Интернет-ресурсы.

Стремительно развивающееся дистанционное (электронное) образование должно в полной мере ориентироваться на результаты психолого-педагогических исследований, чтобы, во-первых, обеспечить преемственность традиционных и инновационных методических подходов к обучению, во-вторых, не утратить влияние образовательного процесса в целом на становление и развитие личности.

Серьезной проблемой в связи с широким применением методов электронного обучения становится развитие языковой личности, под которой «с одной стороны, понимается совокупность коммуникативных способностей и характеристик человека, позволяющих ему осуществлять дискурсивную деятельность, с другой стороны – совокупность отличительных черт, обнаруживающихся в коммуникативном поведении конкретного носителя языка и обеспечивающих ему коммуникативную индивидуальность» [5, с. 20].

В методическом плане эта проблема становится очевидной в условиях реализации компетентностного подхода в высшем образовании, когда важной является образовательная задача, ориентированная не на нахождение и воспроизведение информации, а на способность к ее использованию (анализу и интерпретации), к отбору сведений с учетом целевых установок и задач профессиональной коммуникации.

Возможно ли реализовать компетентностный подход в полной мере в ситуации активного использования дистанционных образовательных технологий? Какие методические принципы необходимо учитывать при создании электронного образовательного ресурса, призванного обеспечить качество образования?

Теория

Использование дистанционных образовательных технологий в вузе тесно связано с разработкой электронных ресурсов, которые могут использоваться в высшем образовании при изучении дисциплин по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры. Использование новых технологий регулируется национальными стандартами Российской Федерации, именно здесь фиксируются требования к электронному образовательному ресурсу (далее - ЭОР), под которым в соответствии со статьей 12 (подраздел 3.2.) ГОСТа Р 52653-2006 понимается образовательный ресурс, «представленный в электронно-цифровой

форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» [7, с. 4]. Разработка таких ресурсов и внедрение их в образовательный процесс связаны с более активным применением информационно-коммуникационных технологий в сфере высшего образования, с попыткой качественно изменить взаимодействие преподавателя и студента, обеспечить информационной и методической поддержкой студентов, обучающихся дистанционно. [8, 4].

На сегодняшний день при использовании ЭОР в большей степени реализуются две функции – организационная и контролирующая. В первом случае имеет место «организация самостоятельной когнитивной деятельности учащихся» [7, с. 6] (организационно-когнитивная функция) и «организация индивидуальной образовательной поддержки учебной деятельности учащегося преподавателями» [7, с. 6] (организационно-методическая функция). Контролирующая функция связана с выстраиванием временных ориентиров, значимых для самостоятельно организованного образовательного процесса, и с процедурой оценивания качества самостоятельного усвоения необходимого программного материала.

При таком подходе к использованию ЭОР становится очевидной ориентация образовательного процесса на знаниевую парадигму. Это приводит к когнитивным перегрузкам обучающихся, что и обуславливает появление отрицательных оценок в отношении дистанционного образования.

Между тем, в информационно обновляющейся среде, отличающейся быстрым «устареванием» знаний, актуальным становится компетентностный подход. Образовательные стандарты содержат обширные списки компетенций – общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных, которые должны быть сформированы у студентов, см., например, Федеральный государственный стандарт по специальности 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность» (уровень специалитета), утвержденный приказом Минобрнауки № 144 от 16 февраля 2017 г. [11, с. 5 - 8].

В плане реализации компетентностного подхода в образовании ОЭР имеет значительный дидактический потенциал в том случае, если помимо организационной (когнитивной и методической) и контролирующей функций, в дистанционном обучении действительно реализуются и другие – интерактивная и коммуникативная. Эти вопросы начинают активно обсуждаться [8, 9]. Интерактивная функция обеспечивает интенсивное взаимодействие студента с преподавателем, другими студентами с обязательным погружением в проблематику изучаемого материала (принципиальное отличие имеет взаимодействие субъектов образовательного процесса по организационным вопросам, что следует учитывать при оценке эффективности ЭОР).

Коммуникативная функция предполагает развитие коммуникативных способностей обучающихся и активизацию их дискурсивной деятельности – деятельности по созданию текстов, ситуативно уместных и значимых для профессиональной коммуникации. В том

случае, если ЭОР разработан с учетом комплексной реализации всех названных функций можно прогнозировать его положительное влияние на развитие языковой личности обучающихся и становление их профессиональных компетенций.

Языковая личность студентов, обучающихся в юридическом вузе, может изучаться в соответствии с описанными Ю.Н.Карауловым уровнями - вербально-семантическим, когнитивным и прагматическим [3, 6].

Вербально-семантический уровень связан с владением естественным языком, который является основой быденного общения и обеспечивает возможность перехода на следующий уровень – уровень познания. Когнитивный уровень предполагает освоение ментальных категорий (понятий, концептов) и их упорядочивание в целостное представление о мире, включающее в том числе и аксиологические установки. Этот уровень связан с процессами познания себя и мира, он обеспечивает – через языковые механизмы – интеллектуальное развитие личности. Прагматический уровень, через который проявляются установки, мотивы, цели и интересы языковой личности, позволяет описать «закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [3, с. 5].

Становление профессиональных компетенций будущих юристов представляет собой длительный процесс, который влечет за собой развитие языковой личности на всех уровнях: на вербально-семантическом происходит пополнение фонда лексических и грамматических средств, причем не только и не столько за счет освоения профессиональных терминов; на когнитивном уровне уточняются взаимосвязи между понятиями (концептами) и осмысляются новые, в индивидуальную картину мира встраиваются профессионально значимые интенциональные установки и ценности; на прагматическом уровне коммуникативно-деятельностные потребности личности качественно изменяются под воздействием специфических требований профессионально-ориентированной коммуникации.

Данные и методы

Рассмотрим методический потенциал ЭОР в плане влияния на развитие языковой личности студентов и становление их профессиональных компетенций на примере дисциплины «Культура речи юриста». При создании ЭОР учитывались разные аспекты для выстраивания возможного воздействия: 1) ортологический; 2) информационно-технологический; 3) дискурсивный (текстологический).

Ортологический аспект подразумевает максимальную реализацию нормативного подхода в изучении языковых ресурсов: студенты должны знать типы норм литературного языка (по языковому статусу, степени строгости, сфере употребления, временному признаку), уметь разграничивать факты литературного языка и проявления нелитературных форм национального языка.

В становлении профессиональной речи студентов - будущих юристов важным показателем является владение ресурсами русского (государственного) языка в целях отбора языковых средств для осуществления оптимальной профессиональной коммуникации. Для юридической сферы деятельности, характеризующейся повышенной речевой ответственностью, особенно важным является требование соблюдать языковые нормы разных уровней, что в документах нередко напрямую связывается с сохранением авторитета суда.

Процесс становления профессиональной речи на первый план выдвигает ортологический аспект: студенту необходимо получить грамотное теоретическое представление о требованиях к хорошей речи [12], осознать нормированность, под которой понимается обязательное следование языковым нормам – правилам, регламентирующим использование языковых единиц (слов, словосочетаний и др.), как важнейший признак литературного языка в целом и образцовой профессиональной речи в частности.

Усиление значимости ортологического аспекта в культурно-речевом развитии студентов связано еще и с тем, что многие из них находятся под сильным влиянием фамильно-разговорного типа культуры [2]. Для этого типа речевой культуры, существующего наряду с элитарным и среднелитературным, характерно «непонимание необходимости соблюдения литературных норм, переходящее иногда в конфликтные и даже агрессивные формы речевого поведения» [1, с. 15].

Преодолеть негативные социокультурные реалии позволяют дистанционные образовательные технологии, ориентированные на формирование у будущих специалистов представления о литературном языке как нормированной подсистеме и практическое овладение ими языковыми нормами разных уровней (орфоэпических, акцентологических, морфологических, синтаксических, лексических).

ЭОР по дисциплине «Культура речи юриста» позволяет методически грамотно организовать образовательную среду, если учитывается комплекс условий: 1) теоретический материал должен быть максимально представлен в виде серии видеолекций, назначение которых не только в передаче научной информации и разъяснении сложных случаев речевого пользования, но и в демонстрации манеры грамотной литературной речи в самом широком смысле: в аспекте правильности и логичности, понятности и доступности изложения, в аспекте ясности и точности речи, ее богатства и выразительности; 2) необходимо создать удобное информационно-справочное пространство, предполагающее интенсивную самостоятельную работу студентов как с глоссариями, подготовленными к каждой теме (модулю), так и с академическими лексикографическими источниками; 3) практическая работа в тестовой части должна быть ориентирована на три уровня освоения норм литературного языка (знание, умение, владение) и учитывать дифференцированный подход в обучении.

Информационно-технологический аспект влияния на развитие языковой личности студентов, который учитывается при разработке ЭОР по дисциплине, проявляется в

обязательном самостоятельном создании мультимедийных продуктов – презентаций, видеороликов и т.п.

Рассмотрим возможности использования задания по созданию учебной мультимедийной презентации на профессионально значимую тему в ситуации дистанционного обучения.

В последние годы мультимедийная презентация становится все более распространенным учебным жанром, который вытесняет традиционные рефераты, поскольку нацелена на более эффективную самостоятельную работу с информацией [4, 9]. Особенности жанра презентации определяет то, что ее содержание во многом зависит от содержания изученных источников. Однако для создания качественного продукта наряду с пониманием научной информации требуется творческий, оригинальный подход в ее предъявлении и свободное владение компьютерными технологиями.

Для правильной организации самостоятельной работы студентов должны предлагаться темы, которые требуют поиска научных источников, дополняющих содержание изучаемой дисциплины. Например, при изучении курса «Культура речи юриста» можно выделить три тематические группы.

Первую группу составляют темы, углубляющие изучение отдельных разделов, связанных с нормами литературного языка и функциональными стилями речи: *Словари и справочники по культуре речи в профессиональной деятельности юриста; Нормы устной речи в практике юридической деятельности; Клише и штампы в юридической речи; Нормы литературного языка в деловой и процессуальной документации* и др. Во вторую группу целесообразно включать темы, ориентированные на рассмотрение особенностей судебной речи: *Судебная речь: особенности стиля и жанра; Логические основы судебной речи; Этические основы судебной речи; Обвинительная речь прокурора; Особенности процессуального положения прокурора и защитника при рассмотрении уголовных дел с участием присяжных заседателей* и др.

Очень важно предлагать студентам и темы третьей группы, связанные с деятельностью известных юристов XIX – XX вв., оказавших влияние на становление юридической теории и практики: *Выдающийся юрист и оратор: становление личности, основные труды, знаменитые речи* Студентам на выбор предлагается список имен выдающихся судебных деятелей (А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако, А.И. Урусов, П.С. Пороховщиков, В.Л. Россельс, В.И. Царев, С.С. Алексеев и др.). Изучение жизни и деятельности судебных ораторов требует от студентов серьезной работы со специальной литературой, с фотоархивами, предполагает обращение к научным трудам и/или текстам судебных выступлений, входящих в золотой фонд юриспруденции.

Эти источники отличаются по стилистическим особенностям от современной юридической речи, но оказывают серьезное влияние на становление языковой личности студента, формируют ценностные установки, значимые для национальной культурной традиции.

Использование презентации как комплексного задания может иметь разные сценарии: как форма отчета по результатам самостоятельного изучения темы / проблемы или как один из этапов работы, предваряющий публичное выступление перед слушателями.

Если презентация готовится как форма отчета по результатам самостоятельного изучения, то к содержанию слайдов могут предъявляться требования, аналогичные написанию конспектов разных типов (монографических или обзорных, интегральных или селективных, текстовых или схематических).

Если презентация готовится как мультимедийное сопровождение выступления перед аудиторией, то процесс выполнения задания меняется, так как в этом случае предполагается предъявление слушателям информации по двум каналам: аудиальному и визуальному. Изучение источников по теме/проблеме исследования должно привести к хорошему пониманию материала. В ходе подбора и дальнейшего анализа научного источника необходимо определить, какая информация должна быть отражена на слайдах, какая информация войдет в словесный комментарий. В результате работы должен быть подготовлен и наглядный ряд (продукт в формате Microsoft PowerPoint), и текст сообщения (продукт в формате Microsoft Word), которые в совокупности составляют основу для выступления.

Системное наблюдение за качеством подготовки выступлений перед аудиторией с использованием мультимедийной презентации студентами-юристами позволяет, с одной стороны, выявить типичные ошибки, которые обусловлены непониманием особенностей жанра и основных требований к нему, с другой стороны, описать особенности языковой личности современного студента.

Распространенной ошибкой учебных презентаций студентов первого-второго года обучения является практически полное совпадение материалов, оформленных в слайдах, и текста сообщения. Между тем, в процессе подготовительной работы необходимо добиться того, чтобы информация, подаваемая по аудиальному и визуальному каналам, находилась в отношениях взаимозависимости.

Кроме того, не всегда корректно соблюдаются структурно-композиционные требования к работе. Студентам, безусловно, известно из курса школьного обучения, что выступление, наряду с основной частью, должно содержать вступление и заключение, которые выполняют свои функции: первое – функцию привлечения внимания аудитории, введения в проблему и т.п., последнее – функцию обобщения, резюмирования. Но часто подготовленная студентами вступительная часть только формально связана с основной, а в заключении отсутствуют выводы или они касаются только фрагмента выступления.

Технические требования к оформлению презентации также не всегда соблюдаются. Эти требования связаны с необходимостью использовать разные виды слайдов (с таблицами, схемами, диаграммами, рисунками, фотографиями, текстами) при соблюдении единого стиля оформления. Важно правильно располагать информацию на слайде:

предпочтительно горизонтальное расположение информации, наиболее важная информация должна располагаться в центре экрана.

При оформлении слайдов важно соблюдать нормы орфографии, пунктуации, грамотно использовать сокращения, не нарушать общепринятые правила оформления текста, тщательно продумывать анимационные эффекты.

Технические требования к оформлению презентации являются достаточно известными, но они нарушаются большинством студентов при выполнении задания. Это свидетельствует о том, что многие студенты до обучения в университете самостоятельно не разрабатывали слайды и не имеют достаточного практического опыта, не владеют в достаточной степени ИКТ-технологиями.

Непонимание или незнание требований к подготовке мультимедийной презентации приводит к регулярным ошибкам, среди которых наиболее частотными можно назвать следующие:

- 1) однотипность использованных слайдов (только текстовые или только рисуночные);
- 2) некорректное дублирование визуального ряда и текстового сообщения;
- 3) несоотнесение визуального ряда и текстового сообщения (слайды относятся только к одному из фрагментов сообщения или большая их часть сконцентрирована в какой-то части презентации;
- 4) несоблюдение технических требований к работе (неправильно выбранный фон, шрифт, плохое качество изображения графических объектов и др.);
- 5) подмена презентации конспектом (текст научной работы в сжатом виде представлен в слайдах).

Эти ошибки обусловлены влиянием негативной школьной практики, когда обучающиеся используют готовые презентации, выложенные в интернете, как иллюстративный материал, а также фрагментарности в работе с научными источниками, непониманием необходимости их глубокого изучения.

Другие ошибки могут объясняться в целом низкой культурой мышления обучающихся и несформированностью навыков создания текста. Первое может проявляться в несоответствии содержания презентации рассматриваемой теме, в нарушении логичности и последовательности изложения в основной части работы, второе – в различных композиционно-структурных деформациях (отсутствие введения и/или заключения, недостаточный или чрезмерный объем презентации и т.п.).

Знание информационно-технологических дефицитов, проявляющихся в учебной деятельности студентов первого-второго года обучения в университете, позволяет через систему упражнений, предваряющих самостоятельную подготовку мультимедийной презентации, давать правильные методические установки и предотвратить типичные ошибки.

Продуктивными в этом плане являются упражнения, направленные на анализ и оценивание презентаций, предлагаемых в системе дистанционного обучения как дидактический материал, например: *проанализируйте содержательные особенности презентации по теме и предложите план ее доработки; сопоставьте содержание двух презентаций к одной теме, выявите сходства в изложении материала; сопоставьте содержание двух презентаций к одной теме, выявите принципиальные отличия; оцените качество технического оформления презентации и сформулируйте рекомендации для доработки слайдов; проанализируйте содержательные и технические особенности презентации и выявите приемы, которые обеспечивают высокую информативность подготовленных слайдов и т.п.*

Такие упражнения могут лежать в основе кейсов, которые нужно регулярно предлагать в системе дистанционного обучения. Выполнение кейс-задания предполагает самостоятельное создание развернутого ответа. Ответ должен быть оформлен четко и лаконично, что отражается в тех параметрах, которые закладывает разработчик электронного образовательного ресурса, например, минимальное и максимальное количество слов, количество пунктов плана, которые должны быть представлены и т.п. В связи с тем, что размещение мультимедийных презентаций не вызывает технических сложностей, возникает ситуация высокой вариативности дидактического материала, предлагаемого для выполнения задания.

Возможно использование упражнений, отрабатывающих грамотное представление об особенностях жанра учебной презентации, и в тестовой части. Например, к мультимедийной презентации предлагается несколько списков с рекомендациями по устранению ошибок, необходимо выбрать верный вариант; требуется обнаружить ошибку, содержащуюся на слайде, и указать ее характер – орфографическая, пунктуационная, речевая, грамматическая. Такой тип вопросов актуализирует ортологический аспект изучения дисциплины. Полезны вопросы на установление соответствия между текстовым фрагментом и частью выступления (основная часть, заключение, вступление), между содержанием слайда и темой презентации. Такие упражнения не только позволяют настроить студента на внимательное изучение требований, предъявляемым к указанному жанру, но и развивают навыки критического мышления, языковые и речевые способности.

Таким образом, работа по созданию мультимедийной презентации, включенная в дистанционное обучение, позволяет не только активизировать студентов в плане изучения новой теоретической информации и мотивировать их на совершенствование навыков практического использования ИКТ-технологий, но и оказать влияние на развитие языковой личности студентов, поскольку требует переосмысления изученной информации, ее трансформации, максимального включения в собственный речевой опыт.

Дискурсивный (текстологический) аспект влияния образовательной ситуации на развитие языковой личности студентов, который учитывается при разработке ЭОР по дисциплине, предполагает создание текста с учетом особенностей юридической сферы деятельности. К.М.Левитан, говоря о необходимости формирования дискурсивных

компетенций у студентов-юристов, подчеркивает, что «свойство аргументативности составляет прагматическую специфику юридического дискурса» [6, с. 34]. Рассмотрим в связи с этим потенциал подготовки текста аргументативного типа как учебного задания комплексного характера в дистанционном обучении.

Основой разработки аргументации служит оценка проблемной ситуации, содержащей некоторое противоречие и имеющей различные способы разрешения. Например, у студентов юридических специальностей вызывают интерес вопросные темы типа *Нужен ли России суд присяжных? Возможно ли реальное равноправие полов? Нужен ли институт брака в современном обществе?* или темы-афоризмы *«Свобода есть возможность делать то, что законы позволяют» (Ш.Монтескье)* т.п.

При рассмотрении проблемы необходимо выдвинуть четкий тезис и убедительно обосновать его с помощью аргументов в ходе рассуждения. Для повышения эффективности аргументации важно привлекать в качестве иллюстраций различные факты, отобранные с учетом ценностных установок, которые должны соотноситься с интенциональными установками, маркирующими юридический дискурс.

Общие требования к построению аргументации, безусловно, широко известны. Умение аргументировать свое мнение по проблеме проверяется на этапе окончания средней общеобразовательной школы: контрольно-измерительные материалы единого государственного материала включают такое задание на протяжении последних десяти лет. Однако эти требования часто понимаются поверхностно, так как контрольно-измерительные материалы не акцентируют внимание на логико-риторическом качестве текста сочинения, экзаменуемые должны выполнить только требования к последовательности изложения и реализации общего коммуникативного замысла, который может быть интерпретирован достаточно свободно. Неудивительно, что подавляющее большинство студентов-первокурсников не могут четко определить термины *тезис*, *аргумент*, не могут соотнести аргументы и факты, в связи с чем не готовы создавать качественные тексты аргументативного типа.

Для правильного понимания сущности аргументации и требований к аргументативному дискурсу студентам при изучении дисциплины «Культура речи юриста» нужно предлагать для изучения теоретический материал, который должен быть тщательно отобран и снабжен текстовыми иллюстрациями из современных судебных речей. ЭОР должен включать обширные видеоматериалы, которые дидактически целесообразно использовать для анализа и оценивания в плане формирования профессиональных компетенций. Важно предлагать систему тестовых тренировочных заданий, которые позволяют преодолеть типичные затруднения студентов, выявленных при самостоятельной подготовке текстов аргументативного типа.

Разработка текстоориентированных тестовых заданий и включение их в дистанционное обучение, подбор эффективного дидактического материала, позволяющего учитывать индивидуальные особенности личности в выстраивании дискурсивной (текстовой)

деятельности и возможности автоматизированной обработки результатов самостоятельного изучения, являются перспективными в плане выработки принципов разработки ОЭР, оказывающих заметное влияние на развитие языковой личности студентов.

Полученные результаты

Системно-деятельностный подход к изучению феномена языковой личности показывает зависимость процессов, направленных на развитие языковой личности, и этапов формирования профессиональных компетенций.

Дистанционное образование оказывает влияние на развитие языковой личности студента, если учитываются разные аспекты возможного воздействия (ортологический, информационно-технологический, дискурсивный) в соотнесении с принципами компетентностного подхода в образовании.

Разработка ЭОР и их использование должно, помимо организационно-когнитивной, организационно-методической и контролирующей функций, реализовывать интерактивную и коммуникативную функцию. Только в этом случае можно прогнозировать положительное влияние дистанционного образования на развитие языковой личности обучающихся и становление их профессиональных компетенций.

Заключение

Динамика образовательных процессов в современном обществе, накопившийся опыт педагогических инноваций постоянно требуют обобщения и систематизации.

Ставшее классическим описание структуры языковой личности, предложенное Ю.Н.Карауловым, можно проецировать на образовательную ситуацию с учетом социокультурного и лингво-методического контекста, что является перспективным в отношении изменения качества дистанционного образования.

References:

1. Berg E.B., Yushkova N.A. Prepodavanie russkogo yazyka i kul'tury rechi v yuridicheskom vuze: zhelaemoe i dejstvitel'noe. V: Problemy modernizatsii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskie aspekty: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferentsii (26 maya 2017 g.): v 2 t. T. 1 [Teaching Russian Language and Culture in a Law School: the Desired and the Reality. V: Problems of Modernization of Contemporary Higher Education: Linguistic Aspects: materials of the International Conference (May 26, 2017) 2 vol. Vol.1.] – Omsk 2017, s. 14 - 21.
2. Gol'din V. E., Sirotinina O. B. Rechevaja kul'tura. V: Russkij jazyk: Jenciklopedija / pod red. Ju. N. Karaulova, – 2-e izd., pererab. i dop. [Speech Culture. V. Russian: Encyclopedia/ed. By Yu. N. Karaulov 2nd ed., revised] – Moscow 2008, s. 413 – 415.
3. Karaulov Ju.N. Jazyk i lichnost'. [Language and Personality] M., 1989, s.3 – 8.

4. Klesheva G.V. Podgotovka i ispol'zovanie prezentacij dlja soprovozhdenija doklada : prakt. Posobie. [Preparation and the Use of Presentations in Support of a Paper: a Practical Workbook] URL: [http:// med45ved.ucoz.ru/ issledovateli/ Podgot_pr.doc](http://med45ved.ucoz.ru/issledovateli/Podgot_pr.doc)
5. Kozyrev V.A. Sovremennaja jazykovaja situacija i rechevaja kul'tura: uceb.posobie [The Contemporary State of Language and Language Culture: Student text] / V.A. Kozyrev, V.D. Chernjak. – M.: FLINTA : Nauka, 2012, –184 s.
6. Levitan K.M. Formirovanie diskursivnyh kompetencij u studentov-juristov [The Formation of Discursive Competencies for Law Students] // Sovremennye problemy juridicheskogo obrazovanija: Materialy Vserossijskoj uchebno-metodicheskoi konferencii, [Contemporary Issues for Legal Education; Proceedings of the All - Russian Scholarly Conference] Ekaterinburg, 23-24 aprelja 2015 g. – Ekaterinburg: Izdatel'skij dom Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 2015. – s.31 – 37.
7. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Jelektronnye obrazovatel'nye resursy. Obshhie polozenija. [The National Standards of the Russian Federation. Informational Technology for Education. Digital Educational Resources. General Observations] M.: Standartinform, 2011
8. Panchenko S.V. Formirovanie kompetencij studentov-gumanitarijev v ramkah discipliny «Russkij jazyk i kul'tura rechi» s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij [The Formation of Competencies of Liberal Arts Students in the Discipline of Russian Language and Speech Culture' Utilizing distance Education Technologies] // Rossija mezhdju modernizaciej i arhaizaciej: 1917–2017 gg. : materialy XX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii Gumanitarnogo univer-siteta, 11–12 aprelja 2017 goda : doklady [Russian Between Modernization and Archaism: 1917-2017: Proceedings of the XX All - Russian Conference of the Liberal Arts University, Aprile 11-12, 2017: Papers] / redkol. : L. A. Zaks i dr. : v 2 t. – T. 1. – Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2017. – S. 488–493.
9. Samantha N. Uribe. Facilitating student learning in distance education: a case study on the development and implementation of a multifaceted feedback system // Journal Distance Education. - 2017. - Volume 38, Issue 3 - Pages 288-301.
10. Trebovanija k prezentacii // Otkrytyj klass. Setevye obrazovatel'nye obshhestva. [Open Class. Internet Educational Societies] URL: [http:// openclass.ru /wiki-pages/31184](http://openclass.ru/wiki-pages/31184)
11. Federal'nyj gosudarstvennyj standart po special'nosti 40.05.04 «Sudebnaja i prokurorskaja dejatel'nost'» (uroven' specialiteta), utverzhdennyj prikazom Minobrnauki [Federal National Standards for the Speciality 40.05.04 Judicial and Prosecutorial Activities] № 144 ot 16 fevralja 2017 g.
12. Horoshaja rech' [Good Speech] / O.B.Sirotnina, N.I.Kuznecova, E.V.Dzjakovich i dr.; Pod red. M.A.Kormilicynoj i O.B.Sirotnininoj. – Saratov, 2001.

Information about the author:

Natalia Anatolyevna Yushkova (Yekaterinburg, Russia) – Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages and Speech Culture, Ural State Law University; Associate Professor of the Department of Philological Education, The Education Development Institute, e-mail: yushkova-n@yandex.ru

УДК (UDC) 316.346.2-055.2

**Valentina Pentorets,
Translator, Social Scientist & Researcher,
University of Glasgow,
Glasgow, Scotland, UK**

**WHY DID GENDER INEQUALITIES PERSIST IN THE SOVIET UNION
DESPITE THE EMANCIPATORY IDEOLOGY?**

**ПОЧЕМУ ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО ПРИСУТСТВОВАЛО, НЕСМОТРЯ
НА ИДЕОЛОГИЮ ЭМАНСИПАЦИИ
СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ?**

Abstract

The present work aims to analyse the main features of gender policy in Soviet Union, state regulation of family, interpretation of female and male roles in Soviet ideology, changes of gender order at different stages of socialism building and the extent of assimilation of the new experience by the society.

Far reaching plans of women emancipation and achievement of equal rights of both genders were important directives in socialism building after October Revolution – the initial point of history in formation of the Soviet social order. Contemporary criticism of the socialist system evaluates the process of women's emancipation as a Soviet mythology. This evaluation is partly true. Even less veritable facts can be found in various Soviet works and literature describing the success of pragmatic socialism in the sphere of women emancipation, which were published up to the 1990s' and were perfectly burnished with newspeak (Новояз) – the language of official ideology. The real position of women in Soviet Union was, however, more complicated and controversial.

All these issues will contribute to defining the main problematic of this work: why did gender inequalities persist in the Soviet Union despite the emancipatory ideology? This will be a significant contribution to the understanding of the topic and point the way to further research on gender issues.

Keywords: *women, gender, emancipation, ideology, Soviet Union, labour, education, Party, communism*

Methodology

This current work is a theoretical and constructive overview of the important literature related to our subject demonstrating expertise, intelligence and familiarity with the subject. The topic is placed in the context of existing literature and original researches in order to interpret the major issues surrounding it.

A significant source of primary data is an analytical review of the original USSR Constitutions. The most remarkable stages of development of Soviet constitutional ideas regarding gender policy, Constitutions of 1918, 1936 and 1977, were used to understand how the theoretical, constitutional and governmental vision on genders in Soviet Union was implemented in practice during the course of Soviet history. This approach gave us the opportunity to understand the insights and the rise of gender issues in the early post-revolutionary period, pre-and post-war period, and late Soviet period.

At the present time, after careful consideration of the facts and abovementioned legal documents, new ways were identified to interpret and shed light on the gaps, conflicts and contradictions with regards to the main problematic of the work related to the gender, emancipation and Soviet ideology, and how these three aspects coexisted. It is important to underline that this work is not a comprehensive study of gender policy in Soviet Union, but an attempt to analyse the insights of gender issues in the particular social, political and periodical environment.

Introduction

Communists were a unique leadership that created their own order and even their own world: deforming basic human relations, and gender behaviour along with its conceptions and symbols. By decrees in 1917 they granted equal rights to women, making them equal with men in the eye of the law. In their opinion, it was sufficient for providing pragmatic equality of women in the society or almost enough. The ideology of proletarian female movements led by A. Kollontay, N. Krupskaja, K. Samoylova, and I. Armand aimed to realize another revolution — to change the lifestyle of humans, disclaiming private life and its main niche — the family, as a source of social inequality and enslavement of the woman (Pushkareva 2003, p. 444).

Main directives of the Soviet gender policy from 1917 up to 1991 were the equalization of both genders, broad involvement of both genders in labour and state affairs, family policy including women emancipation within family, communization of family life and child upbringing, women enlightenment and communist education. Analysing the policies of resolving of women question we should consider both aspects — the ideological and the practical. Ideological aspect of self-realization of women was always accompanied by its adaptation to Soviet reality, sometimes successful and sometimes not.

From theory to Soviet reality

Since 1917 a new Soviet order can be characterized as et-a-cratic, as it was primarily defined by the state policy and ideology which ascribed features and duties to the citizens evaluating their

potentials, abilities and limitations. Gender policy was not an exception (Pushkareva 2003, p. 436). Strict control of gender function, co-existence and relations between two genders, became state matter and political priority already in early post-revolutionary years. Creation of new Soviet man and new Soviet woman along with establishment of new kind of relations between genders assumed acceptance of new Soviet ideology by all citizens regardless the gender. The status of women under socialism, as a previously specific oppressed social group, became a challenge for the newly created Soviet state. The issue of woman activity and personality assumed more interest than male ones. Thus, Soviet gender policy was mainly addressed to female populations and was formulated as the «*woman question*».

In these terms the state should be examined as an institution of regulation and control of the gender policy within the whole mechanism of socialist building, while the Soviet Constitution should be considered as the basic legislative source of shaping and manipulating this process. The state made gender an issue on the constitutional level. It created an ideological apparatus of compulsion and control of gender relations and activity.

Focus on Soviet documents — particularly the USSR Constitution as a source of basic civil rights and duties of Soviet ideology — will help us to understand better the implementation and consequences of gender policy on the society, its advantages and contradictions. The Party undertook the responsibility to increase women's capability and to involve them in those spheres of production where they had previously insufficiently participated. According to Marxist theory women emancipation and self-identification could be achieved only by participating in public productive labour (Zhurzhenko 2001, p. 77). From 1917 onward women had access to all spheres of qualifications and education. Along with equalization of men and women in labour, gender policy also provided equality of genders in the family sphere. The Decree (20 January, 1918) on the Freedom of Conscience, Church and Religious Organisations, stated the separation of church from the state. Henceforth issues like marriage, divorce and abortions were considered civil matters and were managed by the state (Husband W.B. 2000, p.47). The family freed from religious and class prejudices was considered as a mutual unification of two equal persons.

Despite the contradictions of Soviet history, it's impossible not to mention the importance and advantages of October Revolution which brought to the surface the gender issue. Furthermore, it raised on the political, state and constitutional level the issue of gender equalization. The most remarkable stages of development of Soviet constitutional ideas regarding gender policy were the Constitutions of 1918, 1936 and 1977.

An attitude of successful equalization of both genders and absence of discrimination was, nonetheless, an illusion of Soviet consciousness. Considering Soviet reality, factual recognition of the genders never solved the gender issue on the social and private level. The totalitarian regime, where personal freedom and individualism were opposed, was not able to provide equality simply by legislative approach. Historical experience proved that mere liquidation of priorities in favour of men and emancipation of women in socialist style never solved the problem. Women liberation from legal dependence from men never led to equality. While the Party realized the impossibility of equalization of both genders in practice because of historical, physical, biological circumstances

and felt obliged to undertake a patriarchal, patronage role toward women. This determined the main feature of Soviet gender policy. The system of sexism was turned inside out, where state and Party declared emancipation, but in practice always retained a patriarchal position and made a distinction in social functions of women and men. Women were, however, used to solve economic, labour force, demographic and other problems at different stages of Soviet history.

The constitutional principle of gender equality proclaimed in 1918 was the pioneer axiom in Russian history and first step in women emancipation. Already in the early Soviet years, the Constitution guaranteed both genders equal participation in two main spheres of the new political order — equal participation in labour and equal opportunities in elections to Party bodies. The constitutional concept of proletarian idea of 1918 defined the equality of genders primarily by equal participation in collective labour. At this stage of the Constitution there was no reference to distinguishing the genders. Furthermore, general terms «worker» or «citizen» made obvious the primary mission of Soviet people: *«(f) Universal obligation to work is introduced for the purpose of eliminating the parasitic strata of society and organizing the economic life of the country.»* (USSR Constitution 1918, Art. 3) Considering these constitutional formulations without gender reference one can conclude that state priorities in labour aimed to depersonalize all citizens — either men or women. Furthermore, the Russian Socialist Federated Soviet Republic considered work the *duty* of every citizen of the Republic, and proclaimed as its motto: *«One shall not eat who does not work»* (USSR Constitution 1918, Art. 18).

Women were gifted the right to vote and to be elected according to the principle of involvement in productive labour for the society. Women engaged in housekeeping could by contributing to the productivity of working individuals: *«The right to vote and to be elected to the Soviets is enjoyed by the following citizens of both sexes, irrespective of religion, nationality, domicile, etc., of the Russian Socialist Federated Soviet Republic, who shall have completed their eighteenth year by the day of election: (a) All who have acquired the means of livelihood through labor that is productive and useful to society, and also persons engaged in housekeeping which enables the former to do productive work, i.e., laborers and employees of all classes who are employed in industry, trade, agriculture, etc., and peasants and Cossack agricultural laborers who employ no help for the purpose of making profits.»* (USSR Constitution 1918, Art. 64)

Constitutionally both rights – to work and to vote or be elected – were connected. Political rights were attached to labour. That meant that both representatives of proletarian genders were obliged to work and only by these means would they be treated as subjects of political relations. Both genders were mobilized to participate in state affairs through equal labour subjugation to «the state of workers and peasants».

The concept of liberation or emancipation in the Constitution of 1918 was codified as the *abolition of the exploitation of men by men, the entire abolition of the division of the people into classes, the suppression of exploiters, the establishment of a socialist society, and the victory of socialism in all lands.* But it never described co-existence and the relationship between men and women, or the status of each gender in the society (USSR Constitution 1918, Art. 3). Substantially, this Constitution was an ideological manifesto of the struggle against exploiters' labour, both male

or female, and emancipation of both genders from human enslavement and subordination. Implementation of human rights was strictly controlled by the state and coincided with the state needs. In the early Soviet years, the real equality of women was defined by equal opportunity of participation in industrialization, collectivization and other aspects of socialist building. Women as a politically and socially backward group were main objects which had to be mobilized in favour of the new proletarian state with ideological stress that labour was the only opportunity to complete emancipation.

Thereafter, in different stages of Soviet history, specific matters regarding female participation in state and social issues, maternity and child protection, labour activity of women, their educational and qualification level, were primarily state concerns. The resolution of these matters was achieved in terms of more global issues like industrialization, collectivization, liquidation of illiteracy and unemployment, development of national economy and communism building. *The woman question* had already been solved in the early Soviet years according to the Communist Party and the majority of the population.

The Constitution of 1936 consolidated the equality of Soviet citizens primarily on race and nationality basis (as we can see in Art. 123), which was the basic principle of proletarian ideology: *«Equality of rights of citizens of the U.S.S.R., irrespective of their nationality or race, in all spheres of economic, state, cultural, social and political life, is an indefeasible law. Any direct or indirect restriction of the rights of, or, conversely, any establishment of direct or indirect privileges for, citizens on account of their race or nationality, as well as any advocacy of racial or national exclusiveness or hatred and contempt, is punishable by law.»* (USSR Constitution, 1936, Art.123)

This Constitution for the first time focused on gender: *«Women in the U.S.S.R. are accorded equal rights with men in all spheres of economic, state, cultural, social and political life. The possibility of exercising these rights is ensured to women by granting them an equal right with men to work, payment for work, rest and leisure, social insurance and education, and by state protection of the interests of mother and child, pre maternity and maternity leave with full pay, and the provision of a wide network of maternity homes, nurseries and kindergartens.»* (USSR Constitution, 1936, Art.122)

Emphasis on women voting was also made in this Constitution: *«Women have the right to elect and be elected on equal terms with men.»* (USSR Constitution, 1936, Art.137)

Women participation in political life and labour sought to demonstrate the culmination of ideological victory of the Soviet state and Communist Party. Woman-worker, as man-worker, would reflect the revolutionary idea of workers and peasants state.

Nevertheless, proclaiming in the Constitution of the equality of rights again did not mean automatically their implementation in life. Of course, the illusion of equality culmination should have reflected the progress of socialist building. The Constitution of 1936 continued to support the slogan *«One shall not eat who does not work»*, but made some exceptions in gender treatment. The normative function of this slogan made direct reference to male populations. According to Soviet values, women were not only workers, but also mothers. Officially, maternity released

women from labour duty, but at the same time it gave them the opportunity to retain equal rights with men. This exception was exclusively a woman's prerogative. The role of the father never released men from labour duty. The role of men in course of Soviet history was purely to be a loyal toiler and worker. Despite the proclaimed gender equality, the role of father constitutionally did not envisage equality as in case of motherhood. Furthermore, it was not foreseen by Soviet ideology at all. The Soviet Constitution of 1936 did not stipulate the status of father; on the contrary it provided protection of mothers and children (USSR Constitution, 1936, Art.122). Despite a radical reorganization of the Soviet state on legal and social level, the roots of the traditional family, where man is a breadwinner and woman is a mother, were extremely deep. This model was also consolidated in the legislation. The state did not provide fatherhood with such support and protection, and, in general, poorly described the role of father. This asymmetric formulation of parental status reflected a social inequality between mothers and fathers. If women had a chance to choose between labour and motherhood for certain period, or combine both, at least according to Constitution, men did not have that choice. Proclaiming motherhood as a greatest duty to the state and society, creating of system for support of maternity and child protection, honouring the «mother-heroine» and the absence of a title «father-hero», and other ways of honouring women, made obvious a stable and systematic alienation of men from family and child upbringing, giving political and ideological meaning to the reproductive role of women.

Socialism did, however, propose woman emancipation in the context of socialist doctrine — a doctrine of obedience, which contributed to a *double burden* of women. Woman had dual role in Soviet society, unlike man. Her duty to State was to be a mother — a working mother. This dual role was a duty and matter of honour. Combining these two functions and undertaking of the role of working mother was promoted by press and ideology, confirmed by official documents and guaranteed by state apparatus, which assured the combination of work and maternity (Pushkareva 2003, p. 458). It was a well-planned compulsory gender policy. The working father was not a figure in the social relationships. This role was not introduced to society and never had an official status. It acquired status only in 1990s' when gender policy was assumed under new social and political circumstances.

If constitutionally women were granted an *equal right with men to work and payment for work* (Constitution 1936, Art. 122), on the social level the situation was more controversial. Stalin claimed in 18th Party Congress: «...in every branch of the economy, culture science and the arts – everywhere stands an emancipated woman alongside man, equal with him, performing great tasks, moving socialism forward, Women in our country have become a great force» (Buckley 1992, p. 117). Since then almost 100% of women capable to work were involved in productive labour, but primarily with lower pay and positions compared to men. It was asserted that some jobs were suitable for men and others for women. Nevertheless, women had the chance to enjoy some mobility during the War, because of the absence of men from work positions; but after they had basically to return to the men the high status jobs (Buckley 1992, p. 117). This resulted in lower wages in branches where women were involved than those of male professions, and to general lower positions of women on the social ladder (Kurganov 1968, p. 50). Statistically there were more qualified and educated women than men, but their numbers were gradually reduced

according to the hierarchical scale of ranks in Party organs, state, social and economic institutions (Kurganov 1971, p. 39). Analysing statistics of 1960s' the total female population of USSR in 1966-67 was 54.2%, where female members of the Party were 20.9% from which only 2.8% were members of Central Committee. In the ruling levels of Politburo and Secretariat women did not participate at all (Kurganov 1971, p. 33-34). The overwhelming majority of women were in the lower group of Party hierarchy — Communist activists — simple tools and unquestioning soldiers of the Communist leadership (Kurgavov 1971, p. 34).

Although in the USSR there were 20.000.000 more women than men, they did not occupy the same professional positions despite their educational qualification and capacity for work. Even in the cultural sphere women constituted 49.5% among junior scientists and assistants, but of professors only 8.8% (Kurganov 1971, p. 40). Analyzing all spheres of Soviet economy one can say: the higher the position, the fewer women. Especially significant are the indicators in light industry, where workers were primarily women, but managerial positions were occupied by men. For instance, in textile production up to 99% of workers were women (Kurganov 1971, p. 41).

The magazine *Party Life* (Partiinaia zhizn', Moscow 1965) wrote: «Over the past few years the percentage of women in executive positions in the national economy has in effect not changed, and in some areas it has even diminished... Even in the textile, clothing, and food industry, where female labour predominates, leadership positions are, as a rule occupied by men» (Kurganov 1971, p. 42). The average rates of working women in Soviet Union were higher compared to many countries. It reached 49% of total labour force of the country. Half of national economy was supported by women labour (Kurganov 1968, p. 59).

Women participation in the national economy and in all industrial branches was considered voluntary. But according to Constitution and Soviet ideology it was well planned compulsory labour. After the War a visible disproportion of gender populations made even more obvious a need for the women labour force. For instance, as far as agriculture is concerned, Stalin said: «The women of the collective farms are a great force. To keep this force hidden under a bushel would be a crime. Our obligation is to promote women on the collective farms and to put this force to use» (Kurganov 1971, p. 55). It was put in use, but not only in agriculture, but also in industries, heavy or light, railways, timber industry, metallurgy, transport etc., sometimes as the determinant labour factor. The early attitude of participation of Soviet women in labour as a historical joy, inspiration and happiness turned to mass hard work, sometimes harmful for women's health and dulling of prime female activity within family. Soviet authors wrote: «by equalization of woman with man, it is often forgotten that she is a woman, her natural specificity of female organism, the fact of maternity is not considered... up till now woman is still in hard labour» (Kurganov 1968, p.103).

Revolutionary slogans for emancipation of women from traditional family enslavement were a main directive of gender policy. Even after 50 years, women continued to fulfil family duties as in the beginning of the century. Women had a *double burden* of duties – toward family and toward state. Women-housewives became objects of social criticism and scorn. A woman also had a role of public person and activist dynamically engaged with social life. «Citizen-mother-worker» was the achievement of socialism. The woman was proclaimed a bearer of three titles. In terms of

socialist ideology, she was limited in her choice what role she preferred, because simply she had to combine all of them. The role of a man was not so obvious, because there was no need for that — he was sharing those roles.

Along with their engagement in housekeeping and upbringing the next generations, women participated in the national economy labour (Zhurzhenko 2001, p. 93). According to records of 1959 the total number of women of work age was 57.400.000, from them 56.800.000 had their own earnings. Thus, almost all female population of Soviet Union was involved in productive labour. It also meant that compared to men they had double work shift. The unequal distribution of family duties had an impact on cultural leisure, on the improvement of educational level of women and their advancement in social ladder (Pushkareva 2003, p. 459). Already in 1923 Trotsky had written: *«Establishment of political equality is an easy task. Establishment of equality in the working place is a slightly more difficult task. But establishment of real equality between man and woman in family is an immeasurably difficult task»*. But even after so many years, Soviet woman still worked more than men, more than women in West and more than she had worked in the beginning of the century (Kurganov 1968, p. 153).

In the Constitution of 1977 greater emphasis on the woman question appeared: *«Women and men have equal rights in the USSR. Exercise of these rights is ensured by according women equal access with men to education and vocational and professional training, equal opportunities in employment, remuneration, and promotion, and in social and political, and cultural activity, and by special labour and health protection measures for women; by providing conditions enabling mothers to work; by legal protection, and material and moral support for mothers and children, including paid leaves and other benefits for expectant mothers and mothers, and gradual reduction of working time for mothers with small children.»* (USSR Constitution, 1977, Art.35)

If in the 1936 edition the accent was that women in the USSR are *accorded* equal rights with men, the new edition stated that women and men *have* equal rights in the USSR. Analyzing Soviet Constitutions one can say that man was a certain *standard* of utilization of rights. A *model* that woman had to reach by all costs over the course of Soviet history. In the Constitution of 1977 there is finally a clear statement that women and men have equal rights. But it retained the specific position of woman as a mother and all social «privileges» offered her by the state in support of maternity.

The State and Communist Party undertook the responsibility of guardianship and patriarchal role regarding family and consolidated economic dependence of all family members on one absolute patron and employer — the State. Soviet family adopted a kind of egalitarian form, where both genders had a chance to self-realization and private earnings, but at the same time were economically attached to the State. Woman escaped from direct dependence on man and the latter lost traditional patronage role in the family. At the same time both genders were subjugated to the state: *«The family enjoys the protection of the State. Marriage is based on the free consent of the woman and the man; the spouses are completely equal in their family relations. The State helps the family by providing and developing a broad system of childcare institutions, by organising and improving communal services and public catering, by paying grants on the birth of a child, by*

providing children's allowances and benefits for large families, and other forms of family allowances and assistance.» (USSR Constitution, 1977, Art.53)

Conclusions

After decades of radical destructions and massive social experiments in the Soviet Union based on ideological innovations, we are given the opportunity to revise the history and to answer one of the most controversial questions of Soviet reality. To what extent did the Soviet state achieve its vision of gender equality and why did inequalities persist in Soviet system?

The conclusion is that the ideology of equalization during 1920s' and 1930s' provided a pure acceleration of industrialization and urbanization that aimed also to undermine the patriarchal family order. Nevertheless, the echo of the women question silently, but persistently resounded until the collapse of Soviet Union.

Emancipation of the women was not the prime prerogative of the Soviet gender policy, but rather restructuring the new gender system in which women would be torn from the classic notion of patriarchy and subjugated directly to the state. By modification of the strict legal and economic dependence on men, women were re-subjugated to state.

Analysis of the three roles of women helps us to understand the real policy of Soviet Union related to constitutional norms. They created suitable circumstances for incorporating mothers in production and combining both practices motherhood and labour. Ideology was combined with constitutional norms.

Mass involvement in labour led to reducing child birth. As a result in the 1970s' families had primarily no more than two children where both parents were involved in public production (Zhurzhenko 2001, p. 85). One can say that the *women question* in the USSR had an economic character. Female labour was a colossal source, tool, means for realization of economic development of the country. Leadership used the gender equality and ideology of biological female function according to the needs of the state and the political situation. Instead of supporting the traditional family, the Communist government proposed state patronage, financial, organizational and even moral support to women — primarily to working women. Soviet gender policy was primarily subordinated to ideology and economic needs (as was everything in the Soviet Union). Discourse of gender and discourse of communism building crossed multiple times in Soviet history. It might be more suitable to speak about emancipation or equality “Soviet style” – a style determined by socialist priorities, structures and limitations. Access of both genders to utilization of their social rights was determined by the State, which was the monopolistic employer and regulating institution according to demographic and economic conditions of the country. The vision of emancipation was never realized by means of the State and the women alliance of revolutionary ideas, but was exchanged for the establishment of gender co-existence under direct economic and ideological supervision of the state.

References:

1. Attwood L. 1990, *The new Soviet man and woman: sex-role socialization in the USSR*, Macmillan academic and professional LTD
2. Blekher F. 1979, *The Soviet woman in the family and the society*, John Wiley & Sons – New York, Toronto
3. Buckley M. 1992, *Women and Ideology in the Soviet Union*, The University of Michigan Press, Ann Arbor
4. Engel B.A. 2004, *Women in Russia 1700-2000*, CANBRIDGE University Press
5. Husband W.B. 2000, *Godless Communists, atheism and society in Soviet Russia 1917-1932*, Northern Illinois University press Dekalb
6. Kurganov I.A. 1968, *Zhenshina i kommunizm [Woman and Communism]*, New York
7. Kurganoff I.A. 1971, *Women in the USSR*, S.B.O.N.R.
8. Pushkareva N.L., *Sotsialnaia Istoria, Ezhegodnik 2003, zhenskaia i gendernaia istoria [Social History, 2003 Yearbook, Woman and Gender History]*, Moscow: ROSSPEN
9. Rai S. 1992 , Pilkington H., Phizacklea A., *Women in the face of change: The Soviet Union, Eastern Europe and China* Routledge, London and New York
10. *USSR Constitution, 1918, 1936, 1977*
11. Voronina O.A. 2000, *Feminizm i gendernoe ravenstvo, URCC [Feminism and Gender Equality, USSR]*
12. Yedlin T. 1978, *Women in the Eastern Europe and the Soviet Union*, Praeger, Praeger Special Studies, Praeger Scientific.
13. Zhurchenko T. 2001, *Sotsialnoe osproizvodstvo I gendernaia politika v Ukraine [Social Production and Gender Politics in Ukraine]*, Kharkov FOLIO

Information about the author:

Valentina Pentorets (Glasgow, Scotland) - Translator, Social Scientist & Researcher, MSc in Russian, Central and East European Studies, University of Glasgow, Scotland, UK
Email: pentoretsv@gmail.com

Reviews and Notes

T.A. Snigireva, A.V. Podchinenov. *B. Akunin and his Imaginative World*. Monograph by T.A. Snigireva, A.V. Podchinenov, A.V. Snigirev. Saint Petersburg. Aleteya, 2017. 178p. ISBN 978-5-906910-83-7



In 2017, under the auspices of a book festival that is held annually on Moscow's Red Square, a monograph on Boris Akunin's literary works was presented. Apparently, this monograph represents the first serious study of Akunin's writings published in Russia.

The fundamental notion underlying the author's concept is captured in the following excerpt:

“Akunin is a novelist who writes in Russian and is acutely aware of his belongingness to Russian culture. However, Akunin feels and recognizes a certain level of ‘otherness’. This alienation allows the writer to take a twofold perspective – from within and from outside – in his attempts to capture the history of Russia and

the peculiarities of the Russian mentality. Akunin's specific attitude towards the *National Question* can be interpreted from the viewpoint of an obsession typical for *Russian intelligentsia* – people who by birth cannot be entirely referred to as belonging to the *titular nationality*. This obsession, which can be conventionally called the *complex of the absorbed*, is frequently found in the works of such classic Russian authors as Vl. Khodasevich, O. Mandelstam, B. Pasternak, F. Iskander, B. Okudzhava, A. Kabakov and S. Dovlatov. All the mentioned writers, although feeling their belongingness to other cultures, were simultaneously captivated by Russian culture. Their reflection on the fact of such *absorption* eventually became a particular optic filter through which these authors looked at contemporary philosophical and existential problems.”

On the other hand, the authors of the monograph show that Akunin's world is a space for play: a play with literature, history, the reader and the author himself. Importantly, this play is a pleasure that is mutually shared by the author and the reader. While formally following the rules of mass culture (*game*), Akunin is constantly escaping into a different space (*play*), where it is he himself who formulates the laws to be abided by. The game inherently implies such attributes as being *competitive, athletic and successful*; whereas the play relates more to the adjectives *artistic, theatrical and talented*. In such terms, the monograph philologically reconstructs Akunin's creative strategies and analyses the uniqueness of his imaginative world.

The first chapter (*Roles*) aims at identifying Akunin's principal *masks* (a philologist, a popular writer, an author of detective novels, a blogger). It analyses the author's numerous pseudonyms and unearths the underlying system of their creation. Sophisticated correlations between the pseudonyms and the texts produced under these names are revealed.

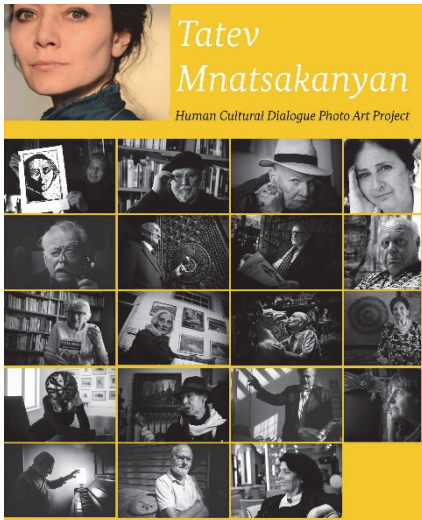
The second chapter (*National Repertoire*) unveils Akunin's creative representation of the national discourse. Analysing the *Fandorin Project* texts, it sets out to investigate rhetorical devices that Akunin applies when engaging people from different nations in dialogue in order to explore the specifics of their national identities. The writer's ironic mode of narration is examined. On the one hand, it can be perceived in terms of conventional situational irony; on the other, as a complicated system of exquisite parodies both of pre-texts and of traditional mass and elite genres. Research into works belonging to Akunin's *Provincial Detective, or the Adventures of Sister Pelagia* literary project allowed the authors of the monograph to identify the writer's peculiar rhetorical device: juxtaposition of the capital and the province as the two main types of Russian national comportment. The city is represented in terms of imperialism and demonism, while the province is associated with Russianness and faith.

The third chapter (*Historical Scenography*) scrutinizes Akunin's concept of history, which formed a basis for his new project – *History of the Russian State*. The writer is shown to wittingly and creatively modernize his narration style to enable the reader to perceive historical events more congenially. This is achieved not only by overtly displaying his own attitude to these events, but also by translating the archaic language of historical documents into contemporary language. The specific relations between history and literature typical for today's interpretation of the evolution of the Russian state are revealed. Akunin's mechanisms for systematizing – at the same time as *taming* – Russian history are demonstrated. Akunin's approaches to the presentation of a writer's personal judgments and their *presence* in the text, as well as to the establishment of rapport with the reader through dialogues, are investigated.

The specific discourse features of Akunin's *History of the Russian State* project are studied in terms of the main principle of its realization. According to this principle, the writer simultaneously plays two roles in one and the same text – those of a historian and of a popular writer. The writer is shown to differentiate these roles by developing two conventionally separate text streams, one of which presents a serious historiographic analysis while the other articulates ideas, which are elaborated on the basis of the previously developed historical plot.

Tatev's Gallery of Portraits

Tatev / Azatuhi Mnatsakanyan, /Artist, Designer and Photographer
(to expand the horizons of students) Munich, Germany, 2017



It has been more than 7 years now that Tatev Mnatsakanyan, a painter, a designer, a photographer, member of both Armenian and International Design Associations, has amazed everyone by her stunning and unique photo project called “Cultural Dialogue”. She started working on this project as long as 7 years ago, in 2010. With the help of the project the photographer strives to set up an interesting communication – a bridge between old and new generations by inviting them to a dialogue through culture.

It is on the heritage left by the previous generation that the next generation grows and establishes its own vision and skills. From this point of view, the project can play an extremely meaningful and educational role for the new generation. The artist pays tribute to our prominent representatives of art and science (particularly painters, sculptors, architects) – elderly people many of whom have been eventually neglected and forgotten after a drastic change in life. By her portrait photography Tatev makes an attempt to return to people those great masters who once had made a huge contribution to the economy and culture. She tries to bring them respect, care and attention they deserve right now, when they are still alive and are living side by side with us.

These photos are not just simply photos, as it might seem, but they are photographic portraits based on which future unique masterpieces can be created as well. Tatev doesn't apply any special lights or other technical means to get the desirable result. Instead, she is able to find the right moment depicting the given individual in his working environment, to catch the moment and nail it. “I see not only with my eyes but also with my hands”, says Tatev about herself. By her ability to see with both eyes and hands she has created wonderful and unique photographs.

After graduating from Yerevan State Academy of Fine Arts with distinction and immediately becoming a member of Designers Union of Armenia Tatev-Azatuhi Mnatsakanyan has participated in a number of exhibitions both in Armenia and abroad. Along with various Grand prizes and Gold Medals that she won, Tatev has also had personal exhibitions. While presenting Armenia in the art exhibition during the Turin Olympiad with unique solutions of her art works she received a double prize being the youngest and the only female participant. The jury couldn't believe that the author of those works was a young girl. Whether winning Gold Medal or getting a prize in Turin, in both cases she was not present during the exhibition, only her works were there.

During the evening on the occasion of Queen Elizabeth's birthday organized by the Embassy of Great Britain in Yerevan, she created the Queen's crown with semi-precious stones on the go, which amazed all those present at the evening. Later, Queen Elizabeth saw her work and expressed gratitude for Tatev's work.

Shortly after that Tatev undertook and is now realizing the huge project called “Cultural Dialogue” which includes not only artists and prominent people from Armenia but also artist from different countries. The project which is still in progress.

The number of Tatev’s works already exceeds two hundred /200/, encompassing representatives from 20 countries. In Armenia alone the portraits from her project have been displayed more than eleven times since 2011, on such platforms as the following: National Assembly of Armenia, UN Office in Armenia (twice), “Academia” Gallery (being nominated for presidential award), Tekeyan Cultural Center (where she won the Grand Prize), Armenian National Academy of Sciences, The Museum of Folk Art, German Embassy in Armenia, AGBU, Contemporary Art Gallery named after Eduard Isabekyan etc. In all those places her works left the attendants speechless, amazed and admiring them and, most importantly, leaving them with a feeling of gratitude.

The artist has achieved her initial aim to show the importance of her work. Every exhibition of Tatev’s work really turns into a festival of art where the admiration and amazement towards the huge and unique work created by the artist play a major role. Many of the participants of that art festival leave their wishes and words of gratitude in the Book of Impressions. Not only local, but international media, – magazines, newspapers, TV channels, have widely responded and covered Tatev’s work. The fact that by the influence of Tatev’s exhibitions some TV channels in Armenia made several documentaries about some of the portrait characters, indicates the importance and urgency of what Tatev is doing. There are people who follow her. The great people from Tatev’s portraits are not eternal and they are passing away gradually. Those people, however, already have their unique place in Tatev’s Portrait Gallery.

One of the important visionary aims of the project is that Tatev has always made a major effort to include the heroes of her portraits at the exhibitions and that always happens during each exhibition. One should have seen the excitement and gratitude towards Tatev expressed by them during her second exhibition (her first expo was a closed event). Artists who have lived alone by themselves, closed in their inner world for years, the eldest of them 102 and the youngest one 80, some of them not being able to move by themselves, in wheelchairs, all of them stepped out of their world to visit an exhibition dedicated to them. Many who hadn’t seen each other for ages eventually met there, and expressed their gratitude and sincere delight to a young artist of the same age as their grandchildren — Tatev-Azatuhi, who made that miracle come true.

Her double name already declares the endless freedom of the artist. Artist Tatev is limitless and free in her ideas and their implementation. Many of the artists on the portraits were once closed in their own world due to life changes and age boundaries, and that world was completely closed to the outer world. To be able to seek and find them, knock on the door, open and enter those closed worlds, was a gift. Tatev the artist is so gifted and was able to make her ideas come true.

By her gentle manners, words and attractiveness (in the country of Nefertiti they call her Titi, in honor of their glorious Pharaoh, though, as Balzak states, Armenian beauty is preferable) she manages to inspire and soften a stony soul, penetrate deeper into it and catch the essence of that very personality. She does this with love, deep respect and affection towards elderly people. They believe

and trust her, they allow her to bring her ideas to life. It seems like even the one who cannot stand without help gets inspired and filled with energy in her presence, forgetting all sorrows.

Thus, for example, the famous composer who has little time left to live and communicate with this world, but Tatev managed to capture the moment in such a way as if the composer's hand is conducting an orchestra and it seems we are hearing the music played by the orchestra. Or, the great scientist who opens the door to our sacred chapel of Matenadaran, archive of Ancient Manuscripts, and invites the visitors to the Middle Age to communicate and observe the prominent people of Armenia and the world along with their works. Those pictures send shivers down the spines of those who are somehow connected with the medieval era by their work. Where else one can see such a wonderful reflection of Matenadaran's door, where each title of which resembles papers of old manuscripts? It is shining like a diamond under the light. That portrait brought Tatev the Grand Prize of the Tekeyan Cultural Center.

A separate in-depth interpretation could be conducted for each of the works, but that is not our aim. No wonder that a Swiss artist, Luster, called Tatev's art a unique "Humane Art", i.e. one both humanistic and dedicated to humanity.

The exposition of "The Cultural Dialogue" project is not limited to Yerevan. Some photos have been displayed in different countries such as Egypt, Italy, Poland, Germany, Austria, Switzerland, Denmark, Bulgaria, Scandinavian countries, Iran. And after each visit Tatev brings with her new names, new discoveries, enriching her gallery of portraits and saving them for History.

In 2015 in Munich a catalogue with Tatev's works was published which included portraits of artist and scientists from seventeen countries of the world.

In 2016 Tatev presented a new humanistic project dedicated to Syrian-Armenians, in collaboration with the German Embassy in Armenia. A project about people who were forced to leave their homes and property and seek for a shelter in their homeland, to be able to reborn and settle with their crafts and arts in Armenia. This project was aimed to assist and support people who had lost everything and to help them settle in their homeland. The President of Armenia was also present at the exhibition and showed interest towards the presented works.

Photos from this recent project have also been exhibited multiple times to call the attention of the world to that painful problem.

Tatev has another masterpiece that fills up her life with meaning, her 10-year-old daughter. Along with all these enormous work, Tatev manages to nourish her and educate as a future brilliant personality.

Tatev's journey hasn't been easy though. It has been a process confronting many hurdles. Many obstacles and barriers have gotten in her way with a few helping hands out there, but with her firm will she has managed to overcome all the difficulties and stayed strong. She published the catalogue of her works at her own expense, and eventually, she achieved the recognition and endless love that she truly deserves.

By a strange coincidence, it is always raining during Tatev's exhibitions in Yerevan, as if nature itself mysteriously signals the streets leading to the gallery need to be washed and the souls of people to be cleansed before interacting with pieces of unconditional and honest art.

*Haykanush Hovhannisyan,
Linguist, professor of Grabar (Classical Armenian),
Yerevan, Armenia*

Characteristics of the journal: international, peer-reviewed, scientometric databases,
published three times a year, open access articles.

Type setting DTP: L. Shmict

Printing risography.

Format 60x84 1/16. Offset paper N1. A printed sheet 6.5.

Circulation 100.

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

e-mail: infoccs.edu@gmail.ru