

**РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. Ф. СКОРИНЫ**



Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Москва 2017

УДК 81
ББК 81
И 66

Редакционный совет:

Мекеко Н.М. - д.п.н., доцент, РУДН

Голубовская Е.А.- к.ф.н., доцент, РУДН

Раицкая Л.К. - д.п.н., доцент, МГИМО (Университет)

Акопян К.Б. - к.ф.н., доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Григорьева И.В. - к.ф.н., доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Сажина Е.В. – к.ф.н., доцент, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Чалова О.Н. – к.ф.н., доцент, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Рецензенты:

Глушак В.М. – д.ф.н., профессор, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО университет)

Орехова Е.Ю. – к.п.н., доцент, Сургутский государственный университет

И 66

Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сборник научных трудов / Отв. ред. д.п.н. Н.М. Мекеко. М.: РУДН, 2017. 336 с.

ISBN 978-5-9909709-4-6

Сборник рецензируемых научных трудов включает в себя работы по кругу вопросов, связанному с изучением и преподаванием иностранных языков в постиндустриальном обществе с позиций инновационного подхода и мультикомпетентности современной языковой личности. Рабочие языки сборника – русский и английский.

© Коллектив авторов, 2017

© РУДН, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНФОРМАЦИОННОГО СОЦИУМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	
Анзина Т.И.	6
РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ИСКУССТВЕ СТИХОТВОРНОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ СОБСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ ЛИРИКИ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ)	
Васильева К.В.	12
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ В КОММУНИКАТИВНОЙ ПОЛИТИКЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ	
Григорьева И.В.	41
ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИСПАНИИ И ВОПРОС ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	
Дронова С.Ю.	50
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: STAND-UP ЛЕКЦИИ НА САЙТЕ TED	
Карнюшина В.В., Вариясова Е.В.	62
ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ	
Князева Е.Г., Курбаков И.А.	68
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ДИСКУРС И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	
Ковалева Т.Г.	78
РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК КРИТЕРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА	
Мекеко Н.М.	85
ПРИЕМЫ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ В ВОЕННОЙ РЕКЛАМЕ	
Мурог И.А.	93
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ГАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	
Орлова Т.А., Моисеева Л.С.	99
МИССИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ	
Панфилова Е.А.	110

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Пчелко-Голстова Е.А. 117

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОСТИЖЕНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Абрамкина Е.А.126

ДИАГНОСТИКА СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Арпентьева М.Р......134

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ТАКТИК ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ: ПРЕДВЫБОРНЫЕ ДЕБАТЫ В США

Гусакова Т.И.149

СТРУКТУРНО – ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АНТРОПОМОРФНЫХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ “CLEVER / STUPID” И «УМНЫЙ / ГЛУПЫЙ»

Ильющенко Н.С.158

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОМЕНТАЛЬНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ)

Курбакова С.Н., Исмаилова Л.Г. кызы......167

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМ КАК СИТУАТИВНЫЙ ДЕСКРИПТОР (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Кутьева М.В. 173

РАДИОТЕКСТ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: СПЕЦИФИКА В РАМКАХ ДИСКУРСИВНОГО ПОЛЯ

Резепова Н.В.187

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Тележко И.В. 196

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ПОЗИЦИОННЫЕ ГЛАГОЛЫ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ: ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЙ

Чарторийский В.М. 203

КАЛАМБУР КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В НАЗВАНИИ ЭПИЗОДОВ СЕРИАЛА «СИМПСОНЫ»

Чубарова Ю. Е., Пиксайкина А. М. 212

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТА НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
Шикина Т.С., Полетаева Е.Д. 218

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В
ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

ЭТНОАФФИЛИАТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ МОРДВЫ, РУССКИХ И ТАТАР)
Баляев С. И., Ионова М. С. 234

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕТИ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
Болдова Т.А. 243

ИСТОРИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
Бортникова А.В. 250

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ ИНТЕРАКЦИИ
Зверева Е.В. 258

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Иванова М.Е. 273

СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МОТИВАЦИЯ И СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ
Коллегова О.Ю. 280

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ
Криштопа А.Н. 295

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
Малашенко Е.А. 301

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
Третьякова И.В., Куликова У.С. 311

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТБОРА АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Щербатых Л.Н. 319

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНФОРМАЦИОННОГО СОЦИУМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

АНЗИНА Т.И.

*Российский экономический университет
им. Г.В. Плеханова
E-mail: anzina-tania@mail.ru*

Статья посвящена анализу инновационных образовательных технологий, применяющихся на занятиях иностранным языком для профессиональных целей. Автор считает, что наиболее эффективными и результативными являются такие коммуникативные методы, как деловая игра, дискуссия, решение проблемных ситуаций.

***Ключевые слова:** инновационная технология, иностранный язык для профессиональных целей, коммуникативные методы, деловая игра, дискуссия, решение проблемных ситуаций.*

В современной методике обучения иностранным языкам для профессиональных целей понятия «методы», «средства», «способы» обучения объединяются одним комплексным понятием «технология обучения», включающим в себя научные данные психологии и социологии, возможности компьютера, новый взгляд на отношения «учитель – ученик» [Дружинина, 2010]. Поэтому обучающие технологии по праву называются инновационными и подразделяются на **интерактивные, компьютерные и проектные**. Такое деление является условным, так как каждая технология предполагает и активное взаимодействие всех участников учебного процесса, и использование компьютера, и содержит элементы проектной работы. Речь идет лишь о преобладании того или иного вида деятельности на конкретном занятии. Естественно, что при обучении профессиональному иностранному языку наиболее эффективными являются интерактивные технологии, где коммуникация играет ведущую роль в усвоении знаний, формировании умений и навыков. Некоторые педагоги предлагают сочетать

традиционную методику с интерактивной, считая целесообразным соединить живой и довольно трудоёмкий для преподавателя коммуникативный поток с элементами грамматико-переводного метода с соблюдением гармоничной пропорции и с учётом специфики личностных особенностей обучаемых [Кутьева, 2015, с.390]. Сущность коммуникативного подхода состоит в том, что он опирается не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление и общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что студенты учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, критически мыслить, решать сложные производственные проблемы на основе соответствующей информации. В интерактивных технологиях обучения существенно меняются роли обучающего (вместо роли информатора – роль менеджера) и обучаемых (вместо объекта воздействия – субъект взаимодействия), а также роль информации (информация не цель, а средство для освоения действий и операций, средство интеллектуального развития личности) [Крупченко, 2015].

Все технологии интерактивного обучения делятся на **неимитационные и имитационные**. **Неимитационные** технологии не предполагают построения моделей профессиональной деятельности. Это могут быть проблемная лекция, семинар-диспут, учебная дискуссия или метод «кейса» («case study» разбор конкретных ситуаций), где поставленная задача находит своё решение.

Главная цель **проблемной лекции** – приобретение знаний учащимися при непосредственном действенном их участии. Постановка проблемы побуждает их активно мыслить, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание.

Семинар-диспут – представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей её достоверного решения. Проводится в форме диалогического общения его участников: докладчика, содокладчика (иллюстрация позиции докладчика), оппонента, эксперта, провокатора («каверзные» вопросы), ассистента (материально-техническое обеспечение). Семинар-диспут предполагает высокую умственную активность, прививает умение вести полемику,

обсуждать проблему, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли [Методика, 2010].

Учебная дискуссия – один из методов проблемного обучения. Она используется при анализе проблемных ситуаций, когда необходимо дать простой и однозначный ответ на вопрос, при этом предполагаются альтернативные ответы.

С целью вовлечения в дискуссию всех присутствующих используется методика кооперативного обучения (учебного сотрудничества). Она состоит в том, что учащиеся объединяются в малые группы, по 5 – 7 человек, распределяют роли внутри этой группы, обсуждают заданную проблему, затем представляют результаты своего обсуждения перед всей учебной группой. Обсуждение продолжается при соединении интеллектуальных усилий всех малых групп. Затем подводятся итоги. В данном виде работы принято говорить о «мозговом штурме», то есть об активизации творческого мышления, генерировании идей, преодолении привычного хода мыслей. При этом обязательно соблюдается принцип запрета критики предложенных идей, а также поощряются всевозможные реплики и даже шутки [Ковальчук, 2004].

Метод «кейса» предполагает поиск не классического правильного решения, а решения, которое приведет к нужным результатам. «Кейс» способствует формированию целого комплекса общекультурных компетенций: умению искать, анализировать и представлять информацию; логически и творчески мыслить; отстаивать свою точку зрения; использовать наглядные и медиа-средства; работать в группе; оценивать поведение людей и быть самокритичным.

Технология работы с «кейсом» в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

1. индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);
2. работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;
3. презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы) [Федянин, Давиденко, 2000].

Важно отметить, что метод «кейса» может использоваться как на стадии обучения, так и на стадии проверки результатов обучения.

К имитационным интерактивным технологиям относятся все виды игровой деятельности в процессе обучения.

При проведении игр в профессиональном обучении следует учитывать сформулированные А.А.Вербицким психолого-педагогические принципы:

1. Имитационное игровое моделирование содержания будущей профессиональной деятельности;
2. Проблемность содержания;
3. Совместная деятельность участников в условиях ролевого взаимодействия;
4. Диалогическое общение и взаимодействие партнеров по общению;
5. Двуплановость игровой деятельности, когда достижение цели служит средством развития личности обучаемых [Вербицкий, 1995].

Метод деловой игры целесообразно использовать для выявления у обучающихся профессиональной мобильности, например, способности найти компромиссное решение в деловой беседе, вежливо отказать клиенту, убедить оппонента в преимуществах того или иного туристического продукта.

Сценарий *имитационной игры* кроме сюжета события содержит описание структуры и назначение имитируемых процессов и объектов. Для студентов, специализирующихся в области туризма и гостиничного бизнеса, это может быть инсценировка ситуации в туристическом бюро: клиент и менеджер, покупка тура, штатные ситуации в аэропорту, регистрация паспорта и багажа, приезд человека в отель с заполнением карточки гостя, бронирование отеля по телефону частным лицом или представителем турфирмы.

В *операционных играх* моделируется определенный рабочий процесс: разработка маршрута экскурсии, составление меню из определенных продуктов, написание рекламного объявления для своего отеля или ресторана.

При *исполнении ролей* отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Отрабатываются

обязательные для усвоения лексические и коммуникативные единицы. Например, роль администратора, отвечающего на телефонные звонки, прием посетителей девушкой за стойкой рецепции, официант, принимающий заказ, стюардесса в самолете, экскурсовод и т.д. Лингвистические материалы являются как средством формирования речевых умений, так и источником новых профессиональных знаний, дополняя или опережая содержание последующих курсов профессионального цикла [Анзина, 2017].

Преимущества игровых технологий очевидны: игра оказывает корректирующее влияние на психологию учащихся, т.к. лишена нервной напряженности, проявляющейся иногда на традиционных занятиях, она ориентирует участников на более полное восприятие учебного процесса. Ролевые игры отличаются многими преимуществами: они обучают сопоставлять свое мнение с мнением других; оценивать свои амбиции и возможности, определять уровень авторитета и степень доверия со стороны коллектива; выполнять различные функциональные роли и др.

Игровая ситуация может стать основой всего процесса обучения, благодаря разработке специальной игровой технологии. И в этом случае речь идет о прологнированной деловой игре, пронизывающей весь курс иностранного языка для профессиональных целей и являющейся как средством обучения, так и способом контроля формирующихся и уже сформированных компетенций.

Литература:

1. Анзина Т.И. Подготовка кадров для региональной индустрии гостеприимства: синергетический подход // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 1. С. 3-12.
2. Вербицкий А.А. «Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения». Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 414 с.
3. Дружинина М.В. Современные инновационные образовательные технологии как фактор модернизации высшей школы // Межд. Научно-практ. конф. Всерос. Заоч. Фин.-эк. Ин-т, ПГУ. Архангельск: КИРА, 2010.
4. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению. Ролевые игры. "Круглые столы". Групповые дискуссии. Метод. пособие для преподавателей ин. яз. М.: Высшая школа, 2008.

5. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. М.: МФТИ, 2005
6. Кутьева М.В. Компетентностный подход в структуре коммуникативной методики: пробы, достижения, ошибки // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией "Pearson": сб. науч. тр. Международной научно-практической конференции М.: Pearson, 2016. С. 386-403.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Под ред. А.А.Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 стр.
8. Федянин Н., Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика? // Образование за рубежом. 2000. № 7. с. 52-56

Anzina T.

Russian economic University. G.V. Plekhanov

e-mail: anzina-tania@mail.ru

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING IN FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

This paper is dedicated to innovative technologies applied in the classroom of a foreign language for professional purposes. The most effective communicative methods are such as role play, discussion and case-study.

Keywords: innovative technology, foreign language for professional purposes, communicative methods, role play, discussion, case-study.

РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ИСКУССТВЕ СТИХОТВОРНОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ СОБСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ ЛИРИКИ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ)

ВАСИЛЬЕВА К.В.

Военный университет
E-mail: ksuxa925@mail.ru

Роль переводчиков в мире огромна. Переводчик служит делу дружбы народов, их взаимному обогащению в области языка и культуры. Весь его труд и все его профессиональные навыки определяются этой основной целью. Обогащать англоязычную культуру произведениями русскоязычных писателей – это значит поднять на новую ступень развития и свой родной язык, свою культуру. Перевод высоко художественных произведений с русского языка на английский отвечает потребности в дальнейшем развитии как теории и практики перевода, так и способствует формированию положительного образа России у иностранного читателя, что чрезвычайно актуально в контексте нынешних попыток западных СМИ создать негативный, агрессивный образ нашей Родины. Личность переводчика непременно сказывается в его работе. Чем светлее мотивы переводчика, по которым он берется за труд, чем они чище и бескорыстнее, чем больше у него любви к выбранному произведению и желания зажечь его своих читателей, чем шире кругозор переводчика, чем тоньше его вкус и острее чувство времени, тем большую цену в глазах читателей приобретают его владение родным языком, его профессиональное мастерство, тем больше в них высокого духа искусства. Каждая хорошая и хорошо переведенная книга – это и есть осуществленный пример взаимообогащения культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, перевод, лирика.

Переводчики – посредники при передаче содержания, мыслей, чувств, изложенных в определенной форме. Содержание, строй мыслей и чувств с присущим им звуковым выражением теряют свою первоначальную форму и облекаются в новую форму. Эта новая форма соответствует духу и нормам другого языка, связанного с другой культурой. При этом необходимо передать содержание подлинника на новом языке, связанном с новой культурой и жизнью, так, чтобы сохранить его функцию, т. е.

прежде всего, сохранить впечатление, производимое оригиналом. Еще в 1748 году А.П. Сумароков [цит. по Сумароков, 1983, с. 3] писал:

*Посем скажу, какой похвален перевод:
Имеет в слоге всяк различие народ.
Что очень хорошо на языке французском,
То может в точности быть скаречно на русском.
Не мни, переводя, что склад в творце готов;
Творец дарует мысль, но не дарует слов.
В спряжение речей его ты не вдавайся
И свойственно себе словами украшайся.
На что степень в степень последовать ему?
Ступай лишь тем путем и область дай уму.
Ты сим, как твой творец письмом своим ни славен,
Достигнешь до него и будешь сам с ним равен.
Хотя перед тобой в три пуда лексикон,
Не мни, чтоб помощь дал тебе велику он,
Коль речи и слова поставишь без порядка,
И будет перевод твой некая загадка,
Которую никто не отгадает ввек;
То даром, что слова все точно ты нарек.
Когда переводить захочешь беспорочно,
Не то, – творцов мне дух яви и силу точно.*

А.П. Сумароков обратил наше внимание на то, что мы переводим не просто слово, а мысль, заключенную в словесном произведении, настроение, дух.

Что делает переводчик в процессе перевода? Во-первых, он должен воспринять и осознать чужое и новое для него содержание. Он разлагает целое на элементы и ищет для этих понятий им элементов соответствующую форму. При этом он должен так подобрать материал своей культуры и своего языка, чтобы создать из понятого им содержания новое целое в новой форме.

Переводчик должен уметь проанализировать текст оригинала, понять все его тонкости. Соответственно, переводчик должен великолепно знать иностранный язык и его особенности. Ему необходимо также знать

реалии, связанные с материалом и темой переводимого произведения. «Переводчик должен уметь создавать новый текст, используя все богатства родного языка, свободно выбирая самое подходящее, нужное, верное» [Курелла, 1959, с. 435]. В процессе перевода переводчик сталкивается с рядом проблем.

Во-первых, это проблемы лексики. Роль отдельного слова в предложении, в произведении и в стиле автора еще мало теоретически изучена. Процесс наложения значений употребляемых в языке слов и процесс словообразования часто происходят либо в результате накопления общественного опыта, путем повторения и фиксирования этого опыта в слове, либо в результате обогащения уже имеющихся корней слов новыми смыслами, путем их комбинирования, расширения их значений и другими. Таким образом, два слова в разных языках никогда не совпадают, они могут совпадать лишь частично, но имеют разные области применения. Более того, слово само по себе пустой звук. Смысл слова раскрывается в словосочетании, во фразе, а часто только в контексте целой страницы, целой книги, а иногда только в стиле автора, что порождает ряд лексических вопросов: проблема синонимов, их группировки, проблема передачи чуждых реалий, названий чуждых предметов и другие. При разработке данных проблем переводчик всегда должен исходить из несовпадаемости слов в двух языках.

Во-вторых, группа фразеологических проблем, а именно идиомы, пословицы, речения, фразеологические сочетания, которые существуют в речи одного народа как нечто вполне естественное, тогда как у другого народа нет даже реальных предпосылок для их воссоздания.

В-третьих, грамматические проблемы. Совпадение структуры предложений в двух разных языках встречается почти так же редко, как совпадение или тождественность в значении слов. Существует два основных типа несовпадения грамматических форм. Первый – если в подлиннике есть элементы, отсутствующие в языке перевода. Например, наличие или отсутствие артикля. Обратный случай – когда язык перевода содержит элементы, отсутствующие в языке подлинника. Например, система времен. В-четвертых, вопросы стиля, затрагивающие художественное произведение в целом. Первая проблема – запас слова в

данном произведении у данного писателя, то языковой слой, из которого взяты слова. Огромную роль играет правильный выбор ритма. В процессе перевода необходимо верно воспринимать ритмические и звуковые элементы других языков.

Перевод иностранного текста требует соблюдения двух условий: это знание языка и знание цивилизации, с которой связан язык, то есть знание жизни, культуры и истории народа, для которого данный язык является средством выражения. Чтобы хорошо переводить, мало изучить язык. Надо еще систематически и фундаментально изучить культуру, связанную с этим языком. В 1653 году кембриджский богослов Брайан Уолтон издал «Библию полиглота» на девяти языках: древнееврейском, халдейском, греческом, самаритянском, арамейском, арабском, эфиопском, персидском и латинском. В первом ее томе было дано поллатыни «тройное описание» храма царя Соломона, основанное на трех писаниях: Священном писании, сочинении Иосифа Флавия, Талмуде. Чтобы дать полное представление о здании, автор описания, богослов из Сомюра, сравнил три текста и проанализировал все данные о форме, расположении и размерах храма. Этот гебраист знал древнееврейский, греческий и латинский языки почти так же, как знают их в наше время. Его понимание древних текстов отличалось значительной точностью. Однако иллюстратор, приступивший к работе после чтения сорока страниц комментариев, создал странный рисунок: изображенный им в точном соответствии с описанием, храм Соломона походил на любое английское или французское здание 1650-х годов. Переводчики проделали добросовестную работу, правильно поняли слова текста. Но они знали только слова, а не предмет. Поэтому при чтении комментариев в их представлении возникало здание эпохи Людовика XIV. Они не знали подлинную историю, археологию, этнографию Малой Азии. Мы, в свою очередь, видим данное сооружение как постройку финикийской или вавилонской архитектуры [Мунен, 1962, с. 26].

Таким образом, самая трудная часть работы переводчика: дать своим читателям некоторое представление о недоступных предметах, описанных чужим языком, о чужой культуре, которая часто полностью/или частично неизвестна. Например, объяснить жителям экватора, что такое снег и зима, показать французским читателям, что федеральная

комиссия по вопросам торговли или комиссия по вопросам торговли между штатами в США не имеют ничего общего с французскими министерствами или парламентскими институтами по вопросам торговли. Переводчику недостаточно быть хорошим лингвистом, он должен быть отличным этнографом, что означает, что он не только должен знать все о языке, но и все о народе, говорящем на этом языке. И только тогда он станет мастером своего дела.

Еще одно необходимое условие успеха переводческой работы – искусное владение словом. Конечно, память переводчика имеет свои пределы. Однако переводчику необходимо иметь огромный запас синонимов, чтобы было из чего выбирать. Язык писателя-переводчика совершенно так же, как язык писателя оригинального, складывается из непосредственных наблюдений над языком родного народа и из наблюдений над родным литературным языком в его историческом развитии [Любимов, 1964, с. 233]. Переводчику необходимо воспитывать в себе чувство соразмерности и сообразности, то есть чувство меры и такт. А.С. Пушкин писал: «Истинный вкус состоит не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности».

Какова роль художественного перевода в литературе? Перевод является одним из звеньев литературного процесса. Перевод – это не простое копирование, не ремесло, не часть филологии, но вид литературного творчества. Переводчик, в свою очередь, – это писатель, несущий ответственность за каждое слово, за каждую фразу, за каждую книгу, на которой стоит его имя. Переводчик – меньше, чем писатель, и переводчик – больше, чем писатель. Переводчик меньше, чем писатель, потому что он – слуга и должен считать себя слугой автора оригинала. Он отрекается от самостоятельной идеи, подчиняясь чужому замыслу. Однако переводчик – больше, чем писатель. Во-первых, переводчик переводит разных писателей, что означает разное содержание, разный материал, разные эпохи, разные стили, разные мировоззрения. Во-вторых, переводчик – посредник между разными культурами. В-третьих, писатель выполняет весь свой творческий труд, опираясь на свою интуицию и вдохновение. Процесс логической переработки образно воспринятой действительности происходит у него в основном до того, как он начинает собственно

«творить». Переводчику же необходимо одновременно анализировать и синтезировать, он соединяет в себе ученого и художника [Курелла, 1959, с. 435].

Переводчики – люди своего времени и народа; истолкование подлинника – неотъемлемое их право. Не существует художественного перевода без определенного осмысления и истолкования подлинника: интерпретация в пределах понятия «перевод» не ограничивается одним-единственным вариантом. Иначе не могли бы существовать на русском языке десятки переводов «Гамлета». Каждый опытный переводчик знает, что из-за несовпадения языковых систем и эстетических норм приходится заменять некоторые детали подлинника другими, возникающими только в переводе. Но искусство переводчика художественной литературы состоит и в том, чтобы держаться при этом в границах, допускаемых подлинником, и при любом «перевыражении» соразмерно сохранять пропорции подлинника.

При формальном подходе к переводу образ умирает, пропадает живая связь частей и «точно» переданные слова теряют всякий смысл. Формальное копирование может привести к распаду художественного единства.

В начале творческого процесса у каждого писателя лежат мысль и поэтический образ, неотделимые от слова и выражаемые словом. И для человека в основе должен быть не изолированный и условный словесный знак и не строй языка, на котором написан подлинник, а прежде всего само произведение в целом, его живой образ, освещающий все детали.

Вопрос о переводческой манере упирается в трудную проблему осмысления и истолкования подлинника. Как высшую похвалу переводчику приводят иногда известное место из письма Гоголя Жуковскому: «Переводчик поступил так, что его не видишь: он превратился в такое прозрачное стекло, что кажется, как бы нет стекла» [Гоголь, 1952, с. 170]. В идеале так и должно быть. Но при обращении к тексту художественной литературы, как только в тексте ясно вырисовывается лицо автора, его индивидуальный стиль, так и почти неминуемо возникает рядом и лицо переводчика. Задачей переводчика является создать такое отражение, чтобы оно не мешало восприятию

подлинника. Как замечает Е.Г. Князева, «в процессе поиска адекватного эквивалента в переводе нередко возникает необходимость обращения к контексту» [Князева, 2016, с. 33].

Главное при переводе художественного произведения – не потерять весь его художественный смысл. Это происходит, если переводчик отклоняется от подлинного пути реалистического перевода. Переводить реалистически – значит переводить правдиво, без искажений, без непропорционального подчеркивания отдельных деталей, без эстетского смакования. В реалистическом методе, в его правдивости, в его исторической конкретности – лучшая гарантия верной передачи подлинника во всей его светотени, со всеми присущими ему качествами. Подходя к произведению как к идейно-художественному единству и подчиняя все его частности правильно уясненному целому, можно добиться точности подлинника, исторической конкретности, верной передачи черт времени и места.

Переводчику необходимо знать язык, но ему нельзя ограничиваться языком. Художественный перевод исходит не из слова, а из произведения в целом, которое включает в себя не одни только языковые элементы, и поэтому прежде всего стараются передать общий замысел, дух и идейный смысл.

При переводе большую трудность составляет процесс выбора языковых средств, соблюдение исторической перспективы и дистанции, отказ, в случае необходимости, от модернизированной лексики. Не меньше трудности представляет для переводчика и передача национального своеобразия. Достигается это умелым выбором и бережным обращением с идиомами, с местными терминами и обозначениями национального обихода. Художественный перевод должен показать читателю чужую действительность, донести до него стилистическое своеобразие подлинника, сохранить текст «в его народной одежде». Путь к пониманию национального характера состоит в глубокой и тонкой передаче того, как общность психического склада нации отражается в тот или иной период в данном языке и литературе этой нации и конкретно выражена в произведениях данного автора [Кашкин, 1954, с. 476].

Среди многих спорных принципов перевода есть один бесспорный: перевод должен быть точным. Однако дело не в словах, а в том, что за этими словами скрывается. Точность не ограничивается передачей элементарного смысла. Содержание стихотворения не выражается только в его прямом смысле. В стихах также присутствует эмоциональное начало, «звуковая магия». Валери Ларбо писала: «взвешивателями слов, и притом *subtilissimi*, мы, переводчики, непременно должны быть. Каждый из нас держит на своем рабочем столе невидимые мысленные весы с серебряными чашками, с золотым коромыслом, с платиновой стрелкой – весы, отмечающие отклонение на долю миллиграмма, определяющие вес невесомого» [Ларбо, 1965, с. 464].

Переводчик, не умеющий придумывать и вводить в поэтическую ткань свои собственные детали, окажется в безвыходном положении и никогда не добьется сходства с оригиналом. Он должен быть готов в любую минуту заменить образ оригинала, не втискивающийся в иноязычную речь, каким-то другим, близким ему, восполняющим русский стих и придающим целому искомую окраску [Левик, 1959, с. 254]. Великий Гете утверждал: «Перевод должен быть вольным, но на вольность надо иметь право». Мысль Гете означает: «На вольность имеет право тот, для кого вольность – это средство к достижению точности, верности духу оригинала» [Клышко, 1987, с. 373].

В наше время, искусство, которое и всегда занято только трудным и добрым, несет дополнительную тяжесть: оно адресовано человечеству, будущее которого поставлено под вопрос. В наше время мы вновь обращаемся к общечеловеческим ценностям, которые вынуждены защищать. Таким образом, личность переводчика играет огромную роль.

Переводчик приобретает большее, чем когда-либо прежде, значение: выбор произведения определяется им. Что переводить? Будет ли произведение, за которое он хочет взяться, заметным фактом духовной биографии соотечественников, скажет ли оно им что-то новое и существенное, сделает ли их умственно и душевно богаче. Перевод, игнорирующий духовные потребности своей эпохи, не чувствующий ее насущных нужд, далекий от ее тревог, оказывается, как бы ни был он безупречен технически, вне сферы искусства.

Еще важная заслуга хороших переводов: передавая мысли великого автора, переводчик встречает и новые выражения. Он обогащает воображение читателей творением, а язык теми способами, какие употребил он на выражение нового, неизвестного в его отечественном языке. Если пером переводчика водит чувство связи с его эпохой, мысль о неведомом или недоданном живущим вот сейчас соотечественникам духовном богатстве, то и работа его принесет много пользы всем читателям и желающим ознакомиться с неизвестными тайнами мира других народов.

Н. А. Заболоцкий попытался создать целый список требований, которым должен отвечать переводчик. Наиболее существенные из них следующие:

1. успех перевода зависит от того, насколько удачно переводчик сочетал меру точности с мерой естественности; удачно сочетать эти условия может только тот, кто правильно отличает большое от малого и сознательно жертвует малым для достижения большого;
2. перед переводчиком две чаши весов: первая принадлежит автору оригинала, вторая – читателю перевода; перевод будет хорош в том случае, если чаши весов не выйдут из равновесия;
3. есть переводчики, которые в своих стихотворных переводах стремятся передать особенности иноязычной речи; это заблуждение: соловей не может куковать кукушкой, а кукушка кричать дроздом;
4. хороший поэт может быть плохим переводчиком: пример тому Тютчев; хороший поэт может не иметь склонность к переводам: пример тому Блок; но плохой поэт не может быть хорошим переводчиком;
5. подстрочник поэмы подобен развалинам Колизея; истинный облик постройки может воспроизвести только тот, кто знаком с историей Рима, его бытом, его обычаями, его искусством, развитием его архитектуры: случайный зритель на это неспособен;
6. плох от переводчик, у которого все поэты получатся на одно лицо: такой переводчик интересуется не переводимыми поэтами, а своей собственной особой;
7. если перевод с иностранного языка не читается как хорошее русское произведение – это перевод или посредственный, или неудачный;

8. стиль и стилизация не одно и то же: холодная стилизация приводит к искусственности речи; которая свидетельствует о равнодушии сердца и пренебрежении к читателю;
9. перевод художественного произведения не есть перевод слов;
10. если переводимое произведение написано в XII веке, это не значит, что его нужно переводить языком «Слово о полку Игореве», но переводить его языком нашей разговорной речи также не годится;
11. существуют образы, которые, будучи выражены автором, заставляют читателей плакать, а в буквальном переводе на другой язык вызывают смех.

Подытоживая, Н.А. Заболоцкий указывал: «Успех перевода – дело времени, он не может быть столь же долговечен, как успех оригинала» [Заболоцкий, 1983, с. 585].

Таким образом, у каждого переводчика три основные задачи: оставаться верным духу оригинала; создавать самостоятельное, художественно удовлетворительное целое на родном языке и «сделать это целое доходчивым для читателя, который подойдет к нему без специальной подготовки и будет судить о нем вне историко-бытового контекста» [Паймен, 1965, с. 377].

Содержание «чужеземных» стихов, их образы, течение тех фраз, их которых стихи слагаются, может быть точно передано прозой. Но такой прозаический перевод будет мертв. При его помощи можно увидеть, о чем вел речь поэт, но нельзя услышать его голоса, струн его лиры. Так как наша эмоциональность останется незадетой. Именно на нее воздействует поэзия посредством своей формы. Чтобы не быть мертвым, а живым, перевод должен воспроизвести форму оригинала, так как именно в этой форме живет и неотделимо от нее содержание.

Форму в поэзии образуют два элемента: ритм (и его надстройка, строфика) и мелодия (или звукопись) [Лозинский, 1974:, с. 170].

Ритм – самое глубинное, самое мощное организующее начало поэзии. Ритмом держится стих. Различные ритмы оказывают на нас различное воздействие, и не случайно поэты облачают то, что им надо сказать, в ту или иную ритмическую ткань. Каждый язык выработал свою просодию,

свои приемы стихосложения в зависимости от своего склада, от своих свойств, и она не может быть механически перенесена с одной языковой почвы на другую.

Есть литературы, которые в силу свойств своего языка вовсе не отказываются от перевода чужеземных стихов стихами. Такова литература французская. Неподвижность ударения и затрудненность инверсии мешают воспроизведению чужеземных ритмов. Поэтому во французской практике стихотворные переводы – исключение. Стихи переводятся прозой.

Русский язык ритмически очень богат. Разнообразная ударяемость слова и свобода, с которой он пользуется инверсией, позволяет ему создавать разнообразнейшие стихотворные метры. Это дает нашим переводчикам возможность широко воспроизводить ритмы чужеземных поэзий.

При решении вопроса о выборе ритма поэт-переводчик должен иметь в виду основную свою цель – дать перевод, оказывающий по возможности то же эмоциональное воздействие, что и оригинал. Во многих случаях сходный эмоциональный эффект достигается при условии, что ритм перевода подобен ритму оригинала или дает близкую ему аналогию. Но бывают случаи, когда соблюдение оригинального ритма ведет к ложному эффекту, рождает в тех, кто воспринимает такой перевод, совсем иную настроенность, чем та, которую подлинник вызывает в слушателях на родине. Особенно это относится к языкам, далеким друг от друга по своему строю или ритмическому складу. Так, например, обстоит дело при переводе грузинских стихов на русский. Просодии германская и английская, наоборот, построены на тех же началах, что и наша, поэтому они легко воспроизводимы с большой степенью точности.

Всякое стихотворение представляет последовательность таких ритмических рядов, или объединенных в замкнутые системы, строфы. Строфика – форма последовательности стихов – второе организующее начало каждого стихотворения. Если ритм организует материал поэзии, так сказать, по горизонтальной линии, то строфика организует этот материал по линии отвесной. Она – архитектоника стихотворения. Она предопределяет расположение его стилистического рисунка, распределение его словесных масс, способ их звучания.

Звукопись - мало изученная область, и поэты в ней орудуют не рассудочно, а следуя тому, что им подскажет муза. Есть примеры звукописи строго сознательной, например, у Брюсова или Сологуба, но почти всегда она создается непроизвольно, возникая из самой природы поэтического творчества, будучи коренным элементом самого творчества [Лозинский, 1974, с. 101]. Звукопись, звуки слов в стихах, всего ярче воздействуют на нашу эмоциональность. Слова звучат, а слова это носители мыслей, образов, понятий, чувств. И вот эти-то мысли, образы, понятия, чувства, проникнуты звуком, светятся изнутри разноокрашенным звуковым светом. При переводе тождественную звукопись воссоздать невозможно. Переводчик должен выбирать звуки сам.

Воспроизвести во всей полноте и со всей сочностью все элементы формы и содержания никакой перевод не может. И какая форма ни была бы избрана для перевода, точная копия формы оригинала или нет, все равно переводчик не сможет заполнить его содержанием, которое дано в оригинале. Согласно М.Л. Лозинскому, совершенно неизбежно при стихотворном переводе:

1. часть материала не воссоздается вовсе, отбрасывается, приносится в жертву;
2. часть материала дается не в собственном виде, а в виде разного рода замен и эквивалентов;
3. привносится такой материал, которого нет в подлиннике.

Причины этих отступлений многообразны. Есть отступления, вызываемые языковыми различиями, как это имеет место и при прозаическом переводе. Но есть отступления, характерные именно для стихотворного перевода. Это те, которых требует форма. Форма тиранична, без нее рушится все гармоническое здание стихов. Иногда переводчики чувствуют это с особой остротой. Так, например, при переводе английских стихов. Английские слова в среднем короче русских, и поэтому английский стих емче русского, вмещает большее число слов-понятий. Здесь русскоязычному переводчику победа дается еще труднее.

Всех элементов формы и содержания воспроизвести нельзя. Поэтому переводчик должен заранее определить, какие из этих элементов наиболее существенны в том произведении, которое он переводит, и потому должны быть воспроизведены обязательно. Выбор этих элементов и есть тот, что Валерий Брюсов называл методом перевода. Перевод – это род деятельности, в котором наряду с необходимыми лингвистическими знаниями решающим фактором в конечном счете является инициатива переводчика.

В теории только поэты должны переводить поэзию, на практике же поэты редко бывают хорошими переводчиками. Это происходит потому, что они почти всегда берут чужое произведение за отправную точку и создают собственное. Хороший переводчик поступает наоборот: его цель – поэма, аналогичная подлиннику, коль скоро нельзя добиться идентичности. Если он и отходит от подлинника, то только для того, чтобы как можно больше приблизиться к нему. Хороший переводчик поэзии – это переводчик, который вдобавок является и поэтом, или поэт, который вдобавок является хорошим переводчиком. Н.С. Гумилев выделял девять заповедей для переводчика, которые необходимо соблюдать [Гумилев, 1919: 25]: число строк, метр и размер, чередование рифм, характер *enjambement* (перенос предложения), характер рифм, характер словаря, тип сравнений, особые приемы, переходы тона.

При стихотворном переводе всегда требуется воспроизведение целого ряда элементов. Должно быть соблюдено все то, что характеризует стиль произведения, то есть что характерно для той эпохи, страны, социальной группы, которая его породила, что характерно для того жанра, к которому оно относится, что характерно для индивидуальности автора. Весьма важно воспроизведение формальной структуры подлинника, в частности его строфики. Однако соблюдение тех или иных формальных приемов важно не как самоцель, а как средство, позволяющее достигнуть наибольшей степени эстетической равноценности подлиннику и выразить его культурно-исторический облик. Переводя, поэт-переводчик должен стремиться к тому, чтобы всякий раз совокупность отобранных им элементов являлась наиболее полным художественным эквивалентом оригинала. Он должен стремиться к тому, чтобы его перевод производил то же впечатление, что и подлинник, чтобы он был ему эстетически

равноценен. А для этого перевод должен обладать внутренней эстетической ценностью, самоценностью. Стихи должны быть сами по себе вкладом в поэзию. В этом выражается и уважительное отношение переводчика и к своему родному языку. Ведь в наше время стоит задуматься о сохранении и развитии нашего родного языка: «Важнейшим фактором развития русского языка является его поддержка самими носителями, для которых он первый, родной, язык» [Курбакова, 2015, с. 240].

Теоретические положения об искусстве стихотворного перевода нам бы хотелось проиллюстрировать примерами из собственного опыта по переводу лирики К.М. Симонова и И. Северянина с русского языка на английский.

Прежде всего, стоит остановиться на особенностях английского поэтического текста. Английское стихосложение, как и всякое другое стихосложение, возникло из песни. Стих выделяется в качестве самостоятельной поэтической системы только тогда, когда он отрывается от музыкального сопровождения в песне. То, что лежит в основе музыки, - ритм – является ведущим признаком и в стихе, но этот ритм подвергается существенной трансформации, когда единица измерения стала не только временной, но и качественной. В основе ритма в музыке лежит чередование отрезков, соизмеримых во временном протяжении [Гальперин, 1978, с. 25].

В основе английского стиха лежит чередование единиц качественно отличных по своему характеру – ударных и неударных слогов. Иными словами, в музыке ритм количественный, в английском стихе ритм – качественный. Английское стихосложение поэтому носит название качественного стихосложения. Но природа английского языка, его фонетические законы не укладываются в требования регулярного чередования качественно различных единиц [Арнольд, 1990, с. 72]. Ведь регулярное чередование требовало бы такой организации стиха, при которой за каждым ударным слогом следовал бы неударный, и за каждым неударным слогом следовал бы ударный, или же за каждым ударным следовало бы два неударных, или за каждыми двумя неударными слогами следовал бы один ударный и т.д. Такое регулярное чередование возможно

лишь в идеальной схеме, которая носит название метра или метрической организации стиха. Идеальная метрическая сетка под влиянием фонетических законов языка начинает изменяться, деформироваться, отклоняться от этой схемы. И, тем не менее, в английском стихосложении можно проследить и такие упорядоченные формы стиха, которые приближаются к идеальной метрической схеме. В английском стихосложении В.В. Рогов выделяет следующие пять основных размеров: ямбический метр, хорейческий метр, дактилический метр, амфибрахийский метр, анапестический метр.

Первые два метра являются двусложными размерами, последние три метра – трехсложными размерами английского стиха.

Например, ямб – трехдольная стопа (группа слогов, выделяемая и объединенная ритмическим ударением в стихе) о двух слогах, из которых первый – короткий, а второй – долгий [Квятковский, 1949, с. 237]:

I looked upon the rotting sea

And drew my eyes away.

Хорей – трехдольная стопа о двух слогах, из которых первый – долгий, а второй – короткий долгий [Квятковский, 1949, с. 223]:

Would you ask me whence these stories

Whence these legends and traditions.

Дактиль – трехдольная стопа, в которой ударение падает на первый слог долгий [Квятковский, 1949, с. 81]:

Cannon to right of them

Cannon to left of them.

Амфибрахий – трехдольная стопа, в которой ударение падает на второй слог долгий [А.Н. Квятковский, 1949: 41]:

O talk not to me of a name great in story

The days of your youth are the days of our glory.

Анапест – трехсложный стихотворный размер долгий [Квятковский, 1949, с. 12]:

Do you ask what the birds say?

The sparrow, the dove.

Конец строки называется опорным пунктом стиха: здесь обычно появляется рифма, а рифма всегда находится под ударением. Чем больше стих приближается к нормам живой разговорной речи, тем менее выдерживается чистота ритмической сетки, тем чаще появляются пиррихии (два кратких слога) и другие модуляторы ритма [Эткиннд, 1963: 17]. Другим модулятором ритма является спондей – когда оба слога находятся под ударением. Спондей не представляет собой самостоятельного размера английского стиха. Он может появиться лишь в связи с замыслом поэта. Например:

Roll on, thou deep and dark blue ocean – roll!

Третий ритмический модулятор – ритмическая инверсия. В стопе ямба или хорей меняются местами ударные и неударные слоги. Ритмическая инверсия появляется там, где необходимо усилить смысловую нагрузку слова.

Перечисленные три модулятора ритма создают особые колебания в ритмической организации стиха, без которых само понятие стихотворного ритма невозможно. Поэтому представляется правильным определение ритма стиха, которое дано В.М. Жирмунским в его книге «Введение в метрику»: «ритм – есть реальное чередование ударений в стихе, возникающее в результате взаимодействия идеального метрического закона и естественных фонетических свойств данного речевого материала» [Жирмунский, 1993: 112].

Английский стих называют силлабо-тоническим потому, что кроме учета характера чередования качественно отличных, повторяющихся единиц (ударных и неударных слогов), английское стихосложение учитывает также и количество стоп в строке [Арнольд, 1990, с. 13].

В английском стихосложении количество стоп может колебаться от одной до восьми. Строки, состоящие из одной стопы, носят название monometre, из двух стоп – dimetre, из трех – trimetre, из четырех – tetrametre, из пяти – pentameter, из шести – hexameter, из семи – heptametre, из восьми – octometre. Восьмистопная строка уже несколько нарушает возможность восприятия ритмически четкого стиха.

Восьмистопная строка поэтому подсознательно разбивается на две строки по четыре стопы в каждой [Гальперин, 1978, с. 98-99].

Обычная длина строки в английском стихосложении – это четырех или пятистопные строки. Количество слогов в строке зависит от характера стоп (двусложные и трехсложные). Английский стих учитывает как количество слогов (длину строки), так и характер чередования ритмических единиц – ударных и неударных слогов. В русском стихосложении определение указывает на длину строки, а определяемое – на тип метра. В английском языке наоборот: определение указывает на тип метра, определяемое – на длину строки. Сама длина строки представляет собой величину, которая измеряется во временном протяжении, т.е. во времени, необходимом на ее произнесение, характер же метра указывает на качественное различие между элементами, составляющими ритмические единицы.

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе английского стиха лежат два фактора: протяженность и ударение.

Одним из дополнительных факторов, способствующих большей гибкости стиха, характеризующих приспособление стиха к естественным нормам речевого членения высказывания, является так называемый *enjambement*. Этим термином обычно обозначается перенос из одной строки в другую части смысловой синтагмы. В английском языке сказуемое и дополнение, или подлежащее и сказуемое представляют собой довольно тесное семантическое единство [Комиссаров, 1987, с. 38]. Когда в стихе дополнение оказывается оторванным от глагола положением в начале строки, то есть глаголом заканчивается строка стиха и дополнением начинается новая строка, то, естественно, образуется некоторый разрыв, пауза. В зависимости от характера интерпретации отрывка эта пауза ощущается в большей или меньшей степени. Почти в каждой строке имеется *enjambement*, который тоже является одним из модуляторов ритма.

Наиболее крупной единицей ритма в классическом стихосложении является строфа. Она объединяет ряд строк закономерностью чередования рифм. Строфа характеризуется и большей смысловой законченностью.

В английском стихосложении наиболее популярными являются такие строфы, как, например, героический куплет – две строки пятистопного ямба, рифмующиеся друг с другом. Эту строфу можно выразить формулой *aa* [Арнольд, 1990, с. 50]. Некоторые типы строф представляют собой чередование строк различной длины при особом характере рифмовки. Так строфа, которая называется балладной (*ballad*) представляет собой чередование строки четырехстопного ямба со строкой трехстопного ямба при рифмовке *abab* [Арнольд, 1990, с. 51]. Из других популярных в английской поэзии строф можно упомянуть так называемую римскую октаву. Она состоит из восьми строк, написанных пятистопным ямбом при следующей рифмовке *abababcc* [Арнольд, 1990, с. 52].

Поэтическая организация художественной речи, то есть стихосложение, накладывает отпечаток своей специфики и на принципы поэтического художественного перевода. Известный переводчик М. Лозинский считает, что основная задача переводчика – найти в плане своего родного языка такую же сложную и живую связь, которая по возможности точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом.

Английский язык в основном моносиллабический, в нем гораздо больше односложных слов, чем в русском языке. Поэтому английская стихотворная строка вмещает больше слов, и, следовательно, мыслей, понятий, художественных образов. Этот фактор также влияет на ритм, и его необходимо учитывать в переводе [Маршак, 1987, с. 12].

Основным своеобразием поэтического перевода, как это ни парадоксально, является его условно-свободный характер, и если есть отступления, вызываемые языковыми различиями, которые характерны именно для стихотворного перевода – те, которых требует форма [Паршин, 1986, с. 15].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что для достижения эквивалентности при переводе поэтических текстов, в первую очередь, переводчик должен перенести соотношение между ритмом и интонацией, а не размер со всеми его метрическими единицами. Вполне возможны случаи, когда стихотворный размер подлинника и перевода оказывается одним и тем же, и в этом случае соблюдение тех или иных формальных приемов оказывается важным и как цель, и как средство, позволяющее

достигнуть наибольшей степени эстетической равноценности подлиннику [Рогов, 2002, с 25]. Однако практика показывает, что даже соблюдение всех или почти всех формальных элементов в переводе не делает его адекватным.

Перед созданием стихотворного перевода на английском языке мне необходимо было тщательно проанализировать композиционную структуру произведения К.Симонова на русском языке. Мною были сделаны следующие выводы: композиционно стихотворение членится на три строфы, в каждой из которых двенадцать строчек. При переводе, я старалась сохранить количество слогов в строчках, а также следование ударных и безударных слогов в каждой из них.

Стихотворение К. Симонова - это обращение лирического героя-воина к любимой женщине. «Поэзия второго лица» пропитана апеллятивной функцией: она либо умоляет, либо поучает. Ориентация на адресата «находит свое чисто грамматическое выражение в звательной форме и повелительном наклонении...» [Якобсон, 1975: 200]. При переводе, мы сохранили эту звательную форму, этот призыв, мольбу главного героя. Квинтэссенция стихотворения – в первых двух стихах начальной строфы:

Жди меня, и я вернусь,
Только очень жди.

Мы также постарались передать эту квинтэссенцию при переводе, поскольку именно в этих двух строчках отражаются основные переживания автора.

Между частями сложносочиненного предложения – подчеркнутая причинно-следственная обусловленность: я вернусь, если ты будешь ждать. Этот лейтмотив повторяется трижды, начиная каждую строфу.

Во втором предложении – акцент на трудности и длительности этого ожидания, необходимости большой воли и веры:

только очень жди.

При переводе, мы передали эту строчку оборотом:

wildly wait, my friend.

На мой взгляд, из всех возможных вариантов, таких как *very, greatly, a lot, much*, именно *wildly* передает ту эмоциональную окраску, которую хотел подчеркнуть автор в своем стихотворении.

Композиционно стихотворение и его смысловая структура строятся именно так, что ожидание женщины спасает фронтовика, ее любовь и верность оказываются залогом его возвращения. Этот прием, исходящий из самой глубины образа авторского видения, подчеркивает, насколько всемогуща верность любимой женщины, насколько она значима для мужчины, сражающегося на фронте с врагом:

*...Ожиданием своим
ты спасла меня.*

Слово ожидание мы передаем при переводе словом *faith*. Мне кажется, под словом ожидание автор подразумевал ту глубокую непоколебимую веру в любимого человека, которую женщина пронесла сквозь все трудные и горькие годы войны.

Композиционно и семантически почти все стихотворение есть развертывание и конкретизация первых двух стихов начальной строфы, особенно слов: только очень жди.

Стихотворение построено как многократное обращение, развивающее тему ожидания, его необходимости. В первой строфе подчеркивается временной аспект этого ожидания: *Жди, когда...*

Начало большинства строк представляет здесь настойчивое обращение, а следующие за ним слова – конкретизацию темы «очень жди». Так и при переводе мы постоянно используем фразу: *Wait for me when...*

На мой взгляд, при сохранении композиционной структуры, удастся еще больше приблизиться к самому оригиналу. Но, конечно, основной является семантическая сторона, передача смысла, образов.

Стихотворение «*Жди меня, и я вернусь...*» подкупает своей языковой простотой и удивительной непринужденностью стилевой организации, что делает произведение особенно душевным, выразительным и поэтически воспринимаемым.

Страстность речи лирического героя и едва заметная тревога передаются многократным повтором и восходящей, создающей напряжение интонацией частей сложных предложений. Форма повелительного наклонения жди как непосредственное обращение употребляется в этом небольшом стихотворении 11 раз, инфинитива ждать – 2 раза; по одному разу встречаются глагольные формы ждет, (не) ждут, ждал, (не) ждавшим, а также существительное ожидание. Все они структурно и семантически определяют суть текста. Создается образное, воздействующее на читателя и слушателя «семантическое поле ожидания» [Новиков, 1988 с 245]. Так и я при переводе постаралась сохранить все эти особенности. Особое место занимает лексический и стилистический выбор. Я старалась переводить стихотворение максимально близко к тексту, но в силу рифмы это не всегда удавалось:

*Жди, когда уж надоест
Всем, кто вместе ждет.*

В данном случае, мы перевели эти строчки как:

*Wait though hopeless everyone,
may us tie the knot,*

так как хотела сохранить количество слогов и рифму.

Противопоставление контекстуальных антонимов подчеркивает большой охват времени ожидания, продолжительность предстоящей разлуки: дожди – снега, снега – жара, жди (одна) – всем, кто вместе ждет и др. Это противопоставление я передала такими лексическими единицами, как rain – hail, blizzard – scalding hot.

Полна глубокого смысла и выразительности заключительная антитеза, противопоставление не ждавшим им – верной, преданной, любимой и ждущей женщины:

*Как я выжил, будем знать
Только мы с тобой, -
Просто ты умела ждать,
Как никто другой.*

Ее ожидание спасает любимого человека, придает ему мужества в смертельном бою. Такова сила настоящей любви. Через ее призму, как

фокус, изображаются тяжелые военные будни. В ней – источник веры в грядущую встречу.

Представляем полный перевод стихотворения К.С. Симонова «Жди меня, и я вернусь...»:

*Wait for me, and I'll come back,
wildly wait, my friend.*

*Wait for me when rain and hail
pouring days on end.*

*Wait during the blizzards frost,
or when it's scalding hot.*

*Wait when each one's hope is lost,
drop that desolate thought.*

*When you haven't heard from me,
my tidings you have not.*

*Wait through hopelessness I plea,
may we tie the knot.*

*Wait for me, and I'll come back,
don't you think too ill*

*Of those, who gave up, who slack
on their belief, their will.*

*Let my mother, let my son
cover me with sod.*

*Let my friends one night sit down
by the fire, talk,*

*Drink a glass of bitter wine
saying Rest in Peace*

*Wait for me, and don't make haste
in following them, please.*

*Wait for me, and I'll come back
all those deaths despite.*

*Who forgot me, let them say:
'Lucky', – that's not right.*

They will never understand

*that I alive can be
Only thanks to your insane
love and faith in me.
How I've survived I think we should
keep that till the end.
You, of all the people, would
wait for me, my Friend.*

Ещё одно стихотворение К.М. Симонова, чьи прекрасные строки нас вдохновили – «Родина». Произведение было написано в 1941г., в тяжелое для советского народа время, когда гитлеровские полчища вероломно напали на первое в мире государство рабочих и крестьян, пытаясь поработить его.

Стихи проникнуты чувством горячей любви к Родине, ненависти к врагу и готовностью ценою жизни защитить отчизну. Это - глубокое затаенное чувство лирического героя, человека, который остается в трудную минуту один на один с родной землей в своих сокровенных мыслях и переживаниях как гражданин и патриот социалистического отечества. «Родина, – писал в одном из своих писем К. Симонов, – слово великое, но при этом застенчивое». Эти слова дают ключ к пониманию стихов и их идейно-эстетического замысла.

В композиционной структуре стихотворения взаимодействуют два образа Родины. Один – объективный – подчеркивает её необъятность, мощь, непобедимость, вызывает чувство гордости за неё. Он дополнен личным, субъективным, глубоко переживаемым образом. Два образа сливаются для каждого в единую картину великой и по-своему близкой Родины. Так через субъективное, личное осуществляется поэтическое восхождение к объективному, общему, его внутреннее, переживаемое осознание.

Поэтический образ берёз символизирует самое дорогое, что есть у человека, - его Родину. Он эмоционально «замыкает» эти два образа, и они являются композиционной концовкой, завершающей стихотворение.

Представляем наш перевод стихотворения К.М. Симонова «Родина»:

*Our homeland washed by three great oceans
extends and stretches out far away.*

*She's boundless, tenacious and colossal,
she is invincible and virtuous, so they say.*

*But at the time the last grenade was thrown,
under the wire, in a twinkling, you
Collect your thoughts but to remember only
not that gigantic land, though something pure.*

*You will remember not enormous ground
which you would travel through the length and breadth,
But you remember image of your town
you used to live in, when a child. Faint breath*

*Brings back the patch of land, around three birches,
a covert path behind small woods, a stream,
A creaky bridge lies over it, it lurches,
and sandy shore which with osiers teems.*

*That's land where we were blessed to be born, that's
where we've found out until death for life:
This shred of earth, though small but yet so special,
it has all features with your state is rife.*

*Indeed, you can endure heat, frost, and thunder,
And starve with cold and hunger days on end,
Risk dying... but three birches, this old wonder
you must defend it to the bitter end.*

Поэзия К.М. Симонова – это источник высокой нравственности и большой человеческой мудрости. Его лирика – выражение и глубоких личных переживаний человека, и надежды на лучшее. Мне бы хотелось, чтобы западные читатели, если они не хотят изучать русский язык, имели бы возможность познакомиться с нашей богатой духовной культурой. Нами был сделан перевод еще одного стихотворения К.М. Симонова «Если родилась красивой»:

*Should you handsome be and gorgeous,
“Life in store’s a bed of roses”.*

*My poor little child, your painful fortune,
misery, your sufferings, ordeal
They will never overcome that silly folksay:
handsome stands for happy, always real.*

*Grand achievements, when on duty,
they ascribe it to your beauty.*

*Should you be devoted, faithful, loving,
all the same you won’t have soul, my dear.
Happy people – callous and cold-hearted,
handsome women – poor souls, that is clear.*

*Should you be by men revered,
it’s your beauty, not your spirit.*

*Yours is marriage of convenience only,
beauty is incapable of loving,
Your kind deeds will be distorted wrongly,
you will be to blame since you are cunning.*

*Should you be of husband proud,
flattery, they say, no doubt.*

*Should he breathe his last while bravely fighting,
you will be perpetually disfavored.
Since forget you him – you were just lying,
since remember – you are purely dissembling.*

*You can shed your bitter tears,
but they know – for you it’s frivolous.*

*Should they never ever see u weeping,
they will take no notice of your grieving,
Woe, affliction, sorrow and despair
that once seized you in that devastated year.*

*Poignant sorrow, painful fortune,
for a Beauty it's no torture.*

*Don't you think that I'm a trifle livid
since you give a Beautiful no credence.
You believe in losses and low spirit,
beautiful are happy, that is thesis.*

*How I wish I'd known the riddle,
ugly'd've been my choice when little.*

*Maybe you obtain your joy and pleasure,
maybe you encounter vice and evil,
Maybe you'll 've survived me, find your treasure,
but the folksay always be perennial.*

*Should you handsome be and gorgeous,
"Life in store's a bed of roses".*

Смеем надеяться, что англоязычному читателю будет интересно познакомиться и с творчеством И.Северянина. Ниже приведен перевод стихотворения «Встречаются, чтоб расставаться»:

*We meet but to split up forever,
we fall in love to care no more.
I long to laugh or cry, whatever,
I wish to breathe my last, I'm sore.*

*We make a vow to never keep it,
we dream only to no avail.
Woe be to those, who get the drift of*

vanity, who it unveil!

*I pine for city in the country,
once in a city – for a soul.
How many humans do surround me,
how inhumane might be their souls!*

*Many a time beauty is ugly,
though ugliness has charm sometime.
Many a time vice might be godly,
though innocence means often crime.*

*How not to fall about laughing,
how cease to cry, to grieve, to roar,
If it's so simple: people's parting,
if it's so painless: care no more?*

Мы проанализировали особенности поэтического текста с точки зрения переводческой практики. Руководствуясь желанием познакомить англоязычного читателя с высокими образцами поэзии, которыми богата русскоязычная культура, мы предприняли попытку создать адекватные образы, созданные К.М. Симоновым, И. Северянином и на английском языке. Для выражения экспрессии авторов мы всесторонне проанализировали композицию стихов, образы, замысел авторов, изучили правила английского стихосложения, задействовали весь диапазон языковых средств, применили необходимые переводческие трансформации. Актуальность переводов с русского языка на английский подтверждается характером современной эпохи: «С одной стороны, мы наблюдаем широкое распространение английского языка в статусе *lingua franca* для лингвистического обеспечения интеграционных процессов в экономике, политике, науке и технике, а с другой, мы ощущаем потребность народов познать иноязычную культуру, сохранив устои своей. Прежде всего, это касается, языка. Для переводчика работа с текстом имеет первоочередное значение: перевод – это вовсе не перевод предложений с языка на язык, нужно чувствовать сердцем и душой, что

переводишь, только тогда это будет адекватным переводом» [Курбакова, Васильева, 2016, с. 381].

Литература:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М., 1990. 307 с.
2. Гальперин А.И. Очерки по стилистике английского языка. Издательство М.: Высшая школа, 1978. 251с.
3. Гумилев Н.С. Принципы художественного перевода. М., 1958. 266с.
4. Жирмунский В.М. Введение в метрику. М., 1993. 198 с .
5. Заболоцкий Н.А. Молодая гвардия. М., 1948. 192 с.
6. Кашкин И.А. В братском единстве. Вопросы перевода. М., 2003. 288 с.
7. Квятковский А.Н. Словарь поэтических терминов. Гос. изд-во национальных словарей, М., 1949. 239 с.
8. Клышко А.А. Перевод – средство взаимного сближения народов. М., 1966. 245с.
9. Князева Е.Г. Экспериментальные практики перевода // Язык. Коммуникация. Перевод. Военно-гуманитарный альманах. Ответственный редактор: Н.И. Иванов. 2016. С. 29 – 34.
10. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2002. 168 с.
11. Курбакова С.Н., Васильева К.В. Перевод как средство взаимного сближения народов и культур // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «Pearson». Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. М.: Pearson, 2016. С. 376 – 385.
12. Курбакова С.Н. О взаимоотношениях русского и английского языков в условиях межкультурной коммуникации // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М., 2015. С. 232 – 241.
13. Курелла А. Мастерство перевода. М., 1966. 245 с.
14. Ларбо В. Мастерство перевода. М., 1964. 267 с.
15. Левик В.В. Мастерство перевода. М., 1993. 298 с.
16. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2005.
17. Лозинский М.Л. Дружба народов. М., 1977. 230 с.
18. Любимов Н.М. Впервые: Мастерство перевода. М., 1915. 290 с.
19. Маршак С.Я. Искусство поэтического портрета. М., 1987. 312 с.
20. Мунен Ж. Переводчик, слово и понятие. М., 1937. 212 с.
21. Паймен А. Мастерство перевода. М., 1934. 280 с.
22. Паршин А.Д. Теория и практика перевода. М., 1986. 278 с.
23. Рогов В.В. Что нужно знать переводчику. М., 2002. 118 с.
24. Симонов К.М.. Стихотворения. Поэмы. М., 1982.
25. Сумароков А.П. Епистола о русском языке. М., 1988. 216с.

26. Якобсон Р. Я. Лингвистика и поэтика // Структурализм: за и против: Сб. статей / Под ред. Е.Я. Басина и М.Я. Полякова. М., 1975.

Vasileva K.

Military University

E-mail: ksuxa925@mail.ru

SOME DELIBERATION ON THE ART OF VERSICULAR TRANSLATION (BASED ON AUCTORIAL TRANSLATION OF SOME LYRICS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH)

Translators play no little role in the world. The translator serves the cause of international friendship, mutual cultural enrichment. These noble goals define the translator's professional activities and priorities. To enrich the English - speaking culture with the books and works written by Russian authors means to promote our native language and national culture. The literary translation meets the demand of further development of the theoretical and practical problems of translation, and at its best it contributes to the creation of a positive image of this country which is considered to be rather urgent in the context of the western mass media's attempts to mar Russia by describing it as an aggressive, dark country. The translator's personality will certainly affect his works. If the translator's intentions are selfless and noble, if his involvement in the work is deep and sincere, if his taste is exquisite enough, if his love to homeland is true, he will be able to transfer the author's message to the audience by his translation. Every good and well - translated book is a great example of mutual cultural enrichment.

Keywords: intercultural communication, translation, lyrics.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ В КОММУНИКАТИВНОЙ ПОЛИТИКЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ

ГРИГОРЬЕВА И.В.

*Российский экономический университет
им. Плеханова
E-mail: ig11g@mail.ru*

Актуальность данной работы во многом определяется востребованностью изучения социокультурных ценностей в коммуникативной политике общественного телевидения.

Теоретическая и методологическая основа настоящей работы строится на анализе понятия «свобода вещания». В статье актуализированы два набора ценностей, которые регулирование стремится защитить.

По результатам исследования можно сделать вывод, что спецификой социокультурного подхода к проблемам языка массовой коммуникации является комплексный характер исследования. Это позволяет рассматривать вопросы влияния самой системы социокультурных ценностей в коммуникативной политике общественного телевидения на развитие языка в целом в условиях постоянного возрастания ее роли как основного средства общения, передачи информации и воздействия на широкую аудиторию.

***Ключевые слова:** свобода вещания, общественное телевидение, культурные функции, социокультурные ценности.*

Понятие «свобода вещания» появилось в конституциях демократических государств сравнительно недавно. Поскольку для выпуска передач пригодно ограниченное число частот, свобода такого рода требует определенного юридического упорядочивания, ограничений – в отличие от других свобод.

В свободе вещания есть два аспекта - субъективный (гарантия индивидуальной свободы выражать мнения и распространять информацию) и объективный (гарантия разнообразия мнений и информации в обществе).

Вербальная агрессия как форма коммуникации в современном глубоко полиэтничном и поликультурном мире превратилась в устойчивый феномен, свойственный всем сферам жизнедеятельности всех без

исключения культур, а значит, и этнолингвокультур. При отсутствии действенных сдерживающих механизмов речевая агрессия все глубже проникает в общественную и политическую сферы жизни общества, СМИ, являясь фактором, не просто дестабилизирующим успешную коммуникацию, но потенциально ведущим к эскалации и различного рода конфликтов и даже физической агрессии [Тихонова, 2012, с.27].

Вещательная политика базируется или на рыночной модели или на патерналистской: обе исходят из того, что обеспечивают лучшим образом разнообразие в эфире, лучше служат интересам общества.

Регулирующие рамки выполняют функции защиты двух различных наборов ценностей. Первый набор ценностей можно определить как систему, защищенную с правовой и социальной точки зрения: например, защита от диффамации, защита от мошеннической рекламы, от нарушения конфиденциальности и обеспечение права на невмешательство в частную жизнь, охрану морального развития детей. Многие из этих ценностей защищает общая правовая система, в то время как регулирование вещания проникает туда, где имеются специфические проблемы. Защита этих ценностей ограничивает свободное обсуждение важных общественных вопросов, и тогда, в идеальном случае, государственное регулирование должно быть направлено на достижение баланса между свободой слова и общественной ценностью, находящейся под угрозой.

Второй набор ценностей, который регулирование стремится защитить, включает ценности, связанные с собственно распространением информации, со свободой выражения. Важными факторами являются качество и разнообразие новостей, информации и развлечений. Сюда же относятся защита национальных производственных ресурсов, обслуживание национальных меньшинств и многоязычности в тех странах, где широко используются несколько языков. Защита такого рода достигается «утвердительным» (“affirmative”) регулированием, которое требует подготовки программ определенного рода, например, программ для детей. Другим видом утвердительного регулирования являются нормы, имеющие целью сохранение различных конкурирующих вещательных организаций для предотвращения концентрации

собственности и обеспечения доступа к средствам массовой информации различных групп национальных меньшинств [Ламэй, Мицкевич, Файрстоун, 199, с.6-8].

В Германии часто употребляют термин «культурные функции», включая в них формирование общественного мнения и идеологию. В процессе внедрения новых технологий, таких как кабельное или спутниковое телевидение, вещательная политика приобретает индустриальный характер. «Зеленая книга», подготовленная комиссией ЕЭС, выдвинувшая идею «Телевидение без границ», представляет собой образец как раз индустриального подхода к вещанию.

Комиссия ЕС подчеркивает три основные цели подготовленного документа, касающиеся принципиальных положений правового регулирования организации и осуществления трансграничного телевизионного вещания. Во-первых, поддержка европейской телекоммуникационной индустрии. Во-вторых, это продвижение рыночной интеграции. В-третьих, содействие созданию единого европейского подхода к открытию границ для радио- и телевизионных программ. Итак, цели, заявленные Комиссией ЕС, вполне соответствуют направлению главного вектора развития Сообщества - созданию единого европейского рынка с максимальной включенностью в него и нематериальной сферы, в данном случае - телевидения и радио.

С этой точки зрения, вещание имеет тенденцию превращаться в частный бизнес, в то время как раньше оно было монопольной общественной службой. Не безосновательны опасения, что экономические соображения станут превалирующими в вещательной политике. В таком случае есть вероятность превращения свободы вещания в свободу предпринимательства внутри вещания.

При смешанной (дуалистической) системе вещания предполагается, что культурные функции возложены преимущественно на общественное (государственное) вещание, что касается частного вещания, то свободная деятельность частных компаний и их борьба за привлечение большей аудитории и рекламные заказы способствуют реализации общественной пользы вещания.

Индустриальную политику считают техническим подходом к вещательной системе, нейтральным в отношении ее содержания. Согласно этому подходу, техническое развитие СМК автоматически приводит к обеспечению богатого и разнообразного выбора телепередач, что служит национальным интересам. Одновременно такой подход может иметь негативные последствия для культуры. Однако на данном этапе, например в Японии, не принимается никаких ограничительных мер против этого – здесь наибольшую опасность может представлять вторжение в СМК крупного капитала, который раньше не имел прямого отношения к коммуникациям. Но новые СМК требуют значительных капиталовложений, и присутствие в них крупных корпораций с позиций индустриальной политики желательно.

На современном этапе практически в каждой стране Европы, органы общественного вещания оказываются в двойственной позиции:

- С одной стороны они должны быть на службе у общества. Это подразумевает под собой множество обязательств, но также и множество ограничений в отношении программ.

С другой стороны они оказываются в положении прямой конкуренции с коммерческими вещателями, в добавление к тому, что они так же подвергаются иностранной конкуренции путем предоставления кабельных и спутниковых услуг.

Для того чтобы быть в состоянии выполнять свою функцию службы обществу в конкурентной среде, орган общественного вещания нуждается в современных, динамичных структурах управления, с одним «капитаном» во главе всего корабля. Этот человек должен нести основную ответственность, как за программы, так и за управление. Его должна поддерживать сильная команда менеджеров, с четко определенными заданиями и сферами компетенции. Команду он подбирает сам (но утверждает её Вещательный Совет) и должен быть в ней полностью уверен. Преимущество способности быстро принимать решения на всех уровнях, но в особенности в отношении получения эксклюзивных прав на особо важные программы (спортивные и фильмы), является решающим элементом. У генерального директора должна быть свобода в отношении определения заработной платы и гонораров в

случае задействования ключевых профессионалов в области, либо «звезд». В идеале результатом этого должна стать структура управления органом общественного вещания наиболее схожая со структурой управления коммерческой организации [Ламэй, Мицкевич, Файрстоун, 1999, с. 6-8].

Редакционная политика общественного телевидения априори должна быть независимой, в этом основная суть деятельности общественного телевидения. Очень важно, чтобы люди могли выступить на защиту этого вещания, оградить от вмешательства исполнительной и законодательной власти, поэтому обязательно наличие представителей гражданского общества, которые будут стоять на страже его интересов.

Общественное телевидение должно иметь свой коллегиальный совет, который будет следить за тем, чтобы редакционная политика канала соответствовала интересам общества. Его можно назвать «общественный совет», «попечительский совет» или «совет по вещанию». Такой совет позволит зрителям реально влиять на программную политику телекомпании, поскольку он будет участвовать, во-первых, в формировании набора главных тем, а во-вторых, в обсуждении этих тем. Разумеется, этот механизм может работать только через институт представительства. Очень важно при этом, чтобы аудитория четко отслеживала прозрачность бюджета и целевое расходование средств.

Структура управления BBC стала образцом для подражания для государственного вещания большинства стран Британского содружества и ряда стран Европы. Совет управляющих BBC из 12 человек назначается правительством на пять лет. Это видные представители культуры, прессы, промышленности и других сфер – «защитники национальных интересов» в области вещания. Совет подбирается на внепартийной основе, он определяет общее направление вещательной политики и финансирования, назначает руководящих работников корпорации, включая ее генерального директора. Управляющие проводят заседание раз в неделю, вникая в повседневную деятельность корпорации лишь в исключительных случаях, следят за соблюдением ее автономного статуса и дают отпор любым попыткам внешнего давления [Голядкин, 2004, с. 42].

Контрольные функции в ARD возложены на независимые телерадиосоветы. Это своего рода аналог совета управляющих BBC, но с одним существенным отличием. В Англии члены совета управляющих назначаются правительством – политическая культура страны обеспечивает гарантию их независимости. В Германии правительство не пользуется таким доверием, поэтому здесь создана система представительства различных общественных групп (партий, профсоюзов, молодежных, женских организаций и т.д.), которые делегируют в телерадиосоветы своих представителей. Советы назначают руководителей вещания. На практике во главе телерадиоорганизации оказывается сторонник правящей партии, а его заместители представляют оппозицию; при изменении политической ситуации в результате выборов они не редко попросту меняются креслами. Этот принцип позволяет избежать серьезных политических трений вокруг вещания, но ведет к тому, что телерадиоорганизации постепенно обрастают бюрократическим жирком, раздувают бюрократический аппарат [Голядкин, 2004, с.64].

После войны во Франции казалось естественным, что телевидение является частью иерархической системы, подконтрольной министру информации. У власти в то время находилось множество партий, каждая из которых разделяла убеждение в том, что правительственный контроль необходим для восстановления экономики и сплочения нации. В 1959 г. RTF (Радиодиффузион-телевизьон франсез) получила свой первый устав, закрепляющий существующую монополию в эфире. Правительство назначало генерального директора вещания и отказывало организации даже в праве иметь свой совет директоров. Идеологический климат менялся, свобода стала отождествляться с политическим плюрализмом в эфире. Левые круги после мая 1968г. выдвинули тезис о том, что общественная монополия не должна превращаться в партийную или правительственную и что ни одна партия не должна отождествляться с государством. Доктрина была подвергнута корректировке: государство сохраняло за собой монополию на выпуск и планирование передач, но делегировало контроль над ними трем телекомпаниям: ТФ-1, Антенн-2, ФР-3. каждую организацию возглавил совет из шести директоров, двое из которых представляли государство, правительство оставило за собой право назначать председателей советов. Однако теперь в советы вошли

представители парламента, который получил право по финансированию вещания [Голядкин, 2004, с.78-81].

В Японии NHK имеет автономный статус по образцу BBC, что ограждает ее от опеки государства. Корпорацией управляет совет из 12 директоров, назначаемых премьер-министром из числа авторитетных граждан и утверждаемых обеими палатами парламента. В свою очередь совет директоров выбирает президента корпорации. Ее ежегодный бюджет принимается парламентом [Голядкин, 2004, с.99].

Влияние органов власти и их представителей на вещание неизбежно, поскольку избранные законодатели и правительства являются законными представителями народа. Однако регулирование вещания также обычно подвергается политическому давлению и вмешательству со стороны политических партий, промышленных и прочих лобби, которые посягают на их независимость, пытаясь принудить их служить определенным экономическим и политическим интересам. Деятельность органов, регулирующих вещание, отражает национальную специфику разных стран, включая культурные традиции, историю развития телевидения и радио и особенности местной политической культуры. В соответствии с этими правилами, в публичной сфере необходимо руководствоваться следующими семью ценностями: бескорыстие, принципиальность, беспристрастность, подотчетность, открытость, честность, руководящая роль. В других европейских странах сама мысль о том, что правительство будет назначать руководство автономного органа, регулирующего вещание, считается несовместимой с независимостью такого органа. Во многих странах с бывшим авторитарным правлением, очевидным образом выражая недоверие и государству, и политическим партиям, общество предпочитает ситуацию, когда в национальных органах, регулирующих вещание, важную роль играют представители гражданского общества и научных кругов.

Общественное телевидение регулируется общими законами данной страны, специальными документами для общественного телевидения, в которых прописаны механизмы регулирования отношений телекомпаний с властями и аудитории. В Великобритании советы создаются в каждом регионе с учетом культуры, языка и разнообразных интересов живущих там людей. В

Германии их формируют земли из представителей профсоюзов, религиозных и благотворительных организаций, всевозможных объединений рабочих, спортсменов, журналистов и т.д. Представление всего спектра является требованием для всех программных жанров от искусства до новостей и обзоров текущих событий, от спорта до драматических постановок, от комедий до документальных программ, от развлекательных передач до образовательных и религиозных программ [Григорьева, 2012, с.21-26].

Таким образом, в целом европейское право исходит из предпосылки о необходимости автономии органов, регулирующих вещание, которые должны быть законодательно и функционально отгорожены от политического и коммерческого влияния. В любом случае им присуще приверженность принципам управления во благо общества, уважения прав человека, активного участия в делах общества на основе всесторонней информации. В эпоху глобализации мир перегружен информацией. Большая ее часть на коммерческом телевидении ориентирована на соединение информации с развлечением и индивидуалистична по своей природе.

Литература:

1. Григорьева И.В. Социокультурная стратегия в коммуникационной политике общественного телевидения // Ученые записки РГСУ. 2012. №4(104). С.21-26.
2. Голядкин Н.А. История отечественного и зарубежного телевидения. М.: Аспект-Пресс, 2011. 141с.
3. Ламэй, К.Л., Мицкевич, Э., Файрстоун. Автономия телевидения и государства. М.: Знак, 1999. 208с.
4. Тихонова Е.В. Тактики и маркеры вербальной агрессии в коммуникативном взаимодействии канадцев: «принимающее общество» vs «видимые меньшинства» // Ученые записки РГСУ. 2012. №4(104). С. 27-31.

Grigoreva I.V.

Plekhanov Russian University of Economics

E-mail: ig11g@mail.ru

SOCIO-CULTURAL VALUES IN THE COMMUNICATION POLICY OF THE PUBLIC TELEVISION

The relevance of this work is largely determined by the relevance of studying social and cultural values in the communication policy of public television.

The theoretical and methodological basis of the present work is based on the analysis of the of "freedom of broadcasting" concept. The article raises two sets of values that the regulation seeks to protect.

According to the research results it can be concluded that the specificity of the socio-cultural approach to the language problems of mass communication is the complex nature of the study. The influence of the social and cultural values' system is considered in the communication policy of the public television in the development of language in general, in the conditions of constant increasing of its role as the main means of communication, information transfer and exposure to a wide audience.

Keywords: freedom broadcasting, public television, cultural functions, social and cultural values.

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИСПАНИИ И ВОПРОС ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

ДРОНОВА С.Ю.

*Финансовый Университет
при Правительстве РФ
E-mail: sydranova@fa.ru*

В статье рассматривается современная система образования в Испании в контексте политической социализации. С точки зрения автора, политическая социализация, как осознание своего места и роли в обществе, в политике, в государстве, формируется на всех этапах обучения человека: от школы и до последних курсов университета или профессионального образования. Образование оказывает если не первостепенное, то значительное влияние на формирование личности человека как политического субъекта.

Высшее образование в Испании находится в состоянии подбора оптимальной модели обучения после перехода на Болонскую систему. Важным вызовом Болонского процесса стала тенденция к универсализации образования: моделей, учебных планов, программ и пособий. Но, если программы по точным дисциплинам или основные направления подготовки по иностранным языкам возможно сделать универсальными, то преподавание исторических и политологических дисциплин неразрывно связано с соответствующим контекстом конкретной страны.

Ключевые слова: *система образования, Болонский процесс, Испания, школьное образование, высшее образование, тенденции в образовании, политическая социализация.*

Когда речь заходит о социализации, как правило, вспоминаются два базовых института – семья и школа. Однако, на наш взгляд, школа – очень узкое понятие, если говорить о политической социализации. С психологической точки зрения, школа с самых первых классов формирует психолого-поведенческую базу, позволяющую детям гармонично развиваться в обществе, создавать социальные связи, общаться, самоидентифицироваться – то есть, все, что мы понимаем под социализацией. Политическая социализация, как осознание своего места и своей роли в обществе, в политике, в государстве, формируется позже и

дольше. И, несмотря на то, что рамки условны и зависят от большого количества факторов, можно смело сказать, что политическая социализация приходится на все этапы обучения человека: от школы и до последних курсов университета или профессионального образования. Таким образом, нельзя отрицать, что образование на всех этапах оказывает если не первостепенное, то значительное влияние на формирование личности человека как политического субъекта.

Современный мир стремительно меняется, в нашу жизнь прочно вошли новые технологии, Гугл заменил справочники и энциклопедии, а поиск нужной информации (от сложных формул до краткого изложения «Войны и мира») занимает считанные секунды. На что сейчас должно быть направлено обучение? К чему мы должны готовить новые поколения учащихся? На наш взгляд, для того, чтобы образование (всех уровней) не теряло актуальности, оно должно идти в ногу с техническим и информационным прогрессом. Сейчас уже не столь важно, чтобы учащиеся знали наизусть всех древних правителей или могли устно перемножить дробные числа, но, чтобы они за период обучения овладевали навыками, которые в последствии помогут им адаптироваться к реалиям стремительно меняющегося мира. Если говорить о мире политики, то недостаточно объяснить, чем отличаются те или иные политические партии, и какая партия в каком году была основана, и вовсе нельзя представить политику в виде аксиомы «кто хороший, а кто плохой» в данной политической ситуации, в данном регионе и с точки зрения конкретного преподавателя или учебника. Нужно научить ученика или студента мыслить, анализировать и делать аргументированные выводы. Только тогда вчерашние школьники и студенты смогут стать полноправными членами гражданского общества своей страны.

В рамках систем образования европейских стран этот вопрос решается по-разному, но все сходятся в одном: проблема качества образования, а также проблема организации образовательного процесса и финансирования в образовании как никогда актуальны и требуют поиска адекватных решений на всех уровнях.

Высшее образование в Испании в условиях Болонского процесса. Испанская высшая школа неоднократно реформировалась за последние 30 лет, но

самым сложным этапом стало включение страны в Болонский процесс. Энрике Линде Паниагуа, преподаватель административного права национального университета дистанционного образования (НУДО) и директор центра исследования права Европейского Союза НУДО назвал Болонский процесс в Испании «строительством дома с крыши» [Paniagua, Enrique Linde El proceso de Bolonia..., 2007], обращая внимание на то, что не было никаких объективных предпосылок, а также достаточной правовой базы для полноценного участия в Болонском процессе. Болонское соглашение устанавливает шесть базовых целей для европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Эти цели можно разделить на материальные и нематериальные. К первым относится принятие единой системы академических степеней, которая гарантировала бы их признание на всей территории ЕПВО, принятие системы высшего образования, основанной на двух циклах обучения (первый минимальным сроком в три года, второй же должен оканчиваться присвоением титула магистра или доктора), и использование системы академических кредитов на базе ECTS (European Credit Transfer System). Вторая группа целей включает в себя развитие упрощенной системы мобильности студентов, преподавателей и научных работников, сотрудничество по вопросам повышения качества образования и содействие выводу высшего образования на общеевропейский уровень. Последующие конференции и встречи стран-членов Болонского процесса были направлены на уточнение и расширение этих целей, однако, основными остаются первые три.

Испания стала одной из последних стран, присоединившихся к Болонскому процессу, и переход к новой системе высшего образования завершился лишь к 2010 году. Европейская схема предполагает первую степень обучения длительностью в три или четыре года. Испания выбрала четырехлетнюю модель, заменив ею специалитеты трех направлений (лиценциатура, инженерия и дипломатура – licenciatura, ingeniería, diplomatura) и добавив магистратуру в один год. Безусловно, не все европейские страны предпочли именно такую модель. Испанское правительство того времени, возглавляемое Испанской социалистической рабочей партией, исходило из тех соображений, что первая степень сроком в четыре (а не три) года позволит найти лучшую

работу. Совет ректоров испанских университетов (СРИУ) одобрил смешанную систему, и ее приняли. Однако, спустя пять лет этот же совет потребовал наложить мораторий на новую реформу [Pérez, 2008, з. 136]. В преддверии новых перемен организация считает, что система высшего образования «4+1» еще недостаточно изучена и сложно давать ей оценку, ведь первые выпускники закончили университет лишь в 2014 году. Совет также считает, что в любом случае важно придерживаться суммарного срока обучения в 5 лет.

В январе 2015 года совет министров одобрил реформу высшего образования, предоставляющую бóльшую самостоятельность автономным областям по вопросу организации высшего образования. Каталония уже выразила готовность воплотить реформу в жизнь с 2016 года, а Андалусия заявила, что не намерена ничего менять. Новая реформа предполагает следующие основные изменения действующей системы высшего образования:

1. Гибкая модель. Как было отмечено ранее, высшее образование в Испании строится по модели «4+1». Данная реформа позволяет в добровольном порядке и без определенного обязательного срока устанавливать модель «3+2».
2. Не для всех специальностей. 30% специальностей защищены от подобных изменений. Это так называемые контролируемые профессии. Продолжительность обучения по данным специальностям фиксирована и составляет 240 академических кредитов (столько должны учиться студенты на, например, медсестру (медбрата) или инженера водного и воздушного транспорта), 300 кредитов (фармацевт, инженер в сельском хозяйстве) или 360 кредитов (врач).
3. Стоимость обучения. По подсчетам министерства, эта реформа позволит сэкономить семьям 150 миллионов евро суммарно, т. к. студентам надо будет платить не за четыре, а за три года обучения. Однако, это весьма спорное заявление. Тот же декрет предполагает, что обучение на первой ступени станет более общим, базовым, тогда как магистратура призвана обеспечить бóльшую специализацию. Очевидно, что многие студенты захотят продолжить свое обучение на второй ступени, где они столкнутся с совсем другим уровнем цен.

В государственных университетах стоимость обучения в магистратуре значительно выше, чем стоимость обучения на первой ступени. Каждый курс обучения (как на первой, так и на второй ступени образования) предполагает освоение 60 академических кредитов, по 25-30 часов каждый. В эти часы входит как аудиторная, так и домашняя работа, и практики. Цена обучения формируется из стоимости одного кредита. Стоимость обучения в государственных университетах Испании варьируется. По данным министерства образования, средняя стоимость базового кредита в магистратуре – 18,42 € и дополнительного (не обязательного для овладения профессией) – 40,11 €. Самая высокая стоимость кредита в Мадриде и Каталонии: 30,33 € и 33,52 € за базовый кредит высшего образования первого уровня, и 65 € и 65,4 € за базовый кредит второго уровня образования соответственно. В качестве наглядного примера приведем стоимость обучения в самом большом университете Испании – в мадридском Комплутенсе. Год обучения на первом уровне составит 1 980 €, тогда как за год магистратуры придется отдать уже 3 900 €. В министерстве указывают на то, что в настоящее время лишь 20% студентов продолжают обучение в магистратуре, а также отмечают, что данная реформа может предполагать не только модель «3+2», но и «3+1».

4. Отсутствие определенного срока начала реформы. Декрет предполагает, что автономные области смогут самостоятельно решить, когда вводить новую модель (и будут ли они вводить ее). Министерство запросило информацию по данному вопросу у автономий, Каталония уже назвала 2016-2017 учебный год началом обучения по новой схеме, а Хунта Андалусии созвала срочное заседание андалузского совета университетов с целью отказа от данной реформы на своей территории.
5. Европейская модель. Хосе Игнасио Верт, министр образования, культуры и спорта Испании, считает, что прежняя модель высшего образования не обеспечивала универсальный международный характер и затрудняла обучение иностранцев в Испании. Согласно официальному сайту европейского пространства высшего образования, свободная смешанная модель образования

преобладает в странах-участницах Болонского процесса: в 26 странах применяется такая система. 9 стран выбрали в качестве единой официальной модели трехгодичное обучение на первой ступени (например, Франция и Финляндия), и еще 9 – четырехгодичное (Турция, Греция).

6. Как для государственных, так и для коммерческих ВУЗов. Коммерческие вузы не финансируются из гос. бюджета, а значит, могут сами определять длительность обучения на разных ступенях. Однако, автономные области решают, признавать ли дипломы, выданные тем или иным коммерческим университетом, поэтому, если автономия придет к единому мнению по поводу модели высшего образования, вполне вероятно, что другая модель не будет признаваться на территории этой автономии. Например, валенсийское правительство уже заявило, что им удалось прийти к соглашению по поводу единой модели образования для государственных и коммерческих университетов [Álvarez, 2015].

На данный момент одной из острых проблем испанского высшего образования является вопрос финансирования и распределения бюджетных средств. Госсекретарь по вопросам образования Испании, Монтсеррат Гомендио на пресс-конференции в феврале 2015 года назвала систему высшего образования Испании «несостоятельной» и призвала поставить на повестку дня вопрос о финансировании университетов [Sanmartín, 2015]. Как мы видим, данная проблема актуальна на всех уровнях испанского образования. Как у школьных учителей, так и у университетских преподавателей достаточно высокая заработная плата, и в том и в другом случае находятся недовольные этим фактом. Однако, если в случае школьных учителей речь идет о невозможности мотивации хороших работников путем повышения заработной платы, то в случае преподавателей университета проблема заключается в недостаточном финансировании университетов. Ожидается, что вместе с реформой модели высшего образования придет и реформа финансирования ВУЗов, которая позволит распределять бюджетные деньги не в зависимости от количества студентов в университете (как в большинстве случаев делается сейчас), а по результатам деятельности ВУЗов, их преподавателей и студентов.

Если Болонскому процессу еще не удалось создать максимально единую систему высшего образования, со стертыми границами и единым образовательным пространством, то технический прогресс и глобализационные процессы в скором времени смогут это осуществить. Страны-участницы Болонского процесса внедряли его принципы в существующую систему образования, выработанную на базе истории страны, ее культуры и педагогических и образовательных традиций. Именно поэтому результаты внедрения варьируются от страны к стране. Пока что проекты создания единых учебных планов и программ, единых общеевропейских учебников звучат очень смело и самонадеянно, однако, не беспочвенно. Примером создания базы для единого учебного плана может служить европейская система уровней владения иностранными языками – Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, CEFR). Основной целью разработки данного проекта стало создание единой системы оценивания и преподавания европейских языков. Изучение языков строится по системе трех уровней, каждый из которых в свою очередь делится на два. Учебные планы, пособия и программы теперь создаются в соответствии с данными уровнями, а большинство учебников становятся универсальными, что непосредственно влияет на учебные планы по иностранным языкам университетов, школ и курсов по всей Европе. Однако, создание единых учебных планов и пособий по историческим и политическим дисциплинам кажется не просто сложной, но и неправильной задачей. Политологическое воспитание и образование во многом зависит от страны, в которой учащийся проходит обучение, от политического и социального климата. Любая учебная программа должна коррелировать с практическим аспектом, с реальной жизнью и историческим контекстом конкретной страны.

В последние годы образование действительно начало приобретать более универсальный характер, и сложно говорить о долгосрочных тенденциях конкретно британского, немецкого или испанского образования. Конечно же, образование в каждой стране идет своим путем, на базе своего законодательства и своего опыта. Но все прогнозы сходятся в одном: в колоссальной роли технологий в образовании будущего.

Тенденции в образовании. «Образование 2.0», как принято называть модель обучения, совмещающую в себе традиционное обучение с обучением при помощи новых технологий, уже начало укореняться в образовании всех уровней, с начальной школы и до магистратуры и докторантуры. Главная и самая очевидная причина – это, конечно же, повсеместная распространенность и доступность технических средств: все учащиеся так или иначе пользуются смартфонами, планшетами и компьютерами, и использование техники в учебном процессе является логичным продолжением проникновения технического прогресса во все сферы жизни. Подобный синтез традиционного и инновационного обучения должен позволить учащимся проходить программу и получать знания в собственном ритме, в удобном для них темпе и формате, а преподавателям это позволит персонализировать обучение и вовлечь учеников в образовательный процесс. В Образовании 2.0 учащийся перестает быть пассивным объектом образования, а становится активным его участником, центром образовательного процесса [Bortolotti, 2015].

Недавнее исследование Института цифровой экономики школы бизнеса и маркетинга (ESIC Business & Marketing School, Испания) выделило 10 глобальных тенденций в образовании, которые уже можно достаточно четко проследить во многих школах и образовательных учреждениях [10 tendencias de educación del siglo XXI, 2015]:

1. Учащиеся становятся активным субъектом обучения, и это требует соответствующих изменений в программах и подходах, чтобы развивать активность, воображение и креативность учеников.
2. Работодатели ожидают увидеть не только знающего специалиста, но и полноценную сформированную личность с разными интересами и, желательно, крепким здоровьем и выносливостью. Поэтому необходимо сочетать традиционное обучение с психологической подготовкой, развитием критического мышления, самоанализа, самореализацией и поощрением физической деятельности.
3. Уже не существует определенного возраста для того или иного этапа обучения, эти границы стираются. Образование становится более гибким, чтобы предоставлять возможность обучения для людей разных возрастов, а также поощряется постоянное обучение и повышение квалификации.

4. Современность предъявляет требования к будущему специалисту; одно из важнейших - это способность к предпринимательской деятельности. Это не значит, что нужно настраивать учащихся на то, что они откроют свой бизнес. Речь идет о самостоятельности в работе, о способности разработать самостоятельно или в команде проект по заданной модели и с учетом предъявленных требований.
5. Программирование должно стать обязательной и, возможно, приоритетной школьной дисциплиной. В стремительно меняющемся мире умение программировать непосредственно связано с воплощением новых идей в жизнь. Именно эта дисциплина позволила двадцатилетним молодым людям создать и запустить такие успешные проекты как Google, Facebook, Vimeo, Tumblr и т. д.
6. Многие указывают на то, что образование оторвано от реального мира. Поэтому тенденция «возвращения» образования к реальным проблемам звучит очень актуально. Учащимся предлагаются реальные проблемы (чаще, глобального характера), которые они должны попытаться решить, причем, совместно с учащимися других школ и даже стран, посредством интернета, облачных технологий и программ для совместной работы и разработки проектов.
7. Использование игр становится частью не только начального образования, но и остальных этапов обучения. Ролевые игры позволяют «учиться через действие», учиться на практике, симулируя ту или иную ситуацию под контролем (модерированием) педагога-ведущего.
8. Учащимся нужно объяснять и предлагать различные тактики общения, в первую очередь, делового общения. Необходимо разбирать модели и тактики поведения.
9. Краудфандинг, как альтернативный и зачастую весьма эффективный источник финансирования, проникает и в образовательную сферу. Это позволяет поддерживать новые инновационные проекты и тем самым развивать образование.
10. Развитие и общедоступность интернета позволяют беспрепятственно находить практически любую информацию, и задача образовательных учреждений состоит в том, чтобы

становиться не просто информационными, но и научными центрами, поощряющими создание новых знаний, исследования и обмен опытом, в том числе и на международном уровне.

Как мы видим из этих тенденций, образование XXI века становится ориентированным в большей мере на профессиональную деятельность; образование всех уровней должно не просто давать знания, но готовить учащихся к жизни в профессиональной среде. Подчеркивается значимость поощрения инициативности учащихся, их всестороннее развитие, как интеллектуальное, так и физическое.

В этом контексте ожидается увеличение уровня вовлеченности молодежи в политическую жизнь. Посредством кейсового обучения, тактики ведения переговоров и прикладного характера, обучение должно воспитать в молодежи критическое мышление, развить способность отстаивать свою точку зрения, высказывать свои мысли, помочь сформировать свою жизненную и гражданскую позицию.

На наш взгляд, система начального и среднего образования в Испании требует существенных доработок. Возможно, в тех же рамках лояльности, но с большим упором на качество и объем получаемых знаний. Сейчас правительство планирует улучшить качество школьного образования путем усиления преподавания математики, испанского и английского языков (предметы, которые чаще всего оцениваются в международных рейтингах) и возобновить систему сдачи выпускных экзаменов, чтобы и ученики, и образовательные центры и автономные сообщества активизировались и приложили усилия для качественной подготовки школьников.

Испанское высшее образование переживает череду реформ, пытаясь найти оптимальную образовательную модель в рамках Болонского процесса. По новой реформе высшее образование может перейти на систему «3+2» (три года на первой ступени и два – на второй) вместо «4+1», но только в тех автономных областях, где ее примут. Остается много вопросов, связанных с данной реформой. К примеру, вполне вероятно, что выпускник первой ступени образования из Андалусии будет иметь больше шансов найти работу, чем выпускник того же уровня из Валенсии, т. к. первый учился четыре года, а второй – только три. Это

может вызвать путаницу и, вместо сплочения и универсализации, разобщить и запутать испанскую систему высшего образования. Однако, судить о результативности данных изменений можно будет лишь в долгосрочной перспективе: первые дипломированные магистры, получившие высшее образование по данной модели обучения, выйдут на рынок самое раннее только в 2021 году, соответственно, определенные выводы о данной модели можно будет делать лишь в 2021-2026 годах.

Технический прогресс и глобализационные процессы не обошли стороной и образовательную сферу. Тенденции в образовании касаются максимального внедрения технологий в образовательный процесс, обмена опытом и совместной работы между учебными заведениями разных стран. В новом образовании на первый план выходит учащийся, его возможности и цели, что несколько иначе расставляет акценты в образовательном процессе, делая личностный подход приоритетным. Образование XXI века направлено на формирование конкурентоспособного высокопрофессионального специалиста и политически активного гражданина. В Испании и во многих европейских странах это особенно актуально, т. к., возможно, именно сегодняшние студенты смогут найти выход из экономического и политического кризиса, безработицы, и именно на их плечи и на плечи последующих поколений ляжет задача восстановления государственной экономики. Надо помнить, что образование – это будущее страны.

Литература:

1. 10 tendencias de educación del siglo XXI / Universia España – URL: <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2015/02/06/1119646/10-tendencias-educacion-siglo-xxi.html> (дата обращения: 05.06.2016)
2. Álvarez, Pilar La reforma de Wert propicia un mapa de 17 planes universitarios / URL: http://politica.elpais.com/politica/2015/01/30/actualidad/1422652275_157736.html (дата обращения: 15.04.2016).
3. Bortolotti, Sandra Educación 2.0 / Iberestudios internacional – URL: <http://noticias.iberestudios.com/educacion-2-0/> Дата обращения: 5 июня 2015 г.
4. El Sistema Educativo en España / Don Quijote – URL: <http://www.donquijote.org/cultura/espana/sociedad/costumbres/la-educacion-en-espana> (дата обращения: 26.06.2016).

5. Paniagua, Enrique Linde El proceso de Bolonia. La estrategia de Lisboa: grado y postgrado en la enseñanza superior española / Revista de Derecho de la Unión Europea. 2007. № 12.
6. Pérez, Félix Haering con la col. de Velasco, Javier García La Educación Superior en España: enseñanzas y títulos en el sistema “tradicional” y en el sistema configurado en el actual proceso de reforma – CIMEA. Madrid, 2008.
7. Sanmartín, Olga R. ¿Es sostenible o no el sistema universitario español? / El mundo. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <http://www.elmundo.es/espana/2015/02/24/54eb996822601d5b318b456c.html> (дата обращения: 31.05.2016)

Dronova S.

Financial University under the Government of the Russian Federation

E-mail: sydronova@fa.ru

PROBLEMS AND TENDENCIES IN THE PRESENT-DAY SYSTEM OF EDUCATION IN SPAIN AND THE QUESTION OF POLITICAL SOCIALIZATION

The article reviews the present-day educational system in Spain in the context of political socialization. The author considers political socialization as knowing of one's place in the world and role in the society, the politics and the state which is being formed during all stages of education from the school to the final years in the university or college. The influence of education in the process of construction of identity as a subject of politics is significant if not primary.

The system of high education in Spain has been looking for the optimal educational model after the country joined Bologna process. Another issue caused by Bologna process is the tendency to universalize educational process: educational models, curriculums, programs and textbooks. In case of STEM disciplines and foreign languages teaching it is possible to create a unified curriculum, but teaching of history and politology is closely connected to the historical and political context of the specific country.

Key words: system of education, Bologna process, Spain, school education, higher education, educational tendencies, political socialization.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: STAND-UP ЛЕКЦИИ НА САЙТЕ TED

КАРНЮШИНА В.В., ВАРИЯСОВА Е.В.

Сургутский государственный
педагогический университет
E-mail: wera-k@yandex.ru

В работе рассмотрены вопросы исследования новых форм подачи учебного материала с позиции лингвистического исследования дискурса. Результаты показали, что самые значительные изменения сегодня претерпевают такие формы подачи материала, как лекция, вследствие развития технологий появляются новые методы и формы представления материала. Но самые большие изменения наблюдаются в языковой и статусно-ролевой сфере представления лекции.

Ключевые слова: педагогический дискурс, речевое воздействие, образование, STAND-UP лекция, убеждение.

Рассматриваемая в работе проблема, главным образом, относится к изучению изменений в области педагогического дискурса. А именно способам и форме подачи материала лекторами. Одним из новых веяний нам видится такая подача проблем исследования, как *stand-up лекции*. В качестве материала для изучения инновационных изменений мы обратились к лекциям размещенным на известном сайте TED. Как сообщается на сайте TED, их работа, главным образом, посвящена распространению идей [ted.com]. Форма подачи материала – это видео лекция, представляемая аудитории, продолжительностью не больше 18 минут. Одной из главных характеристик лекций авторы проекта видят в том, что оратор дает аудитории “a powerful talk”, т.е. сильную речь. Что имеется в виду? Мощь аргументации, умение убедить? Является ли такая подача материала новой формой или необходимостью?

С середины XX века в промышленно развитых странах начали происходить процессы, свидетельствующие о вступлении человечества в новую фазу развития: интенсификация интеллектуальных технологий, превращение процессов трансляции, обработки и потребления информации в главный вид деятельности.

Современность называют эпохой тотального упрощения культуры. Черты массовой культуры: «иллюзорность, уклонение от позитивных явлений в пользу негативных, усложнение технических средств, тяга к патологическому, развлекательность, вульгаризация, десакрализация, антисоциальность, сенсационность, количественность, поверхностность в воссоздании чувственного мира» [Кривко, 2005, с. 24].

Эти факторы приводят к изменению форм межличностного общения, в частности и в процессе образования.

Наличие огромного количества проблем восприятия информации в современном обществе, среди которых избыток информации, невозможность ее осмысления, обсуждения в ходе общения, «информационный мусор», то есть большое количество ненужной человеку информации, (многочисленная реклама разных видов, спам на электронной почте и т.д.), манипуляция массовым сознанием посредством СМИ, постепенная замена критического мышления стереотипным, шаблонным и многие другие, приводят к изменению некоторых форм преподавания. Так в сфере современных образовательных услуг снижается эффективность классической формы лекции. Для обучающихся все сложнее становится восприятие устной речи без видеоряда, сокращается период сосредоточенности внимания, современный студент едва выдерживает полуторачасовую лекцию. Информационные выступления переходят из формы доказывания в форму убеждения. В связи с этим, необходимо вспомнить, что Стернин И.А. так определяет форму речевого воздействия убеждения: «Убеждать – это вселять в собеседника уверенность, что истина доказана, что тезис установлен. В убеждении используется и логика, и обязательно – эмоция, эмоциональное давление. Убеждая, мы стараемся фактически навязать свою точку зрения собеседнику» (Стернин, 2001, с.59). Наличие эмоциональной составляющей является главным отличием убеждения от доказывания. Эмоциональное заражение становится основным средством суггестии современных *stand-up* лекции.

В современной социальной психологии под заражением понимается «процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому, протекающий на психофизиологическом уровне контакта

помимо собственно смыслового воздействия или дополнительно к нему» [Ольшанский, 2002, с. 70]. Эффект заразительности внешнего воздействия определяется силой его эмоционального заряда и фактом непосредственного психического контакта между общающимися людьми.

Эмоции являются первичной мотивационной системой человека [Изард, 1999]. Основное влияние эмоций на человека заключается в том, что под их воздействием изменяется качество деятельности и формируются отчётливые личностные характеристики. Каждая конкретная эмоция обуславливает определённый вид активности, организует мышление и деятельность. Среди эмоциональных проявлений особое значение имеют «сила» (удивление), «секс» (заинтересованность), «юмор» (радость и удовольствие), «симпатия-умиление» (любовь к детям и животным). Выступления в стиле TED как раз и делают ставку на юмор (многие выступления содержат юмористические комментарии оратора, шуточные картинки), удивление (эпатажные заголовки, нестандартные, неожиданные выводы), умиление (многие ораторы демонстрируют свои фото в детстве, просто фото детей, домашних питомцев, апеллируют к чувствам долга, патриотизма, родительской любви, братской, сестринской дружбе и т.д.).

На сегодняшний день конференции в стиле TED – это еще и модная тенденция, что также определяет суггестивные возможности данного «жанра». Под модой понимают форму стандартизированного массового поведения, «возникающую преимущественно стихийно под влиянием доминирующих в обществе настроений и быстро изменяющихся вкусов и увлечений» [Парыгин, 1999, с. 395]. Последнее время СМИ, киноиндустрия, массовая литература культивирует образ главного героя как незаурядного интеллектуала, с высоким IQ, не вписывающимся в стандартное общество. Поэтому выступать с мини лекцией на конференции TED это модно, ты становишься звездой в своем офисе, университете, школе, городе. Т.о. реализуется потребность в само выражении, самоутверждении и творческой деятельности. Но и публика уже готова воспринимать выступающего как особенного, избранного, что повышает воздействие речи оратора на публику.

В целом, мы говорим о такой форме педагогического дискурса, в которой меняются представления о статусе участников коммуникативного события.

Как отмечает В.И. Карасик, «Педагогический дискурс представляет собой форму «общественной практики», институционально структурируемую сущность, общение которой происходит в рамках статусно-ролевых отношений» [Карасик, 2000, с. 6]. При этом, институциональный дискурс представляет собой специализированную клишированную разновидность коммуникации между людьми, которые вынуждены общаться в соответствии с нормами данного социума. Таким образом, педагогический дискурс является разновидностью институционального типа дискурса, целью которого является – социализация нового члена общества. Участниками коммуникативного акта выступают учитель и ученик в их различных ролях, к примеру учитель как школьный или университетский преподаватель, наставник, научный руководитель. Педагогический дискурс отличается принципиальным неравенством основных участников общения, т.к. один из участников доминирует над другим, обладает властью и авторитетом. Местом осуществления педагогического дискурса, по мнению В.И. Карасика, могут быть учебное заведение, школа, университет, учебная аудитория и специально отведенное время для этого вида общения, такие как: урок, лекция, экзамен [Карасик, 2000]. Ценности этого дискурса могут быть выражены высказываниями, содержащими операторы долженствования *следует, нужно, должно* и положительные ценности.

Как видно, понятие разницы статуса участников педагогического дискурса считается константой. Однако, обращаясь к лекциям в стиле TED, мы наблюдаем расхождение в плане представления статусных ролей (учитель – ученик). Ролевые отношения участников коммуникативного события относятся важным социальным параметрам языка, влияющим на его дифференцированное использование относятся такие взаимоотношения между участниками коммуникативного акта, которые определяются социальной ситуацией и изменяются вместе с ней, соответственно, тип социальной роли вытекает из места индивида в социальной структуре общества и возможности осуществлять некоторую деятельность при занятии определенной позиции. В том же случае, когда

границы ролей строго не определены (или уже определены?), мы имеем дело с новой формацией, новым типом дискурса. В целом, можно отнести такой стиль подачи учебного материала, что получает распространение и в стенах университетов, к педагогическому дискурсу, но по некоторым параметрам, таким как смена ролей с «властные-неблизкие», на «невластные-неблизкие», размытые границы стиля: лексика (минимальное употребление терминов и т.п.), синтаксис (переход на повествование от первого лица и т.п.), и, в целом, сам перлокутивный эффект – увлечь, развлечь.

Возникает вопрос, почему подобная форма представления научного знания становится популярной, а отход от академического научного стиля даже приветствуется. Вероятно, таковы требования времени: скорость подачи, легкость восприятия, клиповая форма представления, ориентация на визуальную перцепцию – наиболее эффективные способы донести материал.

Литература:

1. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта, Наука, 2011. 224 с.
2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С.5-20.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
4. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
5. Ольшанский Д.В. Психология масс. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 480 с.
7. Роботова А.С. Современный педагогический дискурс. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyu-pedagogicheskiy-diskurs> (дата обращения 07.03.2017)
8. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: ИПЦ МОУВЭПИ, 2001. 252 с.

Karnyushina V.V.

Surgut State Pedagogical University

E-mail: vera-k@yandex.ru

Variyasova E.V.

Surgut State University

E-mail: justina2302@mail.ru

THE LINGUISTIC APPROACH TO INNOVATIONS IN EDUCATION: STAND-UP LECTURES ON TED

The article is devoted to the problems of new forms of delivering a lecture from the view point of linguistic discourse analysis. The results have shown that the most considerable changes are noted in the ways and methods due to the technological progress. But the biggest changes are observed in the field of the language and the status and role lecture presentation.

Keywords: pedagogical discourse, speech influence / impact, education, stand-up lectures, persuasion.

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

КНЯЗЕВА Е.Г., КУРБАКОВ И.А

*Военный университет,
E-mail: i7201224@gmail.com*

Авторы статьи убеждены, что анализ характера конфликтов в современном социуме позволяет говорить о том, что СМИ используются для оказания целенаправленного воздействия на индивидуальное и массовое сознание, создание картины мира согласно определенной идеологической установке, подготовке аудитории к определенным речесихическим действиям. В данном контексте лингвистический анализ текстов, создаваемых СМИ для сообщения и анализа актуальных событий и личностей, приобретают не только теоретическое, а именно развитие комплексного подхода к изучению функционирования языковых средств в речевой коммуникации, но и прикладное значение, в частности, в деле защиты национального суверенитета нашей страны.

Ключевые слова: *речевое воздействие, национальный суверенитет, вербальные средства.*

Анализ характера конфликтов в современном социуме позволяет говорить о том, что СМИ используются для оказания целенаправленного воздействия на индивидуальное и массовое сознание, создание картины мира согласно определенной идеологической установке, подготовке аудитории к определенным речесихическим действиям. В данном контексте лингвистический анализ текстов, создаваемых СМИ для сообщения и анализа актуальных событий и личностей, приобретают не только теоретическое (развитие комплексного, системно-деятельностного, подхода к изучению употребления языковых средств в речевой коммуникации), но и прикладное значение, в частности, защита национального суверенитета нашей страны.

Речевая коммуникация используется современными СМИ для манипулирования сознанием масс. Прибегая к определенным вербальным средствам и речевым тактикам, в частности, авторы печатных изданий целенаправленно пытаются создать нужное представление о событии и вызвать запланированную реакцию у аудитории. При этом важным

моментом становится анализ того, кому выгодна такая подача информации в тексте, кто выступает заказчиком, каковы мотивы такой вербализации. Естественно предположить, что заказчиками могут выступать как частные лица, так и целые государства в лице политической и финансовой элиты.

Хотелось бы заметить, что в этом мы видим практическую реализацию сложившегося еще во второй половине прошлого столетия в отечественной психолингвистике понимания речевого общения как процесса регулирования адресантом внутреннего и внешнего поведения адресата. Следовательно, при создании текста автор учитывает условия коммуникации, и прежде всего особенности аудитории, т.е. систему ценностей, культурные традиции, религиозные взгляды и т.д. При этом автор обязан прогнозировать обратную реакцию реципиента и корректировать свое речевые действия. В этом смысле стоит признать, что речевая коммуникация носит *интерактивный характер*. Эффективное управление аудиторией во многом зависит от реализации этих принципиальных моментов.

В ходе исследования речевое воздействие изучалось на примере текстов, продуцируемых в СМИ для оказания целенаправленного регулятивного воздействия на аудиторию.

Умышленное введение в заблуждение читателей, телезрителей, радиослушателей средствами СМИ сегодня распространенное явление. В современных англоязычных СМИ создается в подавляющем большинстве случаев отрицательный образ России, а основными языковыми средствами в заголовках информационных изданий служат оценочная лексика, метафоры и языковая игра.

Международный имидж России как экономически и социально отсталой страны по большей части был сформирован в результате мощнейшей пропаганды, информационной войны США против СССР, а затем и России. Ряд Исследователи отмечают, что образ коммунистической «империи зла» в зарубежных СМИ и общественном мнении был даже не так негативен, как образ современной России. Объяснить это можно лишь эскалацией Западом информационной войны после того, как Россия продемонстрировала самостоятельность и уверенность на международной арене, заявив о защите своих национальных интересов.

Слово вновь стало оружием: западные СМИ пытаются использовать вербальные средства для целенаправленного подрыва национального суверенитета России, ее изоляции в мире, разжигания внутренних конфликтов. Умение бороться словом с «черной» риторикой и искусной демагогией о якобы свободе и демократии должно стать важнейшим качеством тех, чьим оружием является СЛОВО, т.е. нас с вами.

Так, например, журнал «*The Economist*» от 19 марта 2016 года посвятил России две яркие в смысле подбора метафор и картинок для формирования у читателя негативного отношения к действиям России в Сирии. Заголовок «*A Hollow Superpower*» (пер. «Полая/ пустая внутри сверхдержава») редакторской статьи вынесен на обложку [*The Economist*]. Подзаголовок сразу дает указание читателю к определенным действиям: «*Don't be fooled by Syria. Vladimir Putin's foreign policy is born of weakness and made for television*» («Не дайте себя одурачить действиями в Сирии. Внешняя политика Владимира Путина рождена слабостью и предназначена для телевидения»).

Стоит заметить, что в англоязычных СМИ создается образ России как некоей «вотчины» В.В. Путина. Анализ заголовков статей позволил сделать вывод, что СМИ создают имидж В.В. Путина как «политика, не поддерживающего демократические свободы, стремящегося к авторитарной власти». Выверенные, четкие политические решения нашего Президента преподносятся как «стремление к единоличной власти, имперское желание возродить СССР, подавив инакомыслие».

Конечно, тема образа В.В. Путина является самостоятельной, требует детального анализа и проработки. В данной работе мы лишь рассматриваем образ В.В.Путина в связке с образом всей страны в целом. Зависимость судьбы страны и значимость влияния президента на всю страну, ее будущее показывается в первую очередь при помощи притяжательного падежа: *Confronting Putin's Russia*. Образ находящейся под давлением президента страны складывается при помощи слов: *empire* (империя), *propaganda* (пропаганда). Так, в указанной выше статье действия России в борьбе с террористами на территории Сирии представлены как «показная победа Путина, демонстрация силы». Причем не приводится реальная оценка авторитетных политиков, а делается лишь ссылка на «картинки в телевизоре»:

«*Jubilant crowds waved Russian flags, homecoming pilots were given fresh-baked bread by women in traditional dress (зарисовка в самом начале статьи). **Judging by the pictures on television, Vladimir Putin won a famous victory in Syria this week***».

Далее идет принижение результатов усилий России по борьбе с террористами ИГИЛ и запугивание читателя тем, что в результате российских авиаударов погибло много гражданских лиц Сирии. Важно также отметить с каким пренебрежением авторы статьи позволяют себе относиться к действующим, легитимным главам других государств: в отношении Башара Асада они употребляют слова «режим» и предполагают его замену, как нечто ненужному:

«*He (V. Putin) has **shown off his forces and, heedless of civilian lives, saved the regime** of his ally, Bashar al-Assad (though Mr Assad himself may yet prove **dispensable**)*».

Негативная оценка сопровождается и прямым искажением фактов: авторы статьи делают заявление, что «В. Путин использует беженцев из Сирии в качестве оружия борьбы со своими противниками в Европейском Союзе:

«*He (V. Putin) has “**weaponized**” refugees by scattering Syrians among his foes in the European Union*».

Внешняя политика России представляется как пропагандистский трюк для подъема своего престижа:

«***Most important, Mr Putin has exhausted an important tool of propaganda... Russia's president has generated stirring images of war to persuade his anxious citizens that their ailing country is once again is a great power, first in Ukraine and recently over the skies of Aleppo***».

Цель следующего предложения – запугать западного читателя «непредсказуемой агрессивной политикой Путина», заставить население европейских государств смириться с размещением на их территории новых элементов системы ПРО и даже готовиться к «отражению агрессии со стороны России»:

- «The big question for the West is where he will stage his next drama».
- «Mr Putin, fresh from Syrian success, could yet test the West one more time».

- «Sooner or later, the cameras will crave action».
- «Ukrainians are petrified once again».
- «Eventually, deep Russian decline will limit its aggression. For the time being, however, a nuclear-armed Mr Putin is bent on imposing himself in the old Soviet sphere of influence».

Стоит отметить те средства, которые нагнетают истерию – обстоятельства времени: «eventually / при нынешнем состоянии дел, в настоящее время», «for the time being / пока, в настоящий момент» «глубокий экономический кризис сдержит агрессию России».

Делается прямое указание на наличие ядерного оружия у России «*a nuclear-armed Mr Putin*» - «вооруженный / имеющий ядерное оружие некий господин Путин». Даже при обращении к главе государства слышны уничижительные интонации. В доказательство этому приведем еще один пример из той же статьи:

«Mr Obama thinks Russia should be left to its inevitable decline. Like a naughty child, Mr Putin is rewarded by American attentiveness, he believes». — «Г-н Обама полагает, что Россию стоит оставить на время без внимания, она и так неизбежно загнетса от кризиса. Как непослушному ребенку, г-ну Путину и так досталось слишком много внимания со стороны США».

В данной фразе проявляется уверенность американских политиков в своей исключительности и праве командовать свою волю, «награждая» глав суверенных государств, каким и является Россия, своим «дорогим вниманием».

В анализируемой статье можно найти примеры реализации политики «двойных стандартов»: для обозначения явления или процесса в выгодном свете используются слова с положительной коннотацией, а для формирования неприязни и выражения осуждения – слова с негативной коннотацией. Так, как мы видели в примере выше, политика В.В. Путина в отношении соседей России обозначается такими единицами, как «навязывание своей политики на постсоветском пространстве - *'imposing himself in the old Soviet sphere of influence'*, стремление возродить империю – *'restore Russian greatness after the Soviet collapse'*». При этом читателя

настраивают на приветствие расширения НАТО в Европе и во все мире, называя это «защитой национальных интересов США и их союзников:

«So West needs to be prepared. It is welcome that America is strengthening its forces in Europe. NATO's European members should show similar mettle by putting troops in the Baltic States». – «Следовательно Западу нужно готовиться. Нужно приветствовать наращивание сил США в Европе. Европейским членам НАТО нужно продемонстрировать такое же рвение в размещении войск в государствах Балтии».

В настоящее время актуально всесторонне изучать использование вербальных средств (язык) в информационной войне как составной части гибридной войны. Данная актуальность связана с обострением конфликтных ситуаций в ряде регионов, геополитическая важность которых подтверждена участием в конфликтах нескольких мировых держав. Гибридная война трактуется как модель войны, которая пытается скрыть свой военный характер, а также участие в ней государственных структур. Именно поэтому в ней резко возрастает роль информационной составляющей.

Термин «информационная война», как война четвертого поколения, появился в конце 80-х и очень быстро получил популярность. Так, в начале 90-х появляются первые теоретические, а впоследствии и практические работы, где даются разнообразные определения «информационной войны». Первое серьезное определение термина «информационная война» дается в докладе американской RAND Corporation «Strategic Information Warfare a New Face of War» 1996 года [Molander, Riddile, Wilson]. Согласно ней: «Информационная война — это война в информационном пространстве». То есть уже к существующим на тот момент 3-х военных пространствах (сухопутный, военно-морской и военно-воздушный) добавляется новый — информационный.

У данного определения произошла некоторая «эволюция». Если в начале 90-х он был чрезвычайно популярным, то со временем от него начинают отказываться и прекращают использовать, в связи с его неприменимостью, заменяя при этом на другой термин «кибервойна». В 1998 г. на адрес Генерального секретаря ООН было направлено специальное послание о

проблеме международной информационной безопасности от министра иностранных дел РФ [Колосов, Кривчикова]. Особый акцент в ней был сделан на необходимости предотвращения появления принципиально нового — информационного оружия, как оружия массового поражения для решения принципиально новых конфликтов. Указанная инициатива получила практическую реализацию в резолюции ГА ООН 53/70 «Достижения в сфере информатизации и телекоммуникаций в контексте международной безопасности» от 4 декабря 1998 года. Согласно заявления РФ, этим оружием уже владеет США, а другие государства еще нет. Таким образом, США имея монопольное владение этим оружием, может стать «мировым гигантом» и уничтожить национальные государства. Американские представители тогда вообще воздержались от комментариев, этим самым как бы опровергли факт владения таким видом оружия. Именно с того момента в США начали делать все, чтобы как можно быстрее прекратить использование термина «информационная война», а в место него использовать термин «информационные операции». Очевидно, что основной единицей оружия в такой войне является слово.

В активно разрабатываемой за рубежом прикладной лингвистике уже сформировалось целое научное направление – лингвоконфликтология, объектом исследования которого является язык вражды, ненависти, конфликта как лингвокультурологический феномен. Под языком вражды или риторикой ненависти (англ. *hate speech*) понимают обобщенное обозначение языковых средств выражения резко негативного отношения человека по отношению к представителям иной системы религиозных, национальных, политических, социальных и культурных ценностей. С 2000 г. созывается ежегодный Международный конгресс конфликтологов. Стоит отметить, что широкие исследования механизмов распространения «языка вражды» через средства массовой информации началось фактически сразу же после завершения Второй мировой войны. «Газеты втянули нас в войну» - резюмировал Карл Ховланд в 1954 году. Сам он в период войны проводил эксперименты по оказанию влияния на американских солдат через использование обучающих фильмов. Были выпущены короткометражные фильмы с характерными названиями «Почему мы воюем», «Знай своего врага», «Знай своего союзника». Как пояснял исследователь Б. Коэн, «пресса не может заставить людей думать определенным образом, но может указать

своим читателям, о чем думать». Со временем по мере активизации исследований проблем программирующего, воздействующего, влияния слова на подсознание человека исследователи все определеннее стали говорить о способности СМИ манипулировать массовым сознанием.

Показателем закрепления в науке этого положения стал рост диссертационных исследований в данной области прикладной лингвистики. Классическими стали филологические исследования голландца Ван Дейка и его школы в области дискурсивных стратегий и моделей речевого конфликта. Появился термин «вербальная агрессия», которым определяется такое использование языковых средств речи, при котором намеренно провоцируется отрицательная реакция, нанесение своего рода «эмоционального удара». В 2009 году появилась монография Энн Вебер «Руководство по ненависти»: на примере юридических документов автор анализирует нормативные акты ЕС, ООН на предмет использования языковых средств выражения терпимости и нетерпимости. В 2012 году вышла статья американского политолога Сьюзан Бенеш из Института мировой политики, финансируемого Фондом Маркартуров и Институтом мира США под названием «Слова как оружие». В ней автор исследовала феномен «языка вражды» на примере ситуации в ЮАР и пришла к выводу, что среди условий, приведших к падению апартеида, стало изменение условий вербальной коммуникации. Моментом осознания проблемы «языка вражды» в качестве самостоятельного предмета научных исследований и осмысления его как специфического социокультурного феномена стал рубеж XX – XXI веков. Так, 30 октября 1997 года был принят документ Евросоюза, посвященный специально проблеме вербализации агрессии в социо-коммуникационном пространстве.

Стоит отметить, что в российском научном сообществе проблематика лингвоконфликтологии также приобретает статус быстро развивающейся научной отрасли. Жизнь порождает потребность в осмыслении тех языковых и речевых процессов, которые происходят в информационном пространстве в наши дни. К сожалению, правда, что на первое место выходит язык конфликта, а не язык сотрудничества и интеграции.

Ярким примером огромного интереса к языковым проблемам, проблемам речевого воздействия стала публикация доклада НАТО StratCom, в котором

российская телепередача КВН объявлена угрожающим «инструментом политической коммуникации». Новым секретным оружием русских и вызовом альянсу был объявлен юмор, а именно тексты КВН. Этот доклад был подготовлен Центром стратегических коммуникаций НАТО, расположенном в Риге. В преамбуле говорится, что этот доклад предназначен для НАТО, стран-членов НАТО, партнеров НАТО, всех связанных и заинтересованных лиц и организаций. Юмор рассматривается как инструмент создания текстов в целях стратегической коммуникации: обсуждаются дефиниции юмора, когнитивная сторона юмористических текстов, их функции, и конечно, делается вывод о том, что КВН является мощнейшим орудием российской пропаганды. Представитель нашего МИДа Мария Захарова нашла эту публикацию как смешной, но в то же время и закономерной в контексте той информационной войны, которая ведется против России на Западе.

В целом, все вышесказанное доказывает, что лингвистические исследования набирают новую силу в наши дни, поскольку все более острыми становятся проблемы использования человеком языка в достижении поставленных целей.

Литература:

1. Колосов М.Ю., Кривчикова Э.И. Международное право: учебник. М.: Высшее образование, Юрайт, 2009. 1012 с.
2. Molander R.C., Riddile A.S., Wilson P.A. Strategic information warfare: a new face of war [Электронный ресурс]. Режим доступа: rand.org
3. A Hollow Superpower / The Economist, 19 марта 2016 года.

Кныазева Е., Курбаков И.

Military University

E-mail: i7201224@gmail.com

IDEOLOGICAL ASPECT OF VERBAL MEANS SELECTION BY ENGLISH SPEAKING MASS MEDIA

The authors of this article presume that the analysis of conflicts in the modern society gives reason to conclude that mass media is aimed at providing a planned moral pressure on individual and mass consciousness, creating an image of the world in accordance with the ideological directive, as well as preparing the audience for predetermined verbal and mental activities. In this context the linguistic analysis of texts created by mass media to inform the public about current events and personalities acquires both theoretical importance, in particular to promote a comprehensive studies of verbal means in speech communication, and applied meaning, namely, to enhance the national sovereignty of this country.

Keywords: illocution, verbal means, national sovereignty.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ДИСКУРС И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

КОВАЛЕВА Т.Г.

*Университет гражданской защиты
МЧС Республики Беларусь
E-mail: kova77@mail.ru*

Статья посвящена вопросу развития социокультурной компетентности на основе профессионально ориентированного дискурса. Показано, что научно-технический дискурс обладает определенной «социокультурной» нагрузкой, объем которой различен в текстах разных типов и жанров.

***Ключевые слова:** профессионально ориентированный дискурс, социокультурная компетентность, микрокомпетенция*

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции специалиста – это многоплановый и многоцелевой процесс, одним из аспектов которого является развитие социокультурной компетентности. Социокультурная компетентность, будучи комплексным понятием, включает такие аспекты как интракультурный, интеркультурный и инкорпоракультурный. Интеркультурный (кросскультурный) аспект предполагает «способность к изучению, анализу, сопоставлению и сравнению родной и чужой культур с целью выявления сходств и различий» [Крупченко, 2015, с. 134].

Социокультурная компетентность сама по себе неоднородна, она имеет несколько составляющих элементов, так называемых микрокомпетенций, в частности, это: референциальная микрокомпетенция, социально-прагматическая микрокомпетенция, этно-лингво-социокультурная микрокомпетенция. Референциальная («энциклопедическая») микрокомпетенция подразумевает знания из определенной сферы, - например, истории, географии - страны изучаемого языка, об объектах в этой области, а также понимание отношений между ними. Социально-прагматическая микрокомпетенция предполагает умение распознать и

интерпретировать характерные лингвистические признаки социальных, этнических, религиозных, политических групп, которые сосуществуют и находятся в своеобразной борьбе на «культурном рынке» в стране изучаемого языка. В основе этнолингво-социокультурной микрокомпетенции лежит понимание имплицитных смыслов знаков на основе более или менее кодифицированных признаков, корни которых уходят в историю и культуру этноса [Boeg et alt., 1990, p. 48].

Какие бы учебные задачи ни решал преподаватель, обучая профессионально ориентированной коммуникации, ему в большей или меньше степени приходится затрагивать вопросы национально-культурной «нагруженности» научно-технического текста, ее понимания и передачи при переводе. Язык и культура (а теперь и технологии) находятся в тесной связи и постоянно взаимодействуют. Обычно, в этом взаимодействии выделяют несколько аспектов. В первую очередь, это отражение культуры в языке, т.е. выражение определенных культурных образов в языковых единицах разного уровня. Во-вторых, речевое поведение как проявление принятых в обществе культурных стереотипов поведения. В-третьих, культура языка и речи как грамотное употребление языковых единиц. В-четвертых, язык культуры. Это семиотические системы, используемые в разных сферах культуры. Невозможно изучать иностранный язык, не касаясь того или иного из этих аспектов, как невозможно глубоко постичь культуру другого народа, не понимая его язык.

На первый взгляд, научно-технические тексты лишены какого бы то ни было социокультурного фона, поскольку они представляют научный стиль, а он, как известно, обладает такими характеристиками как: нейтральность, точность, отсутствие образности и коннотаций, статичность, обобщенность, ясность. Однако наблюдения над профессионально значимым дискурсом – текстами из письменных, устных, электронных источников – в области безопасности жизнедеятельности на разных языках (немецком, английском, французском, русском) показывают, что в нем в той или иной степени присутствуют компоненты, несущие

определенную социокультурную нагрузку. Создаваемые таким дискурсом образы можно понять и адекватно перевести только при понимании соответствующих культурных реалий, истории страны изучаемого языка, а также имея определенные лингвистические знания. Научно-технический дискурс может и должен быть использован для развития социокультурных микрокомпетенций, хотя и не в такой степени, как социально-политический или художественный [Тележко, 2016].

Приведем некоторые примеры терминологических единиц, понимание и перевод которых затрагивает область социокультурной компетенции. В англо-русском словаре приводится 11 вариантов перевода слова 'community': "сообщество, община, общество, общность, объединение, населенный пункт, округа, микрорайон, общежитие, местность, жители микрорайона". Как же следует перевести этот термин во фразе «Floods can be local, impacting neighborhoods or communities, or very large, affecting entire river basins» в контексте документа по оценке состояния и оказанию психологической помощи населению, пострадавшему от чрезвычайной ситуации? [4]. При переводе следует учесть, что данный документ составлен как рекомендация государству Шри-Ланка, которое административно подразделяется на провинции и округа. Знание того, что 'community' – это административная единица территориального деления позволяет перевести данную фразу следующим образом: «Наводнения могут быть локальными, затрагивающими отдельные провинции или округа, или очень обширными, охватывающими территорию всего речного бассейна».

Перевод акронимов, количество которых в специальных текстах обычно очень велико, часто невозможен без обращения к сфере референциальных знаний. Например, сокращение RF 'Rüstfahrzeug' (нем.) может быть понято только при знании того, что в Германии пожарным командам во время второй мировой войны приходилось спасать пострадавших из-под завалов в результате бомбовых атак и в участвовавших случаях крушении поездов. В связи с этим возникли специально оборудованные пожарные машины для оказания технической помощи 'für technische Hilfeleistung ausgerüstet'. Таким

образом, RF 'Rüstfahrzeug' следует переводить «специальный автомобиль для оказания помощи в случае автомобильных и железнодорожных аварий». Термин-акроним RF (в настоящее время RKW 'Rüstkraftwagen') сохранился и до наших дней и все также означает технику, предназначенную для специализированных спасательных работ, хотя сама техника, безусловно, изменилась. Сокращение KHD (нем.) на кузове прицепа может понято только при знании того, что это транспортное средство относится к службе спасения 'Katastrophenhilfedienst' – «Служба помощи в случае чрезвычайной ситуации».

На пересечении референциальной и этно-лингво-социокультурной микрокомпетенций находится понятие, которое сформулировано в названии специализированного французского журнала «Allô Dix-Huit». Чтобы понять тематику данного издания необходимо знать, что 18 (dix-huit) – это номер для вызова по телефону пожарной службы во Франции и любой француз его знает, как знает житель Белоруссии номер службы спасения 101. Таким образом, можно предложить следующий перевод названия этого журнала «Служба спасения на связи». Имя прилагательное 'raffiné' (фр.), согласно словарю, имеет следующие значения: «утонченный, изощрённый, ловкий, хитрый». Однако в составе именной группы 'des pompiers raffinés', в специальном контексте данное прилагательное следует перевести, учитывая, что оно по смыслу связано с существительным 'raffinerie' «нефтеперерабатывающий завод». Пожарные, которые обеспечивают безопасность таких объектов, должны обладать специальными знаниями и навыками тушения горящих нефтепродуктов. Таким образом, предлагается перевод с учетом как первичного значения, так и контекстуального: «опытные пожарные, которые отвечают за безопасность нефтеперерабатывающих предприятий». Данный пример свидетельствует о том, что научно-технический текст не является полностью нейтральным, он может содержать тропы.

Отдельно следует остановиться на материалах, размещаемых на интернет-страницах зарубежных служб, занимающихся вопросами спасения людей в чрезвычайных ситуациях. Например, материалы,

размещенные на интернет-странице высшей французской национальной школы пожарных офицеров (ENSOSP), представляют собой дискурс, который включает различные продукты коммуникативной деятельности. Это развернутые и сокращенные тексты, стабильные и всплывающие сообщения, таблицы и делопроизводственные формы, фотографии, видео ролики, отсылки к другим базам данных. Количество специальных терминов и их доступность для понимания и перевода зависит от рубрики. Так, в рубрике «Главная страница (Accueil)» размещены сообщения о событиях из жизни школы, для адекватного понимания и перевода которых необходимы референциальные знания, например, о значении праздника 14 июля для французов. В сообщениях о торжествах в день национального праздника Французской республики, присутствуют термины – воинские звания, например, полковник ‘colonel’, подполковник ‘lieutenant colonel’; обозначения военных должностей: командир отделения ‘chef de section’, медицинский работник отделения ‘infirmière de la section’, которые переводятся с помощью эквивалента с учетом реалий. Информация о научных мероприятиях содержит больше специальных терминов, не требующих особых социокультурных знаний. Например, гражданская оборона ‘protection civile’, действия в чрезвычайных ситуациях с применением ядерных и радиоактивных веществ ‘interventions en milieux nucléaire et radiologique, пожар ‘incendie’, предупреждение и ликвидация пожара ‘prévention et liquidation d’incendie’. Перевод названий учебных программ и дисциплин возможен только после ознакомления с содержанием курс и с привлечением социально-прагматической микрокомпетенции. Например, словосочетание ‘journée professionnelle’ – это однодневный курс повышения квалификации; ‘secours à personnes’ соответствует понятию «первая помощь пострадавшим» (французский язык избегает в данном случае термина «пострадавший»). Интернет-дискурс данного сайта представляет собой комбинацию элементов публицистического и научно-технического стиля, вследствие чего специальные термины встречаются наряду с лексикой общественно-политического

характера, имеют место идиомы, метафоры и другие элементы публицистического стиля. Например, 'lutte contre l'incendie' – дословно, «борьба против пожара» соответствует словосочетанию «тушение пожара». 'Soldats du feu' (солдаты огня) – метафорическое наименование представителей профессии «пожарный». В рубриках, носящих коммерческий характер, где предлагается специализированное оборудование, обмундирование, инструменты имеется большое количество узко технических терминов, их понимание облегчают фотографии и видеоролики.

Таким образом, в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе, где обучение ведется на материале научно-технических текстов, есть возможность для развития социокультурной компетенции в профессионально значимой сфере. Профессионально ориентированный дискурс содержит аутентичный материал, который, при умелом подходе может быть источником референциальных, прагматических и этнолингвокультурных знаний, составляющих основу социокультурной компетентности.

Литература:

1. Крупченко, А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. М.: АПКППРО, 2015. 232 с. (Серия «Профессиональная лингводидактика»).
2. Тележко И.В. Интегративная модель формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов. Автореферат дисс. кандидата филол. наук. Москва, 2016. 24 с.
3. Boer H., Butzbach-Rivera M., Pendanx M. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Clé International, 1990 240 p.
4. Guidance Note on Recovery: Psychosocial. Annex 107
5. Landes-Feuerwehverband INFO 0732 / 770 122 © by Landesfeuewehrverband Oö. 4017 Linz
6. Allo Dix-Huit 1 – place Jules-Renard B.P. 31 – 75 823 Paris Cedex 17 Association pour le Développement des Oeuvres Sociales des Saapeurs-Pompiers de Paris

Kovaleva T.

University of civil protection emergency control

Ministry of the Republic of Belarus

PROFESSIONALLY ORIENTED DISCOURSE AND ITS USE FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE

The article is devoted to the problem of the development of cross-cultural competence and the use of professionally oriented discourse for this purpose. It is shown that scientific and technical discourse possesses definite “cultural load” its volume depending on the type and genre of the text.

Keywords: professionally oriented discourse, cross-cultural competence, microcompetence

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК КРИТЕРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

МЕКЕКО Н.М.

РУДН

E-mail: nmekeko@yandex.ru

Языковая личность формируется под воздействием тех коммуникативных ситуаций, которые ей приходится наблюдать и в которых ей приходится участвовать, в процессе восприятия речи окружающих, а также в ходе продуцировании собственных речевых произведений и их дальнейшего анализа. Значительное влияние оказывает внешнее нарастание объема низвергающейся на современного человека многоплановой массовой информации, нередко манипулирующей сознанием и требующей от воспринимающего её адресата способности к критическому переосмыслению идеологических натисков СМИ. В этих условиях аудиторное занятие по иностранному языку динамично трансформируется в учебное мероприятие с акцентом на активную речевую деятельность обучаемых. Особое внимание уделяется стратегиям и тактикам речевого воздействия преподавателя на студентов. Увлеченная, эмоциональная речь педагога представляет собой дополнительную мотивацию в становлении молодых специалистов. Весьма значимой нам видится работа над становлением и совершенствованием речевой культуры личности. Уровень речевой культуры определяет параметры не только репрезентации информации, но и корректность её восприятия; а в конечном итоге – существенно влияет на успешное становление профессионала в конкурентном пространстве социума.

***Ключевые слова:** речевая культура, речевое воздействие, комплексные дидактические ресурсы, паралингвистические факторы, информационное поле, коммуникативная ситуация.*

Портфель компетенций успешного в профессиональной деятельности специалиста расширяется вслед за тенденциями современного развития, предполагающего глобализацию экономики и информационного пространства. Формируется принципиально новый социальный заказ к качествам конкурентноспособного специалиста [Тихонова, 2015, с. 167]. Ключевыми компетенциями сегодня мыслятся уже не только узко профессиональные, но и общекультурные. Здесь важно особенно

отметить, что помимо «материального плана выражения, любой естественный язык представляется совершенным объектом символизации реальной и условной действительности, одновременным носителем которого будет являться любой говорящий на этом языке субъект» [Акопян, 2016, с. 177]. Языковые картины как реальной, так и условной, действительности прямо соотносятся с представлением культурно освоенной модели действительности в экстралингвистическом восприятии. Развиваясь в условиях информационного общества, личность находится под воздействием массивного и стремительно изменяющегося информационного поля. Нарастание объема низвергающейся на современного человека многоплановой массовой информации, нередко манипулирующей сознанием реципиентов, требует от воспринимающего её адресата способности к критическому переосмыслению.

Комментируя те или иные публицистические материалы, информацию необходимо не просто извлечь, но и, проанализировав ее, произвести ее компрессию и декомпрессию, критически осмыслить, творчески переработать, сформировать своё собственное высказывание с отражением в нём личной оценки [Мекеко, Тихонова, Дубовик, 2017]. Заметим, что в реальных коммуникативных ситуациях эти процессы происходят естественно: фразеология, рассматриваемая как развитие суперсегментных отношений, представляет собой компрессию смыслов, и в этом проявляется всеобщий закон языковой экономии, а разъяснения сути и детализация являются их экспансией (декомпрессией), отражая вариативность экспрессивного потенциала вербальных средств лингвокультуры.

Речевое воздействие изучается в русле различных гуманитарных наук: психологии, социологии, когнитивистике, риторике, коммуникативистике, лингвоперсонологии, стилистике, лингвопрагматике.

Сегодня в структуре гуманитарного знания достаточно остро встаёт вопрос «о выборе подходящего, адекватного способа речевого

воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации, об умении правильно сочетать различные способы речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения для достижения наибольшего эффекта» [Стернин, 2012, с.3]. Оптимальное сочетание приемов речевого воздействия для выхода на желаемый результат самым насущным образом интересует сферу бизнеса и является востребованным на современном этапе развития общества, в условиях интенсификации международных коммерческих связей, рыночной экономики, диверсификации финансово-экономического взаимодействия и взаимозависимости. Современное общество заинтересовано в эффективном гармонизирующем общении.

Существенное значение в этой связи приобретает работа над становлением и совершенствованием речевой культуры личности, поскольку уровень речевой культуры определяет параметры не только репрезентации информации, но и корректность её восприятия; в конечном итоге – существенно влияет на успешное становление профессионала в конкурентном пространстве социума.

Речевое воздействие представляет собой предмет междисциплинарного изучения с опорой на достижения коммуникативной лингвистики, анализирующей языковые средства в тесной взаимосвязи с характером и личностными особенностями того, кто выступает с речью [Дрянгина, 2011]. Факт существования вышеобозначенной обусловленности осложняется еще и тем, что ценности и ряд коммуникативно значимых черт национального характера усредненного носителя языка меняется во времени, будучи подверженным темпоральной динамике [Golubovskaya, Nakobyan, Badelina, 2016].

Глубокое изучение речевого воздействия соответствует самым острым потребностям социума, ощущающего определенные на практике лакуны, недочеты, срывы в межличностном, деловом и профессиональном общении. Зафиксированы случаи отказа от подписания совместных контрактов и сделок, сбоев в достижении коммуникантами вполне конкретных прагматических целей –

нередко «всего лишь» (!) из-за несоблюдения этики речевых этнокультурных норм, из-за игнорирования фатической функции дискурса и специфики коммуникативного поведения, принятого в той или иной лингвокультуре [Голубовская, 2015; Жданова, 2008; Кутьева, 2012].

Современная жизнь предъявляет к выпускнику требования, затрагивающие его нравственную и общегуманитарную сферы. Эти требования сводятся к тому, чтобы осознавать социальную значимость и личную ответственность за результаты своей деятельности, быть готовым к неустанному самосовершенствованию, поддерживать и развивать свою конкурентоспособность в профессиональной сфере, легко адаптироваться в условиях социальной, академической и профессиональной мобильности.

С точки зрения компетентного подхода, уровень образованности специалиста определяется способностью самостоятельно решать ежедневно возникающие задачи и проблемы различного уровня сложности; адекватно, рационально, этично и рассудительно реагировать на претензии, несогласия, жалобы, необоснованные требования и даже на речевую агрессию в конфликтных ситуациях [Тихонова, 2016]. Поэтому акцент общедидактических целей учебного процесса перемещается сегодня в сторону социоцентрической парадигмы [Крупченко, Кузнецов, 2015, с. 46-47], а внимание педагогов акцентируется на формировании у обучаемых готовности оперативно применить в конкретных ситуациях усвоенные и отработанные знания, умения и навыки [Овсянникова, 2012], которые интегрируются с другими компетенциями во всеобъемлющую концепцию профессионализма.

На первый план в педагогической интеракции выдвигается принцип коммуникативности, живая практика речевой деятельности, а не умозрительное постижение теоретической информации о том, каковы законы ее структурирования. Актуализация коммуникативного принципа при организации активной творческой деятельности студентов, согласно мнению К.Б. Акопян,

будет способствовать постоянному обращению к языку как средству познания иноязычной культуры; широкому использованию коллективных форм работы; представлению учебного материала на основе речевых интенций; лексические и грамматические структуры задействуются непроизвольно в ходе извлечения новых знаний из текстов [Акопян, 2013]. Преподавателю надлежит инициировать, стимулировать и развивать творческую деятельность личности обучаемых. Для осуществления этих глобальных целей применимы самые разнообразные обучающие средства и технологии [Мекеко, 2016]. Мы полагаем, что личность формируется под воздействием, среди многих факторов, тех коммуникативных ситуаций, в которых ей приходится участвовать, в процессе восприятия речи окружающих, а также в ходе продуцировании собственных речевых произведений. Речь будущего профессионала должна отвечать параметрам продуманности, убедительности (персуазивности), выразительности, эмоциональности, выгодно подчеркивать привлекательные особенности его темперамента и типа мышления [Tikhonova, Rezerova, 2016]. Это те показатели, которые прежде всего учитываются разнообразными жюри при оценке выступлений студентов, аспирантов, магистров, молодых специалистов при проведении конкурсов, олимпиад, конференций. Причина – в их чрезвычайной актуальности и востребованности в наши дни.

В контексте вышесказанного аудиторное занятие по иностранному языку всё более явственно приобретает статус мероприятия, а речевой акт становится перформативным явлением, сближаясь по сути с действием. В этой связи перформативные речевые акты противопоставляются констативным, традиционным для официальных ситуаций [Красина, 2016].

Эмоционально окрашенный и деятельностный дискурс выполняет особую вдохновляющую роль, стимулирующую функцию, взывает к чувствам адресата, оставаясь надолго в памяти; а также заряжает позитивной энергией – особенно, если этот дискурс опирается на знакомые, релевантные для общающихся сторон образы – неперемные конститuentы дискурсивной целостности [Патюкова, 2015]. Парадоксально, но при таком подходе *форма* подачи каких-

либо сведений или комментариев выступает не менее существенным аспектом, нежели само *содержание* произносимого, озвучиваемого текста. При этом немаловажную роль играют паралингвистические факторы, сопровождающие звучащую речь: выражение лица, взгляд, эксплицитная обращенность к аудитории, жесты, темп речи, громкость голоса, паузация, перепады тона, общая нацеленность на взаимодействие, непосредственное вовлечение реакций аудитории в выступление. Это те параметры, игнорирование которых в реальной иноязычной коммуникации обрекает на провал самую отточенную и грамматически безупречную речь [Кутьева, 2016, с.386]. В этой сфере нет мелочей. Зачастую так называемый *small talk*, приветственное слово, фраза, прочувствованно высказанная на прощание, искреннее и этически выдержанное пожелание или к месту произнесенный тост [Мекеко, 2014] могут оказаться тем краеугольным камнем, на котором постепенно выстроится дальнейшая полезная обеим сторонам конструктивная и долгосрочная интеракция.

В настоящее время одна за другой выходят книги по деловому общению и практике успешной межкультурной коммуникации, что свидетельствует о бурном расцвете этой области гуманитарного знания. Однако большинство из них базируются на западных руководствах и стандартах, далеко не во всем соответствуя специфике российского языкового мышления.

Разработка вопросов речевого воздействия и речевого взаимодействия безусловно важна для педагогики и воспитания, для политики и массовой коммуникации, для рекламы и эффективного менеджмента. Совершенствование речевой культуры продолжается всю сознательную жизнь, как и образование в целом - обновление знаний и приобретение новых навыков, диктуемых развитием информационного общества.

Литература:

1. Акопян К.Б. Значимость социокультурного контекста при дешифровке языкового знака и психоэмоциональной реакции на занятиях по

- иностранному языку // *Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков*. М., 2016. С. 175-192.
2. Акопян К.Б. Коммуникативные аспекты формирования навыков при обучении иностранному языку // *Современные технологии и тактики в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка*. М., 2013. С. 149-153.
 3. Golubovskaya E., Hakobyan K., Badelina M. The national portrait of modern russians in a multinational educational environment (diachronic analysis) // *ICERI2016: Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation*. Barcelona, Spain, 2016. Pp. 2377-2385.
 4. Голубовская Е.А. Авто- и гетеростереотипизированные представления о современных россиянах в диахроническом аспекте // *Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака*. М., 2015. С. 90-100.
 5. Дрянгина Е. А. Обучение студентов-филологов ассоциативно-образным средствам репрезентации языковой личности учителя. Дисс. ... канд. пед. наук. Саранск, 2011. 213 с.
 6. Жданова Е. В. Взаимодействие речевых стратегий и психолингвистического типажа коммуникантов (на материале русской и английской литературы конца XIX в. – конца XX в.) Дисс. ... канд. филолог. наук: 10.02.20. Пятигорск, 2008. 190 с.
 7. Красина Е. А. Предикаты перформативного высказывания и речевого акта // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2016. № 3 (23). С. 29-36.
 8. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. М.: Изд-во АПК и ППРО, 2015. 240 с.
 9. Кутьева М.В. Компетентностный подход в структуре коммуникативной методики: пробы, достижения, ошибки // *Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией "Pearson"*. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 386-403.
 10. Кутьева М.В. Некоторые особенности речевой стратегии и тактики испанцев // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2012. № 3. С. 34-39.
 11. Мекеко Н.М. Гибридные технологии в изучении иностранных языков // *Коммуникация в современном поликультурном мире: национально-культурная специфика построения дискурса*. М: Pearson, 2016. С. 353-380.

12. Мекеко Н.М. Эпидейктические речевые акты в английском языке (на материале речезыкетной единицы тост) // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: Инновации в коммуникации. М., 2014. С. 40-45.
13. Мекеко Н.М., Тихонова Е.В., Дубовик В.И. Речевая культура в системе компетенций выпускника гуманитарного вуза. М.: НТЦ, 2017.
14. Овсянникова Е.К. Особенности формирования общекультурных компетенций студентов медицинского вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4 (часть 2). С. 177-180. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4015> (дата обращения – 01.10.2017).
15. Патюкова Р. В. Образ как конституирующий компонент дискурса публичной коммуникации: синхроническая и диахроническая системность (на материале английского и русского языков). Дисс. докт филолог наук. Краснодар, 2015. 350 р.
16. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Воронеж: «Истоки». 2012. 178 с. URL: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Rechevoe_vozdejsvie/Osnovi_rechevogo_vozdeistviya2013.pdf (дата обращения – 14.09.2017).
17. Тихонова Е.В. Инновационная педагогика в иноязычном образовании: перспективы и реальность // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность. М.: МГИМО, 2015. С. 167-176.
18. Тихонова Е.В. Конфликт как социолингвистический феномен: логика развития и структурные элементы // Коммуникация в современном поликультурном мире: национально-культурная специфика построения дискурса. М.: Pearson, 2016. С. 64-77.
19. Tikhonova E., Rezepova N. Emotional intelligence development through English classes: Learners' disposition, motivation, awareness // ICERI2016: Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation. Barcelona, 2016. P. 1722-1731.

ПРИЕМЫ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ В ВОЕННОЙ РЕКЛАМЕ

МУРОГ И.А.

*Военный университет
Министерства обороны
Российской Федерации
E-mail: welkin2005@yandex.ru*

В работе рассмотрены приемы морфологической и словообразовательной игры, используемые при создании текстов военной рекламы. Результаты анализа корпуса рекламных текстов военной направленности показали, что морфологическая игра находится в тесной связи со словообразовательной. В ходе исследования были выделены и проанализированы примеры контаминации как особого вида словообразовательной языковой игры. Автор приходит к выводу о том, что использование приемов языковой игры на различных уровнях раздвигает границы лексемы за счет совмещения планов восприятия формы и содержания.

Ключевые слова: *военная реклама, рекламный текст, языковая игра, контаминация.*

В настоящее время в процессе создания воздействующих рекламных текстов активно используются приемы языковой игры. Популярность данного феномена обусловлена тем, что игра является понятием универсальным, известным каждому человеку и существующим в каждой культуре. Игру можно считать своеобразным триггером, запускающим в сознании человека творческую мыслительную деятельность.

Языковая игра в рекламных текстах военной направленности затрагивает все уровни структуры языка: фонетический, лексический, синтаксический и т.д. Однако приемы языковой игры на морфологическом уровне используются в процессе создания рекламных сообщений достаточно редко. По мнению исследователей, это связано, в первую очередь, с тем, что морфологические признаки слов считаются наиболее закрепленными, от них зависит внутренняя структура языка, которая, по сравнению с внешней, менее подвержена изменениям

[Ильясова, Амири, 2015, с. 116]. Изучая языковую игру в немецкоязычных рекламных текстах, К.С. Баранов выделил наиболее частотные формы языковой игры на морфологическом уровне. Среди них: необычные формы сравнительной степени имен прилагательных, наречий и причастий, ненормативное употребление падежных форм, морфологическая игра с категорией рода [Баранов, 2011, с. 12-13]. В англоязычных текстах военной рекламы встречается пример транспозиции (или грамматической метафоры). И.В. Арнольд определяет транспозицию как стилистический эффект употребления слов, принадлежащих к различным частям речи, в необычных лексико-грамматических и грамматических значениях и с необычной референтной отнесенностью [Арнольд, 2014, с. 191]. Нарушение привычных грамматических связей служит основой для выражения экспрессивности и осуществления функционально-стилистической коннотации лексических единиц. Приведем пример: *Blue sky your career* [Army Times. 20.07.15, p. 39] - рекламный слоган университета Auburn, который предлагает военнослужащим пройти обучение для получения степени MBA и, тем самым, *разогнать облака над своей карьерой*. В данном примере имя существительное *sky* и описывающее его качественное прилагательное *blue* выполняют функцию глагола в побудительном предложении. В связи с тем, что в данном слогане нарушены привычные грамматические связи между частями речи, возникают серьезные сложности в переводе на русский язык.

В ходе исследования рекламных текстов военной направленности нами было выявлено крайне мало примеров морфологической игры. С одной стороны, это обусловлено типологическими особенностями английского языка, а с другой стороны, спецификой текстов военной рекламы, в особенности рекламы вооружения и военной техники. Данные тексты представляют собой сочетание рекламного и военно-технического дискурсов, что обуславливает использование специфических, сложных словоформ (*interoperability, efficiency, reliability, survivability* и т.д.), которые не располагают к дальнейшему варьированию и усложнению. Это также относится к

именам прилагательным и причастиям. Нами были выделены наиболее употребимые из них в рекламных текстах военной направленности: *extraordinary, advanced, ready, new, safe*. Данные лексемы описывают ключевые требования к вооружению и военной технике. Их употребление в сравнительной или превосходной степени скорее бы уменьшило категоричность их звучания, и, соответственно, послужило препятствием для реализации коммуникативной задачи, которая заключается в закреплении категорий надежности и безопасности рекламируемого продукта в сознании реципента.

Необходимо так же отметить, что морфологическая игра является одной из самых тонких и сложных для распознавания разновидностей языковой игры. Для ее правильной интерпретации адресат должен иметь определенные знания о морфологической и грамматической структуре языка. В противном случае он будет не в состоянии дешифровать рекламный текст, извлечь заложенный автором дополнительный смысл. Как известно, специфика подготовки кадров в военной сфере не подразумевает формирования расширенных лингвистических компетенций, овладение которыми облегчает дешифровку приемов морфологической игры. Это объясняет редкое использование данной разновидности языковой игры в военной рекламе.

Морфологическая игра находится в тесной связи со словообразовательной, так как в основе примеров языковой игры на морфологическом уровне лежит словотворчество. В корпусе экспериментального материала нами были выделены примеры контаминации как особого вида словообразовательной языковой игры. Изучением данного феномена занимались Е.А. Земская [Земская, 1992], И.С. Улуханов [Улуханов, 1996], С.В. Ильясова [Ильясова, 2002], В.З. Санников [Санников, 2002]. Вопросам языковой игры в рекламе уделяется внимание в диссертационном исследовании Л.П. Амири [Амири, 2007]. Под контаминацией принято понимать «взаимодействие языковых единиц, соприкасающихся либо в ассоциативном, либо в синтагматическом ряду, приводящее к их семантическому или формальному

изменению, или к образованию новой (третьей) языковой единицы» [Ахманова, 1966, с. 206]. При этом следует учитывать, что в результате использования данного приема могут формироваться как нормативные, так и ненормативные лексические образования [Розенталь, Теленкова, 1985, с. 11].

Прием контаминации часто сопровождается использованием языковой игры на фонетическом или графическом уровнях. Это упрощает процесс восприятия, толкования и запоминания. В целом, современная психолингвистика убедительно показала регулятивный характер речевого общения, т.е. нацеленность текста на оказание определенного персуазивного эффекта на адресата: «Verbal communication is interactive: a person uses speech to handle his/her partner, to exercise some influence on his/her activity and that is why the person expects some reaction from his/her addressee» [Kurbakova, 2014, с. 137]. Так, прием контаминации успешно сочетается с приемом паронимической аттракции в серии рекламных слоганов компании L3, которая осуществляет поставки систем боевого управления, наблюдения и рекогносцировки, а также проводит обучение работе с данными устройствами. Создатели рекламного текста видоизменили стандартное написание слов *capabl³* (квалифицированный) [IHS Jane's Defence Weekly. February 06, 2013, p.9] и *reliabl³* (надежный) [IHS Jane's Defence Weekly. March 20, 2013, p.9], заменив окончание слова на созвучное ему название компании. Используя прием паронимической аттракции, рекламодатель связывает в сознании реципиента компанию L3 с показателями высокой квалификации и надежности. Более того, за счет параграфемного элемента ³ в рекламный слоган закладывается дополнительный смысл: высокая квалификация и надежность утраивается в сотрудничестве с компанией L3. Это еще раз доказывает вывод современных психолингвистических исследований о том, что «в речевом общении имплицитный план содержания высказываний часто составляет весь смысл сообщения» [Курбакова, Хабаров, 2015, с. 110].

Еще одним примером словообразовательной игры в военной рекламе является зарегистрированный компанией FN Herstal

товарный знак deFNder[®], который встречается в рекламе дистанционно управляемого боевого модуля [IHS Jane's Defence Weekly. February 06, 2013, p. 33]. Привычное написание слова defender (защитник) видоизменено за счет внедрения сочетания букв FN, которые являются частью названия компании-производителя. При помощи шрифтового выделения deFNder[®] удается «сгладить» отклонение от нормы в написании слова. Таким образом в сознании реципиента должно произойти сращивание понятия «защитник» с продукцией, выпускаемой FN Herstal (стрелковое оружие и амуниция). Товарный знак deFNder[®] имплицитно сообщает адресату: *Оружие и амуниция компании FN Herstal станут для вас защитой*. Очевидно, что торговая марка, гарантирующая защиту в условиях военных действий, будет пользоваться доверием.

Особенность каждого из проанализированных нами примеров заключается в том, что они состоят из одного слова-гибрида (сарabL³, reliabL³, deFNder[®]). Благодаря этому они являются иллюстрацией того, как контаминация обогащает рекламное сообщение новым смыслом, а использование приемов языковой игры раздвигает границы лексемы за счет совмещения планов восприятия формы и содержания.

Литература:

1. Амири Л.П. Языковая игра в российской и маериканской рекламе: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2007. 198 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 12-е издание. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 384 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
4. Баранов К.С. Языковая игра в немецкоязычных рекламных текстах: автореф. дис..... канд. филол. наук. Москва, 2011. 24 с.
5. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. 221 с.
6. Ильясова С.В. Словообразовательная игра как феномен языка современных СМИ. Ростов-н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2002. 360 с.
7. Ильясова С.В., Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: Флинта, 2015. 296 с.
8. Курбакова С.Н., Хабаров А.А. Роль пресуппозиций в формулировании высказывания в речи (на материале китайского языка) // Вестник

- Пятигорского государственного лингвистического университета. 2015. № 4. С. 108-112.
9. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
 10. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002. 552 с.
 11. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы и их лексическая реализация. М., 1996. 221 с.
 12. Kurbakova S.N. Basic Mechanism of Verbal Interaction // SGEM Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education. International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts: Conference Proceedings. Albena, 2014. P. 131-139.
 13. Army Times. 20.07.15. 41 p.
 14. IHS Jane's Defence Weekly. February 06, 2013. 52 p.
 15. IHS Jane's Defence Weekly. March 20, 2013. 52 p.

Murog I.A.

Military University of the Defense Ministry of the Russian Federation

E-mail: welkin2005@yandex.ru

**LANGUAGE GAME ON MORPHOLOGICAL AND WORD-BUILDING LEVELS
(RESEARCH BASED ON MILITARY ADVERTISEMENT)**

The article is devoted to the methods of morphological and word-building games used in military advertising texts. The results of the analysis showed that the morphological game is in close connection with the word-building game. Examples of contamination were identified and analyzed as a special kind of word-formative language game. The author comes to the conclusion that the use of language games at different levels pushes the boundaries of the lexeme by combining the plans for perception of form and content.

Keywords: military advertisement, advertising text, language game, contamination.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ГАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

ОРЛОВА Т.А., МОИСЕЕВА Л.С.

*Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарева
E-mail: taorlova@inbox.ru*

В статье рассматривается языковая актуализация гастического пространства, как неотъемлемой части национальной идентичности англоязычного лингвокультурного ареала. В предлагаемой публикации главное внимание обращено на изучение культурологических и этимологических особенностей названий блюд британской кухни, а также исследуются единицы безэквивалентной лексики, обозначающей реалии гастрономии англоязычной лингвокультуры.

Ключевые слова: *национальная кухня, гастическое пространство, лингвокультура, национально-культурный компонент значения, лексическая единица.*

Под гастическим пространством в настоящей статье понимается трактовка, предлагаемая исследователем Г.Е. Крейдлиным, которая подразумевает всё многообразие знаковых и коммуникативных функций пищи, напитков, приёма пищи и угощений, а также особенностей британской кухни и гастрономических предпочтений представителей англоязычного лингвокультурного ареала. Гастика, как наука сформировалась в недрах невербальной семиотики, поскольку характеризует внеязыковую ситуацию, касающуюся вкусового восприятия окружающей действительности. Невербальная коммуникация является неотъемлемой частью человеческого общения, так как адекватная интерпретация любого речевого произведения с наличием невербальных компонентов коммуникации невозможна без их учёта, тем более что иногда они не просто дополняют вербальные акты, а выполняют основную функцию реализации интенции говорящего. Следовательно, если не учитывать при изучении диалогической речи невербальное сопровождение звучащей речи, то это может привести к искажению картины реальной коммуникации [Орлова, 2007, с. 51].

Гастрическое пространство англоговорящих стран, включающее в себя культуру приема пищи и кулинарные традиции формировалось на протяжении долгих веков и подвергалось различным внешним факторам воздействия. Традиционная британская кухня сформировалась под влиянием ряда факторов. Географическое положение и климатические условия обусловили набор продуктов национальной кухни этой страны, а именно: мясо, рыба, овощи и крупы.

Многочисленные завоевания, географические открытия XVI-XVII веков, экспансия других кулинарий мира во второй половине XX века — все эти и другие события, происходившие в разные исторические периоды, оказали большое влияние на формирование как национальной кухни Британских островов в целом, так и формирование пластов гастрономической лексики, в частности.

На протяжении исторического развития британского общества пища различных социальных слоёв значительно отличалась по качеству и разнообразию. С течением времени традиционная кулинария Британских островов утратила какие-либо социальные черты, став более демократичной [Павловская].

Была установлена уникальность некоторых блюд, которые характеризуют национальную кухню Британии и служат средством отражения национального менталитета. К таким блюдам относятся пудинг, английский ростбиф, овсяная каша (porridge), fish and chips, шотландский haggis, ирландское рагу, гренки с сыром по-валлийски и многие другие.

В процессе исследования были выявлены культурологические и этимологические особенности блюд британской кухни, которые легли в основу их классификации. В соответствии с этими особенностями были выделены блюда, имеющие названия по месту их производства (Banbury cake, Lancashire hotpot), блюда со странными названиями (bubble and squeak, bangers and mash), блюда, связанные с историческими событиями (Londonderry soup) и другие.

Среди названий английских блюд, которые являются британскими реалиями и могут представлять определенные трудности для понимания русскоязычной аудитории. Сложно не согласиться с исследователем Ю.Е. Чубаровой, которая утверждает, что «вопрос о передаче национального своеобразия подлинника, его особой окраски, связанной с национальной средой в которой он был создан, относится к числу тех основных проблем теории перевода, от которых зависит и ответ на вопрос о принципиальной переводимости» [Чубарова, 2016б с. 340-341]. В этой связи необходимо назвать такую реалию, как *pudding*. Для изучающих английский язык, эта многозначная единица относится к безэквивалентной лексике и требует описательного перевода.

Это слово имеет древнее происхождение. Этимологический словарь английского языка Chambers's 1935 года выпуска, указывает на кельтское происхождение этого слова и считает слова *poten* в валлийском (уэльском) языке, *putog-pot* в ирландском, *Pudding* в немецком, *boudin* во французском и *botulus* в латинском языке родственными словами.

Словари современного английского языка, такие как Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE) и Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MED) дают несколько значений этого слова. В LDCE содержится три значения этого слова, первое из этих значений имеет помету *BrE*:

1. *BrE* - a sweet food served at the end of a meal; dessert;
2. (usually in combination) a usually solid hot sweet dish based on pastry, rice, bread, etc. with fat and fruit or other substances added;
3. (usually in combination) an unsweetened dish of a mixture of flour, fat, etc., either covering or enclosing meat and boiled with it [Chambers's Etymological Dictionary, 1935].

Очевидно, эта лексическая единица не лишена национально-культурного компонента значения, осознаваемого носителями этой культуры и обозначенная пометой *BrE*. MED приводит четыре значения слова *pudding*, при этом три значения маркированы как *BrE*, а одно из значений является стилистическим, оно указывает на

то, что слово *pudding* также является единицей британского сленга и употребляется в переносном значении для выражения уничижительной характеристики человека. Так в словаре встречаются следующие дефиниции:

1. a soft sweet food that you eat at the end of a meal;
2. *BrE* the last part of a meal when you eat sweet food: dessert;
3. *BrE* a meal made of soft pastry cooked in a bowl with meat;
4. *BrE informal* an insulting word for a person you think is stupid and fat [Macmillan English Dictionary, 2003].

Общими компонентами дефиницией является наличие характеристики пудинга как «сладкого блюда, десерта» (первое и второе значения в LDCE и MED), приготовленного с использованием слоеного теста *pastry* (второе значение в LDCE и третье значение в MED), в пудинге может присутствовать в качестве начинки мясо (третье значение в обоих словарях). Также общим для этих дефиниций является наличие пометы *BrE*, которая свидетельствует о национально-культурной специфике этой лексической единицы. Как видим, под словом *pudding* может скрываться десерт, сладкое блюдо с использованием слоеного теста, а также несладкое блюдо с использованием пресного или слоеного теста с добавлением животного жира и мяса.

В составе некоторых словосочетаний со словом *pudding* в качестве основного компонента значения присутствует понятие этого кушанья и как сладкого блюда, десерта, и как несладкого блюда с разной начинкой. Например:

Christmas pudding – «это сытное сладкое блюдо с добавлением большого количества сухофруктов и бренди, который перед подачей к столу поджигают; это блюдо подается горячим в конце рождественского обеда».

Plum pudding – «плам-пудинг, изюмный пудинг – является традиционным рождественским блюдом» [Великобритания: Лингвострановедческий словарь, 1978, с. 327].

В этом же словаре (Лингвострановедческий словарь А. Рума, далее ЛС) указывается, что слово *plum* в кулинарии имеет значение «изюм, коринка, сабза» (многие сладкие блюда в Англии содержат различные сорта сушеного винограда), например, *plum cake* – «кекс с изюмом и коринкой», *plum duff* – «варёный пудинг с коринкой» [Великобритания: Лингвострановедческий словарь, 1978, с. 326].

В LDCE *plum pudding* имеет пометы *BrE old-fash* (старомодное название для *Christmas pudding*). Сочетание *black pudding* (кровяная колбаса) также имеет помету *BrE* и является лексической единицей с национально-культурным компонентом значения. Так, *black pudding* обозначает разновидность плотной колбасы темного цвета, приготовленной из жира, растительного белка и крови животных (чаще всего, свиной). Это блюдо популярно на севере Англии. В составе названия *black pudding* наблюдается стилистическое использование колористического эпитета 'black' для создания образа таинственности, загадочности и необычности (ср.: понятие *Black Night* – «Черный Рыцарь» в английском фольклоре). Дословный перевод этого названия на русский язык словосочетанием «чёрный пудинг» не дает ясного представления о самом виде еды. Только после ознакомления со словарной дефиницией, содержащей слова *blood* и *sausage*, можно понять, что явилось основанием для русскоязычного перевода этого понятия, как кровяная колбаса.

В названии *Yorkshire pudding* в эксплицитной форме присутствует единица с национально-культурным компонентом значения, топоним *Yorkshire*, являющийся названием графства на северо-востоке Англии. Однако в словарной дефиниции этого понятия в современных англоязычных словарях не содержится никаких указаний на географическую территорию появления или распространения этого блюда. В словарях дается только описание этого блюда. Так в LDCE это – «a baked mixture of flour, milk, and egg, usually served with or before beef». В ЛС, а также в Кратком англо-русском лингвострановедческом словаре В.В. Ощепковой, И.И. Шустиловой (далее КЛС) словосочетание *Yorkshire pudding* является реалией британской действительности с соответствующей

пометой *брит.* Перевод этого понятия на русский язык в ЛС и КЛС также носит разъяснительно-описательный характер толкования значения, как и в британских толковых словарях.

В английском языке существует еще одно словосочетание, являющееся названием кондитерского изделия британской кухни, в составе которого присутствует топоним *Yorkshire*, а именно *Yorkshire parkin*. Это словосочетание выражает понятие, в значении которого эксплицитно и имплицитно отражена национально-культурная специфика этого словосочетания-реалии. Эта реалия переводится на русский язык следующим образом: «это – йоркширский имбирный пряник, традиционно съедаемый 5 ноября в день празднования Ночи Гая Фокса (*BrE* *Guy Fawkes' Night*)». В названии и интерпретации значения этого кондитерского изделия присутствуют несколько компонентов значения, обладающих национально-культурной спецификой, в частности, это *Yorkshire*, *Guy Fawkes' Night*, *Guy Fawkes*, *parkin*. В английском языке *parkin* – это

1. овсяное печенье на патоке (в Шотландии);
2. имбирная коврижка (на севере Англии)» [Великобритания: Лингвострановедческий словарь, 1978, с. 313].

В MED даются еще два словосочетания со словом *pudding*: *milk pudding* и *rice pudding*, являющиеся названиями разных видов пудинга. *Milk pudding* – это печеный пудинг (*'BrE* a sweet food made by cooking a mixture of milk, sugar, and rice or a similar grain in the oven'). *Rice pudding* – это рисовый пудинг, другими словами, молочная рисовая каша (*'a sweet food made from rice cooked with milk and sugar'*).

Словосочетание *milk pudding* имеет помету *BrE*, свидетельствующую о национально-культурной специфике этого понятия, а само блюдо является британской реалией.

В отличие от названий блюд британской кухни, в которых присутствует топоним *Yorkshire* в эксплицитной форме, но при этом одновременно в дефиниции этого понятия отсутствует указание на мотивацию названия данного блюда, в Великобритании есть

несколько названий блюд, где актуализация национально-культурного компонента значения наименований происходит и в эксплицитной, и в имплицитной формах. Сюда можно отнести название *banbury cake* – «берберийская слойка (открытая, овальная, с начинкой из изюма, цукатов и цедры) (по названию г. Банбери, графство Оксфордшир, где ее выпекают уже 400 лет)» [Великобритания: Лингвострановедческий словарь, 1978, с. 46]. Город Банбери в графстве Оксфордшир, в прошлом являлся центром пуританства (Puritans), английского протестантства XVI–XVII вв. Можно предположить, что это сладкое изделие появилось во времена пуритан.

Среди названий кулинарных блюд, встречающихся на территории Шотландии, можно назвать, прежде всего, шотландское национальное блюдо *porridge* (овсяная каша, овсянка); в Scottish Gaelic английскому слову *porridge* соответствует существительное женского рода *lite*. В англоязычном этимологическом словаре Chambers's словарная статья, посвященная слову *porridge*, содержит следующую информацию: '*porridge* – a kind of pudding usually made by slowly stirring oatmeal amongst boiling water: a kind of broth'. Это слово появилось в английском языке в среднеанглийский период, оно было заимствовано из старофранцузского языка, где имело орфографическую форму *porree*. В свою очередь, в старофранцузский язык это слово пришло из «вульгарной, народной» латыни в форме *porrata* со значением «бульон, приготовленный с добавлением лука-поррея (*leeks*)», а в «вульгарной народной» латыни это слово образовалось от слова *porrum* в значении 'a leek' (лук-порей), заимствованного из классической латыни. Суффикс *-idge* (= *-age*) появился в результате ошибочного смешения со словом *pottage* в значении 'a thick soup of meat and vegetables' (густой мясной суп с овощами) [Chambers's Etymological Dictionary, 1935, 387- 389].

В MED дается следующее определение этого понятия: *porridge* – 'BrE – a hot food made from oatmeal and milk or water, often eaten at breakfast' [Macmillan English Dictionary, 2003, с. 1095]. Таким образом, слово *porridge*, будучи понятийно-эквивалентным, является фоново-безэквивалентным, то есть словом с непонятными фоновыми

семантическими долями, имеющими национально-культурную специфику.

Название шотландского мясного блюда *Steak Balmoral* (бифштекс балморал, приготовленный в соусе с добавлением шотландского виски») содержит две реалии – *Balmoral* и *steak*. В ЛС содержатся две словарные статьи со словами *Balmoral*, как имя существительное собственное (1), и *balmoral*, как имя существительное нарицательное (2):

1. *Balmoral* – «Балморал (замок в графстве Абердиншир; построен королевой Викторией. С 1852 года является официальной резиденцией английских королей в Шотландии (полное название *Balmoral Castle*)».
2. Слову *balmoral* соответствует значение «1. балморал, шотландская шапочка без полей; 2. балморал, грубый башмак на шнуровке; 3. балморал, пестротканая шерстяная юбка (название по замку Балморал)» [Chambers's Etymological Dictionary, 1935, p. 46].

Логично предположить, что *Steak Balmoral* как название фирменного блюда ресторана *Witchery* в Эдинбурге, вероятнее всего, носит претенциозный характер.

Через аллюзивное употребление названия королевской резиденции в наименовании блюда имплицитно выражается мысль, что такое блюдо едят даже в королевской семье. В MED и LDCE, а также в англо-русских лингвострановедческих словарях лексическая единица *steak* представлена в двух значениях, одно из которых содержит помету *BrE*, свидетельствующую о наличии национально-культурной специфики у этого понятия. Например, это можно наблюдать в следующей дефиниции из MED:

steak – '*BrE* – meat from a cow that is cut into small pieces and used for making things like stew (=a thick soup)' [Macmillan English Dictionary, 2003, p. 1402].

Название шотландского национального блюда *haggis* относится к понятийно-безэквивалентной лексике и связано с реалией

Шотландии. В MED: *haggis* – это ‘a Scottish food made from the inner organs of a sheep that are cut up, mixed with grain, and pushed into a bag to be cooked. The traditional bag is made from a sheep’s stomach’ [7: 639], а в LDCE: *haggis* – это ‘a food eaten in Scotland, made from the heart and other organs of a sheep cut up and boiled inside a skin made from the stomach’ [Longman Dictionary, 1992, p. 469].

В русском языке встречается следующий перевод названия этого блюда: *haggis* – «хаггис (хэггис), ливер в рубце; бараний или свиной рубец». Такой перевод, к сожалению, не дает полного понимания значения, лежащего в основе наименования и специфики данного продукта. *Haggis* представляет собой «шотландское блюдо из бараньей или телячьей печени, сердца и легких; заправленное овсяной мукой, околопочечным салом, луком и перцем и сваренное в бараньем или телячьем рубце (или в свином желудке или кишках)» [Великобритания, 1978, с. 198].

В этимологическом словаре указывается, что слово *haggis* является производным от шотландского слова *hag*, которое означает *to chop* (рубить, резать), в английском языке шотландскому слову *hag* соответствует *hack* (резать, нарезать неровными кусками).

Среди названий британских блюд доля валлийских блюд в английской транслитерации невелика. Это можно объяснить тем, что в последнее время наблюдается успешное возрождение валлийского языка в качестве национального языка валлийцев, и многие кулинарные блюда Уэльса носят валлийское название и написание, и, как следствие, не известны большому числу людей, не владеющим валлийским языком за пределами Уэльса.

Так, например, название национального валлийского блюда *Cawl* мало известно широкой публике, так как дано в валлийском написании. В английском языке ему соответствует слово ‘soup’ с обобщающим значением. *Cawl* (в транскрипции – ‘каул’) представляет собой традиционный суп из ягненка с картофелем, луком-пореєм (символом Уэльса), морковью, репой, редькой, луком, иногда зеленым горошком, цветной капустой и бобами. Как видим,

здесь сама форма написания названия блюда на валлийском языке передает национально-культурную специфику данной реалии.

Проанализировав примеры вербализации гастического пространства англоязычного лингвокультурного ареала, мы пришли к выводу, что колоссальное многообразие лексем гастрономического дискурса, а также словарных дефиниций, интерпретирующих названия блюд, актуализируют национально-культурный компонент значения наименований и языковая актуализация происходит в эксплицитной и в имплицитной формах.

Очевидно, что при адекватном понимании названий кулинарных блюд, присутствующих в кухнях англоговорящего континента, необходимо обладать полнотой фоновых знаний и экстралингвистической информацией, поскольку многие номинации гастического дискурса относятся к понятийно-безэквивалентной лексике и связаны с реалиями тех или иных стран.

Литература:

1. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика и её соотношение с вербальной. дисс.. докт. филол. наук. М., 2000. 386.с
2. Орлова Т.А. Информативные ресурсы недиалоговой части англоязычного драматического текста (на материале пьес американских авторов XX века). дисс... канд. филол. наук. Саранск, 2007. 245 с.
3. Чубарова Ю.Е. Национальная окраска подлинника как переводческая проблема // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М.: РУДН, 2016. С. 340-350.
4. Павловская А.В. Английская кухня и национальное сознание [Электронный ресурс] // Англия и англичане. Режим доступа: <http://gastac.ru/library/>
5. Chambers's Etymological Dictionary of the English Language. [Chambers's] Enlarged Edition. L., Edinburgh: W. & R. Chambers, Ltd., 1935. 694 p.
6. Longman Dictionary of Contemporary English [LDCE] / Словарь современного английского языка: В 2-х т. М.: Рус. яз., 1992.
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [MED]. L.: Bloomsbury Publishing Plc., 2003. 1690 p.
8. Ощепкова В. В. Краткий англорусский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия [КЛС]. М.: Рус. яз., 1992.

9. Великобритания: Лингвострановедческий словарь [ЛС] / А. Р. Рум, Л. В. Колесников, Г. А. Пасечник и др. М.: Рус. яз., 1978. 480 с.

Orlova T., Moiseeva L

Ogarev Mordovia State University

E-mail: taorlova@inbox.ru

VERBALISATION OF GASTICAL SPACE IN ENGLISH CULTURE OF LANGUAGE

The article deals with verbal actualization of the gastic space, as an integral part of the national identity of English linguocultural area. The special attention is paid to the study of the culturological and etimological peculiarities of names of the traditional dishes typical for British cuisine. The items of the non-equivalent lexics, denoting the culture-specific gastronomy concepts of English culture of language, are subject to the analysis as well.

Keywords: National cuisine, gastical space, culture of language, national cultural component of the meaning, lexical item.

МИССИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

ПАНФИЛОВА Е.А.

*Финансовый Университет
при Правительстве РФ
E-mail: panfilova-elen@yandex.ru*

В современных условиях либерализации психологических взаимодействий между обучаемыми и обучающими, в условиях индивидуализации обучения с одной стороны и противоречащей ей коммерциализации образовательных услуг и повсеместного укрупнения языковых групп, радикально меняется взгляд на преподавательский функционал: преподавательские компетенции и соотношение личностных качеств.

***Ключевые слова:** функции преподавателя, педагогическая интеракция, творческое сотрудничество.*

О сложности реализации особого призвания – преподавать иностранный язык – написано немало педагогических работ. Эта сложность обуславливается многообразием функций языка в жизни социума и социальной значимостью процессов коммуникации [Иванова, 2003, с.90-97]. Требования к профессиональному портфолио эффективного преподавателя претерпевают существенные изменения. «На место знаниецентрической парадигмы пришла культуросообразная, которая по своей сути является иной образовательной философией и влечёт за собой принципиальные изменения в содержании, структуре, организации, технологиях» [Никонова, 2000, с. 181].

В последнее десятилетие главной миссией преподавателя становится формирование полноценных компетенций, подразумевающих умение творчески решать встающие перед будущими специалистами коммуникативные задачи, осуществлять профессионально ориентированный монолог и поддерживать диалог на иностранном языке. Преподавателю следует разработать пути к овладению коммуникативными компетенциями, создать интегративную модель стратегий и тактик педагогической интеракции [Tikhonova, Rezerova,

2016], продумать дидактическую система методов, приёмов, видов заданий и упражнений, направленная на формирование не только лингвистических, но и социокультурных компетенций [Тележко, 2016]. К упомянутым нами компетенциям в последние годы исследователи прибавляют корпоративные компетенции, предполагающие настроенность на продуктивный обмен мнениями, конструктивную аргументацию и выработку коллективного решения [Крупченко, Анзина, 2016].

По нашему глубокому убеждению, в облике и поведении преподавателя нет неважных черт. Действия преподавателя, отражающие его отношение к предмету и к слушателям, синергетика его эмоционального воздействия, включая жестикуляцию и мимику [Кутьева, 2016а], оригинальность и креативность его личности в значительной мере обуславливают возможность достижения иноязычной компетентности обучаемыми. С точки зрения А.М.Митиной и Е.В.Новожениной, решающее значение приобретает профессиональная компетенция преподавателя, основывающаяся на его филологической и педагогической подготовке, а также на владении мультитехнологиями, интегрирующими важные современные образовательные ресурсы. Авторы настаивают на том, что мультимедиакомпетенция нынешнего преподавателя, предполагающая его способность обучать языку в мультимедийной, интерактивной и гипертекстуальной среде, представляет собой непреложный компонент профессионального багажа методически грамотного преподавателя [Митина, Новожеина, 2011]. Однако не менее, а более, чем компьютерная грамотность, важны артистические параметры преподавателя, а также способность к эмпатии [Дронова, 2016], благодаря которой возможно предотвратить конфликты или приостановить развитие уже возникших конфликтных ситуаций.

Всё настойчивей систему образования называют образовательным менеджментом [Тихонова, 2016, с. 149], а учителя – менеджером, администрирующим учебный процесс, управляющим познавательной деятельностью студентов и направляющим их когнитивный поиск. Кроме того, педагог достаивается сегодня в западной дидактической литературе солидного синонимического ряда не слишком завидных званий, не имеющих, кстати, перевода на русский язык: мотиватор,

фасилитатор, аниматор, инициатор – иными словами тот, кто всяческими способами вызывает интерес к деятельности, происходящей в аудитории, всеми методами силится удержать внимание студентов и становится партнёром для обучаемых в своеобразной игре. Обучаемым предоставляется миссия со-организаторов учебного процесса [Хорохорина, Глухова, 2016].

Домашние задания в Европе и Америке практически не задаются; студенты рассматривают обременение их домашним заданием как личную обиду. В одной из провинций Испании – Галиции – домашние задания категорически запрещены специальным распоряжением правительства, имеющим силу закона [El País, 30.05.2013]. В качестве основного средства оценивания лексико-грамматических компетенций, в практикуемых сегодня методиках выступает, при всех его недостатках, тест [Кутьева, 2013]. Преподаватель вынужден, в этой связи, вырабатывать еще одну компетенцию в составе своего профессионального портфолио и становиться специалистом в области недавно сформировавшейся отрасли науки – тестологии.

Уходят в прошлое и учебники, к которым привыкли люди, рождённые в прошлом веке (не будет ошибкой сказать: в прошлом тысячелетии). Их место занимают электронные и виртуальные пособия, нередко функционирующие в онлайн-режиме, ибо мир уже стал пространством, полностью пронизанным виртуальными подключениями, которые представляют собой уже привычную среду обитания всего трудоспособного населения планеты, метаязык информационного социума, и было бы ошибкой слепца пренебрегать этим языком [Панфилова, 2016].

При построении образовательного процесса преподавателю иностранного языка в большей степени, нежели коллегам-предметникам, приходится видеть и осознавать, какого плана люди пришли к нему изучать иностранный язык. Студент же, в свою очередь, обременён школьной предысторией, он заходит в аудиторию с подсознательным априорным представлением о том, каким следует быть педагогу; тактики последнего могут пойти вразрез ожиданиям обучаемых. «Слишком демократичный педагог рискует вызвать отторжение и даже презрение у

российских учеников, ожидающих по отношению к себе «дисциплинирующего воздействия», а слишком строгий, требовательный и регламентированный методист спровоцирует протест и жалобы испаноязычных учащихся» [Кутьева, 2016, с.370]. Нельзя упускать из вида, что сегодняшние студенты: 1) настроены на моментальное достижение результата; требуют минимализма в объяснениях, их максимальной краткости, изложения лишь самого главного; с нашей точки зрения язык требует более пространных толкований и большего количества примеров; 2) требуют чёткого структурирования и схематизации языкового материала, нуждаются в визуальной опоре (на таблицы и графики); 3) пытаются делать несколько дел одновременно, развивая несколько параллельных когнитивных процессов; 4) пребывают в постоянном подключении к социальным сетям; 5) имеют развитую фантазию и развитое воображение, во многом опирающиеся на образные ряды мирового кино; 6) при выполнении заданий, а также после, требуют немедленного стимула, похвалы, рейтинга, баллов, результата; 7) испытывают сложности в концентрации внимания, не отличаются умением сосредоточиться на главном, легко отвлекаются на несущественные детали; 8) не выдерживают длительных нагрузок, не склонны упорно трудиться; 9) являются прагматиками: нуждаются в уяснении конкретных практических целей, преследуемых предпринимаемыми действиями.

Установка западной лингводидактики в целом ориентирована на максимальное психологическое благоприятствование студенту, создание в его ментальности представления об аудитории как о зоне психологического комфорта, что должно способствовать более успешному овладению коммуникативными, профессиональными, лингвокультурологическими и социокультурными компетенциями.

В учебные поурочные материалы современный педагог обязательно вносит наработки из личного опыта; вводит материал, почерпнутый непосредственно из уст информантов, видео-сюжеты, побуждает студентов обращаться к аутентичным источникам новостей, регистрироваться в социальных сетях соответствующей страны, скачивать учебные компьютерные приложения, направленных на изучение ряда аспектов языка и создание индивидуальной речевой продукции,

впоследствии транслируемой в аудитории с компьютерной помощью в виде презентаций и проектов; практиковать ролевые игры как средство мотивации к посещению занятий, отработки коммуникативных навыков и их контроля [Анзина, 2016]. От преподавателя требуется умение профессионально отобрать и адаптировать обилие электронных образовательных ресурсов к целям эффективной наработки иноязычных компетенций, подразумевающих объединение знаний, умений и навыков обучаемого в некое интегративное единство, которое будет включать в комплекс своих компонентов мировоззренческий, ценностный результат изучения иностранных языков.

Литература:

1. Анзина Т.И. Business role-play in foreign language teaching for professional purposes: a case study of managers in tourism // Аксиология иноязычного образования: многоязычие и поликультурность. Сер. "Профессиональная лингводидактика". М., 2016. С. 87-93.
2. Глумова Е. П. Профессиональный портфолио как форма контроля сформированности компетенций будущего учителя иностранного языка // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-portfolio-kak-forma-kontrolya-sformirovannosti-kompetentsiy-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 09.03.2017).
3. Головнина М.Г. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка как совокупность профессионально-педагогических компетенций. 2015. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2015/02/07/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya> (дата обращения: 14.03.2017)
4. Дронова С.Ю. Влияние уровня эмпатийности личности на стратегию поведения в конфликте // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М., 2015. С. 411-425.
5. Иванова Л. Ф. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка: интегративный подход // Интеграция образования. 2003. №3. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-inostrannogo-yazyka-integrativnyy-podhod> (дата обращения: 01.03.2017).

6. Крупченко А.К., Анзина Т.И. Корпоративная компетенция: от профессионального стандарта к образовательному. Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 1 (5). С. 12-19.
7. Кутьева М.В. Практические шаги по демократизации иноязычного образования: зарубежный опыт // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков сборник научных трудов. М., 2016. С. 367-378.
8. Кутьева М.В. Тестовые задания в обучении иностранному языку. В сборнике: Современные технологии и тактики в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка. М., 2013. С. 98-105.
9. Митина А. М., Новоженина Е. В. Функции преподавателя иностранного языка на современном этапе обучения в вузе // Известия ВолгГТУ. 2011. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-na-sovremennom-etape-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 03.03.2017).
10. Никонова Е. И. Формирование компетенций учителя иностранного языка в свете инноваций в современном иноязычном образовании // Вестник ТГУ. 2013. №12 (128). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsiy-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-svete-innovatsiy-v-sovremennom-inoyazychnom-obrazovanii> (дата обращения: 24.03.2017).
11. Панфилова Е.А. Курс иностранного языка как учебно-информационная система и трансформация функций преподавателя // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М., 2016 Стр. 130-135.
12. Пискунова Е. В. Изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях современного образования // Вестник ОГУ. 2005. №7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-funktsiy-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-uchitelya-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.03.2017).
13. Тележко И.В. Интегративная модель формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов. Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук. М., 2016. 29 с.
14. Тихонова Е.В. Психология игры в управлении образовательной интеракцией. Право и управление. XXI век. 2015. № 4. С. 145-149.
15. Хорохорина Г.А., Глухова Е.В. Студенты как соавторы образовательного процесса // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. Сборник научных трудов. М., 2016. С. 149-153.
16. Anzina T.I. Business role-play in foreign language teaching for professional purposes: a case study of managers in tourism. В сборнике: Аксиология иноязычного образования: многоязычие и поликультурность. Серия "Профессиональная лингводидактика". М., 2016. С. 87-93.

17. Tikhonova E., Rezepova N. Emotional intelligence development through English classes: learners' disposition, motivation, awareness // ICERI2016: Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville (Spain): International Academy of Technology, Education and Development, 2016. Pp. 1722-1731.
18. El País. El colegio de A Coruña donde los deberes están prohibidos por ley. 30.05.2013. Электронный ресурс. Режим доступа: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/30/galicia/1369917295_288197.html

Panfilova E.

Financial University under the Government of the Russian Federation

E-mail: panfilova-elen@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGES TEACHER'S MISSION IN EDUCATIONAL SPACE OF MODERN HIGHER SCHOOL: CHALLENGES OF THE CONTEMPORANEITY

In modern conditions of liberalization of the psychological interaction between learners and teachers, in terms of individualization of learning and contradicting it commercialization of educational services and consolidation of student's independence in cognitive searching, the look at teaching functionality is radically changing; teacher's competences and personal qualities correlation are suffering drastic modifications.

Keywords: teacher's functions, pedagogical interaction, creative collaboration.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

ПЧЕЛКО-ТОЛСТОВА Е.А.

*Российский университет дружбы народов,
E-mail: a.v.yakovlev@mail.ru*

Автор, анализирует факторы, определяющие выбор российских студентов и жителей Европейского Союза при выборе иностранного языка в качестве своего второго языка на основании статистических данных Европейской комиссии и данных ВЦИОМ.

Результат исследования демонстрирует, что Россия и Европа выбирают для изучения немецкий как иностранный по одинаковым критериям. Экономические, культурные и межличностные связи между странами растут и будут расширяться дальше. Обмен учащимися и студентами, расширение туристического потока и контакты между торговыми представительствами – это будет происходить во все больших объемах, в условиях глобализации. Необходимость изучения немецкого языка как основного или второго иностранного в этих условиях имеет позитивное значение.

Ключевые слова: *немецкий язык как иностранный, выбор, глобализация.*

Сегодня в нашем глобальном мире языковые навыки важны как никогда ранее.

Обучение иностранным языкам сегодня направлено на развитие коммуникативных навыков. Использование нескольких языков имеет важное значение для международных контактов, для все более интернационализирующегося рынка труда и дает возможность развития, которое в свою очередь сопровождается прорывом в информационных и коммуникационных технологиях, а также немаловажно для будущих исследований в различных областях.

Языковые навыки необходимы для проведения исследований, для поездок в другие страны, а также для социальных или профессиональных контактов разного рода.

В России, да и в Европейском Союзе проводится такая языковая политика, которая предполагает, что все выпускники школ, кроме своего собственного языка, должны уметь говорить на одном или двух

и иностранных языках. Тем не менее российские учащиеся не всегда имеют необходимые знания после школы.

В последнее время сокращается количество изучающих немецкий язык как иностранный. Для сравнения: 1997/1998 учебном году, в Российской Федерации насчитывалось в общей сложности 30217 средних общеобразовательных учреждений, в которых преподавался немецкий язык, в том числе 12305 – в городах и 17912 – в сельской местности. За последние 10 лет их общее количество сократилось почти на 5 тысяч, а их доля среди всех российских школ, гимназий и лицеев с преподаванием иностранных языков, уменьшилась на 14,7%. [Арефьев, 2010]

Отсутствие интереса к иностранным языкам является основной причиной такого положения.

Интерес к изучению иностранного языка является в России низким. Как показывают наблюдения, большое количество российских школьников, начавших изучение иностранного языка в начальных классах теряет к нему интерес к концу седьмого года обучения.

Многочисленные исследования показали, что:

- студенты часто не видят перспектив владения иностранным языком в своей профессиональной деятельности;
- студенты считают себя неспособными к изучению иностранного языка в силу его сложности;
- студентам недостаточно языковых и речевых средств при процессе изучения иностранного языка.

Основная причина, как представляется исследователю, слишком протяженное и энергоемкое обучение.

Вопрос о необходимости изучения иностранных языков сегодня актуален как никогда. Сейчас в Европе и России проживают около 600 миллионов человек, которые говорят на различных языках. Так только Европейский Союз имеет 20 официальных языков, а также около 60 других языков, которые используются в некоторых странах. В России многие республики имеют один или даже несколько дополнительных государственных языков, помимо русского.

Поэтому Европа и Россия являются "многоязычными учреждениями" [Peterson, 2007] и, следовательно, иметь навыки работы на иностранных языках, очень важно для каждого жителя Европы и России. Если человек владеет другими языками, то проще работать в других странах, растет его конкурентоспособность.

В ЕС Европейская комиссия разработала языковую политику, включающую в себя три основные цели:

- поощрение изучения иностранных языков гражданами ЕС,
- поддержка многоязычия в экономике Союза,
- обеспечение всем гражданам ЕС доступа к информации в ЕС, правилам, предписаниям и т.д. на родном языке.

А в России вводятся новые Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. Они имеют новое содержание образования, в них заложены новое целеполагание, новые средства и технологии обучения. ФГОС начального общего образования реализуется с 2011 года. С сентября 2012 года во 2-х классах началось обучение иностранному языку по новому стандарту. А с 1 сентября в российских школах введено обязательное изучение второго иностранного языка. Руководство Минобрнауки объясняет это тем, что иностранные языки способствуют развитию памяти и интеллекта ребенка.

Языковые исследования имеют большое значение и их результаты позволяют оценивать ситуацию, которая существует в обществе.

В 2005 году по заказу Генерального директората по вопросам образования и культуры ЕС был проведен опрос среди 64 миллионов граждан ЕС, а также граждан стран-кандидатов в ЕС (Болгария, Румыния, Хорватия и Турция) на 2005 год по вопросу многоязычия [Peterson, 2007]. Кроме того, в Швеции «Андреас Лунд & Со» провел подобное исследование среди студентов. В специальном исследовании по Европе было доказано, что большинство европейцев считает знание иностранных языков очень важным. Так в Швеции 99% опрошенных, в то время как в Португалии только 73% [Peterson, 2007].

А в России Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные опроса о том, необходимо ли изучать

иностранные языки в школе, пригодятся ли они в жизни нашим детям, и какие преимущества дает знание нескольких языков. Подавляющее большинство россиян (92%) считает необходимым изучение иностранных языков в школе (среди москвичей и петербуржцев – 98%). Лишь 4% опрошенных полагают, что в этом нет необходимости. В том, что их детям и внукам умение говорить на других языках будет полезно, убеждены три четверти наших сограждан (74%). Этой точки зрения в большей степени придерживаются жители обеих столиц (82%).

Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведён 13-14 сентября 2014 г. Опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 42 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4%.

Какие языки считаются наиболее полезными? Студенты в изучении Андреаса Лунда считают, что английский язык является языком, который действительно нужен. А ни один другой современный язык они не посчитали для себя нужным [Lund, 2003].

Однако, надо сказать, многие отметили, что при наличии возможности готовы изучать также еще один иностранный язык. Это было бы для них удовольствием, но готовы они это делать в будущем, по окончании вуза или училища, в том числе за рубежом [Lund, 2003].

В ходе опроса было отмечено, что для жителей Европы наиболее «полезными» языками являются - английский, французский и немецкий (Европейская комиссия, 2006: 33). Большинство европейцев (68%) считает, также, что английский язык является наиболее «полезным, нужным» иностранным языком [Peterson, 2007]. Вторым идет французский язык (25%), далее следуют немецкий (22%) и испанский (16%). Но хотя в старых и новых государствах-членах ЕС считают, что английский язык является наиболее важным, однако, не уменьшают ценность владения французским, немецким, испанским и русским языками. Немецкий и русский языки имеют более прочные позиции в новых государствах-членах ЕС, а французский и испанский языки в старых государствах-членах ЕС. Например, 48% населения в новых государствах-членах ЕС полагают, что немецкий один из двух основных языков (15% в старых), но только 5% считают, что французский язык является тем же, по сравнению

с 23% в старых Государствах-членах ЕС [Peterson, 2007]. Немецкий язык является вторым наиболее полезным иностранным языком в 14 вышеупомянутых странах, в то время как в восьми странах французский занимает второе место. Только в Великобритании и во Франции испанский язык называется «вторым полезным».

А в России, первую очередь, по мнению опрошенных, пригодится знание английского (92%). Также говорили о необходимости немецкого (17%), китайского (15%), французского (10%) и др.

Студенты в исследовании Андреаса Лунда считают, что наиболее важная причина для изучения иностранного языка, это необходимость использования его на отдыхе и при поездках в другие страны. Английский язык явился лидером в этом вопросе [Lund, 2003]. Иностранный язык позволяет познакомиться с новыми людьми, их традициями и обычаями, позволяет понять культуру [Lund, 2003]. В

исследовании Андреас Лунд находит и то, что студенты считают важными языковые навыки для работы или учебы за рубежом [Lund, 2003]. Большинство (73%) европейцев отметили, что знание иностранных языков, необходимо для улучшения карьерных перспектив.

Российские реалии отразились в следующих ответах (см. Рис.). Перечисляя «плюсы» владения иностранными языками, респонденты отмечали, прежде всего, возможность живого общения с иностранцами (28%). Каждый пятый (22%) уверен, что подобные навыки помогут получить более высокооплачиваемую и статусную



работу. Благодаря знанию языков легче путешествовать, ориентироваться за границей – говорят 16% опрошенных. Изучать новые языки можно и для саморазвития – считают 11% респондентов. Также к преимуществам относят чтение книг и просмотр фильмов на языке оригинала (4%), использование языка при обучении (3%), в целом получение более широких возможностей (2%) и т.д.

Для изучения иностранного языка необходимо точно знать почему происходит выбор того или иного языка. Точно знать, почему немецкий – это одно из важнейших условий успешного изучения. Одной из важных причин для изучения немецкого языка, является то, что это просто один из самых больших языков Европы. Во всем мире проживает около 100 миллионов человек, для которых это родной язык. Большинство из них живет в Германии, Австрии и в Швейцарии. Но есть также небольшие группы носителей языка в других странах, где немецкий язык является официальным, например, Люксембург и Южный Тироль (Италия). Также сюда можно отнести и носителей языка, которые говорят по-немецки, по историческим причинам, хотя они и живут в странах с иными государственными языками, например, в Эльзас-Лотарингии (Франция). Хотя немецкий язык не является универсальным, мировым языком, но внутри Европы он играет заметную роль [Saurer, 2000]. Помимо носителей языка в 2000 году около 18 миллионов человек изучали немецкий язык как иностранный язык [Saurer, 2000]. То есть, более 100 миллионов человек в мире имеют возможность общаться на немецком языке.

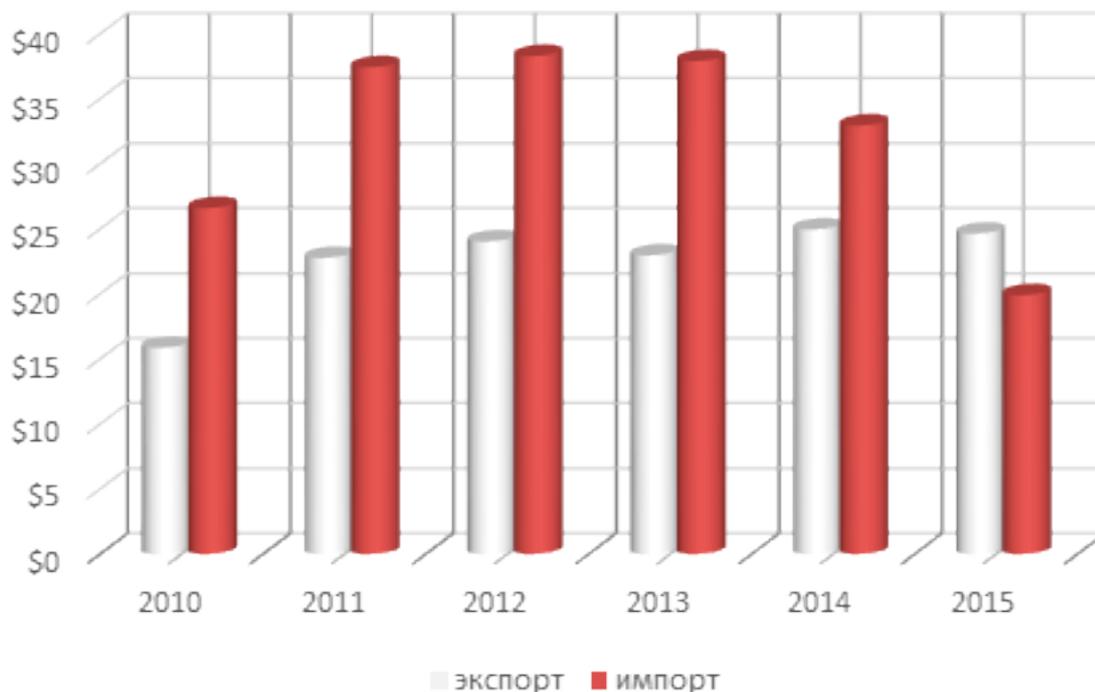
Для России, история является одной из причин выучить немецкий язык. Контакты между Россией и Германией имеют давние и прочные корни, особенно в таких областях, как экономика и культура.

Германия является одними из крупнейших торговых партнеров России.

В 2015 году общий товарооборот между Россией и Германией составил \$44,6 млрд долларов США. Таким образом, товарооборот между двумя странами снизился на 23% по сравнению с 2014 годом, когда товарооборот составлял \$57,9 млрд долларов. До введения санкций.

Российский экспорт в Германию за этот период сократился на 1% по сравнению с 2014 годом до объёма в \$24,6 млрд долларов. Импорт из

Германии - \$19,9 млрд долларов США (-40%). Положительное сальдо торгового баланса составило \$4,7 млрд долларов США. [ИТС,2015]



Конечно сегодня непростое время и есть проблемы в отношениях Европейского Союза и России. Санкции и ответ на них не улучшают отношений между странами. Это сказывается на экономике.

В настоящее время черный список Евросоюза включает 146 человек и 37 юридических лиц. Секторальные санкции действуют в отношении 20 российских финансовых, нефтедобывающих и оборонных структур.

Но новый министр иностранных дел Германии **Зигмар Габриэль** заинтересован в установлении конструктивных отношений с Москвой. Об этом в пятницу, 27 января рассказал журналистам в Берлине официальный представитель министерства **Мартин Шефер**. «Новый глава министерства заинтересован в том, чтобы поддерживать отношения с Россией по возможности процветающими и хорошими», — заявил Шефер.

«Россия — это важнейший сосед Европы. Она стоит в повестке нового главы МИД, иначе и быть не может. Она является важнейшим партнером для переговоров», — добавил он. [Родионов, 2017]

Тесные экономические связи означают и важную роль немецкого языка на рынке труда. Здесь немецкий язык является наиболее желательным и это положение не изменится в обозримом будущем. [Tenfält, 2007] расчет на то, что вы можете делать бизнес с немцами на английском языке, может привести к серьезным проблемам, сказал Gangolf Nitsch, преподаватель немецкого языка в университете Skövde в Швеции в радиоинтервью "Ekot".

Таким образом, Россия и Европа выбирает для изучения немецкий как иностранный по вполне очевидным и, как уже было сказано вначале, одинаковым критериям. Экономические, культурные и межличностные связи растут и будут расширяться дальше. Обмен учащимися и студентами, расширение туристического потока и контакты между торговыми представительствами – все это будет происходить во все больших объемах, в условиях глобализации. Все эти факторы требуют знаний не одного, а двух или более иностранных языков.

Литература:

1. Lund & Co, Andreas: Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola. Resultat av en kvalitativ undersökning. Stockholm. Skolverket, 2003. S. 1-20
2. Saurer, Fritz Joachim, Mareike Jendis, Ursula Wallin, Inez Müller, Christian Schwaiger, Christoph Röcklinsberg, Uwe Kjær, Inge Kohlhepp, Wolfgang Schattauer, Thomas Marten: Neue Dreiländerkunde. Deutschland, Österreich und Schweiz (mit Lichtenstein) im Querschnitt. 4. aktualisierte Auflage. Berlin. Inform Verlag GmbH Berlin, 2000. S. 5-17.
3. Арефьев А.Л. Изучение немецкого языка молодежью в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0441/analito4.php> (Дата обращения: 23.03.2017)
4. Учить иностранные языки: почему и для чего? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115051> (Дата обращения: 23.03.2017)
5. Все санкции Запада против России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/1055587/3> (Дата обращения: 23.03.2017)
6. Torbjärn T., Wermeling E. Skolor slopar franska och tyska // Skolvärlden, 2007. Heft 16. S. 2-8.
7. Sveriges Radio. Ekot. Allt förre studenter löser tyska. 2005. URL: <http://www.sr.se/ekot/artikel.asp?artikel=569293>, (2007-09-24)

8. Norlin H. Macht Deutsch Spaß? Eine Untersuchung der Attitüden zur deutschen Sprache unter Deutschschülern in einer schwedischen Schule: Karlstads universitet, 2007. S. 1-8.
9. Peterson J., Birdsall A. The European commission: Enlargement as reinvention? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://aei.pitt.edu/7997/1/peterson-j-03d.pdf>
10. Родионов Д. Германия-Россия: перезагрузка? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://svpressa.ru/politic/article/165725/> (Дата обращения: 23.03.2017)
11. ITC Trade Map: Торговый оборот между Россией и Германией (2015) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rusexporter.ru/research/country/detail/4170/> (дата обращения: 23.03.2017)

Pchelko-Tolstova E.

RUDN

E-mail: a.v.yakovlev@mail.ru

LINGUISTIC PORTRAIT OF A MODERN STUDENT

The author analyzes the factors determining the choice of Russian students and residents of the European Union when choosing a foreign language as their second language on the basis of statistical data of the European Commission and the data from All-Russia Public Opinion Research Center (VCIOM).

The result of the study demonstrates that Russia and Europe choose to study German as a foreign language according to the identical criteria. Economic, cultural and interpersonal relations between the countries are growing and will continue to expand. The exchange of pupils and students, the expansion of the tourist flow and communication between trade missions – this tendency will increase in the context of globalization. The necessity of studying the German language as a primary or second language in these circumstances can have a positive effect.

Keywords: German as a foreign language, choice, globalization.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОСТИЖЕНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

АБРАМКИНА Е.А.

РУДН

E-mail: abramkina@mail.ru

В статье анализируются место и распространение иностранных языков в современном, динамически развивающемся мире, лидирующие позиции в котором занимает английский язык. Процессы глобализации побуждают страны так называемых "новых демократий" ориентироваться на англоязычное лингвистическое пространство. Английский язык сегодня – это язык, объединяющий учёных, дипломатов, деятелей науки и искусства. Статья отражает изменяющуюся роль немецкого языка, который 30 лет назад являлся языком номер один в науке; исследуется вопрос о его конкурентоспособности в свете усиления позиций китайского и испанского языков, анализируются причины, которые ведут к динамическому "перераспределению" ролей языков. Исследование, проведенное автором, основано на анкетировании, в котором участвовали 87 студентов факультета физико-математических и естественных наук РУДН.

Ключевые слова: немецкий язык, мотивация, распространение языков, глобализация, популяризация.

Как известно, лидирующие позиции в лингвистическом ландшафте современного мира уже давно и прочно занимает английский язык. Этому есть объяснение: процессы глобализации заставляют страны так называемых "новых демократий" ориентироваться на англоязычное лингвистическое пространство. С другой стороны, это язык, объединяющий учёных, дипломатов, деятелей науки и искусства. Вследствие усиления тенденций к мировому политическому диалогу, процессов экономической глобализации, стремительного развития средств массовой информации и коммуникаций, значимость

и иностранных языков и интерес к их изучению резко возрос. Владение последними трактуется в качестве инструментария, необходимого для успешного сотрудничества с иностранными партнерами, развития и укрепления взаимодействия стран как в политическом, экономическом, так и социально-культурном аспектах.

Вместе с тем, ряд иностранных языков (английский, испанский, китайский) пользуются большей популярностью, нежели столь интенсивно излучавшиеся ранее немецкий и французский. В этой связи крайне актуальным становится изучение мотивации, побуждающей студентов к изучению того или иного иностранного языка.

Экономический и политический потенциал отдельных государств стремительно трансформируется, изменяя, тем самым, и статус их национальных языков.

Безусловная монополия английского языка в бизнес и образовательном пространстве обусловлена тем, что (1) для огромного количества людей на всей планете английский язык является родным (232 млн. человек), примерно $\frac{1}{3}$ населения мира [Аникеева, 1980]; (2) он выступает в роли своего рода *Lingua Franca*, объединяющий людей из разных стран мира. Это официальный язык ООН, Unisef, Международного Олимпийского Комитета, Евросоюза. Все международные переговоры: деловые, дипломатические, академические ведутся на английском языке. Большинство экспертов склонны признать, что английский язык есть и будет долго оставаться международным языком №1 [Завьялова, 2017]. Все большую популярность вследствие своей потенциальной бизнес-значимости получает китайский язык. Китай, политический, экономический и военный потенциал которого стремительно увеличивается, привлекает к себе пристальное внимание мировой общественности. Около 1,3 миллиарда человек, говорят на китайском, около 40 миллионов человек в мире изучают китайский языке [Испанский язык...]. Знание китайского языка дают огромные возможности для успешных бизнес-проектов, возможность иметь конкурентную заработную плату, сотрудничая с фирмами и организациями второй экономики мира.

По прогнозам многих лингвистов, уже в ближайшие 40 лет “расстановка” сил может кардинально измениться, и испанский язык по своему влиянию и распространению в мире обгонит английский [Аошуан, 2017]. На испанском говорят на нескольких континентах, подавляющее их большинство - это жители, проживающие за пределами Испании: в странах Латинской Америки, в Экваториальной Гвинее [Bertschog, 2012]. Судя по демографическим тенденциям, распространение этого языка будет продолжаться. Эксперты говорят о том, что к 2030 году на испанском будут говорить 7,5% населения мира. Так, испанский язык, вместе с ростом числа испаноговорящих иммигрантов, приобретает все большее значение в США. Речь идет о существовании своего рода “Spenglish”, то есть микста испанского и английского языков. Необходимость знания испанского языка американскими политиками уже становится нормой. Испанский язык приобретает все больший вес и в Канаде. В 2050 году США могут стать страной с самым многочисленным испаноязычным населением [Ebert].

На фоне победоносного «шестивия» английского, испанского и китайского языков, позиции лингвистических лидеров ушедшего столетия выглядят не столь прочными. К. Мюхер (один из руководителей Гёте-Института - центра популяризации и распространения немецкого языка), в своём интервью “Deutsche Welle” (“Немецкая волна”) отметил: “Немецкий язык не нуждается в защите, интерес к нему постоянно растет” [Muecher]. Современная реальность, тем не менее, ярко демонстрирует, что он испытывает огромную конкуренцию со стороны других иностранных языков.

Несмотря на изменение роли языков в мире и степени их влияния на партнерские взаимоотношения между странами, позиции немецкого языка являются очень стабильными. Около 100 миллионов человек говорят по-немецки только в Европе. Согласно данным Гёте-Института, немецкий язык занимает 1 место в Европе по распространенности [Eichinger]. Родным немецкий язык является еще для 20 миллионов населения Южной Америки, Австралии, России, Польши, ЮАР и других стран. В России исконные немцы проживают в Алтайском крае, в Поволжье, в Мордовии.

Популярность немецкого языка очень сильно выросла в последние годы. Более 14 миллионов человек изучает сегодня немецкий язык по всему миру. «Немецкий язык находится на подъеме, никогда еще до сегодняшнего дня столько людей во всем мире не учили немецкий язык в Гёте-Институтах», подчеркнул Й. Эберт, генеральный секретарь Гёте-Института [Joseph, 2005]. Немецкий стремительно распространяется в Боливии, Намибии, Японии, Того, Вьетнаме, Китае и в других странах мира [Muecher].

Колоссальную роль в распространении немецкого языка играет Германская Служба Академических Обменов, которая была создана в 1925 году. Сегодня эта организация имеет 14 крупных зарубежных представительств, 51 информационный центр, ежегодно предоставляя 60 тысячам обучающихся стипендий и вносящей существенный вклад в глобализацию и интернационализацию сферы высшего образования [Deutsch in Zahlen]. DAAD поддерживает деятельность 28 летних школ в России, в которых работают около 300 студентов из Германии. Интересна и разнообразная деятельность Гёте-Института, представительства которого находятся не только в Германии, но и в России, Казахстане, расширяя, тем самым, географию популяризации немецкого языка. Отмечают возросший интерес к изучению немецкого в странах южной Европы: в Испании, Португалии, Италии, Израиле, Индии, Вьетнаме и Китае.

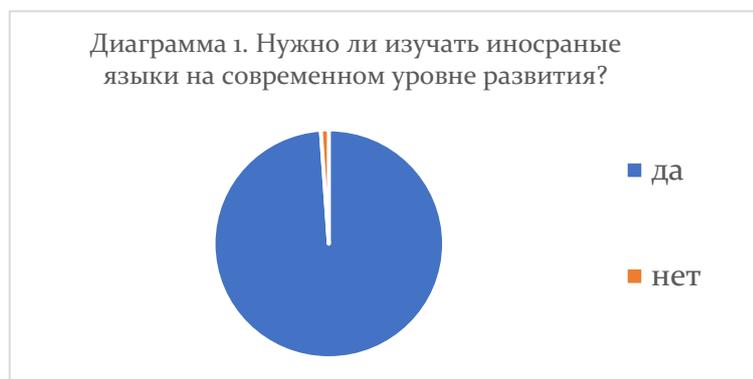
Система высшего образования, следуя за социальным заказом, уделяет изучению иностранных языков существенную роль. Для получения обратной связи: выяснения видения современной молодежью роли иностранного (немецкого) языка в их будущем профессиональном становлении, автором статьи было проведено исследование. Участниками последнего стали 88 студентов 1-4 курсов факультета физико-математических и естественных наук Российского университета дружбы народов, изучающие в вузе немецкий язык.

Всем участникам было предложено пройти on-line анкетирование, включающее в себя следующие вопросы:

1. Нужно ли изучать иностранные языки на современном этапе?

2. Какие иностранные языки вы считаете самыми перспективными для развития? Почему?
3. Должен ли немецкий язык быть включен в качестве обязательного в программу школ и университетов?
4. Какой язык вы изучаете в Вузе? По каким причинам?
5. Какие аспекты языка должны быть включены в учебную программу по изучению иностранного языка?

Отвечая на первый вопрос анкеты, 87 человек ответили «Да» и лишь 1 человек указал в качестве ответа «нет» (См. Диаграмма 1). Полученные ответы свидетельствуют об осознании обучающимися важности владения иноязычной компетенцией для своего будущего профессионального роста.



В качестве наиболее перспективных иностранных языков опрошенные указали китайский (23 человека), английский (61 человек), немецкий (34 человека), арабский (3 человека), испанский (5 человек), по 1 голосу получили чешский и шведский, причины не называются (См. Диаграмма 2). Аргументами в пользу выбора конкретного языка для изучения

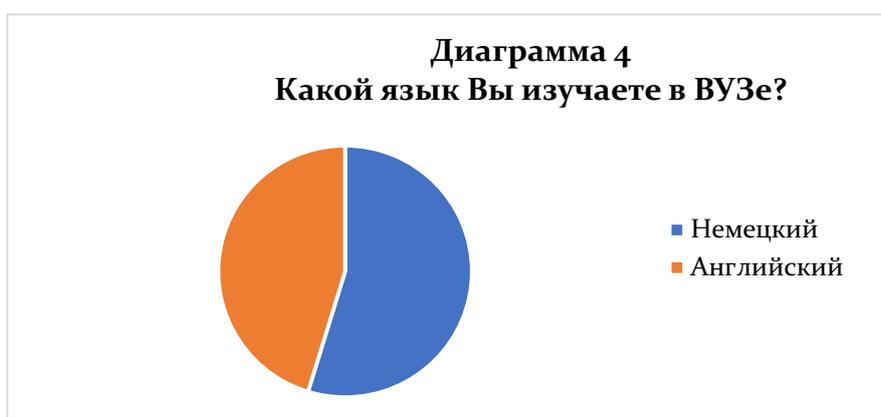


послужили перспективы возможного карьерного роста и сфера профессиональных интересов.

61 участник опроса высказались за включение немецкого языка в качестве обязательного в программу школ и университетов; 20 человек – не посчитали введение немецкого языка в качестве обязательного перспективным, и 7 человек написали, что затрудняются дать однозначный ответ (См. Диаграмма 3).



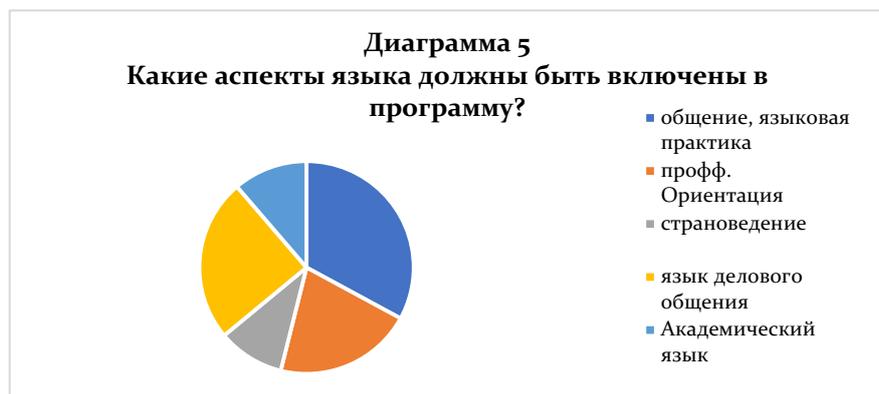
Ответы на 4 вопрос позволили заключить, что 81 респондент изучает немецкий язык, а оставшиеся 7 изучают английский язык, как основной, а немецкий, как дополнительный. Причины, по которым выбран немецкий – желание изучить второй иностранный язык, интерес к немецкому языку, как наиболее перспективному для будущей профессии. (см. Диаграмма 4).



В качестве аспектов, необходимых ко включению в образовательные стандарты опрошенные указали:

1. Общий язык, практика (85 человек);
2. Профессиональная ориентация (54 человека);
3. Страноведение (26 человек);

4. Язык делового общения (64 человека);
5. Академический язык (29 человек) (См. Диаграмму 5).



Позитивным является то, что респонденты понимают, что серьезное овладение иностранным языком (в данном случае – немецким), невозможно без знания грамматического строя языка, изучения различных пластов лексики, применяемой в повседневной и профессиональной жизни, постижения культуры, олицетворенной немецким языком.

Проведенное исследование, на наш взгляд, подтверждает осознанный выбор респондентами немецкого языка для изучения в вузе, их позитивную мотивацию к глубинному изучению языка, учитывая важность различных его аспектов в будущей профессиональной жизни. Именно осознанное отношение к формированию иноязычной компетенции гарантирует её полноценное формирование.

Литература:

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. М., 2001. 88 с.
2. Аникеева Н.Е. Испания в современном мире: 1976-2004 годы. М., 1980.
3. Завьялова О. Большой мир китайского языка. М.: Litres, 2017.
4. Испанский язык подвинет английский // Известия. 31.10.2006.
5. Аошун Т. Китайская картина мира. Язык, культура, ментальность. М.: Litres, 2017.
6. Bertschor G. DAAD // Wissenschaft & Bildung. 2012.
7. Ebert J. Comments // Repotagen, Bilder, Gespraechе.
8. Eichinger L.M. Editorials // Repotagen, Bilder, Gespraechе.
9. Joseph D. Язык и национальная идентичность // Логос. 2005. №. 4. Р. 47 - 53.
10. Muecher C. Comments // Repotagen, Bilder, Gespraechе.
11. Deutsch in Zahlen // Repotagen, Bilder, Gespraechе. 2012. S. 13-19.
12. Studium und Karriere im 21. Jahrhundert // Uniglobal.
13. Deutschland studieren // Vitamin de. 2013. S. 9 – 13.

Abramkina E.

RUDN

E-mail: abramkina@mail.ru

MOTIVATION TO STUDY THE GERMAN LANGUAGE IN THE MODERN WORLD

The article analyzes the place and the distribution of foreign languages in a modern, dynamic and developing world, which leading positions are occupied by English. The processes of globalization encourage the countries of the so-called "new democracies" to focus on the English-speaking linguistic space. Today English is the language of academics, diplomats, scientists and artists. The article reflects the changing role of the German language, which 30 years ago was the 'number one' language in science; the issue of its competitiveness is researched in the light of strengthening the positions of Chinese and Spanish; the causes that lead to a dynamic "redistribution" of the roles of languages are analyzed. The research conducted by the author is based on a questionnaire, which was participated by 87 students of the Faculty of Physics, Mathematics and Natural Sciences of the RUDN University.

Keywords: the German language, motivation, distribution of languages, globalization, popularization.

ДИАГНОСТИКА СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

АРПЕНТЬЕВА М.Р.

*Калужский государственный университет
E-mail: mariam_rav@mail.ru*

В статье рассматриваются проблемы учебной и обучающей деятельности в современной практике изучения иностранного языка, формирования новой языковой личности. Отмечается, что современное образование и воспитание включает множество подходов, позволяющих оптимизировать обучающую и учебную деятельность. Особое внимание уделяется контекстному, направленному на понимание, подходу, его важности на разных уровнях общего и профессионального образования. Приводится методика диагностики стиля учебной деятельности. Диагностика стиля учебной деятельности - важный шаг на пути оптимизации дидактической коммуникации (согласования стилей учебной и обучающей деятельности).

Ключевые слова: *дидактическая коммуникация, иностранный язык, стиль преподавания, стиль обучения.*

Психологически грамотное построение обучения иностранному языку и иностранной культуре в целом предполагает направленность на формирование и развитие гармоничной, целостной личности, первичные и вторичные языковые и иные культурные структуры которой интегрированы в единое целое. Такое обучение как обучение предполагает установление транскультурных взаимосвязей, глубокое и полное понимание своей и чужой и культуры, своего и чужого языка. Освоение иностранного языка в этом контексте перестает быть «изучением дисциплины», но перерастает в целостный процесс культурной интеграции. Особенно выражен этот момент в ситуации изучения наиболее развитых и сложных языков и культур, образующих огромные пласты общечеловеческого, мирового богатства знаний, в том числе тех культуры самопонимания и миропонимания [Арпентьева, Меньшиков, Моисеева, 2017].

Современное обучение часто пробует совместить самые разные стили и требования к обучению, в том числе, чтению, однако, вне этих попыток остаются сквозные аспекты обучения, обладающие трансмодельным, трансдискурсивным значением. Поэтому наиболее популярные модели и технологии обучения иностранному языку обращены не только к задачам подготовки учащихся к промежуточным и итоговым аттестациям, но и к решению проблем развития и трансформации личности, расширения и углубления постижения себя и мира обучающимися, формирования и развития их отношений к себе и миру посредством вхождения в новую языковую реальность, то есть - вторичной языковой личности.

Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у обучающегося вторичной языковой личности делает его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации. Вторичная языковая личность человека, овладевающего иностранным языком, формируется под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным для него языком. При этом уровень развития языковой личности, освоенность разных типов понимания и говорения на родном языке связана с готовностью к формированию вторичной языковой личности, освоению типов понимания и говорения на иностранном языке.

В ходе изучения иностранного языка чаще формируется неполная модель языковой личности, поскольку, помимо факторов «внутренней», «глубинной» готовности как готовности к пониманию себя и окружающего мира, в том числе, пониманию на другом языке, иных смысловых, понятийно-культурных координатах. Поэтому в современном обучении иностранному языку все чаще отмечается необходимость развернутой

воспитательной работы и, в том числе, психологической поддержки этого процесса, включающая как собственно психологическое сопровождение процесса обучения иностранному языку специалистами служб психологической помощи (реже), так и формирование особого методического подхода к обучению, реализуемого непосредственно в ходе учебных занятий и учитывающего развивающие личность, ее понимание себя и мира, эффекты обучения иностранному языку.

В современной практике преподавания иностранного языка одним из ведущих в этой сфере является контекстный или глубинный подход в его разных видах, включая собственно герменевтические модели обучения, обращенные к развитию способности понимания и преобразования текстов, проблемное обучение, нацеленное на развитие чувствительности к языку, его «играм», особенностям и противоречиям, а также моделирующее обучение, нацеленное на освоение языка как феномена культуры и жизни. В поисках новых, интенсифицирующих развитие понимания и дидактическую коммуникацию направлений, исследователи предлагают ряд подходов, включая подходы, направленные на развитие способности понимания, а также рефлексии понимания и непонимания в обучении, оптимизации оценки и самооценки умения учащихся учиться, например: – образовательный дизайн на основе анализа данных (learning design informed by analytics), перевёрнутые занятия (flipped classroom), обучение с использованием подручных ресурсов (bring your own devices), , event-based learning – событийное обучение, обучение через сторителлинг (сочинение историй, learning through storytelling), преодоление пороговых представлений (threshold concepts), тематическое образование (thematic education), динамическое оценивание (dynamic assessment) и применение диагностических методик, позволяющих оценивать умение ученика учиться или метаобучение /метаучеба (Learning to Learn), оценка и трансформация стилей обучения и учения, развитие метакогнитивных компонентов обучения [Голубовская, 2015; Тихонова, 2015]. По сути, речь идет о нескольких основных направлениях: контекстном обучении как формировании и

развитии новой языковой личности, включении обучения языку в контекст освоения иной культуры и мира в целом; метаобучении и совершенствовании учения учиться обучающихся и умения учить у преподавателя, в том числе, контекстном оценивании как контроле и мета контроле обучения; привлечении игровых и парадоксальных аспектов дидактической коммуникации для создания атмосферы безопасности, творчества, а также удовлетворения нужд, не связанных напрямую с обучением.

Зарубежные современные, экспириентально-ориентированные модели обучения иностранному языку, направленные на изучение языка в контексте «погружения» культуру, накопления опыта жизни текстах этой культуры, идут пути развития личности посредством реального вхождения в новую языковую среду, новую культуру отношений к себе и мира, закодированную в языке и данную непосредственно – в культуре стран, где проживают носители языка, недаром существуют понятия типа «русистика», «тюркология» и т.д. В процессе вхождения в новую для личности культуру, значение глубинного или глубокого подхода к образованию, трансформирующего жизнедеятельность, трансдискурсивного, то есть помещающего субъекта в ситуацию анализа дискурсов (языков) окружающего мира – анализа дискурсов разных языков: своего и иностранного, - особенно очевидно.

Для описания качественных различий в чтении, а также учебной деятельности изучающих иностранный язык в целом, широко используется понятие «стиль» или «подход». Среди различных направлений исследования стилей учения одним из наиболее перспективных является изучение «подходов к учению» (approaches to studying, learning approaches). Это направление исследований возникло еще в 70-е годы XX века и накопило большой фактический материал, отражающих тот факт, что различные учебные мотивы (внутренние или внешние) и целевые установки учащихся по отношению к задаче усвоения содержания учебного текста направленные на понимание определяют способы работы с материалом и качественно различные уровни его усвоения. Сейчас это направление все активнее развивается практике обучения

иностранным языкам, ориентированной на многоуровневую дифференцированную оценку знаний и умений учащихся и обучающихся. Однако, наработки исследователей практиков данного подхода выходят за рамки обучения иностранным языкам. И напротив, сходные с проблемами обучения иностранным языкам, вопросы рассматриваются исследователями и практиками, изучающими особенности работы учащихся с учебными текстами в целом [Горбачева, 2001; Штейнмец, 1998; Hamlin, 2006; Haswell, 1991; Karaman, Okten, Tochon, 2012; Knowles, 1980; Marton Säljö, 1997; Naess, 1973; Tochon, 2014]

Диагностика стиля учебной деятельности – важный момент анализа ее ошибок [Entwistle, 1981; Entwistle, 2009; Entwistle, Ramsden P, 1983]. Н. Энтвистл и П. Рамсден описали два учебных подхода, включающие ориентации на осмысление или понимание и на воспроизведение, а также стратегическую ориентацию и неакадемическую ориентацию. Первые две – общие тенденции, отражающие глубокий и поверхностный подходы к учебе. Третья – ориентация на достижение, совмещающая оба этих подхода в качестве стратегий для получения высоких отметок. Четвертая – характеризуется отсутствием выраженного использования какого-либо из этих подходов.

В результате выделяется несколько стилей обучения, различающихся «глубиной», то есть полнотой и точностью понимания учеником себя и мира и в разной мере сформированным интересом к пониманию себя и мира, обычно – глубинный и поверхностный. Глубинный подход (deep learning approach) – транспредметный, расширяющий понимание природной и культурной реальности подход, помогающий реконструировать особенности стоящей за присваиваемыми знаниями и умениями культуры отношений к себе и миру, их осмысления [Entwistle, 2009; Entwistle, Ramsden P, 1983]. Обучение выступает как процесс извлечения и приобретения смыслов, установление причинно-следственных связей между частями изучаемых предметов и с реальным миром, а также как альтернативная интерпретация

реальности, постижение мира через ре-интерпретацию знаний в процессе чтения или диалога. В глубинном учении учеников и глубинном обучении учителей акцентируется роль внутренних мотивов и целей обучения. Глубинный подход применяется учителем и учениками при решении ими наиболее сложных комплексных задач обучения и проблем, для которых необходим выход за рамки привычной модели мира, связанной с повседневностью. Его задача – расширение и углубление знаний о себе и мире, понимание не только смысла понятия или формирование умений, но осознание уровня их освоения и собственной роли в этом процессе, развитие умение учиться и умения учить. Специфическая особенность данного подхода – преобразовательный характер (личностное трансформирование) за счет совместной (в том числе групповой) и саморефлексии, формирования чувства сопричастности к человеческому роду, осознания своей роли в мире, через постижение множественности профессиональных (предметных) картин мира и человека: множественности и различий понимания, наличия в множественности сходных и отличных черт. Суть поверхностного подхода, традиционного для многих практик обучения XX века, сводится к запоминанию учебного материала (слов и правил) и его воспроизведению с целью выполнения внешних требований, сдачи зачетов и разных «минимумов». Поверхностный подход организован как процесс получения языковых фактов, формирования навыков и умений, которые могут быть «законсервированы» и применены по мере необходимости. К основным характеристикам «поверхностного» подхода к учению исследователями отнесены ориентация учащегося на конечный, заданный учителем результат, мотивация страхом неудачи и негативное отношение к учебному процессу и самому учителю, а также к себе; нацеленность на воспроизведение информации, знаний и умений, соответствующих заданным требованиям; концентрация на незначимых деталях и хранение в памяти не связанных друг с другом «кусков» информации, формальность умений и их быстрое забывание, неумение учиться.

Для выявления стиля учебной деятельности существует специальный опросник – диагностики стилей учебной деятельности Н. Энтвистла (перевод и адаптация Л.Г. Васильева и В.В. Бурлакова 1992 года) Тест, выявляющий склонность ученика к тому или иному подходу, предназначен для старшеклассников и студентов.

Текст методики.

Мне не составляет особого труда эффективно организовать своё рабочее время.

Я стараюсь там, где это возможно, связать то, что я изучаю по то или иному предмету, со знаниями по другим предметам.

Хотя я хорошо представляю многие вещи в целом, детали я представляю гораздо хуже.

Мне нравится, когда мне точно говорят, что я должен делать при изучении материала.

Чтобы понять значение специального термина, мне лучше всего вспомнить его определение в учебнике.

Для меня важно успевать по предметам, которые я изучаю, как можно лучше.

Читая заданный материал, я обычно стремлюсь досконально разобраться в его содержании.

Я стараюсь как можно более точно вспомнить то, что говорят на лекции преподаватели или написано в учебнике.

Когда я готовлюсь к занятиям, я пытаюсь четко представить, каким должен быть ответ, чтобы он понравился именно данному преподавателю.

Я не спешу с выводами до тех пор, пока не получу убедительных подтверждений и доказательств своих предположений.

Основная причина моего пребывания на данном факультете - то, что могу больше думать о вещах, которые меня действительно интересуют.

Часто пытаюсь понять новые идеи, я старюсь соотнести их с ситуациями реальной жизни, в которых они могут быть применены.

Я думаю, что изучаемые предметы важны для меня потому, что они дают возможность получения диплома.

Мне обычно не составляет особо труда начать заниматься учебными заданиями в любое время, когда это необходимо.

Хотя обычно я хорошо помню факты и детали, мне трудно свести их в единую картину.

Если изучаемый материал сначала представляется мне трудным, я все-таки стараюсь приложить максимум усилий, чтобы понять его.

Меня часто критикуют за то, что в моих письменных работах или устных выступлениях содержатся не относящиеся к делу идеи.

Я часто сталкиваюсь с тем, что должен прочитать материал, имея весьма мало шансов действительно в нем разобраться.

Если условия не подходят для моих учебных занятий, мне обычно удается их изменить.

Мне нравятся головоломки и задачи, особенно когда нужно, анализируя материал, сделать вывод логически.

Я часто ставлю под сомнение многое из того, что слышу на лекциях или читаю в книгах.

Чтобы хорошо разобраться в новой теме, я считаю полезным проследить, как соотносятся друг с другом и объединяются в целое отдельные положения и фрагменты информации.

Как правило, я читаю не более того, что требуется для выполнения задания.

Для меня важно, где это возможно, быть более успешным, чем мои однокурсники.

Преподаватели, по-видимому, хотели бы, чтобы я более смело высказывал свои собственные мысли.

Я трачу много свободного времени на поиск дополнительной информации по заинтересовавшим меня на занятиях вопросам.

Мне кажется, что я несколько склонен торопиться с выводами, не учитывая всех необходимых доказательств.

То, что мы изучаем сейчас на факультете, представляется мне очень интересным, и я хотел бы изучать это и в дальнейшем.

Я думаю, что важно подходить к проблеме строго логически, без каких-либо интуитивных сокращений.

Я часто обнаруживаю, что мне приходится заучивать большую часть изучаемого материала.

Шкалы методики: ориентация на стремление выбрать способы учения, приносящие успех в конкретной ситуации (сумма 1, 6, 9, 14, 19, 24); ориентация на запоминание, сочетающаяся с внешней мотивацией, задачами конкретной ситуации (сумма 4, 8, 13, 18, 23, 30); трудности понимания как построения общей картины (5, 15, 25) или как игнорирование деталей (3, 17, 27); ориентация на понимание, сочетающаяся с внутренней мотивацией и постановкой личностных целей (7, 11, 16, 21, 26, 28); понимание как выявление связей (2, 12, 22); понимание как проверка данных и убедительности выводов (решений) (10, 20, 29); и интегративные показатели - гибкий подход к учению или патологические симптомы в учении.

Эту методику студентам можно использовать как прямо, для самодиагностики и диагностики, так и для организации наблюдения за собой и учащимися, как это рекомендовано в разработке Е.И. Горбачевой [Горбачева, 1993]. Первоначально рекомендуется сформулировать гипотезу о собственном стиле учебной деятельности или стилях исследуемых учащихся. Наблюдения, проведенные за каждым отдельным учащимся или группой учеников в течении нескольких уроков или определенного периода времени, сравнительный анализ поведения на разных уроках и в разных ситуациях, могут дать достаточный эмпирический материал для разработки и подтверждения или опровержения исследовательских гипотез о том, как учится ученик и какие компоненты понимания у него развиты, а какие - нет. Исследовательская работа на этапе проверки гипотезы о том или ином стиле учебной деятельности, о тех или иных трудностях и

успехах понимания учебного материала, проходит в плане выявления, уточнения степени сформированности (или не сформированности) выявленных в процессе наблюдения и диагностики компонентов понимания и особенностей стиля учебной деятельности [Арпентьева, 2016; Горбачева, 1993].

Так, умение видеть текст как часть контекста, т.е. умение предвидеть, предполагать определенный сценарий или ход развития событий темы, текста, может, например, быть идентифицировано как в работе над заголовком, так и в осуществлении прогноза развития событий в тексте на основе неполной информации. Умение работать с заголовком – это умение задавать самому себе вопросы, направленные на осознание того, что предстоит узнать из текста и что из прежних знаний относится к новой информации. Это вопросы типа «О чем пойдет речь? Что мне предстоит узнать? Что я об этом уже знаю?». Эта предварительная умственная работа направляет дальнейшее понимание.

Чувствительность к сигналам - умение ученика сконцентрировать свое умение на новых понятиях, датах, словах со скрытым или неясным значением. Насколько у ученика развит этот компонент, покажут задания типа «текст со скважинами», - в них необходимо внести соответствующие добавления.

Умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую и психологическую последовательность, многосоставную и многоэтапную целостность. Этот компонент понимания обнаруживает себя в составлении плана к тексту. Для того что бы составить план, ученик должен уметь мысленно разделить текст на части, каждая из которых содержит относительно законченное сообщение о каком-то фрагменте изучаемой темы. План отражает в сжатом виде последовательность изучаемого материала. Отступление от эталонного (т.е. заданного текстом) плана показывает, какой компонент понимания не сложился.

Выделение существенного проявляется обычно в умении дать краткую формулировку сути текста, пересказе, назывании текста и т.д., также можно использовать диагностические задания, типа

текст со «скважиной»: в этом случае для того, чтобы найти и, возможно, восстановить в изложенном материале смысловой разрыв, «скважину», ученик должен уловить основную идею текста. Активное отношение к процессу и результатам понимания выявляется при помощи заданий, направленных на выявление познавательных интересов, учебных мотивов и отношения к учению, общей активности ученика.

Полученные на данном этапе результаты нужно проанализировать с точки зрения степени их совпадения с гипотезами, высказать соображения о причинах возможного несоответствия, сделать выводы о характере выявленных у учащихся трудностей понимания. Они могут иметь как комплексный характер, если речь идет о несформированности всех основных компонентов понимания, так и локальный характер, в случае недоразвития одного из компонентов.

После этого можно наметить план коррекционно-развивающей работы, а также – реализовать этот план или его тот или иной компонент. На этом этапе выполнения задания, студенту предстоит определить (наметить направления и описать примеры заданий для каждого из направлений) пути развития понимания и содержание практической коррекционной работы с учащимися, чьи затруднения в понимании учебного материала получили операциональный анализ в диагностическом исследовании.

Развитие понимания-это прежде всего формирование активного понимания. Здесь, по мнению Е.И. Горбачевой, могут быть реализованы два основных пути [Горбачева, 1993].

Первый из них связан с активизацией мысленной деятельности учащихся, стимулированием их познавательного интереса к содержанию учебного материала. В целом, повышение активности учащихся может достигаться различными средствами. Это может быть обогащение учебного взаимодействия активными формами обучения и специальные методики развития мотивации учения.

Второй путь - обучение приемам понимания, умению учиться. Второй путь развития предполагает помощь в овладении умениями, опосредующими понимание: умение выделять непонятное, ставить

вопросы, прогнозировать продолжение и возможные следствия описываемых событий, выделять и формировать главное, давать толкование словам, словосочетаниям, идиомам и фрагментам текста [Кутьева, 2016]. Коррекционные задания, направленные на формирование приемов / умений осмысления текстов содержатся в специальных, рекомендуемых преподавателям, учителям и обучающимся, разработках учителей и психологов [Граник, Бондаренко, Концевая, 1991, 1987; Доблаев, 1967, 1982; Матюшкин, 1972, 1991; Маркова, Матис, Орлов, 1990; Минигалиева, 1999, 2012; Чернышев, Гребеньков, Сарычев, Корнев, Дымов, 2003].

Содержание самоотчета педагога или студента в сфере анализа своего стиля учебной деятельности или студенческого отчета по практике, где студент изучал стили учебной деятельности других учеников, включает также рефлексию выполнения задания как отдельный блок: в него входят трудности и успехи выполнения, ошибки и творческие предложения, рефлексивная оценка собственной способности понимания учебного материала. В рефлексивном отчете педагог или студент суммирует открытия, успехи и неудачи в исследовании стиля учебной деятельности, сопоставляет гипотетическую и реальную, полученную с помощью методики, картины, а также свою программу развития и эффекты (первичные результаты) ее осуществления. Рефлексия помогает студентам или слушателям структурировать опыт, полученный в ходе выполнения задания, в том числе, оценить собственные успехи и трудности понимания окружающего мира.

Любой человек – человек понимающий. Вопрос лишь в том, как выявить и помочь преодолеть проблемы и трудности понимания [Арпентьева, 2016; Горбачева, 2001; Еромасова, 1998; Минигалиева, 1999, 2012], научить пониманию и, таким образом, оптимизировать процесс изучения языка и процессы дидактической коммуникации в обучении иностранному языку. На это пути два важных шага: реформирование системы образования в целом, а также трансформация практики педагогического взаимодействия, подготовка и переподготовка специалистов, способных выявлять и

развивать лингвистическую и иные виды одаренности и помогать ученику преодолевать трудности понимания себя и мира [Арпентьева, 2016; Ляудис, 1989, 1992; Entwistle, 2009]. Особенно важно это там, где проблема понимания является ключевой. Процессы освоения нового языка и культуры – яркий пример таких процессов.

Контекстный, глубинный, герменевтический, направленный на развитие понимания подход к обучению иностранному языку – один из центральных способов развития вторичной языковой личности. Он помогает учащемуся войти в новое смысловое и культурное пространство, увидеть его изнутри, увидеть себя в этом пространстве, и, значит, расширяет его понимание себя и мира, увеличивает его способности и возможности жизнедеятельности, формируя всесторонне развитую и более творческую личность. Диагностика стиля учебной деятельности – важный шаг на пути оптимизации дидактической коммуникации (согласования стилей учебной и обучающей деятельности), диагностики, развития и согласования умения учиться и умения учить.

Литература:

1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. 750с.
2. Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В., Моисеева Т.В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / Под ред. М.Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ, 2017. 353с.
3. Голубовская Е.А. Динамическое оценивание в иноязычном обучении студентов: анализ состояния проблемы с позиции преподавателей неязыковых вузов // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М., 2015. С.589-602.
4. Горбачева Е.И. Диагностика трудностей понимания учебного материала // Учебная практика: психологические задания. Калуга: КГПИ, 1993. С.35-46.
5. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. 294 с.
6. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. М.: Педагогика, 1991. 256 с.
7. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Как учить школьника работать с учебником. М., Знание. 1987. 80с.

8. Добраев Л.П. Проблема понимания в советской психологии. Саратов: Изд-во СГУ, 1967. 67 с.
9. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. М.: Педагогика, 1982. 201с.
10. Еромасова А.А. Личностное развитие студентов средних специальных педагогических учебных заведений на занятиях психологией: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук, 1998. М.: МПГУ. 26с.
11. Кутьева М.В. Мотивационный потенциал контрастивного изучения фразеологии в формировании иноязычной коммуникативной мультикомпетенции // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М., 2015. С. 487-500
12. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992. 50 с.
13. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: МГУ, 1989. –77 с.
14. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование учебной мотивации. М.: Педагогика, 1990. 140с.
15. Матюшкин А.М. и др. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 210с.
16. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 230с.
17. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. 632с.
18. Минигалиева М.Р. Проблема понимания психологом клиента. Калуга: КГПУ, 1999. 234 с.
19. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М.: Водолей, 2007. 368 с.
20. Тихонова Е.В. Инновационная педагогика в иноязычном образовании: перспективы и реальность // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность. М.: МГИМО, 2015. С.167-176.
21. Чернышев А.С., Гребеньков Н.Н., Сарычев С.В., Корнев А.В., Дымов Е.И. Технологии в изучении психологии. М.: пед. Общество, 2003. 256 с.
22. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ, 1998. 308с.
23. Entwistle N. Styles of learning and teaching. Chichester, New York, Brisbane, Toronto: Willey & Sons, 1981. 293p.
24. Entwistle N. J. Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. – 208p.
25. Entwistle N., Ramsden P. Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. 330p.
26. Hamlin S. How to talk so people listen. N.-Y.: HarperCollins, 2006. 300p.
27. Haswell R.H. Tactics of discourse: A classification for student writers // College English. Urbana, 1991. V. 43. № 2. P.168-178.

28. Karaman A.C., Okten C.E., & Tochon F. Learning the Deep Approach: language teachers' voices // *Porta Linguarum*. 2012. V. 18. P.79-95.
29. Knowles, M. S. *The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*. Chicago, 1980. 273 p.
30. Marton F. & Säljö R. *Approaches to learning // The Experience of Learning / F. Marton, D. Hounsell, N.J. Entwistle (Eds.)*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. P. 39-58.
31. Naess A. *The Shallow and the Deep // Inquiry*. 1973. V.16. P. 95-100.
32. Tochon F. *Help Them Learn a Language Deeply // The deep approach to world languages and cultures*. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2014. 448p.

Arpentieva M.R.

Tsiolkovskiy Kaluga state University

E-mail: mariam_rav@mail.ru

DIAGNOSIS OF STYLE OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS ACTUAL PROBLEM OF MODERN DIDACTICS

The article is devoted to considering problems of learning activity and didactic communication in modern pedagogy as the practice of teaching and educating. Modern education involves many approaches that will optimize the teaching or learning activities. The author compares the contextual, developmental, approach to surface, reproducing approaches. The author gives the technique of diagnostics of style of study activities. Diagnosis of style of educational activity is an important step towards the optimization of the didactic communication (coordination of teaching styles and learning styles).

Keywords: didactic communication, foreign language, teaching style, learning style.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ТАКТИК ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ: ПРЕДВЫБОРНЫЕ ДЕБАТЫ В США

ГУСАКОВА Т.И.

РУДН

E-mail: tgusakova@pfur.ru

Статья рассматривает комплекс речевых тактик и образных средств (в основном лексических), используемых американскими политиками в своих выступлениях. Анализируемые тактики преследуют цель привлечения на свою сторону максимального количества избирателей в ходе предвыборной кампании. Автор проводит мысль о том, что в обозначенном дискурсивном пространстве наиболее важную роль в выборе образных средств играет не принятый в данном социуме дискурсивный узус, а скорее - субъективный фактор, индивидуальные предпочтения данной языковой личности, его собственный, выработанный в течение жизни и обусловленный профессиональной деятельностью, привычной для данной языковой личности, идиостиль. Разноплановые речевые тактики, используемые политическими лидерами, сходятся в своей прагматической направленности – встать в центр внимания избирателя, поразить новизной речевого оформления, необычностью их вербальной подачи – эпатировать информационно перегруженного реципиента массовой информации.

Ключевые слова: предвыборная полемика, политические дебаты, система образов, языковая личность политика, манипулирование общественным сознанием.

Трудно переоценить масштаб воздействия печатного слова на сознание людей. Это воздействие является очевидным и вполне естественным для современного социума в глобальном аспекте. В современной лингвистической литературе отмечается, что в последнее время «роль слова в манипуляции сознанием многократно возросла с появлением и техническим совершенствованием средств массовой информации, конструирующих общественное мнение и управляющих им, причем с согласия подготовленного к этому общества» [Васильев, 2008, с. 126]. С точки зрения Васильева, посредством медийно-публицистических дискурсивных потоков происходит насаждение в обществе тотального

«иррационализма – одного из слагаемых личности и социума». Сегодняшний избиратель достаточно легко провоцируется и поддаётся манипулированию. Большинство читателей и зрителей, не подвергающих критическому осмыслению низвергающуюся на них информацию, «беспрекословно и всецело готовы подчиниться любым идеологическим влияниям, разносимым политиками через СМИ» [Васильев, 2008, с. 133]. Такое восприятие происходит из-за того, что общество занято интроспекцией, не вникает глубоко в политическую жизнь и доверяется навязываемым ему формулировкам.

Категория оценочности, по большей части предвзятой, является основной общестилевой чертой текстов газетных статей. Оценочность свойственна даже информационным репортажам для придания им социально-коммуникативной востребованности и прагматической эффективности. О манипулятивности как важнейшем свойстве политического дискурса убедительно рассуждает Д.Р.Акопова, отмечая его персуазивность, которая выражается в оказании речевого воздействия на адресата с целью внести когнитивные изменения в его картину мира и направить дальнейшую деятельность адресата в пользу адресанта [Акопова, 2013, с. 403].

В рассматриваемой нами коммуникативной ситуации, Д.Трамп позиционирует себя как деятель, способный решить проблемы, долгое время не находившие разрешения при его предшественниках, способного нестандартными смелыми методами найти выход из сложной ситуации, исправить, например, положение с наличием рабочих мест для американцев, обеспечивая увеличения количества рабочих мест для трудоустройства «местного» населения, пресекая притязания иммигрантов (не-американцев) на трудоустройство. Тем самым Трамп проводит довольно-таки действенную демаркационную линию «свой-чужой». При этом Трамп игнорирует позицию кандидата от демократической партии Хилари Клинтон, не использует возможности уйти от едва намечающихся жёстких споров, и путь разжигания дискурсивного конфликта в его речевых тактиках всегда оказывается предпочтительным [Тихонова, 2016]. С нашей точки зрения, именно конфликтогенность, воплощающаяся в вербальной агрессии, позволила Трампу заполучить столь желанные голоса. Так, Трамп резко отвечает на

обвинение, по всей видимости безосновательное, прозвучавшее в адрес Трампа со стороны Клинтон, о его потворстве российской подрывной деятельности, с утверждением “Russian government has engaged in espionage against Americans” и смелым предположением “[Russian President Vladimir Putin would] rather have a puppet as president of the United States”. Он молниеносно парирует с детской непосредственностью в духе «сама ты такая (a puppet)»: «No puppet, no puppet. You’re the puppet” [ABC News].

Участник от республиканцев не пытается избежать повтора, а, напротив, использует повтор как дискурсивную тактику. Склонность к повторам можно рассматривать как заметную черту его личного идиостиля. Трамп позволяет себе вставки-перебивки. “Such a nasty woman!” – такую реплику он позволил себе в третьем раунде предвыборных дебатов. В итоге на предвыборных американских дебатах формируется весьма нелицеприятный *fierce exchange* – обмен резкостями. Эту эмоциональную перепалку англоязычные СМИ окрестили *sparring over Russia*, где претенденты “*clashed over Russia in their final debate*”. Представляется эмблематичным, что самый ожесточённый спор на повышенных тонах, переходящий на крик, развернулся именно вокруг российского тезиса о личной ответственности президента РФ за утечку информации: “Republican Donald Trump and Democrat Hillary Clinton battled sharply over the influence of Vladimir Putin” [News ABC].

Эмоциональность диалога поддерживалась за счет обильного использования эпитетов: *sharp, fierce, bitter (tone), lew, predatory, controversial (comments), apparent preemptive (report), totally false (stories), questionable (result), terribly unfortunate, scare (rhetoric)*. Усиливают эмотивно-экспрессивную напряженность следующие глаголы и глагольные сочетания:

to squabble, to reverse his fading momentum, tilting away from him, to be damaged by accusations, to target, to call the accusation fiction, to deny, to claim, rig elections, to steel information, to shift the discussion, to reject the allegations, to swing up, to raise questions about Clinton’s authenticity and trustworthiness, condemn Russia, to outsmart sbdy, to launch attacks, to file a legal challenge, to respond with disbelief, to discredit the election, to grope

women, pursue charges, to be appalled, to heal after bruising исцелиться против повреждений, tilt away.

Еще одной принципиальной тематической платформой стычек стал гендерный аспект дискурса. Клинтон позволила себе следующую саркастическую антитезу: «He thinks belittling women makes him bigger», на что Дональд Трамп вяло и достаточно примитивно парировал: “Nobody respects women more than I do”. Стиль Трампа отличается простотой. На выпады против своей персоны он нередко элементарно оправдывается: “I didn’t even apologize to my wife, ... because I didn’t do anything”. Обвинения опираются на довольно-таки изощрённую аргументацию. При этом используются фразеологические обороты, широко известные всем слоям социума (например, «(проливать) крокодиловы слёзы): “Donald has bought Chinese steel and aluminum. In fact, the Trump Hotel right here in Las Vegas was made with Chinese steel. So he goes around with crocodile tears about how terrible it is, but he has given jobs to Chinese steelworkers”

Дискурсивная деятельность любого оратора разбивается на речевые акты, которые «представляют собой сплав культуры как системы интеллектуальных ценностей и языка как системы вербальных инструментов создания этих ценностей» [Алёшина, 2014, с.6]. Данный сплав, воспроизводясь в различных речевых ситуациях, очерчивает дискурсивный имидж общественного деятеля и характеризует личностно-стилевые факторы, входящие в состав понятия «индивидуальный психологический инструментарий» [Козлов, 2010, с. 400]. Вербальную агрессию сопровождают и паралингвистические эскапады соперников: гримасы, жесты, поведение, недоброжелательное друг по отношению другу, противоречащее канонам конвенциональных приличий, тенденция избегать визуального контакта [Вахрушев, 2010, с.54] в течение предвыборных встреч. Так, журналисты обращают внимание публики на то, что оппоненты пренебрегли привычным рукопожатием в третьей схватке на подиуме и проследовали в самом начале встречи непосредственно к своим «трибунам».

В лингвистических работах, посвященных выяснению речевых характеристик определенной языковой личности, несложно заметить

сумбурное использование понятий образ и имидж. По мнению Т.А. Кожевниковой, «в русле лингвоимагологических исследований «имидж» представляет собой вербальные характеристики личности, направленные на создание определенного общественного мнения». В отличие от образа, в имидже обнаруживается значительный воздействующий потенциал, в том числе аргументативный и даже манипулятивный. Отличительная черта имиджа – искусственный характер его создания, то есть имидж не соответствует реальному речевому портрету личности. В этой связи соотношение речевого портрета и вербального имиджа аналогично соотношению понятий «личность» и «имидж», то есть речевой портрет не создается искусственно и отражает реальную личность, а имидж предполагает сознательно демонстрируемые характеристики, нацеленные на оказание определенного воздействия» [Кожевникова, 2016, с.57]. Исследователи отмечают близость концептов 'лингвокультурный типаж' и 'идиостиль'. «Понятия лингвокультурный типаж и идиостиль отражают общую идею антропоцентризма современной лингвистики, характеризуются общим интегративным подходом к их осмыслению, но фокусируют различные стороны языковой личности. Будучи диалектически связанными, данные понятия являются ключевыми для разных областей знания (лингвокультурологии и стилистики, отчасти лингвоперсонологии), в рамках которых изучаются соответственно типовые и индивидуальные проявления языковой личности» [Болотнова, 2014, с.28].

Язык предвыборных битв кандидатов в президенты, как справедливо считает Ю.И. Плахотная, обладает чрезвычайно любопытной спецификой в плане своей прагматической направленности: «в предвыборном дискурсе, адресатом речевой деятельности является, с одной стороны, оппонент как представитель конкурирующей партии, с другой – массовый адресат (аудитория), который является косвенным участником дискурса» [Плахотная, 2012, с. 91]. Ю.И. Плахотная приходит к выводу: «в сфере предвыборного дискурса речевое воздействие осуществляется на лексическом уровне с помощью широкого спектра стилистических средств, выбор которых зависит от целей, стратегий и тактик кандидатов» [Плахотная, 2012, с. 93]. В автореферате Ю.И. Плахотная заявляет: «Предвыборный политический дискурс, как один из видов

политического дискурса, имеет определенную политическую задачу, конкретные коммуникативные цели, ситуативную зависимость, спонтанность, субъективность разговорного стиля речи с его языковыми (лексическими, стилистическими и синтаксическими) особенностями, которые являются средствами речевого воздействия на адресатов. Языковые единицы, употребляемые в речи участников предвыборного дискурса, отражают особенности их идеостыля, который, в конечном счёте, формирует образ политического деятеля» [Плахотная, 2014, с.5].

Предвыборный дискурс, включающий в себя весь комплекс высказываний оратора – как программных, так и реактивных, - представляет собой вербалистику с мотивацией самоутверждения, которой присущи следующие функции: - выступать в качестве знакового программирования речевых действий партнёра; - выступать в качестве нормативной самопрезентации; - служить средством вербально-психологической агрессии; - служить средством защиты от агрессии партнера по диалогу или коррекции его поведения [Лимарова, 2014, с.134]. Сама тональность коммуникации (в нашем случае, всегда темпераментная и возбужденная) также обладает значительным воздействующим потенциалом.

В предвыборных раутах говорящий ставит перед собой цель рассеять у потенциального электората все сомнения в отношении своего безусловного превосходства и преимущества в сравнении с другими кандидатами. Всеми доступными ему речевыми средствами выступающий позиционирует себя личностью, имеющей более солидные основания, чем его оппоненты, для того, чтобы взять на себя высокую ответственность править страной. Для достижения этой цели уместно применять так называемую стратегию самопрезентации, которая подразумевает реализацию речевых ресурсов, формирующих благоприятное впечатление о собственной личности у аудитории. В этой связи достаточно остро стоит проблема раскрытия адресатом истинных намерений, разграничения им стратеги и тактики адресанта для того, чтобы минимизировать манипулирование своим сознанием.

С нашей точки зрения, Трамп на практике предложил свою собственную когнитивно-прагматическую модель предвыборного дискурса, весьма упрощенного и существенно отличающегося от моделей, осуществленных

его предшественниками. Трамп проявляет смелость и высокую способность иметь собственное мнение по всем ключевым вопросам и при этом рьяно защищать его. С точки зрения издания Global News, Дональд Трамп демонстрирует ненужную благосклонность по отношению к президенту России: “Too friendly with Putin?” [Global News, 20.10.2016]. Не поддержал Трамп и уверенности многих своих соотечественников по теме «участия» России в информационных хакерских атаках, якобы искажающих ход выборов. В этих спекуляциях, имеющих явный манипулятивный характер, ощущается нечто напоминающее фразеологию времен холодной войны. Как отмечает Н.А. Ковалев, к концепту ‘холодная война’, несмотря на ее формальное окончание в 1991 году, стали обращаться и в современности. Речь идет уже о качественно новом конфликте (Cold War II, the New Cold War, Second Cold War, Cold War 2.0); т.е. концепт ‘холодная война’ претерпел существенные изменения. Н.А.Ковалёв рассматривает холодную войну как «политически и исторически значимый комплексный концепт-сценарий, существующий и динамично развивающийся вот уже на протяжении многих десятков лет и меняющий свою структуру в зависимости от изменяющейся экстралингвистической действительности, в частности таких факторов, как география вспыхивающих конфликтов, деятели, методы ведения информационного и идеологического противостояния, «потепление» и «похолодания» отношений между противоборствующими сторонами» [Ковалев, 2016, с.142].

Верным нам представляется замечание Н.Р.Гейко о том, что СМИ перенасыщены негативом, «вульгарными и неодобрительными словами», составляющими диффузный конгломерат отрицательных коннотаций с тональностью тотального осуждения и неприятия, закрепляющимися в коллективном сознании, засоряющими его. Мы согласны с Н.Р.Гейко и в том, что пейоративная лексика средств массовой информации в отдаленной перспективе «оказывает неблагоприятное влияние на культуру речи современного человека» [Гейко, 2013, с.140].

Таким образом, разноплановые речевые тактики отличаются использованием лексических средств с пейоративными коннотациями. Для них характерна вполне конкретная прагматическая направленность, преследующая цель поместить говорящего в центр внимания избирателя,

поразить свежестью и новизной идей, своеобразием их речевого оформления и особой экспрессией вербальной подачи – с тем, чтобы эпатировать информационно перегруженного реципиента массовой информации.

Литература:

1. Акопова Д.Р. Стратегии и тактики политического дискурса. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 6 (1). С. 403–409.
2. Алёшина Е.Ю. Особенности дискурсивного выражения конфликта в диктемной структуре политического текста конфликтной ситуации (на материале английского языка). // Политический дискурс в парадигме научных исследований: сборник статей II международной научной конференции. Тюмень: Вектор Бук, 2015. С.5 - 13.
3. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: соотношение понятий идиостиль и лингвокультурный типаж // Вестник ТГПУ. 2014. №2 (143). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-stilistika-teksta-sootnoshenie-ponyatiy-idiostil-i-lingvokulturnyy-tipazh> (дата обращения: 01.02.2017).
4. Васильев А.Д. Вербально-манипулятивные операции как обязательный компонент деятельности СМИ. Юрислингвистика. 2008. № 9. С. 126-137.
5. Вахрушев А. А. Вербальная агрессия и языковая толерантность в межкультурном деловом общении // Вестник ЧелГУ. 2010. №4. С.53-58
6. Гейко Н. Р. Пейоратив публицистического дискурса // Вестник ЧелГУ. 2013. №21 (312). Филология. Искусствоведение. Выпуск 80. С.137-140.
7. Ильясов Ф.Н. Политический маркетинг, или как «продать» вождя // Политические исследования. №5. 1997. С. 88-100.
8. Ковалев Н.А. Эволюция концепта «Холодная война» в политическом дискурсе (на материале американских СМИ) // Язык и культура: сборник материалов XXV Международной научно- практической конференции. Новосибирск: ЦРНС, 2016. С. 135-143.
9. Козлов В.В., Новиков В.В., Гришин Е.В. Политическая психология. М. 2010. 434 с.
10. Кожевникова Т.А. К вопросу о лингвистической имагологии. Иностранные языки в высшей школе. 2016. №3. С.56-63.
11. Лимарова Е.В. Семиотическая и прагматическая сущность вербального самоутверждения // Мировое культурно-языковой и политическое пространство: инновации в коммуникации. М.: ТрансАрт, 2014. С. 134-140.
12. Плахотная Ю. И. Особенности употребления лексических единиц в диалогическом политическом дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. Серия Филология. Искусствоведение. 2012. № 32 (286). Выпуск 71. С. 90–93.

13. Плахотная Ю.И. Моделирование политического предвыборного дискурса (когнитивно-прагматический аспект): Автореферат к.ф.н. Челябинск, 2014. 24 с.
14. Полатовская О.С. Коммуникативная стратегия самопрезентации (на материале американского политического дискурса) // Политический дискурс в парадигме научных исследований: сборник статей II международной научной конференции. Тюмень: Вектор Бук, 2015. С. 112-121.
15. Тихонова Е.В. Конфликт как социолингвистический феномен: логика развития и структурные элементы // Коммуникация в современном поликультурном мире: национально-культурная специфика построения дискурса. М.: Pearson, 2016. С. 64-77.
16. Источники примеров ABC News. <http://abcnews.go.com/Politics/memorable-lines-3rd-presidential-debate/story?id=42917409>. Global News. <http://globalnews.ca/news/3014632/presidential-debate-2016-trump-calls-clinton-a-nasty-woman-as-final-debate-turns-ugly/>

Gusakova T.

RUDN

SOME PECULIARITIES OF POLITICAL LEADERS' SPEECH TACTICS: PRE-ELECTION DEBATES IN THE USA

The article examines tactics and complex shaped verbal means used by American politicians in their speech aimed at attraction voters on their side. The author conducts the idea that the subjective factor of individual preferences, the language of an individual play an important role in the choice of shaped means. Diverse speech tactics are converged in their pragmatic focus, the purpose of which is to come into the spotlight of the voter, to impact him with freshness and novelty of ideas and their verbal representation, to shock verbally the recipient overloaded with current information.

Keywords: election controversy, political debates, system of images, linguistic personality, politics, manipulation of public consciousness.

СТРУКТУРНО – ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АНТРОПОМОРФНЫХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ “CLEVER / STUPID” И «УМНЫЙ / ГЛУПЫЙ»

ИЛЬЮЩЕНКО Н.С.

Российский государственный
социальный университет
E-mail: ilnatali77@mail.ru

Статья посвящена сопоставительному изучению фразеологических единиц со значением “stupid”/“clever” и «умный/глупый» в английском и русском языках. В результате исследования выявляются общие черты и различия в структуре, семантике и функционировании фразеологизмов в обоих языках. С учетом структурно-семантического принципа моделирования выделяются три основные группы ФЕ: глагольная, субстантивная и адъективная. Результаты анализа более 250 английских и русских фразеологических единиц со значением “stupid”/“clever”, «умный/глупый» в английском и русском языках показывают резко выраженное количественное несоответствие ФЕ, что объясняется особенностями развития фразеологии двух языков. Наиболее продуктивными моделями в английском языке являются глагольные, в русском языке – субстантивные.

Ключевые слова: сопоставительное исследование, фразеологическая единица, глагольные, субстантивные, адъективные модели, структурно-семантический принцип моделирования, английский и русский языки.

«В настоящее время фразеологические единицы представляют большой интерес не только с точки зрения языка, но и с точки зрения истории, философии, культурологии, психологии. Обладая высоким уровнем метафоричности, фразеологизмы наиболее образно отражают в своей семантике самобытность и национально-культурную специфику языка, помогают выявить общие черты и особенности языков различных типов и создают целостную картину мира лингвокультурного общества» [4, с. 112].

В нашей работе мы остановимся на сопоставительном изучении фразеологических единиц со значением “stupid”/“clever”,

«умный/глупый» в английском и русском языках. Фразеологические единицы данной группы - она из самых интересных областей фразеологии, так как в современном мире мы постоянно сталкиваемся как с человеческой безразличием и глупостью, так и различными проявлениями ума и мудрости. В данном контексте, по мнению С.Н. Курбаковой, «исследование разных культурных общностей через сравнение образов их языкового сознания является особенно актуальным в настоящее время, когда расширяющиеся межэтнические контакты обнажают различия в сопоставляемых фрагментах образа мира народа» [7, с. 154].

Материал для исследования извлекался путем сплошной выборки из авторизованных одноязычных и двуязычных фразеологических словарей, а также из толковых словарей английского и русского языков [1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14].

Сопоставление фразеологических единиц со значением “stupid”/“clever”, «умный/глупый» проводилось по таким параметрам, как структурные характеристики и значение. Так, с учетом структурно-семантического принципа моделирования нами были выделены три основные группы фразеологических единиц: **глагольная, субстантивная и адъективная.**

Наиболее многочисленной, согласно нашему исследованию, является группа **глагольных ФЕ** (фразеологических единиц), построенных по следующим моделям в английском языке:

V+N = Глагол+Сущ.: *play (act) the fool, play the monkey (валять дурака), play(act) the giddy goat; have a brain/brains, bear a brain, know the ropes;*

V+N+Adj: *be a button short, have a screw loose;*

V+N+N = Глагол+Сущ.+Сущ.: *know ins and outs (знать все ходы и выходы);*

V+prep+Pron+(Adj.)+N = Глагол+предлог+(Прил.)+Сущ.: *come to one's senses (браться за ум), be in one's right mind (быть в здравом уме);*

V+N+prep+Pron: *make a fool/monkey/muff of oneself, make a fool of (out) somebody; make a Judy of oneself;*

V+N+prep+N: *set the Thames on fire, have a head on one's shoulders;*

Здесь также можно выделить группу ФЕ, построенную на гиперболическом переосмыслении ФЕ со значением “stupid” и “clever” по компаративной модели **V+(more)+N+than+N**, к примеру:

have more hair than wit;

have more wit in his little finger than in your whole body;

have more brains in one's little finger than one has in his whole body;

see no further than one's nose; и т.д.

not+inf+N+prep+N: *not to see an inch beyond one's nose, not to be able to see beyond one's nose; not to have (not to have got) a brain in one's head;*

not+V+inf+prep+N: *not to be able to see beyond one's nose, not to see an inch beyond one's nose, to see no further than one's nose;*

V+Adj+N: *have a slow/quick wit;*

V+Pron+prep+N: *have a lot(plenty) on the ball* (амер.) – быть очень способным, изобретательным;

В русском языке данная группа представлена следующими моделями:

Глагол+Сущ.: *валять дурака, подковать блоху, пороть дуру,*

Глагол+Сущ+предлог+Сущ.: *хватать звёзды с неба, иметь голову на плечах,*

Сущ.+Глагол: *ваньку ломать, пороху не придумает;*

Глагол+как+Числ+Сущ.: *знать как свои пять пальцев;*

Наречие+Глагол: *мелко плавать, схватывать на лету,* и т.д.

Приведем еще несколько примеров английских и русских эквивалентных фразеологических единиц данной группы:

know the ropes / know ins and outs – *знать все ходы и выходы* (хорошо ориентироваться (в чём-л.);

come to one's senses – братья за ум;

be in one's right mind, be of sound mind – быть в здравом уме;

have an old head on young shoulders – быть умным не по летам;

have a brain/brains (in his head) – иметь голову на плечах;

have (plenty of) common sense – иметь голову на плечах;

he won't set the Thames on fire – он пороку не придумает;

be head and shoulder above somebody – быть на голову выше кого-либо;

play (act) the fool – валять дурака;

иметь голову на плечах – *have a good head (on one's shoulders)*;

винтиков не хватает (ненормальный, тронутый) – *to be a button short, to have a screw loose, to have bats one's the belfry, to have lost a button, not to get one's button on.*

Интересно, что в последнем примере обе ФЕ имеют одинаковое значение, но различаются по лексическому составу: если в русском языке переосмысление строится на сходстве с внешним видом человека; то в английском – на сходстве с каким-либо устройством.

Обратимся к **субстантивным** ФЕ со значением “stupid”/“clever”, «умный/глупый» в английском и русском языках. В данной группе наиболее продуктивной является модель **Прил.+Сущ.** в русском языке:

Прил.+Сущ.: *ходячая энциклопедия, светлая голова, ясная голова, круглый дурак, набитый дурак, напыщенный дурак, зеленая голова, пустая голова, ежова(я) голова, курья голова, дубовая голова, толоконный лоб;*

Сущ.+Прил.: *искра божья, голова садовая, пень березовый;*

Сущ.+Сущ.: *ума палата;*

В английском языке данная группа представлена следующими моделями:

Adj+N = Прил.+Сущ.: *wise head, clever Dick* урон. (умница), *wooden head; natural fool* (дурак, глупец), *slow coach* (тугодум), *dumb Dora*

(дурочка); *hairy ape* (дегенерат); *wise head, old hand, old bird, old fox, Philadelphia lawyer*;

N+N = Сущ.+Сущ. *Tom fool* (дурак, болван);

N's+N = Сущ.(притяж.)+Сущ.: *god's ape* (идиот от рождения);

N+prep+N: *fool in grain; ass in grain* (отъявленный дурак);

Здесь большой интерес представляет компаративная модель **no+better+than...** (просто, ничуть не лучше, всего-навсего):

no better than a fool (просто дурак); и т.д.

Приведем еще несколько примеров в обоих языках:

an old hand (bird) – старая лиса (лисица);

тертый калач (разг. ирон. опытный, бывалый и хитрый человек, которого трудно провести, обмануть) – *wasn't born yesterday*;

стреляный (травленный, старый) *воробей/ волк/зверь* – *an old bird*;

wise old bird (опытный, осторожный, бывалый человек) – данная ФЕ является частью пословицы *old birds are not to be caught with chaff* («старого воробья на мякине не проведешь»); и т.д.

Интересно отметить, что многообразие вариантов в русском языке свидетельствует о богатой образности языка.

Адъективная группа ФЕ, образованная по компаративной модели **as+Adj+as+N = Прил.+как+Сущ.**, довольно непродуктивна, и большую ее часть составляют фразеологические сравнения (**similes**), например:

as thick as two planks – глуп как пень,

(as) stupid (silly) as a goose / as stupid as a donkey – глуп как пробка;

as silly as a sheep – глуп как баран;

silly (stupid) as a pig – глуп как бревно;

dumb Dora амер.; жарг. – глупая девчонка, дурочка;

(as) wise as Solomon – мудрый;

(as) *wise as an owl* – мудрый как сова;
as artful as a cart-load – хитрый как муха;
as shrewd/sly as a fox – хитрый как лиса;
as smart as a whip/steel trap – умён как чёрт;
(as) *smart as paint* (амер.) – умён как чёрт;
глуп как сивый мерин (прост. безнадежно глуп);
хитрый как лиса;
беден как церковная мышь;
храбрый как лев;
свободный как птица; и т.д.

Adj+prep+N: *lame under the hat* (глупый, несообразительный); *dead above the ears, dead from the neck up* (глупый, тупой); *soft in the head, touched in the head, weak in the head* (глупый, придурковатый, слабоумный);

Необходимо отметить, что основным способом переосмысления компонентов фразеологических единиц является метафорический и метонимический перенос значения. Так, к примеру, и в английском, и в русском языках метафоризации подвергаются образы различных животных, как носителей глупости/ума, например: *козел, баран, сивый мерин / волк, сова, лиса, воробей, зверь* в русском языке; *ass, ape, monkey, sheep, donkey / owl, fox, bird* в английском языке.

Для понимания некоторых фразеологических единиц необходимо обладать специальными фоновыми знаниями в области топонимики, к примеру ФЕ *Philadelphia lawyer* амер. - *филадельфийский адвокат* (человек с острым умом; ловкий, изворотливый адвокат высокого класса, способный на неэтичные поступки). Происхождение этого выражения связано Новой Англией, где в начале XIX в. в ходу была поговорка «Любая тройка филадельфийских адвокатов выигрывает дело у самого дьявола» (“Any three Philadelphia lawyers are a match for the devil”) и «Это поставит в тупик даже дюжину филадельфийских адвокатов» (“It would puzzle a dozen Philadelphia lawyers”).

Интересно, что понятие *глупость* у достаточно большого количества ФЕ ассоциируется с деревом или какими-либо деревянными предметами, например, *дубовая голова*, *глуп как бревно*, *глуп как пень* в русском языке; и *wooden head*, *dumb as a wooden Indian* (амер.) в английском языке. Более того, компонент «дурак» в русском и “fool” в английском языках также наличествует в лексике этих двух языков. К примеру, *валять дурака*, *ломать дурака*, *сыграть дурака*, *круглый дурак* (дура), *набитый дурак* (дура), *напыщенный дурак* в русском языке; *Tom fool*, *no better than a fool*, *fool in grain*, *play (act) the fool*, *natural fool* в английском языке.

Таким образом, результаты структурного анализа более 250 английских и русских фразеологических единиц показывают, что ФЕ со значением “stupid”/“clever”, «умный/глупый» широко употребляются в обоих языках; наиболее продуктивными являются **глагольные и субстантивные модели**, среди которых наличествуют четыре модели, идентичные и в английском, и русском языках: **V+N = Глагол+Сущ.**, **Adj+N = Прил.+Сущ.**, **(as)+Adj.+as+N = Прил.+как+Сущ.**, **V+Pron+prep+N = Глагол+Сущ.+предл.+Сущ.** В структурном отношении в английском языке наиболее продуктивны **глагольные** модели, в русском же языке – **субстантивные** модели.

В работе также было выявлено ярко выраженное несоответствие количества ФЕ со значением “stupid”/“clever”, «умный/глупый» в английском и русском языках. Так, количество ФЕ со значением “clever” в английском языке на 0.25 % превышает количество ФЕ со значением «умный» в русском языке, а единиц со значением “stupid” на 0.1% превышает количество единиц данного типа в русском языке. В целом, «определенный количественный перевес английских фразеологизмов можно объяснить особенностями территориального распространения английского языка, приведшего к существованию большого количества американизмов, канадизмов, австрализмов и т.д. в общем фразеологическом фонде английского языка» [3, с. 5-6], в том числе ФЕ со значением “stupid”/“clever”, «stupid/глупый».

Данное исследование показало, что изучение ФЕ со значением “stupid”/“clever”, «умный/глупый» имеет большое значение для сопоставительного изучения языков, поскольку оно позволило выявить не только принципиальные сходства или различия структурной организации фразеологического значения, но и выразить специфику семантической структуры английских и русских фразеологизмов в языковой картине мира.

Выводы, полученные в данной работе, могут быть использованы при составлении учебников, учебных пособий и справочников для студентов филологических отделений университетов и педагогических институтов, институтов иностранных языков, при разработке учебных курсов. Результаты исследования могут повысить качество преподавания, а также являться вкладом в сопоставительное изучение языков и культур.

Литература:

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 2008. 928 с.
2. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / 4-е изд. Телия В.Н., отв. ред. М.: АСТ-Пресс, 2014. 784 с.
3. Ильющенко Н.С. Семантические корреляции в системе английских и русских антропоморфных фразеологизмов): Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2011. 24 с.
4. Ильющенко Н.С. Сравнительный анализ фразеологических единиц, содержащих компонент-числительное в английском и русском языках // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М.: ТрансАрт, 2015. С. 112-123.
5. Квеселевич Д.И. Русско-английский фразеологический словарь. М.: АСТ, 2002. 1120 с.
6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд. М.: Рус. язык, 1984. 944 с.
7. Курбакова С.Н. Этнопсихолингвистические исследования способов формирования образа мира // Язык, литература и культура как грани межкультурного общения. Материалы международного научного семинара. М., 2015. С. 149-155.

8. Телия В.Н. Основные особенности значения идиом как единиц фразеологического состава языка // Словарь образных выражений русского языка / Т.С. Аристова, М.Л. Ковшова и др. М.: Отечество, 1995. 368 с.
9. Cambridge International Dictionary of Idioms. CUP, 2002. 587 p.
10. From the Horse's Mouth: Oxford Dictionary of English Idioms. 3rd Edition. OUP, 2009. 408 p.
11. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Cowie A.P., Mackin R., & McCaig I.R. (Eds.). Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms. Oxford: Oxford University Press, 2004.
12. Oxford Russian Dictionary: Russian-English / English-Russian. Wheeler, M., Unbegaun, B., Falla, P. & Thompson, D. (Eds.). (4th Edition). Oxford: Oxford University Press, 2007.
13. Oxford Dictionary of English Idioms. Ayto, J. (Ed.). (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2010.
14. The Macmillan Dictionary of English Colloquial Idioms. London: Macmillan, 1995.

Ilyushchenko Natalia

Russian State Social University

E-mail: ilnatali77@mail.ru

STRUCTURAL AND TYPOLOGICAL RESEARCH OF ANTHROPOMORPHIC PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE MEANING 'CLEVER/STUPID' IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

The article is devoted to comparative studying of phraseological units with the meaning "stupid" / "clever" in the English and Russian languages. As a result of a comparative research common features and distinctions in structure, semantics and functioning of phraseological units in both languages have been elicited. Taking into account the structural-semantic principle of modeling three groups of phraseological units have been allocated: verbal, substantive and adjective. The results of the analysis of over 250 phraseological units with the meaning "stupid" / "clever" have shown strongly expressed quantitative discrepancy in the English and Russian languages that can be explained by the peculiarities in the development of phraseology of the two languages. Verbal patterns have further been revealed to be the most productive in English whereas substantive patterns in Russian.

Keywords: comparative research, phraseological unit, verbal patterns, substantive patterns, structural-semantic principle of modeling, the English and Russian languages.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОМЕНТАЛЬНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ)

КУРБАКОВА С.Н., ИСМАЙЛОВА Л.Г. КЫЗЫ

*Военный университет
svetlanakurbakova@yandex.ru*

Авторы статьи доказывают мысль о том, что субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры. Фразеологизмы функционируют в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который связан с его культурными традициями.

Ключевые слова: *национальная культура, язык, фразеология.*

Фразеологизмы, как утверждает В.Н. Телия, возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его культурными традициями, ибо субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры [Телия, 1981, с. 13].

Любой человек относится к определенной этнической группе, у которой свой национальный язык со своей интонацией, своя определенная материальная и духовная культура, свои традиции и обряды. Язык народа всегда теснейшим образом связан с национальным духом.

В.Н. Телия отмечает, что фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание», именно фразеологизмы как бы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации» [Маслова, 2001, с. 82]. Язык развивается в обществе и не может существовать без носителей языка, которые и способствуют его развитию и становлению на разных исторических этапах [Культурные коды в сознании и языке, 2015, с. 16]. Более того,

современные исследователи этнопсихолингвистики отмечают, что «речевой жанр строится по известным тематическим, композиционным и стилистическим канонам, закрепленным в лингвокультуре» [Курбакова, 2013, с. 11]. Проблема взаимосвязи языка и культуры нашла свое всестороннее обоснование в трудах И. Бодуэна де Куртене, В. фон Гумбольта, Э. Косериу, А. Потебни, Ф. де Соссюра, Г. Штейнталя, В.Н. Телия и других ученых.

Язык отражает не только социальную историю народа, но и все важнейшие этапы его культурного развития. Более того, уровень культуры народа определяется степенью развитости языка [Культурные коды в сознании и языке, 2015, с. 16]. Источники, воспроизводимые из поколения в поколение, представляющие собой семиотические системы, моделирующие результаты собственно человеческого самосознания – не составляют «ребуса» для носителей языка при расшифровке их смысла благодаря традиционной их преемственности в самосознании народа – носителя языка [Телия, 1996, с. 239]. Мы полагаем, что система представлений о субъекте, времени и пространстве совершения деятельности включает в себя не только актуально осознаваемые и используемые в общении смысловые компоненты, связанные словом, но и информацию, которая отражает общую информационную базу человека, его знания о людях, времени и пространстве, которые могут и не обнаруживаться непосредственно в речи, но осознаваться из пресуппозиций, сформированных на основе национального характера [Курбакова, Исмаилова, 2017, с. 79].

ФЕ находят свои истоки в народных обрядах, преданиях, берущих свое начало из глубокой старины, в суевериях, заклинаниях, страстных мольбах, которые находят свое отражение в письменных памятниках. Например, в Азербайджане до 40 дней новорожденного ребенка не показывают никому, а после сорока дней, тот, кто посмотрит на ребенка, обязательно, употребит выражение: «Göz dəuməsin» / [букв.: пусть глаза не трогают], чтобы «не сглазить» ребенка. Есть такое суеверие, что существуют невидимые силы, которые могут навредить ребенку.

Важнейшим источником ФЕ являются религиозные тексты. Историко-культурными источниками ФЕ в Азербайджане религиозные обряды и правила (соблюдение строжайшего единобожия, совершение ежедневной пятикратной молитвы, регулярные пожертвования, соблюдение поста в месяц Рамадан, традиция паломничества в Мекку и т.п.). Например, «Qurban olum» / [букв.: буду жертвовать жизнью за тебя]. Это выражение употребляют при обращении в значении «родной», «милый», и происходит оно от традиции жертвоприношения в Исламе. Этой ФЕ часто успокаивают, когда кому-то очень больно: «Can, can, qurban olum!» [букв.: душа моя, родной, дорогой], тем самым выражают чувство сострадания.

«Firon kimi Allahlıq iddiasında olmaq» [букв.: как фараон претендовать на божественность] - вести себя как Бог, свирепствовать.

«Fatihəsini oxumaq» [букв.: прочесть его фатихе]. Фатихе – это первая сура Корана. Эту суру читают перед тем, как похоронить человека. Выражение «Fatihəsini oxumaq» используют обычно, когда речь идет о человеке безнадежно больном, пребывающем в предсмертном состоянии.

Пословицы и поговорки также являются особым культурно-национальным источником ФЕ. В.Н. Телия утверждает, что в пословицах в сентенциозной форме отражены все категории и установки жизненной философии народа – носителя языка [Телия, 1996, с. 241]. В пословице: «Özgəyə quzu qazan özü düşər» - «Тот, кто роет яму другому, сам в нее попадет» ФЕ «Quyu qazmaq» / [букв.: рыть яму].

Фразеологические единицы, очень часто опираясь на реалии, известные только одному народу, представителям одной нации, тем самым сохраняют национальную специфику, пишет в своей статье Ю.П. Солодуб [Солодуб, 1990, с. 55-65]. Например: если русский при неожиданной встрече употребит выражение: «Каким ветром занесло?» или «Какими судьбами?», то азербайджанец использует выражение: «Sən hara, bura hara» / [букв.: ты куда, здесь куда], т.е.

как ты тут оказался? Или, другой пример, когда люди очень похожи, русские говорят: «Как две капли воды». Азербайджанцы скажут иначе: «Elə bil bir almadır ikiyə bölünüb» / [букв.: как будто одно яблоко разделено на две части].

Топонимы, антропонимы, гидронимы, обладающие ярко выраженными, своеобразными чертами одной страны, являются источниками национально-культурной интерпретации. Например: «Umhanım bildi, bütün Bakı bildi» / [букв.: если Умханум узнает, то весь Баку узнает] – так говорят о сплетнице. В этой ФЕ Умханым – женское имя, а Баку – столица Азербайджана. «Araz aşığundan, Kür toruğundan» / [букв.: Араз по щиколотку, Кура по лодыжку] // море по колено; Араз и Кура – названия рек в Азербайджане,. ФЕ «At Balaxanım» / [букв.: лошадь Балаханум] // «бой баба». Балаханум – азербайджанское женское имя.

«Bir çürük qoza dəuməz» / [букв.: гнилого ореха не стоит], в русском языке – «выеденного яйца не стоит».

«Canlara dəuən» / [букв.: человек, стоящий душ] – «рубаха – парень», т.е. простой, общительный человек.

Народный эпос, фольклор – богатый источник фразеологизмов. Во фразеологических единицах можно обнаружить названия мифологических птиц и зверей, которые обладают свойствами, не соответствующими реальной природе. Например: «Dəvənin quyuğu yerə dəuəndə» / [букв.: когда хвост верблюда достанет земли] или «Keçi ağasa sıxanda» / [букв.: когда козел на дерево поднимется]. Эти ФЕ используются для характеристики нереального действия или героя – «когда рак на горе свистнет».

Исторические события народа также формируют национально-культурную специфику фразеологизмов. Например, ФЕ «Şataxi batan kimi batmaq» / [букв.: утонуть, как утонула Шамаха] говорит об историческом факте: на протяжении длительного времени город Шамаха и близлежащие районы были подвержены землетрясениям. Эту ФЕ употребляют, когда дела не идут, когда положение ухудшилось.

Таким образом, фразеология самым тесным образом связана с фольклором. Во фразеологических единицах закрепляются этнические, самобытные, традиции концептуализации действительности, вот почему изучение фразеологизмов представляет собой не только исследование лингвокультурного явления, но и погружение в национальную культуру, постижение особенностей национальной картины мира через ее выражение в языке. Коммуникант располагает определенным репертуаром средств ориентирования в объективном мире, которые входят в состав коммуникативной картины мира в сознании языковой личности. Текст речевого воздействия производит во внутреннем мире адресата своеобразную «квазипредметную ситуацию» [Князева, 1999, с.87-88] — некоторый возможный мир, состоящий из определенного набора представлений о предметах, лицах, их свойствах и отношениях. В контексте нашей проблематики исследования особо важно подчеркнуть, что «фразеологизмы вбирают в себя национальную специфику и ценностную ориентацию их носителей» [Буянова, Коваленко, 2012, с. 184]. В языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, утверждает В.Н. Телия, которые ассоциируются с культурно – национальными эталонами, стереотипами, мифологемами, которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет [Телия, 1996, с. 233].

Литература:

1. Буянова Л.Ю., Коваленко Е.Г. Русский фразеологизм как ментально – когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности. 2-е изд. Стереотип. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 184 с.
2. Князева Е.Г. Структурный мир речевого общения (опыт лингвофилософского анализа). М.: Наука, 1999. 188 с.
3. Культурные коды в сознании и языке: международный сборник научных трудов по лингвокультурологии / под ред. Е.Е. Стефанского. Самара: Самар. гуманитар. акад., 2015. 232 с.
4. Курбакова С.Н. Вербальное оформление социального взаимодействия // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2013. Т.2. №3 (116). С. 10-17.

5. Курбакова С.Н., Исмаилова Л.Г.К. К проблеме исследования национально-культурной специфики категоризации действительности (на примере фразеологических единиц азербайджанского языка) // Мир конфессий. 2017. № 22. С. 78 – 82.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студ. Высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 82 с.
7. Солодуб Ю.П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования / «Филологические науки». М., 1990. № 6. С. 55-65.
8. Телия В.Н. Типы языковых значений. 1981. 269 с.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

Kurbakova S., Ismaylova L.

Military University

E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru

RESEARCH INTO ETHNIC PECULIARITIES OF HUMAN MENTAL WORLD (ON THE BASIS OF AZERBAIJANI PHRASEOLOGY)

The authors prove the idea that a subject of nomination and speech activity is always a subject of a national culture. Phraseology functions in national languages on the basis of a certain image of the world which incorporates ordinary empiric, historical or spiritual experience of a nation as well as its cultural traditions.

Keywords: national culture, language, phraseology.

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМ КАК СИТУАТИВНЫЙ ДЕСКРИПТОР (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

КУТЬЕВА М.В.

РЭУ им. Г.В.Плеханова

Современное взаимодействие национальных культур характеризуется особой интенсивностью; в многоаспектной коммуникации нации взаимно обогащаются и конфликтуют. Особенно заметны эти процессы в коммуникативном пространстве СМИ. По нашему мнению, одним из самых ярких персуазивных инструментов массовой коммуникации выступает фразеология, а среди её ресурсов – анималистические идиомы, благодаря их образности и лёгкости визуализации. Анималистические фразеологизмы метафоричны, но их вторичная семантика не является прозрачной для представителей иных, чужеродных ментальностей, носителей иноязычных и инокультурных стереотипов. Кроме того, именно с помощью фразеологизмов в публицистике осуществляется функция манипулирующего воздействия, функция суггестивного моделирования идеологической позиции воспринимающей аудитории. Мы иллюстрируем мысль о том, что фразеологизмы, несущие в своем составе анималистический образ, не только характеризуют человека, но и способны описывать широкий спектр разнообразных ситуаций, имеющих место в социуме.

Ключевые слова: испанский язык, фразеологизм, семантика, публицистика, пресуппозиция.

Неповторимый, своеобразный способ видения мира характерен для каждой этнической общности. Языковая картина мира, присущая национальному менталитету, закрепляет в своей структуре наиболее типовые, распространенные и общепринятые умозаключения и суждения языкового коллектива о мире, приобретающие вид фразеологической единицы. Фразеология языка оказывает весьма существенное влияние на концептуализацию в речи, тематически охватывая как особенности внутреннего мира человека, так и мира внешнего. «Усваивая лексическую систему (в том или ином ее варианте) и знакомясь с текстами, авторитетными в среде носителей языка, человек «наследует» традиционные представления о мире,

формирующие его национальную идентичность» [Смирнова, 2013, с.4].

Сегодня намного интенсивнее, чем ранее, в контексте унификации образа жизни людей и глобализации мировой экономики, национальные культуры взаимодействуют, взаимопроникают, взаимно обогащаются и конфликтуют. Особенно заметны эти процессы в коммуникативном пространстве СМИ. Последние задают сверхскорости восприятию быстро сменяющихся друг друга событий, для переживания или осмысления которых не выделяется даже минимума времени: «войны, революции, цунами становятся картинками, которые можно переключить», не вдаваясь в трагедию; информационная гонка становится образом жизни [Буряковская, 2013, с. 32-33].

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом служат для описания внешних и внутренних качеств человека, равно как и его поведения, о чем в лингвистике, в том числе и компаративной, накоплена солидная литература [Пучков, 2015]. Однако кроме чисто антропонимической метафоризации, зоонимы активно используются для фиксации и косвенной оценки часто повторяющихся, важных в социуме ситуаций и обстоятельств, связанных, например, с опасностью, неудобством, подозрительностью, а также абсурдностью. Таким образом, анималистические фразеологизмы рассматриваются нами в данной работе в качестве ситуативных дескрипторов.

Основными методами, используемыми нами в исследовании, частью которого стала настоящая статья, являются метод контекстуального текстологического анализа, метод научного описания языкового явления, ориентированный на выявление многообразных связей и отношений фразеологических единиц, их рассмотрение как фрагмента лексико-фразеологической системы языка, имеющего ярко выраженную социальную направленность.

Язык уникален тем, что ему под силу описать и сделать доступным для понимания и сопереживания самые сложные событийные перипетии, нюансы бытия и измышления сознания. Нам показался

поразительным сам факт: анималистические фразеологизмы справляются с описанием различных обстоятельств и ситуаций, а не только выявляют внешние и внутренние признаки человека и его эмоций, что представляется само собой разумеющимся и вполне объяснимым.

Преподаватели испанского языка как иностранного выделяют следующие фразеологические обороты с компонентом – зоонимом, считая их абсолютно необходимыми для базового владения языком и входящими в «несгораемый словарный запас» иностранцев, изучающих испанский язык, уже на уровне А2. [Brines Gandía Jaume, 2012]:

№	фразеологизм	Дословный перевод	Значение
1.	Agarrar el toro por los cuernos	Схватить быка за рога	Приступить к делу, взяться за главное
2.	Aquí hay gato encerrado	Здесь есть запертый кот	Дело имеет скрытую сторону
3.	Atar perros con longanizas	Привязывать собак связками сосисок	Быть очень богатым
4.	A caballo regalado, no le mires los dientes	Дареному коню в зубы не смотрят	Нельзя осуждать подарок
5.	Cortar el bacalao	Разрезать треску	Быть главным
6.	Dar gato por liebre	Подсунуть кота вместо зайца	Обмануть
7.	Estar como una cabra	Быть как коза	Быть сумасшедшим
8.	Verle las orejas al lobo	Увидеть (видеть) волчьих уши	Быть в опасности
9.	Haber cuatro gatos	Имеется 4 кота	Очень мало людей

Далеко не все фразеологизмы, которые считаются весьма частотными в обиходе, проявляют высокую активность в прессе. Например, *estar hecho una cabra* (дословно - быть как коза, т.е. быть сумасшедшим) не попадаете нам в центральной испанской прессе в течение двух первых месяцев 2017 года ни разу – поиск этого сочетания в текстах газеты Эль Паис (*El País*) даёт нулевой результат. Напротив, фразеологизм *verle las orejas al lobo* / букв. видеть уши волка, означающий ‘оказаться в опасности’, ‘попасть в

неприятную ситуацию', выпадает в поисковой строке упомянутой газеты в разнообразных контекстах 295 раз. «Волчья» фразеология занимает значительное пространство в европейских романских языках. На это обращают внимание Е. М.Черникова и Н.В.Шатрович, сопоставляющие французский и итальянский языки; они связывают живучесть образа волка в ткани фразеологизмов с исторически крестьянским укладом жизни, преобладавшем в Европе, где волки наносили ощутимый вред хозяйству и представляли собой серьёзную угрозу для безопасности жизни селян [Черникова, Шатрович, 2014]. Образ волка при этом обусловил стойкий страх, передававшийся между поколениями, причем не на уровне личности, а на уровне народа. Есть и ещё одна причина. Волк, как известно, - это зверь, существующий в режиме кровавой битвы за выживание. В этом ассоциативном контексте образ волка как нельзя лучше вписывается в современные речевые схватки оппонированных друг другу политиков; для трансляции этих вербальных боёв по телевидению отводится самое популярное вечернее время. «Все чаще при решении острых политических ситуаций дискурс противоборствующих сторон определяется как информационная война, и именно от победы в этой войне во многом зависит разрешение конфликта» [Грицкевич, 2015, с.154]. Раздражение овладевает людьми как основная социальная эмоция, для ее трансляции вполне подходит волчий архетип.

Обратимся к примерам из статей, напечатанных в самой популярной в Испании газете – El País. В них фразеологизм вынесен на самое броское место – в заглавие материала:

1. Le estamos viendo las orejas al lobo. También Alemania se tambalea, pero sigue siendo estable 24.10.2016. Дословный перевод: «Мы уже видим уши волка. Германия пошатнулась, но остаётся стабильной» (Перевод наш – М.К.)
2. Las orejas al lobo. Emilio Ontiveros. “El BCE le ha visto las orejas al lobo de la deflación”. 09.11.2013. Перевод: «Волчьи уши».
3. Обычно в испанских медиальных заметках вслед за основным заголовком идёт подзаголовок – расшифровка основного содержания:

4. El mercadillo de la vida. La premisa es sencilla: un matrimonio empieza a ver las orejas al lobo de la vejez desde su quinto piso sin ascensor [Javier Ocaña. 03.09.2015]. Перевод: «Рынок жизни. Предпосылка проста: супружеская пара видит волчьи уши надвигающейся старости с пятого этажа дома без лифта».
5. Kilo y medio del mejor Piqué Luis Martín. El central del Barça adelgazó durante sus vacaciones, según los veteranos del equipo, “tras ver las orejas al lobo” 27.08.2012 Перевод: «Центральный нападающий Барсы похудел во время отпуска, как говорят ветераны команды, увидев волчьи уши – т.е. осознав реальность неприятных последствий». В предлагаемом переводе нам представилась возможность обойтись без волка вообще.
6. Del ‘sorpasso’ al ‘zarppazzo’, ‘nostra culpa’ Luz Sánchez-Mellado. Que, cuando las ovejas le vemos las orejas al lobo, volvemos a nuestros rediles hasta que el lobo pase o se domestique [El País. 27.06.2016]. Перевод: «Когда мы, овцы, видим приближение волка (дословно: видим неподалёку уши волка), то возвращаемся в своё стойло и ждем, пока волк пройдет мимо или станет домашним». (Перевод здесь и далее наш – М.К.). В данном переводе упразднить волка при переводе на русский язык не представляется возможным. Это объясняется распространением метафоры, заданной фразеологизмом, её развёрнутостью, экстраполяцией размышлений на предмет способов противостояния волку. Образ волка, таким образом, легко проецируется на множество ситуаций, в которых участвуют современные люди, пораженные нарциссизмом и эгоцентризмом, где мы всегда хотим, чтобы нас слушали и не обладаем мудростью слушать других; как ни парадоксально, именно сегодня, когда мир располагает всеми условиями для самосовершенствования человека, мы становимся рабами ужасающего бесчувствия.

Огромное место в испанской культуре и национальной самоидентификации занимает феномен боя быков. В этой связи зооним *togo* получил всестороннее отражение в идиоматическом фонде испанского языка.

1. "Coger el toro por los cuernos. ¿Qué ocurre con Cataluña?" [El País. Jordi Font. 16.09.2012]. Перевод: «Взять быка за рога. Что происходит в Каталонии?»
2. "Nace mucho que en España debería haberse cogido el toro por los cuernos de manera democrática". Перевод: «Уже давно в Испании нужно было бы взять быка за рога демократическим путём».
3. "Tenemos que coger el toro por los cuernos. Está el inmovilismo de Rajoy, están los que quieren romper con todo, y la actitud valiente de los socialistas". Перевод: «Мы должны взять быка за рога. Перед нами – неповоротливость Рахоя, перед нами те, кто хочет порвать со всем, и отважное поведение социалистов». Обращает на себя внимание тот факт, что фразеологизм «взять быка за рога» относится к политическим проблемам, а не к личным взаимоотношениям людей.

Если с такими анимализмами, как волк и бык, имеющими общие в русском, испанском и других европейских языках пресуппозиции, адекватный перевод достижим достаточно легко, то это не значит, что переводческих трудностей не возникает с другими, столь же распространенными, но иначе переосмысленными в метафорическом плане, наименованиями животных. Так, Л.Г.Газизова приводит русско-испанскую параллель, выявляющую несводимость переносных зооморфных значений существительных. Л.Г.Газизова подчеркивает, что «при переводе ФЕ тематических групп необходимо быть уверенным в том, что слово исходного языка несет в себе ту же смысловую нагрузку на переводящем языке [Газизова, с. 136-137]. Например, в рус. как баран на новые ворота и испан. cantar para el carnero (досл, петть для барашка - умереть; проиграть). В русском и испанском языках слова «баран» и «carnero» обозначают одно и то же животное, однако значение фразеологизмов, образованных на основе этих существительных, различно [Газизова, с. 136-137]. Эти различия в фигуральных значениях выявляются только в контексте фразеологии.

Приведем пример контаминации двух фразеологизмов: "Todos andábamos como locos / Buscándole la quinta pata / Al gato encerrado"

[El País, 22.04.2012]. Перевод: «Все мы были как сумасшедшие, потому что искали пятую лапу у спрятанного (запертого) кота» (Перевод наш – М.К.). В данном случае в одной фразе совмещены две фразеологические единицы. Оба фразеологизма связаны с образом кота. Первый фразеологизм – “buscarle cinco patas al gato” / «искать пять лап у кота»; этот фразеологизм призван описать абсурдность какой-либо ситуации или бесполезность каких-либо действий. Второй фразеологизм – aquí hay un gato encerrado / «здесь имеется спрятанный (запертый) кот». Значение сводится к указанию на подозрительность или второй план происходящего. Слияние двух идиоматических выражений, воспринимаемое как абсурд (в ироничном духе постмодернизма), иносказательно описывает необычную ситуацию. Речь идёт о выдвижении современного испанского поэта Никанора Парры на премию в области так называемой «антипоэзии». Именно эти, необычные по форме фразеологические средства и их смелое сочетание как нельзя лучше соответствуют нестандартности ситуации и экстравагантному существу дела.

Фразеологизм, использующий метафору о спрятанном коте, выступает семантической параллелью, по всей видимости, русской «зарытой собаке» и намекает на то, что в ситуации есть что-то недосказанное, обманчивое или подозрительное. Нередко контекст, предшествующий обороту или идущий вслед за ним, помогает расшифровать это значение: “El metadato, por ejemplo, de un correo electrónico cualquiera no es su contenido (“mamá, no me esperes a comer”), sino la hora a la que fue enviado. Si el espía comprueba que el mensaje fue enviado antes de la cena, y no antes del almuerzo, como sugiere el texto, se dice: aquí hay metatexto. Significa que hay gato encerrado. Entonces introduce el dedo, o el metadado, en el asunto y descubre un complot” [El País, 07.11.2013]. Перевод: «Метаданные, например, какого-нибудь электронного письма, – это не содержание его («мама, не жди меня к обеду»), а время его отправки. Если секретный сотрудник (спецслужба) обнаруживает, что письмо было отправлено до ужина, а не до обеда, как указано в тексте, то тогда говорят: здесь имеется мета-текст. Это означает, что здесь-то собака

и зарыта (дословно: ‘здесь имеется спрятанный кот’). И тогда спецслужба запускает свои руки (пальцы), или мета-руки (мета-пальцы), в этот казус и раскрывает заговор» (Перевод наш – М.К.). Мы имеем дело с курьёзным, фразеологически обусловленным, переводческим опытом, когда кот оказался в переводящем языке собакой.

Как мы уже показали выше, довольно частотны случаи, когда анималистический фразеологизм, будучи ярким в своей образности, семантически ёмким и многоплановым, становится заглавием статьи. Это объясняется тем, что заглавие является дискурсивной единицей, на долю которой выпадает особая ответственность: оно выполняет важную прагматическую роль, выступая в роли текстового знака, концентрированно отражающего основную смысловую нагрузку всего сообщения [Грицкевич, 2015, с.155]. «Имплицитность в заголовке позволяет автору «подтолкнуть» адресата к поиску потенций высказывания, выявления дополнительных нереализованных эксплицитно смыслов. Применение таких механизмов построения коммуникации в политическом дискурсе может использоваться и при необходимости скрыть истинную цель дискурса или задать адресату нужный вектор восприятия информации» [Грицкевич, 2015, с.158].

Анималистические фразеологизмы, отличающиеся высокой идиоматичностью, широко используются для экспликации абстракций, связанных с *modus vivendi*, отношениями людей, а также с разнообразными ситуациями. Так, зооморфизм *топо/обезьяна* выступает в качестве эвфемизма-заместителя понятия «опьянение» в ФЕ ‘*coger un topo*’ дословно – ‘схватить обезьяну’, а существительное-зооморфизм *саро/жаба*, которая порой «душит» некоторых носителей русского языка и ассоциируется с концептом жадности, в испанской лингвокультуре сигнализирует о трудно принимаемой неприятной истине или реальности, с которой приходится мириться. *Saro/жаба* фигурирует в обороте “*tragar un saro*” / дословно - проглотить жабу; при этом значение этого словосочетания может изрядно удивить носителя русского языка. Мы резюмируем его в синтагме «смириться с неприятностью». В

качестве примера приведём ещё одну выдержку из газеты Эль Паис (El País): «Llevaba el presidente varios días dándonos la matraca con que no quería ir al Congreso. Que al final fue, se tragó el sapo y salió como pudo de aquella comparecencia». Перевод: «Несколько дней шеф ныл, что совсем не хочет ехать на конгресс. Но в конце концов поехал, смирился с обстоятельствами («проглотил жабу») и удрал, как только смог, с того сборища» (Перевод наш – М.К.) [El País. 22.08.2013]. Пример иллюстрирует то обстоятельство, что современная массовая коммуникация активно вбирает в свой арсенал стилистически сниженную лексику, продуцируемую массовой культурой, тесно связанной с медийными ресурсами. Как отмечает В.А.Буряковская в своей монографии, «современная массовая культура медийна, носит наднациональный глобальный характер, формы ее проявления могут быть потенциально конфликтны для этнической культуры. Массовая культура стремится формировать вкусы, пристрастия, образ жизни людей через свои медиапродукты, транслируя при этом определенные ценности и установки, которые основываются на идеалах постмодерна, подменяя тем самым культурные и ценностные доминанты говорящего коллектива» [Буряковская, 2014, с.6].

Весьма любопытным и сложным для трактовки является фразеологизм “atar los perros con longaniza”. В качестве буквального перевода предлагаем словосочетание «привязывать собак связками сосисок». Значение – ‘быть очень богатым’. Приведём несколько примеров:

1. En Alemania no atan los perros con longaniza. “Han visto que los alemanes, envidiados en muchas cosas, no atan los perros con longaniza ni dan duros a cuatro pesetas o, actualizando ese refrán, euros a 80 céntimos” [En castilla la mancha. Agustín Yanel. 03.07.2014) <http://www.encastillalamancha.es/noticia/43509/En+Alemania+no+atan+los+perros+con+longaniza>]. Перевод: «В Германии собак не привязывают связками сосисок. Все увидели, что немцы, которым во многом завидуют, не привязывают собак связками сосисок и не меняют дуру на четыре песеты, иными словами, актуализируя этот оборот, не меняют евро по 80 центов». Что же означает

приведенный нами пассаж? Автор имеет в виду, что экономическая ситуация в Германии изменилась и жизнь там не так уж и сладка: она становится всё менее привлекательной для испанских эмигрантов.

2. Следующий пример представляет собой небольшой рассказ об очень богатой стране. Его заглавие таково: “El remoto país donde atan los perros con longanizas” («Далёкая страна, где собак привязывают связками сосисок»). Tiene el mismo tamaño que la provincia de Alicante, pero ahí acaban las similitudes. Es uno de los países con mayor renta per cápita y al frente del mismo se encuentra un personaje que ha llegado a ser el más rico del mundo y que sigue entre los más potentados. Un líder estafalario que se puede permitir el lujo de tener una colección de unos 7.000 coches deportivos y de lujo valorada en unos 5 billones (con b) de dólares, incluyendo más de 500 Roll Royce, alguno de ellos recubierto de oro, y modelos fabricados exclusivamente para él. Vive en el mayor palacio del mundo y su avión privado es todo un jumbo con un dormitorio también con piezas de oro. Este país, donde parece que atan los perros con longanizas, es un sultanato perdido en la isla de Borneo llamado Brunei [Diario Información]. Перевод: «У этой страны такой же размер, как у провинции Аликанте, но на этом и кончаются сходства. Это одна из стран с максимальным доходом на душу населения и во главе ее стоит человек, который стал самым богатым в мире и остаётся в числе самых могущественных. Экстравагантный лидер, который может позволить себе роскошь иметь коллекцию в 7000 спортивных и роскошных автомобилей, оцениваемую в 5 миллиардов долларов; в том числе более 500 Ролс Ройсов, некоторые из них покрыты золотом, есть и модели, созданные специально для него. Он живёт в самом большом дворце в мире, его персональный самолёт – это джумбо со спальней, где есть золотые предметы. Эта страна, где кажется, что собак привязывают связками сосисок, - султанат, затерявшийся на острове Борнео, под названием Бруней». В данном отрывке фразеологизм о странном обычае привязывать собак связками из колбасных изделий призван подчеркнуть невероятное изобилие и льющееся через край

благополучие. Вообще анимализм собака даёт максимальное количество фразеологизмов в европейских языках.

Весьма распространенным является в испанском языке оборот «собачья ночь» - “Noche de perros”, означающий очень плохую погоду. Одна из газетных заметок открывается следующей преамбулой: “Noche de perros. Vocatas y caldo a deshora en una noche de perros”. Перевод: «Ужасная ночь. Бутерброды и бульон в поздний час в ужасную ночь (собачью ночь)». Контекст, следующий за процитированным нами анонсом, разъясняет читателю, что же конкретно имелось в виду: Noche cerrada. Lluve a cántaros. Más de un centenar de periodistas hace guardia ante la clínica Ruber Internacional: la primogénita de los príncipes de Asturias está a punto de nacer”. [El País, 01.11.2005]. Перевод: «Глухая ночь. Дождь льёт как из ведра. Более сотни журналистов дежурят у клиники Рубер Интернешнл: вот-вот появится на свет первенец в семье принца Астурии».

Анималистические фразеологизмы метафоричны, но их вторичная семантика не является прозрачной для представителей иных, чужеродных ментальностей, носителей иноязычных и инокультурных стереотипов. Проиллюстрирует этот тезис оборот ‘ser como perro en la misa’. Дословный перевод – «быть (чувствовать себя) как собака на церковной службе». Значение кажется несколько неожиданным для тех, у кого испанский язык неродной: ‘подвергаться унижительному обращению’. Внешний (эксплицитный) план этого фразеологизма настолько силен, обладает таким мощным прагматическим потенциалом, что на административном уровне разгорелась нешуточная полемика на предмет уместности его широкого употребления в обществе. Статья, где дискутируется судьба этого устойчивого выражения, напоминает о том, что папа Римский Франциск считает возможным разрешить присутствие четвероногих друзей человека на католической мессе. В конце концов фразеологизм, незадачливо позиционирующий как аномалию присутствие собак в обстановке религиозной службы, был официально запрещен Судом в связи с борьбой за права животных [Actualidad Panamericana, 23.02.2016].

Газета заявляет, что суд “prohibió el uso de la expresión “le fue como a perros en misa” / «запретил использование оборота ‘с ним обошлись как с собакой во время мессы’». Материал озаглавлен Corte prohíbe expresión “perros en misa”. Именно фразеологизм вновь открывает публицистическое обсуждение. Заметим, что имплицитное значение – ‘быть неуместным’ - в принятии данного судебного решения сыграло не последнюю роль, так как именно импликатура задаёт негативную коннотацию этому обороту. Главным мотивом стала как раз внешняя форма, эксплицитно заданная картинка, денотативно вербальный анималистический образ, рассматриваемый как манифестация несправедливого и даже жестокого отношения человека к собаке, статус которой в социуме активно дискутируется. Статья одобряет запрет суда на хождение фразеологизма “perros en misa” и считает, что благодаря подобным мерам, нацеленным на защиту животных, “el país se encamina hacia un posconflicto, es decir, mil años en los que el demonio de la violencia permanecerá atado y todos nos regocijaremos en un paraíso de mermelada” / «страна движется в постконфликтном направлении, то есть к тысячелетию, в котором демон насилия будет пребывать связанным, и все мы возрадуемся в мармеладном раю» (Перевод наш – М.К.). Поясним, что обычно, в католических лингвокультурах, если пёс забегал в церковь (в костел) во время службы, его выгоняли палками как существо богопротивное. Поэтому фразеологизм о собаках на церковной службе является аллюзией на весьма неприятную жизненную (бытовую) ситуацию, либо на плохое, грубое, недопустимое обращение с кем-либо.

Таким образом, прокомментированные нами примеры показывают наличие у анималистических фразеологизмов богатого персуазивного потенциала, затрагивающего эмоциональную составляющую восприятия, и иллюстрируют их способность служить в качестве ситуативного дескриптора, т.е. метафорически представлять социальные ситуации во всём их многообразии.

Литература:

1. Буряковская В.А. Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков): монография / В.А. Буряковская; Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. 228 с.
2. Буряковская В. А. Имплицитная агрессивность масс-медиального дискурса // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2013. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/implitsitnaya-agressivnost-mass-medialnogo-diskursa> (дата обращения: 26.02.2017).
3. Газизова Л.Г. Способы перевода ФЕ с русского на испанский язык и с испанского на русский язык (на материале художественных произведений испанской и русской литературы XX века). с.135-140, с.136-137
4. Грицкевич Ю. Н. Влияние заголовка на построение и реализацию политического дискурса в масс-медийном пространстве. Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». Выпуск 1. 2015. С.154-161.
5. Пучков В. О. Репрезентация внешних качеств человека в русских и французских фразеологизмах с компонентом-зоонимом // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2015. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/representatsiya-vneshnih-kachestv-cheloveka-v-russkih-i-frantsuzskih-frazeologizmah-s-komponentom-zoonimom> (дата обращения: 25.02.2017).
6. Смирнова Л.Г. Лексика русского языка с оценочным компонентом значения: системный и функциональный аспекты. Автореферат дисс. канд. филол. наук. Смоленск, 2013, 24 с.
7. Черникова Е. М., Шатрович Н. В. Зоонимы и орнитонимы в составе фразеологизмов как способ отражения лингвокультурной информации (на материале французского и итальянского газетного текста) // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2010. №21 (197). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zoonimy-i-ornitonimy-v-sostave-frazeologizmov-kak-sposob-otrazheniya-lingvokulturnoy-informatsii-na-materiale-frantsuzskogo-i> (дата обращения: 25.02.2017).
8. Brines Gandía Jaume. Expresiones con animales. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/04/R1_FUERA-DE-JUEGO_Expresiones-con-animaes_JB_C1.pdf (дата обращения: 23.02.2017).

Источники примеров:

1. El País. Электронный ресурс. Режим доступа: http://elpais.com/diario/2005/11/01/espana/1130799614_850215.html (дата обращения: 26.02.2017)

2. En castilla la mancha. Agustín Yanel. 03.07.2014. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <http://www.encastillalamancha.es/noticia/43509/En+Alemania+no+atan+los+perr+os+con+longaniza> (дата обращения: 05.03.2017)
3. Actualidad panamericana. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.actualidadpanamericana.com/corte-prohibe-expresion-perros-en-misa/>. (дата обращения: 27.02.2017).
4. Diario Información <http://www.diarioinformacion.com/blogs/viajeros/el-remoto-pais-donde-atan-los-perros-con-longanizas.html>

Kutieva M.

Russian University of Economics G.V. Plehanov

ANIMALISTIC PHRASEOLOGISM AS SITUATIONAL THE DESCRIPTOR (ON MATERIAL OF SPANISH)

Modern interaction of national cultures is characterized by a particular intensity; in a multidimensional communication nations mutually enrich each other and come into conflicts. These processes are relevant in a special way in communicative space media. In our opinion, one of the brightest persuasive tool in mass media is phraseology, and, among its resources, we stress animalistic idioms, thanks to their ease of imagery and visualization. Animalistic anagrams are metaphorical, but their secondary semantics is not transparent for the representatives of other, foreign mentalities and stereotypes. With the help of phraseological units, journalistic materials fulfill manipulating and suggestive functions, modeling receptive audiences' ideological position. We illustrate the idea that phraseological units, bearing in their composition an image of an animal, not only characterize human beings, but also can describe a wide variety of situations that occur in society.

Keywords: multidimensional communication, phraseology, animalistic idioms.

РАДИОТЕКСТ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: СПЕЦИФИКА В РАМКАХ ДИСКУРСИВНОГО ПОЛЯ

РЕЗЕПОВА Н.В.

*РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: nataliao309@list.ru*

Статья рассматривает специфику построения радиотекстов в рамках медийного дискурса в условиях отсутствия обратной связи с адресатом в момент продуцирования текста. Автор приводит принципы стандартизации построения радиотекстов и приходит к выводу, что одним из важнейших способов достижения коммуникативных целей можно рассматривать распределение информации в радиотексте (кульминация, антикульминация). Автор анализирует процесс развертки медийного дискурса, в рамках которого выполняется одновременно обработка и сличение общих и частных когнитивных моделей, составляющими которых являются репрезентации (сценарии, установки и модели), стратегические процессы в рамках применения и изменения данных репрезентаций и система контроля, управляющая использованием макроструктур и суперструктур, переводом информации в разные виды памяти. Автор отмечает, что в процессе медийного дискурса постоянно происходит взаимодействие наличной и социальной ситуаций в контексте индивидуального и общего знания, а непосредственно в рамках медийного дискурса существенным аспектом является соблюдение дискурсивной этики, где краеугольным принципом выступает формально-процедурный принцип, предполагающий позицию согласованной деятельности разума участников дискурса с их адекватным знанием о мире и окружающей действительности.

Ключевые слова: *радиотекст, структура, медийный дискурс, когнитивные модели, дискурсивная этика.*

Текст массовой информации устроен так, что самой своей структурой он может моделировать аудиторию, приспособившись к ее динамике, ее интересам, профессиональной, образовательной, возрастной и другим характеристикам. Тексты массовой информации оцениваются аудиторией, исходя из тех знаний, которыми она располагает.

Для того чтобы облегчить коммуникатору задачу адекватного донесения материала до слушателя, существуют определенные стандарты, которые, будучи зафиксированы в установках коммуникаторов и реципиентов, действуют во всех повторяющихся ситуациях общения. Опору на стандарты можно считать одним из принципов, которые оптимизируют работу радиовещания. Практически все стандарты действуют для удобства звукового воспроизводства текста и его слухового восприятия.

Для этой же цели служит и процесс редактирования текста, который включает три аспекта: содержательно-фактический, функционально-стилистический и нормативный [Мелешко, 2000, с. 20]. Первый аспект предполагает компрессию содержания, связанную с необходимостью сжатия словесного объема информации с учетом продолжительности передачи или времени звучания сообщений. Функционально-стилистический аспект трансформации письменного текста в устный проявляется в своеобразии построения сообщения, упрощении синтаксических конструкций текста, а главное – в ориентации на особенности восприятия устной, звучащей речи. Нормативный аспект включает в себя учет нормативности письменной и устной речи.

Совершая акт коммуникации, устной или письменной, коммуникатор не просто сообщает некоторую информацию, а одновременно выполняет какие-то акты более высокого порядка, которые имеют цель повлиять на возможные будущие действия адресата текста, изменить его информационное состояние.

Речь и речевое общение направлены на достижение некоторых неречевых целей. Это стремление к достижению целей и составляет процесс общения, конечной целью которого является переконструирование деятельности аудитории.

Одним из способов достижения поставленных целей можно рассматривать распределение информации в тексте. Известно, что важнейшим правилом речевого поведения является требование, чтобы сообщалась та информация, которая необходима для правильной интерпретации последующей. Акт высказывания

утверждения не может быть успешным при отсутствии у говорящего и слушающего общей семантической базы.

Поэтому большой эффект оказывает расположение самой важной информации в начале (антикульминация) текста, реже – в конце (кульминация) текста, а не в середине. Причем расположение самой важной информации в конце текста предпочтительнее для заинтересованного слушателя, для которого достаточно небольшого стимула, чтобы дослушать речь до конца, где он и ожидает наиболее веских аргументов. Антикульминация наиболее эффективна в тексте, адресованном нейтральному слушателю, которому наиболее сильное воздействие необходимо в начале текста, чтобы прослушать его до конца [Резепова, 2009].

Кульминация и антикульминация опираются на психологические закономерности восприятия, которые действуют всегда, независимо от логического построения аргументов. Антикульминация в тексте, адресованном безразлично настроенной аудитории, с психологической точки зрения предпочтительнее, т.к. она ориентирует реципиентов относительно намерений говорящего.

Таким образом, распределение информации в тексте является важным языковым механизмом, действующим как текстовая стратегия в процессах построения текста. Распределение информации позволяет выделять, усиливать коммуникативно наиболее значимые компоненты содержания текста и ослаблять, редуцировать менее значимые. Реализуясь в подборе слов и синтаксических конструкций, распределение информации как бы «высвечивает» путь к постижению смысла текста.

Своеобразие радиотекста создается путем конденсации текста, использованием полифункциональных средств устно-разговорного и письменного видов речи, которые направлены на сжатие, концентрацию объема звучания, что сопровождается извлечением числа обращений, апелляций к вниманию, стремлением к логической последовательности изложения [Резепова, 2015].

Сложность структуры радиотекстов оказывается результатом одновременного воздействия и взаимной адаптации в процессе их

создания двух факторов – норм построения радиопередачи, принятых ее создателями, и объективных семиотических условий функционирования текста в коммуникационной сети.

Главная задача при построении радиотекста в рамках медийного дискурса состоит в формировании необходимых дискурсивных связей в современном информационном поле для установления взаимопонимания и создателей, и потребителей информации, для повышения общей коммуникативной культуры членов информационного общества, обеспечения «диалогового пространства» медийного текста в рамках медийного дискурса.

Динамика медийного дискурса характеризуется гибкостью, целенаправленностью и зависимостью от контекста. Под «контекстом» понимается модель ситуации, отражающая обобщенный опыт индивида и его субъективное отношение к данной ситуации.

В процессе развертки медийного дискурса выполняется одновременно обработка и сличение общих и частных когнитивных моделей на основе анализа поступающей по различным каналам полной или частичной информации. Следовательно, для реконструкции общих когнитивных моделей, или макромоделей, коммуникантами используется конкретная, ситуативная информация и, наоборот, модели более высоких уровней служат основой для появления той или иной конкретной информации. Иными словами, процессам построения и интерпретации текста свойственна как прямая, так и обратная направленность развертки. Характер взаимодействия частных и общих когнитивных моделей проявляется в гибкой взаимосвязи внешнеречевых систем текста, контекстуальной информации, типов социальных ситуаций и различных форм представления в памяти [Чубарова, 2006; Чубарова, 2008].

Когнитивные модели, рассматриваемые в лингвистике как одна из существенных предпосылок речевой деятельности, наделяются тематической и регулирующей функциями в процессе коммуникации, т.к. они представлены следующими составляющими:

- 1) репрезентациями, существующими в эпизодической и социальной памяти, такими, как сценарии, установки и модели;
- 2) стратегическими процессами, в рамках которых гибко используются, применяются и изменяются (в соответствии с новой информацией, новыми условиями и пр.) такие репрезентации;
- 3) системой контроля, которая управляет процессом поиска в памяти, активации имеющихся знаний и их применением, использованием макроструктур и суперструктур, переводом информации в разные виды памяти.

Существует представление, что люди говорят не о реальных явлениях и их взаимосвязи, а разрабатывают и сопоставляют индивидуальные и групповые когнитивные модели явлений и ситуаций действительности, имеющих определенное социально закрепленное толкование [Рябова, Шикина, 2008]. Необходимым условием, без которого невозможен дискурс (в частности, медийный дискурс), является механизм памяти. Память в данном случае будет пониматься как способность коммуникантов фиксировать и некоторое время удерживать информацию о воспринимаемой ситуации, а также о собственном ее субъективном моделировании.

Система памяти выступает как некий трансформационно-перерабатывающий блок между индивидом и воздействующей на него средой, понимание механизмов взаимодействия функциональных типов памяти (врожденной, структурной, способной фиксировать новую информацию) помогает выявить характеристики форм и способов построения коммуникантами эффективных стратегий дискурса [Серио, 1993, с. 112].

При моделировании системы функционирования блоков памяти выделяются 2 основные составляющие.

Первая составляющая – фильтр или система фильтров первичной обработки информации, поступающей из внешних источников. Вторая составляющая представлена памятью, хранящей субъективные «модели внешнего мира» коммуникантов.

Важным представляется также вопрос о характере хранения и обработки информации. Для того чтобы справиться с интенсивностью и объемом поступающей информации, существуют определенные структуры памяти, отвечающие за распределение и категоризацию поступающей информации на ядерную и вторичную. Тем самым функция фильтра памяти сводится к отбору, членению и многоканальной обработке поступающей от внешних источников информации.

В процессе развертывания медийного дискурса полнота и объем когнитивных моделей коммуникантов определяют сложность поведенческих реакций, тогда как стратегии дискурса выполняют отбор и линейную развертку смыслового объема, включающего в себе как уже имеющуюся у коммуникантов, так и текущую, ситуативную информацию.

Способность коммуникантов вычленять «ядерную» информацию объясняется работой системы фильтров механизма памяти. В лингвистике перерабатывающая функция памяти и ее проявление в дискурсе связываются со множеством психологических явлений, влияющих на структуру речи, длину речевых сегментов и их глубину при производстве и восприятии. Ограниченность объема обрабатываемой информации отражается на скорости поиска и времени извлечения из памяти различных сведений, а также на точности субъективных оценок длительности и числа воспринимаемых сигналов.

Дискурс как явление зависит от целого ряда факторов. Многие из них составляют глобальное понятие «коммуникативная ситуация» как комплекс условий для существования и функционирования дискурса. К параметрам, составляющим понятие «коммуникация», можно отнести, с одной стороны, комплекс компонентов элементарной модели речевого акта и текстового общения. С другой стороны, эти параметры определяются отношениями между компонентами.

Итак, коммуникативную ситуацию можно рассматривать как обстоятельство, сложившееся при определенных условиях и

образовавшее коммуникативную среду, которая способствует реализации протекающего в ней дискурса и обеспечивает его своеобразие. Под ситуационными условиями подразумеваются наличествующие факторы и виды отношений между этими факторами, как бы составляющие предпосылки для возникновения ситуации.

Одним из важнейших дискурсивных факторов в рамках медийного дискурса является наличие ситуации общего и индивидуального знания. Ситуация общего знания – это социальный опыт, многовековой багаж знаний определенного социума, представленный нормами и стандартами. Объем индивидуальных знаний и их качественные характеристики у разных представителей социума различны и во многом определяют своеобразие их личности [Ионова, 2007].

В медийном дискурсе ситуацию общего и ситуацию индивидуального знания можно рассматривать как единство этих противоположностей: при этом мера субъективного ниже, т.к. индивидуальный опыт по своей природе всегда и социальный.

В процессе медийного дискурса постоянно происходит взаимодействие наличной и социальной ситуаций. Под наличной ситуацией понимается непосредственное окружение коммуникантов с учетом локальных и временных характеристик, т.е. обстановка. В широком смысле слова компоненты наличной ситуации – это и сами участники дискурса, воздействие в процессе дискурса одного партнера на другого, а также проявление внешних условий, создающих дискурсивную среду. Наличная ситуация погружена в ситуацию социальную, т.к. коммуниканты – члены определенного класса, слоя, социальной группы.

Социальная ситуация раскрывается как общественный фон (политический, экономический, культурный), в котором происходит медийный дискурс и который постоянно привносится и присутствует в нем; также это параметры, выделяемые как главные для участников дискурса: их общественный статус (пол, возраст,

занятие), их роли относительно друг друга, те специфические роли, которые характеризуют социальную ситуацию.

В заключении необходимо отметить тот факт, что в рамках медийного дискурса существенным аспектом является соблюдение дискурсивной этики, где краеугольным принципом выступает формально-процедурный принцип, где не прописываются какие-либо содержательные нормы. Эта задача и прерогатива самих участников дискурса. Оценка творческой самостоятельности вовлеченного в медийный дискурс участника происходит с позиции согласованной деятельности его разума с его адекватным знанием о мире и окружающей действительности. Принцип дискурсивной этики является универсальным в масштабах конкретных практических дискурсов и действий индивидов. Его источником является не индивидуальный акт вовлеченного в дискурс субъекта, а формальная общественная процедура, которой субъект не может избежать, так как является частью этого общества и так или иначе вовлечен в его общественно-политическую жизнь.

Литература:

1. Ионова М.С. Коммуникативная функция антиципации // Актуальные проблемы устной и письменной коммуникации: теоретические и прикладные аспекты межвузовский. Сборник научных работ. Саранск, 2007. С. 163-167.
2. Мелешко И. RDS - структура сигнала // Журнал "Радио", 2000. № 10. С. 18-27.
3. Резепова Н.В. Разбор языковых особенностей дискурса радионовостей как интенсивный метод в изучении иностранного языка // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур сборник научных трудов II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Изд. 2-е, дополнен., исправл. и перераб., 2009. С. 587-596.
4. Резепова Н.В. Принципы выстраивания дискурсивных отношений в радиодискурсе // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М., 2015. С. 353-358.
5. Рябова М.Э., Шикина Т.С. Диалогический дискурс современного общества // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. 2008. № 7. С. 44-50.

6. Серио П. О различии говорящего и субъекта дискурса. В поисках четвертой парадигмы // *Философия языка: в границах и вне границ*. М.: ЭКСМО, 1999. 287 с.
7. Чубарова Ю.Е. Интонация как особое средство связи в устном дискурсе // *Гуманитарные исследования: традиции и инновации сборник научно-методических трудов*. Саранск, 2006. С. 18-20.
8. Чубарова Ю.Е. Особенности функционирования дискурсивных элементов в звучащем англоязычном дискурсе // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. № 63-1. С. 398-401.

Rezepova N.V.

Plekhanov Russian University of Economics

E-mail: nataliao309@list.ru

PADIOTEXT IN MEDIA DISCOURSE: SPECIFICS WITHIN DISCURSIVE FIELD

The article considers the specifics of radiotexts' composition in media discourse in the context of feedback absence from an addressee at the time of text production. The author puts forward the principles of standardization of radiotexts' composition and concludes that one of the most crucial ways to achieve communication goals is to properly distribute information in a radiotext (climax, anticlimax). The author analyses the process of media discourse development, which is simultaneously processing and comparing public and private cognitive models, components of which are representations (scripts, setups and models), strategic processes within application and change of these representation models and control system that manages the use of macrostructures and superstructures, information transformation in different types of memory. The author emphasizes that the media discourse process supposes interaction of real and social situations in the context of individual and common knowledge within the framework of discourse ethics stipulating formal procedural principle that assumes the position of coordinated activity of the discourse participants' mind with their relevant knowledge of the world and surrounding reality.

Keywords: radiotext, structure, media discourse, cognitive models, discursive ethics.

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ТЕЛЕЖКО И.В.

РУДН

E-mail: telezhko_iv@pfur.ru

В процессе изучения иностранного языка, понимаемом как становление и осознанное освоение будущим специалистом лично значимых навыков и умений, знания лингвистической прагматики и работа над социокультурной компетенцией, входящей как составная часть в понятие иноязычной коммуникативной компетенции, приобретают первостепенную роль. Для ее трансляции обучаемым необходима специально разработанная методика; о методических принципах ее разработки говорится в настоящей работе.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, профессиональный дискурс, поликультурная языковая личность, прагматические аспекты изучения языка.*

Сегодня перед преподавателями иностранных языков встала задача учить не столько языку, сколько иноязычной культуре и тому речевому узусу, который принят в определенной профессиональной сфере. Результатом обучения иностранным языкам должно стать успешное участие выпускников в межкультурной коммуникации, - и достижение взаимопонимания при общении с ними. «Основываясь на данных прагмалингвистики и взяв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика особенно подчёркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка» [Тарасова, 2014, с. 346]. В современной методической литературе подчёркивается, что в ходе со-изучения языков и культур [Карандасова, 2012] важно не только добиться качественных результатов, выражающихся в готовности к многоплановому иноязычному общению, еще более важен реальный выход на иную культуру и на конкретных носителей языка -

языковых личностей. Культуру при этом мы склонны рассматривать не только как результат деятельности людей или свод общепринятых правил поведения, но и как установившийся в социуме способ мышления, рассуждений (аргументации) и действий, как «совокупность знаний, воспринятых и осознанных людьми» [Фролова, 2013, с.82]. С точки зрения С.А. Яруниной, социокультурный компонент способствует формированию и развитию: поликультурной составляющей ментальности языковой личности, способной осуществлять продуктивное общение с носителями других культур; способностей обучаемых осуществлять различные виды своей профессиональной деятельности, где предполагается использование иностранного языка; готовности к саморазвитию и самообразованию; способствуют повышению творческого потенциала личности [Ярунина, 2010]. Ряд исследователей предпочитает оперировать не термином «социальная компетенция», а более всеобъемлющим понятием, претендующим на статус профессионального образа действий и мыслей – «социально-культурная компетентность» молодого специалиста [Крупченко, Анзина, 2012].

Изменение целей преподавания обуславливает модификацию основных методических подходов. В ходе работы над приобретением социокультурной компетенции при изучении иностранных языков студентами, специализирующимися в искусстве перевода, следует обращать их внимание на регистры общения, тренировать их умение распознавать и использовать лингвистические и социокультурные дискурсивные маркеры, разительно разнящиеся в письменном и устном дискурсах [Резепова, Торосян, 2015], умение отмечать значимые черты речевого портрета говорящего, помогать ориентироваться в социокультурном контексте конкретной коммуникативной ситуации, совершенствовать их умение декодировать и адекватно интерпретировать смысл речевого и неречевого поведения представителей разных культур.

С интегративной точки зрения смотрит на обсуждаемую нами проблему Егошина полагая, что междисциплинарный характер

содержания самой дисциплины «иностраный язык» обладает благоприятными возможностями для создания достаточно широкого социокультурного образовательного пространства, использование же социокультурного подхода в языковом образовании позволяет по-новому, более глубоко и значимо раскрыть все составляющие понятия уровня функциональной социокультурной грамотности. Социокультурную компетенцию можно совершенствовать, задействуя материал специальных и других гуманитарных дисциплин, а такие источники социокультурной информации, как литература, средства массовой информации, Интернет, фильмы, песни, фольклор, могут служить существенным дополнением при развитии социокультурной компетенции [Егошина, 2013]. Такие феномены дидактической интеракции, развивающие важнейшие разновидности эмоционального интеллекта [Tikhonova, Rezerova, 2016], как взаимное эмоциональное воздействие, обмен информацией, работа над совместными публикациями, дискурсивное взаимодействие, интерперсональная перцепция, выливающиеся в системную интеграцию совместной деятельности [Ефименко, 2014], также способствуют становлению социокультурной компетенции, будучи неизменными условиями её формирования. При работе над социокультурной компетенцией преподаватель уделяет внимание не столько рациональным факторам педагогической интеракции, сколько её эмоционально-экспрессивной составляющей [Кутьева, 2016, с.386-387].

Анализ доступной нам литературы показал, что сфера лингводидактических интересов учёных касается в основном формирования социокультурных компетенций переводчика при переводе различных жанров художественной литературы. В определениях и составе данной компетенции не находят отражения особенности общения представителей определённых профессиональных групп. Таким образом, несмотря на достигнутые успехи в области исследования проблемы формирования социокультурной компетенции переводчика, многие существенные вопросы остаются вне сферы внимания учёных:

– не выявлена специфика социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов с позиций междисциплинарного подхода;

- при обучении переводчиков не учитываются социокультурные особенности специальных научных текстов и терминологических единств, необходимые для их адекватного перевода на родной язык;
- не определены требования к переводчикам профессионально ориентированных текстов, способным передать всё разнообразие социокультурных особенностей профессиональной речи;
- не разработаны приёмы, способы и средства её формирования, в частности, как показало проведенное нами исследование, не рассматривался такой действенный методический приём, как кейс-метод [Тележко, 2016].

Актуальность заявленной нами темы диктуется необходимостью совершенствования подготовки переводчиков профессионального дискурса, способных адекватно воспринимать и передавать социокультурную информацию, содержащуюся в профессионально ориентированном тексте, учитывая внутриязыковой и экстралингвистический контекст. В рамках поликультурной парадигмы обучения иностранным языкам социокультурная компетенция становится абсолютно необходимым аспектом преподавания [Шишканова, 2013, с.41-42].

Мы считаем, что становление, отработка и контроль основательности социокультурных компетенций переводчика профессионально ориентированного дискурса имеет ярко выраженную специфику и требует специально разработанной методики обучения. Немаловажное место в ней на начальном этапе целесообразно отвести наблюдению над социокультурными компонентами профессионального дискурса [Кузьмина, Наролина, 2008].

Методика будет успешной при соблюдении следующих условий: 1) детерминации статуса социокультурной компетенции как одной из

составляющих профессиональной компетентности с позиций междисциплинарного подхода; 2) применении междисциплинарного и когнитивного подходов к формированию социокультурной компетенции; 3) выявлении и конкретизации дискурсивной сущности профессионального текста, что является важным для уточнения содержания разрабатываемой модели обучения; 4) определении цели, содержания и принципов модели формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированного дискурса; 5) обеспечении социокультурной ориентированности всего процесса иноязычного обучения [Лукьянова, 2015]; 6) обосновании и пошаговой разработке технологии кейс-метода формирования социокультурной компетенции у будущих выпускников неязыковых факультетов и переводчиков.

Формирование социокультурной компетенции будет проходить с опорой на социокультурные знания и умения, развиваемые студентами в процессе изучения их основной специальности. Таким образом, социокультурная компетенция представляет собой интегративный феномен, включающий интердисциплинарные знания и умения.

Литература:

1. Егошина Т.С. Социокультурный аспект при изучении иностранного языка. 2013. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/529327/> (дата обращения: 04.03.2017).
2. Ефименко С. В. Психологические особенности профессионально-ориентированного иноязычного общения // Известия ЮФУ. Технические науки. 2014. №1 (150). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-professionalno-orientirovannogo-inoazychnogo-obscheniya> (дата обращения: 02.03.2017).
3. Карандасова Е. Д. Теоретико-методологические основы соизучения языков и культур // Среднее профессиональное образование. 2012. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-soizucheniya-yazykov-i-kultur> (дата обращения: 05.03.2017).
4. Крупченко А.К., Анзина Т.И. Формирование социально-профессиональной компетентности специалиста (на примере ресторанно-гостиничного бизнеса). Непрерывное педагогическое образование.ru. 2012. № 1. С. 126.

5. Кузьмина Л.Г., Наролина Ю.В. Развитие социокультурной наблюдательности как одного из важнейших компонентов иноязычной социокультурной компетенции. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 193-199.
6. Кутьева М.В. Компетентностный подход в структуре коммуникативной методики: пробы, достижения, ошибки. В сборнике: Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией "Pearson". Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. М.: Pearson. 2016. С. 386-403.
7. Лукьянова Л.А. О принципе социокультурной ориентированности обучения при формировании функционально-содержательной основы социокультурной компетенции. Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 7-10. С. 86-89.
8. Резепова Н.В., Торосян Л.Д. Подготовка студентов к пониманию структуры дискурсивных маркеров в радиодискурсе. Вестник Московского института государственного управления и права. 2015. № 12. С. 56-59.
9. Тарасова Н.М. Социокультурный компонент в преподавании иностранного языка // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-komponent-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-1> (дата обращения: 05.03.2017).
10. Тележко И.В. Интегративная модель формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов (немецкий язык, уровень профессионального образования): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2016. 255 с.
11. Фролова Т. П. Учет принципа диалога культур при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности // Современные исследования социальных проблем (СICП). 2013. №5 (25). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchet-printsipa-dialoga-kultur-pri-obuchenii-inoazychnoy-dialogicheskoy-rechevoy-deyatelnosti> (дата обращения: 05.03.2017).
12. Шишканова В. В. Социокультурная компетенция как компонент иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза в аспекте поликультурного образования // Вестник МГЛУ. 2013. №3 (663). С. 41-52. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-kompetentsiya-kak-komponent-inoazychnoy-podgotovki-studentov-neyazykovogo-vuza-v-aspekte-polikulturnogo> (дата обращения: 06.03.2017).
13. Ярунина С. А. Социокультурный компонент в обучении иностранному языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета.

2016. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-komponent-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.03.2017).

14. Tikhonova E., Rezepova N. Emotional intelligence development through English classes: learners' disposition, motivation, awareness. ICERI2016: Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation. Ed. by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. Sevilla, 2016. С. 1722-1731.

Telezhko I.

RUDN

E-mail: telezhko_iv@pfur.ru

THE PROBLEM OF MASTERING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE STUDYING

In the process of learning a foreign language, understood as the emergence and informed exploration future specialist personally meaningful skills, knowledge of linguistic pragmatics and socio-cultural competence play the primary role. For its broadcast to the learners, a specially developed technique is necessary; on methodological principles of its development the present work treats.

Keywords: sociocultural competence, professional discourse, multicultural linguistic personality, pragmatic aspects of language learning

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ПОЗИЦИОННЫЕ ГЛАГОЛЫ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ: ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЙ

ЧАРТОРИЙСКИЙ В.М.

РУДН

E-mail: chartoriyskiy_vm@pfur.ru

Вербализация пространственных отношений в русском и испанском языках отличается ярко выраженной спецификой, что вызывает проблемы с точным переводом из-за отсутствия, в большинстве случаев, прямых и строгих лексико-семантических соответствий. По нашим наблюдениям, русские позиционные глаголы (стоять, сидеть, лежать) отличаются более четкой пространственной дифференциацией. В испанском языке соответствующая группа имеет совершенно иные семантическое содержание и синтаксическую конфигурацию. Значения испанских позиционных глаголов более диффузны по сравнению с русскими соответствиями. В смысловом отношении позиционные глаголы проявляют повышенную активность в образовании словосочетаний, в развитии новых ассоциаций и тяготеют к группе широкозначных слов и в русском, и в испанском языках.

***Ключевые слова:** семантика, позиционные глаголы, переносное значение, сочетаемость, контрастная лингвистика.*

На протяжении истории развития лингвистических и переводческих знаний глаголы положения, а иными словами, позиционные глаголы, пользовались весьма заслуженным интересом языковедов, переводчиков и преподавателей русского языка как иностранного и вообще иностранных языков. Среди них наиболее прагматически загруженными являются три глагола: стоять, сидеть лежать и их корреляты: поставить, посадить, положить. Уже на этом, на первый взгляд, элементарном этапе, у преподавателя русского языка как иностранного возникают сложности с семантизацией этих глаголов в студенческой аудитории. Это связано с тем, что русские лексемы положить и поставить переводятся на испанский язык посредством одного, весьма частотного, глагола – poner. Для конкретизации значения

испанцы прибегают к лексическому приращению, добавляя: *poner de lado* – положить, *poner de pie* – поставить.

Рассматриваемые нами глаголы получили название позиционных. Также они были именованы как глаголы статической локализации. Терминологический разброс несколько отягощает понятийный аппарат, но, с другой стороны, свидетельствует о сложности их употребления и о значительной семантической деривации, а также о разнообразии подходов и анализу связанной с этими глаголами лингвистической (в основном, лексико-грамматической) и переводческой проблематики.

«Группа глаголов размещения предметов в пространстве в разносистемных языках обозначает жизненно важное понятие антропологической сферы деятельности - действие по освоению пространства посредством размещения в нем физических объектов» [Федюк, 2012]. Пространственная семантика относится к числу базовых феноменологических концептов человечества. Поэтому позиционные глаголы играют весьма существенную роль в лексической и грамматической системах любого языка мира, проявляя весьма интересную контекстуальную полисемию. Лексические и грамматические свойства позиционных глаголов при этом весьма активно взаимодействуют, формируя синкретическое интегративное лексико-грамматическое единство. Нам весьма импонирует убежденность Бутаковой по поводу того, что «лексическая и грамматическая семантика глаголов позиции <...> служит адекватным объектным пространством для выявления и систематизации сложных единств языка» [Бутакова, 2010].

Позиционные глаголы отличаются активной семантической деривацией. Жестких логических оснований для возникновения у того или иного глагола определенных переносных смыслов не обнаруживается [Чарторийский, 2016], однако при образовании переносных значений имеет место так называемая реинтерпретация их смысловых компонентов [Стойнова, 2013, с.5]. Трудности, возникающие с употреблением этих глаголов, выражающих пространственные отношения, в речи, не дают забывать, что при

переходе из мира одного языка в мир языка другого, происходит смена основных референциальных точек и в целом смена системы пространственных координат. Ведь пространство можно осознавать по-разному, но этот факт не осознаётся теми, кто находится в оковах одного языка, берущего сознание в некое подобие плена. «Пространственную характеристику предмета можно рассматривать в терминах геометрического пространства, когда система пространственных отношений предстаёт независимо от восприятия и оценки этих отношений субъектом (понимание пространства по Ньютону), и в терминах относительного пространства (по Лейбницу), когда пространство – нечто относительное, зависящее от находящихся в нём объектов» [Астафурова, Скрынникова, с.94]. Т.Н.Астафурова и И.В.Скрынникова считают, что при описании положения в пространстве языковыми средствами весьма важным оказывается опыт когнитивной личности: перцептуальный, физический, эмоциональный, культурно-социальный [Астафурова, Скрынникова, 2008, с.98].

Трудности усвоения комплекса значений и правил сочетаемости позиционных глаголов в иностранном языке объясняются тем, что принципы, лежащие в основе моделирования устойчивых словосочетаний с этими глаголами, являются абсолютно различными в каждой паре сопоставляемых языков. Различие этих механизмов, а также неодинаковость этнокультурной концептуализации и вербализации категории взаиморасположения предметов, провоцируют несовпадение в языках прагматики их ядерных и периферийных значений – как кодифицированных в словарях, так и контекстуально обусловленных, окказиональных [Кутьева, 2011]. И в русском, и в испанском языках эти глаголы подверглись значительной грамматикализации [Майсак, 2002], которая понимается нами как абстрагирование глагола от его вещественного, денотативного содержания и его перевод на более обобщенный план (как в примере: самолёт сел). Как отмечает М.Д. Виларова, «обсуждение тех случаев, когда различия не выражены эксплицитно, т.е. когда кажущаяся одинаковость в формальном и семантическом плане скрывает типичные для данного языка

смысловые особенности, является одной из важных задач прикладного языкознания, преимущественно с точки зрения языковой дидактики. В этом случае семантику должна дополнить прагматика» [Виларова, 2010].

Термины «глаголы положения», «позиционные глаголы», или «глаголы статичной локации», которым в испанском языке соответствует термин 'verbos locales estativos' [Cifuentes Nonrubia, 2009] включают солидную группу лексических единиц, но центром это группы, наиболее активной в плане семантической деривации и формирования устойчивых словосочетаний, являются глаголы: стоять, сидеть, лежать. J.L. Cifuentes Nonrubia предлагает числить в этой «позиционной» группе также глаголы семантики, противоположной значению «помещать», т.е. такие глаголы, как *quitar* - снимать, *sacar* - вынимать, *retirar* - убирать, *levantar* - поднимать. Эти глаголы входят в первые пятьдесят самых употребительных в дискурсивной практике глаголов. Упомянутые нами три глагола мы относим к семантической группе «Статика». Вообще глаголы несовершенного вида: стоять, лежать, висеть, сидеть, переводятся на испанский язык не прямым, а косвенным образом - через глагол *estar* (находиться, быть ... каким?, в каком положении?), что придаёт словосочетанию семантику пассивности : *estar de pie* (буквально: быть на ногах), *estar acostado* (буквально: быть лежащим на боку) + гораздо реже – *yacer* [Диес Дроздов, 2012], *estar colgado* (буквально: быть лежащим висящим (повешенным)), *estar sentado* (буквально: быть сидящим (посаженным)). Перед нами, как видим, перифрастическое переложение русских глаголов на испанский язык, а не две группы соответствующих друг другу глаголов. Cifuentes Nonrubia рассуждает следующим образом: «cognitivamente es resaltable el hecho de que muchos significados de verbos que incorporan algún tipo de amalgama, han desarrollado nuevos significados motivados metafóricamente o metonímicamente desde la condensación originaria. De igual forma, es cognitivamente importante el hecho de que aunque muchos verbos no desarrollen lingüísticamente esquemas locales estativos, desde un punto de vista conceptual sí lo hacen, aunque luego expresen léxicamente esos contenidos estativos en

forma de incorporación conceptual» [Cifuentes Honrubia, 2004, p.108]. Перевод: «С точки зрения когнитивистики примечателен тот факт, что многие глагольные значения развили новые значения, мотивированные метафорически или метонимически из исходного. Таким же образом когнитивно важным является то обстоятельство, что, хотя многие глаголы не развивают в языке пространственных позиционных схем, с концептуальной стороны они имеют пространственные и позиционные значения, пусть и выражая позиционное содержание лексически в форме концептуального включения» (Перевод наш – В.Ч.).

В ходе методической работы на аудиторных занятиях мы рекомендуем заострять внимание студентов на категориях статичности и динамичности, транслируемых позиционными глаголами. Представляется не совсем логичным и крайне любопытным, что для русской языковой личности естественно и несомненно: туман должен лежать, тишина – стоять, а корнеплоды в земле – сидеть. Приведём пример из исторического текста, где князю достаётся удельный «стол», и он на него «садится»: «Он (князь Дмитрий Константинович) повторно сел во Владимире, но спустя неделю был изгнан оттуда москвичами». [Википедия]. Согласитесь, роль контекста для понимания синтагмы «сел во Владимире» огромна, не правда ли? Наблюдение над подобными фактами вторичной номинации на базе глаголов положения привело Т.Б. Радбиля к выводу о том, что глаголы положения в своей метафорической функции весьма показательно отражают общую тенденцию к «телесной воплощенности» представлений о явлениях действительности в русском языке» [Радбиль, 2015, 64-70]. В испанском языке, при всей его мощной образности, номинанты стихий, интеллектуальных проявлений и просто абстракций не притягивают к себе позиционных лексем, характеризующих пространственно-физическое расположение человека, а сочетаются с широкозначными глаголами наличия - с *haber, estar, tener* (быть, иметь, иметься), либо с глаголами «действия» - *subrir* (покрывать) (в примере снег лежит на полях, т.е. снег покрывает поля – *la nieve cubre los campos*).

Выйдя из стен аудитории, наши студенты-иностранцы, изучающие русский язык, будут постоянно сталкиваться с проблемой расшатывания падежного управления при позиционных глаголах, что обусловлено расшатыванием когнитивных соотношений между статикой и динамикой с допуском некоторой их диффузии. Данное соображение подтверждается примерами, показывающими двойную возможность передачи локализации: поставил машину на стоянке, поставил машину на стоянку, лёг на воду, лёг на воде, сел на пол, сел на полу; солнце село за горизонт, солнце село в горах за горизонтом. По-испански мы говорим о солнце, что оно *se puso* – поместилось за горами. В ряде случаев, при развитии вторичных значений у позиционных глаголов разница падежного управления оказывается семантически релевантной, например: 'сесть в автобус' и 'сесть в автобусе'. Глагол «сидеть», описывающий положение, при котором половина тела принимает вертикаль, интересно преобразуется, развивая вторичную семантику, будучи способным обозначать как действие, так и бездействие: Илья Муромец сиднем сидел, сидеть на голодном пайке, но: сидеть с ребёнком, сидеть с больным, сидеть за компьютером. Любопытны и субстантивные дериваты типа усидчивость, сиделка. Интересным и важным нам представляется наблюдение Т.В.Сметаниной: «То, что, находясь в пространственном положении, которое в английском языке названо глаголом *sit*, человек может быть как активным, так и пассивным, послужило причиной для возникновения соответствующих ассоциаций с этим пространственным положением, которые, в свою очередь, стали основой для появления в семантике глагола *sit* признаков «функциональности» и «нефункциональности» при его употреблении с «нечеловеческими» объектами» [Сметанина, 2009, с. 176].

Мы вынуждены констатировать, что в испанском языке не существует таких групп глаголов положения, которые являлись бы точными лексическими и грамматическими эквивалентами соответствующих русских глаголов. Частично это объясняется отдельной эволюцией двух языковых сообществ, что в результате

привело к отсутствию в испанском языке грамматических категорий вида и падежа.

Лексико-грамматические различия функционирования позиционных глаголов в русском и испанском языках являются причиной частых и грубых лексико-семантических ошибок, а также причиной затруднения и даже срыва межкультурной коммуникации. В испанском языке горизонтальность или вертикальность положения предмета на поверхности не так важна, как в русском, и, как следствие, не так настойчиво требует лексической репрезентации (дифференциации). Не исключено, что это связано с огромной территорией распространённости русского языка и отсутствия уверенности у говорящего в том, что все коммуниканты обладают абсолютно идентичными знаниями и представлениями; это повлекло за собой закрепление в языке позиционных глаголов с присутствующими в структуре их значениями вертикального, горизонтального или промежуточного между первыми двумя положений. В испанском языке позиционное значение не конкретизируется и не уточняется соответствующим глаголом, возможно, из-за наличия значительного массива само собой разумеющихся знаний для относительно небольшого коллектива. Ослабление выраженности позиционной ориентации представляет собой одну из характеристик повышенной степени абстрактности и широкозначности испанских глаголов, соответствующих русскому «класть» - meter, poner и частично colocar. Широкозначности, тем не менее, не наблюдается у испанского глагола, соответствующего русскому «укладывать (ребёнка спать)» - acostar: этот глагол относится только к одушевленному существительным и подразумевает как раз горизонтальное положение. Глагол meter предполагает помещение чего-либо во внутреннее пространство предмета/объекта: “selecciona obligatoriamente la dimensión interior” [Cifuentes Honrubia, 2009.]; например, «поставить в шкаф». Семантика глагола poner относится более к внешним поверхностям и переводится на русский язык в зависимости от контекста как класть, ставить, сажать, помещать, располагать, выставлять, а в переносном плане – назначать цену

(poner el precio), включать (poner la tele), писать (букву) (poner una letra). В русском языке строго соблюдаются ориентационно-пространственные ограничения, что проявляется в отсутствии свободной взаимозаменяемости между обсуждаемыми в данной статье глаголами. В испанском языке позиционные глаголы разграничиваются по другим классификационным признакам, по другим основаниям, отличным от русской категоризации пространства.

В заключении отметим, что, как мы показали выше, позиционные глаголы представляют собой широкозначную лексику, вербализуя базовые концептуальные начала языковой картины мира вне зависимости от специфики конкретного языка, однако в проявляя этнокультурную специфику языковой картины мира в каждом конкретном сочетании лексем.

Литература:

1. Астафурова Т. Н., Скрынникова И. В. Вербализация пространственных отношений в языке // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2008. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/verbalizatsiya-prostranstvennyh-otnosheniy-v-yazyke>
2. Бутаева Е. Э. Лексико-грамматическая семантика глаголов позиции в русском и английском языках АКД. Армавир, 2010. Электронный ресурс: <http://cheloveknauka.com/leksiko-grammaticeskaya-semantika-glagolov-pozitsii-v-russkom-i-angliyskom-yazykah#ixzz4cLB5BDzf>
3. Виларова-Ангелова М.Д. Специфические особенности функционирования болгарских глаголов положения на славянском фоне // Актуальные проблемы славистики 2010. М.: МГУ.
4. Дроздов Диес Т. О локативных предикатах и предикативах в русском и испанском языках // Вестник МГЛУ. 2010. №605. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-lokativnyh-predikatah-i-predikativah-v-russkom-i-ispanskom-yazykah>
5. Кутьева М.В. Переносная семантика общеупотребительной лексики испанского языка в аспекте лингвокультурологии. Москва: РУДН, 2011. 216 с.
6. Радбиль Т.Б. Глаголы «стоять, сидеть, лежать» в контекстах бытийного употребления. Русский язык в школе. 2015. № 6. С. 64-70.
7. Стоянова Е.А. Глаголы положения в норвежском языке. СПб, 2013.
8. Сметанина Т. В. Категоризация пространственного положения человека: глагол sit // Известия ИГЭА. 2009. №6. URL:

- <http://cyberleninka.ru/article/n/kategorizatsiya-prostranstvennogo-polozheniya-cheloveka-glagol-sit>
9. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. Автореферат дисс. канд. филолог. наук. М., 2002. 20 с.
 10. Федюк П. С. Глаголы размещения предметов в пространстве в языках различных групп. Автореферат дисс. канд. филолог. наук. Саратов, 2011. 24 с.
 11. Чарторийский В.М. Лексико-семантические свойства позиционных глаголов в русском и испанском языках // *Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков*. М.: РУДН, 2016. С. 328-339.
 12. Cifuentes Honrubia J.L. Verbos locales estativos en español. *Estudios de lingüística: el verbo*. 2004, págs. 73-118. Электронный ресурс: Режим доступа: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9759/1/ELUA_Anexo2_05.pdf (дата обращения - 01.03.2017)

Chartoriyskiy V.

RUDN

E-mail: chartoriyskiy_vm@pfur.ru

PROBALTIC RELATIONS AND POSITION VERBS IN RUSSIAN AND SPANISH LANGUAGES: ETHNOCULTURAL VALUES SPECIFICATION

Verbalization of spatial relations in Russian and Spanish has specific character that causes problems with accurate translation due to the absence, in most cases, of direct and strict lexical-semantic correspondence in mappings. According to our observations, the Russians positional verbs (stand, sit, lie) have more detailed spatial differentiation. In Spanish, the group of positional verbs has a different semantic content and configuration syntax. The meanings of Spanish positional verbs are more confused in comparison with Russian counterparts. In sense respect, positional verbs exhibit increasing activity in the formation of phrases, in the development of new associations and reveal tendency towards the group of wide-meaning words both in Russian and in Spanish

Keywords: semantics, positional verbs, figurative meaning, compatibility, contrastive linguistics

КАЛАМБУР КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В НАЗВАНИИ ЭПИЗОДОВ СЕРИАЛА «СИМПСОНЫ»

ЧУБАРОВА Ю. Е., ПИКСАЙКИНА А. М.

*Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет
имени Н.П. Огарева
E-mail: chubaric@rambler.ru*

В статье дается характеристика понятия «каламбур» и его классификация, анализируются приемы их создания в названиях эпизодов сериала «Симпсоны»

Ключевые слова: каламбур, язык, игра слов, текст, перевод.

Данная статья посвящена такому понятию, как «каламбур». Каламбур – вид игры слов, обычно определяемый как «преднамеренная коммуникативная стратегия или ее результат, используемый ради определенного семантического и прагматического эффекта» [Delabatista, 1997, p. 2]. Несмотря на значительную историю существования слова «каламбур» и многочисленные лингвистические исследования данного феномена, лингвисты так и не смогли создать унифицированное определение каламбура. С. И. Влахов и С.П. Флорин определяют каламбур как игру на несоответствии между привычным звучанием и непривычным значением. Сущность каламбура заключается в столкновении или неожиданном объединении двух несовместимых значений в одной фонетической или графической форме. То есть основными элементами каламбура являются, с одной стороны, одинаковое или близкое до омонимии звучание (в том числе и звуковая форма многозначного слова в его разных значениях), а с другой— несоответствие до антонимии между двумя значениями, слов, компонентов фразеологических единств и «свободных» слов, слова и его компонентов, слова и произвольных кусков его, типа шарад, слова и его ложной, произвольной, «народной» этимологии, а также устойчивого и омонимического ему словосочетания [Влахов, Флорин, 1980, с. 290]. Основной стилистической целью каламбура

является создание комического эффекта, сосредоточение внимания читателя на определенном пункте текста.

В отличие от перевода обычного текста, при котором его содержание (в том числе образы, коннотации, фон, авторский стиль) нужно влить в новую языковую форму, здесь, при переводе каламбура, перевыражению подлжит и сама форма подлинника — фонетическая и/или графическая [Юткина, Чубарова, 2008, с. 171]. Более того, нередко приходится даже менять содержание в угоду форме — на новое, если невозможно сохранить старое. Это необходимо потому, что для полноценного перевода художественного или публицистического произведения план выражения может оказаться важнее плана содержания. Нетрудно понять, что добиться при этом верного на все сто процентов перевода, т. е. передать неизменным содержание, не меняя при этом и форму, удастся сравнительно редко, так как между обыгрываемыми словами (фразеологизмами) ИЯ (иностранного языка) и соотносительными единицами ПЯ (языка перевода) должны существовать не просто эквивалентные отношения, но полная эквивалентность с охватом двух (или больше) значений [Журтова, Чубарова, 2009, с. 30]. Поэтому, для более детального исследования следуют остановиться также и на переводе каламбуров, так как это позволит оценить, насколько верно были переданы и сохранены особенности языковой личности персонажа.

На данный момент, каламбур является одним из самых популярных способов языковой игры и создания юмористического эффекта в тексте. Каламбуры часто встречаются в художественных текстах, фильмах и телевизионных передачах. Многие каламбуры основаны либо на омонимии, либо полисемии, и считается, что многозначное слово вполне может быть результатом слияния двух разных слов, у которых есть схожие формы. Разные исследователи создавали различные классификации каламбуров, однако, в нашей работе мы воспользуемся следующей типологией:

1. Каламбуры-омофоны: используются пары слов-омонимов.

2. Каламбуры-омографы: этот вид каламбура использует слова с одинаковым написанием, но разным значением и произношением.
3. Каламбуры-омонимы: смысл заключается в использовании слов, которые являются одновременно омографами и омофонами.
4. Составные каламбуры: утверждение, которое содержит два или более каламбура.
5. Рекурсивные каламбуры: вторая часть каламбура зависит от понимания элемента в первой части.
6. Визуальные каламбуры: этот вид каламбур основан на картинке и зачастую используется в мультфильмах.
7. Ономастическая игра слов.
8. Каламбуры, основанные на идиомах, или каламбуры, в которых идиомы изменены для юмористического эффекта [Ивлева, 2009, с. 40; Орлова, 2011, с. 168; Bader, 2014, p. 5; Chubarova, Rezerova, 2016, p. 60].

В данной статье материалом исследования послужили каламбуры, встречающиеся в названиях эпизодов мультипликационного сериала «Симпсоны» («The Simpsons»). «Симпсоны» - самый длинный и один из самых популярных мультсериалов на американском телевидении на данный момент. Некоторые каламбуры из этого сериала рассматривались в работе Ерошина А. П., а также в работах исследователей Хельсинкского университета, поэтому мы сосредоточились на каламбурах исключительно в названиях серий.

Сериал «Симпсоны» посвящен жизни обычной американской семьи и реалиям окружающего их мира. В сериале часто встречаются отсылки к событиям в мире, особенностям культуры, к произведениям литературы, кинематографа и мирового искусства, что находит свое отражение и в названиях серии. Зачастую, каламбур в названии серии является референсом к некоему произведению, создавая определенные ожидания у зрителя. Нам удалось выделить 41 пример названий серий, использующих каламбуры, большинство из которых ссылаются на произведения

литературы, фильмы, мультфильмы или сериалы, либо связаны с музыкой. Некоторые произведения используются несколько раз, например, пьеса Бернарда Шоу «My Fair Lady», чье название также дважды использовалось для создания каламбуров-омофонов, а именно, для серий "My Fair Laddy" и "My Fare Lady". В первом случае, изменениям подверглось слово «lady» (рус. леди), став «laddy» (рус. паренек), что отражает сюжет этой серии, построенной на пародировании мюзикла, основанного на пьесе «My Fair Lady». В другом же названии, было изменено слово «fair» (рус. прекрасный) на «fare» (рус. плата за проезд). Однако, в этом случае, сюжет серии не связан с вышеупомянутой пьесой или мюзиклом.

Следующий пример показывает использование каламбура-омонима, так как основывается на омонимичности имени главного героя сериала, Гомера и древнегреческого поэта Гомера. Серия называется "Homer's Odyssey" и ссылается на произведение Гомера, Одиссею.

Другим примером каламбура-омонима является название 16 серии 11 сезона «Симпсонов», «Pygmoelian», в котором для создания каламбура использовалось имя Пигмалиона (Pygmalion), персонажа греческой мифологии, измененное таким образом, чтобы отразить имя персонажа сериала, Мо (Мое).

Также, помимо вышеупомянутых типов каламбуров, в сериале используются каламбуры, основанные на обыгрывании идиомы, например, такое название серии как «There's No Disgrace Like Home», которое обыгрывает известное выражение «there is no place like home», в котором слово «place» изменено на созвучное ему «disgrace».

Таким образом, можно сделать вывод, что в сериале используются разнообразные модели образования каламбуров, что создает дополнительный юмористический эффект на зрителей и придает уникальность произведению.

Литература:

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 352 с.

2. Ерошин А. П. Эквивалентность и адекватность при переводе словесной игры в аудиомедиальных текстах: дис. ...к. ф. н. М., 2015. – 197 с.
3. Журтова О. А., Чубарова Ю. Е. Художественный текст как авторская картина мира // Гуманитарные исследования: традиции и инновации: межвуз. сб. науч. тр. Саранск, 2009. С. 26-30.
4. Ивлева А. Ю. Роль читателя в создании художественного пространства текста // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 5. С. 37-42.
5. Ивлева А.Ю., Мосягина М.С. Динамичность передачи рекламного текста // Молодой ученый. 2017. № 4 (138). С. 282-284.
6. Ионова М. С. Коммуникативная функция антиципации // Актуальные проблемы устной и письменной коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: межвуз. сб. науч. работ. Саранск, 2007. С. 163-167.
7. Ионова М. С. Прогнозирование в речи // Актуальные проблемы устной и письменной коммуникации: теоретические и прикладные: межвуз. сб. науч. работ. Саранск, 2007. С. 167-170.
8. Орлова Т. А. Лингвокультурологический анализ сложных слов в художественном тексте (на материале английского языка) // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2011. № 13. С. 167-170.
9. Чубарова Ю.Е., Юткина С.В. Персуазивность и суггестивность как различные способы языкового воздействия // Вестник Мордовского университета. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. № 3. С. 169-170.
10. Юткина С.В., Чубарова Ю.Е. Реализация иронии в языке рассказа Г. Бейтса «Silas The Good» // Вестник Мордовского университета. 2008. № 3. С. 170-172.
11. Bader Y. A linguistic and cultural analysis of pun expressions in journalistic articles in Jordan [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.awej.org/images/AllIssues/Specialissues/Translation4/4.pdf> (дата обращения: 17.01.17).
12. Chubarova Y., Rezepova N. Discourse elements in English academic discourse // Journal of Language and Education. 2016. Vol. 2. № 1 (5). С. 56-64.
13. Delabatista D. Focus on the Pun: Wordplay as a Special Problem in Translation Studies. Amsterdam and Atlanta: Rod Opi, 1994.
14. Delabatista D. Wordplay and Translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 1996.
15. Delabatista D. Traductio: Essays on Punning and Translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997.
16. Hellgren E. Translation of Allusions in the Animated Cartoon The Simpsons: Pro Gradu Thesis. University of Helsinki, 2007.
17. Korhonen E. Translation Strategies for Wordplay in The Simpsons: Pro Gradu Thesis. University of Helsinki, 2008.

Chubarova Y., Piksaikina A.

National Research Mordovia State University

E-mail: chubaric@rambler.ru

PUN AS MEANS OF REALIZATION OF PLAY ON WORDS IN EPISODE TITLES OF «THE SIMPSONS»

The article gives characteristics of the concept «pun» and its classification, analyzes means of realization of puns in episode titles of «The Simpsons»

Keywords: pun, language, play on words, text, translation.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТА НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

ШИКИНА Т.С., ПОЛЕТАЕВА Е.Д.

*Национальный исследовательский
Мордовский Государственный
университет им. Н.П. Огарёва
E-mail: tatyanaashikina@yahoo.co.uk*

В новых условиях глобализирующегося мира и стремительного развития науки российские исследователи обмениваются знаниями с мировым научным сообществом, в результате чего растет потребность в публикации научных статей на английском языке. Настоящая работа посвящена рассмотрению универсальных языковых черт, характерных для русскоязычного и англоязычного текста научной статьи, в рамках переводческого аспекта. Указаны трудности, которые могут возникнуть при передаче научной статьи с русского языка на английский и способы их преодоления.

***Ключевые слова:** жанр научной статьи, переводческий приём, номинализация, текст, полипредикативные структуры, полупредикативные структуры, сокращение, термин.*

Глобальные проблемы современности затрагивают сознание и мышление всех людей земли, объединяя их для участия в процессе гуманитарного диалога с целью принятия и осуществления солидарного решения и поведения для предотвращения опасности катастроф на различных уровнях. Современная наука отвечает вызовам времени и развивается стремительно. Возрастает потребность в интеграции в мировое научное сообщество, а значит в публикации научных статей на иностранных языках. В связи с этим усложняются требования к научным публикациям. Из-за высокой стоимости качественного перевода или из-за недоверия к переводчику (а такое тоже имеет место быть) многие авторы берутся за перевод собственных научных статей самостоятельно. Однако перевод, например, философского научного текста помимо владения предметом, отказа от собственного стиля, от выработавшихся стереотипов и штампов собственной культуры и эпохи, а также личного опыта внимательного чтения, понимания, истолкования

требует от переводчика профессионального владения основными переводческими приемами, без которых невозможно передать все нюансы оригинала и достичь желаемого коммуникативного эффекта. Доступность английского языка, с которым люди науки сталкиваются постоянно, читая зарубежные журналы, изучая иностранный опыт, участвуя в конференциях, превращает перевод из профессиональной деятельности в подстрочник, своего рода техническое средство передачи информации. При таком, нередко, формальном переводе содержание текста становится трудно воспринимаемым. Нельзя, между тем, не согласиться, что научные тексты, относящиеся к различным областям научного знания, имеют собственную специфику и соответственно требуют разных подходов. Так, текст по экспериментальной физике или химии, где между формулами, которые имеют основное значение, вписывается сравнительно небольшое количество текста, смысл которого можно понять даже с помощью компьютерного перевода, существенным образом отличается от гуманитарного научного текста. Тем не менее, свою задачу мы видим в обобщении некоторых способов перевода текстов научной статьи, принадлежащих любой области научного знания.

Для научного стиля современного русского литературного языка, а именно научной статьи, как его жанровой разновидности, характерно употребление отглагольных существительных. Именно они представляют основную трудность, с которой сталкивается переводчик при переводе с русского языка на английский. Научный текст на русском языке отличается номинативностью, отвлеченностью, стремлением уместить необходимую информацию в рамки, возможно, более простой синтаксической структуры. Отглагольные существительные, имея гибридную структуру, обладают богатыми выразительными возможностями и служат уплотнению информации в тексте. Однако подобное стремление к опредмечиванию действий в английском языке проявляется менее отчетливо. Исследования показывают, что такое различие между языками при переводе требует осуществления ряда преобразований.

Важным элементом жанра научной статьи является аннотация, при переводе которой трудно избежать интерференции русского языка. Анализ сборников научных статей, выходящих с аннотацией на английском языке, показал высокую частоту стремления передавать русские отглагольные существительные соответствующими им английскими отглагольными существительными. Между тем, ошибочным является стремление авторов англоязычных аннотаций к номинализации глагольного элемента. Например, «При строительстве Кремля в 1648 г. были...» переведено следующим образом – “*During the building of the Kremlin in 1648...*” [Вестник, 2004. С. 243], или «Значительное развитие получили частные пенсионные фонды» – “*Considerable development was got by private pension fund*” [Экономика и предпринимательство, 2017. № 2. ч. 1], а также «Выявленные тенденции позволяют участникам инвестиционного процесса принимать правильные управленческие решения при реализации собственных проектов» – “*Identified trends will allow participants of the investment process to make the right management decisions during the implementation of projects*” [Экономика и предпринимательство, 2017. № 1].

Известно также, что в русском языке широко используются словосочетания, состоящие из отглагольного существительного, обозначающего действие и другого существительного, обозначающего субъект или объект действия. Однако иногда в подобных словосочетаниях отглагольное существительное при переводе должно быть опущено, так как оно выполняет лишь формальную роль, указывая на наличие или отсутствие того или иного события, предмета или явления. Так, в примере «Статья посвящена истории работы археологического направления кафедры археологии...» – “*The article is devoted to the history of the working of the archaeological line of the department of archaeology...*” [Вестник, 2004. С. 243] выделенный элемент является избыточным и не влияет на смысл высказывания. Подобное на наш взгляд «ненужное» употребление отглагольного существительного можно наблюдать в следующих примерах: «Обеспечение гарантированного доступа населения к качественной питьевой воде в Российской Федерации

рассматривается как задача общегосударственного масштаба» – “*The assurance of guaranteed access of population to high quality drinking water in the Russian Federation is assumed as a national priority*” [Профилактическая и клиническая медицина, 2016. №1]; «Методология исследования включает применение общих и специальных методов научного познания...» – “*Research methodology involves application of general and special methods of scientific cognition...*” [Экономика вчера, сегодня и завтра. №6].

Наблюдается также тенденция к использованию герундия для передачи отглагольного существительного в функции субъекта, именной части глагольного сказуемого или объекта. Например, «Поэтому повышение финансовой грамотности детей и подростков является одной из важнейших целей государства» передано “*Therefore, improving the financial literacy of children and adolescents is one of the most important goals of the state*”, или «Важнейшей проблемой современного здравоохранения является рост числа инфекций...» – “*The most important problem of public health is increasing in the number of infections...*” [Профилактическая и клиническая медицина, 2016. №4], а также «В статье представлены результаты анализа следующих проблем малого бизнеса: сокращение количества малых предприятий, оборотов выручки; динамика занятости в данном сегменте <...>» – “*The article presents the results of the analysis of the following problems of small business: reducing the number of small businesses, revenue turnover; dynamics of employment in this segment <...>*” [Экономика и предпринимательство, 2017. № 2. ч. 2]. Однако, как указывают исследователи, имена процесса, означающие переход в количественно или качественно новое состояние, а именно *улучшение, увеличение, уменьшение, сокращение*, чаще всего передаются на английский язык с помощью прилагательных в сравнительной степени или причастия I или II [Бреус, 2002. С. 38].

Определенные трудности при переводе текста научной статьи с русского языка на английский язык обусловлены структурными особенностями самих языков. Так, синтетический тип русского языка позволяет использовать разнообразные предикативные и

полипредикативные конструкции, причастные и деепричастные обороты, которые далеко не всегда являются приемлемыми для аналитического английского языка. Стоит отметить, что отличительными особенностями русскоязычного научного стиля является больше количество сложных синтаксических конструкций, причастий, вводных слов, безличных и обобщенно-личных предложений [Питимирова, 2015. С. 988].

Полипредикативные структуры в русском языке представлены сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями с распространенными определениями и обстоятельствами, выраженными причастными и деепричастными оборотами, зачастую они могут занимать несколько строк:

1. «Из сказанного следует, что немцы имеют не только исторические, социально-политические, экономические, культурные, торговые, но и генетические связи со славянами, что отразилось, с одной стороны, на формировании общих черт немцев и русских, касающихся их мировидения, мировосприятия, культурных ценностей, с другой – мотивировало и обуславливало их многовековую заинтересованность друг в друге» [Фомина, 2016 (16)].
2. «Современная мировая строительная промышленность повсеместно применяет в качестве конструкционного материала бетон на цементном вяжущем и природных заполнителях, в то же время практически во всех регионах нашей страны в результате деятельности предприятий горнодобывающей промышленности и топливно-энергетического комплекса образуются крупнотоннажные отходы золы и отсевов дробления на щебень горных пород различного состава» [Федюк, 2016].
3. «Франц Бопп, восхищаясь древнеиндийской поэзией, философией, глубиной древнейших философских текстов, овладевает санскритом, как отмечалось выше, совершенно самостоятельно, начав свое изучение с текстов, переведенных на английский язык, и пользуясь грамматиками Вилькинса и Кольбрука» [Фомина, 2016 (17)].

4. «Неотъемлемыми составляющими индивидуальной картины мира Фр. Боппа, как языковой личности, являются многочисленные типы эмотивов, экспрессивов, культурем, мифологем, метафор, сравнений и мн. др., демонстрирующих богатейший и разнообразный, фундаментальный и глубокий по своему замыслу, стилистически изысканный, эмоционально насыщенный, яркий и креативный корпус языковых ресурсов, используемых Боппом для отражения его взглядов на мир человека, на языки народов, на представляемые ими культуры, поэзию, литературу и философию» [Фомина, 2016 (17)].

В английском языке подобные конструкции также могут встречаться, но они менее частотны, чем в русском языке, поскольку такое многословие затрудняет восприятие содержания предложения, кроме того английскому языку присущи более экономичные способы выражения мысли, чем русскому [Бреус, 2002]. В переводческой практике, как правило, с подобными структурами не возникает серьезных трудностей, поскольку они обычно членятся на более простые:

1. “The abovesaid shows that the Germans have not only historical, social-and-political, economical, cultural, commercial ties, but also genetic ones with the Slavs. These ties were reflected, on the one hand, on the formation of common characteristics of the Germans and the Russians, concerning their world vision and perception, cultural values and, on the other hand, it motivated and caused their centuries-old interest in each other”.
2. “The modern world construction industry widely uses concrete with cement binder and natural aggregates as a structural material. At the same time, the mining enterprises and the fuel and energy complex produce the large-tonnage wastes of ash and screening of different composition rocks chip fragmenting in almost all regions of our country”.
3. “Franz Bopp, admiring the ancient Indian poetry and philosophy, learned Sanskrit on his own to fully know the depth of the most ancient philosophical texts of the world civilization. Bopp masters Sanskrit

absolutely independently, starting his studies with the tests, translated into English and using grammars by Vilkins and Colbrook”.

4. “The essential components of Fr. Bopp`s individual picture of the world as a linguistic personality, are numerous types of emotives, expressives, culturemes, mythologemes, metaphors, comparisons, etc. They demonstrate that Bopp has used the richest and varied, the fundamental and profound in its meaning, stylistically refined, emotionally intense, bright and creative system of linguistic resources to reflect his views on the human world, the world of languages, cultures and civilizations”.

Следует отметить, что большее разнообразие полипридикативных конструкций можно найти в научных статьях гуманитарной направленности, тогда как в статьях, посвященных техническим наукам, чаще встречаются примеры синтаксически более простых предложений, но, в свою очередь, в большей степени осложненных разветвленными номинативными группами:

- вопрос обоснования возможности повышения уровня безопасности дорожного движения;
- рациональное использование геометрических параметров земляного полотна существующей автомобильной дороги;
- применение эффективных методов содержания автомобильных дорог;
- влияние компонентов вещественного состава вяжущего;
- минеральный состав продуктов гидратации.

Подобные словосочетания переводятся на английский язык с использованием атрибутивных конструкций, чтобы избежать перенасыщения предложения предлогом *of*, однако не следует ими злоупотреблять, так как очень длинные атрибутивные сочетания с трудом воспринимаются читателем:

- issue of traffic safety level improving possibility foundation;
- rational use of the existing roadbed geometric parameters;
- application of effective road maintenance methods;
- influence of binder material composition;
- mineral composition of hydration products.

Большую трудность для переводчика представляет передача безличных и неопределенно-личных предложений, которые представляют своего рода «неполные» синтаксические структуры, без участия активного субъекта. Как было отмечено выше, для текста научной статьи характерно обилие подобных предложений. Как правило, они переводятся на английский язык с опорой на формальное подлежащее или при помощи пассивных конструкций:

1. «Приведены примеры и расчеты возможности размещения дополнительных полос для движения транспортных средств при существующих параметрах земляного полотна автомобильных дорог II и III категорий» [Подольский, Зацепин, 2016].

There are the examples and calculation <...>.

The examples and calculation <...> are presented.

2. «Исследовалось три варианта подачи приточного воздуха на высоте 0,6h от пола» [Кузнецов, 2016].

There have been studied three variants of <...>.

Three variants <...> have been studied.

Также возможны случаи, когда кроме первых двух способов, при переводе можно прибегнуть к восстановлению субъекта:

1. «При проектировании каркасов зданий повышенного уровня ответственности с предварительно напряженными конструкциями в соответствии с действующими в России и некоторых странах Европы нормативными документами необходим расчет на аварийную ситуацию, связанную с отказом одного из несущих элементов» [Колчунов, 2016]

There is required the calculation on <...>.

The calculation on <...> is required <...>.

In Russia and some European countries the normative documents require the calculation on <...>.

2. «Согласно техническим условиям, рекомендуется устанавливать на участках автодорог для разделения потоков с двойной сплошной линией разметки» [Подольский, Зацепин, 2016].

It is recommended to make the marking <...>.

The marking is recommended to be made <...>.

The technical specifications require the marking making <...>.

3. «Обобщенные данные приведены в табл. 2» [Шапиро, Тютин, Родионов, 2016].

There are presented summarized data in Table 2.

Summarized data are presented in Table 2.

Table 2 shows summarized data.

4. «Среди дериватов, по мнению Инге Били, отличают <...>» [Фомина, 2016 (16)]

Inge Bily distinguishes the following derivatives.

According to Inge Bily, there are the following derivatives.

According to Inge Bily, the following derivatives are distinguished.

In Inge Bily's opinion, the derivatives are the following.

В тексте русскоязычной научной статьи можно встретить предложения с эллиптическими конструкциями. При переводе таких предложений необходимо восстановить опущенный элемент, исходя из контекста:

1. «А – площадь образовавшейся поверхности трещины» [Шапиро, Тютин, Родионов, 2016].

“A is the area of crack”.

2. «b – ширина сечения железобетонного элемента» [Шапиро, Тютин, Родионов, 2016].

“b is the section width of reinforced concrete element”.

3. «Цель статьи – раскрыть значимость изучения и использования электронных словарей как звена для формирования многоязычной компетенции [Шульдешова, 2016]».

“The purpose of the article is to reveal the importance of learning and using electronic dictionaries as a link for formation the multilingual competence”.

4. «Из сказанного следует, что немцы имеют не только исторические, социально-политические, экономические, культурные, торговые, но и генетические связи со славянами <...>» [Фомина, 2016 (16)].

*“The abovesaid shows that the Germans have not only historical, social-and-political, economical, cultural, commercial **ties**, but also genetic **ones** with the Slavs”.*

Полупредикативные структуры представляют собой причастные и деепричастные обороты, которые часто встречаются в научных статьях всех жанровых направленностей. На английский язык такие структуры переводятся с использованием различных видов причастной и инфинитивной связи, а также при помощи их преобразования в полную предикативную структуру (сложноподчиненное или сложносочиненное предложение):

1. «В сравнении с простым образованием славянских топонимов, **состоящих** из нарицательных имен, гораздо чаще встречаются славянские названия поселений, **образованные** посредством славянских топонимических суффиксов» [Фомина, 2016 (16)].

*“Slavonic names of settlements, **formed/that are formed** through Slavonic toponymical suffixes are more often used as compared with the simple formation of Slavonic toponyms **consisting/that consist** of common names”.*

2. «Фонологический, типологический и семантико-лексический анализ топонимов, **проведенный** с учетом результатов исследования истории поселений и археологических данных, доказывает <...>» [Фомина, 2016 (16)].

*Phonological, typological and semantic-and-lexical analysis of the toponyms **performed/was performed** considering the results of the researches of the history of settlements and archeological data, and it proved <...>.*

3. «Кроме того, существуют смешанные формы, **состоящие** из немецких и славянских вариантов» [Фомина, 2016 (16)].

*“Besides, there are combined forms, **consisting/which consist of German and Slavonic variants**”.*

4. «Создание конечно-элементной схемы путем членения (в надземной и заглубленной частях) вертикального стержня, изображающего шпунтовую подпорную стенку, на конечные элементы» [Шапиро, Тютин, Родионов, 2016]

*“Design of a finite element scheme by dividing a vertical rod (in the above- and in-ground parts) **representing/which represents a groove retaining wall into finite elements**”.*

5. «В.В. Сдобников, **описавший** стратегии и тактики перевода **исходя** из типологии коммуникативных ситуаций, включает в механизмы реализации тактик применение трансформаций, **описанных** в отечественном переводоведении» [Чиков, Храмова, Филилеева, 2016].

*“Vadim Sdobnikov, **describing/who has described** translation strategies and tactics **on the base of/basing on** communicative situations typology, accounts transformations **drawn up/which are drawn up** in Russian classical translation studies a part of mechanisms to realize respective tactics”.*

6. «Опираясь на изложенные выше соображения, модель двухконсольного элемента может быть представлена в виде схемы <...>» [Колчунов, Андросова, 2016].

*“**On the basis of/basing on** the considerations set out above, the two-console model can be presented as shown in the scheme <...>”.*

7. «Корпусная лингвистика тесно взаимосвязана с компьютерной лексикографией, насыщая ее и используя взаимные достижения» [Шульдешова, 2016].

*“Corpus linguistics is closely interconnected with computer lexicography, **saturating it and using/it saturates and uses** each other's achievements”.*

Что касается лексической составляющей текста научной статьи, то необходимо отметить большое количество специальных терминов, лексики общенаучного описания и сокращений разного рода.

Изучением способов перевода терминологии занимались многие исследователи, в связи с чем за последние тридцать лет возникло много подходов к этой проблеме [Кириллова, Полетаева, 2014]. Для большинства терминов существуют однозначные эквиваленты, зафиксированные в словарях рассматриваемых языков: *трансформация* – *transformation*, *вяжущее* – *binder*, *эмотив* – *emotive*, *экспрессив* – *expressive*, *культурема* – *cultureme*, *мифологема* – *mythologeme*, *метафора* – *metaphor*, *сравнение* – *comparison*, *разметка* – *marking*, *площадь* – *area*, *ширина* – *width*, *сечение* – *section*, *железобетонный элемент* – *reinforced concrete element*, *конечный элемент* – *finite element* и др. Основную проблему при переводе научной статьи могут представлять синонимия и многозначность терминов, и если проблема многозначности решается при помощи контекста, то для того, чтобы выбрать нужный синоним, переводчику иногда приходится учитывать когнитивно-прагматический аспект того или иного термина [Митрофанова, 2012, С. 121]. Кроме того, сложности могут возникнуть в случае, если автор статьи в ходе исследования совершил открытие, для которого самостоятельно создал название. В таком случае переводчик может прибегнуть к транслитерации, транскрипции, калькированию или описательному переводу.

В отношении перевода сокращений с русского языка на английский, применяют те же способы передачи, что и при переводе с английского языка на русский [Полетаева, 2017], то есть передачей русского сокращения эквивалентным сокращением в английском языке: СЭВ (Совет экономической взаимопомощи) – СМЕА (Council for Economic Assistance), МФК (Международная финансовая корпорация) – ИФК (International Finance Corporation); передачей буквенного состава русского сокращения: ПАО (публичное акционерное общество) – РАО (joint-stock company), ОКАТО (Общероссийский Классификатор объемов административно-территориального Отделения) – ОКАТО (All-Russian Classifier of

Administrative-Territorial Division); полным переводом с последующим созданием аббревиатуры: *РАН (Российская Академия Наук) – RSA (Russian Academy of Science)*; с использованием описательного перевода: *ФСИН (Федеральная служба исполнения наказаний) – Federal Penitentiary Service*.

Современный индивид функционирует в ситуации комплексно осуществляемых, глобально значимых изменений, которые не могут не оказать влияния на сущность субъекта [Шикина, 2008. С. 35]. В условиях происходящих трансформаций меняется отношение к переводу в целом, который превращается в обширную и динамично развивающуюся сферу человеческой деятельности, и роли переводчика в частности.

Перевод отвечает основным потребностям общества и международных отношений: политики, экономики, культуры, науки и т.д. Переводческая деятельность носит посреднический характер, т.к. ее цель заключается в том, чтобы сделать доступным для читателей перевода сообщение, сделанное автором оригинала на другом языке. Благодаря переводу обеспечивается возможность общения между людьми, говорящими на разных языках, возможность межъязыковой коммуникации. Для создания полноценного перевода переводчик должен принимать во внимание характерные особенности автора сообщения и тех получателей информации, для которых предназначалось это сообщение, их знания и опыт, характер и особенности восприятия людей, которым адресуется перевод, и прочие аспекты, влияющие на ход и результат переводческого процесса. Особенно важным также является соблюдение норм переводящего языка, а, прежде всего, его стилистики, которая отвечает за естественность и неподдельность высказываний.

Литература:

1. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М.: Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
2. Вестник Томского государственного университета. 2004. № 281. 243 с.
3. Грамматические аспекты перевода: учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов вузов / [О.А. Сулейманова, Н.Н.

- Беклемешева, К.С. Карданова и др.]. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 240 с.
4. Кириллова А.Г., Полетаева Е.Д. Исследования в области перевода терминов // Огарев-online, 2014. №13. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://journal.mrsu.ru/arts/issledovaniya-v-oblasti-perevoda-terminov> (дата обращения: 17.03.2017).
 5. Колчунов В.И., Андросова Н.Б. Анализ динамических нагрузений в арматуре изгибаемых железобетонных элементов при хрупком разрушении бетонной матрицы // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Строительство и архитектура. 2016. № 4 (44). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_27448955_33334634.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 6. Кузнецов С.Н. Организация эффективного воздухообмена в производственных помещениях // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Строительство и архитектура. 2016. № 4 (44). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_27448957_29078805.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 7. Митрофанова З.И. Когнитивно-прагматический аспект терминов-синонимов и их перевод // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы Международной научной конференции (Москва, май 2012 г.). М.: Ваш полиграфический партнер, 2012. С. 121-125.
 8. Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Современные лингвистические и лингво-дидактические исследования. 2016. № 1 (29), № 2 (30), № 3 (31). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nllinguistica.ru/> (дата обращения: 17.03.2017).
 9. Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Строительство и архитектура. 2016. № 3 (43), № 4 (44). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vestnikvgasu.wmsite.ru/> (дата обращения: 17.03.2017).
 10. Питимирова Н. Е. Особенности текста научного стиля // Молодой ученый. 2015. №7. С. 987-989
 11. Подольский В.П., Зацепин Ю.Ф. Повышение уровня безопасности дорожного движения за счет рационального использования существующих параметров земляного полотна и полосы отвода // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Строительство и архитектура. 2016. № 4 (44). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_27448968_67427956.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 12. Полетаева Е.Д. Способы передачи англоязычных аббревиатур в русскоязычном экономическом дискурсе // Культурно-языковое взаимодействие в процессе

- преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном вузе. М., 2017. С.141-147.
13. Профилактическая и клиническая медицина. 2016. №1 (58). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://profclinmed.szgmu.ru/PIK_1-2016.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 14. Профилактическая и клиническая медицина. 2016. №4 (61). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://profclinmed.szgmu.ru/PIK4_2016.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 15. Федюк Р.С. Синергетическое действие компонентов вяжущего // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Строительство и архитектура. 2016. № 4 (44). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_27448962_82358376.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 16. Фомина З.Е. Славянская топонимия в германии в лингвокультурологическом и лингво-историческом аспектах // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Современные лингвистические и лингво-дидактические исследования. 2016. № 1 (29). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_25586746_46807992.htm (дата обращения: 17.03.2017).
 17. Фомина З.Е. Эмоции в эпистолярном дискурсе Франца Боппа // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Современные лингвистические и лингво-дидактические исследования. 2016. № 3 (31). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_27196822_69329965.htm (дата обращения: 17.03.2017).
 18. Чиков М.Б., Храмова Ю.А., Филилеева Е.А. О роли трансформаций в переводе и их значимости в подготовке переводчиков // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Современные лингвистические и лингво-дидактические исследования. 2016. № 3 (31). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_27196832_67802865.htm (дата обращения: 17.03.2017).
 19. Шапиро Д.М., Тютин А.П., Родионов В.А. Теория и расчетные схемы дорожных инженерных сооружений из трубошпунта // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Строительство и архитектура. 2016. № 4 (44). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_27448966_55510537.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 20. Шикина Т.С. Диалог как социокультурная программа человеческой жизнедеятельности // Власть, 2008. №6. С. 34-37.
 21. Шикина Т.С. Диалог как категория социальной философии: Автореф. дис. канд. филос. наук. Саранск, 2012. 26 с.

22. Шульдешова Н.В. Электронный словарь как средство формирования многоязычной компетенции // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Современные лингвистические и лингво-дидактические исследования. 2016. № 1 (29). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_25586757_39156014.htm (дата обращения: 17.03.2017).
23. Экономика вчера, сегодня и завтра. 2016. №6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publishing-vak.ru/archive-2016/economy-10b.htm> (дата обращения: 17.03.2017).
24. Экономика и предпринимательство. 2017. № 1 (78). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intereconom.com/archive/348.html> (дата обращения: 17.03.2017).
25. Экономика и предпринимательство. 2017. № 2. ч. 1. (79-1). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intereconom.com/archive/351.html> (дата обращения: 17.03.2017).
26. Экономика и предпринимательство. 2017. № 2. ч. 2. (79-2). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intereconom.com/archive/353.html> (дата обращения: 17.03.2017).

Shikina T., Poletaeva E.

National Research N.P. Ogarev Mordovia State University

E-mail: tatyanashikina@yahoo.co.uk

GUIDELINES FOR STYLISTICALLY ADEQUATE SCIENTIFIC RESEARCH ARTICLES TRANSLATION (FROM RUSSIAN INTO ENGLISH)

In the globalizing world where science develops rapidly, the international community expands and strengthens research ties. As a result, the mass of scientific output in foreign languages is also growing fast. The present article describes the universal linguistic features and characteristics of a scientific research article in both languages of interest within the framework of translation. The challenges a translator may face while rendering a text of a scientific article from Russian into English and the ways to overcome them are revealed in the article.

Keywords: genre of scientific research articles, translation technique, nominalization, text, polypredicative construction, semipredicative construction, abbreviation, term.

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

ЭТНОАФФИЛИАТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ МОРДВЫ, РУССКИХ И ТАТАР)

БАЛЯЕВ С. И., ИОНОВА М. С.

ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва»
E-mail: balyaev_si@mail.ru

В статье анализируется феномен этнической аффилиации как компонент самосознания личности и группы. Рассматриваются основные признаки этноаффилиации: стремление следовать традициям и установкам своей этнической группы, позитивное отношение к своей этнической принадлежности и т.д. Авторы провели эмпирическое исследование уровня развития этноаффилиативных потребностей у студентов Мордовского университета. Выборка в этническом отношении состояла из русских, мордвы и татар. В ходе эмпирического исследования был обнаружен необходимый уровень развития этноаффилиативных потребностей у респондентов, что является важным индикатором позитивности их этнической идентичности и благополучности их этнопсихологического состояния. Авторы отмечают, что нередко проявляемая студентами этноаффилиация носила декларативный, эмоциональный характер, что позволяет говорить о тенденции формального, номинального отношения молодежи к своему этническому статусу.

Ключевые слова: этноаффилиация, самосознание, этноаффилиативные потребности, этническая группа.

По признанию ученых, потребность в идентичности у современного человека выходит по своей ценности и значению на одно из первых мест. В контексте отдельных психологических теорий потребность в идентичности определяется шире, чем просто нужда в отождествлении себя с какой-либо одной группой или общностью. Однако в результате роста этнических конфликтов и противоречий в последнее время этническая идентичность становится фактически

ключевым звеном данного целостного самосознания. Актуализация последнего ставится под сомнение, если не реализуется потребность в этническом статусе. Такая ситуация вероятна как в отношении групп, так и отдельных индивидов. Игнорирование или подавление этноаффилиации становится условием этнокультурной деградации, хронических межэтнических конфликтов и роста насилия в отношениях между народами.

Потребностно-мотивационный компонент этнического самосознания как личности, так и группы представлен этноаффилиативными потребностями и мотивами. «Стремление к психологической общности с группой» известно в психологии как аффилиативный мотив. Выраженность этноаффилиативных тенденций актуализируется в стремлении следовать традициям и установкам своей этнической группы, говорить на родном языке, контактировать в разной форме с представителями этнических «своих». Предпосылками установок на сближение с этнической группой могут быть проявления важнейших социальных потребностей (в поддержке, одобрении, дружбе, статусе, симпатии и др.), которые удовлетворяются только через межличностные отношения и в союзе с другими людьми. Стремление принадлежать к этнической общности на групповом уровне выражается потребностью в позитивной этнической идентичности и этнической безопасности. Привлекательность и притягательность своей этнической группы выражается в переживании чувств гордости за свой народ, удовлетворенности от принадлежности к данной общности, общения на родном языке и т.п. Противоположными проявлениями этноаффилиации являются чувства стыда и ущербности, что может быть обусловлено серьезными социально-экономическими и политическими неурядицами, в которых оказалась этническая общность [Баляев, 2014]. Выраженность этноаффилиативных тенденций предполагает склонность следовать поведенческим паттернам своей этнической группы. Эмпирические исследования показывают, что формирование устойчивого внутреннего побуждения к такому типу поведения обусловлено «лично» и «культурно».

Объектом нашего эмпирического исследования явились 120 студентов экономического, филологического факультетов, историко-социологического института Мордовского государственного университета, из которых 45 – мордва (эрзя и мокша), 45 – русские, 30 – татары. Цель эмпирического исследования – выявление специфики этноаффилиативных мотивов студентов. Работа проводилась в 2016 году. Основная часть эмпирической работы была связана с выяснением типа этнической идентичности у студентов различных специальностей и раскрытием содержания потребности в принадлежности этнической группе у респондентов. Для решения поставленных задач нами использовались методики: «Типы этнической идентичности» (авторы С. В. Рыжова и Г. У. Солдатова), «Этническая аффилиация» (Г. У. Солдатова), вспомогательный характер носил анализ результатов специально разработанного для этих целей этнопсихологического опросника.

Одним из важнейших показателей состояния этнической идентичности является уровень развития этноаффилиативных мотивов респондентов. Решающее значение при этом имеет их эмоциональный аспект. Характер испытываемых по отношению к собственной группе чувств и их изменения отражают динамику образа группы с точки зрения ее привлекательности-непривлекательности, а так же влияют на взаимоотношения с другим группами. В частности, вопросы методики «Этническая аффилиация» предполагали выяснение наличия двух противоположных эмоций – «стыд» и «гордость».

В ходе эмпирического исследования был обнаружен средний уровень развития показателя «этническое самоуважение» у респондентов, что является важным индикатором позитивности их этнической идентичности и благополучности их этнопсихологического состояния. Эти данные подтверждаются результатами анкетирования. В то же время достаточно высок уровень чувства гордости отдельных татарских и мордовских респондентов, что так же показательно для неустойчивой этноаффилиции (велик разброс ответов от индифферентных до

выраженно этноцентричных). В сравнении с аналогичными данными этносоциологических исследований по Мордовии, а так же данными из других регионов Российской Федерации в последние десятилетия нестабильной межэтнической обстановки в стране, представители различных национальностей в республике не испытывали крайних негативных эмоций – ущербности, стыда за свой этнический статус в регионе [Баляев, 2015]. В ряде других республик России исследователи обнаружили тенденцию роста привлекательности собственной этнической группы для титульных народов и невысокий соответствующий показатель у русских. В отношении мордовской выборки полученные результаты позволяют говорить об общем позитивном характере оценки своей этнической принадлежности, хотя и достаточно размытом в содержательном отношении. В отличие от других национальных самопредставлений она не носит сверхпозитивной определенности, как это просматривается у ряда респондентов других национальностей.

Среди русского и мордовского студенчества, как представителей современной индивидуалистической культуры уровень значимости этноаффилиативных потребностей оказался значительно ниже, чем среди опрошенных молодых татар. У последних этноаффилиация проявлялась в ответах, как например, «никогда не забываю о своей этнической принадлежности», «человеку необходимо ощущать себя частью своей национальной группы», «никогда не забываю о своих родных корнях».

В то же время среди русских и мордовских респондентов просматривались противоположные этноаффилиативным тенденции: «не имеет значение национальность», «необязательно ощущать себя частью своего народа» - так считают 68 % опрошенных нами русских респондентов и 47% мордовских. Эти данные в целом подтверждаются последними этнопсихологическими и этносоциологическими опросами [Баляев, 2014; Баляев, 2015].

Помимо личностных и культурных особенностей на рост потребности личности в единении с собственной этнической

группой оказывает влияние и социальная ситуация. У русских, проживающих в Мордовии, в связи с отсутствием напряженного межэтнического фона взаимоотношений в регионе, наблюдается как и в наднациональных образованиях Российской Федерации «размытая» этническая идентичность русских [Ковалева, Ионова, 2014]. Более половины опрошенных нами русских, а так же в ходе других, но более масштабных опросов демонстрировали отсутствие четкой приверженности только своей национальной принадлежности. При выборе брачного партнера, друзей, соседей, как показали результаты проведения нашего этнопсихологического опроса русские респонденты не высказывали этнических предпочтений, а руководствовались прежде всего межличностными симпатиями-антипатиями. Четкая определенность в своей позитивной этничности как правило свидетельствует о существовании активной фазы межэтнической напряженности.

Рассматривая результаты проведения методики «Типы этнической идентичности», удалось выявить данные о характере этнической идентичности опрошенных, которые подтверждали и уточняли ранее выявленные. Большинство татарских респондентов обладают нормой этнической идентичности, то есть достаточным уровнем позитивного отношения к своей этнической общности: 79 % опрошенных татар находятся в рамках нормы этничности. Однако, показательно знаковое количество этноцентрично настроенных – 15 %. В сравнении с мордовскими и русскими татарские респонденты продемонстрировали более уверенное позитивное отношение к своей национальной принадлежности. В отдельных случаях татарские респонденты демонстрировали черты этнической отгороженности.

Для русских респондентов в большей степени характерно отсутствие акцентированности на этнической идентичности. Как эти данные соотносятся с общероссийскими показателями в других национальных образованиях. В большинстве республик России доля этнически индифферентных колеблется в пределах 10-12 % [Ионова, 2011; Ковалева, Ионова, 2014]. Поэтому можно сделать вывод, что полученные нами данные о количестве этнически индифферентных

русских студентах дополняют общую картину установок на этническую самооценку у русских и других регионах России. В основе усиления тенденций формирования этнической идентичности по типу индифферентности лежат психологические механизмы.

Отношение к русским характеризуется выраженным позитивизмом во всех трех группах респондентов: отрицательное отношение к интеграции с русским народом не высказал ни один респондент, положительное отношение к взаимодействию с представителями русского народа выразили по 10% эрзян и мокша и 15% татар выборки, ярко положительное отношение к русским превалирует в выборке (у 90% эрзян и мокшан и 85% татар). Это свидетельствует о высоком уровне социальной приемлемости русских для других этнических групп, что характеризует их как высокостатусный этнос.

По данным анкетирования в группах респондентов преобладает высокий и средний уровень этнической толерантности, в результате чего опрошенные студенты обладают выраженными чертами толерантной личности, они признают иные культуры, права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей. Также можно утверждать, что они склонны к принятию иных культур, положительному отношению к культурным отличиям. Сравнивая результаты по всем методикам, была выявлена тенденции ряда опрошенных к даче социально одобряемых ответов (к примеру, ходе беседы и анкетирования), что показывает их ориентированность на высокий уровень социальной желательности в таком актуальном вопросе современности как этническая толерантность. Все это говорит о противоречивости осознаваемого и неосознаваемого уровней этноаффилиации данных респондентов, то есть на осознаваемом уровне проявляется декларация своей этнической принадлежности и этническая толерантность личности, а на неосознаваемом уровне выявляется ее отсутствие и интолерантность личности.

Анализируя высказывания таких респондентов в ходе выполнения методик, мы отмечали, что на словах студенты признают права

других на культурные отличия, декларируют принцип равенства людей независимо от национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывают личное неприятие отдельных социокультурных групп. Такой диссонанс между декларируемыми гуманистическими принципами и реальным проявлением нетерпимости они пытались оправдать ссылками на общественное мнение («Все так считают»), аморальное поведение, якобы свойственное представителям этих групп («Все они такие»), личный неудачный опыт взаимодействия с ними («Я встречал таких людей и уверен, что с ними надо быть начеку»). В этом случае этническую толерантность личности мы можем назвать внешней, мнимой, декларируемой. Причем сами испытуемые могут не знать о таком рассогласовании, но именно этот уровень становится смысловой установкой в ситуации межэтнического взаимодействия.

Необходимо также учесть и возрастной аспект в анализе полученных результатов. Студенческая молодежь, которые наиболее ориентированы на социальные достижения и уже психологически достаточно зрелые, актуален процесс формирования избирательных установок на межэтнические контакты.

Таким образом, анализ результатов проведения методик «Этническая аффилиация» и «Типы этнической идентичности»: респонденты продемонстрировали необходимый уровень позитивного отношения к своему этническому статусу, при небольшом наличии этноцентрично настроенных ответов. Этноаффилиативные тенденции русских и мордовских студентов (в сопоставлении с данными масштабных исследований), в отличие от татар не носят ярко выраженный характер, личностные предпочтения оказываются важнее приверженности своему народу и национальным традициям. Однако этноаффилиативная мотивация у ряда опрошенных русских студентов оказалась выражена угрожающе слабо.

Эмпирические данные по состоянию когнитивного компонента этнического самосознания студентов-мордвы демонстрирует необходимый уровень развития установочных образований в

контексте этнокультурной нормы. В ходе эмпирического исследования выяснилось, что степень идентификации с собственной этнической общностью у представителей всех исследуемых групп оказалась достаточно высокой. Самая высокая степень этнической самоидентификации выявлена в группе татарских студентов. В отличие от других национальных самопредставлений она носит даже сверхпозитивный характер.

Среди студенчества выраженность этноаффилиативных тенденций (например, когда характерны выражения «никогда не забываю о своей этнической принадлежности», «человеку необходимо ощущать себя частью своей национальной группы») оказались маловыраженными. Тем не менее респонденты при необходимом уровне номинального позитивного отношения к своему этносу демонстрируют толерантное отношение к представителям других этнических общностей.

Литература:

1. Баляев С. И. Психологические факторы межкультурного взаимодействия // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2014. №34. С. 140-141.
2. Баляев С. И. Формирование этнотолерантных установок на примере эрзян и мокшан // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск, 2015. С. 368-370.
3. Ионова М. С. Создание полиэтнической образовательной среды вуза как условие успешной адаптации студентов из национальных диаспор / М. С. Ионова // Этнопедагогика: психолого-педагогические особенности воспитания и обучения у финно-угорских народов: материалы Республиканской научно-практической конференции, 27 апреля 2011 г. Саранск: Изд. центр Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева, 2011. С. 35 – 38.
4. Ковалева Н. А., Ионова М. С. Взаимосвязь особенностей прогнозирования и показателей социально-психологической адаптации мигрантов / М. С. Ионова, Н. А. Ковалева // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы II Международной научно-практической конференции «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире», 27 – 28 февраля 2014 г. М.: Перо, 2014. С. 69 – 73.

Balyaev S., Ionova M.

Mordovia State University named after N.P. Ogarev

E-mail: balyaev_si@mail.ru

ETHNIC AFFILIATIVE NEEDS AS A COMPONENT OF ETHNIC IDENTITY OF REGIONAL UNIVERSITY STUDENTS (AS EXEMPLIFIED BY THE MORDVIANS, THE RUSSIANS AND THE TATARS)

The article considers the phenomenon of ethnic affiliation as a component of an individual and group identity. The dominant attributes of ethnic affiliation are scrutinized: a desire to follow the traditions and patterns of the own ethnic group, a positive attitude towards the own ethnicity, etc. The authors conducted an empirical study on the level of development of the ethnic affiliative needs of the students at Mordovia State University. Study sample regarding ethnicity consisted of the Russians, the Mordovians and the Tatars. The empirical study revealed a necessary level of development of the ethnic affiliative needs of the respondents, which is an important indicator of their ethnic identity being positive and ethnic psychological condition being smooth. The authors noted that the ethnic affiliation often manifested by the students is of a declarative, emotional nature, which suggests a trend of a formal, nominal attitude of the youth to their ethnic status.

Keywords: ethnic affiliation, identity, ethnic affiliative needs, ethnic group.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕТИ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

БОЛДОВА Т.А

*Московский педагогический
государственный университет (МПГУ)
E-mail: bos1173@mail.ru*

Настоящая статья посвящена вопросам использования лингвистического образовательного пространства сети в обучении иностранным языкам. Рассматривается методическая база становления обучения с помощью информационных и коммуникативных технологий, т.к. изучая иностранный язык с помощью новых технологий, студент сталкивается с целым рядом трудностей: он должен уметь самостоятельно создавать оригинальные учебные гипертекстовые продукты и интерактивно взаимодействовать в сети. Выполнение интерактивных заданий требует от студента приобретения умений планирования и отбора материала в иностранной гипертекстовой сети, умений вести дискуссии на сайтах изучаемого языка, осуществляя рефлексию и анализ. Гипертекстовые технологии позволяют студентам проводить модульную работу с текстовой информацией и учебными материалами как совместную интерактивную работу в трехмерном виртуальном пространстве.

Ключевые слова: *лингвистическое образовательное пространство и новые технологии, специальная сфера обучения и коммуникации, гипертексты в сети, иностранные языки, русский как иностранный, высшее образование.*

Нельзя изучать язык, пренебрегая проблемами нового глобального явления – измененной среды коммуникации.

В содержательном плане речь идет о формировании межкультурной компетенции (умение общения в иноязычных культурных пространствах), компетенции для достижения общности, в результате формирования которой развивается личность студента, а изменениям подвергаются мышление, чувства, поведение.

Информационные и коммуникационные средства оказывают непосредственное влияние на изменения, которые уже сейчас происходят в системе образования. Обучение должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и

способом информационного обмена личности с окружающим миром; обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, генерирование информации.

На основе последних результатов исследований в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью новых технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса на основе гипертекстов.

Сетевое общество порождает новый формат культуры реальной виртуальности – гипертекст, который воплощается в интеграции различных способов коммуникации в мультимедийные формы. Введение лингвистического образовательного пространства в обучение иностранным языкам рассматривается как совокупность методов и технических средств получения, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа, построению психолингвистической модели понимания гипертекстов посвящаются современные научные исследования, подчеркивающие нарастание доли виртуальных электронных форматов коммуникации в ткани общественных связей. Кроме этого, интерактивная сеть сама по себе уже является мощным общественным вызовом и запросом. Идея отражения смысла текста в виде базы текстовых файлов базируется на том, что текстовый файл – это и единица семантического представления текста, и готовый блок для вхождения в базу знаний определенной предметной области.

Новые технологии определяются как открытые на уровне чтения и интерактивного коммуникативного отклика формы первого, второго, третьего и четвертого поколения. Они позволяют проводить модульную работу с текстовой информацией и учебными материалами как совместную интерактивную работу по обработке письменных текстов в трехмерном виртуальном пространстве с

использованием заданий для индивидуального обучения, партнерской работы, групповой работы и социальной коммуникации.

Проблема текста, при данном подходе, понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в гипертекстовом культурном пространстве, которая заключена в специфический технологический каркас, где есть сообщения (реплики) других участников как динамический элемент сетевого полилога на различные темы.

Электронный гипертекст – это сложное динамическое и многомерное текстовое пространство, где реализуется язык и где благодаря тексту можно эффективно решать вопросы профессиональной подготовки студентов по различным специальностям, повышая познавательную автономию обучаемых [Болдова, 2014, с.13]. Гипертекст, представляет собой комплексную вариативную интеграцию различных носителей (условный вербально-письменный текст и мультимедиа), формирующую принципиально новый тип коммуникаций.

С нашей точки зрения, гипертекст – это и полноценный генератор коммуникации в сети, на основе которого можно комбинировать художественные формы и различные технологии для создания гибридной формы выразительности, использовать опыт симуляций известных способов деятельности, творческой деятельности в моделях трехмерного окружения применительно к собственной работе в сети [Болдова, 2014, с.24].

Гипертекст рассматривается нами как:

- а) продукт сложной деятельности по порождению текста и рецепции текстовой информации, проходящей в социальной сфере межкультурной коммуникации;
- б) единица обучения текстовой деятельности и текстовой коммуникации;

в) средство для решения методических проблем организации и «процессного» управления текстовой деятельностью в условиях сетевой коммуникации при обучении иностранным языкам.

Для работы в сети студенты должны овладеть лингвистическим образовательным пространством, с тем, чтобы достраивать знания от любой первоначальной базы, поднимаясь на методологический уровень, что соответствует современному уровню обучения, когда необходимы методические рекомендации и разработки по овладению мультимедийной интерактивной гипертекстовой деятельностью и сетевой коммуникацией.

В гипертекстах закодирована не только мыслительная задача или комплекс проблем, но и ключ к их решению как средство, необходимое студенту в его деятельности по дешифровке авторского коммуникативного намерения, прямой коммуникации, о способах действий в условиях сетевого иноязычного социума, о нормах, принятых в профессиональной коммуникации.

При этом запускается в действие механизм мотивирования на дальнейшее научное и практическое взаимодействие с носителями изучаемого языка. В сети, где говорят на разных языках, будущий специалист вынужден овладеть не одним, а 2-3 языками, т.к. иноязычные сайты вынуждают студентов пользоваться несколькими языками в ограниченных рядовых ситуациях, когда они обучаются и овладевают специализированным тезаурусом и навыками познавательной деятельности.

Преподаватель помогает будущему специалисту, чтобы он был вооружен на каждый момент своей учебной и научной работы несколькими запасными вариантами своеобразных руководств поисковой и коммуникативной деятельности двух типов:

- а) руководством в работе с гипертекстами при проведении информационной и коммуникативной деятельности;
- б) оценочными листами по той или иной теме.

Виртуальное моделирование в прогностических ячейках и во временных сетевых формированиях Petascale Science – это, своего

рода, форма существования личности – инобытие [Gensicke Dietmar, 2008, с.12]. Студенту представлена возможность смены социальной роли – от пассивной работы на лекциях и семинарах в стенах вуза к позиции специалиста в своей области, что в дальнейшем обеспечит формирование ответственности за результаты своего труда.

В сети студент учиться уметь выражать себя, показывать всю полученную совокупность профессиональных навыков как студента языкового вуза, а также общественных, социальных отношений. Когда студент в сети в выбранной им социальной роли, это можно рассматривать как некий переход субъекта учебного процесса посредством виртуальной деятельности в сети к новому жизненному содержанию, формированию у него иного образа мира.

Изучая язык с помощью облачных сервисов, студент сталкивается с целым рядом трудностей. Так выполнение интерактивных заданий во время аудиторных занятий требует приобретения умений вести сетевой дискурс, осуществляя рефлексивный анализ. Во временных сетевых формированиях есть возможность смены социальной роли – от пассивной работы на лекциях и семинарах в стенах вуза к позиции специалиста в своей области, что в дальнейшем даст опыт в информационном поиске материалов, поиске партнёров для интеракций, что необходимо для совместного исследования учебных задач и проектирования их решения.

Общение с партнёрами способствует формированию у студентов языкового самопознания, что в дальнейшем расширит языковой опыт студентов и сделает доступными индивидуальные и профессиональные установки других людей через сетевые дискуссии, виртуальные консультации при использовании тематических блогов.

В интерактивных же заданиях следует учитывать их пластичность, инвариантность и, главное, их наглядность. Студент, выполняющий задание, получает более ясное представление о проделанной работе, он видит, где и какую он совершил ошибку, или выбрал неправильный путь поиска и какую оценку заслуживают все студенты учебной группы. Задание оценивается баллами, причем

разнородными баллами, как и сами задания, т.к. интерактивные технологии нестандартны, поэтому и баллы, которые получают студенты, разнородны.

Здесь речь идет о лабильности комплекса заданий. Эту ситуацию можно прокомментировать примером, когда для выполнения одних заданий от студентов требуется умение абстрактных мышлений, для других способы к быстрому анализу при чтении с экрана. Таким образом, картина обучения представляет собой наглядное поле знаний и умений по определенной теме. При этом объективна и сама оценка знаний у студентов; возможность выявления лидера в учебе; перманентная оценка знаний и умений; воспитание у студентов стремления к успеху.

Чем больше студенты обмениваются друг с другом заданиями и материалами по учебным темам, тем более полно и интенсивно они ими овладевают. В разнообразных информационных источниках студенты учатся находить различные гипертекстовые конструкции для разрешения учебно-образовательных проблем. Кроме того, у них формируются собственные понятия о тематическом содержании различных гипертекстов. Но самое главное состоит в том, что через сеть студенты учатся налаживать социальные, межчеловеческие, межличностные контакты.

Участие в сетевых проектах способствует в решении студентами лингвистических и профессиональных задач, делает доступной систематизацию их учебных достижений при формировании электронного портфолио, способствует проведению многокритериального и многопозиционного оценивания информации в сети.

Литература:

1. Болдова Т.А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз). Автореф-т на соискание уч. степ. д. п. н., М., 2014. 53 с.
2. Gensicke Dietmar. N. Luhmann. Grundwissen Philosophie. Philipp Reclam jun. Stuttgart. 2008.

Boldova T.

Moscow Pedagogical State University

E-mail: bos1173@mail.ru

LINGUISTIC POTENTIAL OF THE NETWORK AS THE FACTOR OF INFLUENCE IN TRAINING TO RUSSIAN AS FOREIGN

This article is devoted to the use of new technology in teaching students. Discusses the methodological basis of the formation of education through information and communication technologies. Studying a foreign language by using new technologies, student faces a number of challenges: it must be able to create independently original learning hypertext products, interacting into the network. Interactive execution requires the acquisition of skills in planning foreign hypertext network skills leading network discourse on language sites, exercising reflection and content analysis. Hypertext technologies allow to spend modular work on the text information and teaching materials as joint interactive work on processing written texts in three-dimensional virtual space with use of tasks for individual training, partner work, group work and the social communications.

Keywords: training and new technologies, area of training and the communications, hypertexts in networks, foreign languages, research work of students, higher education.

ИСТОРИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

БОРТНИКОВА А.В.

*Академии Гражданской Защиты при МЧС России
E-mail: alex17-ob@mail.ru*

В статье анализируется история развития Дистанционного обучения в России и зарубежом. Основное внимание уделяется педагогическим аспектам развития Дистанционного обучения. Так же в статье приводятся примеры учебных заведений, которые практикуют эту форму обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, форма обучения, интернет обучение.

Начальным этапом развития дистанционного обучения в Европе считается середина 19 века. Наиболее активное участие в развитии дистанционного обучения принимало Соединенное Королевство. Основоположником дистанционного обучения считается Исаак Питман. В 1840 он решил начать обучать студентов стенографии в всем Соединенном Королевстве, отправляя письма по почте. Именно этот год считается годом создания первого дистанционного курса обучения. А в 1836 году в Объединенном Королевстве был образован Лондонский Университет, который позволил студентам из других городов сдавать экзамены при условии, что они учились в высших учебных заведениях. Университет давал великолепную возможность получить высшее образование на расстоянии. Эта форма оказалось востребованной и вскоре обрела популярность. Поэтому позднее возможность сдать экзамены была предоставлена студентам из других стран. При этом было неважно в каком учебном заведении они получали образование. Эту форму обучения стали применять и другие учебные заведения.

В 1850 году в Германии Лангеншайд опубликовал так называемые «обучающие письма», которые позволяли изучать язык всем желающим. В свою очередь в Америке так же были предприняты первые попытки в сфере дистанционного обучения. В 1873 году Анна Тикнор начала систему обучения женщин, с помощью

почтовых отправлений. В основе лежала программа «Общество поддержки домашнего обучения». Постепенно программа обучения по почте стала применяться в университетах в разных штатах. Стали публиковать материалы для добывающих отраслей, по технике и многое другое необходимое для организации труда. Такие курсы стали очень популярны. Это привело к тому, что в 1891 году создали курс, который становится моделью программы обучения по почте. Он охватывал разнообразные предметы. Уже в году 1892 в Чикагском Университете было создано отделение дистанционного обучения. За короткий срок дистанционного обучения распространилось по разным странам. На этапе обучение проходило в рукописном варианте. Следует отметить, что учебные пособия не были детально продуманы и качественно организованными, а доставлялись они с помощью почтовых отправлений.

На втором этапе материалы становятся более качественными, появляются цветные иллюстрации. Ко второму этапу развития дистанционного обучения относится также год 1969, когда в Великобритании создается Открытый университет - самый известный в мире университет дистанционного образования. Премьер-министр Гарольд Уилсон лично курировал его работу, он же принимал активное участие в создании учебных планов, учебно-методических пособий. Отметим несколько вех из истории создания Открытого Университета:

- в 1962 г. лорд Янг выдвинул идею Открытого Университета – особого учебного заведения для взрослых занятых людей;
- в 1963 выступая в Глазго, Вильсон предложил идею создания «Эфирного университета» - объединение существующих учебных заведений, использующих теле- и радиовещание для «доставки преподавателей на дом» к взрослым студентам. Заняв пост премьер-министра, он предложил министру культуры Дженни Ли стать руководителем этого проекта, имеено под ее началом возникает проект Открытого Университета;

- в 1969 г. Указом Королевы Великобритании был основан Открытый Университет как независимый университет, существующий наравне с другими;
- в 1975 г. первый вице-канцлер и основатель Открытого Университета сэр Уолтер Перри оценил Открытый Университет как стимулятор создания новой структуры образования.

Практические последствия такого отношения к образованию выразились в том, что тысячи людей смогли получить необходимые знания, обучаясь по ускоренной гибкой системе автономных курсов за относительно невысокую плату и испытывая при этом минимум неудобств.

В настоящее время в Великобритании, которая опережает страны ЕС как по общему уровню информатизации, так и по степени распространения дистанционного обучения, рынок онлайн-обучения планируют заполнить не столько за счет внутренних «резервов», сколько за счет иностранных студентов. В 2003 году был запущен новый веб-проект UkeU, рассчитанный на то, что 80% всех онлайн-учащихся будут приходиться именно на зарубежных пользователей портала.

Третий этап связан с активным развитием информационных технологий. Сюда относится работа с электронной почтой, сайтами, социальными сетями, возможность использования телеконференций, бесед с преподавателем по скайпу; интерес представляет также работа с компьютерной графикой и мультимедиа. Иными словами, на современном этапе развития общение между преподавателем и студентом устроено максимально технологично и удобно, что позволяет индивидуализировать даже дистанционные формы обучения [Stepanenko, Torosyan, 2016].

В нашей стране дистанционное обучение стало развиваться в 1917 году, после революции. В Советском Союзе появилась система образования, которая основывалась на консультациях. Эта модель обучения подразумевала заочное обучение. Эта система предлагала курсы для самых разных направлений и уровней. В 60е годы в СССР

было открыто 11 заочных университетов, а также факультеты заочного обучения.

На начальном этапе дистанционное образование проходило по следующей схеме. В начале курса начитывались установочные лекции, присутствие на которых являлось обязательным, а так же подробнейшим образом описывались цели курса и предоставлялись необходимые материалы. На протяжении указанного срока, студент самостоятельно изучал информацию по курсу. При этом, у него была возможность созваниваться или списываться с преподавателем по вопросам, которые ему казались спорными. По итогам года или семестра студенты приезжали в учебное заведение на сессию. Эта система активно развивалась в Советском Союзе, но с его распадом развитие дистанционного образования в нашей стране пошло на спад. Во многом это произошло из-за кризисных явлений в экономике и политике.

Тем не менее и в 90е годы прошлого века в нашей стране были определенные этапы в развитии дистанционного обучения. Так, в 1993 году в России был открыт филиал ЕШКО - частное образовательное учреждение дополнительного образования «Европейская школа корреспондентского обучения». Это учреждение является одним из ведущих международных учебных заведений, осуществляющих свою деятельность в сфере дистанционного дополнительного образования. Его учебная программа позволяла удаленно изучать английский язык с помощью кассет. После прохождения курса студентам выдавали сертификаты.

Развитие обучения в системе российского образования продолжалось. Правда, по утверждениям специалистов в области дистанционного обучения, широкое распространение оно обрело только тогда, когда в России появились технические возможности, телекоммуникационные каналы [Тихонова, 2013]. Особое значение для России играло то, что до провинции, на которую в основном была нацелена новая форма обучения, все современные технологии дошли намного позже.

Отечественные методисты всегда настаивали на том, что онлайн-форма обучения ни в коей мере не является заменой традиционному обучению. Ничто не сможет полностью заменить общение с педагогом или атмосферу, которая складывается на занятиях [Кутьева, 2016]. Считается, что электронное обучение эффективно тогда, когда оно используется в дополнение к традиционному, тем самым обогащая образовательный процесс.

Одним из основополагающим документов в сфере дистанционного обучения того времени был приказ:

- приказ образования Российской Федерации № 1050 от 1997 г. и № от 27 мая 2000 г.; «О проведении эксперимента в сфере дистанционного образования».

Вводится новая организационная структура – представительство дистанционного обучения (ПДО) в регионах. Всероссийский эксперимент в области дистанционного обучения показал экономическую эффективность данной формы обучения по сравнению с традиционной (очной): затраты снижаются на 15 - 50%. Тенденция к снижению затрат на дистанционное обучение будет тем значительнее, чем большее число студентов будет обучаться с применением новых технологий.

Ряд высших учебных заведений страны в той или иной форме применяет дистанционное образование. Особое внимание следует обратить на Государственный Институт Новых форм обучения – это первый в России институт дополнительного профессионального образования, способствующий интеграции и распространению лучших отечественных и международных практик, стандартов и технологий подготовки высококвалифицированных рабочих кадров в системе среднего профессионального образования. ГИНФО вносит свой вклад в создание в Российской Федерации современной системы подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров.

В настоящее время основными направлениями деятельности института являются:

- Стандартизация российских и международных профессиональных, образовательных стандартов и основных профессиональных образовательных программ
- Развитие управленческой, педагогической и методической культуры
- Адаптация лучших отечественных и международных практик подготовки высококвалифицированных рабочих кадров
- Развитие технологий непрерывного образования, организаций профессионального образования.

В завершении нашего анализа развития дистанционной формы обучения обратим внимание на тот факт, что в 1999 году началась разработка системы дистанционного обучения Moodle. Эта система позволила организовывать и осуществлять электронные образовательные курсы высшим учебным заведениям, которые были в этом заинтересованы. Для учащихся дистанционных программ в системе Moodle доступны форумы, чаты, онлайн тесты и прочие сетевые инструменты этой программы дистанционного обучения. Именно внедрение данной системы на территории Российской Федерации позволило всем высшим учебным заведениям организовать курс электронного обучения в профессиональном формате. На сегодняшний день система дистанционного обучения Moodle является самой распространенной системой дистанционного обучения с самым большим количеством пользователей и разработчиков.

История и развитие дистанционного обучения наглядно свидетельствует о его адекватности новым потребностям общества. Что касается высших учебных заведений и колледжей, то перспективы дистанционного обучения очевидны. Студенты оценили эту форму обучения, особенно те из них, кто работает. Все больше и больше работающих студентов выбирают эту форму обучения. Так как очень часто у студентов нет возможностей обучаться на дневной форме без отрыва от производства. [Андреев, 2010, с. 30]. Популярность дистанционного образования продолжает расти. Применение технологий позволяет, не покидая города,

получить необходимые знания. Кроме того, эта форма имеет низкую стоимость. Также появилась возможность доступа к высшему образованию для жителей регионов, где недоступен ряд специальностей, которые есть в крупных городах. Студенты имеют возможность более гибко подходить к процессу обучения, а также общаться с преподавателем по необходимым вопросам. Все эти положительные стороны открывают множество перспектив развития дистанционного обучения в нашей стране.

В целом, развитие мирового рынка дистанционного обучения продолжает идти достаточно активно, чему способствует, с одной стороны, повышение спроса на образовательные услуги, а с другой стороны, - развитие собственно информационных технологий, рост интернет-аудитории.

Развитие дистанционного обучения не стоит расценивать исключительно как дополнительный сервис для студента. В дистанционной форме обучения заинтересованы и сами учебные заведения, и государство, ищущие пути увеличения числа студентов при одновременном стремлении к общему снижению затрат.

Литература:

1. Андреев А. А. Роль и проблемы преподавания в среде // Высшее образование в России. 2010. № 8/9. С. 41-45.
2. Бутырин Г.Н., Ефимов Н.Н., Нечаев В.А. ДО по оценкам экспертов // Дистанционное обучение. №4, с.20-23, 1997. 128
3. Дистанционное образование // Проблемы информатизации высшей школы. Бюллетень, 1995 г., № 3. 19
4. Евстигнеева И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 25 с.
5. Кутьева М.В. Компетентностный подход в структуре коммуникативной методики: пробы, достижения, ошибки. В сборнике: Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией "Pearson". Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. М.: Pearson. 2016. С. 386-403.

6. Тихонова Е.В. Информационно-коммуникационные технологии и интернет в формировании автономии студента при обучении иностранному языку // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2013. С. 321-329.
7. Stepanenko K., Torosyan L. The modern educational domain: prerequisites and prospects for individual learning path development // Journal of Language and Education. 2016. Т. II. № 1 (5). С. 39-47.

Bortnikova A.

Civil Defence Academy, Emercom

Email: alex17-06@mail.ru

HISTORY OF DICTATANCE LEARNING

This article deals with the analysis of distance learning in Russia and abroad. The attention is given to the the pedagogical aspect of the distance learning. The examples of educational institutions are enlisted in the article.

Keywords: distance learning, mode of study, internet learning.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ ИНТЕРАКЦИИ

ЗВЕРЕВА Е.В.

РУДН

E-mail: zvereva_ev@pfur.ru

В эпоху активного поиска свежих резервов модернизации педагогического взаимодействия в высшем образовании, обусловленном тревожной деформацией духовных и нравственных ценностей в молодёжной среде, необходимо разрабатывать творческие образовательные тактики, которые содействовали бы успешной социализации будущих профессионалов и овладению ими прагматическими коммуникативными компетенциями в ходе изучения иностранных языков. С нашей точки зрения, театрализация как универсальный методический приём оптимально соответствует вызовам современной дидактической парадигмы, способствуя эффективной наработке профессиональных коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, личность, театрализация, инсценировка, социализация, профессиональная коммуникация.

Преподавание иностранных языков обладает уникальными чертами, что налагает особую ответственность на лингвиста, избравшего дидактическую стезю в качестве своего жизненного кредо. По нашему глубокому убеждению, работу над иностранным языком нельзя отрывать от исторического, социально-культурного контекста и среды, в которых развивается и под воздействием которых модифицируется мобильная и гибкая система языка, отличающаяся проницаемостью и многоаспектностью. Как показывает в своей диссертации И.М.Румянцева, система обучения иноязычной речи должна соответствовать многогранности самого феномена языка, и быть многоплановой, многоаспектной, подвижной и интегративной, как сама речь и процессы её порождения [Румянцева, 2000].

Сегодня педагогическую интеракцию невозможно расценивать как механическую передачу обучаемому статичного набора стереотипных моделей и структур, далеко не всегда имеющих реальный выход в пространство действующей в иноязычном социуме коммуникации. Запросы современной лингводидактики претерпевают колоссальные изменения. Среди методистов идёт напряженный поиск инновационных техник преподавания и образовательного менеджмента, инновационных моделей урока, стремясь творчески переработать зарубежный опыт [Зверева, 2015]. Всё больше творческих личностей, преподавателей-новаторов предлагают свои авторские, интересные, хотя и не бесспорные, методики. Мы рекомендуем всесторонне осмысливать их и комбинировать сообразно конкретной ситуации, включающей такие параметры, как контингент обучаемых, условия преподавания, цели и задачи, выдвинутые перед педагогом учебными планами и рабочими программами дисциплин, утвержденными в руководстве отечественных образовательных институтов. Мы считаем, что множеству альтернативных методических решений надлежит быть открытым в интересах результативности поиска инновационных методик преподавания и изучения иностранных языков. Педагогический поиск обновления образовательных стратегий и тактик в лингводидактике, с привлечением к нему самих студентов, является рычагом постоянного самосовершенствования всех участников образовательной интеракции, *developing both student's and teacher's social and professional skills* [Atabekova, Gorbatenko, 2015, p.198].

Все сильнее звучат голоса адептов так называемого компетентностного подхода, предполагающего включение в урок максимума активных, подвижных форм обучения – «*presence of performance*» [Bryant Keith Alexander, et alt., 2004]. Компетентностный подход фокусирует внимание на профессионально ориентированном развитии интеллекта и комплексном формировании деловых качеств личности, отличается разнообразием коммуникативных методик. По мнению М.В.Кутьевой, при компетентностном подходе перед студентом

встает задача, состоящая в том, чтобы «научиться владеть речевой ситуацией (точнее, уметь донести смысл своей интенции до коммуниканта), понимать обращенную к нему речь и извлекать нужную информацию»; преподавателю в этой ситуации предлагается переместиться на позицию советчика и «проводника по труднопроходимой местности языковых коварств» [Кутьева, 2016, с. 388].

Диверсифицируются и вызовы современности, встающие перед лингводидактикой. Сегодня людические технологии становятся всё более востребованными в образовании вообще и в высшей школе в частности. Это объясняется не только спецификой компетентностного подхода, но и тотальной инфантилизацией трёх поколений нынешнего студенчества – X, Y, Z, - а также разрушением в начале третьего тысячелетия основных привычных институтов социализации [Гребенникова, Щербина, 2016].

Развивать требуемые нормативными документами последнего времени коммуникативные компетенции можно с помощью разнообразных типов учебной деятельности. Выбор их зависит от личностных качеств преподавателя. Основная цель, которая преследуется в процессе применения нетрадиционных методик преподавания, заключается в создании стимула, усиливающего стремление и волю обучающейся молодёжи к разработке совместного проекта, к процессу совместного познания и совершенствования в условиях межличностного взаимодействия. Особенно действенными, возможно, станут в этой связи методические приемы, связанные с театрализацией, частичной декламацией и/или драматизацией ряда фрагментов учебных материалов. Преподаватель обязан побуждать своих питомцев к осознанной самостоятельной работе над совершенствованием всего спектра отрабатываемых речевых навыков, работая над мотивацией и над осознанностью иноязычных практик [Tikhonova, Rezerova, 2016]. Преподавателю следует мотивировать и контролировать самостоятельное ознакомление студентов с традициями и культурой страны изучаемого языка, с особенностями той профессиональной среды, с которой будет связана в дальнейшем карьера молодого

специалиста; в этой сфере в наши дни ему помогут Интернет-ресурсы специализированных и общедоступных web-страниц [Атабекова, 2005].

Один из возможных путей к овладению коммуникативными навыками сводится к использованию тактик, подсказанных принципами драматической игры, к созданию коммуникативного и интерактивного пространства, наполненного реальным социокультурным содержанием každодневногo мира изучаемого языка. Погружения в этот мир весьма сложно достичь иными, не театральными и не игровыми, методиками преподавания. Как подчеркивает Петрищева, «театрализация учебного процесса позволяет создать такие условия обучения, в которых происходит постижение явлений окружающего мира способом погружения и проживания в образах, которые дают совокупность цельных знаний о человеке, его предназначении и роли в жизни общества, отношении к окружающему миру, деятельности, о его нравственных идеалах, чувствах и мыслях». Кроме того, исследовательница уточняет, что «театрализация в педагогическом значении рассматривается как способ организации взаимодействия педагога и студента в ситуациях педагогической коммуникации» [Петрищева, 2009, с.52].

Пребывая в воображаемом пространстве, на границе между театром и жизнью, обучающийся может ошибаться в речевом самовыражении, не испытывая боязни показаться смешным. Как известно, немало проблем доставляет методистам необходимость снять в ходе педагогического взаимодействия неуверенность и психологический страх ошибки. Метод драматизации и театрализации, применяемый в преподавании иностранного языка, способствует более свободному самовыражению, помогает найти наиболее оптимальный психологический контакт с однокурсниками и с преподавателем, учит студентов «построению эффективной аргументированной речи и критическому восприятию убеждающих высказываний» [Ощепкова, 2004, с.6.]

Театр как социальное явление восходит к массовым религиозным процессиям, празднованиям, обрядам. В современной педагогике театрализация в разном объеме используется в процессе учебной деятельности на занятиях при обучении целому комплексу дисциплин, и прежде всего, иностранному языку.

Один из известнейших театральных педагогов К. С. Станиславский характеризовал театр следующим образом "Сильнее школы, сильнее проповеди. В школу надо еще захотеть прийти, а в театр всегда ходят, потому, что развлекаться всегда хотят. В школе надо уметь запомнить то, что там узнаешь. В театре запоминать не надо — само вливается и само помнится" [Станиславский, Т.5, 154]. По мнению К.С. Станиславского, театральная деятельность – средство для социализации и развития детей, поскольку подобная деятельность естественна для их природы.

Игра (в частности, компьютерная) как социальный феномен настойчиво внедряется в каждодневную жизнь людей, в некоторых случаях вытесняя собой реальность. Е.В.Тихонова считает необходимым использовать в дидактике богатейший потенциал игры и предлагает педагогам учитывать тот факт, что на нашей планете огромный массив людей абсолютно различных возрастов, независимо от региона проживания и социально-экономического статуса, сознательно предпочитает уход от повседневной реальности в реальность игровую. Этот факт «однозначно свидетельствует о существовании феномена «геймификация» и необходимости его тщательного изучения, поскольку совершенно очевидно, что игра способна удовлетворить некие естественные потребности людей, которые реальность удовлетворить не в состоянии» [Тихонова, 2015, с.145-146].

Любая игра предполагает наличие определенной роли, однако трудно поспорить с тем, что особенное место собственно "роли" отводится именно в игре театральной. Театральная роль предполагает заданные пьесой текст, ясную поведенческую парадигму, конкретные место и время действия. Заранее

оговоренные условия позволяют использовать театральную игру как эффективный ресурс обучения определенным умениям и навыкам.

Студент в рамках метода театрализации становится актером, то есть самостоятельным действующим лицом. Безусловно, при театрализации задаются некоторые параметры, ситуативные условия игры, но внутри этих рамок обучающийся совершенно свободен и действует автономно и инициативно. Учитывая тот факт, что одной из главных целей современной педагогики является формирование инициативной творческой личности, способной к принятию решений и самообучению, генерированию нового знания, личности, умеющей взять на себя ту или иную роль, владеющей способами общения с аудиторией, становится понятным, почему игровые методы и метод театрализации приобретают всё большую популярность в лингводидактике, которая ставит задачу освоения студентами определенных образовательных компетенций.

Исследователь В. В. Вартанова обрисовывает комплекс компетенций, развитию которых способствует театральная деятельность в педагогике профессионального образования, подчёркивая, что театральная деятельность способствует высвобождению внутренних ресурсов личности и соединению профессиональных знаний с речевой культурой; благоприятствует формированию автономности студентов; развивает образное мышление и умение управлять своим эмоциональным состоянием, снимая психологические зажимы [Вартанова, 2008, с. 1-2]. Кроме всех перечисленных преимуществ, театрализация, вне всякого сомнения, содействует совершенствованию критического мышления и так называемого эмоционального интеллекта, что насущно необходимо современному студенчеству [Tikhonova, Rezerova, 2016].

Думается, доверительный характер занятий, развивающихся в игровой театрализованной манере, поможет и студентам, и преподавателям сформировать устойчивость к стрессу, создать благоприятную психологическую атмосферу, углубить интерес к постижению тонкостей языка, используя лингвопознавательную мотивацию.

Представляется немаловажным, что совместная работа над театрализованным языковым заданием развивает у участников умение слушать партнера, создает условия для взаимопонимания, укрепляет ответственность за успех общего дела, ведь сегодняшним тинэйджерам остро не хватает «умения согласовывать свои желания с обстановкой, с интересами других, гибко учитывать ситуацию» [Гребенникова, Щербина, 2016].

На занятиях мы нередко наблюдаем следующую трудно контролируемую и трудно корректируемую ситуацию: один из учащихся отвечает, а остальные занимаются повторением, корректурой, а то и подготовкой своего собственного задания. Нельзя в этой ситуации упрекнуть студентов в том, что они отвлекаются или занимаются посторонними делами. Частично они охвачены образовательным процессом. Тревожным нам представляется тот факт, что обучаемые не учатся взаимодействию со своими коллегами, не овладевают навыками слышать и слушать другого. Неготовность к работе в команде в нынешнем социуме видится нам как серьезный дефект, грозящий перейти в разряд несоответствия занимаемой должности и профессиональной некомпетентности. При театрализованном характере выполнения заданий студент вынужден слушать партнёра, чтобы ответить правильной репликой, особенно при импровизации, когда студенты учатся создавать диалог в режиме реального времени, начинают доброжелательнее воспринимать друг друга. Этот фактор бесспорно выступает весьма позитивным элементом учебного процесса. Велика его воспитательная, формирующая роль, в особенности для тех, кому предстоит активно контактировать с клиентами, партнерами, оппонентами и соперниками. Предлагаемые нами приёмы формируют весьма востребованное в профессиональной сфере умение аргументированно убеждать собеседника (адресата, оппонента) в жизнеспособности и правомерности выдвигаемых говорящим субъектом предположений, соображений или точек зрения. Кроме того, раскрепощённая атмосфера, складывающаяся в ходе театрализации, будет способствовать раскрытию креативных возможностей студентов и научит их коммуникативной

толерантности. Коммуникативная толерантность, с точки зрения Ж.П.Лазаревой, представляет собой интегральное нравственное качество, воплощающее в себе диалектическое единство философских категорий свободы и необходимости; коммуникативная толерантность является своеобразным ядром интеллектуально-эмоциональной структуры личности и затрагивает самосознание, сферу убеждений человека и те элементы темперамента и характера, которые отвечают за соблюдение нравственных норм данного социума [Лазарева, 2011 с.313].

Студентам приходится осваивать узкоспециальные и профессионально-ориентированные учебные программы, предполагающие усвоение огромного количества профессиональной терминологии на двух или трёх языках. Преподаватели, согласно современным требованиям, должны прилагать немалые усилия к расширению общего, социального, политического и лингвистического кругозора обучающегося, ознакомления его с реалиями государственного устройства страны изучаемого языка, властных структур. Инсценировка же представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает подобие проблемных ситуаций, возможных в условиях реального профессионального общения.

Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении лексического материала, формированию учебного сотрудничества и корпоративного партнёрства [Голубовская, 2012]. Немаловажным фактором повышения продуктивности профессионально ориентированного обучения выступает использование тематических театрализаций, близких к проблематике, изучаемой в данный момент в курсах других дисциплин, основных в неязыковом вузе.

Драматизацию мы считаем процессом творчества, который использует техники театральных постановок как средство педагогической и дидактической поддержки. Некоторые испанские авторы и, в частности, Г.Бокете Мартин, считают драматизацию и

театрализацию разными понятиями: "идея драмы ассоциируется с действием, которое развивается в данный конкретный момент, в первый раз и не может быть повторено, тогда как театр в большей степени связан с постановкой написанного произведения, заучиванием реплик." [Boquete Martín, 2011, с.8]. Испанский автор считает, что посредством драматизации обучающийся на иностранном языке оказывается вписанным в коммуникативную ситуацию и импровизирует в её рамках, тогда как при театрализации он ограничивается запоминанием и воспроизведением написанного текста. С.Арройо, изучавший применение театральных приёмов в аудитории преподавания испанского языка как иностранного, также выбирает термин "драматизация". Его работа так и называется: "La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua" ("Драматизация и обучение испанскому как второму языку") [Арройо, 2003].

Термин "драматизация" сегодня тесно связан с исполнением роли, либо театральным представлением, "театрализация" же включает в себя, помимо собственно спектакля, комплекс различного рода игр. Термин "театрализация" нам представляется наиболее уместным и адекватным для характеристики обучающих коммуникативных методик. Главными их преимуществами, по мнению С. Арройо, являются: развитие когнитивных способностей, обретение способа познать себя и свои собственные возможности и применение этих возможностей в практическом изучении языка; повышение самооценки и возможность свободного самовыражения в доброжелательной обстановке; возможность работы в команде; развитие лингвистических способностей, связанных непосредственно с коммуникацией и устным использованием языка; пополнение словарного запаса и развитие логических способностей при построении фраз; способности, связанные с социализацией, общением и репрезентативные способности [Арройо, 2003, с.60].

Чтобы создать реальную возможность применения техник театрализации, необходимо с огромным вниманием отнестись к так называемому *componente interrelacional* меж-отношенческому компоненту образовательной интеракции [Diago Romero, 2010],

кардинально пересмотреть принципиальный ракурс взаимодействия между преподавателем и обучающимся, изменить стереотипизированные воззрения студентов на функции преподавателя. По отношению к преподавателю, студенту имеет смысл отступить от восприятия педагога как рупора и источника застывшего комплекса знаний, или как арбитра, которому надлежит вершить суд праведный и решать, "что такое хорошо, и что такое плохо". Зелёный свет должен зажечься для «отношений сотрудничества и взаимодействия между преподавателем и студентами в учебном процессе и за его пределами», «недирективной педагогике (*pedagogía no-directiva*), рассматривающей обучение как индивидуальный процесс профессионального и нравственного становления и осознанного освоения личностно значимых знаний и навыков, поддерживаемый консультативной и направляющей многоканальной помощью преподавателя-фасилитатора» [Кутьева, 2016а, с.367]. В моделировании какой-либо театральной коммуникативной ситуации функцией преподавателя должна быть функция иницилирующая (провоцирующая), в которой педагог выступает своего рода аниматором – именно так называют учителя испанские педагоги И. Комитре и Х. Валверде [Cómitre, Valverde, 1999, p. 84]. Идеально, если преподавателю удастся вовлечь в учебную деятельность одновременно всех студентов - не делить их на подгруппы зрителей и актёров. Нужно учитывать разницу в способностях студентов. Следует отказаться от критики и препятствовать возникновению духа нездорового соперничества. При театрализации определённой ситуации можно начать с тренировки устных компетенций, но впоследствии предложить закрепить их в письменной форме, например, написать небольшой сценарий, придумать собственный вариант хода событий, описать всё произошедшее «на сцене» от лица одного из «героев». Необходимо также дать студентам определённое время на подготовку. Пожалуй, чистая импровизация вряд ли может быть дидактически полезной. На занятиях порой доводится наблюдать, как некоторые студенты, чересчур уверенные в своих силах, стремящиеся быть лучшими и поскорее выполнить задание, после

первой реплики исчерпывают свои языковые ресурсы или начинают строить фразы с большим количеством как грамматических, так и логических ошибок. Поэтому преподаватель должен способствовать тому, чтобы было найдено верное соотношение между импровизацией и сохранением содержания инсценировки, не упуская из виду соблюдение грамматических норм. Интересной также представляется возможность повторения коммуникативной ситуации при смене ролей, то есть ситуация проигрывается несколько раз, при этом студенты меняются ролями. Студенты должны понимать, что главным для них является выполнение коммуникативной задачи. В театрализованных реализациях коммуникативных ситуаций студентам приходится внимательно слушать партнёра, чтобы вникнуть в его позицию. Принимая во внимание импровизационный характер реплик, осуществить это вовсе не просто. При столкновении с незнакомым словом людическая техника требует идентифицировать его значение по контексту без обращения к словарю. Здесь включается лингвистическая интуиция и догадка, тренируется умение мыслить логически.

Значительным обучающим эффектом театральные технологии обладают не только с точки зрения овладения иностранным языком, но и с точки зрения приобретения ряда профессиональных качеств. Театрализованные учебные задания заставляют участников взять на себя роль своего персонажа, ощутить его переживания.

Приведём пример театрализованного задания. Студентам предлагается прочитать полицейскую историю, например, “Señor Lopez fue encontrado muerto en su propia casa” (Господин Лопес был найден мёртвым в своём собственном доме). В тексте описывается история человека, найденного убитым, описывается место преступления, даётся информация о разговорах с соседями и т.д. Текст не завершен, т.к. приехавшая на место полиция пока ничего не выяснила. Преподаватель может раздать дополнительные опорные материалы: фотографии, рисунки (например, план дома), документы. Далее преподаватель даёт всей группе карточки с ролями (полицейские и соседи), а соседям и иным персонажам,

фигурировавшим в тексте также карточки с надписями "виновен" или "не виновен", причём остаётся неизвестно, кто получил карточку "виновен". Студенты, которые станут полицейскими, в группе могут разработать вопросы для допроса свидетелей, определить возможную причину и время смерти и т.д. На более продвинутом этапе обучения в текст можно включить какие-либо следы на теле жертвы и ввести роль судебного эксперта, что позволит изучить лексику медицинского характера. Соседи также в группе обсуждают возможные алиби, стратегии защиты и поддержки друг друга. Далее группы встречаются и происходит общая театрализация задания со значительной долей спонтанности и импровизации, студенты строят собственные диалоги, имитирующие реальные коммуникативные ситуации с различными перспективами и вариантами ответов.

Студентам может быть предложена адаптированная детективная история, небольшая новелла или пьеса, которую они должны прочитать заранее. Преподавателю следует порекомендовать к прочтению лишь тот фрагмент истории, в котором обозначены действующие лица и их основные характеристики, а также завязывается интрига, но нет ясности на предмет дальнейшего развития сюжетной линии.

Задания с применением методик театрализации, выполняемые учащимися заинтересованно и креативно, будут действенными, эффективными и полезными, не вытесняя традиционных дидактических методов, а гармонично дополняя их. Целью является формирование на практике, прежде всего, устных компетенций, называемых в аутентичных учебниках испанского языка термином *destrezas*. Положительным моментом следует также признать развитие у студентов артистических способностей, востребованных в любом сегменте как межличностных контактов, так и профессионального общения.

Хотя в мировой практике преподавания иностранных языков метод театрализации известен достаточно давно, он не теряет своего значения и сегодня, и, с нашей точки зрения. Должен стать частью

комплексной системы интенсивного обучения иноязычной речи. В современных условиях, когда основу педагогики составляют интерактивный и компетентностный подходы, метод театрализации приобретает новые черты, диктуемые эпохой. Кроме того, модифицируясь под влиянием новейших социальных веяний постмодернизма, метод театрализации расширяет содержательный и смысловой диапазон лингводидактики, а посему отличается актуальностью и востребованностью. Имея обширную и разнообразную многолетнюю практику преподавания иностранных языков молодёжи, обучающейся в ведущих вузах Москвы, мы убедились в том, использование методики театрализации даёт положительные результаты, ибо в значительной мере способствует успешному формированию общей и профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности.

Литература

1. Атабекова А.А. Веб-сайт как основа моделирования урока иностранного языка. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2005. № 1. С. 185-190
2. Вартанова В. В. Формирование автономности студентов в контексте театральной деятельности при обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. N 10 (17): в 2-х ч. www.gramota.net/editions/1.html
3. Зверева Е.В. Модель перевернутого урока (flipped classroom) как одна из техник обучения иностранному языку. В сборнике: Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М, 2015. С. 446-456.
4. Голубовская Е.А. Using role plays as follow-up activities in teaching business english and english for specific purposes. В сборнике: Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. Titusville: L&L Publishing, 2012. С. 348-353.
5. Гребенникова В. М., Щербина А. И. Инфантилизация молодежи как актуальная проблема социально-психологической безопасности государства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 24. С. 52-56.
6. Кутьева М.В. Компетентностный подход в структуре коммуникативной методики: пробы, достижения, ошибки // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им.

- Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией "Pearson". М.: Pearson, 2016. С. 386-403.
7. Кутьева М.В. Практические шаги по демократизации иноязычного образования: зарубежный опыт // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков сборник научных трудов. М.: РУДН, 2016а. С. 367-378.
 8. Лазарева Ж.П. Театрализация как средство формирования коммуникативной толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 312-316.
 9. Петрищева Е.Ю. Театрализация как средство развития коммуникативной компетентности студентов - будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2009. № 11. С. 51-53.
 10. Румянцева И. М. Психолингвистические механизмы и методы формирования речи: Авт. дисс. на соиск. уч. ст. д. фил. наук. 10.02.19. М.: ИЯ РАН, 2000. 42 с.
 11. Станиславский К. С. Речь на первом уроке ученикам, сотрудникам и актерам филиального отделения МХТ // Собраний сочинений: В 9 т. М.: Искусство, 1993.
 12. Тихонова Е.В. Психология игры в управлении образовательной интеракцией // Право и управление. XXI век. 2015. № 4. С. 145-149.
 13. Arroyo C. La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua. Madrid: Comunidad de Madrid, 2003. 586 p.
 14. Atabekova A.A., Gorbatenko R.G. Foreign language as a tool for creative professional development. Перспективы науки. 2015. № 11 (74). С. 198-200.
 15. Boquete Martín G. El uso del juego dramático en la enseñan de lenguas: las destrezas orales. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. 2011. Электронный ресурс. Режим доступа: (<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30865>) (дата обращения – 10.02.2017).
 16. Boquete Martín G. Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. 2014. Электронный ресурс. Режим доступа: (<http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/arribaeltel-n1/arribaeltel%C3%B3n.pdf>) (дата обращения – 10.02.2017).
 17. Bryant Keith Alexander, Gary L. Anderson, Bernardo Gallegos. Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity Routledge, 2004. 456 p.
 18. Diago Romero M. Actividades dramáticas como herramienta didáctica. 2012. Электронный ресурс. Режим доступа: (<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/viewFile/6588/6374>) (дата обращения – 10.02.2017).

19. C3mitre, I., Valverde, J. M. Desarrollo de la competencia oral de la L2 a trav3s de actividades dram3ticas // Ruiz, R. y Mart3nez, M. A. Propuestas metodol3gicas para la ense1anza de las lenguas extranjeras. Texto dram3tico y representaci3n teatral. Granada: Universidad de Granada, 1996.
20. Tikhonova E., Rezepova N. Emotional intelligence development through English classes: learners' disposition, motivation, awareness. ICERI2016: The Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville (Spain): International Academy of Technology, Education and Development. 2016. Pp. 1722-1731.

Zvereva E.

RUDN

E-mail: zvereva_ev@pfur.ru

**AN INNOVATIVE APPROACH IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES:
THEATRICALITY IN CLASSROOM INTERACTION**

In era of active search for fresh reserves of the modernization of pedagogical interaction in higher education due to a disturbing strain of spiritual and moral values in the youth ambit, it is necessary to develop creative educational tactics that would facilitate the successful socialization of future professionals and their pragmatic communication competences in the course of foreign languages acquisition. From our point of view, the theatricality as a universal methodical method meets perfectly the challenges of modern didactic paradigm.

Keywords: communicative competence, personality, dramatization, dramaturgy, socialization, professional communication.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ИВАНОВА М.Е.

*РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: ivanova@mail.ru*

В статье рассматриваются проблемы, стоящие перед преподавателем иностранного языка, связанные с процессом формирования вторичной языковой личности как важной составляющей внутреннего мира учащихся. Приводятся основные составляющие, лежащие в основе формирования методической компетенции у будущих педагогов-преподавателей иностранного языка. Постулируется особое значение продуктивной деятельности учащихся в процессе овладения иностранным языком на примере рассмотрения темы «Страдательный залог».

Ключевые слова: *методическая компетенция; деятельность учащихся; продуктивная деятельность; вторичная языковая личность.*

Преподаватель иностранного языка, как и любой другой специалист, вовлеченный в процесс обучения, развития и воспитания, несет огромную ответственность перед учащимися, их родителями и перед обществом в целом. От него зависит, какими войдут в социум его подопечные, какими людьми они станут, насколько будут успешны в своей профессиональной деятельности. Педагог, даже тогда, когда он об этом не думает, активно формирует личность обучаемых, а в случае, когда он преподает иностранный язык, – еще и вторичную языковую личность своих студентов.

Не вызывает сомнения тот факт, что формирование личности – процесс трудоемкий, кропотливый, требующий внимания, упорства, настойчивости. В той же мере, что и формирование личности, весьма сложной и ответственной задачей является формирование языковой личности и, на ее основе, вторичной языковой личности. Последнее и является основной задачей, стоящей перед преподавателем иностранного языка.

Языковая личность – явление, присущее только человеку. В природе наиболее близким аналогом является формирование «первой сигнальной системы» [Реформатский, 2007, с. 20] в мире высших животных. Но, в отличие от «первой сигнальной системы», человеческий язык, или «вторая сигнальная система» намного сложнее, богаче в выборе языковых средств и способов выражения и самовыражения. Что же касается вторичной языковой личности, то в природе нет даже близкого ей аналога. Конечно, некоторые животные могут имитировать отдельные звуки других видов животных, но они делают это неосознанно, не вкладывая в них никакого смысла.

Таким образом, формирование вторичной языковой личности – процесс, присущий только человеку. Во многом ее формирование похоже на становление первичной языковой личности, но есть и существенные отличия. Билингвизм и полилингвизм – явления достаточно широко распространенные в обществе, но требующие особых условий для формирования. Гораздо чаще индивиды сталкиваются с необходимостью формирования вторичной языковой личности в том возрасте и в тех условиях, которые не предполагают овладения языком тем же способом, что и маленькие дети. В этом случае для формирования вторичной языковой личности требуется особым образом организованная образовательная среда, немаловажную роль в формировании которой принадлежит преподавателю иностранного языка.

Однако, для того, чтобы получить на выходе компетентного, творчески мыслящего и педагогически и методически грамотного преподавателя, его самого надо обучить, воспитать, сформировать. Для решения этой проблемы следует обратить внимание на принципы, лежащие в основе методической подготовки преподавателя иностранного языка.

Н.В. Языкова и С.Н. Макеева предлагают выделить следующие наиболее существенные принципы методической подготовки будущего преподавателя иностранного языка: принцип научности, принцип деятельности, принцип проблемности, принцип

конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами, принцип единства учебной и исследовательской работы студентов. [Языкова, Макеева, 2015, с. 53-68]

Соответствие учебных знаний научным является важным принципом формирования методической компетенции преподавателя. Приметой нашего времени стало большое количество литературы, посвященной вопросам преподавания и изучения иностранных языков. К сожалению, тщательный анализ показывает, не все учебники, учебные пособия и книги в полной мере являются источниками объективной информации. Проблема осложняется еще и тем, что, в отличие от точных наук, таких как математика, в системе гуманитарных наук и даже в пределах одной науки существует обычно несколько разных теорий. Важным компонентом формирования будущего преподавателя иностранного языка является привитие ему вкуса и избирательности в выборе литературы и учебных материалов.

Большинство современных преподавателей вузов творчески подходят к преподаванию иностранных языков, используя синтез нескольких методов преподавания своей дисциплины. Не может не радовать и тот факт, что в последнее время большинство вузов, в том числе и лингвистических, широко используют учебники авторов-носителей данного языка. Все это не может не отражаться на качестве подготовки будущих преподавателей-лингвистов.

Переход школ и вузов на учебники, разработанные носителями данного языка, имеет два немаловажных аспекта для подготовки будущего преподавателя иностранного языка. Во-первых, студент получает более объективные знания, отражающие современное состояние и реалии жизни данного социума. Во-вторых, современные пособия, которые основаны на последних научных данных о принципах изучения и преподавания иностранного языка помогают будущему преподавателю-лингвисту сориентироваться в том, что можно использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности, а от чего следует отказаться.

Что касается принципа деятельности, то он может рассматриваться двояко. С одной стороны, все, за что берется человек, все, что он выполняет – это деятельность. Учитель, который рассказывает студентам о том, сколько времен в английском языке имеют форму страдательного залога, как он образуется и в каких случаях употребляется, есть субъект деятельности. Также субъектами некоторой, пусть и не продуктивной, а рецептивной деятельности являются и учащиеся, которые слушают преподавателя и стараются понять этот материал.

Рассмотрим другой пример. Преподаватель объявляет на занятии о том, что сегодня студенты будут повторять тему «Страдательный залог». Далее он просит студентов привести пример этого явления. Более продвинутые студенты отвечают, другие с интересом слушают своих товарищей и с удивлением отмечают, что уже когда-то проходили этот материал. Дальнейшее рассмотрение темы проходит в оживленной беседе между преподавателем и студентами, а также между самими студентами. Преподаватель поощряет студентов самих искать ответы на вопросы, активно обсуждать и отстаивать свою точку зрения.

Сравнив эти два вида деятельности, можно прийти к выводу о том, что на занятии не просто важна деятельность учащихся, но именно активная, продуктивная деятельность. Причем преподаватель должен понимать, что главное на занятии по иностранному языку для студентов – это выполняя определенный вид деятельности не только научиться чему-то, но и выполнить задание, поскольку последнее способно вызвать чувство удовлетворения и закрепить полученный полезный результат. Таким образом, будущий преподаватель иностранного языка должен понять, что о качестве урока следует судить не по тому, что делал преподаватель, а в свете того, что и как сделали студенты.

Принцип проблемности имеет особое значение для формирования лингвистической компетенции будущего педагога.

Известно, что человек не просто так выполняет ту или иную деятельность, а всегда или почти всегда (пусть даже

подсознательно) задается вопросом: для чего я это делаю (должен делать)? Что мне это даст? Одно дело – предложить студентам какие-то определенные знания, а потом долго рассказывать, почему это важно знать. Совсем другим будет результат, если вначале поставить перед студентом задачу, подтолкнуть к ее решению, а потом рассказать, как можно было сделать это проще, правильнее и изящнее в вербальном отношении. С этой целью можно «погрузить» самих будущих преподавателей в подобную ситуацию и после того, как они на своем опыте почувствовали себя в роли учащихся, подвести теоретическую базу под проведенный опыт и предложить сделать выводы для себя относительно роли и места преподавателя и учащегося в образовательном процессе.

Принцип конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами заключается не только в совместной работе преподавателя и учащегося с целью передать знания от преподавателя реципиентам, а, в первую очередь, в усилении воспитывающих и развивающих компонентов этого взаимодействия [Резепова, 2009]. Будущий педагог должен уметь не просто взаимодействовать с учащимися, но и активно совершенствовать качество этого взаимодействия. К сожалению, в современной школе обучение иностранным языкам часто сводится к подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, а не к обучению языку; еще больше страдают воспитательный и развивающий компоненты этого взаимодействия. Тем не менее, в западной литературе набирает популярность концепция эмоционального интеллекта (*emotional intelligence*) [Wilding, 2010, p. 3 – 5], активно развиваемая российскими учеными Тихоновой Е.В. и Резеповой Н.В. [Tikhonova, Rezerova, 2016; Tikhonova, Kudinova, 2016], а также идея того, что не все знания, умения и навыки можно измерить в процентах и баллах. Не вызывает сомнения тот факт, что преподаватель иностранного языка должен активно использовать в своей работе результаты научных открытий и активно применять их в своей деятельности.

Принцип единства учебной и исследовательской работы студентов подразумевает, что будущий преподаватель уже в вузе может и должен заниматься научно-исследовательской работой, а также

овладеть навыками обучения такому виду деятельности своих подопечных. Конечно, существует некоторое диалектическое противоречие в отношении того, что учащиеся могут сделать на данном конкретном этапе обучения и требованиями научности. Важным принципом проведения исследовательской работы учащихся является принцип «зоны ближайшего развития» [Гиппенрейтер, 2001, с. 28] и посильности выполняемого задания. В то же время, следует отметить значение удачно выполненного задания, проведенного исследования в подготовке и воспитании будущего научного работника.

Будущим преподавателям иностранного языка важно понимать, что есть определенные принципы организации учебной, воспитательной и развивающей деятельности. Вместе с тем важно понимать, что овладения теоретическими основами для этого недостаточно и будущему педагогу следует активно применять как те успешные приемы и методы, которым его обучили на студенческой скамье, так и активно работать над развитием своих профессиональных компетенций, неотъемлемой частью которых является методическая компетенция.

Литература:

1. Введение в языковедение: Учебник для вузов / А.А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. 5 изд., испр. М.: Аспект Пресс, 2007. 536 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? Издание 3-е, испр. и доп. М: «ЧеРо» при участии Творческого центра «Сфера», 2001. 240 с.
3. Резепова Н.В. Разбор языковых особенностей дискурса радионовостей как интенсивный метод в изучении иностранного языка // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур сборник научных трудов II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Изд. 2-е, дополнен., исправл. и перераб., 2009. С. 587-596.
4. Языкова Н.В., Макеева С.Н. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете. М.: ТЕЗАУРУС, 2015. 288 с.
5. Tikhonova E., Rezepova N. Emotional intelligence development through English classes: learners' disposition, motivation, awareness // ICERI2016: The Proceedings of the 9th International Conference of Education, Research and Innovation. Spain, 2016. P. 1722-1731.

6. Tikhonova E.V., Kudinova N.A. Emotional intelligence as a constituent of sophisticated thinking: teaching non-fiction in the English language classroom // SGEM 2016: The Proceedings of the 3d International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts. Albena, 2016. P. 733-740.
7. Wilding C. Change Your Life with Emotional Intelligence. UK, 2010.

Ivanova M.

Plekhanov Russian University of Economics

E-mail: ivanova@mail.ru

THE BASIC PRINCIPLES UNDERLYING THE METHODOLOGICAL COMPETENCY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article looks at some problems a foreign languages teacher faces in the process of forming secondary linguistic personality, which can be regarded as an important ingredient of student's inner world. The author discusses some key ideas underlying the methodological competence in prospective foreign language teachers. It is stated that productive activity is of crucial importance when studying a foreign language. There is an example of teaching Passive Voice to support the idea.

Key words: methodological competence; students' activities; productive activity; secondary linguistic personality.

СПЕЦИФИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МОТИВАЦИЯ И СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

КОЛЛЕГОВА О.Ю.

*МГИМО (Университет)
E-mail: kollegova@gmail.com*

В современном мире, свободное владение иностранным языком представляется необходимым условием успешного построения карьеры и комфортного самоощущения. Вместе с тем, крайне ускоренный ритм жизни просто не оставляет многим стремящимся изучить язык времени на посещение систематических языковых занятий. Потому, сегодня всё большее звучание приобретают методики самостоятельного изучения иностранного языка.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, лингвистическая и социокультурная компетенция, языковые игры.*

Изменение образовательной парадигмы породило кардинально иные подходы к организации работы над изучаемым материалом. Принципиальным сегодня является не вооружить обучающегося системой знаний, умений и навыков, а научить его учиться. Знаниевая парадигма, потеряв статус безусловного образовательного авторитета, уступила место компетентностной [Хорохина, Глухова, 2016]. В ряду ключевых компетенций, необходимых для успешного функционирования специалиста на рынке труда, выступают коммуникативная и информационная компетенции.

Информационные поток в современном обществе столь обширен и динамичен, что владение информацией само по себе утратило свою актуальность. На первый план выступает умение работать с информацией, критически её осмысливать, производить компрессию и декомпрессию. В свою очередь, информационная компетенция служит базой для успешной коммуникации, в том числе, и профессионально ориентированной.

Сформированная коммуникативная компетенция предполагает не только свободное владение набором навыков и умений, необходимых для эффективного вербального и невербального общения, но и умение гибко адаптироваться к контексту коммуникации, выстроить релевантную мотивацию к общению.

Структура коммуникативной компетентности, отсюда, включает в себя пять уровней, вовлекающих в орбиту своего функционирования психофизиологические особенности личности, социально-статусные характеристики, общекультурный уровень, языковую компетенцию и прагматические характеристики личности [Воркачев, 2001, с. 66-67].

Вместе с тем, способность к эффективному решению коммуникативных задач, определяется на современном этапе, не только общей и профессиональной культурой речи (владение фундаментальными знаниями в конкретной профессиональной сфере, умение реализовывать профессиональный диалог и продуцировать обоснованные монологические высказывания), коммуникативной культурой (культура речи, речевая культура, культура мышления и культура проявления эмоций), культурой коммуникативного поведения (владение коммуникативными тактиками, нормами, паралингвистическими средствами общения) [Гончарова, 2011], но и необходимостью владения иностранным языком. Крайняя поликультурность современного социума диктует необходимость владения вторым языком в качестве инструментария профессионального развития и комфортного повседневного общения, а знание иностранного языка выступает в качестве необходимого компонента эффективной коммуникативной компетенции.

Ввиду ограниченного количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранных языков в неязыковых вузах, все большее звучание приобретает самостоятельная внеаудиторная работа по их изучению.

В процессе формирования коммуникативной компетенции студентов самостоятельная работа существенно недооценивается

обучающимися, тогда как правильная организация самостоятельной работы при обучении студентов иностранному языку позволяет не только качественно обогатить образовательный процесс, но решить и вопросы адаптации студентов к условиям вузовского обучения [Накобян, Мекеко, Smugunova, Khorokhorigina, 2015, p. 5591-5592].

Вместе с тем, осознание роли иностранных языков в развитии персональных карьерных стратегий, как правило, носит декларативный характер. Студенты, признавая значимость владения иностранным языком в условиях международного рынка труда, его вклад в формирование общей коммуникативной компетенции, на практике, оказываются не готовы к интенсификации изучения иностранных языков, ограничиваясь лишь аудиторными занятиями и не всегда выполняя домашние задания.

Для выявления степени осознания студентами негуманитарных вузов, профессиональная деятельность которых связана со знанием иностранных языков опосредованно, необходимости систематической самостоятельной работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции; готовности к её реализации, нами в сентябре-декабре 2016 года было проведено исследование, в котором приняли участие 564 студента московских вузов (НИУ ВШЭ, РУДН, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Российский государственный социальный университет). Участие в исследовании носило добровольный характер, все его участники были проинформированы о целях и задачах экспериментальной деятельности.

Гипотезами исследования стали предположения:

1. Готовность к систематической внеаудиторной деятельности по изучению иностранных языков больше свойственна студентам выпускных курсов, тогда как первокурсники и второкурсники менее склонны к актуализации практической составляющей указанной деятельности;
2. Осознание участниками исследования того факта, что учить иностранный язык не сложно и доступно каждому, в случае наличия эффективной мотивации к деятельности и

использования релевантных образовательных материалов и технологий, способно значительным образом адаптировать самостоятельную работу к потребностям обучающихся.

Исследование реализовывалось в три этапа. На первом этапе (сентябрь 2016 г.) все его участники заполнили открытую анкету, анализ ответов которой был использован нами для формирования восприятия студентами влияния самостоятельной работы на овладение иностранным языком. На втором этапе (октябрь-ноябрь 2016 г.), в ходе серии лекций-дискуссий студенты вооружались навыками самостоятельной работы в области изучения иностранных языков, а лекторы развеивали мифы о принципиальной невозможности изучения иностранного языка вне учебной аудитории. На третьем этапе (декабрь 2016 г.) исследования участникам вновь было предложено заполнить открытую анкету с целью анализа наличия / отсутствия изменений в выстроенной парадигме отношения к самостоятельной работе.

Для верификации выдвинутых гипотез, все участники исследования были условно разбиты на две группы – группа, включающая студентов 1-3 курсов, и группа (299 человек), объединяющая студентов 4 курса и магистров 5-6 курсов (265 человек).

Всем участникам было предложено заполнить открытую анкету, включающую в себя следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы необходимым изучение иностранных языков. Почему?
2. Какие факторы, по Вашему мнению, осложняют изучение иностранных языков в формате внеаудиторной работы?
3. Полагаете ли Вы, что внеаудиторная самостоятельная работа в сфере изучения иностранных языков эффективна? Аргументируйте свой ответ.
4. Какое количество внеаудиторного времени (еженедельно) Вы отводите на изучение иностранного языка.

Отвечая на первый вопрос, абсолютное большинство респондентов (97,6%), ответили утвердительно. Ответы ранжировались от «да,

обязательно» (47 %), до «да – жизненно необходимо» (14 %). В качестве аргументов выступили следующие положения¹:

1. Профессиональный рост обусловлен знанием иностранного языка (32 % ответов).
2. Эффективная профессиональная коммуникация в современном социуме невозможна без знания иностранного языка (39 % ответов).
3. Зарубежные поездки требуют знания иностранного (преимущественно, английского) языка (13 % ответов).
4. 2 % респондентов из числа воздержавшихся от ответа, указали. Что не готовы дать однозначный ответ. Остальные – оставили графу с ответом пустой.

Среди факторов, препятствующих изучению иностранных языков в формате внеаудиторной работы, наиболее упоминаемыми стали:

1. Отсутствие способностям к иностранным языкам (23 % респондентов).
2. Учить иностранный язык сложно, особенно – сложно понять грамматику изучаемого языка (61 % респондентов).
3. Не хватает времени на полноценное изучение иностранного языка, ввиду загруженности предметами профессионального цикла (76 % респондентов).
4. Бесплезно в этом возрасте пытаться выучить иностранный язык на уровне, достаточном для свободного общения, поскольку это возможно только в детском возрасте (25 % респондентов).
5. Нет возможности активно практиковать изучаемый язык, а без активного говорения язык выучить невозможно (84 % респондентов).
6. Изучения языка вне контакта с преподавателем малоэффективно, так как сводится к воспроизведению некорректно освоенного материала и закреплению нерелевантных речевых моделей (74 % респондентов).

¹ Полученные ответы были сгруппированы нами по тематическому принципу. Приведены наиболее типичные ответы.

7. Систематический контроль выполнения заданий, реализуемых в аудиторном формате, является существенным инструментом, активизирующим познавательную деятельность. Внеаудиторный формат, вследствие отсутствия внешнего систематического контроля, менее эффективен, в этой связи (63 % респондентов).
8. Недостаточное применение новейших информационных технологий в процессе изучения иностранных языков (82 % респондентов).
9. Сложности в запоминании новых слов (89 % респондентов).

Самостоятельную внеаудиторную работу по изучению иностранных языков эффективной маркировали 27 % респондентов из группы «младших курсов» (МК), и 39 % - из группы «старшекурсников» (СК). При этом, среднее время, еженедельно затрачиваемое на самостоятельную работу в области изучения иностранного языка участниками из МК составило 2 часа. В группе МК этот показатель составил 4.

На следующем этапе исследования в серии встреч с испытуемыми преподаватели провели лекции-дискуссии, на которых на конкретных примерах (с привлечением статистических данных, на интересном иллюстративном материале) были прокомментированы основные препятствия, выделенные участниками исследования в ответах на второй вопрос анкеты.

Так, совмещение правильно организованных самостоятельных занятий² с аудиторными занятиями с преподавателем было прокомментировано в качестве оптимальной модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции. При этом, были приведены конкретные примеры использования разнообразных обучающих аутентичных интернет-источников (обучающие игры,

² Занятия должны быть регулярными (как минимум, 20 минут каждый день); задания для самостоятельных занятий должны быть разнообразными (восприятие на слух, письменные задания, тестовые задания и др.); использование электронных лабораторий (MyGrammarLab и др.) породит ощущение неусыпного внешнего контроля, с возможностью в режиме реального времени получить оценку своей деятельности.

видео и аудио, записи лекций ведущих мировых университетов, проект BBC «6 minute English» и др., ресурсы British Council и др.). Особое внимание было уделено необходимости систематического повторения всего изученного материала. Повторное прослушивание аудио, просмотр видео, чтение источников воспринимаются на новом качественном витке значительно глубже, порождая уверенность в собственных языковых знаниях и навыках. На примерах было проиллюстрировано, что на начальных этапах самостоятельной работы в исследуемой области наиболее эффективными являются слушание и чтение, и именно стремление преподавателей заставить студента говорить, когда он еще не способен к говорению, порождает ощущение сложности изучения языка. Тогда как аудио и зрительное восприятие способны достаточно быстро породить удовлетворение от понимания иностранного языка и послужить эффективным связующим звеном к говорению. Несмотря на то, что умение говорить на языке – цель его изучения, нужно не говорить, чтобы учиться, а учиться, чтобы говорить. Безусловно, изучение иностранного языка предполагает активное говорение, но, будучи включенным в процесс обучения на базе развитой способности к адекватному восприятию иноязычной информации, оно способно значительным образом интенсифицировать формирование коммуникативной компетенции. Более того, существование в Сети целого ряда интернет-сообществ, на просторах которых иностранцы ищут собеседников для изучения иностранного языка как второго, делает возможность непосредственной коммуникации с носителями изучаемого языка доступной для каждого изучающего в формате внеаудиторных самостоятельных занятий.

При этом, подход к отбору материала для изучения иностранного языка должен строиться на положении, согласно которому изучаемый язык не цель, а средство расширения возможностей обучающихся. Подбор интересных и важных для студента материалов значительным образом повысит эффективность всего процесса.

Без понимания структуры языка, осознания принципа «работы» его правил, заговорить невозможно. Отсюда, важно изучать грамматические явления, но в тесной связи с реальной речью.

На основании новейших научных разработок участникам исследования было продемонстрировано, что не бывает людей без способностей к изучению иностранных языков, поскольку уже сам факт говорения на родном языке свидетельствует о наличии способностей к продуцированию речи. В случае же изучения иностранного языка проблемы связаны, скорее, с недостатком свободного времени и страх быть осмеянным в случае некорректного использования изучаемых языковых явлений.

Так же широкое обсуждение получили исследования мозга человека, продемонстрировавшие, что он остается гибким до глубокой старости (так, люди, потерявшие зрение, независимо от их возраста достаточно быстро постигают язык Брайля). Отсюда, был сформирован вывод, согласно которому изучение иностранного языка эффективно в любом возрасте и не зависит от уровня образования личности. Более того, большой словарный запас, свойственный «взрослым обучающимся», и способность логически понять сложные грамматические явления, способствуют более эффективному постижению изучаемого языка. Таким образом, важны не «абстрактные лингвистические задатки», а отношение к изучению языка.

Была продемонстрирована и важность постановки «правильных целей» в процессе самостоятельного изучения иностранных языков. Общая цель «свободно говорить на иностранном языке» слишком абстрактная, тогда как «сдать IELTS на 8», или «выучить 56 новых слов» позволяют находиться в состоянии постоянного прогресса, поскольку достижение промежуточной цели и движение к следующей будет постоянно демонстрировать динамику лингвистических и коммуникативных компетенций обучающихся, вселяя в него веру в победу, которая окажется невозможной в случае «пауз» в самообразовании, поскольку паузы в занятиях значительно снижают прогресс в изучении языка.

Так же были проиллюстрированы возможные варианты постижения иноязычной коммуникации посредством применения новейших образовательных электронных интернет-платформ (storytelling, геймификация, облачные технологии, проектная деятельность).

Поскольку самостоятельная работа по запоминанию слов была указана в качестве наиболее сложной большинством опрошенных, особое внимание в формате лекций дискуссий, было отведено практикам, способным существенным образом повысить эффективность этой деятельности.

Остановившись на видах словарного запаса (активный: слова и выражения, используемые в речи и письме; пассивный – слова и выражения, актуализированные в процессе чтения и прослушивания, но не используемые в непосредственной коммуникации) и выяснив, что пассивный словарный запас, как правило, значительно превосходит активный, преподаватели проиллюстрировали, почему пассивно выученные слова иностранного языка попадают именно в пассивный словарный запас, и продемонстрировали механизмы их актуализации в активном словаре (после неоднократного их использования в речи или письме).

Для качественного усвоения новой лексики (способности его «опознания» через три недели после изучения) оптимальным является изучение 10-15 новых слов в день. Продуктивным представляется запоминание новых слов в процессе чтения, просмотра фильмов, прослушивания аудиокниг / радиопередач / подкастов, а не заучивание списков слов.

Так же, участникам исследования были предложены некоторые подходы к самостоятельному изучению новых слов:

1. Работа с карточками (на одной стороне карточки размещается слово, на другой - перевод и пример, иллюстрирующий использование слова). Если не получается вспомнить значение слова, достаточно перевернуть карточку и перечитать перевод и пример. Карточки можно складывать в любом порядке, ранжировав их всегда по неделям/месяцам и организовав

- систематическое повторение ранее изученных слов. Карточки с особенно сложными для запоминания словами можно аккумулировать отдельно и повторять чаще «стандартных» слов.
2. Работа со словарем. Внушительный процент новых слов может осесть в пассивном словарном запасе после просмотра словарных статей к тому или иному слову.
 3. Языковые игры со словами: кроссворды, Scrabble и др. помогут обогатить словарный запас. Например, игра «Выставка»: зачастую, зная сложные термины, изучающий иностранный язык не знает названий предметов и явлений, связанных с повседневной жизнью. Написав маркером на стикерах и прикрепив название «неизвестных» предметов на эти предметы, обучающийся получает возможность ежедневно полноразмерно иллюстрировать их значения, что приведет к прочному их запоминанию без существенных усилий.
 4. Составление рассказов. 10-15 новых слов необходимо включить в связный рассказ на английском языке. Метод помогает не только запомнить новые слова, но и актуализировать старые из пассивного словарного запаса - в активный. Слова, не связанные тематически, очень сложно связать в одной короткой истории, но тот факт, что история получается глубоко вымышленная, и, как правило, очень образная, способствует прочному запоминанию новых слов [Шестов, 1999].
 5. Составление связных текстов с повторяющимся словом. Изучение конкретного слова и его применения в контексте эффективно реализуется при составлении связного текста из 10-15 предложений с включением этого слова в каждое предложение. В результате такого подхода слово надолго останется в "активе".
 6. Написание короткого текста на русском языке с включением двух-четырех изучаемых слов на изучаемом языке.
 7. Подбор антонимов. Полезно сразу запоминать слова вместе с их антонимами.
 8. Составление словесных кругов. Отобрав любое слово, полезно составить предложение, описывающее его, добавляя в него слово, которое раньше не было в активном словаре. К новому

- предложению далее подбирается тематически продолжающее его предложения с новым незнакомым словом и т.д. Так, тренируя описания предметов (или явлений), параллельно расширяется словарный запас [Слуцкая].
9. Выстраивание логических цепочек. Изучая слова по конкретной теме, выстраивание их последовательных связей. Например, объединение их по тематическим полям внутри логической цепочки school - college - university.
 10. Визуализация значения слова / фразы. В рамках подхода изучаемое слово / фраза печатается 15 раз подряд с одновременным произношением печатаемого слова вслух (важно правильно артикулировать его произношение) и мысленно визуализируется в форме абстрактной картинки. В результате, написание и произношение слова связывается со значением.
 11. «Звуковой» подход. Можно подобрать к иностранному слову созвучное русское слово и связать русское и иностранное слово через придуманную ситуацию, представить ситуацию в образах. Чем невероятней будет ситуация, тем лучше запомнится слово.
 12. Этимологический анализ изучаемого слова. Изучение приставок, корней и суффиксов, «вычисление» значения новых слов при понимании их структуры и значения составляющих их частей [Гришин].

Была прокомментирована необходимость пристального внимания к корректному произношению уже с первых занятий, поскольку пока уровень произношения не приблизился к эталонному, хотя бы на 70%, словарный запас ученика практически не развивается. Известный лингвист М. Шестов так охарактеризовал взаимозависимость между хорошим произношением и реальными знаниями: «Без освоения навыков правильного произношения, ритма и интонации речи (а это возможно только через визуальную демонстрацию ученику такого замедления и детализации проговариваемых звуков и слов, ... никто не сможет: ни английский свой улучшить, ни эффективно учиться, ни плодотворно работать в любой англоязычной стране!» [Шестов 1999; Шестов].

Новое слово необходимо учить с окружающими его словами (с предложениями, с которым оно употребляется и т.д.). В случае перечисления в словаре нескольких значений нового слова, не имеет смысла пытаться выучить сразу все, продуктивнее запомнить то значение, в котором это слово было встречено. При столкновении с новым словом предпочтительнее сначала попытаться «понять» его, исходя из контекста, прежде чем обратиться к словарю. Правильно «узнанное» слово запомнится с большей долей вероятности. Использование схем, таблиц и иллюстраций к словам значительным образом оптимизирует процесс их изучения. Глаголы и существительные лучше выписывать и заучивать в составе фраз, в которых они часто употребляются [Гришин]. Лучше учить каждый день по три слова, чем раз в неделю «проглатывать» двадцать новых слов.

Исходя из положения, согласно которому, студент, в силу возрастного максимализма, не осознает свою неготовность к реальной, а не декларируемой на словах, самостоятельной работе вне направляющей и определяющей деятельности педагога [Мекеко, 2016], на третьем этапе исследования мы предложили участникам исследования заполнить анкету, призванную отразить наличие / отсутствие влияния лекций – дискуссий на восприятие влияния внеаудиторной самостоятельной работы на формирования коммуникативной компетенции.

В анкету были включены следующие вопросы:

1. Полагаете ли Вы, что внеаудиторная самостоятельная работа в сфере изучения иностранных языков эффективна?
2. Изменилось ли количество внеаудиторного времени (еженедельно), которое Вы отводите на изучение иностранного языка? Почему?

Типологизация полученных ответов продемонстрировала, что 62% участников исследования из МК отметил самостоятельную работу в качестве эффективной, в группе СК этот процент составил 81% См. Диаграмма 1).

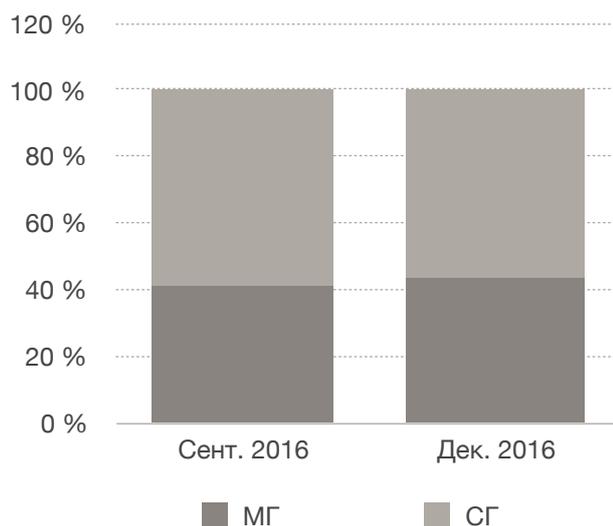


Диаграмма 1. Процент участников исследования, полагающих внеаудиторную самостоятельную работу по изучению иностранных языков эффективной

Изменилось и количество времени, затрачиваемое на самостоятельную работу по иностранным языкам: 4 часа в МК и 7 часов – в группе СК (См. Диаграмма 2). Аргументами в пользу увеличения удельного веса часов, затрачиваемых на самостоятельную работу, стали: «интересно опробовать услышанные теории» (83 % ответов), «понижение порога боязни к использованию изученных языковых явлений» (69 %), «четкое понимание алгоритма действий» (42 %), «желание самостоятельно добиться реального успеха» (41 %).

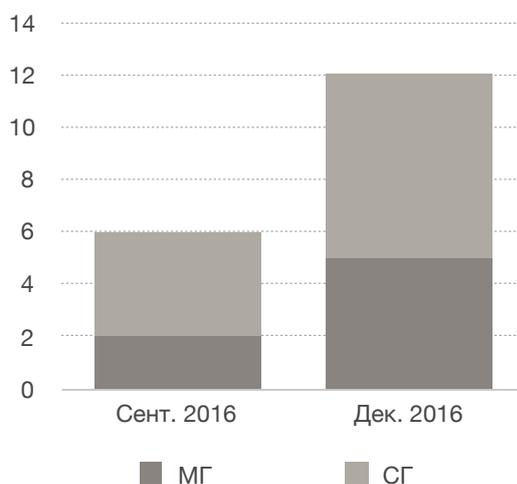


Диаграмма 2. Количество часов, затрачиваемое на самостоятельную внеаудиторную работу по изучению иностранных языков

Выдвинутые нами гипотезы получили статистическое подтверждение. Вместе с тем, студенты из МК продемонстрировали не меньший интерес к реализуемой деятельности, нежели студенты из группы СК. Мы понимаем, что ограниченные временные рамки, численная выборка реципиентов и новизна деятельности для них (а, значит, максимальный к ней интерес), не могут служить абсолютным гарантом непогрешимости полученных результатов, но данное исследование необходимо реализовать на более массовой аудитории с более длительным временным ранжированием проведения и более широким арсеналом применяемых образовательных практик.

Полученные результаты, на наш взгляд, свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по формированию эффективной мотивации к самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов вузов, базовыми основаниями которой призваны стать подлинное (не декларативное) понимание её важности и обладание инструментарием её эффективной коммуникации.

Литература:

1. Способы запоминания слов [Электронный ресурс, режим доступа]: <http://englishtips.org/1150826376-sposoby-zapominaniya-slov.html>
2. Гришин В. Эффективные методы изучения иностранных языков [Электронный ресурс, режим доступа]: <http://www.ref.by/refs/29/38544/1.html>
3. Шестов М. Да! Вы можете выучить иностранный язык и научить себя учиться эффективно. М., 1999.
4. Шестов М. Не учится английский? Методы обучения в корне неверны [Электронный ресурс, режим доступа]: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/2162575/>
5. Слуцкая О. Популярная лекция по английской грамматике [Электронный ресурс, режим доступа] <http://slutskai.wordpress.com/article/archivus/>
6. Гончарова К.Э. Структура коммуникативной компетентности будущего специалиста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2011.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.

8. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64-72.
9. Хорохорина Г.А., Глухова Е.В. Студенты как соавторы образовательного процесса // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сб. науч. тр. М.: РУДН, 2016. С. 149-153.
10. Nakobyan K.B., Mekeko N.M., Smygunova E.A., Khorokhorina G.A. The effectiveness of building a culture of linguistic self-education among students in learning a foreign language in high school // INTED 2015: The Proceedings of the 9th International technology, education and development conference. Spain: IATED, 2015. P. 5587-5595.
11. Мекеко Н.М. Вызовы новой образовательной парадигмы: гибридное обучение, интеракция сотрудничества и информационные технологии // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сб. науч. тр. М.: РУДН, 2016. С. 379-384.

Kolegova O.

MGIMO University

E-mail: kolegova@gmail.com

SPECIFICS OF INDEPENDENT WORK IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING: MOTIVATION AND STRATEGIES OF IMPLEMENTATION

In the modern world, fluency in a foreign language is a necessary prerequisite for a successful career and a comfortable self-awareness. However, the extremely accelerated pace of life just does not enable many aspiring people to learn the language on a systematic basis. Therefore, today methods of independent study of a foreign language are gaining greater importance.

Keywords: independent work, linguistic and socio-cultural competence, language games.

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

КРИШТОПА А.Н.

*Краснодарское Президентское кадетское училище
E-mail: krishtopa@yandex.ru*

Автор анализирует особенности неформального обучения в условиях высшего профессионального образования. В статье проанализированы цели и задачи неформального образования, пути повышения мотивации студентов к его реализации в формате обучения в течение всей жизни.

***Ключевые слова:** непрерывное образование, формальное, неформальное образование, профессиональное самообразование.*

Современное образование переживает трансформацию своего статуса с «образовательной системы» до «образовательного пространства». Государственные образовательные учреждения теряют свою абсолютную монополию на образовательные услуги: большая часть рынка этих услуг переходит в негосударственный сектор. Отсюда, вузам необходимо максимально изменить формат своей деятельности, чтобы оставаться, с одной стороны, держателями образовательных стандартов, с другой – не раствориться в большом количестве операторов образовательных услуг. Ввиду активного развития дистанционных курсов и образовательных программ типа Coursera и др., «престижность» диплома теряет свою актуальность, поскольку для работодателя сегодня важнее реальное владение сотрудником необходимыми для успешной реализации профессиональной деятельности компетенциями. Важным становится не место приобретения знаний, а их качество [Тихонова, 2015, с. 10].

Современный специалист должен быстро и адекватно реагировать на смену общественных процессов, быть готовым гибко реагировать на стремительно изменяющиеся условия социальной реальности. Залогом указанной способности выступает самообразование в течение всего периода профессионального бытия специалиста.

В 2015 году Министерством образования и науки Российской Федерации была принята «Концепция развития непрерывного образования взрослых

в Российской Федерации на период до 2025 года», отражающая содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики в сфере обеспечения возможности населения Российской Федерации заниматься самообразованием в течение всей жизни. Востребованность концепции непрерывного образования иллюстрируется и её обсуждением в повестке дня целого ряда межправительственных организаций (ЮНЕСКО, Международная организация труда, ОЭСР, Совет Европы и др.).

Перед современным вузом стоит актуальная задача сформировать личность, способную к самостоятельной образовательной позиции как в учебной аудитории, так и во внеаудиторное время. Качественное изучение преподаваемых дисциплин только в рамках академических часов, выделяемых на неё учебной программой, представляется невозможным. Равно как и не возможна успешная профессиональная деятельность вне реализации межпредметных связей, преемственности общего и профессионального обучения, интеграции общего и дополнительного образования. Вот почему, в терминологии ЮНЕСКО непрерывное образование определяется как формальное, неформальное, внеинституциональное (информальное).

Европейский Союз (меморандум 2000 г.) определяет формальное образование как процесс, завершающийся выдачей диплома или аттестата государственного образца [Меморандум непрерывного образования ...]. Согласно Международной стандартной классификации (2004 г.) - формальное образование, осуществляется в рамках официальных учреждений (школа – колледж - вуз) [Международная стандартная классификация...].

К неформальному образованию принято относить организованную учебную деятельность за пределами установленной формальной системы обучения. Неформальное образование определяется как образование, которое институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг. Ключевой характеристикой неформального образования является то, что оно является дополнением и/или альтернативой формальному образованию в обучении в течение всей

жизни индивидуума [Пересмотр Международной стандартной классификации ...]. При этом, неформальное образование – это получение знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей, не регламентированное местом получения, сроком и формой обучения, мерами государственной аттестации. Являясь личностно значимой для обучающегося деятельностью, она характеризуется познавательным, творческим, коммуникативным акцентами, способствующими выявлению и развитию его природных задатков и способностей на основе интереса к науке, технике, культуре, искусству, спорту, и обеспечивающими каждому обучающемуся полноту и цельность образования [Владимирова, 2013, с. 35].

В отличие от формального, неформальное образование не всегда подтверждается дипломом или иным документом о его получении, а учреждения, занимающиеся неформальным образованием, не обязаны иметь государственную лицензию на ведение образовательной деятельности. В зависимости от национального контекста, неформальное образование может охватывать программы по ликвидации неграмотности взрослых и молодежи, и программы для детей, не посещающих школу, а также программы по развитию жизненных и трудовых навыков, программы, направленные на социальное и культурное развитие. Оно может включать подготовку на рабочем месте для совершенствования или адаптации имеющих квалификаций или навыков, обучение безработных или представителей экономически неактивного населения; включать учебную деятельность, направленную на самообразование [Пересмотр Международной стандартной классификации ...].

Принципиальной особенностью неформального обучения является его общедоступность для любого человека, независимо от его возраста, пола и уровня образования.

Иными словами, неформальное образование представляет собой организованную систематическую учебную деятельность вне рамок формальной институализированной системы образования. Её суть (образовательная стратегия, ориентированная на конкретные потребности обучаемых), определяет принципы, цели, задачи

реализуемой образовательной деятельности. Неформальное образование характеризуется:

- активной позицией обучающихся;
- сопряженностью с изменениями, происходящими в обществе;
- опорой на жизненный опыт;
- автономной мотивацией обучающихся;
- ответственностью обучающихся за результат образовательной деятельности;
- гибкостью в организации и методах обучения;
- самостоятельной оценкой обучающимися получаемых результатов.

Занятия в рамках неформального образования реализуются, как правило, в формате курсов, семинаров, кружков и тренингов.

Система неформального образования призвана решить: (1) компенсаторную; (2) адаптирующую; (3) развивающую задачи.

Поставщиками неформального образования могут выступать как коммерческие, так и некоммерческие организации.

Неформальное обучение целесообразно реализовывать как на уровне содержания образования по отдельному предмету, так и на уровне межпредметных связей. Поскольку, требования к результатам освоения образовательных программ в рамках формального и неформального образования едины: «Программы отдельных учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности разрабатываются на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы с учётом основных направлений программ, включённых в структуру основной образовательной программы» [ФГОС ВО 3+, 2015], интеграция формального и неформального образования определяется на уровне результатов освоения основных образовательных программ, а следовательно, и на уровне содержания обучения. Следовательно, в программах изучения той или иной дисциплины учебная работа и внеаудиторная деятельность должны рассматриваться как единый компонент. Поэтому, определяя формы неформального обучения в рамках любой дисциплины, важно, чтобы содержание неформального обучения соотносилось с учебной программой.

Для успешной реализации неформальной образовательной деятельности необходимо сформировать у обучающихся ответственное к ней отношение. Включение результатов неформальной образовательной деятельности в балльно-рейтинговую систему, не просто будет стимулировать студентов к её реализации, но и сформирует её восприятие в качестве необходимого элемента образовательного процесса. Подобный подход позволит закрепить изученный материал в новых контекстах, апробировать полученные знания с учетом индивидуальных потребностей каждого обучающегося в социально-профессионально значимых контекстах.

Методика обучения в формате неформального образования призвана носить новаторский характер, тогда как её целеполагание призвано максимально учитывать индивидуальные учебные и профессиональные потребности каждого конкретного обучающегося. Таким образом, несмотря на отсутствие жесткой координации с образовательными программами формального образования, неформальная образовательная парадигма должна учитывать его основные вехи. При этом, можно констатировать, что неформальное образование, по сути, представляет собой не систему, а эклектическую мозаику, элементы которой призваны заполнить пробелы, незаполненные формальным образованием.

Неформальное обучение не просто адаптирует студента к требованиям реальности и восполняет пробелы в его компетентностном портфеле, но и расширяет спектр возможностей личности в отношении её самореализации, позволяет получить первичный опыт профессиональной деятельности, зафиксировать уровень обученности студентов и восприятие ими характера организации образовательной интеракции.

Литература:

1. Владимирова Л.П. Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационно-образовательной среды // Открытое образование. 2013. №5. С. 34-39.
2. Купцов О.В. Непрерывное образование и его структура // Высшее образование в Европе. Т. XVI. № 1. Европейский центр по высшему образованию ЮНЕСКО, 1997.

3. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://omsu.ru/page.php?id=501> (дата обращения: 7.04.2017).
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nerperiv_obraz.html (дата обращения: 10.09.2017).
5. Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_RU.pdf
6. Тихонова Е.В. Ландшафт образовательного дизайна в XXI в. // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сб. науч. тр. М.: РУДН, 2015. С. 9-24.
7. ФГОС ВО 3+ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/pdf>.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

МАЛАШЕНКО Е.А.

*Белорусский государственный экономический университет
e-mail:elena_malashenko@ymail.com*

В данной статье дана попытка провести сравнительный анализ понятийно-терминологического аппарата смешанного обучения.

Развитие сети Интернет открыло новые перспективы дистанционного образования, расширило возможности обучающихся людей и породило новые модели его использования. Дистанционное обучение теперь прочно вошло в практику вузов, которые наперегонки, пытаются внедрять те или иные технологии в свой учебный процесс. Несмотря на сложившуюся терминологическую базу системы дистанционного образования, которая нашла свое отражение в нормативных документах, той или иной страны, существует множество определений «смешанного обучения», которые вносят большую путаницу в умах его использующих людей и порождают вопросы и новые попытки расставить все по своим местам.

Ключевые слова: *ИКТ, смешанное обучение, понятийный аппарат, терминологическая база, нормативные документы, модели обучения*

Развитие сети Интернет открыло новые перспективы дистанционного образования, расширило возможности обучающихся людей и породило новые модели его использования. Дистанционное обучение теперь прочно вошло в практику вузов, которые наперегонки, пытаются внедрять те или иные технологии в свой учебный процесс.

Цель статьи провести сравнительный анализ терминологии в понимании разных авторов и показать собственную позицию. Существующее разногласие, касающееся терминологии, отнюдь не препятствует поиску оптимальных путей решения организации учебного процесса в дистанционной форме, тем не менее, постараемся разобраться в рассматриваемом вопросе. Хотелось бы провести определенную параллель с теми определениями, которые совпадают с пониманием

автора, и в некоторых случаях пояснить, причину несогласия с той или иной позицией.

За последнее десятилетие в научной литературе появилось большое количество разнообразных суждений по поводу одних и тех же терминов, понятий. В свое время, Е.С.Полат отмечала, что их рост «...увеличивается в геометрической прогрессии...» [6; с.10]. Более подробно с терминами и определениями дистанционного обучения, можно ознакомиться в учебном пособии Е.С.Полат и ее соавторов, где можно сопоставить определения, сформулированные различными научными коллективами, и с делать собственные выводы. В таблице отсутствуют некоторые понятия, о которых пойдет речь далее в данной статье.

Несмотря на сложившуюся терминологическую базу системы дистанционного образования, которая нашла свое отражение в нормативных документах, той или иной страны, на данный момент появилось большое количество трактовок, которые вносят путаницу в научных умах и порождают множество вопросов и попыток расставить все по своим местам. Например, наряду с понятием «дистанционное обучение» появились термины «онлайн-обучение», «сетевое обучение», «электронное обучение» (e-learning), и такое новое понятие как «смешанное обучение». Единственное, что объединяет эти понятия, это использование Интернет-технологий и удаленность обучаемых и обучающего друг от друга.

Чтобы разобраться с этим, попробуем начать с понятия «дистанционное обучение».

По мнению российского ученого А.В. Хуторского, «дистанционное обучение – это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования» [8; с.338].

Лаборатория ДО ИОСО РАО (Институт содержания и методов обучения Российской академии образования) ключевым элементом дистанционного обучения рассматривает «взаимодействие»:

«Дистанционное обучение – взаимодействие преподавателя и обучаемых между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность)» [5; с.17].

Е.С. Полат подчеркивала в своих работах инновационный характер дистанционного обучения, рассматривая его как новую форму образования, отличную от привычных очной и заочной, и обращала внимание на особое значение «специальных организационных мер для обеспечения новой формы взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой».

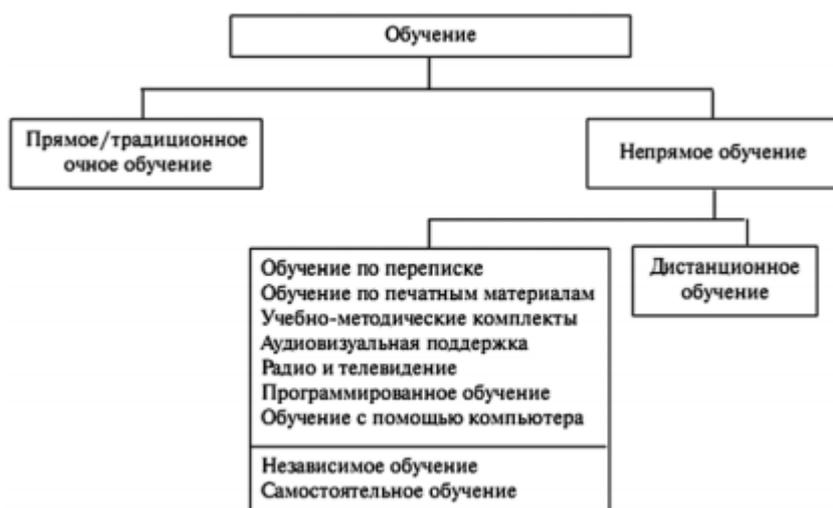
Будет правильным пояснить, что согласно Е.С.Полат, под формой обучения мы понимаем – процесс обучения с точки зрения места, времени, количества обучаемых, особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, а также целей, содержания и различных технологий обучения. В чем же заключается различие заочной и дистанционной форм обучения.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, дистанционная форма получения образования является видом заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий [1;с.19]. На данный момент в научных кругах идет обсуждение принятия нового Кодекса Республики Беларусь об образовании, где будет прописана дистанционная форма получения образования как самостоятельная форма, а не вид заочной формы получения образования.

Американский исследователь Д. Киган различал дистанционное и заочное образование. Он считал, что заочное обучение основано на строго регламентированных регулярных встречах с преподавателями в аудиториях учреждения высшего образования и имеет своей целью не столько «преодоление расстояния», сколько совмещение работы и учебы [9; с.63]. Изучая педагогический потенциал дистанционной формы образования, плюсы и минусы удаленности субъектов образовательного

процесса друг от друга при такой форме обучения, Д. Киган обращал внимание на то, что разобщенность в пространстве подразумевает разделение процессов учения и преподавания. Он говорил о том, из-за отсутствия тесного контакта ученика и учителя может снизиться результативность обучения. Поэтому необходимо тщательно продумать воссоздание той образовательной среды, которая типична традиционному обучению, но происходит на расстоянии [1;с.128].

А.А. Андреев, размышляя в 90-х о том, является ли дистанционное обучение формой или методом, предлагал изменить традиционную для постсоветской системы высшего образования структуру «очное – заочное образование», исключив понятие «заочное образование» как таковое (см. рисунок) [2; с.44-47].



В свое время Е.С. Полат отмечала, что дистанционное обучение – это новая система обучения, которая самостоятельна и не является каким-либо видом заочной формы получения образования, «...у заочной и дистанционной форм обучения есть только одна общая черта: в обоих случаях преподаватель и обучаемые находятся на расстоянии. Все остальное, т.е. организация учебно-методического обеспечения, его отбор, структурирование, организация учебного процесса, даже контроль осуществляются принципиально по-разному» [5].

Дистанционное обучение, это интерактивность, то есть постоянное взаимодействие преподавателя с обучающимися, и обучающимися между собой в учебном процессе, которое реализуется на двух уровнях:

обучающихся между собой и с используемыми ими средствами обучения. Ключевыми словами здесь являются «постоянное и систематическое взаимодействие на двух уровнях». Заочное обучение, это эпизодическое взаимодействие преподавателя с обучающимися и обучающихся с электронными средствами. Курс заочного обучения и курс дистанционного обучения принципиально отличаются один от другого организацией учебного материала, его структурой, способом взаимодействия преподавателя и обучающихся, организацией информационно-образовательной среды учебного процесса, методами и формами обучения под воздействием используемых Интернет-технологий, встроенных в учебный процесс и представляющих его неотъемлемую часть. Система управления познавательной деятельностью обучающихся также обусловлена спецификой используемых услуг Интернет. Иными словами, взаимодействие возможно в любой образовательной системе, но реализуется оно, как и познавательная деятельность обучающихся, специфическими средствами Интернет-технологий или других интерактивных технологий [6, с.14-15].

В последнее время в отечественном образовании произошел небольшой, но все же положительный сдвиг в сторону понимания необходимости изменения стандартного подхода в образовании. Поэтому, можно предположить, что в современных условиях изменения системы образования, ее трансформации в нечто более значимое, когда основной акцент делается на самостоятельную познавательную деятельность студента, одним из оптимальных путей может стать смешанное обучение, которое находится сейчас на пике своего формирования во что-то более осязаемое и значимое, чем когда либо. Суть смешанного обучения по мнению М.Хорна и Х.Стейкера заключается в том, что это не добавка к деятельности преподавателя, а замещение части его работы электронным ресурсом.

М.Хорн и Х.Стейкер под смешанным обучением (Blended learning) понимают форму обучения, при которой часть познавательной деятельности обучающихся проводится на занятии под непосредственным руководством преподавателя, а часть деятельности выносится на самостоятельную индивидуальную работу обучающегося с электронными средствами обучения. Даже если образовательное

учреждение не предоставляет никаких дистанционных курсов или чисто сетевых, обучающийся имеет возможность обучения в данной форме, если он посещает свое образовательное учреждение и получает материалы от другого учреждения или занимаясь самообразованием с использованием электронных средств обучения [9, с.5].

Существует несколько вариантов названия данной формы обучения: гибридное образование (Hybrid Learning), обучение посредством технологий (Technology-Mediated Instruction), Web-Enhanced Instruction (обучение посредством веб-ресурсов) и Mixed-Model Instruction (обучение в смешанном режиме). Смешанным признается обучение, если от 30 до 79% учебного времени проводится онлайн [4].

Концепция смешанного обучения представляет собой сочетание нескольких составляющих: дистанционного обучения (Distance Learning), обучение в аудитории (Face-to Face Learning), обучение через Интернет (Online learning), и самообучение (Self-learning). Смешанное обучение представляет собой использование 4 моделей.

1. Ротационная модель (Rotation model) – предполагает чередование занятий в аудитории с преподавателем и занятий, проводимых онлайн. Выделяют несколько вариантов данной модели.
 - Чередование режимов работы (Station Rotation);
 - Individual-Rotation – работа по индивидуальной образовательной траектории;
 - Lab Rotation – работа в разных помещениях;
 - Перевернутый класс (Flipped Classroom) – предполагает изучение материала дома, и непосредственное обсуждение его содержания в аудитории.
2. Гибкая модель (Flex model) – Данная модель предполагает организацию занятий в виртуальной среде по индивидуальной образовательной траектории каждого студента.
3. Модель «Смешай сам» (Self-Blend model) – предполагает самостоятельный выбор студентом дополнительного онлайн-курса из предложенных вариантов.

4. Расширенная виртуальная модель обучения (Enriched-Virtual model) – это модель, при которой студенты часть обучения получают в аудитории и часть, работая с онлайн курсом удаленно.

Таким образом, суть европейской смешанной формы обучения заключается в использовании Интернет-технологий в качестве поддержки традиционного очного образования, доступе студентов к виртуальной среде обучения, и групповое общение для выполнения проектов.

Данная форма обучения используется во многих европейских университетах, так как позволяет студентам пройти тестирование, в любое время просмотреть необходимый материал в режиме онлайн, проверить свои знания по предмету, и ознакомиться с дополнительными источниками.

Тем не менее, рассмотренные модели, к сожалению, не позволяют в полной мере реализовать возможности Интернет-технологий и необходимы иные модели организации учебного процесса, которые бы, более полно реализовали возможности используемых Интернет-технологий. Одной из таких моделей является модель интеграции очных и дистанционных форм обучения, описанная мною ранее в своей научной работе [3; 2009] которая представляет собой комбинацию элементов очного и дистанционного обучения, когда одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели. Иными словами, это единый, целостный учебный процесс, предполагающий, что часть познавательной деятельности обучающихся проводится на занятии под непосредственным руководством преподавателя, а часть деятельности выносится в ДО с преобладанием самостоятельных видов работ индивидуально или совместно с партнерами в малой группе сотрудничества. Преподаватель может осуществлять при этом консультацию, частичный контроль их деятельности. Это естественное продолжение учебного процесса. Данная модель ДО предоставляет широкие возможности для реализации лично-ориентированного подхода, для разгрузки очных занятий от рутинных видов деятельности, отводя больше времени на занятиях для дискуссий, обсуждений. Поэтому реализация данной модели требует: отбора видов деятельности для

организации учебной деятельности студентов из соображений целесообразности; отбора учебного содержания для ДО и для отработки на очных занятиях; адаптации учебного содержания для дистанционного обучения с одновременным подбором педагогических технологий; выбора видов контроля знаний и результатов самостоятельной работы обучающихся; организации сочетания очных и дистанционных видов взаимодействия обучающихся с преподавателем и другими студентами в соответствии с основными принципами используемой концепции обучения. Возможны два варианта использования данной модели: База: Очно + ДО и База: ДО + Очно. Первый вариант модели интеграции представляет собой базовое обучение на основе учебника, которое ведется в очной форме, и только отдельные виды деятельности выносятся в ДО (практические задания, работа с приложениями, индивидуальные/групповые консультации, обсуждение проблемы в чатах, форумах, конференциях), второй вариант модели интеграции представляет собой ДО как базовую форму, но три раза в год преподаватель встречается со студентами заочной формы обучения очно для проведения семинаров/практических занятий, обзорных лекций, например, во время установочной, зачетной и экзаменационной сессии. Если это первый вариант, то целесообразно ориентироваться на существующие учебные пособия, и лишь отдельные виды деятельности вынести в ДО. Для иногородних студентов, у которых отсутствует возможность посещать постоянно занятия, или студентов заочной формы обучения предлагается второй вариант, где базовой формой является ДО. Важным моментом, на который обязательно нужно обратить внимание, при подготовке к работе в данной модели интеграции, как и к любой модели в целом, это: отбор содержания, представляющий собой последовательный многоступенчатый процесс, обусловленный тем фактом, что содержание обучения для выбранной дисциплины не является постоянным, оно зависит и меняется в соответствии с поставленной целью обучения: если дидактические цели очного и дистанционного обучения разные, то и содержание такого обучения будет различным; отбор видов деятельности; отбор педагогических технологий и адекватных им организационных форм, специфичных для очной и дистанционной форм обучения и отбор видов контроля [3].

Заслуживает внимания работа В.А.Фандей, которая разработала обобщающую классификацию существующих моделей смешанного обучения, что позволило ей выделить и описать три модели смешанного обучения: поддерживающую, замещающую, и модель электронно-образовательного центра. В своей работе [7] автор сформулировал алгоритм построения модели смешанного обучения иностранному языку, выделила методические принципы организации учебного процесс в данной форме и дала детальное описание пяти этапов (анализа, планирования, разработки, реализации и оценки) создания модели смешанного обучения.

Из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что, несмотря на разнообразие теоретических положений дистанционного обучения, оно пока не имеет должной научной базы и единого понимания. Перед учеными до сих пор стоит непростая задача, рассматривать ли дистанционное обучение как «здоровую альтернативу» очному обучению или придерживаться традиционных, проверенных временем способов.

Литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. Статья 17. Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. 400 с.
2. Андреев А.А. Дистанционное обучение – форма или метод? // Дистанционное образование. 1997. № 4. С. 44-47.
3. Козленкова Е.А. Методические основы создания курса дистанционного обучения письменному переводу в системе дополнительного образования: английский язык, неязыковой вуз, квалификация "переводчик в сфере профессиональной коммуникации": диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.02. М., 2009.
4. Малашенко Е.А. Смешанное обучение как инструмент интенсификации учебно-методической работы со студентами // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. Вып.7. М.: Изд-во «Университетская книга», 2016. С. 343-353.
5. Полат Е.С. Методология определения эффективности дистанционной формы обучения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://distance.ioso.ru/library/publication/voprofef.htm>].

6. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева; Под ред. Е.С.Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004, – 416 с.
7. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 /.- Москва, 2012.- 214 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/600
8. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. СПб.: Питер, 2004. 541 с.
9. Heather Staker and Michael B. Horn, *Classifying K-12 Blended Learning*, May, 2012.
10. Keegan D.A. Typology of distant learning systems // *Distance Education: new perspectives* / Ed. by K. Harry. P. 63.
11. Keegan D.A. Reintegration of the teaching acts. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. L.; N. Y.: Routledge. 1993. P. 113-134.

Malashenko E.

Belarusian State Economic University

E-mail: elena_malashenko@ymail.com

BLENDED LEARNING AND ITS FRAMEWORK OF DEFINITIONS AND CONCEPTS

The article is about contrastive analysis of blended learning and its framework of definitions and concepts. The Internet opened new perspectives of distant learning, enlarged opportunities of those who want to enlarge their knowledge and provided new models of e-learning. Distant learning is used almost everywhere, especially at high schools, colleges and universities that compete with each other trying to implement one technology or the other in their educational process. However, the term base of the system of distant education of different countries varies. Thus, a lot of questions, concerning definitions of blended learning immediately arise.

Keywords: ICTs, blended learning, term base, framework of definitions and concepts, models of education

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

ТРЕТЬЯКОВА И.В., КУЛИКОВА У.С.

*Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет
E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru*

В статье рассматриваются критерии отбора текстов для обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке студентов творческих направлений подготовки. На основе изучения работ по данной проблеме происходит отбор основных характеристик учебных текстов, таких как профессиональная ориентированность текстов, новизна и актуальность, степень сложности текста и уровень студентов, аутентичность текстов, соответствие содержания текста личным интересам обучающихся, наличие средств наглядности, наличие страноведческого и социокультурного компонента. Особое внимание акцентируется на взаимосвязи содержания обучения чтению на иностранном языке с областью профильных интересов обучающихся, рассматривается специфика обучения студентов факультетов и вузов искусств. В статье приводятся примеры заданий и текстов для обучения чтению студентов направлений подготовки «Дизайн», «Реклама и связи с общественностью», «Народная художественная культура», «Актерское искусство». В ходе исследования устанавливается, что эффективность профессионально-ориентированного обучения чтению во многом зависит от качества и характера учебных текстов. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что систематизированный подход к отбору текстового материала способствует повышению эффективности образовательного процесса и развитию общей профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: *Обучение профессионально-ориентированному чтению, критерии отбора текстового материала, аутентичность, творческие направления подготовки, учебный текст, иностранный язык.*

Проблеме профессионально-ориентированного обучения чтению посвящено немало исследований, однако, вопрос о критериях отбора учебных текстов до сих пор остается спорным. Проведя тщательный анализ литературы по данной тематике [Кажанова, 2009; Шарапова, 2009; Горюнова, 2011; Еренчинова, 2011; Попова, 2012; Охлопкова, 2014; Щербина, Рассохина, 2015], мы обнаружили, что нет единого мнения относительно обязательных характеристик текстов. Однако эффективность профессионально-ориентированного обучения чтению во многом зависит от качества и характера учебных текстов, в связи с этим первостепенное значение приобретает грамотный отбор текстового материала. В данной статье мы рассмотрим критерии отбора текстов для обучения чтению студентов творческих направлений подготовки.

1. Профессиональная ориентированность текстов. Мы считаем, что данный критерий является общим при отборе текстов для всех направлений подготовки и играет важнейшую роль при обучении профессионально-ориентированному чтению. Применяя этот критерий к отбору текстов для студентов факультетов и вузов искусств, отметим, что тексты должны знакомить обучающихся с теорией и практикой будущей профессиональной деятельности, ситуациями профессионального общения и содержать лексику профессиональной тематики. Следовательно, тексты должны включать в себя элементарные понятия (например, art, artistic, paint, sculpture), термины (например, perspective, chiaroscuro, pentimento), информацию о значимых событиях (например, о становлении новых направлений в живописи, таких как минимализм и гиперреализм) и личностях (Эдвард Мунк, Энди Уорхол и др.), сыгравших важную роль в становлении и развитии отрасли.

2. Новизна и актуальность. Другим важным критерием при отборе текстов является новизна и актуальность содержащейся в нем информации. Современное общество быстро развивается, появляются новые профессии, открываются новые направления подготовки, например, графический дизайн, отделения PR и рекламы. Студентам необходимо давать тексты, отражающие последние тенденции и события в области их будущей профессиональной деятельности. Актуальная информация из иноязычных источников повысит уровень профессиональной подготовки студентов и обогатит их картину мира, что

в свою очередь будет способствовать повышению познавательной активности обучающихся и мотивации их к дальнейшему изучению иностранного языка. Например, при обучении студентов отделения PR и рекламы целесообразно знакомить обучающихся с текстами, содержащими последние исследования в области маркетинга, менеджмента, рекламы, журналистики и т.д.

3. Степень сложности текста и уровень студентов. Учет уровня языковой и профессиональной подготовки студентов представляет особую важность, так как от соблюдения этого критерия зависит как понимание иноязычного текста, так и эффективность процесса обучения в целом. Следует учесть, что на первом курсе студенты только начинают знакомство с будущей профессией, таким образом, отбор текстов должен осуществляться по принципу «от простого – к сложному». По мнению С.И. Шараповой «коэффициент насыщения текстов профессионально значимой информацией должен соответствовать при этом градации грамматических и лексических трудностей» [Шарапова, 2009, с. 322].

Также отметим, что следует соблюдать преемственность материала. Преподавателю необходимо отбирать тексты, которые будут отчасти повторять ранее изученный материал и далее расширять границы языковых и профессиональных знаний студентов. Рассмотрим, к примеру, обучение чтению студентов направления подготовки «Дизайн». Знакомство с профессией можно начать с чтения на первом курсе текстов, содержащих общую информацию о дизайне, его истории и развитии. Например, "Industrial design in pre-industrial societies", "The revolution in the fine art", "Design from 1950 to present" [Сугоняко, 2010]. На втором курсе студенты переходят к чтению профильных текстов. Они содержат как общенаучную, так и узкоспециальную терминологию, охватывают вопросы, связанные с видами деятельности дизайнеров, их профессиональным обучением, разработкой логотипов и упаковок, элементами и принципами дизайна, подбором мебели, современными стилями декорирования и т. д. Например, студентам можно дать тексты "Elements and principles of Interior Design", "Materials and structures", "The furnishings of the buildings", "Decorating in tropical style" [Касаткина, 2013].

4. Аутентичность текстов. Использование оригинальных текстов из иноязычных источников необходимо для формирования у студентов наиболее четкого представления о культуре и реалиях страны изучаемого языка, лексических и грамматических нормах данного языка, а также с целью познакомить обучающихся с реальными ситуациями профессиональной коммуникации. Главным свойством аутентичных текстов является их комплексность, то есть они должны быть аутентичными в композиционном и языковом оформлении [Горюнова, 2011, с. 62]. Таким образом, при отборе текстов особое внимание надо обратить на «цельность, связность, информативную насыщенность, соответствие логико-композиционным и логико-смысловым особенностям, свойственным жанрам оригинальных текстов» [Шарапова, 2009, с. 321], в нашем случае – публицистическому и художественному стилям речи. В языковом плане оригинальные тексты должны отражать современные лексические и грамматические нормы и знакомить обучающихся с особенностями профессионального общения на иностранном языке. Например, студентам отделения PR и рекламы можно предложить следующее задание. Обучающиеся читают рекламные слоганы иностранных товаров, а затем переводят и адаптируют их для русскоговорящей аудитории. При выполнении данного задания студенты смогут не только познакомиться с современными нормами построения иностранных рекламных текстов, их лексикой и грамматикой, но и «осознать проблемы, которые могут возникнуть при проведении рекламных кампаний на неисследованных рынках» [Евтушенко, 2013, с. 101].

5. Соответствие содержания текста личным интересам обучающихся [Третьякова, 2013]. И.Б. Ревич отмечает, что студентам творческих направлений подготовки свойственны такие качества как глубокая эмоциональность и амбициозность. Они серьезно воспринимают сюжеты, встречающиеся в учебной литературе, однако, у них наблюдается отсутствие мотивации к изучению иностранного языка, не связанного с областью их профессиональных интересов [Ревич, 2016, с. 172]. В целях повышения мотивации и привлечения интереса студентов преподаватель должен отбирать тексты, содержание которых связано с профильными предметами. Примечательно, что личностная ориентация текстов

способствует созданию условий для творческой работы студентов, повышает эффективность обучения иностранному языку, так как затрагиваются эмоции обучающихся. Например, студентам направления подготовки «Актерское искусство» целесообразно дать материалы по актерскому мастерству зарубежных театральных вузов или оригинальные произведения и сценарии англоязычных авторов. Для раскрытия творческого потенциала студентов, а также для пополнения их профессионального опыта преподаватель может предложить обучающимся подготовить показ на иностранном языке отрывка из оригинального произведения.

6. Наличие средств наглядности. В данном критерии реализуется принцип наглядности, который способствует более легкому и прочному запоминанию изученного материала. Если рассматривать принцип наглядности именно в контексте обучения чтению, то он скорее будет выступать мотивирующим фактором. Прилагаемые к тексту рисунки, фотографии, схемы вызывают у студентов интерес и стимулируют их к прочтению текста. Это могут быть портреты и фотографии известных художников, танцоров и композиторов, репродукции картин, изображения рекламных брошюр, логотипов и этикеток и др. Многие авторы учебников и пособий для студентов творческих направлений подготовки [Диберман, Фролова-Багреева, Кедрова 1989; Gore, 2007; Ward, 2012] следуют принципу наглядности и размещают рядом с текстами тематические изображения.

7. Наличие страноведческого и социокультурного компонента. Некоторые авторы [Горюнова, 2011; Охлопкова, 2014; Солиева, 2016] выделяют данный критерий как необходимый для получения более полного представления об истории отрасли, о зарубежных подходах к рассмотрению той или иной проблемы, работе иностранных специалистов, а также о нормах профессионального общения и правилах профессионального этикета. Например, при обучении чтению студентов направления подготовки «Народная художественная культура» можно предложить обучающимся следующие тексты "The Artist in America", "XX century American Art", "James McNeill Whistle", "The High Renaissance" [Фалькович, 1976] .

Таким образом, при отборе учебных текстов необходимо следовать взаимодополняемым критериям. Систематизированный подход к выбору текстового материала способствует повышению эффективности образовательного процесса и развитию общей профессиональной компетенции студентов языкового вуза.

Литература:

1. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 60-64.
2. Евтушенко О.А., Топоркова О.В. Специфика преподавания иностранного языка для студентов неязыковых вузов PR-отделений // Primo Aspectu. 2013. Т. 14. № 16 (119). С. 99-102.
3. Еренчинова Е.Б. О типологии учебных текстов по иностранному языку для студентов неязыкового вуза // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 3 (218). С. 49-51.
4. Кажанова З.Н. Коммуникативная ориентация в отборе и обработке учебного текстового материала // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2009. Т. 15. № 2. С. 417-421.
5. Касаткина Т.Ю. «English for Design Students»: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 145 с.
6. Либерман Н.И., Фролова-Багреева Н.А., Кедрова М.М. Английский язык для вузов искусств: учебник. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 1989. 463 с.
7. Охлопкова А.Г. Отбор профессионально ориентированных текстов и разработка комплекса упражнений при обучении навыкам чтения в неязыковом учебном заведении // Среднее профессиональное образование. 2014. №1. С. 10-12.
8. Попова И.Д. Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Камчатского государственного технического университета. 2012. № 22. С. 113-117.

9. Ревич И.Б. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов творческих специальностей в процессе изучения иностранного языка // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 4 (29). С. 170-173.
10. Солиева М.А. Чтение аутентичных текстов на начальном этапе обучения // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Международной научной конференции (Краснодар, 20-23 февраля 2016 г.). Краснодар: Новация, 2016. С. 17-19.
11. Сугоняко Т.И., Андарало М.А., Михалкина О.А., Каризно Е.В. Учебно-методическое пособие для студентов специальности «Дизайн». Минск: БГУ, 2010. 143 с.
12. Третьякова И.В. Лингводидактический аспект иноязычного художественного текста // Состояние и перспективы лингвистического образования в современной России и за рубежом: материалы Международной научно-практической заочной конференции. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2013. С. 71-75.
13. Фалькович М.М., Лебединская Е.М., Стрелкова Н.С., Цигельная А.Д. How to speak about art in English: учебное пособие. М: «Международ. отношения», 1976. 216 с.
14. Шарапова С.И. Критерии отбора содержательно-текстовой базы для обучения студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному чтению на иностранном языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 319-322.
15. Щербина Л.Д., Рассохина И.В. Профессионально ориентированное чтение на иностранном языке на неязыковых факультетах вуза как способ формирования языковой компетенции будущих специалистов // Перспективы науки. 2015. № 12 (75). С. 29-35.
16. Gore S. English for Marketing & Advertising. Oxford University Press, 2007. 71 p.
17. Ward M.E. English for the Fashion Industry. Oxford University Press, 2012. 98 p.

Tretyakova I., Kulikova U.

National Research Mordovia State University

E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru

CRITERIA FOR TEXT SELECTION IN TEACHING READING WITH THE STUDENTS OF CREATIVE ARTS

The article deals with the criteria for text selection in teaching student of creative arts to read profession-oriented texts in a foreign language. On the basis of works devoted to this subject the main features of texts were selected. They are professional orientation of the texts, novelty and actuality, complexity of the text and the level of students' proficiency, the authenticity of the texts, the selection of the text content in accordance with the personal interests of the learners, means of visualization, cross-cultural and socio-cultural components. We place great emphasis on the interrelation of the content of teaching foreign language and the sphere of the students' relevant interests, consider the specifics of professionally- oriented teaching to read with the students of creative arts. The article gives some examples of tasks and texts for teaching reading to the students of such fields of education as "Design", "Advertising and PR", "Folk art culture", "Actor's art". The study established that the effectiveness of teaching professionally-oriented reading largely depends on the quality and features of the texts. As follows from the analysis, the systematic approach to the selection of texts improves the efficiency of the educational process and the development of professional competence of students.

Keywords: Teaching professionally- oriented reading, criteria for text selection, authenticity, creative arts, texts for reading, foreign language.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТБОРА АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЩЕРБАТЫХ Л.Н.

*Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина
E-mail: shcherlyd@mail.ru*

В данной статье автор исследования делает акцент на том, что при отборе основного содержания языкового материала в процессе обучения иностранному языку (ИЯ) лингвистически одарённых школьников, преподаватель ИЯ в условиях дополнительного иноязычного образования должен руководствоваться особыми критериями и принципами подбора аутентичного материала, с помощью которого он обучает их иноязычному общению. Автор также подчёркивает, что планируемый результат при обучении иноязычной коммуникации часто выступает не только в форме иноязычных знаний, навыков и умений, но и в виде общего образования, воспитания и разностороннего развития учащихся, их общей культуры и культуры общения.

***Ключевые слова:** лингвистическая одарённость, иностранный язык, дополнительное иноязычное образование, аутентичный материал, педагогические принципы.*

Отбирая основное содержание обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников, преподаватель ИЯ в условиях ДИО должен руководствоваться особыми критериями подбора аутентичного материала, с помощью которого он обучает их иноязычному общению. Некоторыми лингводидактами подчёркивается, что планируемый результат при обучении иноязычной коммуникации часто выступает не только в форме «иноязычных знаний, навыков и умений, но и в виде общего образования, воспитания и разностороннего развития учащихся, их общей культуры и культуры общения, способности к диалогу культур, осуществляемых через коммуникативную деятельность в плане продукции и репетиции».

При разработке модели обучения иностранному языку (ИЯ) лингвистически одарённых школьников, которая ориентирована на то,

чтобы развить интеллектуальные способности, сформировать иноязычные коммуникативные умения у данной категории учащихся, учитывается отбор и структурирование содержания обучения ИЯ, исходя из применяемых к обучению ИЯ лингвистически одарённых учащихся подходов и методов.

Всем известно, что при выборе содержания учебных материалов необходимо руководствоваться основными целями обучения. Речь идёт об их соответствии. В настоящее время цели обучения выражены в виде государственных требований, которые изложены в ФЗ «Об образовании в РФ», в ФГОС для общеобразовательной школы, в примерных программах общеобразовательных дисциплин [Апальков, 2012].

Так, в ФЗ «Об образовании в РФ» указывается, что содержание образования способствует:

- развитию адекватного мирового уровня общей культуры общества;
- формированию у обучаемых картины мира в соответствии с современным уровнем знаний и уровнем образовательной программы или ступени обучения;
- интеграции личности школьника в мировую и национальную культуру;
- формированию одновременно человека и гражданина, который нацелен на совершенствование современного общества.

В дидактике проблему содержания обучения принято рассматривать с позиции деятельностного подхода. Цель образования связана с усвоением учащимися средней школы основ социального опыта. По мнению В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, содержание обучения ИЯ воплощает в себе социальный опыт и основывается на: 1) знаниях об обществе, человеке, природе и технике, способах деятельности; 2) опыте творческой деятельности; 3) опыте осуществления известных способов деятельности; 4) опыте эмоционально-ценностного отношения к деятельности, к миру.

Компоненты содержания обучения ИЯ базируются на языковых и речевых единицах, сферах устного язычного общения, тематике для устной речи и чтения, коммуникативных задачах и речемыслительных

действиях, составляющих технологии обучения ИЯ [Скалкин, 1981]. В последнее время содержание обучения основывается на эмоциях и чувствах, которые были вызваны этими действиями, на предметном содержании, на опыте осуществления эмоционально-ценностных отношений в виде личностных ориентаций, на опыте творческой деятельности обучаемых – умении принимать множество нестандартных решений в различных проблемных ситуациях. Отбирая содержание обучения ИЯ, особенно в системе дополнительного иноязычного образования (ДИО), в большей мере, чем ранее, необходимо учитывать интересы и проблемы, которые волнуют современных школьников. Это, в первую очередь, касается отбора аутентичных текстов, выбора языковых тем для устной речи лингвистически одарённых школьников, использования актуальных аудиовизуальных материалов, включая Интернет.

Анализ существующих взглядов на проблему содержания обучения ИЯ под углом зрения рассматриваемой нами проблемы «Формирование ГК лингвистически одарённых школьников в системе ДИО» позволяет нам утверждать, что:

1. Состав содержания обучения ИЯ лингвистически одарённых учеников достаточно полно должен быть представлен системой гуманитарных и культурных знаний. Мы считаем, что необходимо в отборе содержания опираться на культуру страны ИЯ, охватывая, тем самым, родную культуру, что будет являться основой для их диалога.
2. В процесс формирования языковых умений должен входить коммуникативный аспект, предполагающий учёт социокультурной специфики страны ИЯ и умение ориентироваться в сложных ситуациях личностного взаимодействия и т.д.
3. Состав содержания обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников должен быть весомо представлен гуманитарным, нравственным, эмоционально-ценностным, развивающим аспектами. Содержательный компонент отбирается согласно общим целям обучения ИЯ в системе ДИО, учитывая образовательные запросы обучающихся, в результате чего лингвистически одарённые

школьники отбирают учебный материал на ИЯ, а также способы его освоения.

Отсюда вытекает, что одним из принципов отбора языкового материала должен быть **принцип развивающей ценности содержания обучения ИЯ.**

Согласно этому принципу содержание развивающего обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников отбирается в соответствии со следующими критериями, сформулированные в виде вопросов:

1. Возможно ли с помощью выбранного содержания обучения ИЯ расширить имеющийся и приобрести новый гуманистический опыт, сформировать у лингвистически одарённых учащихся образ мира?
2. Способствует ли отбираемое содержание созданию условий, направленных на формирование языковых умений речевого и не речевого поведения, соответствующих культурной специфике страны ИЯ, на котором происходит иноязычное общение?
3. Расширяет ли выбранное содержание обучения каталог деятельности лингвистически одарённых учащихся и набор проигрываемых ими ролей?
4. Способствует ли данное содержание обучения ИЯ формированию языковых заданий, при выполнении которых развиваются личностно значимые качества у лингвистически одарённых школьников, а также вырабатывается ряд культурных ценностей?
5. Воспринимаются ли школьниками различные аспекты данного содержания обучения ИЯ в качестве интересных, личностно значимых, стимулирующих желаний, заставляющих их вступать в коммуникацию с разными речевыми партнёрами, отстаивая тем самым собственные взгляды и ценности?
6. Позволяет ли отобранный материал сформировать задания, которые бы способствовали не только становлению самосознания лингвистически одарённых школьников, включающего в себя образ личностных (своих) качеств, способности, нравственную самооценку, но и развитие способности к целеполаганию и определению жизненных перспектив.

Отбирая содержание обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников, важно учитывать критерий опоры на культуру страны ИЯ, который дополняется более широким охватом специфических особенностей родной культуры школьников. Такой подход помогает обеспечить межнациональное общение, способствует обмену культурными ценностями на ИЯ между представителями различных культур, предотвращает множество возможных коммуникативно-психологических трудностей в реальном иноязычном общении с носителями ИЯ.

Учебные языковые материалы, являющиеся частью развивающего содержания обучения ИЯ и способствующие формированию ГК лингвистически одарённых школьников в условиях ДИО, наполняются различными культурными, историческими, страноведческими параллелями и контекстами, что помогает учителю отбирать всевозможные языковые темы, сюжеты, учебно-речевые ситуации, учебно-ситуативные роли, в рамках которых происходит коммуникативное взаимодействие лингвистически одарённых школьников. Особое значение придаётся учебно-ситуативным ролям и текстам. В случае, если удачно распределяются роли среди школьников, то они имеют возможность погрузиться в «гуманистические» отношения, что мотивирует их к коммуникативному взаимодействию, в какой-то степени программирует речевое и неречевое поведение лингвистически одарённых школьников, расширяет гуманистический и нравственный опыт обучаемых.

Преподаватель ИЯ в системе ДИО должен тщательно и правильно отбирать языковые тексты, в результате чего создаётся необходимая коммуникативная база для развития речевых и коммуникативных умений.

Речевым партнёром может выступить носитель языка, который в первое время является мыслимым воображаемым собеседником.

Обеспечить целостность содержания обучения позволяет наличие единой сюжетной линии, которая объединяет серию занятий по ИЯ, единство действующих персонажей, проигрываемые роли, речевой материал,

гуманистически окрашенный содержанием решаемых языковых задач, а также выполняемые проектные задания на ИЯ.

Принцип культуросообразной направленности содержания обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников.

Как мы уже упоминали в предыдущих параграфах, культура обладает двумя основными оппозиционными функциями. С одной стороны, культура помогает сплотить людей, имеющих определённые признаки, такие как: ценности, значения и нормы, которые передаются от одного поколения к другому. С другой стороны, объединяясь с одними людьми, человек определяется или дистанцируется от других. Культура – это самый мощный разделяющий фактор. Культура объединяет, дистанцирует в зависимости от каждого её типа, соответствующего аспекту культурного самоопределения личности (этническая / расовая принадлежность, гендер, социальный статус, религия, место проживания, профессия и т.п.).

Обучение ИЯ лингвистически одарённых школьников подразумевает овладение ими культурой страны изучаемого языка, без чего формирование их ГК просто невозможно.

Такой подход расширяет социокультурное пространство учащихся. Разработчики УМК по ИЯ и непосредственно сами преподаватели ИЯ могут манипулировать сознанием школьников, формировать у них миропредставление в процессе изучения культуры родного и иностранного языков. На основании сказанного принцип культуросообразной направленности содержания обучения ИЯ или же принцип культуросообразности содержания, который был предложен В.В. Сафоновой [Сафонова, 2001], становится особенно актуальным. Благодаря упомянутому принципу отбирается культуроведческий материал для учебно-воспитательных целей, разрабатываются учебные пособия или УМК для лингвистически одарённых школьников, планируется или осуществляется социокультурное обогащение мировидения лингвистически одарённых школьников посредством ИЯ.

Согласно этому принципу, преподаватель ИЯ, отбирая культуроведческий материал, должен руководствоваться следующими принципами:

- определить ценностный смысл и ценностную значимость отбираемых материалов. Культуроведческие материалы направлены на то, чтобы сформировать у обучаемых реальные, неискажённые представления об инокультурной действительности, познать историю народов, вариативность их стилей жизни, что способствует культурообогащающему взаимовлиянию;
- определить, в какой степени и каким образом хорошо подобранный культуроведческий материал может стимулировать лингвистически одарённых школьников, вызывать у них интерес, когда они узнают о «культурном наследии», «культурном сообществе», «культурном многообразии», «культуре мира», «поликультурной/культурной личности», «диалоге культур», «общепланетарном мышлении», «культурной дискриминации», «культурной агрессии», «культурной ассимиляции» и т.п.;
- преподаватель ИЯ в системе ДИО должен целесообразно использовать конкретный отобранный культуроведческий материал в зависимости от группы обучающихся, учитывая их возрастные и интеллектуальные возможности;
- определить такой культуроведческий материал, из которого бы лингвистически одарённые учащиеся узнали бы о способах защиты от культурного вандализма и культурной агрессии.

Принцип новизны обсуждаемой лингвистически одарёнными школьниками языковой информации является одним из очень важных факторов, который обеспечивает возникающий интерес у данной группы учащихся к учебно-воспитательному процессу. Реализация данного принципа происходит благодаря новизне обсуждаемых тем на ИЯ, содержанию аутентичных текстов, разнообразным формам иноязычной деятельности в учебно-воспитательном процессе, а также типам языковых упражнений. Лингвистически одарённые школьники работают более продуктивно в условиях ДИО, узнают намного больше, если они учатся свободно, без каких-либо принуждений, с большим удовлетворением, увлекаются углубленным изучением ИЯ. В процессе формирования ГК время от времени следует оформлять задания в виде шуток, головоломок, ролевых игр, активно также использовать комплексы, музыкальное

сопровождение, шумовые эффекты, иллюстрации [Зимняя, Сахарова, 1991].

Согласно методологическому принципу новизны, каждый урок ИЯ или же этап урока должен выстраиваться таким образом, чтобы у учащихся формировался ряд определённых языковых умений и навыков с опорой на новый информационный материал [Пассов, 1991].

Принцип использования аутентичных учебных материалов в обучении ИЯ лингвистически одарённых школьников упоминается многими отечественными психологами и методистами. Аутентичный материал представляет собой текст, который был создан носителями языка, он выполняет определённую социальную функцию.

В рамках обучения иноязычной коммуникации аутентичный материал является текстом, который был создан носителями языка и обладает социокультурной информацией в устной или письменной формах, в нём раскрываются пресуппозиции, имеющие сематический, социокультурный и прагматический характер [Гальскова, Никитенко, 2004].

Использование разнообразных аутентичных материалов – художественных, публицистических текстов, песен, стихов, реклам, радиопередач, фильмов и т.д. – способствует активизации мыслительных процессов, расширяющих представления лингвистически одарённых школьников об окружающей действительности. Учащиеся также активно осваивают основные способы передачи информации, узнают об особенностях функционирования изучаемого языка, что развивает механизмы когнитивного познания лингвистически одарённых школьников в целом, способствует развитию когнитивного компонента ГК данной группы учащихся. Систематическое применение разнообразных аутентичных материалов и их в учебно-воспитательном процессе в системе ДИО в какой-то степени способствует воссозданию языковой среды, которая так необходима для углубленного обучения ИЯ. Аутентичные материалы позволяют лингвистически одарённым учащимся самостоятельно овладевать языковой информацией, которая содержится в них. Это их преимущество. Аутентичные тексты, звукозаписи вызывают у обучаемых большой интерес, это мотивирует их

овладевать новыми знаниями, использовать в своём изучении ИЯ аутентичные языковые средства.

Для работы с лингвистически одарёнными школьниками преподаватель подбирает разнообразные тексты на ИЯ гуманитарной направленности для 2-11 классов, задания к ним, способствующие развитию их ГК. Подобранные тексты с гуманитарным содержанием были использованы в нашей работе. Многие тексты посвящены национальной культуре англоязычных стран, что позволяет систематизировать страноведческие знания лингвистически одарённых школьников.

Кроме перечисленных принципов, мы хотели бы добавить ещё несколько общих принципов, по которым отбирается содержание учебного материала в ДИО. Так, содержание обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников основывается на: *добровольности посещения занятий по ИЯ; периодичности; отчётности; самостоятельности в добывании знаний; рейтинговой оценке лингвистически одарённых учащихся; завершённости тем; малой наполняемости групп (6-8 человек); индивидуализации занятий по ИЯ (каждый имеет свой «кусочек» темы).*

Отечественными методистами в составе содержания обучения ИЯ выделяются сферы иноязычного общения, языковые темы, тексты на ИЯ, проблемы, ситуации, которые обучаемые обсуждают на ИЯ. Исходя из их позиций, содержание обучения ИЯ базируется также на коммуникативных целях, намерениях, страноведческих и лингвострановедческих знаниях, языковом материале, навыках и умениях устного и письменного иноязычного общения, общеучебных навыках и умениях. Учитывая вышесказанное, мы выделили ряд основных компонентов содержания обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников в системе ДИО, способствующих формированию их ГК, основывающихся на: сферах общения, языковых темах, модулях, тематических проектах, текстах на ИЯ, проблемных ситуациях, информационных, презентационных и дискуссионных навыках и умениях, структурной организации презентаций и дискуссий и метакоммуникативных средств, которые сигнализируют о коммуникативных интенциях лингвистически одарённых школьников.

Так, сфера устного иноязычного общения является совокупностью типичных коммуникативных ситуаций, для которых характерна однотипность речевого побуждения школьника, отношений между речевыми партнёрами и обстановкой иноязычного общения [Скалкин, 1981].

Коммуникативные интересы лингвистически одарённых учащихся в основном складываются из бытовой, социально-культурной, семейной, общественно-политической и культурно-страноведческой сфер.

Языковые темы очень часто в ходе обучения ИЯ лингвистически одарённые школьники формулируют сами, так как особенность данной группы учащихся состоит в том, что они «на лету» схватывают сущность основных понятий и проблем, поэтому преподаватель ИЯ в системе ДИО предлагаемые темы формулируют в обобщённом виде, тем самым он предоставляет им возможность учиться и работать в междисциплинарной парадигме, максимальным образом использовать накопленный личностный опыт и дополнительную иноязычную информацию согласно своим языковым способностям. Лингвистически одарённые школьники, особенно старшеклассники, очень интересуются такими темами, как: youth problems, the international relations, environmental pollution, the military conflicts and their consequences for all mankind, the use of innovative technologies in the development of the whole world community, the evolution of the parameters and concepts of the fine.

Преподаватель ИЯ отбирает текстовый материал в соответствии с выбранной языковой темой. Очень часто лингвистически одарённые школьники находят дополнительный материал по минипроблемам самостоятельно, выполняя какой-то проект или задания по ИЯ, получив определённую установку от преподавателя ИЯ искать конкретную информацию, которая им необходима для исследования.

Необходимо, чтобы тексты на ИЯ, «представляющие собой связную последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых (понимаемых) в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения» [Гальскова, Никитенко, 2004, с. 129], были аутентичными, созданными представителями страны изучаемого языка для самих же носителей языка. Понятие «текст» базируется на

аутентичных учебных материалах в различных формах предъявления: печатных, аудиовизуальных и аудитивных.

Методическая литература и практика обучения иноязычной речи представлены разнообразными печатными материалами, способствующими созданию учебно-речевых ситуаций [Бим, 1977]. Языковые тексты используются как опора, на их основе создаются учебно-речевые ситуации, имеющие множество преимуществ, в отличие от устных способов.

Так, печатный текст характеризуется несколькими методическими функциями: он представляет собой средство предъявления предмета для обсуждения, с помощью него сообщается множество дополнительных фактов, которые необходимы, чтобы аргументировать собственную позицию и решать обсуждаемые проблемы, выступает образцом обсуждения.

В условиях ДИО преподаватель ИЯ старается применить аутентичные аудиовизуальные и аудитивные материалы, необходимые для обучения лингвистически одарённых школьников иноязычной коммуникации. Успех такого обучения ИЯ зависит от следующих факторов:

7. Вышеуказанные материалы «зеркальным образом» отображают процессы, явления, предметы, в результате чего преподаватель ИЯ в условиях ДИО реалистичным образом моделирует их, создавая проблемные ситуации, предельно близкие к окружающей действительности.
8. Находясь вне школы, лингвистически одарённый школьник может овладевать учебной языковой информацией, используя современные средства массовой информации (СМИ).
9. Таким образом, лингвистически одарённые школьники обучаются с помощью множества аудиовизуальных и аудитивных материалов, им сообщается новейшая иноязычная информация, что замедляет процесс старения языковых знаний.
10. Иноязычное образование становится непрерывным, если в значительной степени используются аудиовизуальные и аудитивные материалы, которые требуют других методов и форм работы с ними, в отличие от самостоятельного чтения учебной литературы, учебных пособий и учебников.

Комплексно используя аутентичный материал в системе ДИО, преподаватель ИЯ усиливает наглядность, в результате чего обеспечивается лучшая ориентация лингвистически одарённых школьников в учебном языковом материале, тем самым ускоряется темп его изучения, освобождается время, чтобы выполнять другие виды учебной иноязычной деятельности. Из-за эмоциональной окрашенности аутентичный материал воспринимается обучаемыми легко, что эффективно влияет на усвоение учебного материала, максимальным образом активизируется процесс их познания. Помимо этого, аутентичный языковой материал имеет значительный обучающий потенциал, так как он:

- представляет собой эталон речевого произведения, которым овладевает учащийся, на его основе у обучаемых формируется ряд представлений о полилоге и диалоге, являющихся целостным образованием;
- служит образцом настоящей иноязычной речи, что во многом повышает у лингвистически одарённых школьников интерес и доверие к учебным материалам. Из результатов исследований очевидно, что из интересного и личностно значимого материала школьники способны запомнить четверть содержащейся в нём информации благодаря вызываемой встречной активности обучаемых. Языковой материал в таких текстах обладает сильным мотивационным импульсом;
- способствует использованию речевой наглядности, которую необходимо применять в обучении ИЯ школьников, если она адаптируется в соответствии с особенностями учащихся и этапом обучения;
- представляет собой источник лингвострановедческих и страноведческих знаний, что способствует осознанию учащимся степени своего речевого опыта по сравнению с опытом представителя страны ИЯ.

Отбирая основное содержание обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников, преподаватель ИЯ в условиях ДИО должен руководствоваться особыми критериями подбора аутентичного

материала, с помощью которого он обучает их иноязычному общению. Некоторыми лингводидактами подчёркивается, что планируемый результат при обучении иноязычной коммуникации часто выступает не только в форме «иноязычных знаний, навыков и умений, но и в виде общего образования, воспитания и разностороннего развития учащихся, их общей культуры и культуры общения, способности к диалогу культур, осуществляемых через коммуникативную деятельность в плане продукции и репетиции».

Нами было выявлено, что аутентичный материал для лингвистически одарённых школьников преподавателю ИЯ в системе ДИО следует отбирать с помощью следующих критериев: *лингвострановедческих*: в соответствии с интересами и коммуникативными потребностями лингвистически одарённых школьников, фабульностью языковых текстов; уровень лингвистической сложности текста должен соответствовать языковой подготовке обучаемых; необходимо, чтобы в языковом тексте были проблемные ситуации, что будет являться стимулом для речевого иноязычного общения лингвистически одарённых учащихся; *страноведческих*: подобранный текст должен содержать в себе актуальную, современную, типичную, лингвострановедческую социокультурную информацию, на основе воспитательного потенциала языкового текста лингвистически одарённые учащиеся осознают сходства и различия родной и иноязычной культур, что воспитывает их в определённой степени, формирует у них ГК, они начинают уважительно относиться к иноязычной лингвокультурной общности, в тексте должна содержаться лексика с национально-культурным компонентом и типичные ситуации, чтобы лингвистически одарённые учащиеся научились правильно её употреблять.

Отбирая языковой и речевой материал для обучения лингвистически одарённых школьников в системе ДИО, мы старались анализировать актуальную информацию, при отборе диагностических и монологических текстов использовать аутентичные учебники, учебные пособия и журналы, аудиовизуальные и аудитивные курсы для разных ступеней обучения, разных уровней знаний (Pre-Elementary, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced, First Certificate,

изданные в Великобритании и США. К примеру, Speak out, Blueprint, New Headway, Interprise, Popculture, Periscope, Knockout и etc.).

С помощью аутентичных материалов лингвистически одарённые учащиеся могут более полно и целостно понимать речь представителей ИЯ в разнообразных ситуациях естественного общения. Кроме этого, они адекватно воспринимают и используют в своей речи множество страноведческих реалий и концептов иноязычной лингвокультуры, адекватно понимают ряд паралингвистических средств (жесты и мимику) носителей ИЯ. С помощью аудиовизуальных материалов удаётся активировать мотивацию в изучении ИЯ, возбудить интерес к изучаемой теме, проблеме, проекту.

Литература:

1. Апальков В.Г. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Н. Верещагиной, О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой. V-IX классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. М.: Просвещение, 2012. 96 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
3. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-Пресс, 2004. 240 с.
4. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 4. С. 9-15.
5. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иноязычной культуре. Липецк, 1991. 210 с.
6. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.
7. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 248 с.

Shcherbatykh L.

Bunin Yelets State University

E-mail: shcherlyd@mail.ru

THEORETICAL ASPECTS OF SELECTING AUTHENTIC MATERIAL FOR THE CLASSES OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE MODERN SYSTEM OF ADDITIONAL FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION

In this article the author of this research places the emphasis on the fact that at the selection of the main contents of the language material in the course of training linguistically gifted school students in a foreign language (FL), the teacher of a FL in the conditions of additional foreign-language education has to be guided by special criteria and the principles of the selection of the authentic material by means of which he trains them in foreign-language communication. The author also emphasizes that the planned result when training foreign-language communication often acts not only in the form of foreign-language knowledge, skills and abilities, but also in the form of the general education, education and versatile development of the pupils, their general culture and culture of communication.

Keywords: linguistic endowments, a foreign language, additional foreign-language education, authentic material, pedagogical principles.

**Инновационность и мультикомпетентность
в преподавании и изучении иностранных языков**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Художник:

К.А. Шибалков

Корректор:

Е.А. Смыгунова

Верстка:

Д.П. Федько

Подписано в печать 01.10.2017.

Формат 60x84/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 15,5.

Тираж 350 экз. Зак. No 3557.

Издательство "НТЦ"

г. Москва, ул. Варшавское шоссе, 132
тел. тел. (495) 226 2610, (495) 508 0336