



**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Ф. СКОРИНЫ**

ИННОВАЦИОННОСТЬ И МУЛЬТИКОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

МОСКВА 2016

УДК 81
ББК 81
И 66

Редакционный совет:

Мекеко Н.М. - д.п.н., доцент, РУДН

Тихонова Е.В. - к.и.н., доцент, РУДН

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

Акопян К.Б. - к.ф.н., доцент, МГИМО (Университет)

Голубовская Е.А. - к.ф.н., доцент, НИУ «Высшая школа экономики»

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, 2016. 406 с.

ISBN 978-5-9907631-7-3

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, 2016

© РУДН, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

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

ГЛУБИННЫЙ ПОДХОД КАК НОВЫЙ МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ Арпентьева М.Р.	8
О СИСТЕМЕ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ ... Арупов А.А., Арупова Н.Р., Алаева Г.Т., Абайдуллаева М.М.	19
КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Бакулев Г.П.	39
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ И СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕЛЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ Болдова Т.А.	49
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Вульфович Е.В.	64
ДИНАМИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ) Голубовская Е.А.	74
LSP И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ТОЧНЫХ НАУК: ВЫХОД ЗА ПРЕДЕЛЫ НАУЧНОГО ДИСКУРСА Гусакова Т. И.	85
SETTING THE STANDARDS FOR PROJECT BASED LEARNING Demidova I.V., Myaskovskaya T.V.	95
ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО СОЦИУМА НА ВОЗМОЖНОСТИ УЧАСТНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Дюндик Ю.Б., Крипак А.В.	107
К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К АВТОНОМНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ДИСТАНЦИОННЫМ ФОРМАМ ОБУЧЕНИЯ Лопатинская В.В.	118

КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА И ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	
Панфилова Е.А.	130
ОБУЧЕНИЕ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ НА СТАРШИХ КУРСАХ ФАКУЛЬТЕТА ЛИНГВИСТИКИ	
Руженцева Т.С.	136
К РАЗРАБОТКЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА: ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД	
Сидорова Н.А.	142
СТУДЕНТЫ КАК СОАВТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	
Хорохорина Г.А., Глухова Е.В.	149
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОДУКТ- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	
Шехирева Н.А.	154
ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ ДИАЛОГА	
Шикина Т.С.	166
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОСТИЖЕНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА	
ЗНАЧИМОСТЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА ПРИ ДЕШИФРОВКЕ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕАКЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Акопян К.Б.	175
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В МЕДИАДИСКУРСЕ	
Борисова Е.А., Курахтанова О.А.	193
КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ "GLOBAL ATLAS OF PALLIATIVE CARE AT THE END OF LIFE")	
Бычкова Т.В.	199
ИННОВАЦИОННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОЗЕЛАНДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	
Бекеева А.Р.	206
СИМВОЛИЧЕСКОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ДОМ» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ В КАРТИНАХ МИРА РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ	
Ганюшина М.А.	219

СФЕРА ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ МЕТАФОРИЗАЦИИ Головнёва Ю.В.	231
КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ В СОЗДАНИИ СТЕРЕОТИПНЫХ ОБРАЗОВ РОССИИ Григорьева И.В.	240
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА) Ильющенко Н.С.	255
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЯПОНСКИХ ПОЛИТИКОВ Курбакова С.Н., Середенко В.М.	265
СОЗДАНИЕ МНОГОФОКУСНОЙ КАРТИНЫ СОБЫТИЯ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ Лапунова О.В.	288
КОНЦЕПТ ЛЮБОВЬ КАК ВАЖНАЯ ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА) Никитина М.С.	298
О СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ АВТОРСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ПЕНЕЛОПЫ ЛАЙВЛИ «ДОМ НА НОРЭМ ГАДЕНЗ») Торжок А.Г.	305
НЕМЕЦКАЯ БАЛЛАДА: ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИИ И СТИЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ БАЛЛАДЫ Т. ФОНТАНЕ «JOHN MAYNARD») Третьякова И.В.	321
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПОЗИЦИОННЫХ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ Чарторийский В.М.	328
НАЦИОНАЛЬНАЯ ОКРАСКА ПОДЛИННИКА КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Чубарова Ю. Е.	340
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КАЧЕСТВЕ СТИМУЛА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Бортникова А.В.	351

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ Дмитриева А.Г., Казакова С.А., Мещерякова Е.В.	360
ПРАКТИЧЕСКИЕ ШАГИ ПО ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ Кутьева М.В.	367
ВЫЗОВЫ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ: ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ИНТЕРАКЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ Мекеко Н.М.	379
АЛГОРИТМ ПРОГРАММНОГО СРЕДСТВА ОБРАБОТКИ, СТРУКТУРИЗАЦИИ И ВЫДЕЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Плетнева Н.С., Тарасенко Д.И., Тарасенко О.В.	385
ВОСПРИЯТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА СТУДЕНТАМИ Селезнева Е.В., Алдошина Ю.К.	396

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

ГЛУБИННЫЙ ПОДХОД КАК НОВЫЙ МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

АРПЕНТЬЕВА М.Р.

Калужский государственный университет
Институт психологии
E-mail: mariam_rav@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена инновационному подходу к организации обучения иностранному языку: глубинному. Глубинный, развивающий подход сравнивается с традиционным - поверхностным, воспроизводящим, и социально-ангажированным (псевдоразвивающим) - «игровым», рассматриваются условия продуктивности и эффективности обучения.

Теоретический анализ исследований подходов и технологий обучения иностранному языку позволяет сделать несколько выводов об особенностях глубинного подхода. Глубинный подход, так или иначе, реализуют все современные модели обучения иностранному языку. Современные модели обучения иностранному языку ориентированы на развитие опыта человека, формирование и развитие вторичной языковой личности. Вторичная языковая личность дополняет первичную, расширяя и углубляя понимание человеком себя и мира. Поэтому обучение приобретает черты воспитания, становится консультативным. Главная цель такого обучения - развитие личности. Кроме того, современное обучение является контекстным, трансдискурсивным. Оно направлено на понимание учеником и учителем глубинной и множественной связи явлений, выделения общих и частных моментов их отображения в изучаемом языке и связанной с ним культуре. Анализ глубинной, поверхностной и социально-ангажированной моделей обучения показывает, что каждая из этих моделей связана с особой позицией учеников и учителей. Необходимым условием глубинного обучения является диалог учителя и ученика. Необходимы метанавыки учителя (преподавателя) - умение раскрывать ценностно-смысловые аспекты языковых знаний и умений, глубокое и разностороннее понимание себя и мира (социальный интеллект). Метанавыки связаны с «педагогической философией» преподавателя. Ведущую роль в выборе модели обучения играют именно метанавыки педагога: его умение или неумение вовлечь учащихся в совместное познание себя и мира в процессе обучения иностранному языку. Цель глубинной демократии как основы глубинного обучения - освобождение от «интеллектуального рабства».

Ключевые слова: глубинное обучение, обучение иностранному языку, поверхностное обучение, вторичная языковая личность.

Современные технологии обучения иностранному языку обращены 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. Это - собственно стратегическая цель обучения иностранному языку. 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» готовности, существует проблема качества и характера обучения новом языку. Так, в современном обучении иностранному языку часто 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 одним из ведущих в этой сфере является глубинный подход в его разных видах: например, герменевтические модели обучения, проблемное обучение и контекстное обучение, его различные виды. Его возникновение связано с необходимостью повышения продуктивности личности в обучении, повышения продуктивности и эффективности самого обучения, в том числе – обучения иностранному языку.

Современные, глубинные модели обучения иностранному языку являются экспириентально или «опытно» ориентированными. Они идут пути развития личности посредством вхождения в новую языковую среду, новую культуру отношений к себе и мира, закодированную в языке и данную непосредственно – в культуре русскоговорящих стран, недаром существует понятие «русистики». Особенно велико в процессе вхождения в новую для иностранцев русскую, в том числе российскую 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 (русского).

Студенты, другие обучающиеся выполняя задание, могут сосредоточиться либо на понимании (deeper approach), либо на воспроизведении (shallow approach). «В узком значении под глубинным подходом подразумевается такая организация обучения, при которой ученик нацелен на освоение смыслов, меж- и метапредметных связей, выход на глубинное понимание изучаемого учебного материала в его взаимосвязи с материалом изучения родного языка и другими учебными дисциплинами и т. д.» Обучающийся по логике поверхностного подхода, концентрируется на словах больше, чем на их значении, на форме больше, чем на смысле. Обучающийся в логике поверхностного подхода стремится выяснить, что хочет от него учитель, и выполнить его требования, особое значение имеет метакогнитивность, «глубинный ученик» приобретает способность

контролировать свое состояние и уровень обучения: «фокус образовательного процесса смещается с учителя на ученика, акцент на том, как ученик учится» [Васильева, Игнатович, 2014, с. 4-5; Tochon, 2014]. Использование глубинного подхода в процессе обучения иностранному языку способствует повышению мотивации учащихся, улучшению учебных результатов, таких как способность расширять изученное содержание до более широкого контекста, соотносить его как в целом с новым для них языком, так и с миром, в котором живут или планируют жить учащиеся. Обучение иностранному языку 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. Глубинный, активный, подход в обучении иностранному языку противопоставляется «поверхностному», пассивному. Суть последнего сводится к запоминанию учебного материала (слов и правил) и его воспроизведению с целью выполнения внешних требований, сдачи зачетов и разных «минимумов». Он организован как процесс получения языковых фактов, формирования навыков и умений, которые могут быть «законсервированы» и применены по мере необходимости.

Глубинный подход, напротив, подразумевает «такие смысловые доминанты, как трансдисциплинарность, трансформативность, интегративность, целенаправленность, целостность, глобальность, процессно-ориентированность, сознательность» (deep learning approach). Это также – трансдисциплинарный, в том числе, психолингвистический и социолингвистический подход, расширяющий понимание языковой реальности и стоящей за ней культуры отношений к себе и миру, их осмысления. Он применяется при решении сложных комплексных задач обучения иностранному языку и проблем, для которых необходим выход за рамки привычной модели мира, связанной с родным языком или языками.

Вместе с тем, его задача – углубление знаний о языке, понимание не только смысла слова или языкового правила, но осознание уровня их освоения и собственной роли в этом процессе: отличительная черта

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 языковых картин мира и человека: множественности и различий понимания, наличия в множественности сходных и отличных черт.

Формирование вторичной языковой личности означает помещение или, точнее, перемещение ученика, в позицию трансдискурсивного «авторства», переживания себя как субъекта – носителя живого, развивающегося, осмысленного, языка, по сравнению с пассивным воспроизведением и переживанием себя как воспроизводящего сложившиеся языковые клише, чуждые своему миру и языку и используемые по принуждению. Глубинный подход в обучении иностранному языку обращает внимание на психологическое благополучие учащегося как один из решающих факторов обучения. Он отводит учителю особую роль в понимании иприятии учащегося на разных этапах обучения, в создании благоприятной, поддерживающей обучающей среды (*facilitating environment*). Он подчеркивает роль «межличностного интеллекта» как способности человека взаимодействовать с другими людьми, а также роль «внутриличностного интеллекта» - как способности осознавать себя в контексте целостного взгляда на человека (*interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence*). Цель глубинной демократии в целом – «освобождение от интеллектуального рабства и включение в гуманитарные проекты», в творчество жизни, включая языковое творчество. Наиболее развернуто особенности глубинного подхода раскрываются при сопоставлении с поверхностным. Такой подход, по сути, аккумулирует современные тренды в развитии образования, хотя внешне не столько интегрирует, сколько противопоставляет себя классическому подходу [Арпентьева, 2015, с.41; Васильева, Игнатович, 2014; Tochon, 2014].

Обучение методами глубинного обучения важно и эффективно потому, что задаются множественные контексты осмысления: знания об

иностранном и родном языке связываются друг с другом, языковые умения интегрируются в единое целое, формируются прочные «семантические» сети, которые извлекаются в процессе профессиональной деятельности и обучения с гораздо большей эффективностью и продуктивностью, чем знания «вне контекста».

В этом смысле глубинное обучение – вариант контекстно-ориентированного, экспириентального, ориентированного на развитие личного опыта учащихся путем активизации и трансформации личностных и социальных контекстов осмысления языковых знаний и умений. Такая трансформация касается не только ученика, но и учителя: открытие педагогом новых связей и смыслов изучаемого языка и связанной с ним культуры становится частью преподавания.

Таблица №1. Сравнение глубинного и поверхностного подходов

Глубинный подход	Поверхностный подход
Изучение новых фактов и идей критически, на основе установления связей включение их в существующие когнитивные структуры Цель обучения совпадает с личными учебными целями ученика. Понять, осмыслить информацию. Внутренние мотивы включения в учебный процесс. Процесс познания и осмысление себя и мира. Ученик сосредоточен на смыслах и значениях, на значимой деятельности, на понимании целостной картины. Происходит осмысление, трансформация, активная работа с контекстом, интеграция новых идей с предыдущими, трансформация личности и учебного материала У учащегося выражен интерес к изучению предмета. Полон решимости и веры в себя, стремления справиться с заданием и сознательно	Принятие новых фактов и идей без критики; хранение их в памяти в качестве изолированных, не связанных между собой элементов. Задается извне, воспринимается как внешнее требование. Выполнить внешние требования, пройти процедуры оценивания. Внешние регуляторы включения в учебный процесс, требования процедур контроля. Избежать наказания и повысить статус. Ученик сосредоточен на частях, фрагментах, не связанных друг с другом, на обучении как деятельности, имеющей смысл для достижения чего-то другого. Способ достижения цели и ожидаемый результат - запоминание, осмысление, воспроизведение учебного материала. Ученик получает информацию обычно пассивно. Не фокусируется на учебной деятельности. Не обладает

***Лингвистическое образовательное пространство
информационного социума: теория и практика***

<p>включен в работу при выполнении заданий. Оперировать ранее усвоенными знаниями как прочной основой для усвоения нового материала. Умеет распределять свое время, владеет тайм-менеджментом, находя время для дел по интересам. Накапливает положительный опыт образования, ведущий к формированию уверенности в своих способностях понимать и добиваться успеха, самоэффективность</p>	<p>достаточными базовыми знаниями и умениями, связанными с осмыслением, необходимым для понимания материала. Не хватает времени / слишком большая нагрузка. Выученная беспомощность. Циничное, «рентное» отношение к образованию, связанное с верой в то, что от ученика требуется только воспроизводить знание. Высокая тревожность и отчуждение. Получение документа об образовании важнее самого образования</p>
<p>Глубинный преподаватель</p>	<p>Традиционный преподаватель</p>
<p>Показывает личный интерес к предмету. Показывает учащимся структуру учебной дисциплины и ее связи с другими. Показывает структуры дискурсов и отношения теорий внутри дисциплины. Концентрируется на изучении ключевых концептуальных вопросов, отводит на это достаточно времени и при необходимости показывает приемы учебной деятельности. Аргументирует неправильность суждений учащихся. Вовлекает в активную работу, учит пониманию. Использует задания, которые требуют размышлений, интеграции, комбинирования идей, концепций и др. Увязывает новый материал с известным. Разрешает делать ошибки, вознаграждает усилия. Последователен и справедлив при оценивании учебных результатов; стремится к установлению доверия</p>	<p>Демонстрирует незаинтересованность или даже негативное отношение к учебному материалу. Преподносит материал так, что он может восприниматься как набор разрозненных фактов и идей. Разрешает или стимулирует пассивность. Оценивает воспроизводимость небольших фрагментов информации (несвязанные факты, короткие вопросы). Спешит изучить слишком большой объем материала, который изучается поверхностно, обычно в ущерб глубине из-за нехватки времени или знаний учащихся или учителя (преподавателя). Создает ситуацию излишней тревожности, дает мало надежд на успех часто необоснованными утверждениями или чрезмерной нагрузкой. Короткий промежуток между процедурами контроля (короткий цикл оценивания)</p>

«Глубинный учитель» студенто-центрирован, выстраивает образовательную деятельность с учетом значимого для учащегося, организует учебные дискуссии, фокусируясь на жизненных вопросах и проблемах; осознает, что учитель не является единственным источником знаний; соблюдает нравственные и этические нормы, стремится к социальной справедливости; предлагает сотрудничество, работая с разными сообществами как носителями той или иной - значимой для мира - культуры и языка. Быть «глубинным учителем» означает понимать, что значит быть «глубинным учеником», нести ответственность за процесс и результаты обучения. «Поверхностный преподаватель» полагает, что «учащиеся учатся, как думать, когда знают, о чем думать», что знания о языке и культуре, с которой он связан, могут быть переданы студентам непосредственно, без их обдумывания, не участвуя в поиске и осмыслении, учебный материал должен быть представлен от лица того, кто им владеет и полное освоение программы очень важно, т. к. поверхностные знания можно углубить, а неполные дополнить сложнее. Выделяют и третий подход, прагматический, социально-ангажированный, ориентированный на учебные успехи и признание (strategic / achieving approach) - «хорошо организованная форма поверхностного подхода». Он направлен на получение (академического) признания, то есть максимальных баллов при прохождении процедур оценивания учебных результатов, обучение выстраивается как игровая деятельность с целью повышения мотивации и повышения результатов обучения, его облегчения не столько в плане фасилитации, сколько в плане комфорта и удобства познавательной деятельности. Однако, если обучение иностранному языку становится трудным и/или перестает носить игровой характер, происходит снижение его эффективности [Арпентьева, 2015, с. 45-46; Васильева, Игнатович, 2014, с.5-7; Tochon, 2014].

Глубинное обучение иностранному языку - обучение, в котором моделируется предметное и социальное содержание знаний о русском языке и русской культуре, ем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности в фрагмент реальной, в том

числе профессиональной деятельности. Контекстом выступают: 1) ценности и особенности мироосмысления другого человека (преподавателя), 2) культурно-исторический опыт в целом. Продуктивная роль осознания и изменения смыслообразующих контекстов в ходе обучения иностранному языку связывается с тем, что контекст анализа высказываний и отношений человека рассматривается как одно из основных условий его понимания, задающих характер этого понимания. Это обеспечивает авторитетность и диалогичность преподавания, дает возможность трансляции знания как личного мировоззрения, реализации гуманистических отношений – отношение к обучающимся и учащимся как индивидуальности, ценности, таким же людям, как и все [Pawlak, 2010, p.10-11].

Главным условием развивающего эффекта обучения, его «глубины» можно, таким образом, считать особые качества личности преподавателя, его ценностно-смысловой системы – «метанавыки», представляющие собой совокупность ценностей, своеобразную педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека в мире. Это - принятие, конгруэнтность, эмпатия, открытая личностная смысловая позиция. Метанавыки не сводимы к внешним навыкам обучения и воспитания. Они есть выражение особого личностного потенциала преподавателя, связаны с несколькими аспектами деятельности: авторитетность преподавателя, трансляция знания как личного мировоззрения, гуманистической установкой на партнера – отношение к ним как индивидуальности, ценности. Они позволяют дополнить процесс обучения воспитанием, придать обучению консультативную направленность. Преподаватель не только разрабатывает тематическую часть занятий, но размышляет об эффективности и эффектах отношений с обучающимися, встраивает в систему обучения индивидуальные, личностные цели, цели взаимодействия с конкретными людьми. Консультативная ориентация позволяет избежать многих ошибок воспитания и обучения несовершеннолетних, детей и подростков, юношей, а также

организовать обучающий диалог, где воспитуемые становятся воспитателями себе и друг другу. Важно также отметить, речь должна идти не столько о глубинном обучении, сколько об обучении, связанном с той или иной мерой глубины и полноты: правильнее говорить не о глубинном обучении, но о том, что разные модели обучения имеют разную степень глубины и полноты, позволяя человеку понимать себя и мир, измениться, сформировать новые связи и отношения, вплоть до новой личности как единства этих связей.

Итак, глубинный подход обращает внимание на психологическое благополучие учащегося как один из решающих факторов успешного обучения и отводит учителю особую роль в понимании и приятии учащегося на разных этапах обучения, в создании благоприятной, поддерживающей обучающей среды (*facilitating environment*), роль «межличностного интеллекта» как способности человека взаимодействовать с другими людьми и «внутриличностного интеллекта» - как способности осознавать себя в контексте целостного взгляда на человека (*interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence*).

Цель глубинной демократии как основы глубинного обучения – освобождение от «интеллектуального рабства». Подготовка переводчиков и других специалистов в области иностранных языков методами глубинного обучения – это и подготовка людей, более свободных в своем сознании и жизни, чем окружающие. Умение учить и умение учиться – вот что развивает глубинный подход [Pawlak, 2010; Sutton, 2015; Sykes, Wilson, 2015].

Литература:

1. Арпентьева М.Р. Глубинное образование в подготовке менеджеров / М.Р. Арпентьева // История управленческой мысли и бизнеса: национальные модели подготовки кадров управления. XVI Международная конференция; Москва, 1–3 июля 2015 г.: Материалы конференции / Под ред. В.И. Маршева. М.: Галлея Принт, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2015. С.40-51.

2. Васильева Ю. Ю., Игнатович Е. В. Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 1(5), 2014. С.1-19.
3. Investigating English language learning and teaching / Ed. by M. Pawlak. Poznań: Adam Mickiewicz University in Poznań, 2010. 401p.
4. Sutton T. Developing Teachers. Improving professional development for teachers // Improving social mobility through education. L.: The Sutton trust, 2015. January. 28p.
5. Sykes G., Wilson S. How Teachers Teach: Mapping the Terrain of Practice. Educational Testing Service. - Princeton, N.J.: University of Connecticut, 2015. 137p.
6. Tochon F. Help Them Learn a Language Deeply // The Deep Approach to World Languages and Cultures. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2014. 448p.

THE DEEP APPROACH AS A NEW METHOD TO IMPROVE THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGES STUDYING

Abstract. *The article is devoted to the innovative approach to the organization of teaching foreign language: in-depth. Deep, developmental approach is compared with traditional surface, reproducing, and socio-biased (pseudo-developmental), "game", deals with the conditions of productivity and efficiency of training. Theoretical analysis of research approaches and technologies of teaching a foreign language allows us to draw several conclusions about the features of the deep approach. Deep approach, one way or another, implement all of the current models of foreign language teaching. Current models of foreign language teaching focused on the development of human experience, the formation and development of secondary linguistic personality. Secondary linguistic personality complements the primary, widening and deepening understanding of oneself and the world. Education, therefore, acquires the features of education become Advisory. The main aim of the training is personality development. In addition, modern learning is contextual, transdimensional. It seeks to understand student and teacher profound and multiple communication phenomena, highlight General and particular moments they appear in the target language and associated culture. The analysis of deep, superficial and «socially-engaged» models of teaching shows that each of these models related to the special position of students and teachers. A necessary condition for deep learning is the dialogue of teacher and student. The metadvice teachers (teacher) is the ability to present value-semantic aspects of language knowledge and skills, a deeper and more comprehensive understanding of themselves and the world (social intelligence). Teacher's metadvice related to "teaching philosophy". A leading role in the choice of model of learning play metadvice of the teacher, his ability or inability to engage students in collaborative learning about myself and the world in the process of learning a foreign language. The goal of deep democracy as the basis for deep learning is an exemption from the "intellectual slavery".*

Keywords: *deep learning, foreign language learning, surface learning, secondary linguistic personality.*

О СИСТЕМЕ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

АРУПОВ А.А., АРУПОВА Н.Р., АЛАЕВА Г.Т., АБАЙДУЛЛАЕВА М.М.

*Институт мировой экономики и
международных отношений, Казахстан
Московский государственный
институт международных отношений
(МГИМО университет), Россия
Университет Туран, Казахстан
Институт мировой экономики и
международных отношений, Казахстан
E-mail: a_arupov@mail.ru
E-mail: n_arupova@mail.ru
E-mail: g.alaeva@turana-edu.kz
E-mail: a_abaidulaeva@mail.ru*

Аннотация. В статье анализируется опыт университета «Туран» по совершенствованию мониторинга качества образования. Конкретизируются понятия «национальная рамка квалификации», «национальный образовательный стандарт». Приведены 8 квалификационных уровней, определенных Законом Республики Казахстан. Определены основные инструменты аналитической и практической (технологии мониторинга) деятельности по совершенствованию мониторинга качества образования университета «Туран».

В центре внимания авторов – компетентностный подход для достижения требуемого уровня квалификации.

Ключевые слова: Дублинские дескрипторы, качество образования, компетентностный подход, национальная рамка квалификации, квалификация работника, мониторинг учебного процесса, система менеджмента качества, результаты обучения, модульная образовательная программа, методы измерения компетенций, автоматизированное компьютерное тестирование.

В условиях глобализации мировой экономики в целом, и интернационализации образования в частности, качество вузовского образования является комплексным понятием и определяется такими составляющими академической среды, как преподавание и

образовательные программы, научно-методическая и научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава, обучающийся контингент, материально-техническая база. С интеграцией в Болонский процесс высшей школы Казахстана возрастают требования к оценке результатов образования, контролю качества образования.

Важное значение приобретает компетентностный подход в учебном процессе для достижения определенного уровня квалификации. При этом в Болонском процессе Европейская система квалификаций (ЕСК) является рамочной конструкцией, описывающей обобщенную структуру квалификаций образования всех уровней, сопоставимую с национальными системами квалификаций образования [Болонский процесс]. В области высшего образования решение о разработке комплексной системы квалификаций было принято на конференции министров образования стран-членов ЕС по вопросам развития Болонского процесса (Берлин, сентябрь 2003 г.) [Проект рекомендаций Комитета министров...]. ЕСК является мета-системой, предназначенной для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и признания квалификаций и дипломов и свидетельств об образовании в целях развития академической и трудовой мобильности граждан на европейском континенте [Процесс создания европейского...].

Национальная рамка квалификации в Казахстане была утверждена согласно статье 138-3 Трудового кодекса Республики Казахстан совместным приказом руководителей Министерства образования и науки и Министерства труда и социальной защиты населения Республики Казахстан. Приказ зарегистрирован в Министерстве юстиции Казахстана 19 октября 2012 года № 8022.

Согласно требованиям Болонского процесса Национальная рамка квалификации содержит 8 квалификационных уровней, определенных Законом Республики Казахстан «Об образовании». Это полностью соответствует Европейской рамке квалификации и уровням образования.

В Национальной рамке квалификации даются общие описания государственных требований к общепрофессиональным компетенциям, в том числе и выпускников высших учебных заведений. Более полные требования должны отражаться в отраслевых рамках квалификации и профессиональных стандартах.

Национальная рамка квалификации обеспечивает сопоставимость и признание компетенции и квалификации работников, дипломов об образовании, свидетельств об образовании для обеспечения развития академической и трудовой мобильности граждан. Создается правовая основа для подтверждения соответствия и присуждения квалификации работников [Арупов, Арупова, Абайдуллаева, 2015].

Квалификация работника – это профессиональный уровень человека, определяемый Национальной и отраслевыми рамками квалификации. Прежде всего это уровень обученности, подготовленности к компетентному выполнению определенного вида деятельности по полученной профессии, специальности. Все это предполагает высокое качество подготовки специалиста.

Государственные требования по качеству вузовского образования прописаны в национальных стандартах, типовых учебных планах и типовых учебных программах, контроль производится плановыми и внеплановыми проверками, аттестациями, невыполнение требований может привести к отзыву лицензий, закрытию специальностей вузов. В соответствии с Болонским процессом расширяются зарубежные контакты вуза, растет академическая мобильность обучающихся и профессорско-преподавательского состава, активизируется обмен образовательными программами, создаются международные исследовательские проекты. Все новации высшей школы ориентированы на подготовку востребованных специалистов-выпускников, а соответствующая подготовка обеспечивается качественным образовательным процессом.

В университете контроль над качеством образования осуществляется путем системного мониторинга через призму учебно-методической

деятельности структурных подразделений. Практическая реализация системы мониторинга результатов обучения в университете осуществляется на основе принципов непрерывности и преемственности, ориентации на требования потребителей, систематичности, прозрачности, наличия обратной связи.

В ходе мониторинга качества образования проводится оценка системы управления в вузе, качества квалификации персонала вуза, а также системы менеджмента и внутреннего контроля качества, что позволяет сформировать реальные показатели высокой самооценки вуза в целом.

В качестве источников информации при проведении мониторинга активно используются результаты посещения занятий членами Координационного совета по качеству образования, семестрового анкетирования обучающихся «Преподаватель глазами студентов». С периодичностью дважды в месяц проводятся заседания Учебно-методического совета университета, где обсуждаются концептуальные вопросы образовательного процесса, актуальные проблемы по разработке и утверждению образовательных программ на основе компетентностного подхода, разработке учебных и учебно-методических материалов, анализ результатов успеваемости, анализ прохождения рейтинговых контролей, экзаменационных сессий, утверждения учебно-методических комплексов дисциплин, методической помощи молодым преподавателям.

Основными инструментами аналитической деятельности являются годовые отчеты кафедр по учебно-методической работе, содержащие данные об учебной, методической, научной, международной деятельности кафедр, отражающие прогресс в достижении целей, зафиксированных в стратегических планах развития университета.

В университете внедрена система менеджмента качества, успешно пройдена проверка на соответствие требованиям ИСО 9001:2008, разработана стройная система процедур, положений и критериев, обеспечивающих прохождение аккредитации и сертификации.

Обучение представляет собой процесс постепенного освоения сложных и абстрактных областей по принципу нарастающей сложности (концепции, понятия, категории и модели поведения), а также умений и широких компетенций. Этот процесс охватывает как формальное, так и неформальное образование (важно отметить, что практически все уровни квалификации, прописанные в Национальной рамке квалификации, за исключением первого, седьмого и восьмого, могут быть достигнуты как в результате самообразования, так и получением формального образования. Это замечание принципиально важно, так как другие уровни предполагают повышение профессионального качества квалификации!).

Результаты обучения представляют собой набор знаний, умений и/или компетенций, освоенных человеком, которые он/они могут продемонстрировать по завершении обучения. Формулировка результатов обучения показывает, что обучающийся должен знать, понимать и делать по завершении обучения.

Компетенция представляет собой интегрированное понятие и выражает способность человека самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений [Арупов, Абайдуллаева, 2015]. Компетенция включает в себя:

1. когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;
2. функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;
3. личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;
4. этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

С учетом современных требований концепции образовательного процесса, ориентированного на результат, в университете разработаны новые модульные образовательные программы, учитывающие требования к освоению определенных личностных, культурных, профессиональных компетенций обучающегося с учетом трехуровневого образовательного цикла – бакалавриат, магистратура, докторантура. Чем выше уровень, тем большее количество компетенций, предъявляемых рынком труда по будущей профессии или специальности, осваивает студент.

Ядром образовательного процесса вуза программы является образовательная программа специальности, направленная в соответствии с требованиями единого европейского образовательного пространства на выработку и освоение выпускником профессиональных компетенций. Обучающийся становится центральной фигурой образовательного процесса, его интересы и потребности в знаниях являются основой для формирования образовательной программы.

Сформированные модульные образовательные программы позволяют проектировать гибкую траекторию обучения с учетом индивидуального подхода к каждому обучающемуся, предоставляют ему свободу выбора специализаций, накопления баллов и кредитов. При этом нами было предложено разработчикам модульных образовательных программ на кафедрах составить матрицу соответствия предлагаемых курсов и соответствующих компетенций приобретаемым после их освоения (См. таблицы 3 и 4).

В целях совершенствования качества образовательного процесса, ориентированного на получение востребованных рынком труда выпускников, обладающих необходимыми компетенциями, для участия в обсуждении модульных образовательных программ были приглашены потенциальные работодатели.

Приглашенные эксперты подтвердили соответствие разработанных РУП специальностей требованиям рынка труда к выпускникам, дали

высокую оценку актуальности включенным в планы обучения дисциплинам.

Отдел учебно-методической работы университета обеспечивает основной контроль за качеством составления образовательных программ, соответствием их требованиям национального государственного стандарта, осуществляет координирующую роль в обеспечении формирования таких образовательных программ, которые максимально отражают требования рынка труда на текущий и прогнозируемые периоды, обеспечивает применение инновационных образовательных технологий и, наконец, формирует эффективную систему мониторинга результатов образовательного процесса.

Ранее практикуемые традиционные формы и методы контроля результатов образования не могут приниматься абсолютно адекватными для оценки уровня сформированности компетенций, так как были направлены на получение студентами энциклопедических знаний и фундаментального общего уровня образования. Они ориентированы в основном на диагностику уровня знаний, а не на определение и оценку умений и навыков выпускника по будущей профессии. Это приемлемо для оценки требований системы высшего образования к самой себе, но недостаточно для выявления профессиональных компетенций, которыми овладел выпускник с точки зрения требований работодателя.

Следует также отметить роль студентов при оценке результатов обучения: его подключение к управлению образовательным процессом через систему партнерских отношений резко актуализирует роль студента не только как субъекта получения образовательной услуги, но и субъекта, контролирующего результаты образовательного процесса. В университете повсеместно внедряется так называемый «студентоцентрированный» подход, когда обучающимся ясны и понятны требования к политике курса читаемых дисциплин, внутреннему распорядку, процедурам контроля над обучением, системе проставления оценок, поощрения

и скидок, «обратной связи» со студентом. Для этого в вузе разработан и каждый год обновляется «Путеводитель для студентов», внедрена локальная интернет-система «Тамос эдикейшн сюит», где можно найти все необходимые методические материалы по читаемым курсам, включая контент лекций, пререквизиты и постреквизиты курсов, тестовые задания, электронные журналы успеваемости студентов [Арупов, 2014].

В вузе имеется специальный «Ящик идей», позволяющий студентам высказывать свое письменное мнение по вопросам обучения, выставления итоговых результатов, оценки рейтинга преподавателей, пожеланий и замечаний. Мнение студенчества учитывается при разработке элективных дисциплин, назначении тьюторов и приглашении зарубежных преподавателей, закреплении эдвайзеров.

В университете, в качестве текущего контроля успеваемости студентов, принята балльно-рейтинговая система, позволяющая обучающемуся самостоятельно выбирать образовательные траектории внутри модулей и определять собственную степень успеваемости. Преподавателю в этой системе отведена координирующая роль, он стимулирует активность в выполнении заданий, направленных на формирование компетенций [Арупов, Алаева, 2013].

В современной системе образования пока не определены однозначные методы измерения компетенций. Трудности обусловлены семантикой самого понятия «компетенции (competences)»: общепризнанно они представляют собой подвижный комплекс знаний, умений и навыков, делящийся на общие и профессиональные компетенции. В процессе компетентного обучения развитие личности рассматривается как комплексное образование на основе мотивационной, ценностной и когнитивной деятельности.

Для обеспечения технологичности мониторинга, позволяющего объективно осуществлять контроль, используется оптимальный инструмент - автоматизированное компьютерное тестирование. В вузе имеется комплексная сетевая информационная система управления студенческим составом, позволяющая учитывать в том числе результаты обучения студента на каждом этапе образовательной программы.

Таким образом, мониторинг учебного процесса позиционируется как реальный инструмент управления менеджментом качества для оценки его результатов по уровням компетенций, обеспечивающихся модульными образовательными программами.

Результаты мониторинга в непрерывном режиме сводились в табличную форму, были постоянно доступны для анализа всем руководителям структурных подразделений, служили координирующей основой в деятельности деканов и заведующих кафедрами в образовательном процессе.

Исходя из принципа оптимальности, частота контрольных срезов мониторинга определялась таким образом, чтобы можно было своевременно принять решение и производить исправительно-корректирующие действия, направленные на получение должного итогового результата. При этом руководство университета понимало, что учебный процесс неразрывно связан с людскими ресурсами, следовательно, бесконтрольные ревизионные проверки могут морально нанести вред поступательному процессу в целом и качеству получаемых результатов.

Интерпретация результатов мониторинга осуществляется в терминах степени достижения целей образовательной программы путем сравнения зафиксированного состояния с оптимально желаемым. Критерии формируются в терминах компетенций и преобразовываются до достижения измеримых индикаторов – конкретных характеристик, в совокупности позволяющих оценить степень достижения каждого критерия.

Решению поставленных задач мониторинга соответствует ориентированная интерпретация контролируемых показателей путем сравнения с заданными эталонами и определения степени их достижения. К концу учебного года результаты мониторинга по готовности учебно-методического фундамента образовательного процесса на основе компетентностного подхода были сведены к так называемой таблице –«светофору», когда были детерминированы показатели готовности критериев по цветовым индикаторам: готовые - «зеленым цветом», частично готовые - «желтым цветом», несоответствующие - «красным цветом».

Таким образом, мониторинг качества результатов образования обеспечивает непрерывное поступление информации, позволяет осуществлять прогнозирование и корректирующие действия. Используемые в системе мониторинга технологии, включая критерии оценивания, документированы и внутренне согласованы в соответствии с системой менеджмента качества. Каждый этап мониторинга начинается с приказа, утверждающего регламент проведения всех контрольных процедур, который доводится до сведения заинтересованных лиц.

Система мониторинга результатов образования постоянно совершенствуется, ведется поиск новых форм и методов контроля. Так, новым направлением на сегодня является развитие «постдипломного сопровождения» (этап верификации), обоюдный процесс взаимодействия с выпускниками и работодателями в сфере улучшения качества подготовки. В целом практическая апробация описываемой системы мониторинга в университете подтвердила высокую эффективность как основного инструмента управления образовательным процессом.

Таблица 1. Европейская рамка квалификаций высшего образования («Дублинские дескрипторы»)

8 уровней Европейской системы квалификаций, определенные на основе результатов обучения						
Уровень	Знания	Умения	Личностные и профессиональные компетенции			
			Автономия и ответственность	Умение учиться	Коммуникативная и социальная компетенция	Профессиональная компетенция
1	По памяти воспроизводить знания общеобразовательного характера	Использовать базовые умения для выполнения простых задач	Осуществлять задания под непосредственным контролем/руководством и демонстрировать эффективность в простых и стабильных контекстах	Принимать руководство при обучении (принимать, что тебя обучают)	Реагировать на простые письменные и устные сообщения	Демонстрировать понимание процедур решения проблем
2	Воспроизводить и понимать базовые знания в какой-то области, диапазон знаний ограничен фактами и базовыми идеями	Использовать умения и ключевые компетенции для выполнения задач, когда действия регламентированы четкими правилами, описывающими процедуры и стратегии Выбирать и использовать базовые методы, инструменты и материалы	Брать на себя ограниченную ответственность за совершенствование деятельности (трудовой или учебной) в простых и стабильных контекстах и в рамках привычных и однородных групп	Искать руководство при обучении	Реагировать на простые, но подробные письменные и устные сообщения	Решать проблемы, используя предоставленную информацию

**Лингвистическое образовательное пространство
информационного социума: теория и практика**

3	<p>Применять знания в какой-то области, что включает в себя процессы, техники, материалы, инструменты, оборудование, технологии и некоторые теоретические понятия</p>	<p>Использовать диапазон умений в конкретной области для выполнения задач и демонстрировать личную интерпретацию посредством отбора и адаптации методов, инструментов и материалов</p>	<p>Брать на себя ответственность за выполнение задач и демонстрировать некоторую самостоятельность в трудовой деятельности и обучении в рамках контекстов, которые, как правило, стабильны, но включают в себя изменяющиеся факторы</p>	<p>Брать на себя ответственность за собственное обучение</p>	<p>Создавать (или реагировать на) подробные письменные и устные сообщения</p>	<p>Решать проблемы, используя хорошо известные источники информации, принимая во внимание социальные аспекты</p>
4	<p>Использовать широкий диапазон практических и теоретических знаний в какой-то области</p>	<p>Разрабатывать стратегические подходы к задачам, возникающим в ходе трудовой или учебной деятельности, путем применения специальных знаний и использования экспертных информационных ресурсов</p> <p>Оценивать результаты в терминах использованного стратегического подхода</p>	<p>Управлять собственной ролью (под руководством) при выполнении трудовой или учебной деятельности, контексты которой, как правило, предсказуемы, и них имеется множество факторов, приводящих к изменениям, а также есть взаимосвязанные факторы</p> <p>Строить предположения относительно улучшения результатов</p> <p>Осуществлять контроль за стандартной трудовой деятельностью других и брать ответственность за обучение других</p>	<p>Демонстрировать самоуправляемое обучение</p>	<p>Создавать (и отвечать на) подробные письменные и устные сообщения</p> <p>Брать ответственность за собственное понимание и поведение</p>	<p>Решать проблемы, интегрируя информацию из экспертных источников с учетом значимых социальных и этических аспектов</p>

5	<p>Использовать широкий диапазон теоретических и практических знаний, которые, как правила, являются специальной областью в рамках какой-либо большей области, и демонстрировать понимание ограниченности базы знаний</p>	<p>Разрабатывать и стратегические и творческие подходы при исследовании решений четко определенных конкретных и абстрактных проблем Демонстрировать перенос теоретических и практических знаний при выработке решений проблем</p>	<p>Самостоятельно управлять проектами, требующими решения проблем, где существует множество факторов, часть из которых взаимосвязаны и приводят к непредсказуемым изменениям Демонстрировать творчество при разработке проектов Управлять людьми и оценивать собственную деятельность и деятельность других Обучать других и развивать деятельность команды</p>	<p>Оценивать собственное обучение и определять потребности в обучении, необходимые для продолжения обучения</p>	<p>Сообщать идеи равным по статусу, руководителям и клиентам хорошо структурированным способом, логично, используя количественную и качественную информацию</p>	<p>Формулировать ответы на абстрактные и конкретные проблемы Демонстрировать опыт операционального взаимодействия в рамках данной области Выносить суждения с учетом социальных и этических факторов</p>
6	<p>Использовать глубокие теоретические и практические знания в конкретной области. Часть этих знаний находится на передовом рубеже данной области и требует критического осмысления теорий и принципов</p>	<p>Демонстрировать владение методами и инструментами в сложной и специализированной области и демонстрировать инновации в использовании методов Разрабатывать и обосновывать аргументы для решения проблем</p>	<p>Демонстрировать способности в области управления (менеджмента) разработками, ресурсами и командами в трудовых и учебных контекстах, являющихся непредсказуемыми и требующими решения комплексных проблем, с множественными взаимосвязанными факторами. Демонстрировать творчество при разработке проектов и инициативу в процессах управления, включающих в себя обучение других в целях совершенствования работы в команде</p>	<p>Последовательно оценивать собственное обучение и определять потребности в обучении</p>	<p>Сообщать идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам, используя диапазон качественной и количественной информации Выражать комплексное внутреннее личностное понимание мира, демонстрируя солидарность с другими</p>	<p>Осуществлять сбор и интерпретировать значимые данные в конкретной области для решения проблем Демонстрировать опыт операционального взаимодействия в сложном окружении Выносить суждения, с учетом социальных и этических аспектов</p>

8	<p>Использовать специальные знания для критического анализа, оценки и синтеза новых сложных идей, которые находятся на самом передовом рубеже данной области</p> <p>Расширять или пересматривать существующее знание и/или профессиональную практику в рамках конкретной области или на стыке областей</p>	<p>Исследовать, разрабатывать, реализовывать и адаптировать проекты, ведущие к получению нового знания и новых решений</p>	<p>7</p> <p>Использовать специальные теоретические и практические знания, часть из которых находится на передовом рубеже данной области</p> <p>Демонстрировать понимание наличия вопросов, связанных со знанием в данной области и на стыке разных областей</p>	<p>Формировать диагностические решения проблем, основанные на исследованиях, путем интеграции знаний из новых или междисциплинарных областей и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации</p>	<p>Демонстрировать лидерство и инновации в трудовой и учебной деятельности, которая является незнакомой, сложной и непредсказуемой и требует решения проблем, связанных с множественными взаимосвязанными факторами</p> <p>Оценивать стратегическую деятельность команд</p>	<p>Демонстрировать автономию в управлении обучением и высокую степень понимания процессов обучения</p>	<p>Сообщать результаты, методы проектов и их обоснование специалистам и неспециалистам, используя соответствующие техники</p> <p>Изучать и размышлять о социальных нормах и действовать для их изменения</p> <p>Разрешать проблемы путем использования комплексных источников знания, которые могут быть неполными, в новых и незнакомых контекстах</p> <p>Демонстрировать опыт операционального взаимодействия при управлении изменениями в сложном окружении.</p> <p>Реагировать на социальные, научные и этические вопросы, которые</p>
	<p>Использовать специальные знания для критического анализа, оценки и синтеза новых сложных идей, которые находятся на самом передовом рубеже данной области</p> <p>Расширять или пересматривать существующее знание и/или профессиональную практику в рамках конкретной области или на стыке областей</p>	<p>Исследовать, разрабатывать, реализовывать и адаптировать проекты, ведущие к получению нового знания и новых решений</p>				<p>Демонстрировать способность устойчивого интереса к разработке новых идей или процессов и высокий уровень понимания процессов обучения</p>	<p>Авторитетно общаться в рамках критического диалога с равными по статусу специалистами</p> <p>Изучать и размышлять о социальных нормах и взаимоотношениях и быть лидером в их изменении</p> <p>Критически анализировать, оценивать и синтезировать новые и сложные идеи и принимать стратегические решения на основании этих процессов</p> <p>Демонстрировать опыт операционального взаимодействия со способностью принятия стратегических решений в сложном окружении</p>

Таблица 2. Национальная рамка квалификаций Республики Казахстан

Уровень квалификации	Личностные и профессиональные компетенции	Умения и навыки	Знания
1	1) Индивидуальная ответственность. 2) Действия под непосредственным руководством.	1) Выполнение стандартных практических заданий в известной ситуации. 2) Коррекция действий в соответствии с условиями рабочей ситуации.	Базовые общие знания, полученные в процессе инструктажа или обучения на рабочем месте
2	1) Индивидуальная ответственность. 2) Деятельность под руководством с определенной степенью самостоятельности.	1) Решение стандартных и однотипных практических задач. 2) Выбор способа действий по заданному инструкциями алгоритму. 3) Коррекция действий в соответствии с условиями рабочей ситуации	Знания, полученные в процессе профессиональной подготовки и самостоятельно.
3	1) Индивидуальная ответственность за выполнение заданий. 2) Исполнительская деятельность, включающая планирование деятельности, исходя из поставленной задачи.	1) Решение стандартных и простых однотипных практических задач. 2) Выбор способов действий из известных на основе знаний и практического опыта. 3) Коррекция деятельности с учетом полученных результатов.	Практико-ориентированные профессиональные знания, полученные в процессе профессиональной подготовки и самостоятельно
4	1) Исполнительская деятельность: определение задач и планирование деятельности с учетом поставленной цели. 2) Руководство работой других с принятием частичной ответственности за результат их действий. 3) Ответственность за собственное обучение и обучение других.	1) Решение различных типов практических задач, требующих самостоятельного анализа рабочей ситуации и ее предсказуемых изменений. 2) Выбор технологических путей осуществления деятельности. 3) Текущий и итоговый контроль, оценка и коррекция деятельности.	Знания для осуществления деятельности на основе практического опыта, полученные в процессе профессионального образования и самостоятельно.
5	1) руководство сотрудниками (группой) с принятием ответственности за результат их действий на конкретном участке технологического процесса. 2) Способность самостоятельно управлять и контролировать процесс трудовой и учебной деятельности в рамках стратегии, политики и целей организации, обсуждать проблемы, аргументировать выводы и грамотно оперировать информацией.	1) Решение практических задач, предполагающих многообразие способов решения и их выбор. 2) Творческий подход (или умения и навыки самостоятельно разрабатывать и выдвигать различные, в том числе альтернативные варианты решения профессиональных проблем с применением теоретических и практических знаний 3) Текущий и итоговый контроль, оценка и коррекция деятельности	Профессиональные (практические и теоретические) знания и практический опыт (или широкий диапазон теоретических и практических знаний в профессиональной области). Самостоятельный поиск информации, необходимый для решения профессиональных задач

**Лингвистическое образовательное пространство
информационного социума: теория и практика**

6	<p>1) Руководство сотрудниками (группой) с принятием ответственности за результат на конкретном участке технологического процесса или на уровне подразделения.</p> <p>2) Согласование работ на порученном участке с деятельностью других участков</p> <p>3) Способность к творчеству в профессиональной деятельности, инициативе в управлении, принимать ответственность за развитие профессионального знания и за результаты профессиональной деятельности</p>	<p>1) Решение проблем технологического или методического характера, относящихся к определенной области знаний, предполагающих выбор и многообразие способов решения.</p> <p>2) Разработка, внедрение, контроль, оценка и коррекция компонентов технологического процесса</p> <p>3) Умения и навыки осуществлять научно-исследовательскую и инновационную деятельность по развитию нового знания и процедур интеграции знаний различных областей, правильно и логично оформлять свои мысли в письменной и устной форме, применять на практике теоретические знания в конкретной области.</p>	<p>Деятельность, требующая синтеза специальных (теоретических и практических) знаний (в том числе, инновационных) и практического опыта. Самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации.</p>
7	<p>1) Руководство деятельностью сотрудников (группы) с принятием ответственности за результат на уровне подразделения или организации.</p> <p>2) Определение стратегии деятельности подразделения или организации.</p> <p>3) Способность определять стратегию, управлять процессами и деятельностью, принимать решения и нести ответственность на уровне подразделений институциональных структур.</p>	<p>1) Решение проблем, технологического или методического характера, требующих разработки новых подходов, использования разнообразных методов (в том числе и инновационных).</p> <p>2) Коррекция деятельности подразделения или организации.</p> <p>3) Умения и навыки научно обосновывать постановку целей и выбор методов и средств их достижения.</p>	<p>Синтез профессиональных или научных знаний (в том числе и инновационных) и опыта в определенной области и/или на стыке областей.</p> <p>Оценка и отбор профессиональной информации. Создание новых знаний прикладного характера в определенной области.</p> <p>Определение источников и поиск информации, необходимой для развития деятельности.</p>
8	<p>1) Определение стратегии, управление процессами и деятельностью (в том числе инновационной) с принятием решения и ответственности на уровне крупных институциональных структур.</p> <p>2) Определение стратегии, управление сложными социальными, производственными, научными процессами. Ответственность за результат в масштабе отрасли, страны, на международном уровне.</p> <p>3) Демонстрировать значительные лидерские качества, инновационность и самостоятельность в трудовой</p>	<p>1) Исследовать, разрабатывать, реализовывать и адаптировать проекты, ведущие к получению новых знаний и новых решений.</p> <p>2) Самые продвинутое и специализированные навыки и умения, включая синтез и оценку, требуемые для решения критических проблем в исследовании и/или новшестве и позволяющие пересматривать и обновлять существующее знание или профессиональную практику.</p> <p>3) Способность участвовать в устной или письменной форме в профессиональных дискуссиях, а также публиковать исходные результаты исследований в международных академических изданиях. Может способствовать на научном и</p>	<p>Знания на самом передовом уровне в области науки и профессиональной деятельности.</p> <p>Использовать специальные знания для критического анализа, оценки и синтеза новых сложных идей, которые находятся на самом передовом рубеже данной области. Оценка и отбор информации, необходимой для развития деятельности.</p> <p>Расширять или переосмысливать существующие знания и/</p>

Иновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков / 2016

	<p>и учебной деятельности в новых контекстах, требующих решения проблем, связанных множеством взаимосвязанных факторов.</p> <p>4) Критически анализировать, оценивать и синтезировать новые и сложные идеи и принимать стратегические решения на основании этих процессов</p> <p>5) Демонстрировать опыт операционального взаимодействия со способностью принятия стратегических решений в сложном окружении.</p> <p>6) Авторитетно общаться в рамках критического диалога с равными по статусу специалистами.</p>	<p>профессиональном уровне техническому, общественному и культурному прогрессу общества.</p> <p>4) Умения генерировать идеи, прогнозировать результаты инновационной деятельности осуществлять широкомасштабные изменения в профессиональной и социальной сфере, руководить сложными производственными и научными процессами.</p>	<p>или профессиональную практику в рамках конкретной области или на стыке областей. Демонстрировать способность устойчивого интереса к разработке новых идей или процессов и высокий уровень понимания процессов обучения. Методологические знания в области инновационно-профессиональной деятельности</p>
--	--	---	---

Таблица 3. Матрица компетенций и карта формирования компетенции (требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата)

Направление подготовки «ААА»	Направление подготовки «ВВВ»
Общекультурные компетенции (ОК)	
<ul style="list-style-type: none"> – владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); – способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2); – способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); – способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); – готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5); – умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь 	<ul style="list-style-type: none"> – способность к грамотной письменной и устной коммуникации на русском языке (ОК-1); – способность выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования (ОК-2); – способность к постановке цели и выбору путей её достижения, настойчивость в достижении цели (ОК-3); – способность критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости профиль своей профессиональной деятельности (ОК-4); – способность следовать этическим и правовым нормам; толерантность; способность к социальной адаптации (ОК-5); – способность работать самостоятельно и в коллективе, способность к культуре социальных отношений (ОК-6); – способность следовать социально-значимым представлениям о здоровом образе жизни (ОК-7); – способность к овладению базовыми знаниями в области математики и естественных наук, их использованию в профессиональной деятельности (ОК-8); – способность к овладению базовыми знаниями в области гуманитарных и экономических наук, их использованию при решении социальных и

***Лингвистическое образовательное пространство
информационного социума: теория и практика***

<p>(ОК-6);</p> <ul style="list-style-type: none"> – готов к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); – владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); – способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); – владеет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-10); – владеет основными методами защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК- 11); – способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12); – умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13); – готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); – способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15). – способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16). 	<ul style="list-style-type: none"> профессиональных задач (ОК-9); – способность самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии (ОК-10); – способность собирать, обобщать и интерпретировать с использованием современных информационных технологий информацию, необходимую для формирования суждений по соответствующим специальным, научным, социальным и этическим проблемам (ОК-11); – способность к правильному использованию общенаучной и специальной терминологии (ОК-12); – способность к овладению иностранным языком в объеме, достаточном для чтения и понимания оригинальной литературы по специальности (ОК-13); – способность к овладению базовыми знаниями в области информатики и современных информационных технологий, программными средствами и навыками работы в компьютерных сетях, использованию баз данных и ресурсов Интернет (ОК-14); – способность получить организационно-управленческие навыки (ОК-15); – способность овладения основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-16); – способность применить средства самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-17). – способность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-18); – способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-19).
--	---

Таблица 4. Матрица соответствия компетенций учебным дисциплинам

Компетенции	Гуманитарный, социальный и экономический цикл								Математический и естественнонаучный цикл		Профессиональный цикл																			
	Базовая часть				Вариативная часть				Базовая часть	Вариативная часть	Базовая часть							Вариативная часть												
	История Казахстана	Философия	Иностранный язык	Казахский язык	Экономическая теория	Религиоведение	Социология	Политология			Общая гуманитарная география	Основы математич. обработки информации	Эконометрика	Информационные технологии	Анализ данных и программирование	Модуль «Психология»	Модуль «Право»	Безопасность жизнедеятельности	Модуль «Микро- и макроэкономика»	Внешнеэкономическая деятельность	Экономика природопользования	Предпринимательство	Модуль «Второй иностранный язык»	Модуль «Восточный язык»	Бухгалтерский учет	Финансы	Статистика	Налогообложение	Практика	ИГА
ОК1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
ОК2	+	+			+		+	+	+		+		+	+	+			+			+	+								+
ОК3	+	+	+	+		+	+	+	+					+	+								+						+	+
ОК4	+					+								+	+			+											+	+
ОК5	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	+			+					+						+	+
ОК6		+								+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+				+			+	+	+
ОК7											+		+	+	+										+				+	
ОК8			+	+										+	+			+											+	
ОК9			+	+		+							+	+			+												+	
ПК1		+							+		+			+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ПК2															+		+												+	
ПК3										+		+			+		+								+	+			+	+
ПК4							+		+					+	+		+												+	+
ПК5	+					+					+	+	+	+	+		+					+	+					+	+	
ПК6			+	+								+	+	+	+		+												+	
ПК7												+		+	+		+												+	
ПК8			+	+					+					+	+		+					+	+						+	
ПК9														+	+		+												+	

Литература:

1. Болонский процесс. Национальный доклад: 2005–2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://portal.ntf.ru/portal/pls> (дата обращения: 01.03.2016).
2. Процесс создания европейского образовательного пространства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rudn.ru> (дата обращения: 01.03.2016).
3. Проект рекомендаций Комитета министров к странам-членам Совета Европы относительно среднего образования (1998 г.). Доктрина «ключевых компетенций» для образования Европы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/an8/1_5.html (дата обращения: 01.03.2016).
4. Арупов А.А., Абайдуллаева М.М. Профессиональные компетенции и модульные образовательные программы // Непрерывное экономическое образование:

модернизация обучения и методическое обеспечение. X Республиканская учебно-методическая конференция. Алматы: Экономика, 2015. Т.1. С.8-16.

5. Арупов А.А., Арупова Н.Р., Абайдуллаева М.М. Анализ развития системы высшего и послевузовского образования в странах Евразийского экономического Союза // Современное состояние и приоритетные направления развития маркетинга: Материалы международной научно-практической конференции. Алматы: Университет «Туран», 2015. С.21-30.
6. Арупов А.А., Алаева Г.Т. Мониторинг качества результатов образования в университете «Туран» // Высшая школа Казахстана. 2013. №3. С. 31-44.
7. Арупов А.А. Актуальные вопросы обеспечения качества образования в высшей школе // Непрерывное экономическое образование: модернизация обучения и методического обеспечения: материалы IX Республиканской учебно-методической конференции. Алматы, 2014. С.18-31.

ON THE ISSUES OF THE SYSTEM OF EDUCATION QUALITY MONITORING OF LEARNING OUTCOMES AT UNIVERSITY

Abstract. *The article analyzes the experience of the “Turan” University on improvement of education quality monitoring. The following concepts are identified: ‘National Qualifications Framework’, ‘National Education Standard’. Eight qualification levels established by the Law of the Republic of Kazakhstan are given. There is the identification of the main tools of analytical and practical (monitoring technique) activities to improve the monitoring of education quality at the “Turan” University. The authors focus on the competence-based approach to achieve the required level of qualification.*

Keywords: *Dublin descriptors, the quality of education, competence-based approach, National Qualifications Framework, employee qualification, monitoring of the training process, quality management system, learning outcomes, modular education program, methods for measuring competencies, automated computer testing.*

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

БАКУЛЕВ Г.П.

Всероссийский государственный
институт кинематографии
им. С.А.Герасимова (ВГИК)
E-mail: gebak@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы дистанционного образования в кросс-культурной, мультикультурной среде. Отмечается, что благодаря бурному развитию компьютерно-опосредованных коммуникаций и интернет-технологий учебные заведения получили исключительную возможность расширить сферу своей деятельности за счет выхода на международную арену. Потребность в новых профессиях и углубление специализации во многих традиционных профессиях значительно увеличивают масштаб целевой аудитории для обучения. Однако обучение и учение в международном образовательном пространстве сопряжено с важными проблемами. В студенческой среде, которая прежде была относительно однородной в национальных границах, становится заметнее культурное многообразие.*

Опираясь на зарубежные исследования, автор статьи отмечает, что культурные различия могут оказывать негативный эффект на желание студентов участвовать в онлайн-обучении, в частности, студенты международных курсов испытывают «чувство маргинализации и иногда даже отчуждения» от местных студентов даже в учебной среде с высокой степенью интерактивной коммуникации.

Теоретические рамки изучения кросс-культурной коммуникации чаще всего определяются работами К. Хофстеде, в которых он предложил модель культурных различий в разных странах мира, включающую пять параметров: индивидуализм – коллективизм, уклонение от неопределенности, удаленность от власти (сила социальной иерархии) и мужественность – женственность (ориентация на задачу против ориентации на человека) и долгосрочную ориентацию. Теория культурных параметров Хофстеде описывает влияние культуры общества на ценности, разделяемые его членами, и как эти ценности влияют на их поведение. Она широко используется в различных областях как парадигма для исследований, особенно в кросс-культурной

психологии, международном менеджменте и кросс-культурной коммуникации. Опираясь на эту модель, автор утверждает, что многие затруднения в кросс-культурной коммуникации иногда возникают по причине различий между культурами, в которых родились и живут педагоги и студенты. Иногда эти проблемы возникают вследствие различий в социальном статусе педагогов и студентов в двух обществах, уместности учебного плана в каждом из обществ, различий в профилях когнитивных способностей между педагогами и студентами и между самими студентами.

Ключевые слова: *дистанционное образование, кросс-культурная коммуникация, мультикультурная коммуникация, модель культурных параметров Хофстеде, медиатехнологии в образовании.*

Благодаря бурному развитию компьютерно-опосредованных коммуникаций и интернет-технологий учебные заведения получили исключительную возможность расширить сферу своей деятельности за счет выхода на международную арену. Глобализирующиеся торговля, промышленность, финансы создают мир, в котором кросс-культурные интеракции возникают намного чаще, чем в любое другое время в прошлом. Потребность в новых профессиях и углубление специализации во многих традиционных профессиях значительно увеличивают масштаб целевой аудитории для обучения. Специалисты, стремящиеся «быть в курсе», и студенты, желающие овладеть специальными знаниями и навыками, которые отвечают потребностям быстро меняющегося мира, ищут доступ к соответствующим образовательным ресурсам, даже если для этого приходится ехать за границу или учиться дистанционно. Более простые и дешевые коммуникации, в особенности, подогревают растущее желание учить и учиться в кросс-культурной среде.

Достижения в медиатехнологии делают открытое (заочное) и дистанционное образование важной альтернативой традиционному формату обучения, создавая благоприятные условия для формирования сообществ, вовлеченных в эффективное виртуальное обучение. Сейчас дистанционная форма обучения является наиболее перспективной с точки зрения экспертов, занимающихся

стратегическими проблемами в образовании, частью образовательной системы XXI века [Ермолаева, Рожина, 2014, с. 264].

Однако обучение и учение в международном образовательном пространстве сопряжено с важными проблемами. В студенческой среде, которая прежде была относительно однородной в национальных границах, становится заметнее культурное многообразие, возможно, благодаря глубоко интернализированным культурным ценностям и образам мышления, которые невозможно исключить из процесса обучения [Nisbett, 2003]. Рост влияния культурных различий подтверждается не только их признанием и толерантностью, но также желанием сохранить это разнообразие как ценный ресурс, помогающий решить многие проблемы, которые стоят перед мировым сообществом сейчас и останутся в будущем. Кроме того, следует учитывать стремление сохранить разнообразие в ответ на угрозу утраты культурной самобытности перед лицом глобализации и усилить сплоченность сообщества благодаря признанию права на культурное выражение.

Растущая потребность в доступе к образовательным ресурсам заставляет студентов законно требовать культурно адаптированный образовательный контент, обеспечивающий полное развитие индивида [Visser, 2007]. Как отмечается, у студентов, приобретающих знания в мультикультурном контексте, не синхронизированном с их собственной культурой, иногда возникает серьезный конфликт [Pincas, 2001]. Этот конфликт связан не только с несовместимым способом обучения и учения, но и потому, что растущее «профессиональное эго» стремится сохранить связь с местной культурой, в которой студент в конечном итоге будет работать. Следовательно, провайдеры учебного материала – педагоги, методисты, разработчики – особенно те, кто работает в онлайн-среде, должны обладать навыками готовить контент, который адаптирован к культурным особенностям.

Если организация образовательного процесса и разработка дидактических материалов носят, по существу, социальный

характер, то поставщики учебного контента не должны занимать нейтральную позицию при создании своих курсов. Эффективность обучения значительно повысится, если разработчики учебного материала, поставщики учебного материала осознают важность учета культурного запаса своих студентов и то, как эти культуры способны проявиться в учебных предпочтениях.

Внимательное отношение к культурным аспектам – это не улица с односторонним движением. Провайдеры учебного материала должны думать о своей собственной культуре, ибо их мировоззрение неотделимо от учебного процесса [Thomas, Mitchell & Joseph, 2002]. Они должны четко представлять, как их культурные взгляды представлены в разрабатываемых материалах. Более того, поставщики учебного контента должны анализировать свои ожидания относительно того, как студенты будут и должны реагировать, чтобы быть готовыми к неожиданной реакции. К тому же они должны сбалансировать необходимость помочь студентам приспособиться к конкретным профессиональным, образовательным и доминирующим культурам (которые представляет инструктор) и потребностью охватить культуру, в которой существует студент.

Успехи в разработке и проведении международных курсов порождают тревогу по поводу социокультурных параметров заданий, культурной адаптивности учебных материалов, перестройки и трансформации курсов. Существующие исследования свидетельствуют, что культурные различия могут оказывать негативный эффект на желание студентов участвовать в онлайн-обучении. Замечено, что студенты международных курсов испытывают «чувство маргинализации и иногда даже отчуждения» от местных студентов даже в учебной среде с высокой степенью интерактивной коммуникации [Shattuck, 2005, p. 186]. Несомненно, что через общение реализуются разные модели межкультурной коммуникации и что, чем острее культурные различия между участниками деятельности, тем чаще нарушается процесс коммуникации. Дистанционное образование более подвержено

культурным конфликтам, чем традиционное, поскольку педагогам приходится взаимодействовать со студентами, которые остаются «физически и социально внутри другой культуры, которая чужда и почти неизвестна педагогу» [Moore, 2006, p. 1].

По мере расширения международного рынка онлайн-обучения поставщики учебных курсов должны принимать во внимание разные образовательные ценности и культурные ожидания участников, а также учитывать влияние этих различий на процесс обучения, чтобы сохранить конкурентные преимущества. Поэтому требуется разработка новых теорий и осуществление эмпирических исследований, чтобы определить новые направления в создании и доставке кросс-культурных онлайн-курсов.

Уважительное отношение к чужой культуре – очень важное условие работы педагогов и методистов, поскольку они выполняют функции социальных агентов, оказывающих существенное влияние на своих студентов. Иначе говоря, считать культуру приоритетом в процессе обучения не означает просто желание быть эффективным в содействии приобретению знаний, здесь релевантной становится этическая сторона вопроса.

По существу, когда мы учим, мы учим культуре. Знания, навыки и оценки – это все проявления культуры. Более того, когда мы учим, мы передаем не только то, что знаем, но и как мы это узнали, а также как обоснование полезности и ценности знаний. Акты учения и обучения интегрированы в культуру и являются важными инструментами ее передачи. В мультикультурной среде эта передача должна осуществляться крайне осторожно, безо всякой культурной предвзятости.

Теоретические рамки большинства исследований кросс-культурной коммуникации определяются работами К. Хофстеде, в которых он предложил модель культурных различий в разных странах мира (в самом общем виде она представлена в Табл.). В первоначальном варианте для анализа культурных ценностей предлагались четыре

измерения: индивидуализм – коллективизм, уклонение от неопределенности, удаленность от власти (сила социальной иерархии) и мужественность – женственность (ориентация на задачу против ориентации на человека). Позднее Хофстеде добавил пятое измерение – долгосрочную ориентацию. Его работы остаются важным ресурсом во многих научных областях, связанных с кросс-культурной коммуникацией.

Таблица. Культурные показатели [Hofstede, 1980; Hofstede, 2001; Hofstede, 2005].

Параметр	Описание
Дистанцированность от власти	Восприятие людьми неравного распределения власти и богатства в обществе: в культурах с большой удаленностью от власти индивиды ожидают и допускают неравномерность распределения власти, для культур с малой дистанцированностью от власти характерны отношения равенства, уважения к личности.
Индивидуализм/коллективизм	Склонность людей поступать как индивиды или как члены сообщества, когда культурные ценности индивида противопоставляются коллективным достижениям и благополучию.
Неприятие неопределенности	Степень восприятия и реагирования на незнакомые ситуации: для стран с высоким значением этого показателя характерно стремление к установлению четких правил поведения, доверие традициям и устоям, нетерпимость к людям с иной жизненной позицией, образом мышления; для стран с низким показателем избегания неопределенности характерно проявление личной инициативы, приемлемость риска, спокойное принятие разногласий, иных точек зрения.
Маскулинность/женственность	Степень предпочтения обществом четких гендерных ролей: для стран «мужского типа» характерна напористость, стремление достичь цели любой ценой; в странах «женского типа» преобладает уважение друг к другу, к культурным ценностям, забота о качестве

	жизни.
Стратегическое мышление	Степень ориентированность на решение долгосрочных целей: для культур с большими значениями характерны расчетливость, упорство, стойкость; для культур с малым значением – приверженность традициям, выполнение социальных обязательств.

Теория культурных параметров Хофстеде описывает влияние культуры общества на ценности, разделяемые его членам, и как эти ценности влияют на их поведение. Она широко используется в различных областях как парадигма для исследований, особенно в кросс-культурной психологии, международном менеджменте и кросс-культурной коммуникации. Будучи одной из первых, объясняющей различия, наблюдаемые между культурами, эта теория служит инструментом для приблизительного понимания других культур, подсказывает, что ожидать от людей в других странах и как вести себя с ними. Несмотря на серьезную критику в научной среде, модель Хофстеде доказала свою ценность в качестве надежной теоретической базы для анализа культурных различий в преподавании и обучении.

Опираясь на эту модель, можно утверждать, что многие затруднения в кросс-культурной коммуникации иногда возникают по причине различий между культурами, в которых родились и живут педагоги и студенты. Иногда эти проблемы возникают вследствие различий в социальном статусе педагогов и студентов в двух обществах, уместности учебного плана в каждом из обществ, различий в профилях когнитивных способностей между педагогами и студентами и между самими студентами.

Несмотря на внешние различия между людьми, мы все-таки считаем, что внутри все одинаковы. Эта ложная предпосылка мешает нам принимать во внимание культуру других стран, побуждая минимизировать культурные различия. Это ведет к тому, что люди в разных странах недопонимают или неправильно истолковывают друг друга.

Источники влияния на образ мысли и поведение можно представить в виде нескольких уровней, включая природу человека, культуру и личность [Hofstede & Hofstede, 2005]. Когда люди демонстрируют отличия или сходства, легко спутать эти уровни, а в суммарном влиянии трудно выделить составляющие компоненты. Возникающая в результате неопределенность рождает ложные предположения и затрудняет интеракцию с другими. Это верно не только для обучения, но и для других жизненных ситуаций.

Эти уровни П. Пэрриш и Дж.А. Линдер-Ванбершот представляют в виде пирамиды, в основании которой общая для всех человеческая природа, а вершиной является личность, уникальная у каждого индивида. Культура составляет самую большую среднюю часть пирамиды, отражающую многочисленные слои групповой интеракции (например, общенационального сообщества с местным) [Parrish & Linder-Vanberschot, 2010, p. 7-8].

Новые информационные технологии не вызвали феномен конвергенции, которого ждали со времен провозглашения Маршаллом Маклюэном «глобальной деревни», культурные различия по-прежнему остаются существенными, и это разнообразие явно усиливается. Поэтому для того чтобы наладить эффективные кросс-культурные отношения, надо осознавать эти культурные различия.

Традиционная учебная среда может стать ареной борьбы для преподавателей и студентов, если столкнутся разные культуры. Педагогам зачастую бывает трудно встроиться в культуру каждого студента. Опираясь в педагогической практике на один набор ценностей, а именно на набор доминирующей культуры в мультикультурной среде, можно зайти в тупик.

Литература:

1. Ермолаева М.Е., Рожина Е.Ю. Актуальность дистанционного обучения и его развитие // Мировое культурно-языковое и политическое пространство:

- инновации в коммуникации: сборник научных статей. М.: ТрансАрт, 2014. 364 с.
2. Hofstede G., Hofstede G. J. Cultures and organizations: Software of the mind (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 2005. 436 p.
 3. Moore M. Editorial. The American Journal of Distance Education. 2006. № 20(1). P. 1-5.
 4. Nisbett R.E. The geography of thought: How Asians and westerners think differently...And why. New York: Free Press, 2003. 266 p.
 5. Parrish P., Linder-VanBerschot J.A. Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction // International Review of Research in Open and Distance Learning. Volume 11, Number 2. 2010. P.1-19.
 6. Shattuck K. Glimpse of the global coral gardens: Insights of international adult learners on the interactions of cultures in online distance education. Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania, 2005. 232 p.
 7. Thomas M., Mitchell M., Joseph R. The third dimension of ADDIE: A cultural embrace. TechTrends. 2002. № 46(2). P. 40-45.
 8. Hofstede G. Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1980.
 9. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001.
 10. Hofstede G., Hofstede G. J. Cultures and organizations: Software of the mind (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 2005.

CROSS-CULTURAL CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

Abstract. *The article studies the problem of distance education in cross-cultural and multicultural environment. It is emphasized that state-of-art information and communication technologies allow schools to expand their students' number by entering the international educational market. The demand for new professions and specialization of traditional ones significantly broadens the target audience for teaching. However the teaching and learning in international educational space is connected with important problems. In the students' body, which was relatively homogeneous and within national borders, cultural diversity becomes more obvious.*

On the basis of foreign studies the author of the article asserts that cultural differences may negatively affect the students' wish to participate in online learning. In particular, students of international courses feel marginalized and sometimes alienated from local students even in the educational environment with high degree of interactive communication.

The theoretical framework of cross-cultural communication studies is often defined by Geert Hofstede's works in which he suggests a cultural differences model of five dimensions: individualism – collectivism, masculinity – femininity, uncertainty – avoidance, power distance, long term orientation. Hofstede's theory describes how culture influences the values, shared by the

members of the society and how these values define their behavior. It helps to understand that most problems in international interactions are caused by differences between cultures, in which teachers and students live. The model of cultural dimensions is widely used as a paradigm in research, particularly in cross-cultural psychology, international management and cross-cultural communication.

The author believes that many obstacles in cross-cultural communication may occur due to the differences between cultures, in which teachers and students were born and live. Such problems are sometimes caused by differences in teachers' and students' social status in their respective societies, acceptability of certain curricula positions, differences in cognitive skills between teachers and students and students themselves. It is underlined that learning efficiency substantially increases provided that the instructional material is adapted to the deeply internalized cultural values and thoughts.

Keywords: *distance education, cross-cultural communication, multicultural communication, Hofstede's model of cultural dimensions, media technologies in education.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ И СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЦЕЛЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

БОЛДОВА Т.А.

*Московский педагогический
государственный университет
E-mail: bos1173@mail.ru*

***Аннотация.** Настоящая статья посвящена вопросам использования новых сетевых технологий в обучении студентов. Рассматривается методическая база становления обучения с помощью информационных и коммуникативных технологий.*

Изучая иностранный язык с помощью новых технологий, студент сталкивается с целым рядом трудностей: он должен уметь самостоятельно создавать оригинальные учебные «гипертекстовые продукты», интерактивно взаимодействовать в сети. Где 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. Где текстовой файл – это и единица семантического представления текста, и готовый блок для вхождения в базу знаний определенной предметной области. 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 по обработке письменных текстов в трехмерном виртуальном пространстве с использованием заданий для индивидуального обучения, партнерской работы, групповой работы и социальной коммуникации.

***Ключевые слова:** обучение и новые технологии, специальная сфера обучения и коммуникации, гипертексты в сети, иностранные языки, высшее образование.*

Введение сетевых технологий в обучение иностранным языкам, и, прежде всего, информационных и коммуникационных средств,

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 [Шилина, 2010]. 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, в разы повышая познавательную автономию обучаемых [Болдова, 2014, с.13]. По определению М.Г.Шилиной,

гипертекст представляет собой сложную комплексную вариативную интеграцию возможностей различных носителей (условный вербально-письменный текст и мультимедиа), формирующую принципиально новый тип коммуникаций [Шилина, 2010]. 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. При автономной работе студент в пространстве гипертекста весьма ценной представляется возможность «постоянной корректировки и дополнения размещённой гипертекстовой и мультимедийной информации» [Тихонова, 2014, с.360].

Гипертекст рассматривается нами как:

- a. продукт сложной деятельности по порождению текста и рецепции текстовой информации, проходящей в социальной сфере межкультурной коммуникации;
- b. единица обучения текстовой деятельности и текстовой коммуникации;
- c. 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 «гипертекстовой компетенцией», в дальнейшем ГТК, которая способствует развитию умений «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 [Болдова, 2010, с. 23].

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 и б) оценочными листами по той или иной теме. Такая работа позволяет эффективно внедрять приемы активного взаимодействия студентов на диалоговой основе с обратной связью, в нашем примере, в интерактивных проектах: «Second Life», «SLoodle» (3D объекты) – обучение иностранному языку в естественной языковой среде; «Checkliste vor der Prüfung – план ⇔ ответы для подготовки к экзамену «Prüfungspanik»; в языковых играх «Knotenbotschaft»; «Buchstaben pflügen»; «Zahlensalat»; «Kinderchinesisch»; «Taubstummenalphabet»; «Handalphabet»; в кооперативных, мозаичных, коммуникативных проектах «Casanova», «Kufior», «Goethe Spiel», «Deutsch-Pokal». В проектной работе применяются инструкции по принципу стратиграфии (от лат. statum-слой). Они представляют собой фиксированные шаги продвижения через гипертексты, представляя студентам на выходе информационную

прозрачность и транспарентность (от англ. transparent - явный, очевидный, прозрачный) собственных действий в сети, что облегчает контроль учебной деятельности. Когда идет работа в так называемых «прогностических ячейках» и во временных сетевых формированиях (Petascale Science), такой контроль необходим для интеграции вероятностных учебных планов и параллельных учебных сценариев студентов различных вузов как средство научного сотрудничества и познания.

Виртуальное моделирование в прогностических ячейках и во временных сетевых формированиях (Petascale Science) – это, своего рода, форма существования личности – инобытие. 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», по А.А. Леонтьеву.

Конечно, сразу встает вопрос при использовании заданий из открытой сети, это вопрос диагностики умений. Понятно, традиционные формы контроля будут не вполне корректны и даже бессильны, то есть студент должен знать и понимать все мультимедийные компоненты любого такого задания. В однотипных интерактивных текстах эта проблема вполне решаема, а в более сложных по строению и вариативных по форме ее решение вызывает у студентов некоторые сложности. Например, это работа студентов с оригинальными классическими текстами из материалов гипертекстовой сети. Студент овладевает навыками тематического, функционально-стилистического анализа иностранного языка в его текстовой презентации, в области литературоведческих и историко-

литературных исследований. В линейных текстах каждая следующая задача, предложенная студенту, зависит от того, как он выполнил предыдущее задание. 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.

Иновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков / 2016

<p>Представьте свои идеи по созданию исследовательского проекта:</p> 	<p>Оценки даются в кредитных пунктах</p>
<p>Планирование:</p> <p>a. общее описание;</p> <p>b. тип проводимого исследования (необходимо предъявить не менее трех видов возможных исследований по данному проекту для получения большого кол-ва баллов); возможные вопросы касательно исследования</p>	<p>/5</p>
<p>Презентация:</p> <p>a. по представленному плану дать практическое описание проекта;</p> <p>b. дать перевод информации, если она на иностранном языке;</p> <p>c. показать завершённый проект</p>	<p>/10</p>
<p>Вопросы:</p> <p>a. ответы на вопросы – в конце презентации; максимальное кол-во баллов получают те студенты, чьи ответы на вопросы полностью раскрывают понимание сущности проводимого проекта и его практического воплощения</p>	<p>/15</p>
<p>Комментарии:</p> <p>a. даются в электронном виде;</p> <p>b. две формы: проект представлен; разработанный проект представлен и подготовлен хорошо</p>	

Контроль обратной связи:

учебные действия	информация	коммуникация	групп. работа	экзамен	самооценка	обратная связь
определение проблематики	*		*		*	*
рабочие материалы						
задания				*		*
опрос				*	*	*
учебник	*					
чат		*	*			*
диалог	*	*	*			*
форум	*	*	*			*
гlossарий	*	*			*	*
Hot-Pot test				*	*	*
журнал	*	*	*		*	*
лекции				*	*	
уч. пакет	*					

тесты				*		*
опрос				*	*	*
wiki	*	*	*		*	*
workshop			*	*		*

В ходе учебной работы студент обращается к сетевым диалогам, текстовым описаниям, составляющим профессиональные дискурсы, поэтому на специально запланированных аудиторных занятиях преподаватель должен продемонстрировать многообразие иностранных сайтов сети, раскрывая специфику процесса обучения и изучения иностранных языков с использованием новых технологий. Показать студентам на примерах, как освоить профессионально и лично-значимый опыт, предлагаемый университетами Европы; показать, как войти в эту интерактивную реальность (виртуальные лекции и семинары) с целью запроса помощи в решении своей лингвистической или профессиональной задачи [Болдова, 2010, с. 89]. При этом особое внимание обращается на развитие когнитивно-волевой самостоятельности в учебной работе, которая заключается в том, чтобы самостоятельно изучать и совершенствовать ряд аспектов владения иностранным языком и иноязычных компетенций, поэтапно решать учебные задачи, вести поиск самостоятельных путей преодоления непонимания информации в сети. Всё перечисленное активизирует личный интеллектуальный потенциал студента.

Изучая иностранный язык с помощью новых технологий, студент сталкивается с целым рядом трудностей: он должен уметь самостоятельно создавать оригинальные учебные «гипертекстовые продукты» (рефераты, курсовые работы, дипломные работы), интерактивно взаимодействовать в сети (в блогах, на форумах, в чатах, и т.п.). Выполнение интерактивных заданий требует приобретения умений планирования в иностранной гипертекстовой сети, умений вести сетевой дискурс на сайтах изучаемого языка, осуществляя рефлекссию и анализ. Преподаватель заранее знакомит студентов с типами интерактивных заданий, дает рекомендации к выполнению этих заданий. Он обращает внимание, что в интерактивном взаимодействии разные участки (один – группа –

профессор и т.п.), поэтому заранее объясняет и демонстрирует разделение функций при выполнении заданий, (если запрашивается помощь у иностранных студентов, как носителей изучаемого языка), что в последующем даёт ему полное представление об учебной работе в сети. Далее преподавателю рекомендуется обратить внимание студентов на новые необычные для них явления лингвистического характера, имеющих место в текстах блогов, чатов, форумов и т.п. Следует объяснить студентам, как включаться в различные виртуальные проекты совместной работы преподавателей немецких университетов для того, чтобы понять различные приёмы преподнесения материалов лекций, семинаров и отдельных сообщений. Для тренировки выполнения определённых учебных действий в сети студент получает ряд домашних заданий, например, создать реферат как авторский замысел по конкретной теме профессиональной направленности. В процессе внеаудиторных занятий студент постепенно набирает опыт в информационном поиске материалов, поиске партнёров для интеракций, необходимых для совместного исследования учебной задачи и проектирования её решения, например, дизайн-проектирование конкретных гипертекстовых макетов в сети. После выполнения заданий студент может восстановить ход своей работы, связанный с выполнением конкретных упражнений в сети, благодаря запросу памяти компьютера о последовательности учебных шагов.

Общение с иностранными партнёрами способствует формированию у студентов языкового самопознания и вступлению их в виртуальные профессиональные сообщества, что расширяет языковой опыт и делает доступным индивидуальные и профессиональные установки других людей (сетевые дискуссии, виртуальные игры, виртуальные консультации при использовании тематических блогов).

Часто работа строится в форме письменного или устного диалога в сети, то с целью самостоятельного изучения иностранного языка, поэтому студенты овладевают определёнными приёмами, позволяющими решать и профессиональные задачи с помощью сети. Это приёмы «входить» в ресурсы виртуальных профессиональных

сообществ, в интерактивный сетевой диалог, как специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую студентов к совместному обретению нового языкового опыта. Успехи в осуществлении общения в виртуальной реальности с носителями изучаемого языка мотивируют студента к продолжению регулярной работы в сети, которая способствует развитию его лингвистических и профессиональных знаний, умений, его социальной ориентации и его вступлению в работу сети как в специфическую обучающую среду, позволяющую осуществить трудно достигаемый вне стен учебного заведения синтез лексики, грамматики и фонетики. [Макарова, 2014, с.124]. Преподаватель интересуется результатами временных данных о проведении виртуального общения на иностранном языке, (благодаря записи состоявшегося сетевого иноязычного общения). Анализ записи позволяет оценить достижения студентов, касательно сформированных умений (в языковом и содержательном плане), необходимых для работы в сети. Преподаватель может давать индивидуальные рекомендации студентам по совершенствованию конкретных знаний и умений. Наряду с конкретными примерами, представляется ценным организация самоконтроля и самооценки студентов своих достижений в сети. Для этого рекомендуется сравнивать свою самооценку с оценкой, как преподавателя, так и партнёров по иноязычному общению, а также использовать достигнутые намерения в иноязычном общении как оценку своих коммуникативных целей. Следует заметить, что развитие умений общаться в сети на иностранном языке развивает у студента способность включения в гипертекстовую сеть по индивидуальным потребностям (и личностно-профессиональным), а не только по заданию преподавателя. Кроме того, работа в среде виртуальных гипертекстов подспудно способствует совершенствованию когнитивной базы, расширению общенаучного кругозора, формированию коммуникативной и социо-культурной компетенций, углублению интуитивные представления о нормах поведения в данном социуме [Кутьева, 2016, с.388].

Перед студентом стоит задача не только детально изучить структуру сети, структуру и компоненты различных текстов, но и представить их в движении, в функциональных коммуникативных связях. Так как сетевые дискурсы образованы текстами различного уровня и качества, то мультимедийные дискурсы интересны тем, что они та среда, которая ведёт к пониманию процесса обучения иностранным языкам с использованием новых технологий. Такая виртуальная среда позволяет обучать на гипертекстах как «полуфабрикатах», которые готовы к усвоению студентами, но при определённой когнитивной деятельности.

Так как в сети идёт непрерывная генерация текстов в среду учебного процесса всеми студентами, то каждый текст, порождаемый конкретным студентом, полезен для него и для других; он может быть использован при шлифовке умений сетевого общения для обеспечения роста понимания письменной речи на иностранном языке. Чем сложнее для студента коммуникация в сети (как совокупность текстов и мультимедиа), тем большую роль играет сетевое взаимодействие носителей языка и студентов. Студент оттачивает умения понимания получаемой информации по изучаемому вопросу, непрерывно создавая собственные гипертексты, учебные тексты, комментарии, сетевые диалоги, которые почти одновременно используются другими студентами в процессе работы в сети. Поэтому для студента важно видеть, как каждый новый текст, приближает его к конечному результату, признаваемому качеству собственного гипертекста. В ходе работы студент создает собственный гипертекстовый продукт, использует дидактические тексты, их фрагменты, чтобы передать содержание изучаемой темы, представляя тем самым своё видение изучаемой проблемы. Затем студенты обмениваются вариантами найденной гипертекстовой информации, формируя группы, так называемых, оптимистов и скептиков, каждая из которых выражает и развивает разделяемую её участниками точку зрения. Далее студенты анализируют изменения общей позиции и предлагают новые тексты, как опыт понимания тех или иных аспектов изучения иностранного языка. Происходит

формирование умений критического мышления в условиях работы с большими объёмами информации, формирование умений самостоятельной работы в гипертекстовой сети, совершенствование умений находить и интерпретировать связи между отечественной методикой и немецкой дидактикой преподавания иностранных языков, развитие умений устанавливать и поддерживать контакты в гипертекстовой сети, в социальном контексте. Всякое знание приобретает студентом, прежде всего, посредством действий активного конструирования в гипертекстовой сети, как некой последовательности действий с текстами, которую мы строим по принципу прагматического порядка, когда в определённых действиях содержится необходимое условие для выполнения последующего действия.

Например, динамика создания собственного реферата может быть представлена в виде следующих этапов. Первый этап назовем «первоначальным накоплением», то есть идёт сетевой поиск, когда появляются отдельные тексты, фрагменты текстов, необходимые для использования в учебной работе. Второй этап: «критический анализ» интенсивного поиска в гипертекстовой сети, дальнейшая систематизация и оценка накопленных данных, реальная оценка перспектив использования того или иного материала. Третий этап: «начало внедрения» собственного гипертекстового реферата как личного опыта работы в сети, освоение студентами иноязычного сегмента сети. Четвертый этап: «синтетический», когда студент использует все возможные технологии, при этом увеличивается доля использования коммуникативных технологий в управление самостоятельной учебной работой студентов. Таким образом, новый учебный материал становится информацией, которая ассимилируется с предварительными знаниями, что делает возможным дальнейшее конструирование актуальной информации самим студентом, а также её передачу и генерирование.

В группе студентов приобретает знание как осведомленность («knowledge of familiarity»), которое включает приобретенный в ходе такой работы профессиональный опыт общения. Пропозициональное

знание («propositional knowledge») обычно ограничивается «формально выразимым» знанием, выраженным в формах, соответствующих стандартам данной науки или иной сферы человеческой деятельности. Экспертное знание понимается, главным образом, как сочетание этих трех типов знания. В этом контексте неявное знание («tacit») понимается как сочетание личностного знания и знания как осведомленности [Gensicke, 2008, с. 26].

Разумеется, сама проблема новых технологий и знания выходит далеко за рамки собственного вопроса приобретения и представления знаний, приобретаемых и оттачиваемых сегодня при работе в сети. Взгляд на интернет как на техническое устройство (артефакт), выполняющее скорее функцию посредника в передаче знания от одного человека к другому и играющее роль своеобразного текста в результате работы с экспертом, предполагает, конечно, формулировку правил, которые входят в базу знаний и необходимы для выполнения системой ее функций. Тем не менее, эти правила обычно не могут претендовать на самостоятельный статус – т.е. статус правил, в соответствии с которыми действительно функционирует «некомпьютерное» знание.

Сетевое общество порождает новый формат культуры реальной виртуальности – гипертекст, который воплощается в интеграции различных способов коммуникации в мультимедийные формы. Иными словами, происходит формирование гипертекста и метаязыка с объединением в одной и той же системе письменных, устных и аудиовизуальных способов коммуникации. Интерактивные технологии связывают отдельные элементы друг с другом для создания индивидуальных ассоциаций через производство интерактивного текста. При этом происходит изменение ролей, погружение как социально-когнитивный, т.е. общекультурный процесс ускоренного изменения в процессе системы воспитания и образования.

Таким образом, у студента расширяется культурологический, лингвистический и коммуникативный опыт, который позволяет ему

организовать самостоятельную работу, повысить уровень владения языком, качество профессиональной подготовки как самостоятельной формы и как части общей системы обучения. Но система обучения только в том случае станет отвечать своему назначению, если в ней будет заложено звено, за которое можно вытащить всю цепь, т.е. выполнить цели обучения в новых технических и социальных условиях необходимости изучения языка и культуры.

Литература:

1. Болдова Т.А. «Дорожная карта» для изучения иностранных языков в гипертекстовой сети. Киров, 2010. 446 с.
2. Болдова Т.А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз). Автореферат на соискание уч. степени док. пед. наук. М., 2014. 53 с.
3. 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.
4. Макарова Т.Г. Терминология языка специальности и информатика. // Проф. ориентированный перевод: реальность и перспективы. Сб. научных трудов. М.: РУДН, 2014. С. 113-124.
5. Тихонова Е.В. Самостоятельная работа студентов в информационном образовательном пространстве // Язык и коммуникация в современном поликультурном социуме: Сб. науч. тр. М., 2014. С. 355-362.
6. Gensicke Dietmar. N. Luhmann. Grundwissen Philosophie. Philipp Reclam jun. Stuttgart, 2008.

USE OF COMPUTER AND NETWORK TECHNOLOGIES WITH A VIEW OF THE ORGANIZATION OF TRAINING TO FOREIGN LANGUAGE AND VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS

Abstract. *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. The electronic hypertext is a complex dynamic and multivariate text space where language is realized and where owing to the text it is possible to solve the questions effectively vocational training of students on various specialities. Text the file is and unit of*

semantic concept of the text, and the ready block for occurrence in the knowledge base of the certain subject domain. 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.*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ВУЛЬФОВИЧ Е.В.

Владимирский филиал
Российская академия народного
хозяйства и государственной службы
E-mail: teachingenglish@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассматривается использование инфографики на занятиях по иностранному языку. Дается обзор современных интернет-ресурсов для создания инфографики, описываются свойства этих сервисов, раскрывается методический потенциал их использования на занятиях по иностранному языку, предлагаются разработанные форматы заданий на развитие устных видов речевой деятельности на основе элементов инфографики.*

Применение инфографики в виде интеллект-карт, лент времени и ключевых слов в виде «облаков из слов» показало, что визуализация учебного содержания с помощью этих элементов может значительно облегчить процесс порождения речевого высказывания и обеспечить более быстрый переход к свободному говорению на иностранном языке.

***Ключевые слова:** инфографика, визуальные опоры, визуализация, Интернет-сервисы, интеллект-карты, ленты времени, «облака из слов».*

В наши дни инфографика приобрела большую популярность. Сегодня это целое направление информационного дизайна. Целью инфографики является визуализация, донесение сложной информации быстро и понятно. Это можно осуществить с помощью графиков, диаграмм, схем, таблиц, карт, списков, коллажей, лент времени.

Инфографика чрезвычайно востребована в обучении, многие факты говорят в пользу визуализации учебной информации:

- Сегодня люди в 30 раз чаще знакомятся с визуальной информацией, чем с информацией, представленной в любом другом формате.

- За последние 6 лет частота использования визуальных объектов в Интернете возросла на 99 %.
- Согласно исследователям, визуализированная информация перерабатывается в 60 000 быстрее, чем текстовая.
- По ведущему способу обучения ученые относят к визуалам 65 % населения, затем следуют аудиалы и кинестетики [Visual Teaching Alliance, 2015].
- Спустя 3 дня человек может вспомнить лишь 10 % информации, воспринятой им только на слух, тогда как визуализация информации в дополнение к воспринимаемому на слух позволяет увеличить этот показатель до 65 % [Kane, 2016].

Можно назвать несколько причин для использования инфографики в качестве инструмента визуализации информации в обучении иностранным языкам. Первостепенной задачей в обучении иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Трудности достижения поставленной задачи обусловлены сложностью процесса порождения речевого высказывания. Изучающий иностранный язык оказывается в сложной ситуации: он одновременно должен концентрироваться на содержании высказывания, выборе соответствующих содержанию языковых средств, соблюдении логической последовательности высказывания, а также реализации своего высказывания во внешней речи. В свете вышесказанного элементы инфографики могут служить опорой для построения устных высказываний обучающихся.

Использование инфографики как инструмента визуализации учебной информации на занятиях по иностранному языку особенно актуально, потому что овладение языком всегда подразумевает запоминание многочисленных иноязычных лексических единиц, устойчивых сочетаний, фразеологизмов, конструкций, оборотов, а также терминов для освоения иностранным языком для специальных целей. Однако существует противоречие между методическим потенциалом инфографики в обучении иностранным языкам и недостаточной разработанностью соответствующей методики для

реализации этого потенциала. В том числе отсутствуют разработанные форматы заданий на развитие устных видов речевой деятельности на основе элементов инфографики.

В данной статье мы рассмотрим, в чем заключается методический потенциал инфографики для обучения иностранным языкам, сделаем обзор интернет-ресурсов для создания инфографики, определим условия применения визуализации учебной информации с помощью инфографики, предложим варианты заданий по элементам инфографики.

Основная польза инфографики для обучения иностранным языкам состоит в том, что элементы инфографики в виде диаграмм, карт, коллажей, лент времени и других графических объектов могут служить опорой для построения устных высказываний обучающихся. Применение инфографики для обучения устной речи на иностранном языке может обеспечить более быстрый переход к свободному говорению без опор. Учебная информация в виде элементов инфографики представляется в готовом виде, но сжато. В дальнейшем мозг обучающихся с помощью схемы или другого вида инфографики начинает разворачивать зашифрованную на ней информацию в целые предложения во внешней речи.

Существует ряд необходимых условий для эффективного усвоения содержания учебного материала с помощью инфографики. Профессор С.В. Титова указывает на то, что преимущества использования визуальных опор будут реализованы полностью лишь в том случае, если восприятие повлечет за собой мыслительную активность, которая будет сочетаться с различными видами познавательной деятельности от моторных функций до индуктивного, логического и творческого мышления. Исследователь также отмечает, что чем выше проблемность, парадоксальность визуальной информации, тем выше интенсивность мыслительной деятельности обучающегося [Титова, 2011].

М.Г. Бондарев пишет, что отбор графического содержания должен основываться на одном из принципов дизайна иллюстраций для учебного материала – принципе концентрации, предполагающем емкое и точное представление смысла изображения [Бондарев, 2012, с.5].

Нет смысла в пассивном созерцании инфографики. Требуется предварительная демонстрация алгоритма действий по визуальным опорам, следует показать обучающимся, какая информация зашифрована на схеме или плане и как разворачивать опоры в целые предложения.

Применяя инфографику на занятиях по иностранному языку, можно предложить обучающимся разные форматы заданий:

- использовать инфографику как вариант экспозиции к теме, для прогнозирования содержания будущей темы;
- актуализировать уже изученную лексику по теме с опорой на инфографику;
- использовать инфографику как визуальную опору для понимания содержания текста на чтение или аудирование;
- расширять и дополнять тот или иной вид инфографики, применяя предшествующие знания или дополнительную информацию из текста на чтение или аудирование;
- использовать инфографику как план для устного высказывания или письменного эссе по теме;
- называть интересные факты, представленные в инфографике;
- устанавливать истинность утверждений, представленных в инфографике, найти подтверждение/опровержение в источниках других форматов;
- читать информацию, представленную в инфографике и соотносить ее с фотоизображениями;
- сравнивать информацию, приведенную в инфографике, с ответами на те же вопросы в группе;

- создавать инфографику, основанную на тексте (это может быть карта отношений между персонажами, временная линия событий и действий и т.д.);
- создавать инфографику с ключевыми словами по теме.

Сегодня существует много интернет-сервисов, которыми может воспользоваться преподаватель иностранного языка, чтобы представить наглядные опоры в эстетичной форме, тем самым повышая визуальную грамотность и культуру обучающихся.

Так, например, для обучения тематической и терминологической лексике можно воспользоваться интеллектуальными картами или по-другому семантическими картами, картами ума, картами памяти (англ. mind map).. Обучение терминологической лексике играет важную роль в овладении языком специальности. Кроме того свыше 80 % новых слов, появляющихся в современных языках, составляют специальные лексические единицы. Объем специальной лексики во много раз превышает объем общеупотребительной лексики [Гринев-Гриневич, 2008, с.118; Хайбулина, 2012, с.1479].

Среди интернет-сервисов для обучения тематической и терминологической лексике можно назвать mindmeister, thinkbuzan и xmind. Составление интеллект-карт с помощью названных программ является упражнением, в котором реализуются приемы порождения семантических ассоциаций. Семантическая карта представляет собой графически упорядоченные и логически связанные понятия обсуждаемой темы. В центре семантической карты находится центральная идея – ключевое слово, по ассоциации с которым порождается лексико-семантическое поле.

Так, в теме «Подбор персонала», студентам было предложено использовать карту памяти, демонстрирующую **этапы подготовки к собеседованию при приеме на работу**. С помощью карты обучающимся нужно было назвать лексику по теме, дополнить карту и на ее основе составить устное высказывание по теме, при этом требовалось использовать максимальное количество слов из карты.

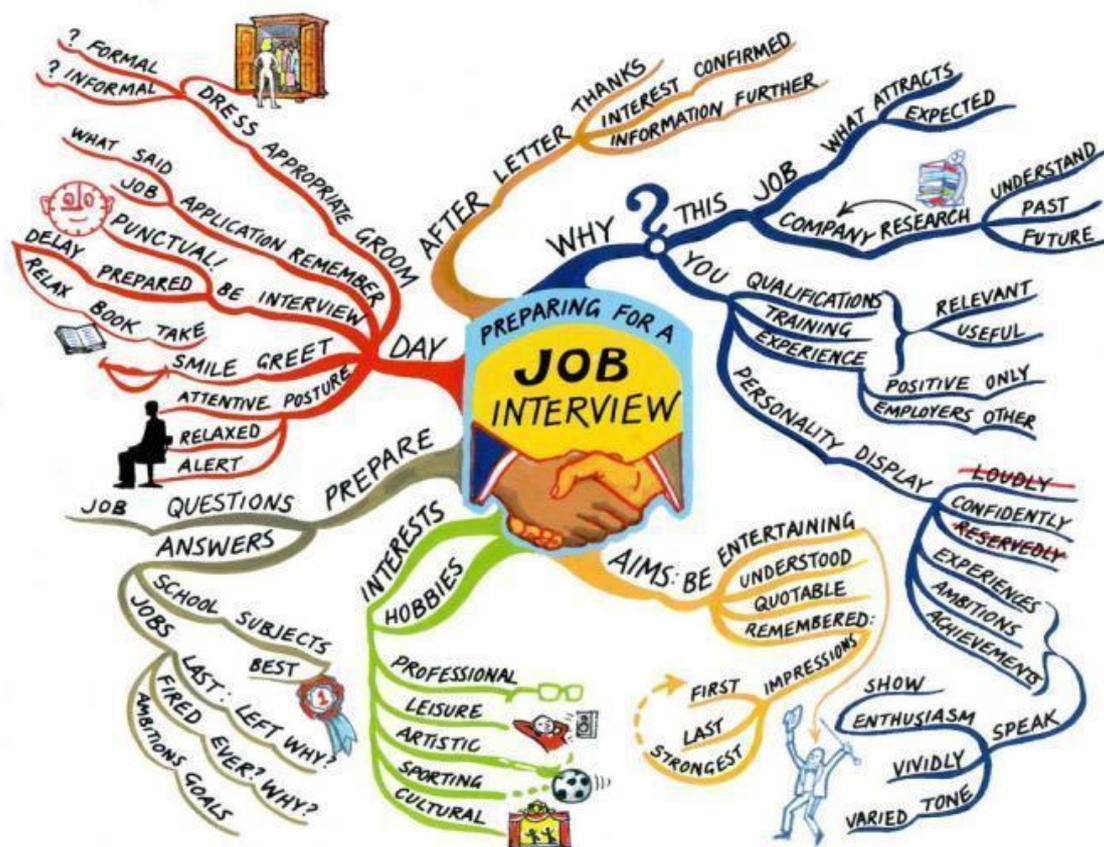


Рис. 1. Семантическая карта по теме «Подбор персонала».

Составление семантических карт или их вариаций в виде всевозможного рода списков, перечней и шкал лексических единиц может способствовать накоплению терминологической лексики в словарном запасе обучающихся, ее встраиванию в соответствующие семантико-категорийные ряды [Вульфович, 2015].

С помощью таких сервисов, как Dipity, Whenintime, Timetoast, Ourstory, можно создавать инфографику в виде временных шкал или лент времени. На временной шкале задаются метки-события. В эти метки можно вставлять даты и их описания, сопровождать их видео, аудио, изображениями, текстом, ссылками. Данные сервисы являются самым простым способом привести временные данные в хронологическом порядке. Обучающиеся могут сами выбирать оформление для лент времени, могут обмениваться ими с другими пользователями, приглашать соавторов и работать группой, публиковать на своих сайтах и блогах. В рамках изучения темы «Мой ВУЗ» студенты создавали такие интерактивные ленты времени об истории Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС). Каждую дату на

шкале времени они иллюстрировали кликабельной фотографией. Нажатием на изображение можно прочитать более подробную информацию о том или ином историческом периоде в становлении филиала. Затем эти ленты служили обучающимся наглядной опорой для построения монологических высказываний по теме.

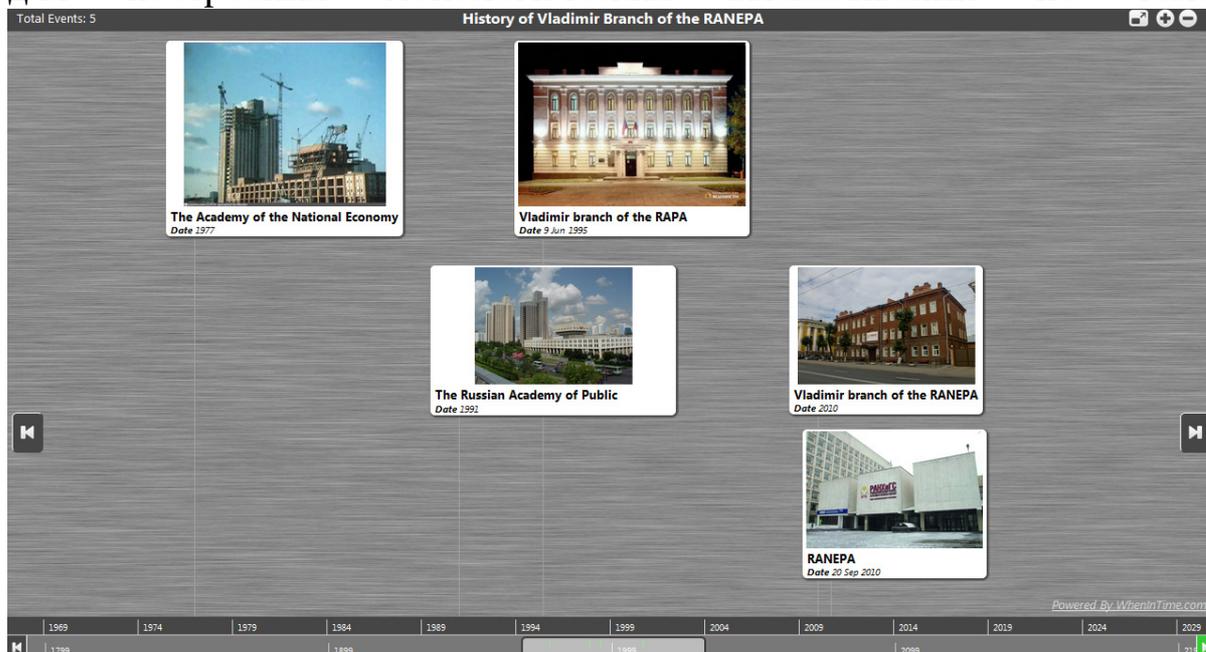


Рис. 2. Лента времени по теме «История Владимирского филиала РАНХиГС».

С помощью лент времени можно также выстраивать временную линию событий для обсуждения мероприятий вуза, студенческих конкурсов, конференций за год, а также составлять хронологию событий в рассказе или романе в рамках домашнего чтения и т.д.

Сервис wordle интересен тем, что с его помощью можно выделять ключевые слова в виде «облаков из слов» (от англ. “word clouds”), которые в свою очередь могут служить визуальной опорой для построения высказываний на английском языке. На рисунке 3 видно, как ресурс проанализировал тему «Структура компании» и выделил в ней ключевые слова. Наиболее часто повторяющиеся слова выделены крупным шрифтом.



Рис. 3. Ключевые слова по теме «Структура компании».

Данный сервис можно также использовать для отработки языкового материала, например, попросить обучающихся расставить слова в предложении в нужном порядке, чтобы получилось утверждение или отрицание.

Нами было проведено исследование эффективности использования интернет-ресурсов для создания интеллектуальных карт, выделения ключевых слов в виде «облаков из слов» при обучении устной речи на английском языке. Участниками эксперимента стали 128 студентов-первокурсников Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы. Была проведена серия занятий, на которых в рамках работы по темам устной речи студентам предъявлялись интеллектуальные карты, «облака» из ключевых слов. Затем на основе этих визуальных опор студентам предлагалось составить рассказ по теме. Предварительно проводилась отработка лексики и грамматических структур, встречающихся в обсуждаемых темах устной речи. Еще одна серия занятий не предусматривала использования интернет-сервисов для создания визуальных опор, вместо них студентам предлагались тексты, также нужно было составить рассказ по теме с опорой на тексты. Заранее были сняты трудности грамматического и

лексического характера. Контрольные группы отсутствовали, исследование происходило по вертикали: речевые произведения одних и тех же студентов в обоих случаях оценивались по количеству предложений, темпу изложения, связности и логике высказываний.

Исследование показало, что с использованием инфографики средний объем высказываний студентов увеличился на 60 %, средняя скорость изложения выросла более чем в 2 раза, в единичных случаях нарушалась логика темы. Самым важным достижением можно было считать отсутствие отказов от ответов. Вне зависимости от уровня подготовленности студентов по иностранному языку каждый мог высказаться по теме, используя визуальные опоры. Более того, студенты в домашней подготовке охотно пользовались интеллектуальными картами, «облаками слов» и на последующих занятиях могли демонстрировать свободное говорение без опор. В то время как текст в качестве опоры смогли использовать только 72 % участников эксперимента.

Таким образом, можно заключить, что визуализация учебного содержания с помощью современных сервисов для создания инфографики может значительно облегчить процесс порождения речевого высказывания и обеспечить более быстрый переход к свободному говорению на иностранном языке без опор, то есть является залогом оптимизации работы на занятиях и в итоге мотивированного и качественного овладения общекультурными и профессиональными компетенциями по иностранному языку.

Литература:

1. Бондарев М.Г. Использование инфографики как инструмента визуализации учебного текста в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://digital-mag.tti.sfedu.ru/lib/10/7-2012-3%2810%29.pdf> (дата обращения: 1.02.16).
2. Вульфович Е.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе использования семантических карт [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2562413 (дата обращения: 1.02.16).
3. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.

4. Титова С.В. Развитие коммуникативной компетенции с помощью визуализации [Электронный ресурс]. Режим доступа: titova.ffl.msu.ru/articles/Development-of-IC-by-me...of-Visualization.doc (дата обращения: 1.02.16).
5. Хайбулина Г.Н., Фаткуллина Ф.Г. Основные направления изучения терминологической лексики // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 3. С. 1479 – 1482.
6. Kane G.C., Pear A. The Rise of Visual Content Online. URL: <http://sloanreview.mit.edu/article/the-rise-of-visual-content-online> (дата обращения: 1.02.16).
7. Visual Teaching Alliance. Why Visual Teaching? URL: <http://visualteachingalliance.com> (дата обращения: 1.02.16).

INFOGRAPHICS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *The article considers infographics use in a foreign language class. It covers modern Internet resources for making infographics, describes characteristics of these services, reveals its' big potential in a foreign language class, offers possible tasks based on infographics and used for developing learners' speaking skills.*

Infographics use i.e. use of mind maps, timelines, "word clouds" showed that visualization of learning materials through these infographics elements can facilitate learners' speech generation and a faster transition to fluent speaking in a foreign language.

Keywords: *infographics, visual aids, visualization, Internet services, mind maps, timelines, "word clouds".*

ДИНАМИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ)

ГОЛУБОВСКАЯ Е.А.

*Российский университет дружбы народов
E-mail: elena.a.golubovskaya@gmail.com*

***Аннотация.** В статье описываются результаты эксперимента, направленного на использование принципов динамического оценивания – ДО – при обучении иностранному (английскому) языку и его роль в развитии учебной мотивации. В нем приняли участие контрольная и экспериментальная группы, выделенные на основании типа оценивания уровня сформированности иноязычной компетентности в течение семестра, включая промежуточную и рубежную академическую аттестацию. В качестве аспекта оценивания выбрано говорение, формат контрольных сессий и основополагающая оценочно-дескрипторная шкала соответствуют международному экзамену IELTS. Приведены итоговые оценочные баллы студентов обеих групп, выведен средние показатели динамики результатов каждой группы в условиях стандартного и динамического оценивания. По результатам исследования сделан предварительный вывод о положительном влиянии применения ДО в рамках обучения английскому языку как иностранному в условиях высшего образования.*

***Ключевые слова:** динамическое оценивание, традиционное (статическое)оценивание, говорение, оценочная шкала, дескрипторы, учебная мотивация.*

В условиях модернизации обучения в высшей школы особое внимание уделяется роли иностранного языка. Это обусловлено, прежде всего, сменой основных приоритетов образования, одним из которых является максимально полное интегрирование в международное научное сообщество. Таким образом, современный вуз должен быть не только нацелен на подготовку специалиста, способного качественно выполнять определенные прикладные задачи, но и стремиться выпустить из своих стен молодого ученого, готового активно заниматься научной деятельностью и анонсировать результаты своих исследований на международном уровне. В связи с этим перед

преподавателем иностранного языка в высшей школы сегодня встает крайне важная многокомпонентная задача – сформировать и развить иноязычные навыки и умения, достаточные для лингвистического сопровождения собственной научной деятельности. Это означает то, что в программу учебного курса по иностранным языкам должны быть включены модули, необходимые для составления и правильного оформления научной статьи по специальности, участия в научных дебатах и прениях, ведения академической дискуссии и так далее. При этом преподаватели испытывают особые трудности, обусловленные низкой мотивированностью студентов, которые зачастую не связывают свою будущую профессиональную деятельность с коммуникацией на иностранном языке и / или имеют недостаточно хороший стартовый уровень владения языком.

В поисках мотивационных механизмов, способствующих максимальному вовлечению студентов в процесс обучения, современные методисты обращаются к инновационным приемам и стратегиям, применение которых положительно зарекомендовало себя на практике. Исторически так сложилось, что большинство из них берут свое начало в зарубежной педагогике и являются абсолютными новинками в отечественном образовании. По имеющимся данным, на данный момент в масштабах российской научной мысли существуют только исследования обзорного характера, в которых в реферативной форме приводятся характеристики трендовых направлений развития педагогики, включая динамическое оценивание (ДО). Помимо исследуемого явления к таковым относятся: Massive Open Social Learning – массовые открытые онлайн курсы, Learning Design Informed by Analytics – образовательный дизайн на основе анализа данных, Flipped Classroom – феномен перевёрнутого занятия, Bring Your Own Devices – обучение с использованием подручных ресурсов, Learning to Learn – метаучеба, Event-Based Learning – событийное обучение, Learning Through Storytelling – обучение через сторителлинг (сочинение историй), Threshold Concepts – преодоление пороговых представлений, Thematic Education – тематическое образование и другие [Тихонова, 2015]. Отсутствие

серьезного изучения явления динамического оценивания обуславливает относительно низкую степень осведомленности о потенциальных возможностях динамического оценивания среди преподавателей российских вузов, на что указывают, например, результаты исследования, проведенного автором данной работы ранее [Голубовская, 2015]. Единственное правильное представление об указанном явлении, разделяемое профессиональным сообществом высшей школы сводится к противопоставлению динамического и традиционного (статического) оценивания.

В зарубежных исследованиях явление динамического оценивания рассматривается более подробно. Исходное определение динамического типа оценивания в образовании предложено профессором британского университета Дж.Г. Эллиотом. Оно имеет обобщающий характер, согласно чему термин «динамическое оценивание» используется для описания «разнородного ряда подходов, объединённых общим элементом, а именно тем, что обучение и обратная связь включаются в процесс тестирования и различаются на основании индивидуальной успеваемости» [Elliot, 2003, p. 16-17]. В своей работе о взаимосвязи динамического оценивания и реакции на вмешательство Е.Л.Григоренко выделяет три исторические концепции формирования теории ДО: европейскую, сложившуюся в конце 20-х – начале 30-х годов и воплощённую в трудах А. Рея; русскую, которая складывалась с 1930х по 1960-е годы благодаря Л.Выготскому, и американскую, основные принципы которой изложены Е.Л.Торндайком [Grigorenko, 2009].

В истории вопроса применения принципов динамического оценивания в педагогической практике выделяют клинический и стандартизированный подходы. В то время как первый ассоциируется с работами Р.Фойерштейна, который вместе со своими коллегами начиная с 1979 года занимается изучением особенностей умственного развития детей с особыми потребностями, направленных на специальное обучение [Feuerstein, 2002]; второй подход более многообразен по своей сути. Так, например, к стандартизированным методикам динамического оценивания можно отнести

компьютеризированное тестирование, при котором, во-первых, допуская ошибку тестируемый может видеть соответствующие комментарии-подсказки, во-вторых, задания предлагаются выборочным образом в зависимости от индивидуальных результатов отвечающего.

Анализ опыта использования динамического оценивания как инструмента обучения и контроля также позволяет сделать вывод о двух возможных форматах применения ДО, образно называемых «сэндвич» и «торт» [Sternberg, Grigorenko, 2002]. Первый из них предполагает три этапа работы: автономное входное тестирование, которое выполняется самостоятельно, далее на основе выявленного уровня тестируемого (сильные и слабые стороны) проводится его обучение, которое завершается финальным тестированием, основанным на альтернативной форме исходной работы, по результатам которого делается вывод об успешности обучения. Формат «торта» заключается в поэтапном предъявлении обучаемому заданий, при этом помощь оказывается каждый раз, когда возникают какие-либо трудности. Переход к следующему этапу осуществляется по мере решения текущей задачи.

Таким образом, анализ литературы по проблеме использования методов динамического оценивания в педагогических целях позволяет сделать вывод о двух основополагающих принципах этого явления в данном контексте. Во-первых, это сравнение результатов обучения не с универсальной оценочной шкалой, а с предыдущими результатами этого же обучаемого, что сопряжено с ориентированностью не на тот уровень, которого достиг человек к данному моменту, а на перспективы в ближайшем будущем. Во-вторых, в рамках динамического оценивания акцент должен быть сделан не только и не столько на объективной фиксации сильных и слабых сторон тестируемого, а на обучающем контроле, то есть процесс оценивания уровня сформированности компетенций должен являться неотъемлемой частью вмешательства и коррекции.

Применимость методов динамического оценивания с целью повысить учебную мотивацию студентов неязыковых специальностей обусловило предмет данного исследования. Гипотетически предполагалось, что использование подхода динамического оценивания приведет не только к частичному повышению результатов академической успеваемости, но и будет способствовать развитию мотивации к обучению английского языка как иностранного. Эксперимент проводился в течение осеннего семестра 2015-16 учебного года на факультете физико-математических и естественных наук Российского университета дружбы народов со студентами отделения магистратуры факультета физико-математических и естественных наук (первый год обучения) в течение первого (девятого) семестра. В нем приняли участие две группы учащихся, которые были разделены в зависимости от самостоятельно выбранного ими способа оценивания. В контрольной группе аттестация (включая промежуточную и итоговую) осуществлялась традиционным способом, тогда как в экспериментальной группе оценки выводились с учетом принципов динамического оценивания. Важно отметить, что до начала эксперимента студентам подробно объяснили суть и принципы динамического оценивания и на конкретных примерах продемонстрировали правила выведения их будущих отметок согласно каждому из двух альтернативных типов. Если в контрольной группе итоговый балл соответствовал шкале IELTS (с поправкой на активное использование лексико-грамматического материала по теме), то в экспериментальной группе итоговая оценка рассчитывалась по следующей формуле:

$$\text{Итоговый балл} = \text{балл IELTS} + 0,5 \times \text{разность между текущим и предыдущим баллами}$$

Так, например, например, если первый ответ экзаменуемого был оценен на 4 балла, а второй – на 5, то по факту за второй ответ студент получал 5, 5 балла. При этом студенты были проинструктированы, что данная разница может быть отрицательной, то есть динамика может быть негативной и приводить к снижению оценки, полученной за ответ.

В зависимости от волеизъявления обучающихся, они были распределены на две группы. В контрольную группу вошли 12, а в экспериментальную – 9 человек, при этом выразили желание быть оценены традиционным способом преимущественно студенты с более низким базовым уровнем владения английским языком.

В качестве аспекта оценивания в рамках данного эксперимента было выбрано говорение, что обусловлено, с одной стороны, объективным и обоюдным признанием данного вида деятельности в качестве наиболее проблематичного для студентов негуманитарных специальностей, с другой стороны, требованиями к академическому зачету, который проходит в форме монологического высказывания (в формате международного экзамена IELTS) по изученной тематике, сопровождаемого вопросами экзаменатора.

В основу принципов оценивания, таким образом, была положена шкала IELTS – IELTS Speaking Band Descriptors, согласно которой принимаются во внимание четыре аспекта говорения: 1) беглость и связность речи, 2) лексические ресурсы (оценивается правильность употребления лексических единиц и их разнообразие), 3) грамматические ресурсы (оценивается правильность употребления и построения грамматических структур и их разнообразие) и 4) фонетическое оформление высказывания (оцениваются интонационно-ритмические характеристики и фонология – правильное произнесение звуков, а также артикуляционные способности говорящего). Поскольку данный эксперимент проводился в университете, в критерий 2 и 3 были внесены соответствующие поправки: в содержание ответа должны были быть включены активная лексика и грамматика тем курса (не менее 60% в каждом высказывании). Заявленные критерии были подвержены максимальной конкретизации и детализации. Так, при оценивании беглости речи высчитывалось среднее количество слов в минуту и количество кратковременных и долговременных пауз; фонологическая правильность речи оценивалась, в том числе, с помощью коэффициента фонетических ошибок, который, в свою очередь, был получен методом деления правильно произнесенных слов на общее

количество слов в высказывании и так далее. Оценивая связность речи на уровне предложения экзаменаторы принимали во внимание количество связующих словосочетаний, соблюдение причинно-следственных связей (сравнение, в том числе - контрастность, последовательность, причинность и так далее). Связность речи на уровне высказывания проверялась путем анализа присутствия / отсутствия повторов, релевантности утверждений, приоритизации и структурированности аргументов и так далее.

Эксперимент проводился следующим образом: в начале обучаемым было предложено входное тестирование, в ходе которого за две минуты было необходимо составить монологическое высказывание продолжительностью 1,5 минуты звучания по одной из будущих тем курса: «Мир, в котором мы живем», «Люди, которые нас окружают», «Средства массовой информации», «Проблемы современного здравоохранения» на основе тематических карт-опор, содержащих тему задания и его подтемы. Далее по истечении каждого месяца участники должны были составлять монолог по подобным карточкам, но уже в рамках пройденного модуля.

Важно отметить, что в экспериментальной группе при подведении итогов предпринимались попытки более открытого оценивания. Задействовались такие приемы, как: взаимопроверка - работа в парах - peer assessment, обсуждение ошибок и возможных способов их устранения, разбор наиболее типичных «ловушек» и предотвращение их и так далее.

Каждый ответ с разрешения студента записывался на диктофон и далее обрабатывался тремя экспертами: автором данной работы, которая являлась ведущим преподавателем в обеих группах, и двумя внешними специалистами. В силу разных причин каждый из экспертов задолго до начала данного эксперимента проходил краткосрочное обучение по программам «IELTS» в экзаменационных центрах. Итоговые результаты участия студентов в контрольных сессиях приведены в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Динамика результатов оценивания студентов контрольной группы

	Балл по шкале IELTS				Балл по шкале IELTS (с учетом динамического оценивания)			
	Входное тестирование	Промежуточное тестирование 1	Промежуточное тестирование 2	Финальное тестирование	Входное тестирование	Промежуточное тестирование 1	Промежуточное тестирование 2	Финальное тестирование
1.	5	6	5	5,5	5	5,5	4,5	5,75
2.	6	6	-	6,5	6	6	-	6,75
3.	6	7	7	7	6	6,5	7	7
4.	5,5	5	5	5,5	5,5	4,75	5	5,75
5.	7	7	7,5	7,5	7	7	7,25	7,5
6.	6	8	7	7	6	7	6,75	7
7.	3	-	5	5	3	-	6	5
8.	4,5	5	5	5	4,5	4,75	5	5
9.	5	5,5	5,5	6	5	5,75	5,5	6,25
10.	5,5	6	7	7	5,5	5,75	7,5	7
11.	6	6	6	6	6	6	6	6
12.	8	7	7,5	7,5	8	7,5	7,75	7,5

Таблица 2. Динамика результатов оценивания студентов экспериментальной группы

	Оценка по шкале IELTS				Оценка по шкале IELTS (с учетом динамического оценивания)			
	Входное тестирование	Промежуточное тестирование 1	Промежуточное тестирование 2	Финальное тестирование	Входное тестирование	Промежуточное тестирование 1	Промежуточное тестирование 2	Финальное тестирование
1.	2	4	-	4,5	2	5	-	4,75
2.	4	4	4,5	4,5	4	4	4,75	4,5
3.	4,5	5	5	5	4,5	4,75	5	5

4.	6	6,5	7	7	6	6,75	6,75	7
5.	5	5,5	7	7,5	5	5,75	7,75	7,25
6.	4	4	4,5	4,5	4	4	4,75	4,5
7.	3,5	4	4,5	5	3,5	4,25	4,75	4,75
8.	4	3,5	4	5	4	3,75	4,25	5,5
9.	6	6	7	7,5	6	6	7,5	7,75

Приведенные таблицы обновлялись после каждой контрольной сессии и выкладывались на обозрение студентов при помощи внутренних и внешних онлайн платформ и инструментов, преимущественно – портал вуза и Googledocs. Анализ полученных результатов позволил вывести средний показатель изменения балла с учетом и без учета динамического оценивания. В контрольной группе он составил 0,83 балла и в том, и в другом случае; участники экспериментальной группы продемонстрировали рост балла на 1,2 (стандартный способ оценивания) и 1,0 (динамическое оценивание). Показательно, что участники экспериментальной группы продемонстрировали более явные изменения по сравнению с контрольной группой, причем в терминах стандартного (статического) оценивания средний балл данной группы превысил балл, выведенный нестандартным (динамическим) образом. Данное наблюдение позволяет вынести заключение об определенной вероятности повышения академической успеваемости в условиях применения ДО в образовательной среде. Однако наиболее важным результатом эксперимента стало желание пяти студентов из контрольной группы перейти в экспериментальную, что можно считать свидетельством повышения учебной мотивации. Более того, в экспериментальной группе были отмечены повышение интереса к предмету, незначительное улучшение показателей посещаемости, более активное участие в обратной связи, преимущественно в форме одобрительных комментариев относительно «нового вида контроля».

Таким образом, анализ проведенного исследования позволяет сделать вывод о положительном влиянии использования принципов динамического оценивания в условиях преподавания английского языка в высшей школе, что нашло отражение, в первую очередь, в стремлении самих участников эксперимента перейти в экспериментальную группу и, во-вторых, в улучшении результатов участников экспериментальной группы, зафиксированных стандартными способами оценивания. Однако такой вывод носит характер предварительного, поскольку для уточнения и верификации результатов необходимо продолжить исследование на материале больших объемов данных и в течение более длительного периода времени. Представляется полезным также изменение направления исследования: перенос фокуса на другие аспекты иноязычной деятельности: чтение, письмо и так далее.

Литература:

1. Elliott J. Dynamic Assessment for Educational Settings: Realising potential, Educational Review, 2003. Vol.55. №1. P. 15-32.
2. Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M.B. The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments and techniques. Baltimore: University Park Press, 1979.
3. Grigorenko E.L. Dynamic Assessment and Response to Intervention: Two Sides of One Coin // Learning Disability. 2009. № 42(2). P. 111-132.
4. IELTS Speaking Band Descriptors (public version) [Электронный ресурс]. Режим доступа:http://takeielts.britishcouncil.org/sites/default/files/IELTS_Speaking_band_descriptors.pdf (дата обращения: 16.03.16)
5. Sternberg R.J., Grigorenko E.L. Dynamic Testing: the Nature and Measurement of Learning Potential. Cambridge University Press, 2002.
6. 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.: РУДН, 2015. С.589-602.
7. Тихонова Е.В. Инновационная педагогика в иноязычном образовании: перспективы и реальность // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность. М.:МГИМО, 2015. С.167-176.

**DYNAMIC ASSESSMENT AS A CONTRIBUTOR TO MOTIVATION DEVELOPMENT IN
LEARNING A FOREIGN LANGUAGE (TEACHING SPEAKING)**

Abstract. *The article describes the results of the experiment aimed at using dynamic assessment – DA – principles – in the scope of teaching English as a foreign language and its role in academic motivation. The control and experimental groups defined by the way of English language competence evaluation were involved in the experiment which lasted during the fall term, including interim and final academic performance reviews. Speaking is the targeted aspect, while the descriptors band and task format are in compliance with the IELTS examination. The total assessment rates are provided for students of both groups, the average rate for results dynamics is calculated, in terms of both standard and dynamic assessment. To summarize, a preliminary conclusion is drawn on the positive influence of DA employment in teaching English as a foreign language at a University.*

Keywords: *Dynamic assessment, conventional (static) assessment, speaking, band descriptors, academic motivation*

LSP И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ТОЧНЫХ НАУК: ВЫХОД ЗА ПРЕДЕЛЫ НАУЧНОГО ДИСКУРСА

ГУСАКОВА Т. И.

*Российский университет дружбы народов
E-mail: gusakova_ti@pfur.ru*

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам взаимодействия общелитературного языка (LGP) и языка профессионального общения (LSP), расширяющегося и углубляющегося в связи с интенсификацией и ускорением коммуникации под воздействием информатизации всех сфер жизни, трансцендентальной роли средств массовой информации и глобализации интеллектуальной сферы мирового сообщества.*

Удельный вес освоения текстов научного стиля в обществе стремительно возрастает. Именно поэтому терминологические сращения, единства и сочетания все чаще посещают журналистские очерки репортажи и новостные заметки. Пласт математических слов и выражений вносит неповторимое своеобразие в мир английской идиоматики, уверенно подтверждая ее роль как наиболее живой, яркой и своеобразной части словарного состава английского языка.

В этой связи, изучение терминов может приобрести по-настоящему творческий характер: студенты становятся более мотивированными к внимательному отношению к строго научной лексике, сталкиваясь с ней в других стилях языка и речи – в частности во входящих в итоговый экзамен переводе и реферировании текстов газетно-публицистического стиля.

***Ключевые слова:** термин, формирование компетенций, фразеологические ресурсы терминологии, медийный дискурс, микширование стилей.*

Среди универсальных тенденций, охвативших мир в третьем тысячелетии – таких, как глобализация, интернационализация и стремительное развитие интернет-технологий, - отмечается также повышение профессиональной гибкости, диверсификации и функциональной мобильности молодых специалистов, реализующихся в рамках принципиально новой модели общества – общества информационного. Фактор обладания информацией, умения пользоваться ею и перерабатывать её в этой новой,

интенсивно формирующейся сегодня модели общества становится основополагающим. Очевидной становится, кроме того, и необходимость разработки технологий, инструментов и механизмов для профессиональной компетентной передачи информации, для донесения знаний до другого (других) потенциально заинтересованных в этих знаниях лиц, ведь «интеракция требует от человека создания некой модели мира не только в своем мышлении, но и в мышлении реципиента» [Урсул, 2016, с.4]. Это обстоятельство привело к усложнению требований в отношении обучения профессиональной коммуникации. В сложившемся социально-экономическом контексте, в условиях развития электронной коммерции, мощных миграционных процессов, не вызывает сомнений актуальность и необходимость овладения несколькими языками. Ведь язык является инструментом, который облегчает и ускоряет доступ к информации и обеспечивает утверждение, верификацию и консолидацию знаний. Популярный сегодня коммуникативно-когнитивный подход в филологических исследованиях оптимально сочетается с компетентностно-деятельностным направлением в лингводидактике. Особенно интенсивно развивается в последнее время поиск эффективных методик в преподавании иностранного языка для специальных целей, ускоренными темпами идёт обновление и отбор наиболее удачных материалов в трудо- и энергоёмкой области – так называемой «Academic Skills». Ежегодно обновляются терминосодержащие пособия для более глубокого изучения профессионального языка в избранной научной области, ибо перед педагогами высшей школы поставлена непростая и ответственная задача: «в процессе обучения формировать не только языковые и речевые навыки, но расширять информацию в профессиональной области за счет использования профессиональных текстов» [Мекеко, 2009, с.76].

Наряду с термином «язык для специальных целей» в научных публикациях имеют хождение его синонимы, выражаемые с помощью следующих словосочетаний: язык специальности, язык

профессиональной коммуникации, профессионально-терминологическая лексика, специальный язык, язык профессиональной деятельности. Для преподавания этой дисциплины студентам физико-математических факультетов от педагога требуется энциклопедизм, эрудиция, гибкость мышления, готовность воспринимать всё новое и посвященность в данную профессию, помимо уверенного владения языком. При этом мультикомпетентностный и полипарадигмальный подход к рассмотрению фактов языка, совмещающий когнитивную, лингвокультурологическую, антропоцентрическую и социоцентрическую парадигмы [Закирова, 2012, С. 397-398], учитывающий универсальные геймификационные тенденции современных процессов познания, аккумулирующий наработки различных – гуманитарных, естественных и технических - наук [Тихонова, 2015, с. 168], делающий изучение языка более всесторонним и глубоким, представляется наиболее целесообразным и единственно приемлемым.

Всестороннее и полноценное изучение языка для профессиональной самореализации в научной области предполагает подробную и тщательную методическую проработку преподавателем планируемого занятия, среди основных характеристик которого целесообразно выделить следующие:

- коммуникативная направленность;
- функциональность;
- ситуативность;
- индивидуализация процесса обучения;
- мотивированность [Мекеко, 2013, с.51].

Крайне важным представляется сообразное и дозированное встраивание элементов деловой игры в академическое и достаточно строгое практическое занятие по освоению терминологической лексики и грамматико-синтаксических конструкций [Голубовская, 2012, pp. 348-349]. Что касается самого материала, то одним из самых интересных и увлекательных разделов в рамках лексического аспекта

преподавания языка специальности (Language for special purposes, LSP), с нашей точки зрения, выступают не однословные единицы, а устойчивые, воспроизводимые сочетания слов, которые правомерно называть терминологическими. Е.А.Юрьева считает, что «терминологические сочетания занимают промежуточное положение между свободными сочетаниями и фразеологическими», аргументируя это тем обстоятельством, что «свобода и связанность слов в терминологических сочетаниях не такая, как у остальных, и поэтому по степени связанности термин относится к неидиоматической фразеологии» [Юрьева, 2010, с.307].

Направление, выбранное нами для обсуждения в данной работе, видится нам как актуальное и достаточно интересное, так как функционально-прагматические возможности терминологических фразеологизированных словосочетаний, закономерности их заимствования художественной литературой или такими стилями речи, как газетно-публицистический, деловой или разговорный, не получили исчерпывающего отражения в доступной нам научной периодике и диссертационных исследованиях. Это объясняется чрезвычайной динамичностью терминологической сферы современных физики, математики, компьютерных наук, информатики, вводящих в речевой оборот новые фраземы и наполняющих новым содержанием уже существующие. Относясь к блоку гуманитарных дисциплин, иностранные языки, воплощающие в себе своеобразные механизмы формализации знаний, ощущений и оценок, призваны внести вклад в развитие профессиональной подготовки студентов в плане расширения их мировоззренческих представлений об окружающем мире и операциях по вербальному означиванию его составляющих [Макарова, 2010, с.195].

В ходе информационно-технической революции целые пласты терминов устаревают и выходят из употребления. Многие физико-математические термины, особенно те, что представлены сочетаниями из двух-трёх слов, так называемые коллокации [Лескина, Киверник, 2015, с.106-107] легко мигрируют в епархию СМИ, известную своей всеядностью. Так, широко известный

терминологический фразеологизм «squaring the circle/квадратура круга» насчитывает в газете «The Guardian» за последние 15 лет 530 контекстуальных употреблений, что свидетельствует о прочном вхождении этого математического термина в язык прессы с почти стопроцентной вероятностью его дальнейшей адсорбции языком общелитературным. Обратимся к одному из примеров: “Squaring the funding circle: “We need a national social care service”, says Peter Beresford” [The Guardian, 24.06. 2009].

Как видим, структура этого математического фразеологизма-термина не отличается жесткостью и непроницаемостью и позволяет инкорпорировать в свой состав чужеродные ей элементы, в нашем случае это определение к существительному - funding. По всей видимости, это самый продуктивный способ журналистской каламбуризации термина, приспособляющей математические понятия для обиходно-повседневных тем [Кутьева, 2013, с.72]. Стремясь к оригинальности, журналисты пытаются соединять терминологические и нетерминологические фразеологизмы. Это часто им виртуозно удается. На белый свет появляются весьма звучные слоганы типа Squaring the vicious circle [The Guardian].

Чуть выше мы высказались о прочном вхождении ряда математических терминов (не говоря уже о физико-химических) в публицистический стиль и дискурс. Оговоримся, что оборот «квадратура круга» не стал абсолютно привычным. Подтверждением некоторой чужеродности и даже неполной прозрачности семантики этой терминологической идиомы для значительной части читательской аудитории и некоторых специалистов, пусть даже с двумя высшими образованиями, является вопрос, раздраженно заданный в газете “The Guardian”: «Square the circle – is this supposed to make you sound clever? Because all it does is make me think that you're just about to ruin a perfectly good circle. Instead of these lame euphemisms, maybe we should just learn to speak normally and call a spade a spade». Chris Smith, 27.08.2014. The 13 worst office jargon phrases staff love to hate [The Guardian]. Возмущение уважаемого Криса Смита (Chris Smith) навряд ли встретило бы единодушную поддержку в

среде преподавателей иностранных языков для академических целей, наблюдающих, в ходе своей ежедневной работы по подбору актуальных материалов, бурный приток научной лексики в газетный лексикон. Особенно заинтересованы в притоке инновационно-трендовых лексико-фразеологических единиц современные издания, пытающиеся работать в светско-гламурном формате, отличающемся стилистическим разнообразием, эклектичностью. По наблюдениям В.В.Дементьева для гламура характерна эстетическая противоречивость: «это и утонченность, и дурновкусие; и элитарность, и неразборчивость; и острота эксперимента, эпатаж, и приторная, «розовая» слащавость, и пестрота» [Дементьев, 2009, с. 172]

Структурный подход к классификации фразеологических единиц позволяет выделить особые устойчивые выражения в комбинациях «существительное, принадлежащее математическому контексту, плюс существительное или прилагательное более широкой семантики». К ним можно отнести: «угол зрения» - sight angle или visual angle; «радиус действия» - radius of action; «широта взглядов» - liberality, open-mindedness, a width of views; «ценовой диапазон» - price spectrum, «диапазон ошибки» - range of error. Часто в роли атрибутива в составе фразеологических единиц выступают числительные, как количественные, так и порядковые. Этот ряд, открываемый конечно же нулем («обращать ноль внимания» - pay no attention), успешно продолжает единица («сделать что-либо одним махом» - at one fling; at one stroke; «одним миром мазаны», «одного поля ягоды», «одним лыком шиты» - tarred with the same stick), затем фразеологические выражения с цифрой два: «в два счета» - in two twos, in no time, «два сапога пара» - two of a kind, «убить двух зайцев» - kill two birds with one stone и «двойные стандарты» - double standards, а также широкоупотребительные в документах ООН и в газетной лексике выражения «пользоваться двойным стандартом», (doubletalk) и создать новый мировой порядок, свободный от двойных стандартов и двойной морали (to create a new world order in which justice for all, free of double standards or double morals). В

английской идиоматике активно проявляет себя цифра семь. В ряде случаев имеются прямые фразеологические соответствия: «семь бед – один ответ» - answer for one trouble, answer for seven; «идти семимильными шагами» - in leaps and bounds, at rapid-fire pace; «быть семи пядей во лбу» - wise as Solomon, smart as a whip; as well be hanged for a sheep as for a lamb, дословно: всё равно, за что быть повешенным: за овцу или ягнёнка). Далее следует число двенадцать (пусть лучше меня судят двенадцать, чем несут шестеро, I'd rather be judged by 12 than carried by 6) и так практически до бесконечности. Работа над коммуникативно значимым лексико-фразеологическим материалом такого рода обостряет внимание обучаемых к основным научным понятиям, таким, например, как понятие числа. Континуум математических слов и выражений, национальные нумерологические пристрастия вносят неповторимое своеобразие в мир языковой (русской и английской) идиоматики, уверенно подтверждая ее роль как наиболее живой, яркой и своеобразной части словарного состава языка. Характерно, что синтез гуманитарной и научно-технической составляющей университетского образования лежит в основе системы международной сертификации знания иностранных языков, много лет успешно функционирующей в мировом образовательном пространстве. «В последние годы вопросы быстрого анализа прочитанного в плане понимания взаимосвязей между словами и мыслями находят все большее отражение в материалах профессиональных экзаменов, в частности, экзаменов GRE (Graduate record examination) и GMAT (Graduate Management Admission Test)» [Макарова, 2011, с.11]. Созданные на базе единой системной адаптивной платформы, названные экзамены включают как весомую математическую часть в виде решения задач и оценки данных, так и вербальную часть, состоящую из 40 вопросов множественного выбора, методика ответа на которые предполагает глубокое понимание смысла фразы. Вербальная часть теста базируется на принципах критического мышления и предполагает овладение всеми навыками, необходимыми для профессиональной и академической деятельности: грамматикой и стилистикой английского языка, текстовой информацией, словарным запасом, фразеологией. Поэтому

изучение терминологической фразеологии является необходимым вспомогательным инструментом для эффективного прохождения тестов GRE и GMAT, используемых наиболее уважаемыми школами бизнеса по всему миру как один из критериев отбора, чаще всего для приёма на программу MBA (Master of Business Administration).

Развитие мировоззренческого потенциала личности достигается в том числе формированием языковых компетенций, что неизбежно приближает обучающихся к успешному постижению многообразия мира, представлений и знаний о нем. Интерпретация, понимание и коллективное обсуждение особенностей употребления фразеологизмов в профессионально-ориентированной коммуникации и медийном дискурсе содействует установлению в аудитории атмосферы доверия и делового сотрудничества, задает прочный вектор личностного интеллектуального развития, отражает глубинный интерес участников коммуникативного тематического мероприятия, в которое трансформируется современный урок; работа над фразеологией, формируя лингвокультурологические компетенции, обостряет внимание как к национально-обусловленной специфике выразительных средств языка, так и к глобальным речевым клише, тиражируемым прессой. Приведенные примеры убедительно показывают, что терминологическая идиома глубоко интегрировалась в мир публицистики, рекламы, масс медиа, в язык экономических и политологических наук. Необычайное своеобразие идиомы, которая вне контекста является стилистически нейтральным фразеологизмом, а в контексте приобретает ощутимую экспрессивную окраску, настраивает изучающих иностранные языки на детальную проработку этимологии, семантического ядра фразеологических единиц и ее архитектурного построения, а в конечном итоге – учит их учиться.

Литература:

1. Голубовская Е.А. Using role plays as follow-up activities in teaching business English and English for specific purposes // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. Titusville: L&L Publishing, 2012. С.348-353.
2. Дементьев В. В. Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. М.: Глобал Ком (Studia filologica), 2013. 336 с.
3. Закирова Е. С., Швецова Е. В. Полипарадигмальный подход к изучению терминов // Известия МГТУ. 2012. №2. С.399-405.
4. Кутьева М.В. Математическая терминология в языке современных испанских центральных СМИ // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы. Сборник научных трудов по материалам 8-й Международной научно-методической интернет-конференции. М.: РУДН, 2013. С. 72-77.
5. Лескина С.В., Киверник Н. Ю. Дифференциация коллокаций и фразеологических единиц в русском и английском языках. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 11(53): в 3-х ч. Ч. II. С. 106-110.
6. Макарова Т.Г. Новые задачи преподавания английского языка в инновационном вузе // Информационные технологии и научно-технический перевод: сб. статей. М.: РУДН, 2011. С. 8-12.
7. Мекеко Н.М. Иностранный язык в системе высшего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2009. № 2. С. 74-77.
8. Мекеко Н.М. Модель занятий по профессионально ориентированному иностранному языку в высшей школе. Ученые записки Российского государственного социального университета. 2013. Т. 1. № 3 (115). С. 51-54.
9. Урсул К. В. Поле времени в структуре языка: концептуальный анализ. Автор. дисс. канд. фил. наук. М., 2016. 22 с.
10. Тихонова Е.В. Инновационная педагогика в иноязычном образовании: перспективы и реальность. // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность. М.: МГИМО, 2015. С. 167-176.
11. Хабирова Е.И. Профессионально маркированные фразеологические единицы: когнитивно-коммуникативный аспект. Монография. Челябинск: Энциклопедия, 2015. – 156 с.
12. Юрьева Е. А. Лексико-фразеологическое варьирование единиц общелитературного языка (LGP) и языков для специальных целей (LSP) // Ученые записки РГСУ. 2011. №6. С. 368-374.

13. The Guardian [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.theguardian.com/society/joe-public/2009/jun/24/peter-beresford-national-social-care> (дата обращения - 06.03.2016).

LSP AND PHRASEOLOGICAL UNITS OF EXACT SCIENCES' TERMINOLOGY: BEYOND SCIENTIFIC DISCOURSE

Abstract. *The article deals with vital issue of the extending interaction of common-literary language (LGP) and language for special purposes (LSP) in connection with acceleration of communication, as a result of total mass media growth and stretching globalization in the world. Share of mastering texts within scientific style in society is increasing rapidly. That is why terminology units and combinations come increasingly into journalistic sketches, reports and news bulletins. The slot of mathematical vocabulary and expressions introduce a unique peculiarity in the world of English idioms, reaffirming its role as the most lively, vibrant and distinctive part of the vocabulary of the English language. In this regard, the study of terms may acquire truly inspirational and creative character: students become more motivated to attentive towards strictly scientific vocabulary, confronted with it in other styles of speech and language, in particular in the final exam, which includes summarizing and retelling of publicist texts. Thus, creation of a necessary terminology database for future realization in profession is provided, multiplied by humanitarian knowledge taking into account their further productive development.*

Keywords: *term, formation of the competences, phraseological resources in terminology, media discourse, mixing styles, competence-based active approach.*

SETTING THE STANDARDS FOR PROJECT BASED LEARNING

DEMIDOVA I.V., MYASKOVSKAYA T.V.

Plehanov Russian University of Economics

E-mail: kravdem@yandex.ru

E-mail: myaskovskaya@rambler.ru

Abstract. *Currently teachers need to search for new tools and methods to make learning more enjoyable and dynamic for students not only because it makes them more motivated but also because the job market increasingly needs young people who have the ability to solve problems, think creatively, work in a team or individually and make presentations. Problem-based learning (PBL) is a constructivist pedagogical approach to learning in which students work together to find solutions to a complex problem, guided by a driving question and often making use of technology for research and the presentation of findings.*

The purpose of the paper is to examine the PBL principles, requirements and standards and offers a simplistic example of the PBL approach: students have to develop an entrepreneurial project of the chosen economic sector which will be interdisciplinary and involve knowledge of logistics, financial management, human resource management and operation managing.

Keywords: *Problem-based learning (PBL), approach, principles, stages, solutions.*

At its core, PBL is a teaching method enabling students to gain knowledge and skills through working for an extended period of time to investigate and respond to a complex question, problem, or challenge using project management techniques. They do this by engaging with designed “learning projects,” sequences of learning experiences that give students lots of opportunities to practice and improve all of their skills, while engaging in meaningful, real-world work that addresses compelling questions and problems.

PBL has proved to be an excellent approach to help students to build the learning and innovation, digital literacy, and career and life skills that are increasingly recognized as essential to work and live today. For example, research in recent years across several academic subjects has shown that PBL is a highly effective method to help students learn content, process, presentation, and problem-solving skills.

The benefits of PBL apply as much to the “4C’s”:

- Critical thinking;
- Collaborating;
- Communicating;
- Creative problem solving.

In addition to this it helps improve technical mastery, life and career skills, and core subjects. Perhaps most importantly, project management is a universal business skill that is practiced in all industries and a skill set that is in high demand by employers. Students can gain vital skills which are closely related to applying the PBL approach:

- they learn to participate and contribute in tasks that require sustained engagement and collaboration;
- they may achieve higher levels of academic performance and personal development, regardless of their background or prior academic record;
- they must become more successful by learning how to learn as well as what to learn.

This is a simplistic example to give you an idea of a brief PBL. The problem is stated as an ill-structured organizational problem or scenario. Such a presentation may be in the form of a video clip of a real manager at a company, a guest speaker a written statement:

“Russia, for which 50 % of its budget revenues are dependent on oil and gas returns. In the next year, the budget deficit should not exceed 3 percent. However, according to a review by Bank of America-Merrill Lynch, if oil prices were to fall to \$35 a barrel, however, then in order for Russia to fulfil

its 2016 budget with a maximum deficit of 3 percent, the dollar would have to cost about 94 rubles (in relation to the ruble-dollar exchange rate in mid-December, this means the ruble would drop by another 34 %). This is not to say that times are good for Russian business. High inflation, the high cost of capital and the falling real income of the population has curbed growth and investment for most companies. But analysts speculate that this could be healthy, as it forces companies to become more efficient. Russian entrepreneurs have the potential to solve many economic problems” [Kuchma, 2015, p. 2].

Which sectors do you think there should be more entrepreneurs solving problems in the MOST? You can vote for only one sector. Then develop a project on improving this sector work in the nearest future.

<i>Education</i>	
<i>Healthcare</i>	
<i>Agriculture</i>	
<i>Food processing</i>	
<i>Technology</i>	
<i>Transport</i>	
<i>Manufacturing</i>	
<i>Mining/Resource extraction</i>	
<i>Media</i>	
<i>Finance</i>	
<i>Construction/Infrastructure</i>	
<i>Other</i>	

Every PBL team will choose a sector they are going to work at and appoint leader and sometimes a secretary. Every PBL team will be guided in the use of a reiterative problem-solving process. Some PBL investigations may culminate in a student-created project or product, exhibitions, or other artifacts that address the driving questions. In some cases, the PBL investigation will culminate in an oral performance with managers from the business community in attendance.

While working at a chosen sector a team is expected to:

1. Develop their diagnostic reasoning and analytical problem-solving skills.
2. Determine what knowledge they need to acquire to understand the problem, and others like it.
3. Discover the best resources for acquiring that information.
4. Carry out their own personalized study using a wide range of resources.
5. Apply the information you have learned back to the problem.
6. Integrate this newly acquired knowledge with their existing understanding.

It is almost guaranteed that the endeavor will be interdisciplinary. The teacher's role is to serve as coach, guiding students to use a variety of resources, employ a strategy that is fun and motivating, and uncover content with depth and breadth.

There are commonly 3 main stages in working through a PBL project:

1. **Defining the problem.** At this stage students need to grasp the nature and scope of a problem. They have to develop a hypothesis for the question. A hypothesis is an explanation for observed data or information that still has to be tested. The group starts with gathering information and lists it under a heading entitled "What do we already know?" The group discusses the current situation surrounding the problem as it has been presented. This analysis requires discussion and agreement on the working definitions of the problems, and sorting out which issues and aspects of the situation are worthy of further investigation. This initial analysis should yield a problem statement that serves as a starting point for the investigation, and it may be revised as assumptions are questioned and new information comes to light.
2. **Dealing with relevant information.** The group engages with the problem by also identifying under a second heading, "What do we need to know to solve this problem?" Here you will list questions or learning issues that must be answered to address missing knowledge, or to shed

light on the problem. It is in this phase that your group will be analyzing the problem into components, discussing implications, entertaining possible explanations or solutions, and developing working hypotheses. This activity is like a "brainstorming" phase with evaluation suspended while explanations or solutions are written on a flipchart or chalkboard. Your group will need to formulate learning goals, outlining what further information is needed, and how this information can best be obtained.

Students need to:

- access the information via internet searches, online libraries or traditional text books;
- evaluate and consider the following about the information that they have found: credibility, accuracy, its being up to date and relevant to the project, sources of the information;
- select and utilize the material which is selected.

3. Developing a Solution. Students need to construct and present a solution. This will require team – building and decision making skills, followed by developing detail within the decision and then communicating the solution (putting together a paper, report, multimedia presentation, etc.). The group makes a "What should we do?" list which formulates keeps track of such issues as what resources to consult, people to interview, articles to read, and what specific actions team members need to perform. It is in this phase that the group identifies and allocates learning tasks, develops study plans to discover needed information. Students gather information from the classroom, resource readings, texts, library sources, videos, and from external experts on the subject. As new information is acquired, the group needs to meet to analyze and evaluate it for its reliability and usefulness in applying it to the problem. The group members spend a great deal of time discussing the problem, generating hypotheses, identifying relevant facts, searching for information, and defining their own learning issues. Unlike traditional and standard classes, learning objectives are not stated up front. Members of the group generate learning issues or objectives based on the analysis of the problem. Students define and construct potential solutions. Tutors model, guide

and coach to support group members through the learning and assessment process. At this stage the majority of class time will be devoted to working in self-directed, PBL small group tutorials. A portion of class time will be allocated to "Resource Sessions," which may include simulations, case studies, and brief discussions to further explore concepts and issues which arise out of the PBL projects.

Writing PBL documentation for incorporation. The students and tutors involved will use clear and established documentation as a reference point, to control the nature and scope of the project and ensure predetermined learning outcomes.

Components of the Documentation:

1. **Problem Definition:** a real world scenario needs to be presented to the students. This may be done in any number of ways. One way would be by constructing a Problem Statement, which contains the following: the problem itself, individual student's role in the project; tasks, etc. The problem statement may be as little as half a page of writing and may involve illustrations or photographs as well.
2. **Aims or Learning Outcomes.** This may or may not be given to the student; but well defined aims or outcomes should be established which the Project aims to achieve. (a list of things which the student will be able to do upon completion of the case at hand)
3. **Team Structure** (names of students involved in the project, and what roles will each team member serve and the mode of interaction (how team members will communicate with each other, determine delineation of tasks, etc.).
4. **Guidelines.** They may be given for both dealing with Information and for solution development. At this stage tutors have to qualify and quantify the work expected from a student. Information might be accessed from print or electronic media and from people (via interviewing, emailing, phoning, etc.) Students must manage their effort according to time and resources available, decide what is current or out of date, what

information is relevant. There may be an indication of how research or other responsibilities are to be split or delegated amongst a team. Theories need to be constructed and tested against the information, and where it becomes obvious that there are gaps in information; those gaps must be filled. Different options need to be considered and best options selected. Details of solution implementation need to be developed, and refined; then a presentation prepared.

5. Resources (references, web links or anything else relevant to the case)

Template for PBL projects. There is a comprehensive, research-based model for PBL, a “gold standard” to help teachers and organizations to measure, calibrate, and improve their practice. This term is used in many industries and fields to indicate the highest quality process or product. Our conception of Gold Standard PBL has three parts:

- 1) Student Learning Goals
- 2) Essential Project Design Elements
- 3) Project Based Teaching Practices

We recommend all projects include a focus on these success skills:

- critical thinking or problem solving,
- collaboration,
- self - management.

Projects may also help build other skills, habits of mind and work, and personal qualities (such as diligence, perseverance or creativity, ability to think critically, solve problems, work with others and manage oneself and one’s own work) which are crucial stepping stones to future success.

When transitioning to PBL, one of the biggest hurdles for many teachers is the need to give up some degree of control over the classroom, and trust in their students. But even though they are more often the “guide on the side” than the “sage on the stage,” this most certainly does not mean that teachers don’t “teach” in a PBL classroom.

Basic Principles of the PBL approach. Many traditional practices remain, but are reframed in the context of a project. There are a few basic principles for transition to PBL learning strategies – the teacher should consider the following things:

- *Thorough planning.* Teachers create or adapt a project for their context and students, and plan its *implementation from launch to culmination while allowing for some degree of student voice and choice.*
- *Creating clear standards.* Teachers use standards to plan the project and make sure it addresses key knowledge and understanding from subject areas to be included.
- *Building the culture.* Teachers explicitly and implicitly promote student independence and growth, open-ended inquiry, team spirit, and attention to quality.
- *Managing Activities.* Teachers work with students to organize tasks and schedules, set checkpoints and deadlines, find and use resources, create products and make them public.
- *Scaffolding Student Learning.* Teachers employ a variety of lessons, tools, and instructional strategies to support all students in reaching project goals. We give students the end result and goal or the objective of the project, but within that they can shape the topic they're researching, so they're ultimately engaged because it's a personal choice that they made.
- *Assessing Student Learning.* Teachers use formative and summative assessments of knowledge, understanding, and success skills, and include self and peer assessment of team and individual work.
- *Coaching.* Teachers engage in learning and creating alongside students, and identify when they need skill-building, redirection, encouragement, and celebration.
- *Prioritizing Learning Goals.* Student learning of academic content and skill development are at the center of any well-designed project. Like

the lens of a camera, our diagram puts the focus of PBL on preparing students for successful school and life experiences.

- *Enabling students to apply the results of their projects to the real life situations.* PBL teaches students the important content standards, concepts, and in-depth understandings that are fundamental to school subject areas and academic disciplines. In good projects, students learn how to apply knowledge to the real world, and use it to solve problems, answer complex questions, and create high-quality products. Project-Based-Learning taps into students' interests by allowing them to create projects that result in meaningful learning experiences. The method requires teachers to identify projects that challenge students to work individually or in groups to create plans, solve problems they encounter, test their ideas, present their projects to peers. Project-Based-Learning seems to be one of the most effective methods for teaching and it is believed that students can develop kinds of skills especially the social skills by encouraging collaborative work amongst students.

- *-Teaching critical thinking and problem-solving skills.* Content knowledge and conceptual understanding, by themselves, are not enough in today's world. In universities, in the modern workplace, as citizens and in their lives generally, people need to be able to think critically and solve problems, work well with others, and manage themselves effectively. We call these kinds of competencies "success skills." They are also known as "21st Century Skills" or "Career Readiness Skills." It is important to note that success skills can only be taught through the acquisition of content knowledge and understanding. For example, students don't learn critical thinking skills in the abstract, isolated from subject matter; they gain them by thinking critically about math, science, history, English, career/tech subjects, and so on. As for observing and directing the process - "teachers generally serve as facilitators, providing scaffolding, guidance and strategic instruction as the process unfolds" [Демидова, Мясковская, 2015, с. 2296].

Selected apps for PBL learning. Project-based learning lets students locate a problem and then unleash their creativity in search of a solution. By nature, these projects are collaborative and multidisciplinary. Are there any tools to use to help create PBL projects?

Here, we have gathered a few apps which will enable students to:

- **Find a challenge:** Use apps that connect students to innovative resources and news sources, such as the magazine-like aggregator *Zite*, readers *Feedly*, the *TED app.*, *NPR*.
- **Brainstorm:** Try apps such as *MindNode*, *Stickyboard*, and *Ideasketch* to get creative juices flowing;
- **Collaborate:** Consider these fresh apps for getting students to work together through journaling (*iDO Notepad*), and making checklists (*Wunderlist*);
- **Organizing thoughts with the help of mindmaps** - *iBrainstorm*, *Popplet Research*;
- **To manage projects** you may try such apps as *gTasks/GoTasks* and *Weave*;
- **To turn spreadsheet and other data into visuals and charts** and to do data analysis you may consider *Roambi Analytics*;
- **To present findings** you may try such apps as *Prezi*, *iMovie*, or *Haiku Deck*;
- **To share photos taken during the process** use *Nostalgio* or *Frametastic*;
- **To create books** use *Scribble Press*;
- **To record thoughts via audio** consider *VoiceThread* or *Audioboom*.

Project-Based Learning uses project management methods to help students build skills and knowledge in a variety of subjects through exploration and practice. It is somewhat different from formal project management training, which is designed to train individuals in the specific professional skills of a project manager. Because stakeholders including the employer community and educators at all levels will need to understand PBL in order to move toward implementing it in the

classroom, this document gives a brief overview of PBL itself and how it should draw on the project management skills that professionals use daily. It's nice that Project Based Learning is becoming popular, but popularity can bring problems. we are concerned that the recent upsurge of interest in PBL will lead to wide variation in the quality of project design and classroom implementation.

If done well, PBL yields great results. But if PBL is not done well, two problems are likely to arise:

- we will see a lot of assignments and activities that are labeled as “projects” but which are not rigorous PBL, and student learning will suffer.
- we will see projects backfire on underprepared teachers and result in wasted time, frustration, and failure to understand the possibilities of PBL. Then PBL runs the risk of becoming another one of yesterday's educational fads – vaguely remembered and rarely practiced.

References:

1. Демидова И.В., Мясковская Т.В. Project-based learning strategies // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования: Сборник научных статей международной конференции. Барнаул: АГУ, 2015. С. 2296-2298.
2. Kuchma A. What awaits Russia's economy in 2016 – collapse or recovery? // Russia beyond the headlines. 18.12.2015 [Электронный ресурс]. URL: http://rbth.com/business/2015/12/18/what-awaits-russias-economy-in-2016-collapse-or-recovery_552581(дата обращения 18.01.2016)

ЦЕЛИ И СТАНДАРТЫ ПРОЕКТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Современный преподаватель должен применять новые образовательные методы и средства не только для того, чтобы мотивировать интерес к предмету и сделать процесс обучения более динамичным. Становится очевидным тот факт, что рынок труда нацелен на поиск специалистов, обладающих самым широким кругом навыков и умений: особо ценятся критическое мышление, способность принимать профессиональные нестандартные решения, умение проводить презентации, работать самостоятельно и в команде. Метод проектного обучения (*Project-based learning* или *PBL*) помогает студентам находить решения сложной проблемы посредством проведения самостоятельных исследований и презентации своих достижений. Целью написания данной статьи было изучение принципов, требований и стандартов проектной модели обучения.

Авторы статьи приводят пример интердисциплинарного проекта, работа над которым требует от студентов компетенций в нескольких областях: логистики, управления персоналом, финансового менеджмента, английского языка и т.п.

Ключевые слова: проектная модель обучения (*PBL*), подход, принципы, этапы, решения.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО СОЦИУМА НА ВОЗМОЖНОСТИ УЧАСТНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ДЮНДИК Ю.Б., КРИПАК А.В.

*Московский государственный
лингвистический университет
Евразийский лингвистический
институт (филиал в г. Иркутске)
E-mail: dyular@mail.ru
E-mail: anna_kripak@mail.ru*

***Аннотация.** В работе рассмотрено понятие «информационный социум», его характеристики и движущие силы, а также вопросы уровня развития современного информационного социума, его взаимодействие с современными информационными технологиями и возможностями сети Internet в рамках лингвистического образовательного процесса. Проанализированы особенности применения технологий в ходе обучения иностранным языкам в разные периоды времени, сравнительно рассмотрены возможности, которые были представлены преподавателям и студентам, в том числе для студентов с ограниченными возможностями. Выявлены характеристики надежных образовательных сайтов, необходимых в ходе изучения иностранных языков как для преподавателя, так и для студента. На основе проведенного исследования сделан вывод, что в последнее время происходят значительные качественные изменения в ходе преподавания и изучения иностранных языков за счет высокого уровня развития информационного социума, которые открываются перед участниками образовательного процесса, а также благодаря возможностям, которые открыла перед участниками образовательного процесса сеть Internet. Авторы указывают на то, что современные технологии и высокий уровень развития социума явились теми движущими силами, которые вывели процесс преподавания и изучения иностранного языка на качественно новый уровень.*

***Ключевые слова:** информационный социум, современные технологии, сеть Internet, интернет-сайт, иностранные языки, образовательный процесс.*

Современное общество стремительно развивается, что является, безусловно, результатом эволюции научно-технического прогресса. В настоящее время характерен перенос акцента с экономического развития материальных сфер производства (здесь мы подразумеваем материально-сырьевую основу) на высокотехнологичные и наукоемкие.

Для более полной картины происходящего необходимо понимать, что такое информационный социум, чем он характеризуется, и что является его движущей силой. Под понятием социум мы понимаем общество, как социальную организацию, обеспечивающую совместную жизнедеятельность людей [Иванов, 2004, с. 333]. Информационный социум - это довольно новая категория, используемая для описания качественно иного уровня развития. На этом этапе информация представляет собой главный экономический ресурс, а информационный сектор стоит в лидерах по темпу развития, а также по доле капиталовложений. Движущей силой информационного социума являются знания, то есть интеллектуально-информационный ресурс. Это совершенно новое и непривычное для человека понятие, активно участвующее в его деятельности. Информационные технологии представляют собой главное средство увеличения эффективности производства, повышения конкурентоспособности. Система образования и наука в целом становятся средством, обеспечивающим создание информационных ресурсов для социума. Перераспределение ресурсов имеет место и склоняется в сторону науки и образования. Главной формой собственности в информационном социуме становится интеллектуальная собственность. Информация является предметом массового потребления. Право на доступ к информации – это поиск и получение гражданами и организациями любой информации в любых формах и из любых источников при условии соблюдения требований, установленных Федеральным законом и другими федеральными законами, а доступ к информации – это возможность получения информации и ее использования.

Основными базовыми чертами информационного социума, по мнению Дмитрия Владиславовича Иванова, современного русский социолога, философа, доктора социологических наук, профессора кафедры теории и истории социологии факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета, являются:

1. научное знание, которое вытесняет труд (ручной и механизированный) в роли фактора стоимости товаров и услуг. Экономические и социальные функции капитала переходят к информации. Университет становится центром социальной организации;
2. уровень знаний, а не собственность - определяющий фактор социальной дифференциации. Очаг социальных конфликтов перемещается из экономической сферы в сферу культуры;
3. «интеллектуальная», а не «механическая» техника является инфраструктурой информационного социума [Иванов, 2004, с. 356].

Однако, несмотря на то, что современный информационный социум отождествляется с информацией, это не всегда означает, что знание - это преимущественный фактор. В своей работе Дмитрий Иванов [Иванов, 2004, с. 359] указывает на то, что сегодня создается не больше интеллектуальной продукции или знания, чем в Античности или Средневековье. Количество моделей, приводящих факты в некую удобную систему объяснений примерно одинаковое. В настоящее время больше физики и меньше демонологии, тогда как в то время соотношение было обратным. Принципиальная разница заключается в том, что сегодня акцент больше делается на коммуникацию. Тиражирование знаний, а не создание интеллектуального продукта посредством средств массовой информации, семинаров и лекций, а главное сети Internet (Интернет), является главной отличительной характеристикой современного информационного социума. Процесс обмена информацией - это коммуникация. Наблюдая за современными политиками, журналистами, можно сделать вывод: более информированный человек не тот, кто много знает, а тот, кто состоит в большем числе коммуникативных процессов.

В информационном социуме появляются иные критерии оценки развития – это наличие и количество персональных компьютеров, возможность доступа к сети Internet, наличие мобильного телефона и так далее. Информационный социум становится глобальным, что подразумевает наличие глобальной мировой экономики, единого информационного пространства и законодательно-правовой системы. В настоящее время все процессы, происходящие в обществе, протекают виртуально. Общество в целом претерпевает изменения под влиянием процесса виртуализации. Ну а виртуализация, в свою очередь, - это фактор широкомасштабных изменений, происходящих во всех сферах общества [Степанова, 2008, с. 34].

Реальность такова, что информация и ее виртуализация оказывает значительное влияние на все социальные процессы, процесс обучения не является исключением. Виртуализация является составляющим компонентом глобализации. В нашем мире существуют различные культурологические кластеры, типы религиозных верований, социальных групп, которые могут взаимодействовать без каких-либо трудностей.

В истории человечества, можно сказать, появилась уникальная возможность беспрепятственного получения информации. Однако без знания иностранных языков, эта возможность не была бы полной. Изучение иностранных языков стало неотъемлемой частью жизни современного человека.

Современные информационные технологии и иностранные языки находятся в тесной взаимосвязи. В 60-х, 70-х, 80-х годы 20 века по всему миру существовали лингвистические школы, оснащенные лингафонными кабинетами. Традиционно языковая лаборатория представляла собой помещение, оборудованное кабинами, в каждой из которых были установлены кассетная панель, микрофон и наушники. Преподаватель контролировал процесс работы с помощью центральной панели. Основной задачей было создать коммуникацию, основанную на диалогической речи [Blake, 1987, p. 26], если задача реализовывалась успешно, то и процесс изучения

иностранного языка протекал быстрее и эффективнее. Кроме того, акцент оставался на тренировке (drilling) – чем больше тренировочных упражнений, тем качественнее и быстрее обучающиеся усваивали иностранный язык. Несмотря на то, что изучение иностранных языков с помощью языковых лабораторий было признано достаточно эффективным, взаимодействие преподавателя и обучающегося оставалось минимальным, точно так же как и индивидуальные рекомендации были минимальными. Кроме того, оборудование лабораторий было громоздким, не было предназначено для транспортировки и легко выходило из строя. Постепенно, именно эти факторы стали ключевыми и привели к тому, что возникла необходимость перехода на качественно другой уровень изучения и преподавания иностранного языка, основанного на коммуникативном подходе, что, в свою очередь, было невозможно без использования новых технологий. В этой связи, всемирная сеть Internet не только средство общения для людей, находящихся в разных частях земного шара, прежде всего, Internet – это уникальная возможность как для преподавателей, так и для студентов, получить шанс обмена имеющимися знаниями и приобретения новых. Благодаря наличию информационных технологий в процессе обучения меняется качество обучения в лучшую сторону, меняется мотивационная сторона, а также меняются роли преподавателя и обучающегося. Помимо того, что они являются преподавателем и студентом, они становятся партнерами, которые помогают друг другу получать новые знания и применять их на практике.

Возможность использования Internet -источников в практической работе преподавателя иностранного языка позволяет побудить студентов работать на уроках иностранного языка одинаково эффективно, как в классе, так и самостоятельно онлайн. Всемирная сеть – это неограниченная база, содержащая аутентичные актуальные материалы, представленные пользователю в наиболее удобной форме, часто эти материалы доступны для скачивания на персональный компьютер. Однако такая уникальность становится реальностью только тогда, когда и участники процесса знают, где

найти такой материал и как его правильно применять, чтобы результат оправдал ожидания.

Первая проблема, с которой сталкиваются желающие изучать иностранный язык, состоит не столько в поиске нужных сайтов, сколько в оценке качества представленных материалов. На этом этапе важно научить студентов искать подходящие для их целей сайты, а также оценивать содержательную сторону найденных материалов. Большинство студентов тратят на поиск нужной информации более часа, зачастую не понимая, нашли ли они то, что искали. Многие сайты создаются для временного существования, и не все они представляют информацию, которая заслуживает внимания и потраченного времени. Прежде всего, пользователь должен понимать, что часть сайтов создана надежными партнерами, другая – простыми пользователями, которые зачастую хотят публично заявить о себе и, возможно, о своих услугах. В целом, используя такие поисковые системы, как Google и Yahoo, совсем не сложно найти то, что интересует. Однако, возникает вопрос, как понять, заслуживает ли информация внимания? Мы предлагаем несколько подсказок, которые позволят понять, подходящий ли источник вы нашли.

1. По адресу сайта можно понять, кто его создал. Коммерческие сайты обычно имеют домен ".com"; федеральные сайты - ".gov"; сайты, принадлежащие к колледжам и университетам имеют домен ".edu"; сайты некоммерческих организаций - ".org"; знак «Тильда» (~), содержащийся в адресе сайта указывает на то, что сайт был создан частным лицом;
2. Глядя на сайт, вы должны понимать, какова цель его создания (развлекать, убеждать, образовывать, продавать);
3. Пользователя не должны заставлять вводить свое имя, адрес и другую личную информацию, чтобы иметь возможность пользоваться сайтом;
4. Обратит внимание на дату последней публикации (если статья опубликована давно, значит сайт ненадежный, автор не занимается регулярным отслеживанием информации);
5. Наличие контактной информации.

Следует иметь в виду, что указанные выше критерии не обязательно должны присутствовать на сайте одновременно, однако, опыт показывает, что сайты надежных авторов всегда соответствуют упомянутым выше характеристикам.

Перед тем, как начать работу со студентами, можно предложить им любую тему, а также поискать сайты, которые отвечают всем параметрам надежности сайта с точки зрения надежности представленной информации.

Американский ученый Р.Н. Lewis [Lewis, 1994, p. 12] разделил характеристики сайтов на три категории. Согласно его классификации, хороший сайт должен иметь визуально приятный дизайн, где каждая часть предложенного материала должна быть четко и понятно представлена для пользователя. Пользователю должно быть понятно и легко переходить от одной темы к другой, а также искать необходимую информацию. Следующее, на что нужно обратить внимание, это контекст. Пользователь должен видеть, что материал подразделяется по уровням и тематикам, а также по видам речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо). Сайт должен содержать аутентичные, современные материалы, взятые из надежных источников. Каждая тема должна содержать объяснения, примеры и упражнения для тренировки изученного материала. Кроме того, хороший сайт всегда содержит некую методическую направленность, объясняя и поясняя возможно сложные для обучающегося моменты. Сайт должен демонстрировать с одной стороны легкость в изучении иностранного языка, с другой – важность этого процесса.

Группой ученых из разных стран [Min Liu, Tomoko Traphagan, Jin Huh, 2008, p. 25] было проведено исследование среди людей, изучающих иностранные языки. Участникам исследования был задан вопрос: «Что должен содержать хороший сайт?» Их ответы представлены ниже:

- сайт должен содержать аудио материалы;

- сайт должен содержать материалы для чтения;
- сайт должен содержать программу для тренировки говорения;
- сайт должен содержать полезную информацию;
- сайт должен содержать игры;
- сайт должен содержать объяснение материала;
- сайт должен быть понятным;
- сайт должен содержать упражнения;
- сайт должен содержать незнакомые слова с их объяснением;
- сайт должен содержать шкалу сложности;
- сайт должен быть прост в использовании;
- сайт должен быть красочным;
- сайт должен быть визуально приятным в использовании.

Таким образом, если представленный сайт хотя бы на пятьдесят процентов отвечает представленным выше характеристикам и требованиям, то, несомненно, этот материал следует рассмотреть, как потенциально полезный для изучения иностранных языков.

В настоящее время, можно с уверенностью сказать, что начался качественно новый этап в изучении и преподавании иностранных языков. Потенциал использования новых технологий в целом и сети Internet, в частности, настолько велик, что даже в начале 21 века используются далеко не все возможности. Обучающимся по всему миру доступны различные компьютерные программы, сайты, с помощью которых можно расширять вокобуляр, улучшать знания грамматики и совершенствовать произношение, такие как: *edusoftlearning.com*, *instantimmersion.com*, *duolingo.com*. Специально разработанные электронные учебные пособия позволяют получать новейшую информацию от носителей языка, обсуждать ее, обмениваться ею и накапливать. Следует отметить, что круг желающих изучать иностранные языки не ограничен никакими рамками. Обучающиеся с ограниченными возможностями имеют шанс получать знания дистанционно, находясь в своем привычном индивидуальном пространстве. Современное компьютерное программное обеспечение настолько разнообразно, что позволяет

иметь доступ к аудио, видео, графическим и анимационным материалам. Обучающемуся не составляет большого труда самостоятельно выбрать необходимый материал, изучать его, тренировать и тестировать себя самостоятельно. Возможности для преподавателей иностранных языков также не ограничены никакими рамками. Находясь в разных точках нашей планеты, преподавая один и тот же иностранный язык, преподаватели имеют возможность обсуждать проблемные моменты, задавать друг другу вопросы, совместно находя решение, дистанционно повышать свою квалификацию, публиковать научные труды. Специальное программное обеспечение позволяет создавать увлекательные уроки, тем самым делая преподавательскую деятельность по-настоящему интересной, многогранной и привлекательной для будущих специалистов. Молодым преподавателям иностранных языков следует обратить внимание на такие программы, как: *Gradekeeper, QuizFaber, VocabMaker, Lesson plan maker, Bingo Card Printer* и др.

В самом начале перехода на новый уровень преподавания иностранных языков, акцент был сделан на коммуникацию. Сейчас же глобальная сеть, кроме выполнения коммуникативной функции, также может быть использована как основное средство поиска и получения информации. Перед студентами всего мира предстают крупнейшие библиотеки, доступные и содержащие актуализированную информацию. Возможно один из главных педагогических принципов в преподавании иностранных языков в настоящее время состоит в возможности изучения иностранного языка через культурологический аспект. Язык и культура неразрывно связаны и взаимозависимы. Понимание культуры – это шаг на пути к пониманию языка. Глобальная сеть также позволяет узнать о социальных, географических, политических, культурных, исторических особенностях страны изучаемого языка. Изучающие иностранный язык могут читать электронные версии газет и журналов, получая самую актуальную информацию из первоисточника. Все это позволяет изучать язык не только со

стороны грамматических конструкций и лексических единиц, но и с позиции культурологического аспекта страны изучаемого языка.

Интернет также служит некой платформой для представления своих работ. Те, кто находятся в процессе изучения иностранного языка, могут демонстрировать свои сочинения. В постоянном доступе многочисленные форумы, чаты и более крупные сообщества различных образовательных учреждений, которые могут оценить и дать рекомендации начинающим авторам, например: Dave's ESL Cafe's Student Discussion Forums, ESL directory, Language Club Forum. В дальнейшем их произведения также могут быть опубликованы и представлены широкой аудитории по всему миру. Таким образом, студенты становятся не только потребителями информации, но и теми, кто пополняет информационные ресурсы.

Сеть Internet, кроме того, позволяет преподавателям заставлять своих студентов развивать креативное и логическое мышление, ведь поиск нужной информации – достаточно сложный процесс, требующий логических мыслительных навыков. Полученная информация должна быть просмотрена, оценена, переработана и оценена студентом для дальнейшего представления преподавателю. Общение с носителями языка позволяет развивать навыки ведения неформальной беседы, формальных переговоров, способности убеждать, задавать вопросы, отвечать на вопросы, запрашивать информацию и поддерживать дискуссию.

Подводя итог, следует отметить, что современное информационное общество настолько стремительно развивается, что изучение иностранных языков приобрело несколько иные формы, нежели мы привыкли представлять себе. Лингвистическое пространство полностью интегрировано в современный социум. Возможности глобальной сети Internet как для изучающих, так и для преподающих иностранные языки неиссякаемы. Преподаватели имеют возможность повышать квалификацию не выходя из дома, получать самую новую информацию, касающуюся преподавания языка. Современные технологии позволяют быть всегда в курсе последних

событий. Все это непременно скажется на качестве преподавания и на количестве людей в обществе, говорящих на иностранном языке. Однако все же не следует забывать, что ничто не заменит живого общения преподавателя и студента, которое по-прежнему остается актуальным и эффективным в процессе изучения иностранного языка.

Литература:

1. Иванов Д.В. Информационное общество: фантом постиндустриальной эры // Информационное общество: сб. ст. М.: Издательство АСТ, 2004. С. 356-363.
2. Степанова А.Н. Виртуальные процессы в современном обществе: социально-философский анализ: дис. ...канд. филос. наук. Новосибирск, 2008. С. 34-35.
3. Blake R. Call and the language lab of the future // ADFL Bulletin. 1987. Vol. 2. № 18. P. 25-29.
4. Lewis P.H. Who is the coolest Internet Provider? // The New York Times. 1994. № 8.
5. Min Liu, Tomoko Traphagan, Jin Huh. Designing Websites for ESL Learners // TESOL Journal. 2008. № 2. P. 24-27.

THE IMPACT OF INFORMATION SOCIETY DEVELOPMENT ON POTENTIAL OF LINGUISTIC EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. *The article defines what “information society” means. It is devoted to the problem of the information society development, its characteristics, its connection with modern technologies, and the potential of the Internet in the frames of linguistic educational process. Positive and negative moments of the use of modern technologies are observed in the article. This potential is offered both to teachers and to students, even to the disable ones. The characteristics of reliable educational sites have been defined. The results have shown that the most considerable changes have been noted recently in studying and teaching foreign languages due to a high level of the information society development and the opportunities offered to the participants of the process by the Internet. The authors point out that modern technologies and a high level of the society are key factors that changed the process of teaching and learning foreign languages, and moved it on another better level.*

Keywords: *information society, modern technologies, the Internet, website, foreign languages, educational process.*

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К АВТОНОМНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ДИСТАНЦИОННЫМ ФОРМАМ ОБУЧЕНИЯ

ЛОПАТИНСКАЯ В.В.

*Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: lvv187@yahoo.com*

***Аннотация.** В статье рассматривается современный этап развития дистанционной формы обучения, характеризующийся использованием информационно-коммуникативных технологий в качестве основного средства обучения. Применение новых средств обучения ведет к изменению остальных элементов педагогической системы, в том числе учебной деятельности студента, основной характеристикой которой становится самостоятельность. В этой связи в статье проанализированы понятия «самостоятельность», «автономность» и «автономия» обучающихся, и выделены качества студента, необходимые для реализации им дистанционной формы обучения. На этапе перехода к применению элементов дистанционного обучения на очном отделении наиболее важным является уровень мотивационной готовности студентов к нововведениям. На примере самостоятельной работы студентов с электронным ресурсом, определены проблемы, с которыми столкнулись как студенты, так и преподаватели. В статье также анализируются результаты опроса, проведенного среди студентов в преддверии введения элементов дистанционного обучения, делается вывод о недостаточной мотивационной готовности студентов к новой форме работы. В статье анализируются результаты опроса, проведенного среди студентов в преддверии введения элементов дистанционного обучения на очном отделении, для определения степени их готовности к новой форме работы. Делается вывод о недостаточной готовности студентов дневного отделения из-за слабой мотивированности и отсутствия должного опыта самостоятельной работы. Предлагаются первоочередные меры по преодолению данного противоречия.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, мотивация, автономное обучение, самостоятельная работа.*

Внедрение информационных технологий во все сферы современной жизни приводит ко все более широкому их использованию в образовательном процессе вузов, что предоставляет возможность применять не только традиционные, но и электронные средства обучения. Способ реализации процесса обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих студенту не просто осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта с преподавателем, но и формирующий базис для развития автономной образовательной позиции [Накобян, Мекеко., Smygunova, Khogokhorigina, 2015, p. 5587], является новым этапом развития дистанционного обучения.

Под дистанционным обучением, основанным на использовании информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе, понимают инновационное обучение, способное в комплексе решать проблемы подготовки специалистов, адаптированных к социально-экономическим условиям жизни и работы в информационном обществе [Деева, 2008, с. 41].

Дистанционное обучение трактуется на современном этапе как обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов [Милохин, 2010, с. 172].

Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике определяет электронное образование как использование информационно-коммуникационных технологий в целях повышения эффективности процесса обучения и развития навыков самостоятельного обучения на протяжении всей жизни [Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике, 2007].

Как видим, главной характеристикой дистанционного обучения на современном этапе является использование информационных технологий в качестве основного средства обучения.

Известно, что изменение одного элемента педагогической системы (в данном случае – средств обучения) ведет к изменению остальных элементов и всей системы в целом. Образовательный процесс – это взаимосвязанные деятельности преподавателя и студентов. Посредниками между преподавателем и студентом выступают содержание, формы, методы и средства обучения, причем они также взаимосвязаны: использование одного нового средства требует изменения содержания обучения или хотя бы его структуры, изменение содержания – формы и т.д. [Вербицкий, 1999, с.72]. Таким образом, применение кардинально новых технических средств (Интернета, информационно-коммуникационных технологий) ведет к изменению формы обучения (дистанционное). Очевидно, что эти изменения влияют как на деятельность преподавателя, так и студента, предъявляя новые требования к участникам образовательного процесса.

Основной особенностью деятельности студента в условиях дистанционного обучения является его самостоятельность. В педагогике идея самостоятельности учащихся не нова. Еще Я.А. Коменский считал, что руководящей основой дидактики должно быть «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились...» [Коменский, 1982, с.243]. Самостоятельность как составляющая принципа сознательности и творческой активности (и самостоятельности) предполагает постепенную передачу преподавателем учебных действий обучающимся по мере того, как они овладевают умением выполнять эти действия самостоятельно.

В современных условиях этот принцип становится одним из основополагающих, так как в наши дни меняется сама суть образования — от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь». Высшее образование становится лишь основой для продолжения своего образования в течение всей последующей жизни. В этой связи происходит переосмысление понятия. И не случайно наряду с термином «самостоятельность» стали использоваться такие термины

как «автономность» и «автономия» обучающихся. Рассмотрим некоторые трактовки этих терминов.

Т.Ю. Терновых определяет автономный учебный процесс («автономное обучение») как деятельность по самостоятельному, осознанному планированию и проведению учебной деятельности, ее контролю и рефлексии. [Терновых, 2007, с.13]. Основным положением принципа автономного обучения является «научить учиться», когда обучающиеся способны сами инициировать свою учебную деятельность, организовать ее, руководить ее исполнением, оценивать ее результаты.

Ведущая обучающая функция принципа автономии, по мнению И.Н. Хмелидзе, заключается в формировании навыков самоуправления, которые, затрагивая личность студента, его интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферы, предполагают мобилизацию и осознание важности решения задачи и доведение ее до завершения [Хмелидзе, 2009].

Л. Дикинсон рассматривает автономию в сравнении с такими понятиями, как самоуправление, индивидуализация обучения и понимает ее как степень вовлеченности студента в процесс учебного управления и в степени распределения его ответственности за аспекты обучения [Dickinson, 1987].

Рассмотренные выше трактовки позволяют сделать вывод о том, что автономия является характеристикой учебного процесса, в то время как автономность является личностным качеством обучающихся, предполагающим владение различными стратегиями и тактиками, которые будут способствовать дальнейшей эффективной и сознательной самостоятельной организации учебной деятельности, ее реализации, контролю и оценке. Автономность обучающегося приобретает особую актуальность в условиях применения дистанционных технологий в образовательном процессе вуза, при территориальной разобщенности преподавателя и студента, когда общение между субъектами образовательного процесса носит асинхронный характер.

В случае применения в образовательном процессе вуза элементов дистанционного обучения с использованием самостоятельная работа может управляться преподавателем опосредованно через предназначенные для этой цели учебные материалы или проходить вне контакта с преподавателем в сети Интернет. Существуют две основные группы самостоятельной деятельности обучающихся в Интернете: во-первых, Интернет-коммуникация, проходящая как в режиме реального времени (синхронная), так и осуществляемая с задержкой во времени (асинхронная); во-вторых, самостоятельная работа с электронными ресурсами, направленная на поиск, анализ и преобразование информации, включая участие в веб-проектах.

Насколько готовы студенты к автономному обучению и интенсивной самостоятельной работе, особенно в том случае, если элементы дистанционного обучения включены в систему очного образования, т.е. речь не идет о студентах, сознательно и мотивированно выбравших дистанционную форму обучения?

В научно-педагогической литературе описаны различные критерии оценки готовности студента к использованию дистанционной формы обучения и автономной работе.

Исследователи рассматривают дистанционное обучение как высокоэффективную альтернативную форму обучения для сознательных, зрелых студентов, обладающих достаточным уровнем самодисциплины.

С точки зрения андрагогики самостоятельная автономная деятельность является основным видом деятельности взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения, т.е. автономная деятельность [Змеев, 2002, с.26]. Взрослый обучающийся характеризуется следующими качествами:

- высокий уровень самосознания и ответственности;

- наличие у обучающегося жизненного опыта и предварительной подготовки в данной области деятельности;
- стремление при помощи обучения достичь конкретной цели: получить любимую профессию, достичь определенного социального статуса, оказаться на первых ролях в учебе и т.п., то есть осознанность цели обучения, наличие представления о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств;
- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств [Змеев, 2002, с.89-90].

Асинхронное дистанционное обучение не только позволяет студенту управлять процессом обучения и предоставляет ему более гибкий график освоения программы обучения, но и требует от обучающегося большей ответственности. Для того чтобы успешно учиться в системе дистанционного образования, студент должен обладать такими качествами как организованность, мотивированность, умением эффективно распределять свое рабочее время. [Weakness of online learning].

Д.Б. Милохин выделяет несколько уровней готовности студента к реализации дистанционного обучения: мотивационно-когнитивную готовность; технологическую готовность; рефлексивно-результативную оценку деятельности по реализации дистанционного обучения.

На этапе перехода к применению элементов дистанционного обучения наиболее важным представляется уровень мотивационно-когнитивной готовности, который подразумевает наличие у студента мотивации к получению образования с помощью дистанционных технологий, знаний о дистанционном обучении, сформированности отношения к дистанционному обучению, знаний о вариантах реализации дистанционного обучения [Милохин, 2010, с.173].

Обучение в вузе может быть построено полностью на дистанционных технологиях (при дистанционной форме обучения), а может носить

смешанный характер, когда студенты очного отделения изучают часть курса очно, часть – с применением дистанционных технологий.

Если дистанционную форму обучения выбирают люди, достаточно мотивированные, часто не имеющие в силу каких-либо обстоятельств других возможностей для получения образования, морально готовые к особенностям дистанционного обучения, то на очном отделении студенты по-разному относятся к необходимости автономной работы.

Опыт применения на занятиях по иностранному языку учебного пособия (MyGrammarLab), сочетающего в себе традиционный учебник и специализированный Интернет-ресурс, является, на наш взгляд, очень показательным. Во-первых, с этим пособием работали студенты первого курса очной формы обучения, и приобретение учебника не было обязательным. Некоторые студенты использовали только традиционный учебник, покупали один на двоих и не могли использовать возможности личного кабинета. Приобрели учебник с возможностью работать в личном кабинете, выполнять дополнительные задания (зарабатывая при этом дополнительные баллы), проходить тестирование не в аудитории, а самостоятельно дома чуть больше половины (57%) студентов. При этом около 20% имеющих возможность пользоваться преимуществами он-лайн ресурса заходили на сайт всего 1-2 раза. Приходилось сталкиваться и с техническими проблемами – невозможностью зарегистрироваться на сайте (в некоторых случаях это был технический сбой, иногда студенты недостаточно четко следовали инструкциям), сбои в работе системы (например, у некоторых студентов не было возможности выполнить определенный тип упражнений). Одним из преимуществ работы в личном кабинете является то, что сроки выполнения заданий строго регламентированы – преподаватель может назначить задание на 1 неделю, 2 недели, к определенному дню и проследить в своем, когда и за какое время выполнено задание. В результате, мы увидели, что большинство студентов выполняли задания накануне занятия, нередко, не выполнив задания в срок, просили «переназначить» его. Одной из ключевых проблем, с которой столкнулись преподаватели – проблема аутентификации студента при проверке знаний. Студенты, имеющие

посредственные знания, выполняли дополнительные и тестовые задания в кратчайшие сроки (быстрее отличников), со 100% результатом. На занятии повторить свой успех не могли. Очевидно, что, кто-то из студентов, хорошо знающих предмет, либо выполнял задание вместо своих друзей, либо делился уже выполненной работой. Эти наблюдения свидетельствуют о недостаточной готовности и мотивированности студентов к интенсивной самостоятельной работе, необходимой для успешного применения дистанционных технологий.

Этот пример, а также самооценка студентов показывают, что далеко не все обучающиеся готовы стать полноправными участниками автономного учебного процесса.

В преддверии перехода к использованию элементов дистанционного обучения на дневном отделении очной формы обучения мы попросили студентов оценить свою готовность к нововведениям.

Из опрошенных нами студентов 1-2 курса РГСУ полностью готовыми регулярно и самостоятельно заниматься в электронной образовательной среде вуза с применением дистанционных технологий считают себя 17%, 15% ответили, что они «скорее готовы, чем не готовы». 46% выбрали ответ «скорее не готов, чем готов», а 21% - ответ «не готов». 2% затруднились ответить на вопрос. При этом факторы, которые влияют на включение студента в дистанционное обучение, были оценены респондентами следующим образом: возможность получить более глубокие, разнообразные, качественные знания, чем при традиционной форме обучения – 35%; возможность самостоятельно выбирать время и темп занятий – 33%; жесткий контроль, строго регламентированные сроки выполнения заданий – 31%; необходимость работы в системе дистанционного обучения для получения хорошей оценки на зачете/ экзамене – 27%; интерес к новой форме обучения – 17%. (Отвечая на данный вопрос, студенты могли выбрать несколько вариантов ответа). Как мы видим, студентов, которые считают себя готовыми (полностью или частично) к обучению с применением дистанционных технологий меньше, чем тех, кто к такому обучению не готов.

Мотивационная готовность подразумевает высокую творческую активность, наличие широкой системы устойчивых и направленных потребностей и интересов, владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для реализации дистанционного обучения. Насколько студенты, считающие себя готовыми к дистанционному обучению, отвечают этим требованиям?

Интересно, что среди студентов, считающих себя «полностью готовыми» к внедрению элементов дистанционного обучения, 63% полагают, что для активного включения в дистанционное обучение им необходим жесткий контроль и строго регламентированные сроки выполнения заданий. Необходимость работы в системе дистанционного обучения для получения хорошей оценки на зачете/экзамене стоит на втором месте (50% студентов этой группы). Жесткий контроль является наиболее важным фактором и для тех, кто, по их собственной оценке, не готов к применению элементов дистанционного обучения в образовательном процессе (30% студентов этой группы). А для тех, кто «скорее готов» и «скорее не готов» к дистанционному обучению в равной степени важны возможность получить более глубокие, разнообразные, качественные знания, чем при традиционной форме обучения – (71% и 36% соответственно), а также возможность самостоятельно выбирать время и темп занятий – (71% и 36% соответственно).

В результате, лишь 8% опрошенных можно считать действительно готовыми к нововведениям – это те студенты, которые субъективно полагают, что «готовы» или «скорее готовы, чем не готовы» к самостоятельной регулярной работе с применением дистанционных технологий и имеют при этом познавательные мотивы и не нуждаются в постоянном жестком контроле.

Как мы видим, в условиях перехода к использованию элементов дистанционного обучения, далеко не все обучающиеся испытывают потребность в самостоятельности и автономности.

Современные студенты имеют большой опыт использования информационно-коммуникационных технологий в различных сферах своей деятельности, в том числе учебных целях, однако широкое внедрение таких технологий в образовательный процесс в рамках дистанционного обучения ведет к изменениям в деятельности обучающегося, к которым студенты не всегда готовы.

С одной стороны, обучающийся получает возможность выбирать индивидуальную траекторию изучения учебного материала и самостоятельно регулировать темп его усвоения. С другой стороны, обучающийся должен обладать достаточным уровнем самодисциплины, организованностью, умением распоряжаться своим временем, иметь мотивацию к получению образования с помощью дистанционных технологий, сформированное положительное отношение к дистанционному обучению как средству удовлетворения познавательных потребностей. Сами студенты считают основными факторами, которые могут повлиять на их автономную работу в системе дистанционного обучения необходимость получить хорошую оценку и жесткий контроль.

Для решения проблемы представляется важным, во-первых, проводить подготовительную работу перед началом внедрения элементов дистанционного обучения, повышающую уровень заинтересованности и мотивированности студентов; во-вторых, рационально организовывать автономную деятельность студентов в ходе дистанционного обучения, для реализации таких преимуществ этой формы обучения как учет индивидуальных особенностей студентов за счет предоставления им большей свободы действия во времени и информационном пространстве; а также возможность научить студента быть более ответственным за свои собственные знания, поскольку он должен уметь организовать собственное время, решить какая информация может быть использована для выполнения задания, в какой форме представить свою точку зрения.

Также на первом этапе внедрения дистанционного обучения необходимо обеспечить достаточный и регулярный контроль за

работой студентов. Необходимо проработать механизмы такого контроля, обеспечивающие также регулярное информирование студентов об оценке их работы в процессе обучения, используя наиболее удачные из имеющихся в этой области наработок. Можно предположить, что если бы опрошенным студентам были известны надёжные способы контроля их работы при дистанционном образовании, процент «готовых» к его введению был бы выше.

Кроме того, если говорить о дисциплине «Иностранный язык», использование информационных, коммуникационных Интернет-технологий имеет множество точек соприкосновения с изучением именно этой дисциплины. Рациональное использование автономной работы студентов с использованием ресурсов Интернета позволяет создавать аутентичные ситуации общения и использования языка, что способствует повышению мотивации студентов и оптимизации процесса обучения.

Литература:

1. Ажель Ю. П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2011. №6. Т.2. С. 116-119.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
3. Деева С.А. Подготовка студентов к использованию технологий дистанционного обучения // СПО. 2008. №8. С.41-43.
4. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 128 с.
5. Климентенко А.Д. Миролубов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Педагогика, 1981. 456 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. М.: 1982. 656 с.
7. Милохин Д.Б. Оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения. // Вестник ОГУ 2010. №9 (115). С.172-177.
8. Терновых Т.Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности студентов первокурсников языкового факультета в работе с иноязычным текстом: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007. 21 с.

9. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://information_society.academic.ru/96/дистанционное_обучение_distant_learning (дата обращения: 22.12.2015).
10. Хмелидзе И. Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (немецкий язык, базовый курс): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009. 22 с.
11. Dickinson. L. Self-instruction in language learning. Cambridge University Press, 1987. 200 p.
12. 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: Proceedings of 9th International Technology, Education and Development Conference. Madrid, Spain: IATED, 2015. Pp. 5587-5595.
13. Weaknesses of online learning [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/overview/weaknesses.asp> (дата обращения: 15.12.2015).

TO THE PROBLEM OF STUDENTS' READINESS FOR AUTONOMOUS LEARNING IN THE CONDITIONS OF TRANSFER TO DISTANCE EDUCATION

Abstract. *The article deals with the modern stage development of distance education, which is characterized with the wide use of information and communication technologies as the main medium of instruction. The use of new medium of instruction leads to changes in other elements of the pedagogic system, including students' learning activity, the main feature of which is independence. In this connection, the author analyses the terms "independence", "self-sufficiency" and "autonomy" of students; and details personal qualities that students need in order to successfully participate in distance learning programs. When elements of distance learning are being introduced to full-time education courses, the level of students' motivational readiness to the innovation is of special interest. By the example of independent leaning with the use of an online resource, the author determines the difficulties faced by students and teachers. The article also analyses the results of the survey carried out among the students to determine the level of their readiness to the new forms of learning on the threshold of introduction of elements of distance learning to full-time courses. It is concluded that the level of readiness is insufficient due to low motivation and lack of experience of independent work. Some immediate measures to overcome this contradiction are suggested.*

Keywords: *distance education, motivation, autonomous learning, independent learning.*

КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА И ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

ПАНФИЛОВА Е.А.

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

Аннотация. В данном материале рассматривается проблема либерализации аудиторных и внеаудиторных отношений и взаимодействий между преподавателем и студентами, неизбежно встающая в связи с общим курсом мировой системы образования на индивидуализацию и автономию овладения рядом компетенций, на самостоятельность познавательного поиска, на усиление творческой составляющей, имеющей особенно широкие и многогранные возможности для реализации на занятиях по иностранному языку. Предлагается сочетать разноплановые методические приемы с целью оптимизации усвоения сложного лексико-грамматического материала при психологической неоднородности его восприятия, а также с целью усиления познавательной активности обучаемых, являющейся неотъемлемой составляющей компетенций.

Ключевые слова: информационное общество, цифровой формат, электронный учебник, аудиторное взаимодействие, творческое сотрудничество.

Вопрос о формировании иноязычных компетенций достаточно остро встал в последнее десятилетие в связи с межгосударственной совместной работой над созданием общеевропейского образовательного, научного и коммуникативного пространства, претерпевающего непрерывную качественную трансформацию и развивающегося в цифровом и виртуальном формате. Главной миссией преподавателя становится формирование полноценных компетенций, подразумевающих умение осуществлять монолог и вести диалог на иностранном языке с учетом этических, социальных и культурных особенностей

контактирующей лингвокультуры. Воплотить в каждодневную практику обучения иностранным языкам личностно-ориентированный подход, позиционируя как уже не обсуждаемые приоритеты индивидуализацию и дифференциацию подачи материала и контроля над его усвоением с учётом характерологических черт, темперамента, склада ума и способностей обучаемых, позволяет мультимедийная среда и электронные учебники, созданию которых по всем аспектам учебных программ и их интеграции в единую образовательную среду уделяют пристальное внимание ведущие вузы страны по всем направлениям осуществляемой ими профессиональной подготовки. Так, в РУДН полным ходом идет процесс перевода всех учебных материалов в Телекоммуникационную учебно-информационную систему с использованием открытого программного обеспечения «Moodle» [Пышнограй, Прошкина, 2015, с. 283-284].

Учебники активно переводятся в электронный формат, что должно снять значительную долю рутинной нагрузки с преподавателя, давая ему возможность качественнее контролировать результаты, эффективнее проводить индивидуальные консультации и плодотворно работать в многочисленных группах (более двадцати человек). Хотим мы этого или нет, но буквально на наших глазах “*se derrumba un mundo basado en el papel*” / «рушится мир, основанный на бумаге» [Altamirano, 2011], обучение становится сетевым [Брезгунова, Максимов, 2013, с. 50-52]. Молодёжи предстоит жить в мире, полностью пронизанном виртуальными подключениями, становящимися привычной средой обитания всего трудоспособного населения планеты, а посему представляющими собой своеобразный мета-язык информационного социума. Было бы ретроградской ошибкой пренебрегать этим языком. Создание электронного методического пособия не означает механической оцифровки уже существующих традиционных классических учебных материалов. Электронный учебник, благодаря гиперссылкам, online-заданием и online-тестированию, предполагает обретение студентом с его помощью качественно новых «степеней

свободы» по сравнению с их типографскими предшественниками. К его преимуществам относят также моментальную реакцию, встроенную в учебник, на правильность или ошибочность студенческих ответов, а также возможность динамического подкрепления сухих сведений, требуемых календарно-тематическими планами, живыми актуальными вербальными и визуальными иллюстрациями, подпитывающими желание учиться и развивающими универсальную тягу к познанию. Электронный формат позволяет оперативно вносить дополнения и уточнения в уже подготовленный учебник, без необходимости его сдачи в типографский набор.

При построении образовательного процесса преподавателю иностранного языка в большей степени, нежели коллегам-предметникам, приходится учитывать, что сегодняшние студенты: 1) ценят быстроту и моментальность действий с переносом скорости на понятие «достижение результата»; требуют минимализма в объяснениях, их максимальной краткости, изложения лишь самого главного, что при преподавании языка отнюдь не всегда разумно; 2) ценят алгоритмизацию и схематизацию языкового материала, опору на изображения и графики; 3) стремятся делать несколько дел одновременно, развивая несколько параллельных когнитивных процессов в одно и то же время; 4) пребывают в постоянном подключении к социальным сетям; 5) имеют развитую фантазию и развитое воображение, во многом опирающиеся на образные ряды мирового кино и находящиеся в системе кино-координат; 6) при выполнении заданий, а также после, требуют немедленного стимула, похвалы, рейтинга, 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.

По поводу быстроты, реактивности и краткости (пункт 1 в нашем перечне) заметим, что в целом скоростной сдвиг характерен для современной нам постиндустриальной эпохи, которую также называют постмодернизмом, и диктуется переживаемой всей планетой информационной революцией. «Постмодернизм констатирует усталость от «больших рассказов» и завоеваний на уровне массового сознания в целом» [Рудановская, 2005, с.160]

В этих условиях, отдавая себе отчет в этих особенностях психики как в неизбежной данности, учитывая возрастание доли коммерческих программ в образовании, мировая педагогика, как нам кажется, взяла курс на стратегическое отступление, отказавшись от давления на обучаемых с позиции силы. Установка всей испанской и латиноамериканской лингводидактики в целом ориентирована на максимальное благоприятствование студенту, создание в его ментальности представления об аудитории как о зоне душевного комфорта.

В учебные программы всё шире вводятся лингвострановедческие сведения, неадаптированные современные публицистические статьи, оригинальные культурологические ресурсы, включающие паремии, речевой этикет формулы, фразеологию [Кутьева, 2015, с. 499-500]. В учебные поурочные материалы внедряются комиксы, в аудио-ресурсы - рэп-ролики. Введение абсолютно всех лексико-грамматических блоков сопровождается схемами и рисунками; выполнение домашних заданий предполагает привлечение социальных сетей, компьютерных приложений, направленных на создание индивидуальной речевой продукции, транслируемой в аудитории опять-таки с компьютерной помощью в виде презентаций и проектов. От преподавателя требуется умение профессионально адаптировать обилие электронных образовательных ресурсов к целям эффективной наработки иноязычных компетенций.

При выборе заданий на дом предпочтение также отдается интернет-тестам, on-line упражнениям, вопросам из сети Интернет. В них по возможности должно присутствовать начисление баллов за каждый

вопрос и за задание в целом. В машинном оценивании, как показывает опыт, состоит дополнительная мотивация, удерживающая внимание и интерес, подхлестывающая волю продвигаться дальше. Оптимально, если в компьютерных проверочных quest-ах предусмотрено автоматизированное машинное объяснение ошибки и указание правильного ответа.

Все упомянутые нами выше инновации и приемы не только разнообразят и оптимизируют усвоение сложного материала, предлагая вариации в способах его восприятия, но и воспитывают познавательную активность обучаемых - весьма важную составляющую компетенций. Ведь от нынешнего начинающего специалиста со знанием одного или двух иностранных языков ожидается открытость инновациям, готовность и способность приобретать новые навыки при формировании новых направлений в науке, в процессе освоения новых профессий, концептуальный и терминологический аппарат которых лишь начинает складываться.

Литература:

1. Брезгунова И., Максимов С. LMS Moodle в сетевом обучении. Наука и инновации. 2013. Т. 10. № 128. С. 50-52.
2. Кутьева М.В. Мотивационный потенциал контрастивного изучения фразеологии в формировании иноязычной коммуникативной мультикомпетенции. // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М.: РУДН, 2015. С. 487-500.
3. Пышнограй Г.В., Прошкина Л.А. Эффективность использования технологии дистанционного обучения в среде Moodle. // Информация и образование: границы коммуникаций. 2015. № 7 (15). С. 283-284.
4. Рудановская С.В. Субъекты социальной критики: между реальностью и желанием. Монография. М.: Изд-во РУДН, 2005. – 186 с.
5. Altamirano E. A propósito de una cita de John Dewey. 27.06.2011. Электронный ресурс. Режим доступа. URL: <http://aprenderelfuturo.blogspot.ru/2011/06/proposito-de-una-cita-de-john-dewey.html> (дата обращения - 10.03.2016)

FOREIGN LANGUAGE COURSE AS EDUCATIONAL-INFORMATION SYSTEM AND THE TRANSFORMATION OF THE TEACHER'S FUNCTIONS

Abstract. *This paper considers the problem of liberalization of relations and interactions between the teacher and the students. This challenge is inevitable with regard to common course of world educational system to the individualization and autonomy of mastering within a number of competences, to student's independence in cognitive searching, to enhancing the creative component with a particularly wide scope for foreign language classes.*

Keywords: *information society, digital format, electronic textbook, classroom interaction, creative collaboration.*

ОБУЧЕНИЕ СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ НА СТАРШИХ КУРСАХ ФАКУЛЬТЕТА ЛИНГВИСТИКИ

РУЖЕНЦЕВА Т.С.

*Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханов,
E-mail: tsrujentseva@mail.ru*

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме обучения синхронному переводу студентов факультета лингвистики. В статье подчеркивается, что подготовка синхронных переводчиков приобретает все большее значение в связи с интернационализацией всех сфер государственной и общественной жизни, увеличением количества международных конференций, форумов, переговоров, телемостов, успешная работа которых в значительной степени зависит от профессионального уровня синхронных переводчиков. В статье излагаются основные методические принципы обучения синхронному переводу, акцентируется отличие синхронного перевода от других видов перевода, рассматриваются цели и задачи обучения синхронному переводу, рассматриваются компетенции, которыми должен обладать переводчик-синхронист, наличие необходимых навыков и умений – все аспекты, являющиеся основой подготовки специалистов по синхронному переводу на старших курсах факультета лингвистики.*

***Ключевые слова:** методические принципы, синхронный перевод, межкультурная коммуникация, переговоры, речевая деятельность.*

Подготовка синхронных переводчиков приобретает все большее значение в связи с интернационализацией всех сфер государственной и общественной жизни, увеличением количества международных конференций, форумов, переговоров, телемостов, успешная работа которых в значительной степени зависит от профессионального уровня синхронных переводчиков.

По определению Г.В.Чернова, профессиональный синхронный перевод (далее СП) - это такой вид устного перевода на международной конференции, который осуществляется

одновременно с восприятием на слух (плюс иногда зрительно "с листа") предъявляемого однократно устного сообщения на исходном языке (далее ИЯ) в изолирующей переводчика от аудитории кабине и в процессе которого — в экстремальных условиях деятельности — в любой отрезок времени перерабатывается информация строго ограниченного объема [Чернов 1987, с. 10].

Таким образом, синхронный перевод отличается от других видов устного перевода прежде всего тем, что при его выполнении практически одновременно осуществляется и слушание (т.е. понимание или смысловое восприятие речи), и говорение, рассматриваемые в психологии речи как отдельные виды речевой деятельности. Кроме того, СП выполняется в условиях сверхдефицита времени, темп деятельности задается извне, СП носит спонтанный характер и происходит в "прямом эфире". Следовательно, успешное выполнение СП требует от переводчика-синхрониста особых навыков и умений, привить и усовершенствовать которые и входит в цели и задачи подготовки по синхронному переводу на старших курсах факультета лингвистики.

В цели курса СП входит ознакомление студентов с особенностями профессиональной деятельности синхронного переводчика, развитие и совершенствование первичных навыков устного перевода на слух с тем, чтобы обеспечить удовлетворительный синхронный перевод текстов общественно-политической тематики, а также повышение общей языковой, культурной подготовки и образовательного уровня студентов.

В процессе обучения ставятся такие задачи, как закрепление наиболее часто встречающихся на международных конференциях и саммитах общественно-политической направленности лексических и синтаксических эквивалентов при переводе с русского языка на английский и обратно; развитие перцептивных качеств внимания, оперативной памяти, скорости реакции, устойчивости к интенсивным умственным нагрузкам; развитие навыка распределения внимания, навыка вероятностного прогнозирования и

упреждающего синтеза; формирование умения ориентироваться в речи оратора и принимать оптимальные переводческие решения в условиях жесткого лимита времени; уделяется внимание реализации механизма обратной связи (самоконтроля), стратегии и тактике исправления ошибок. Кроме того, в процессе обучения студенты овладевают основными моделями поведения в ситуации СП, знакомятся с профессиональной этикой переводчика.

Обучение СП базируется на современных аутентичных материалах, специально отобранных в связи с целями и задачами программы курса имеющих воспитательное значение, отвечающих требованиям каждого отдельного вида работ или тренинга на занятиях и интересным студентам. Учебные материалы включают тексты для перевода на слух, с листа; записи информационных и аналитических программ теле- и радиоканалов США, Великобритании и других стран; материалы из сети Internet; выступления различных ораторов во время международных конференций, саммитов, парламентских слушаний, интервью и др.; видеофильмы.

Переводческий тренинг по СП включает такие традиционные виды упражнений на занятиях по устному переводу, как перевод с листа комплексные упражнения на переключение, радиоперевод с заметками, комбинированный перевод, эхо-повтор русского текста, эхо-повтор иностранного текста. Одновременно, студентов необходимо знакомить с основами переводческой этики: моральным кодексом переводчика, искусству поведения во время работы, стратегии и тактике исправления допускаемых ошибок, прививать навык самостоятельной подготовки по теме конференции. Новыми видами работ на занятиях по СП являются аудирование со счетом, эхо-перевод. В обучение должны быть включены упражнения на речевую компрессию и прогнозирование, на тренировку темпа устного перевода. Циклы перечисленных выше подготовительных упражнений используются в качестве разминки перед началом работы с основными аудио- и видеоматериалами.

С первых занятий необходимо выполнять элементы синхронного перевода различных по сложности и продолжительности текстов. Целесообразно начинать с синхронного чтения, затем переходить к подготовленному синхронному переводу и, затем, к СП без предварительного знакомства с текстом оригинала. Время перехода с простых на более сложные виды упражнений зависит от уровня языковой и экстралингвистической подготовки студентов и степени их готовности успешно справляться с поставленной задачей.

Обучение синхронному переводу базируется на ряде методических принципов, из которых принципиально важными являются следующие:

1. Когнитивно-деятельная направленность процесса обучения предполагает включение студентов не только в процесс перевода, но и в познавательную деятельность по переработке информации. Это означает, что на всех ступенях обучения должны присутствовать речемыслительные задания разного уровня сложности и проблематики. Решение этих задач способствует развитию интеллекта, творческих и познавательных способностей обучаемых в процессе решения проблемно-коммуникативных и познавательных задач в ходе осуществления перевода, способствует также творческому усвоению и осмысленному запоминанию языкового и речевого материала.

2. Принцип системности в организации процесса обучения синхронному переводу означает, что коммуникативно-ситуативная система обучения строится реверсивным путем, т.е. сначала намечается конечная цель, затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Это имеет место как в пределах всего курса, так и в пределах каждого модуля (этапа), каждого цикла занятий и одного занятия в отдельности и касается всех аспектов обучения. Такой подход обеспечивает системность со всеми присущими ей качествами: целостностью, иерархичностью, целенаправленностью, а также предполагает предучебную

систематизацию соответствующих речевых материалов, методических приемов и упражнений.

В организационном плане принцип системности означает, что обучение строится на основе цикличности и концентричности. Цикличность обучения проявляется в том, что материал усваивается в пределах цикла занятий, каждый из которых включает определенное количество часов. Любой цикл строится на основе стадильности развития того или иного навыка или умения. Цикличность подкрепляется концентрическим подходом, который касается как языкового материала, так и обсуждаемых проблем.

3. Принцип личной ориентированности предполагает максимальный учет потребностей, интересов и индивидуальных особенностей обучаемого. Студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем. При такой организации учебного процесса акцент смещается с обучающей деятельности преподавателя к познавательной деятельности студента.

4. Контрастивность обучения предполагает возможность сопоставления культур, традиций, обычаев, мировоззрений, приоритета моральных ценностей в родном и иностранном языках. Обучение синхронному переводу на основе сравнения и сопоставления культур формирует способность к межкультурной коммуникации и своевременному и правильному выбору языковых средств в процессе синхронного перевода. В настоящее время с ускорением темпов глобализации и увеличением количества контактов между представителями различных стран, народов и культур постоянно растет потребность в профессиональном устном переводе. В современных условиях, когда на смену последовательному переводу на международных конференциях, симпозиумах, семинарах и т.п. пришел перевод синхронный, сфера применения которого все время расширяется, актуальным остается вопрос качественной подготовки высококвалифицированных специалистов в области синхронного перевода.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что все вышеупомянутые специальные упражнения, нацеленные на освоение СП, позволяют преодолеть сложности, связанные с этим видом перевода: работу в условиях сверхдефицита времени, ограниченность контекста, необходимость порождения речи одновременно с ее восприятием на другом языке, специфику работы в прямом эфире, - и составляют учебно-методическую основу подготовки будущих переводчиков-синхронистов.

Литература:

1. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода. М.: Высшая школа, 1987.

TEACHING OF SIMULTANEOUS INTERPRETING AT THE SENIOR COURSES OF THE FACULTY OF LINGUISTICS

Abstract. *This article deals with the problem of teaching interpretation to students of the faculty of linguistics. It is stressed in the article that the preparation of interpreters is becoming increasingly important because of the internationalization of all spheres of state and social life, increasing number of international conferences, forums, negotiations, teleconferences, successful operation of which largely depends on the professional level of interpreters. The article considers the methodological principles of teaching interpretation. In the article the basic methodical principles of teaching simultaneous interpretation emphasizes the difference between simultaneous interpreting from other types of translation, addresses the objectives of learning simultaneous interpreting, discusses the competencies that the simultaneous interpreter should have, the availability of necessary skills – all aspects that are the basis of training in simultaneous PE.*

Keywords: *methodological principles, simultaneous interpretation, intercultural communication, negotiations, speech activity.*

К РАЗРАБОТКЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА: ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД

СИДОРОВА Н.А.

Российский государственный
социальный университет
E-mail: natuzz@rambler.ru

Аннотация. В статье автор рассматривает вопросы, связанные с формированием структуры профессиональной компетенции лингвиста. Автор критически пересматривает существующую систему подготовки профессионала и предлагает свой взгляд на способы ее усовершенствования. В частности предлагается дополнить базовую триаду формирования компетенции профессионала-лингвиста (знания, умения, навыки) важной составляющей – формированием ценностной компетенции речевого общения. Значимую, регулирующую роль как в процессе коммуникации, так и в процессе подготовки профессионала, лингвиста в особенности, играет именно аксиологический базис общающихся: в речевом общении коммуникант, актуализируя ценность, в некоторой степени психологически перестраивает собственную деятельность. С условием учета данного фактора деятельности предлагаются некоторые уточнения структуры подготовки профессионала.

В результате исследования акцентируется внимание на формирование специфических личностных качеств, которые в дальнейшем развитии студентов помогут им эффективно осуществить межличностное профессиональное взаимодействие.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, лингвист, подготовка профессионала, аксиологический базис общающихся, специфические личностные качества, межличностное профессиональное взаимодействие.

Каждый, кто имеет дело с обучением и преподаванием, знает, каким долгим и сложным является процесс формирования профессионала. А формирование профессионального лингвиста со знанием иностранных языков – это особо значимый процесс. Именно поэтому такое важное

значение придаётся начальному образованию - ведь начальный этап закладывает базу для дальнейшего специального образования. Необходимо, чтобы студент понимал, что дальнейшее его обучение будет продолжаться и на рабочем месте, и в системе повышения квалификации и самообразования. Тем важнее и значимее нам видится роль начального этапа обучения: чем более прочные основы будут заложены, тем более подготовленный и квалифицированный специалист выйдет из стен университета и тем самым будут созданы благоприятные условия для его дальнейшего роста.

Как нам представляется, наиболее удобным со всех точек зрения примером подготовки специалиста-профессионала, например по иностранным языкам, а главное, вполне отвечающим современным взглядам на язык, речь и общение, может считаться та позиция, согласно которой, обучая языку и общению на нём, преподаватель естественным образом формирует коммуникативно-аксиологический базис речевой коммуникации, который должен «рассматриваться как трехуровневое образование, где каждый уровень отражает ту или иную сторону владения языком: на одном уровне – знание языковых элементов и умение ими пользоваться или различать их, на другом – умение конструировать и воспринимать в процессе речи разного рода высказывания и тексты, на третьем – способность применять указанные знания и умения с целью осуществления коммуникативных задач адекватно определенным внешним и внутренним условиям общения» [Сидорова, 2015, с.394].

Те представления, которые существуют на данный момент о структуре профессионализма (Гегечкори Л.Ш., Дружилов С.А., Китайгородская Г.А., Леонтьев А.А., Ломов Б.Г., Маркова А.К., Тер-Минасова С.Г., Шехтер И.Ю.), фактически, предъявляют такие требования к человеку, которым ему необходимо соответствовать для того, чтобы справляться с определенным видом деятельности. Другими словами, говоря о профессионализме и его структуре, необходимо определить содержание профессионального образования и его формы. Большинство из тех, кто имеет отношение к преподаванию в высшей школе, заинтересованы в повышении эффективности образования,

поэтому необходимо периодически возвращаться к вопросу о природе профессионализма, т.к. в этом случае возможно критически пересмотреть существующую систему подготовки специалистов и наметить пути ее совершенствования.

Существующие взгляды на структуру профессиональной компетенции различаются между собой как набором основных элементов, так и представлением об их сравнительной важности. Традиционно в отечественной педагогике говорится о базовой триаде: знаниях, умениях, навыках. В соответствии с этими основами обучающие программы формируются под углом зрения единства формирования этих трех компонентов профессионализма. Однако не со всеми деталями можно согласиться.

Во-первых, не всегда удастся развести умения и навыки, иногда они представляются довольно близкими: например, обучение умениям и навыкам изучающего чтения на иностранном языке, умениям и навыкам перевода с одного языка на другой, используя отдельные виды трансформаций и др. Наш преподавательский опыт показывает, что навыки – это более сложные образования, чем умения, и включают в себя умения как общее включает частное. Так, к примеру, нельзя обучить просмотровому чтению на иностранном языке без обучения изучающему чтению, а чтобы обучить студента изучающему чтению, необходимо, чтобы студент умел бегло читать на иностранном языке.

Во-вторых, в профессиях, напрямую связанных с коммуникативной активностью, есть такие важные компоненты профессионализма, которые не сводятся только к знаниям, навыкам и умениям. Такими компонентами являются профессиональные коммуникативные ценности. Более того, именно степень сформированности коммуникативной компетенции сейчас рассматривается как центральное звено профессиональной подготовки лингвистов. Следовательно, в настоящее время в профессиональный багаж современного лингвиста-профессионала входит блок, состоящий из 3-х компонентов: первый уровень – знания (теоретический компонент);

второй уровень – умения и навыки (практический компонент); третий уровень – коммуникативные ценности (ценностный компонент).

Следует заметить, что многочисленные исследования теоретического и практического фундамента данного вида профессиональной деятельности позволяют рассматривать последнее как процесс взаимодействия партнёров, в ходе которого развиваются, проявляются и формируются определенные отношения между ними, а также каждого коммуниканта к самому себе и к совместной коммуникативной деятельности участников профессионального общения. При этом в общении реализуются определенные стратегии взаимодействия коммуникантов. Наиболее распространенными стратегиями вербального взаимодействия являются продуктивный и непродуктивный стили общения [Горелов, Седов, 2001].

Продуктивный стиль общения конституирует отношение к партнёру как к ценности. Моральная сторона выражена в признании другого человека в качестве свободного, ответственного, имеющего право быть таким, каков он есть. Психологическая сторона состоит в стремлении к сотрудничеству, равноправным партнёрским отношениям, к совместному решению возникающих проблем, в готовности понять другого, умении видеть человека во всей его многосложности, уникальности, изменчивости. В речевом плане адресант демонстрирует установку на диалог и сотрудничество.

Непродуктивный стиль общения характеризуется отношением к партнеру как к средству, объекту, орудию достижения своих целей. Подобная установка базируется на обесценивании человека, на ощущении собственного превосходства над другими в чем – либо. В плане речевого поведения – это преобладание монолога над диалогом, использование стереотипных представлений, стандартных суждений.

В реальной жизни эти стили общения существуют вместе, один без другого невозможен. Именно они формируют определённые стратегии речевого межличностного взаимодействия, в рамках которых и реализуются возможности для формирования разных типов

коммуникативной деятельности в профессионально ориентированном общении.

Все сказанное имеет прямое отношение к подготовке лингвистов со знанием иностранных языков. Поскольку основной акцент переносится с конкретных знаний и умений на общие профессиональные коммуникативные ценности, постольку весь этот процесс должен строиться с опорой не столько на обучение как таковое, сколько на воспитание как таковое. В результате, акцент в воспитании ставится на формирование личности будущих специалистов, выработку у них профессиональных установок и ценностно-коммуникативных суждений, которые помогут им выстраивать верные стратегии речевого межличностного профессионального взаимодействия. Установлено, что именно ценности играют детерминирующую роль в коммуникативном процессе, именно аксиологический базис общающихся выполняет регулирующую функцию в речи. Актуализируя ценность, коммуникант прежде всего в некоторой степени психологически перестраивает собственную деятельность в ситуации общения: её интенсивность, нормативность, стандартность продукта деятельности вследствие осознанного или неосознанного стремления субъекта удовлетворить предполагаемому им в реципиенте ожиданию понятости и преодолеть это ожидание: перестроить смысловые отношения, ввести новые объекты, новые связи и оценки. Однако отсутствие или недостаточность знаний о мотивах и целях слушающего, его установках и системе ценностей требуют включения в когнитивный план производства высказывания по крайней мере двух вариантов речевого поведения, отражающих вероятные полярные установки адресата — на сотрудничество, на конфликт, конфронтацию [Сидорова, 2014]. В связи с этим следует обратить особое внимание на некоторые моменты:

1. принципиальная роль должным образом организованным переводческой или преподавательской практик;
2. важная роль знакомства с этическими нормами и дилеммами деятельности лингвиста со знанием иностранных языков;
3. необходимость саморазвития, самовоспитания и самопознания.

Учебная и производственная практика дают возможность студентам не только закрепить и углубить полученные в аудитории знания, но и овладеть коммуникативными навыками как в профессиональной сфере, так и не в профессиональной области, сталкиваясь с сопредельными видами деятельности. Причем практика должна быть достаточно продолжительной и соответственно организованной. Известно, что в европейских университетах на практику студентам старшим курсов отводится половина учебного времени, кроме того под хорошей организацией подразумевается выверенное и четкое индивидуальное руководство практикантом со стороны организации, принимающей студента.

Профессиональная этика должна стать стержневым предметом учебной программы. Знакомство с феноменами коммуникативных ценностей, этическим кодексом профессии должно быть дополнено разбором трудных случаев из переводческой и преподавательской деятельности, полных противоречий и конфликтов и других острых моментов. Именно способность грамотно квалифицировать сложные ситуации и максимально конструктивно их разрешать является подлинным критерием профессионализма. Обсуждение сложных случаев с опытным коллегой не только помогает выработать оптимальную стратегию действий, но и помогает, способствует, лучшему осознанию базовых принципов профессионализма.

Поскольку каждый случай всегда является в каком-то смысле уникальным, а профессиональные знания не являются гарантией готовых рецептов на каждый момент деятельности, перед лингвистом со знанием иностранных языков будут вставать довольно сложные и нестандартные задачи. Поэтому так важно в будущем профессионале, владеющим иностранными языками, формировать такие ценностные качества, как саморазвитие, самовоспитание и самопознание. Все это доказывает тот тезис, что знания нужно предъявлять проблемно, с творческим подходом, исключая всяческий догматизм. Совершенно очевидно, что в процессе обучения студенты должны иметь возможность развивать свои коммуникативные, аналитические и творческие способности в рамках соответствующих занятий как по

практике иностранных языков и перевода, как на соответствующих занятиях по теоретическим лингвистическим дисциплинам.

Литература:

1. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2001.
2. Сидоров Е.В. Интерактивный мир речевого общения // Сборник научных трудов № 3. М.: Военный университет, 1999. С. 110 – 135.
3. Сидорова Н.А. Критерии сформированности коммуникативно-аксиологического базиса речевой коммуникации // Язык как системная реальность в социокультурном и коммуникативном измерениях: материалы VIII Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. М.: ИД «Международные отношения», 2014. С. 620-625.
4. Сидорова Н.А. Формирование аксиологического базиса коммуникативной компетенции как необходимость и перспектива в обучении иностранным языкам // Язык и текст: структура, дискурс, перевод. М.:Градиент, 2015. С.392 – 397.

**DEVELOPING THE LINGUIST PROFESSIONAL COMPETENCE STRUCTURE:
A PROBLEM-BASED APPROACH**

***Abstract.** The author of the article considers the questions connected with the formation of the linguist professional competence structure. The author critically revises the existing system of professional training and offers his opinion on ways to improve it. In particular it is proposed to supplement the competence formation basic triad of a professional linguist (knowledge and skills) an important component of the verbal communication values and competence formation. The axiological communicate basis plays a significant governing role in the communication process and in the preparation of a professional linguist in particular: speech communication participants, actualizing value, to some extent, psychologically rebuild their own activities. By considering this factor, activities are offered some clarification of the training professional structure.*

The study focuses on the formation of specific personal qualities, which will further develop and help students to effectively implement interpersonal professional interaction.

***Keywords:** professional competence, linguist, professional training, axiological communicate basis, specific personal qualities, interpersonal professional interaction.*

СТУДЕНТЫ КАК СОАВТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ХОРОХОРИНА Г.А., ГЛУХОВА Е.В.

*Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова
Московский государственный университет
E-mail: galina_rgsu@mail.ru*

Аннотация. В статье авторы анализируют влияние изменения позиции обучающихся в образовательном процессе с «потребителя», на «организатора» сквозь призму использования технологий сторителлинг и геймификации в качестве инструментария перестройки характера образовательного процесса.

Ключевые слова: геймификация, сторителлинг, креативность, самостоятельная работа, мышление.

Современный этап развития общества кардинальным образом трансформировал образовательную парадигму. Классно-урочная система презентации знаний в её классическом воплощении полностью утратила свою актуальность. Учебная аудитория сегодня выступает в качестве активного актора учебного процесса. Обучающиеся стремятся не воспринимать информацию, а самостоятельно её продуцировать.

Информационный этап развития общества породил проблему информационного хаоса: в ситуации абсолютной доступности практически любой информации, актуальной мыслится уже не освещение той или иной проблематики, а подходы к её освещению. Иными словами, релевантные навыки работы с информацией выступают сегодня в качестве ключевых в реализации профессиональной деятельности квалифицированных специалистов. При этом, необходимость работы с большими потоками информации постепенно нивелирует значимость информации как таковой в восприятии реципиентов: она

превращается в некий неизбежный багаж, требующий к себе постоянного внимания [Тихонова, 2016, с. 136].

Отсюда внедрение в образовательную практику креативных способов работы с информацией, способных побудить обучающегося к активной самостоятельной мыслительной деятельности представляется одной из наиболее актуальных потребностей современной образовательной системы. При этом, необходимой является активная позиция обучающегося, осмысленность которой напрямую связана с осознанием её влияния на полученные образовательные результаты.

Подобными практиками, на наш взгляд, являются геймификация и «сторителлинг».

Вокруг потенциала геймификации в образовании ведутся активные дискуссии, но тот факт, что огромное количество людей абсолютно различных возрастов независимо от региона их проживания и своего социально-экономического статуса, сознательно предпочитает уход от повседневной реальности в реальность игровую 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. 146].

Главным преимуществом внедрения образовательной игры¹ в реальную практику является тот факт, что в игре человек воспринимает себя в лучшем своём воплощении, он готов решать поставленную задачу столько времени, сколько нужно. В реальной жизни, столкнувшись с поражением, человек переживает чувство поражения, разочарования, тогда как в игре он всегда может пройти уровень снова столько раз, сколько этого требует достижение оптимального результата, что, с одной стороны,

¹ Имеется ввиду не включение игровых моментов образовательный процесс, но принципиально новая образовательная архитектура, предполагающая использование игровых технологий и инструментов в качестве образовательной базы.

формирует навык спокойного восприятия промежуточной неудачи, а с другой – учит целенаправленно и настойчиво идти к поставленной цели [Тихонова, 2015, с. 147].

Геймифицированное образование, к тому же, способствует развитию инициативы и креативности обучающихся, умения быстро принимать решения и делать обоснованный выбор. Интересно, что геймификация одновременно способствует и персонализации образования, и его «коллективизации», формируя тем самым, ответственность и чувство долга.

Не меньший интерес представляет и «сторителлинг» как образовательная инициатива. История помогает воспринимать факты сквозь призму личного опыта. Использование образов позволяет информации выглядеть реальнее, достовернее, что очень важно, поскольку люди помнят то, что они чувствуют. Добавление к изложению фактов человеческие переживания, создаёт объяснения, которые легко запомнить, поскольку они заставляют чувствовать [ЛеФеве, 2013, с. 95]. К тому же, запоминания важно не просто фиксировать поток информации, важно её интерпретировать, а изложение образовательного контента в виде истории неизбежно предполагает интерпретацию [Тихонова, 2016, с. 137].

Не каждая история может получить статус образовательной, поскольку последняя предполагает наличие героя, с которым реципиенты смогли бы себя ассоциировать; при этом, история должна строиться вокруг конфликта и развиваться от экспозиции к завязке, развитию, кульминации и заканчиваться развязкой. Будучи построенной на индукции, образовательная история должна носить конкретный характер и не пытаться объяснить все и сразу, что предполагает её лаконичность и самодостаточность [Гевлич].

Подтверждением статуса технологии служит и появление целого ряда электронных платформ, призванных оптимизировать внедрение сторителлинга в реальность: Объясняшки, Metta, Animoto, Zimmer Twins at School, Fakebook [Тихонова, 2016].

Использование платформ значительным образом повышает интерес студентов к созданию образовательных историй, поскольку весь процесс приобретает характер компьютерной игры, что, опять же, актуализирует потенциал геймификации.

Таким образом, речь идет о тотальной перестройке всей образовательной коммуникации: от изменения характера взаимодействия преподавателя и студента (преподавателю необходимо занять позицию тьютора, первого среди равных, избегая позиционирования себя в учебной аудитории в качестве авторитета в последней инстанции), способов организации учебного пространства, максимально развивать образовательную автономию студента в образовательном процессе [Мекеко, Акопян, 2015, с. 654-655].

Таким образом, благодаря вышеуказанным подходам, получит реализацию смыкание технологизации образования со внедрением в него инструментария, требующего от обучающегося активной позиции, развивающей его мыслительные способности и превращающей его в соавтора учебного процесса. Именно непосредственное участие обучающихся в образовательной интеракции, на наш взгляд, предопределяет потенциал креативных практик в новом образовательном ландшафте.

Литература:

1. Гевлич С. Сторителлинг: как правильно рассказывать историю [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edutainme.ru/post/storitelling-kak-pravilno-rasskazyvat-istorii/>
2. ЛеФевер Ли Искусство объяснять. Как сделать так, чтобы вас понимали с полуслова. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
3. Мекеко Н.М., Акопян К.С. Роль самостоятельной работы студентов в формировании пакета компетенций квалифицированного специалиста // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М.: РУДН, 2015. С. 653-661.

4. Тихонова Е.В. “Storytelling” в преподавании: вызовы современности и педагогическая практика // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 34 (2). С. 136-143.
5. Тихонова Е.В. Психология игры в управлении образовательной интеракцией // Право и управление. XXI в. 2015. №. 4. С. 145-149.

STUDENTS AS COLLABORATORS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** The authors analyze the impact of changes in the position of students in the educational process from the "consumer" to the "organizer" in the light of the use of gamification and storytelling as tools of restructuring the nature of the educational process.*

***Keywords:** gamification, storytelling, creativity, independent work, thinking.*

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОДУКТ-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

ШЕХИРЕВА Н.А.

*Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: natalishe1@rambler.ru*

***Аннотация.** Данная статья посвящена функциональному подходу к продукт-ориентированному обучению письменной речи в неязыковом вузе: рассмотрена специфика и особенности применения данного подхода в современной методике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, выделены его основные свойства. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в условиях расширения международных контактов возрастает потребность в высококвалифицированных профессионалах, обладающих умениями четко и обоснованно изложить не только в устной, но и письменной формах свою позицию представителям других лингвокультур в самых различных сферах взаимодействия. В этой связи остро встает вопрос целенаправленного обучения письменной деятельности средствами иностранного языка.*

Необходимость повышения эффективности овладения иностранным языком для специальных целей в условиях модернизации Российского образования привела к переосмыслению методов обучения как средства, обеспечивающего творческую реализацию студентов бакалавриата, развитию у них продукт-ориентированной письменной речи.

В статье сделан вывод о том, что функциональный подход к продукт-ориентированному обучению приводит к формированию соответствующих компетенций и развитию продукт-ориентированных умений письменной речи, обеспечивающих способность функционального использования иностранного языка как средства познавательной деятельности, понимания оригинальных учебно-научных текстов по специальности, извлечения нужной профессионально значимой информации с целью создания вторичного продукта письменной творческой деятельности.

***Ключевые слова:** функциональный подход, письменная речь, продукт-ориентированное обучение, функциональная грамотность, компетенции, механизмы функционального подхода.*

Для того, чтобы понять сущность продукт-ориентированного обучения письменной речи на основе функционального подхода, нам необходимо рассмотреть специфику и особенности применения данного подхода в современной методике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, выделить его основные свойства.

Функциональный подход является адекватным средством при раскрытии сущности многих процессов, протекающих в различных системах, где действия управления и самоуправления составляют наиболее характерную их черту. Философское понимание данного подхода выступает в двух ипостасях:

- во-первых, он представляет собой информацию о мире в целом и отношении человека к этому миру;
- во-вторых, данный подход выступает как комплекс принципов познания, как всеобщий метод познавательной деятельности.

Исследуя вопросы, связанные с продукт-ориентированным обучением в неязыковом вузе, мы опирались на понимание функционального подхода в лингвистике, ориентирующего сложную языковую систему в рамках целей общения. Произведённый анализ философской, лингвистической, психологической и педагогической литературы (В.А. Ермоленко, М.Д. Матюшкина, Н.Н. Сметанникова, А.В. Хуторской, П.И. Фролова и др.) позволяет уточнить определение функционального подхода к продукт-ориентированному обучению письменной речи в неязыковом вузе.

Говоря о том, что подход представляет собой некую систему, состоящую из подсистем, уточним, какие подсистемы наиболее значимы в структуре данного подхода. Определим, что конечным результатом применения функционального подхода является формирование *функциональной грамотности* у студентов бакалавриата. Под функциональной грамотностью понимается способность к компетентному и эффективному действию. Она является социальным феноменом, поскольку от нее зависит мера

реализации жизненных интересов человека и характер его взаимоотношений с обществом.

На наш взгляд, многочисленные несовпадения общей и функциональной грамотности заставляют задуматься о том, насколько адекватно фиксируется реальный процесс взаимодействия интеллектуальных возможностей человека и его деятельных потенций. Считаем, что основная причина неэффективной деятельности заключается не столько в отсутствии у субъекта знаний, умений и навыков, сколько в недостаточности самих этих компонентов грамотности для выполнения практической задачи высокого уровня сложности.

Таким образом, *функциональный подход к продукт-ориентированному обучению письменной речи* понимается как способ познания и организации учебной деятельности, включающий в себя комплекс структур и механизмов, направленных на формирование функциональной грамотности студента бакалавриата в процессе иноязычной читательской деятельности.

Необходимо отметить, что продукт-ориентированное обучение иностранному языку связано с формированием функциональной грамотности специалиста, в которую вкладывают различные компоненты.

В своем исследовании мы выделяем следующие компоненты функциональной грамотности студента бакалавриата, которые, на наш взгляд, являются наиболее значимыми и представляют собой симбиоз следующих компетенций: читательская, информационная, коммуникативная, социокультурологическая. Дадим им характеристику.

Читательская компетенция - способность к пониманию и осмыслению письменных текстов, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества [Ковалева, 2010].

Информационная компетенция понимается как умение осуществлять поиск возможных источников информации, получать её, анализировать и оценивать с точки зрения её достоверности и достаточности для решения учебных и практических задач; умение накапливать знания за счёт полученной информации и использовать их в своей деятельности в различных областях. Формирование информационной грамотности возможно при реализации информационной компетенции. Информационной компетенцией считается способность и готовность читать иноязычную литературу профессиональной направленности, знать лексический и грамматический минимум в объёме, необходимом для работы с иноязычными текстами профессиональной направленности; обрабатывать, анализировать и систематизировать научную литературу.

Информационная компетенция позволяет при продукто-ориентированном обучении успешно пользоваться Интернет-ресурсами для составления собственного профессионального словаря, творческого проекта, мультимедийной презентации и т.п.

Коммуникативная компетенция представляет собой профессиональную языковую и речевую компетенцию, в основе которых лежит функциональный подход к обучению: знание правил профессионального общения, умение соотнести их с конкретной ситуацией, культура речи, языковая и речевая грамотность, знания специфики межкультурного общения представителей страны изучаемого языка и т.п.

При обучении языку на основе функционального подхода исследуются факты языка в их использовании в речи, которые находятся в тесной связи с *прагматической установкой*. Поясним важность прагматической установки в обучении иностранному языку для специальных целей. Необходимо отметить, что в лингвистических работах синонимами понятия «прагматическая установка» выступают понятия авторской целеустановки, коммуникативной установки, коммуникативного намерения. Так,

Т.М. Дридзе рассматривает речевое произведение прежде всего как «воплощение коммуникативно-познавательного намерения его автора» [Дридзе, 1984, с. 58].

Интересно отметить, что слово *прагматика* восходит к греч. *πράγμα*, род. падеж *πράγματος* 'дело, т.е. и то, что сделано, и то, что делается, и то, что нужно делать' и *πράγματικός* «способный к делам, деловой, дельный» [Сусов, 2006, с. 21].

Функциональный подход к овладению грамматикой в условиях иноязычного профессионального образования сводится к следующему. В речи ведущей стороной является функциональная. В традиционном обучении, однако, ей отводится второстепенная роль: вначале усваивается форма. Что касается функциональной стороны, то студентам неязыковых вузов, чаще всего, сообщается только грамматическое значение. В лучшем случае результат такой: студент бакалавриата знает структуру, правило её образования, но не владеет ею. Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции. Функционально-направленное обучение грамматике представляет собой единство подхода к языку (рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений) и к обучению (учёт конкретных условий обучения, осуществляемого с определёнными целями и с данным контингентом обучаемых). Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения.

Мы согласны с мнением А.В. Бондарко, что «функционально-грамматическое исследование стремится раскрыть особого рода систему взаимодействия грамматической формы, лексики и контекста, систему закономерностей и правил функционирования языковых средств, служащих для передачи смысла высказывания» [Бондарко, 2002, с. 3].

Так, грамматика является инструментом для организации информации, а лексика – для «отражения прагматической ситуации в рамках целей общения» [Демьянков, 2000, с. 37]. Коммуникативную функцию автор связывает с другими функциями языка, такими как экспрессивная; грамматическая; семантическая, или тематическая функция (совокупность средств именованности); связывает также с процессами организации текста, с прагматической функцией (направлением речи в соответствии с деятельностью людей и ситуацией), с текстовой функцией [Демьянков, 2000, с. 49].

Л.И. Репкина исходит из функционального подхода в изучении текста и придерживается мнения тех исследователей, которые считают, что функциональный анализ позволяет рассматривать отдельные компоненты текста (слова, словосочетания, предложения) с точки зрения их функции в «организации целого текста, а создание языковых форм, их усвоение и употребление в соответствии с коммуникативными функциями, функциями языка в общении» [Репкина, 2010, с. 498].

К текстовым функциям, как правило, относят функции, устанавливающие различные средства связи между предложениями или в пределах предложения; функции, связанные с различными способами изложения информации, с жанром текста. Н.С. Валгина называет функциональные и прагматические аспекты в изучении текста основными. «Понимание текста как «текста в действии» приводит к выдвиганию на первый план его функционального аспекта, а ориентация текста на коммуникативный процесс, к тому же, акцентирует внимание на прагматике текста» [Валгина, 2003, с. 17]. Как считают лингвисты, прагматический поворот означал, что теперь в центре внимания оказывается живой язык в действии, во всём многообразии его функций и социально-функциональных вариантов.

Социокультурологическая компетенция как проекция общей культуры, упорядоченная система общечеловеческих идей, профессионально-целостных ориентаций и качеств личности,

воспитательных отношений, универсальных способов познания и владение гуманистической технологией педагогической деятельности – знание специфики межличностного общения, наличие определенных духовно-нравственных ценностей у студентов бакалавриата, позволяющих формировать их общую культуру и внутренний мир. Данная компетенция выражается в умении обосновывать и реализовывать собственную творческую педагогическую деятельность как личностно-ориентированную систему (дидактическую, воспитательную, методическую).

Таким образом, функциональная грамотность студента бакалавриата как явление метапредметное есть симбиоз компетенций, умений и способностей к осуществлению читательской деятельности: умение пользоваться различными видами чтения; умение переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой; умение осуществлять поиск, выбор, анализ, систематизацию и презентацию информации; способность к осмыслению письменных текстов, использованию их содержания с целью их понимания, сжатия, трансформации [Шехирева Н.А., Торосян Л.Д., 2014, с. 326-336]. Функциональная грамотность позволяет студенту бакалавриата самостоятельно формулировать новые познавательные цели, выходящие за пределы требования программы. Функциональная грамотность понимается как интегрирующая качественная характеристика личности, куда входят знания и умения, способы их применения для решения учебных и практических задач.

В определении мы указали, что подход представляет собой комплекс структур и механизмов. Опираясь на философское понятие «механизм», мы можем констатировать, что механизмы в структуре подхода предназначены выполнять роль некой системы, посредством которой совершаются определенные движения. Нами определены следующие **механизмы функционального подхода**, которые являются продуктивными в обучении иностранному языку на основе вышеуказанного подхода.

На наш взгляд, **обучение** является главным механизмом образования и воспитательного воздействия в системе усвоения знаний, умений, навыков и отражает обобщающую систему форм образовательно-воспитательного воздействия, взаимодействия педагога и студентов.

К числу научно-методически обоснованных и эффективных механизмов образовательно-обучающего воздействия и взаимодействия следует, прежде всего, отнести интерактивные **формы обучения** иностранному языку, а именно: проектную деятельность, Интернет-ресурсы, индивидуальные маршруты обучения, взаимообучение.

Механизм взаимодействия преподавателя и обучаемых **как учебное сотрудничество равных партнеров**, направленное на решение учебно-познавательных задач.

Важнейшим механизмом речевой деятельности является **механизм осмысления** (осмысления речи), который обеспечивает мыслительный анализ как содержательной стороны речи (в первую очередь), так и ее структурной организации, и языкового оформления. На основе этого механизма в полной мере осознаются мотивы и цели речевой коммуникации, происходит ориентировка в условиях осуществления речевой деятельности (например, комплексный всесторонний анализ ситуации речевого общения). Без задействования этого механизма невозможно осуществить планирование и программирование письменной речевой деятельности.

Организационно-методические условия как механизм мы определяем как способ обеспечения, некие конструктивные параметры эффективности применения функционального подхода к продукт-ориентированному обучению студентов бакалавриата неязыкового вуза [Шехирева, 2015, с. 803-814].

Таким образом, функциональный подход к продукт-ориентированному обучению опирается на лингвистические основы обучения иностранному языку, теорию обучения иностранному

языку в неязыковом вузе, лингводидактические основы обучения письменной речи и личностное развитие студентов бакалавриата, что является значимым для нас в выявлении тех структурных характеристик и определенных механизмов функционального подхода, которые важны для создания методики продукт-ориентированного обучения письменной речи в неязыковом вузе.

При функциональном подходе к продукт-ориентированному обучению письменной речи мы можем выделить следующие положения:

- внимание в большей степени уделяется прагматическому значению языкового явления, чем его форме;
- усвоение продуктивных языковых средств иностранного языка рассматривается с точки зрения их значения и функции в речи для осуществления профессионального взаимодействия;
- отбор и организация изучаемого материала осуществляются с учётом принципа профессиональной ориентированности обучения.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сказать, что методическая работа по продукт-ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе должна учитывать результаты современных исследований в области смежных с методикой дисциплин, таких как языкознание, дидактика, психология, психолингвистика с позиции функционального подхода. Функциональный подход к продукт-ориентированному обучению, как нам представляется, приводит к формированию соответствующих компетенций и развитию продукт-ориентированных умений письменной речи, обеспечивающих способность функционального использования иностранного языка как средства познавательной деятельности, понимания оригинальных учебно-научных текстов по специальности, извлечения нужной профессионально значимой информации с целью создания вторичного продукта письменной творческой деятельности.

Подведем итоги. *Функциональный подход к продукт-ориентированному обучению письменной речи* понимается как способ познания и организации учебной деятельности, включающий в себя комплекс структур и механизмов, направленных на формирование функциональной грамотности студента бакалавриата в процессе иноязычной текстовой деятельности.

Функциональная грамотность представляет собой степень подготовленности студента бакалавриата к выполнению возложенных на него образовательных функций. Функциональная грамотность студента как явление метапредметное есть симбиоз компетенций, умений и способностей к осуществлению читательской деятельности: умение пользоваться различными видами чтения; умение переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой; умение осуществлять поиск, выбор, анализ, систематизацию и презентацию информации; способность к осмыслению письменных текстов, использованию их содержания с целью ее понимания, сжатия, трансформации. Функциональная грамотность позволяет студенту самостоятельно формулировать новые познавательные цели, выходящие за пределы требования программы.

Реализация функционального подхода к продукт-ориентированному обучению письменной речи отражает функционально-коммуникативное описание иностранного языка (в нашем случае английского), что способствует более эффективному созданию продукта своей читательской деятельности (профессионального словаря, творческого проекта, мультимедийной презентации и т.п.).

Литература:

1. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. Институт лингвистических исследований РАН. М.: Языки славянской культуры, 2002. 736 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 280 с.

3. Демьянков В.З. Функционализм в зарубежной лингвистике конца 20 века // Дискурс, речь, речевая деятельность: Функциональные и структурные аспекты. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 26 – 136.
4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации.. М.: Изд-во Наука, 1984. 272 с.
5. Ермоленко В.А. Функциональная грамотность в современном контексте. М.: ИТОП РАО, 2002. 120 с.
6. Ковалева Г. С. Первые результаты международной программы PISA-2009. Презентация и обсуждение первых результатов международной программы PISA-2009, 7 декабря 2010 года. Российская академия образования, Институт содержания и методов обучения, отдел оценки качества общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/>.
7. Матюшкина М.Д., С.Г. Вершловский Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. №5. С. 140-144.
8. Репкина Л.И. Функциональный подход в обучении студентов психолого-педагогических специальностей чтению иноязычных текстов // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти выдающегося российского учёного-педагога В.А. Слостёнина. 16 – 17 сентября 2010 г., Москва, МПГУ: В 2-х ч. Ч. II. М.: МАНПО, 2010. С.496 – 500.
9. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). М.: Шк. б-ка, 2005. 512 с.
10. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. Изд. Восток-Запад, М., 2006. 201 с.
11. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Омск, 2008. 23 с.
12. Хуторской А.В. «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования» // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.
13. Шехирева Н.А. Продукт-ориентированное обучение студентов бакалавриата, изучающих английский язык для специальных целей, чтению научно-учебных текстов // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М.: РУДН, 2015. С. 803-814.
14. Шехирева Н.А., Торосян Л.Д. Текст как объект обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М.: МГИМО, РУДН, 2014. С. 326-336.

THE USE OF FUNCTIONAL APPROACH IN PRODUCT-ORIENTED TEACHING OF WRITING AT NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Abstract. *This article deals with functional approach to the product-oriented teaching of writing at non-language university. The article reviews the specific features and peculiarities of this approach and outlines its nature in modern language training method at non-language university. The importance of the issue is established by the fact, that against the backdrop of international communication development there is an urgent need for highly-skilled specialists who are able to air their views clearly in oral and written communication to the people from other cultures of language in different spheres of interaction. In this regard there is a burning reason for teaching of writing by means of foreign language. There is a conclusion that functional approach to the product-oriented teaching leads to the development of appropriate competences and product-oriented writing skills. They provide the ability of the functional use of a foreign language, which is a means of cognitive activity, authentic educational and scientific texts comprehension, extracting the essential professionally significant information in order to make a secondary product of creative writing.*

Keywords: *functional approach, writing, product-oriented teaching, functional literacy, competencies, mechanisms of functional approach.*

ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ ДИАЛОГА

ШИКИНА Т.С.

*Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарёва
E-mail: tatyanaashikina@yahoo.co.uk*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема гуманитарного диалога, который в условиях увеличения объема, усложнения структуры, углубления содержания и расширения разнообразия гуманитарных типов отношений становится решающим средством, обеспечивающим взаимопонимание на разных уровнях общения субъектов и выступает как наиболее действенное средство построения сложных систем отношений на разном уровне и в разных пространствах общественной жизни. Отмечается, что гуманитарный диалог ориентирован на воспроизводство и динамику социокультурных норм взаимодействия. Акцентируется внимание на идее о том, что достойный уровень образования приводит к изменениям в мышлении человека, которые, в свою очередь, переходят в изменение программ деятельности, решений, что может трансформировать отношения между людьми, как внутри сообщества-субъекта, так и между ними. Подчеркивается, что существование гуманитарных программ, базирующихся на идее гуманизма, отвечает современным требованиям диалогизации общества как ведущего фактора формирования социальных отношений. Делается вывод о необходимости перехода к образованию, основанному на гуманитарном диалоге, который выступает эффективным механизмом разрешения проблем и конфликтов на всех уровнях общественной жизни.*

***Ключевые слова:** образование, диалог, глобализация, цивилизация, общество.*

Современный процесс глобализации неизбежно втягивает цивилизации и культуры в мировые транснациональные реальные и виртуальные отношения, финансовые, торговые и информационные потоки, способствует экспликации политических, социально-экономических и культурных моделей, усиливает миграционные процессы, вследствие чего традиционное соотношение между «своим» и «чужим» («инаковым») принципиально меняется.

Формирование единой глобальной цивилизации чаще всего порождает резко негативную ответную реакцию на уровне локальных культур и цивилизаций, обостряет конфликтные ситуации, порождает мощные движения фундаменталистского характера. В таких условиях разрушительных опасностей, энтропии, дезорганизации диалог рассматривается как средство преодоления социокультурных противоречий.

Первоочередной задачей мирового сообщества на сегодняшний день является предупреждение конфликтов и поддержание мира. На первый план выходит проблема толерантности различных культур и сообществ. Способность их к сотрудничеству предполагает сближение их систем ценностей, а, следовательно, в конечном счёте, лежащих в основе этих ценностей социальных идеалов. Образование является важнейшим приоритетом и решающим фактором развития любой страны. В Уставе ЮНЕСКО говорится, что «для поддержания человеческого достоинства необходимо широкое распространение культуры и образования среди всех людей на основе справедливости, свободы и мира; поэтому на все народы возлагается в этом отношении священная обязанность, которую следует выполнять в духе взаимного сотрудничества». Однако согласно данным ООН за сентябрь 2013 года 123 миллиона молодых людей по всему миру в возрасте от 15 до 24 лет не обладают элементарными навыками чтения и письма, 61 процент из них – девушки, в основном проживающие в политически нестабильных регионах мира. Особое внимание к проблеме женского образования удалось привлечь 16-летней школьнице из Пакистана Малале Юсуфзай, которая в 2014 году получила Нобелевскую премию мира за борьбу за право всех детей на образование, став самым молодым лауреатом за всю историю премии. Долина Сват в пакистанской провинции Хайбер-Пахтунхва, где родилась и росла Малала, до 2009 года находилась под контролем талибов, которые запретили девочкам ходить в школу. Получение девочками образования является сильнейшей движущей силой развития мира, которая принесет огромные дивиденды в виде решения многих социально-экономических проблем, проблем

здравоохранения, детской смертности, ранних браков, будет способствовать развитию политического самосознания и проч. Еще более важным стоит считать, что образование дает женщинам возможность выбраться из мира невежества и нищеты, осознать себя частью мирового культурного сообщества, принимать собственные решения и делать осознанный выбор. Поэтому лидеры исламского движения Талибан выступают за запрет женского образования, объектами их нападения часто становятся школы.

В 1996 году американский филантроп Грег Мортенсон основал Институт Центральной Азии, миссия которого заключается в содействии и поддержке местного образования, повышении уровня грамотности, подготовке учителей и предоставлении стипендий, особенно женщинам, в отдаленных районах Афганистана и Пакистана. По состоянию на 2016 год, этот Институт успешно создал 190 школ в этих районах, в которых получают (или уже получили) образование более ста тысяч студентов. На сегодняшний день Институт Центральной Азии продолжает оставаться пионером в развитии образования в регионах, где мало или совсем нет возможностей для получения образования.

Каждый из проектов Института Центральной Азии является инициированным на местном уровне и предполагает обязательное участие местных жителей. Комитет старейшин, выбранный за их преданность делу, инициативность и ответственность, руководит каждым утвержденным проектом, что обеспечивает его жизнеспособность и долгосрочный успех.

Как известно, регион Центральной Азии отличается своей конфликтностью, политической нестабильностью и одновременно сильной религиозной традицией, поэтому не последнюю роль в успешной реализации проектов также отводится необходимости установления *диалоговых отношений* между Институтом и различными государственными, политическими и религиозными группами этого сложного региона. Причем трудность заключается в том, чтобы подобное сотрудничество не оборачивалось переходом на

сторону какой-либо одной конкретной группы. «Для того чтобы наши проекты были реализованы, нам часто приходилось иметь дело со многими сомнительными людьми», – говорит Мортенсон [Journey of Норе, 2009, с. 32]. «Нам приходилось пить чай с талибами, коррумпированными чиновниками, американскими военными, имамами, а также с деспотичными муллами, противившимися образованию», – признаётся он в более развёрнутой реплике [Journey of Норе, 2009, с. 32].

Основываясь на собственном опыте, Грег Мортенсон опубликовал две книги, которые получили статус бестселлеров в США. «Три чашки чая», (местная традиция говорит, что после третьей чашки чая незнакомец становится членом семьи), рассказывает о том, как автор, пытаясь покорить вторую по высоте вершину в мире – К 2 (Чогори) в Пакистане, погибал от изнеможения. Но его подобрали и вывели жители близлежащей деревушки Каракорам. Увидев однажды группу местных детей, сидящих в грязи и рисующих что-то палками на песке, Мортенсон пообещал себе, что однажды он вернется и построит для них школы. Открытие школ, особенно школ для девочек, автор считает лучшим способом борьбы с терроризмом. По его словам, образованные девочки превратятся в образованных женщин – матерей, которые вряд ли позволят своим сыновьям вступить в ряды экстремистов. Во второй книге «Школа на краю земли» Мортенсон продолжает рассказывать о том, с какими трудностями ему и его коллегам пришлось столкнуться на пути организации школ в Афганистане и Пакистане, о том, какая большая работа была проведена ими в Азад Кашмире и Пакистане после массивного землетрясения в этом регионе в 2005 году; какими уникальными способами ему удалось построить отношения с исламскими священнослужителями, военными командирами и племенными лидерами; о том, как он провел восемь дней в плену у талибов, выжил и не потерял веру в свое дело.

Мортенсон понимает, что развитию женского образования в регионе мешают не только религиозные убеждения. Нехватка рабочих рук, стоимость книг и школьной формы, местонахождение и

недостаточная безопасность школ заставляют родителей оставлять девочек дома. Однако инвестиции в женское образование сегодня принесут неоценимую прибыль в будущем и являются залогом обеспечения мира в современной цивилизации. Грег Мортенсон выделяет следующие преимущества развития женского образования в Афганистане и Пакистане: экономические, социо-политические и здравоохранения. Говоря об экономических, отметим, что согласно Всемирному Банку, увеличение численности женщин со средним образованием на 1% увеличивает доход на душу населения на 0,3%, согласно данным Всемирной Продовольственной Программы, фермеры, получившие образование, ведут хозяйство гораздо успешнее своих необразованных коллег, что выражается в повышении урожайной способности культур, что в свою очередь сокращает смертность по причине голода. Что касается социально-политических, то любопытен тот факт, что правительства и другие политические институты становятся менее коррумпированными, если в их состав входят женщины. Образованные женщины склонны настаивать на образовании для своих собственных детей, особенно девочек, на участии в политических дискуссиях и принятии политических решений. Они позже создают семьи, имеют меньше детей, гораздо чаще могут постоять за себя. Базовые медицинские знания помогают сокращать показатели материнской и детской смертности [Journey of Hope, 2009, с. 34]. Однако на сегодняшний день статистика неутешительная: Пакистан за всю его 69-летнюю историю никогда не выделял более 3 % своего валового национального дохода на нужды образования. Для сравнения: в 2014 году Непал выделил на эти нужды 5 %, а Куба – 13%. Причина этому в огромных суммах, которые уходят на финансирование армии, а результат – низкая заработная плата учителей (а то и полное ее отсутствие), аварийные здания школ, маленькие комнаты вместо классов, в которых порой ютятся по 40 человек, а также почти полное отсутствие школьных принадлежностей. Проблемы занятости, нехватки квалифицированных кадров, неграмотности в регионе можно отнести к глобальным проблемам современности. Для привлечения внимания к этим проблемам, а также для организации

сбора средств на поддержку образования (особенно для женщин) под эгидой Института Центральной Азии была организована благотворительная программа «Монетка на благо мира» («Pennies for Peace») [Journey of Hope, 2015, с. 30-31]. Эта программа имеет международный статус и с 1994 года успешно функционирует в тысячах школ и охватывает десятки тысяч студентов по всему миру. Существование гуманитарных программ, базирующихся на идее гуманитарного диалога, отвечает сегодняшним требованиям диалогизации общества как ведущего фактора формирования социальных отношений.

Современный индивид функционирует в ситуации комплексно осуществляемых, глобально значимых изменений, которые не могут не оказать влияние на сущность субъекта. Способность человека осваивать и воплощать всеобщее появилась вместе с человеком как субъектом познавательной деятельности [Шикина, 2008, с. 35]. Однако познание возможно только в диалоге, в его рефлексивной форме (познание самого себя) и внешней (познание мира). Грег Монтерсон и его коллеги уверены в будущей активности женщин третьего мира, которые, получив образование, в ближайшее десятилетие преодолеют свою профессиональную и социальную неготовность и изменят мир. Организация школ в Пакистане и Афганистане является результатом осуществления цивилизационного диалога, цель которого в воспитании толерантности и формировании культуры мира и ненасилия. Следовательно, можно утверждать, что сегодня повсеместно в мире существует установка на диалог и появляются предпосылки для его совершенствования.

Как уже отмечалось, в западном мире, например, в США, обучению женщин уделяют особое внимание. Колледж Уэллсли, женский колледж свободных искусств в штате Массачусетс, выделяется подготовкой женщин-лидеров, и достижения выпускников на международной арене служат прочным тому доказательством [Чубарова, Шикина, 2015, с. 575]. Выпускники Уэллсли служат в различных американских федеральных агентствах и ведомствах. Они

также играют заметную роль в международных организациях. Среди них фигурируют такие, как Организация Объединенных Наций, Всемирный Банк и Совет по Международным Отношениям. Существование подобных образовательных учреждений отвечает требованиям современного мира и способствует формированию личности, способной к конструктивному диалогу, умеющей принимать и понимать иные культурные позиции и ценности, имеющей представление о межкультурном диалоге как способе взаимодействия в современных поликультурных сообществах.

Гуманитарный кризис общества, образно выражаясь, расчищает площадку для построения новых социальных институтов, и от того, какие институты, принципы и нормы поведения мы сегодня установим, зависит будущая модель справедливого мира. Кризис – это время ценностного выбора. Будущее глобального мира должно основываться на новом гуманизме, где человек будет в центре движения, развития, а это значит, что необходимо духовное совершенствование всего человечества.

Диалог в условиях увеличения объёма, усложнения структуры, углубления содержания и расширения разнообразия типов отношений становится решающим средством, обеспечивающим взаимопонимание на разных уровнях общения субъектов. Он выступает как наиболее действенное средство построения сложных систем отношений в разных пространствах общественной жизни. Воспроизводство диалоговых отношений предполагает высокий уровень гуманизации общества, выражающейся в эффективном функционировании диалоговых институтов.

Социокультурная динамика диалогизации общества заключается в следующем: в результате индивидуального культурного творчества в качестве ответа на вызовы исторического развития социума возникают новые ментальные особенности как программы человеческой активности; эти особенности воспроизводятся личностью и становятся компонентами группового менталитета. Возникает противоречие между традиционными социальными

отношениями и новыми, что, в свою очередь порождает конструктивную напряжённость, снятие которой через воспроизводственную деятельность субъектов диалога приводит к установлению более прогрессивных социальных отношений. В этом смысле важность получения образования всеми членами современного общества невозможно переоценить.

Литература:

1. Обеспечение всеобщего начального образования. Фактологический бюллетень [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.un.org/ru/millenniumgoals> (дата обращения: 24.04.2016)
2. Устав ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org> (дата обращения: 24.04.2016)
3. Чубарова Ю. Е., Шикина Т. С. Диалог в контексте современных тенденций системы образования // Перевод в меняющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2015. С. 572-576.
4. Шикина Т.С. Диалог как социокультурная программа человеческой жизнедеятельности // Власть, 2008. № 6. С. 34-37.
5. Journey of Hope. Central Asia Institute, 2009. Vol. III. 42 p.
6. Journey of Hope. Central Asia Institute, 2015. 60 p.

PHILOSOPHICAL INTERPRETATION OF THE PROBLEM OF EDUCATION IN DIALOGICAL SOCIETY

Abstract. *The article deals with the concept of humanitarian dialogue which in this age of expanding the variety of human types of relationships becomes a crucial means of ensuring mutual understanding at different levels of communication, and serves as the most effective tool for building complex systems of interaction in different spheres of public life. The article focuses on the idea that a decent level of education leads to a change in a person's thinking which in its turn, change their way of acting and decision making. All this definitely transforms the relationship between people, both within the subject community, and between themselves. It is also emphasized that the humanitarian programs, based on the idea of humanism, meet today's requirements for the dialogical society as a leading factor in the formation of social relations. There has been made a conclusion about the need to turn to education based on the humanitarian dialogue, which serves as an effective mechanism for resolving problems and conflicts at all levels of social interaction.*

Keywords: *education, dialogue, globalization, civilization, society.*

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОСТИЖЕНИИ
КОММУНИКАТИВНОГО
ПРОСТРАНСТВА**

ЗНАЧИМОСТЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА ПРИ ДЕШИФРОВКЕ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕАКЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

АКОПЯН К.Б.

Московский государственный
институт международных отношений
(МГИМО университет)
E-mail: solodovnikk@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию парадигмы взаимодействия языка, культуры и социума с привлечением психолингвистических наработок при считывании семантических наслоений определенных коммуникативных актов, что имеет неоспоримую важность для студенческого коллектива вуза при обучении иностранному языку. Среди других исследований, посвященных когнитивной лингвистике данная статья отличается тем, что систематизируя весь накопленный опыт определения и дешифрования языкового знака и кода, предлагает обратить внимание на актуальный постмодернистский/постструктуралистский подход раскрытия кодировки языкового знака в текстовом поле. Концептуальная картина мира периода постмодернизма представляется ее коммуникативным взаимодействием нового типа, помогающего распознать новые грани традиционно считываемых знаков и кодов. Статья имеет теоретическую значимость и широкие возможности практического вовлечения в занятия по иностранному языку при обучению лингвокультурологии, коммуникативным навыкам, умениям семантического декодирования и интерпретирования.

Ключевые слова: языковой знак, дешифровка, декодирование, когнитивно-семантическое направление, языковое сознание, полилог культур.

Процесс отработки навыка понимания содержания речевой конструкции при обучении иностранному языку заключается в выработке умений интерпретирования чужого текста или сообщения реципиентом, осознания ядровой сути сообщения, нахождении скрытых интенций, что является выработкой автоматического умения создания собственного варианта сообщения на основе высказывания

адресанта с учетом всех необходимых экстралингвистических факторов (социальных, культурных, психоэмотических и т.п.). Парадигматические взаимослияния языка и культуры, имеющие воплощение на уровне языковых знаков текстового пространства, проявляют невероятные лингвистические орнаменты, обогащаясь различными «интерязыковыми формами» [Мазина, 2013], что в свою очередь актуализирует активное развитие определенных научных отраслей, прежде всего, когнитивной лингвистики, объектом изучения которой являются стоящие за языковыми категориями когнитивные представления.

Согласно распространенным мнениям, когнитивная лингвистика нацелена на изучение системности представления знаний и опыта, а также на обработку получаемой информации; когнитивистика сосредоточена на абсорбации и систематизации общих принципов, управляющих когнитивными/мыслительными процессами. Под когнитивной базой принято понимать структурированную совокупность неотъемлемых знаний какого-либо лингвокультурного сообщества, которыми должны обладать все говорящие на конкретном языке. Когнитивно-семантическое направление в лингвистике выделилось в особое функциональное подразделение в ходе оформления когнитивной науки в целом.

Проблематика восприятия/интерпретации текста конца XX века затрагивает круг проблем, связанных с представлением текста как знака. Семиотическая методология позволяет представлять реалии условной действительности в качестве коммуникативного процесса, регулируемого системой кодов и знаков, призванных вызвать соответствующую реакцию со стороны адресата-реципиента. Когнитивное направление в исследовании семантики привлекло весомое число крупных исследователей: Дж. Лакофф, А. Вежбицкая, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, и др. Фокус концентрации внимания исследователей-когнитологов направлен на ментальные основы понимания и производства речи, при которых языковое знание задействовано в дешифровании получаемого потока информации. Ввиду того, что когнитологи интерпретируют языковые феномены

через призму когниции человека, то лексико-семантический конструктор языка понимается как итог взаимодействия человеческого мышления с семантическими параметрами, характерными для задеирования определенным языком. Семиотическое «субъектно-объектное» взаимодействие, осуществляемое посредством определенных знаковых систем и совокупностей смыслов, представляет собою определенный уровень языка общения. Знаковая репрезентация условной художественной действительности представляет собой специфическую форму объективизации реального мира, является значительным показателем его отражательной коммуникативной деятельности.

Использование когнитивно-семантического направления в сочетании с культурологическим позволяет изучить природу ментальных сущностей более детально: культурологическая проблема позволяет говорить и о ее языковой ипостаси как об экспликации продуктов мышления в языке. В пределах сочетания культурологического, социологического и когнитивно-семантического направлений языковые единицы и знаки осознаются как ключи к пониманию сознания языковой личности [Накобян, Šuler-Galos, 2015]. Свидетельством в пользу этого служит то, что люди часто владеют словами не на уровне их значений, а на уровне передаваемых смыслов, то есть концептов и концептуальных признаков.

Вербализация мысли в языковом знаке происходит согласно языковой схеме-структуре конкретного языка. 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. Значение слова, все грани которого вмещает в себя знак, видоизменяется и расширяется наряду с увеличением рамок освоенного мира. Сами языковые картины реальной либо условной действительности представляют собой культурно освоенную модель действительности, категории смысла и содержания в экстралингвистическом восприятии. Языковой знак устанавливается и регламентируется

когнитивными процессами, и, как отмечает Е.Б. Старовойтенко [2001, с. 523], «даже строгое словоупотребление допускает свободу означения и проникновение индивидуальных смыслов». Более того, как указывает В.З. Демьянков [2001, с. 309], согласно основному тезису интерпретивизма, «значения вычисляются интерпретатором, а не содержатся в языковой форме».

Так, в процессе дешифровки языкового знака активно вовлекаются традиции мышления, национальные, социальные, культурные каноны интерпретации понятия. Можно предположить, что интерпретация языкового знака актуальна в пределах семантического пространства языка и дешифруется лингвокультурным потенциалом носителя. Подтверждением чему служат слова исследователя Д.П. Горского: вступающая в лингвистический акт личность, в первую очередь, определяет специфические особенности объекта, который она собирается описать; затем сопоставляет его с другими, но уже на следующем этапе она ищет схожие грани эмоционального символа объекта с другими символами, сложившимися в ее сознании. И, наконец, на заключительном этапе происходит процесс обобщения [Горский, 1985-2008, с. 208].

Из поколения в поколение язык передается как спрессованный во времени духовно-практический опыт народа. Согласно мнению исследователя К.Ф. Седова, «в современной психолингвистике еще нет принятой всеми учеными модели смыслового восприятия высказывания. Одно можно утверждать с достаточной долей уверенности: понимание речи происходит одновременно по многим каналам. Это не просто поэтапная дешифровка смысла... При всей важности дешифровки языковых знаков значения языка недостаточно для адекватного понимания смысла текста. Решающую роль здесь играет адекватная референция, соотнесение высказывания с реальностью, которая изображается в дискурсе» [Седов, 2004, с. 43]. Языковые единицы представляют собой особые единицы, имеющие не только номинативную функцию, но и дифференцирующую, а также смыслообразовательную и даже символическую. Леонтьев обращал внимание на то [Леонтьев, 1975, с. 71], что «наши чувственные

обобщенные образы, как и понятия, содержат в себе движение и, стало быть, противоречия /.../. Никакое чувственное значение не является застывшим отпечатком. Хотя оно и хранится в голове человека, но не как готовая вещь, а лишь виртуально - в виде сформировавшихся физиологических мозговых констелляций, которые способны реализовать субъективный образ объекта, открывающегося человеку то в одной, то в другой системе объективных связей». Безусловно, что этапы наполнения языковой единицы находят свое детальное формальное отображение в художественном тексте. На лексическом уровне во внутренней структуре языкового знака происходят семантические трансформации, где ведущей энергией преобразований является то, какое воздействие на адресата производит знак.

При определении сущности языкового сознания необходимо обратиться к исследованиям А.А. Леонтьева, в которых акцент ставился на сопоставление языкового сознания с понятием образа мира, потому как образ/картина мира отображает предметный мир условной действительности в человеческой психике, опосредованной когнитивными конструктами и собственно предметными значениями. То есть картина мира репрезентует набор интуитивных базисов о моделях действительности, которые включают в себя субъективные представления индивида о реальности, сформированные в сознании. Отсюда происходит типологическое разветвление образа/картины мира на концептуальную (культурную) репрезентацию, отражающую реальную действительность сквозь спектр понятий, базирующихся на представлениях людей, воспринятых органами чувственного восприятия и сгенерированных сознанием (коллективным либо индивидуальным); на языковую, то есть на картину мира, отображенную в языке; на реальную картину мира – мир, охватывающий индивида, на объективные реалии, существующие вне индивидуальных условий.

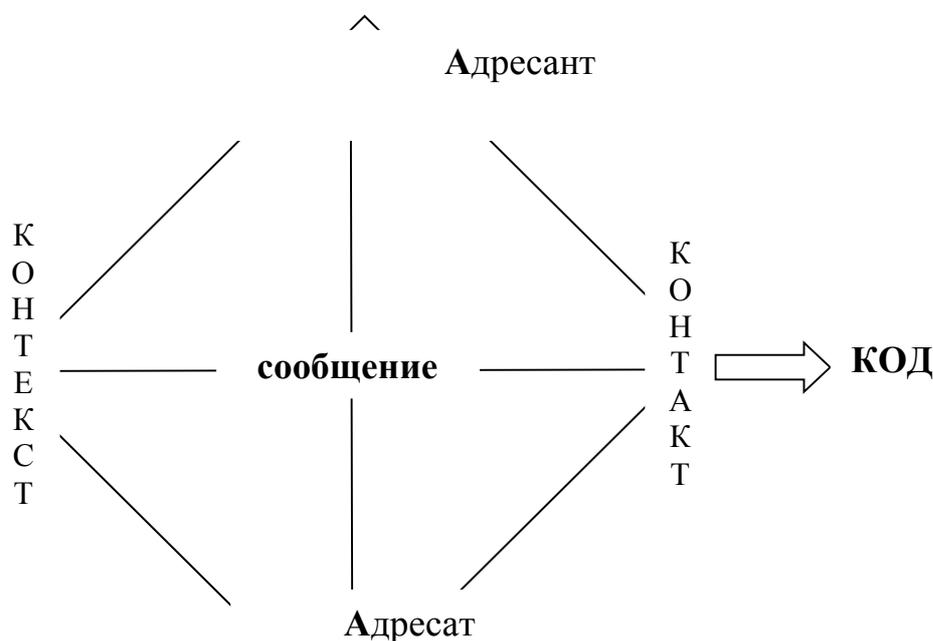
Природа образ/картина мира может распадаться как на картину мира языковую, так и концептуальную (культурную), при этом более широкой и вариативной структурой обладает именно концептуальная

картина мира, учитывая что сама ее структура представляет мозаику, скомпилированную различными типами мышления. Связанность языковой и концептуальной картин мира прослеживается на основании использования лексических единиц; здесь, на основании предположений исследователя Уфимцевой А.А., возможно говорить о неразрывности языковой и концептуальной картин: «Язык обозначает отдельные элементы концептуальной картины мира. Это обозначение выражается обычно в создании слов и средств связи между словами и предложениями. Язык объясняет содержание концептуальной картины мира, связывая в речи между собой слова» [Уфимцева, 1988, с. 107].

Концептуальная постмодернистская картина мира может быть представлена как коммуникативное взаимодействие различных, часто протестических сторон — субъекта и объекта (модератора/автора условной действительности и индивидуума/читателя, погружаемого в эту действительность). Модератор постмодернистской условной действительности как и герой/читатель для понимания друг друга должны соблюдать условие общения на одном и том же языке, символы и знаки которого равноценны для каждого партнера коммуникативного взаимодействия. При выполнении данного условия становится правомочным рассуждение о взаимодействии сторон как о действительной коммуникации. М.М. Бахтин в труде «Марксизм и философия языка» отмечал синхронистичность всякого языка, существование его лишь с точки зрения субъекта, наделяющего определенной смысловой нагрузкой те или иные словесные конструкции [Волошинов, 1993, с. 61]. Фактически, смысл, вносимый в вербальную конструкцию каждым партнером вербальных взаимодействий, трансформирует заданный набор произнесенных звуков в некий общепринятый знак, репрезентующий либо объективно существующее в обществе явление, либо какой-либо теоретический конструкт. Сама организация системы общепринятых в пространстве символов и знаков способна реализовать любое коммуникативное взаимодействие субъектов и объектов дискурсивного пространства. Миропонимание отдельного языкового

коллектива не полностью эксплицировано в его языке, тем более, если речь идет о понятийной сфере, относящейся к области мыслимого и переживаемого. Интерпретация языкового знака генерируется различными стимулами, в том числе, из сферы бессознательного.

Природа самого языка дискурсивной постмодернистской практики в его семиотической формулировке выступает как код, который включает набор определенных значений и смыслов, которые в полной мере и непосредственно осознаются и воспринимаются как субъектами, так и всеми объектами акта коммуникации. При обращении к схематическому изображению речевой коммуникации, предложенному Р.О. Якобсоном, где участвуют адресант, от которого вербализуется сообщение и адресат; само сообщение при это формулируется при помощи кода [Якобсон, 1985, с. 306].



Контекст в модели Якобсона связан эмотивной (экспрессивной) функцией сообщения, сфокусированной на адресанте с необходимостью адекватного отображения к информации, которая транслируется адресату. Приоритетным становится не трансляция информации, а поддержание контакта [Якобсон, 1985, с. 306]. По

мнению исследователя Н.И. Жинкина, трансформация универсально-предметных кодов в промежуточный языковой этап протекает в речевом мышлении каждой личности индивидуально.

Моделирование условной действительности, знаковой репрезентации, определения знака и его значения зависят от того, как интерпретируется знаковая система языка и какой аспект языка – функционально-строевой или динамический берется за основу [Стилистика русского языка, 2008]. В том случае, когда суть языка объективно репрезентуется как некая модель, обозначение реалий данной модели находит определение через субстанциональные знаки, выполняющие познавательно-прагматическую функцию.

Но необходимо сделать оговорку о том, что не существует фиксата интерпретации природы языкового определения знака. Среди общего количества существующих интерпретаций выделяются как структуралистские, так и постструктуралистские теории, начиная от идей Бодуэна де Куртенэ и Ф. де Соссюра до представлений Ж. Лакана, Ж. Деррида, Ю. Кристевой. Так, согласно трактовкам структуралистов языковой знак есть двусторонняя психическая сущность, соединяющая понятие и акустический образ [де Соссюр, 1999]. В постструктуралистской практике языковой знак лишился собственно репрезентативной функции. Природа знаковой репрезентации отображает замещение и обобщение вещей. При этом знак языка, как эмпирический конструкт дискурсивных практик, многовариантен, и каждый вариант знаковой модели имеет свою форму материализации и свои функциональные характеристики.

И.П. Ильин в своем труде «Постмодернизм. Словарь терминов» свидетельствует о поворотной тенденции в отношении языкового знака как о пересмотре его лингвистической природы: «все стало мыслиться как текст, дискурс <...>, который можно прочесть по соответствующим правилам грамматики, <...> построенным по аналогии с грамматикой естественного языка» [Ильин, 2001, с. 7]; постсовременные явления языковой реализации исследуются на прагматическом и теоретико-рефлексивном уровне, согласно которой

конструкты и модели условной действительности рассматриваются на уровне дискурсивных практик. Смысл сущностей и явлений порождается уже не в мимезисе, а в семиозисе, т.е. в свободной игре толкований и значений различных текстов и дискурсов. Поэтому, весь комплекс человеческой культуры представляется в виде суммы текстов. Так, английский литературовед Уолтер Аллен утверждал, что «продолжающаяся жизнь традиции, так сказать, зависит от новаторства. И, фактически, мы узнаем инновацию лишь в контексте традиции» [Tradition and Innovation in Contemporary Literature, 1966, p. 91]. Классическое наследие уже отображается с новых методологических тенденций и с использованием языка, который способствует выявлению и актуализации скрытых сторон творчества художника.

«Возникают мотивы, открытия, инновации внутри традиции, которая была бы формой воспроизведения социального опыта и включения традиции (точнее, разных традиций) в делящийся диалог (полилог) культур, социальных общностей, художественных, научных направлений, религиозных движений» [Скоропанова, 2001, с. 63-64]. Монологизм, столь характерный для модернизма, освободил пространство для постмодернистской диалогической картины мира. Выяснилось, что для детально точного отображения реальной действительности, исторических событий и психологии важным становится именно переосмысление и преобразование традиций. Повествователь в системе постмодернизма получил возможность, раздвигая рамки художественного времени и пространства, придавать универсальный характер моделируемой действительности.

Эффект универсальности становится достижим в том числе благодаря интертекстуальности, которая интерпретируется как «диалог между текстами разных культур и своеобразный способ включения в литературную традицию, ее осмысление (чаще всего пародийно-ироническое) и создание на этой почве нового, оригинального произведения» [Гребенникова, 1999, с. 96]. В учение постмодернизма интертекстуальность пришла как понятие о прошлом и традиционности, обыграв и фактически подменив их;

интертекстуальность по своей природе синхронична, а также характерной чертой является равноправное отношение разных художественных форм и текстов. Спектр интертекстуальности позволяет рассмотреть подробно каждую грань мира, предстающего как огромный текст, в котором все повторяется, а открытия производятся по принципу калейдоскопа: смешение определенных элементов дает новые комбинации. «Каждый текст является интертекстом, другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [Ильин, 1998, с. 78]. Сознание также предстает в виде текста, который можно прочитать по соответствующим правилам грамматики или, добавим, с помощью расшифровки знаков – символов, кодов.

Процесс дешифрования модели условной действительности вовлекает как вербальные, невербальные, так и экстралингвистические знаки; недостатки самой действительности компенсируются ее созиданием в дискурсивном пространстве. Реципиент должен обладать особой чувствительностью - “постмодернистской чувствительностью” (термин Ж. Дерриды), - с целью улавливания всех многогранных смысловых переливов, которые приносит дискурс в лингвистическую репрезентацию действительности. Сам по себе дискурс характерен заметной особенностью внедрения по воле автора как в интерпретируемое, так и в интерпретирующее. Дешифрование/обнажение языковых знаков той или иной дискурсивной модели действительности реализуется посредством дешифрования смыслопорожденного знака анализируемой модели; дешифровка определенной модели действительности «это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении» [Рикер, 1995, с. 18].

Данные теории вторят известнейшей теории о знаке (Ч.С. Пирс), где обосновывается, что осуществление человеком мышления не представляется возможным без помощи знаков. Если

проанализировать концепцию Пирса о том, что «всякая мысль есть знак» [Пирс, 2001, с. 182], то дешифровка мыслительных актов не возможна без расшифровки предшествующих мыслительных процессов. Одним из релевантных вопросов семиотики в отношении постмодернистского дискурса является дешифровка кодов, которые существуют для расшифровки всевозможных знаков.

Так, в контексте нашего исследования актуален вопрос о том, посредством каких знаков (языковых или неязыковых) выражена сама суть постмодернизма – протейстичность. Мотив «Протея» в постмодернистском направлении реализуется на уровне раскрытия темы изменчивости и в постижении логики антиномий. М.Н. Лобанова, уточняет, что Протей был одним из любимых образов эпохи барокко, который мгновенными и фантастическими перевоплощениями, подчеркивает зыбкость границ между реальным и воображаемым миром [Лобанова, 1994]. В постмодернистском романе Дж. Фаулза «Волхв» Протей один из значимых образов в воплощенной автором модели иллюзорной действительности. Дж. Фаулз говорил: *«Мне нравится не знать, не быть уверенным, ощущать, что всегда есть пространство для изменений»* [Фаулз, 2002, с. 120]. Литературный критик Д. Випон, провела сравнение между образом Протея и самим Дж. Фаулзом в том, что автор «вечно крушит готовые отлитые формы, пытаясь создать или применить на практике нечто новое» [Фаулз, 2002, с. 562]. Действительно, принцип репрезентации постепенно утрачивает свое значение в постмодернизме; существует теория о кризисе репрезентации (Ж. Бодрийяр), и размывание границ между реальностью и текстом только заостряет внимание на противопоставлении знака и внешнего мира. Таким образом, постмодернизм – это знаковая конструкция, дискурс, который необходимо дешифровать.

Дискурс постмодернистского толка представляется бесконечным процессом конструирования знаков; постмодернистский дискурс способен запечатлеть само восприятие нестатичности сущего, отсутствии целостности и стабильных морально-ценностных ориентиров. Авторы-метапрозаики не позволяют нам оставаться

пассивными наблюдателями художественных представлений. Важно понять каким образом автор создает свое представление о мире, чтобы нам, как читателям, понять способ моделирования наших собственных миров. Мозаичное выстраивание художественного текста современного романа напоминает барочную картину мира, для которой был характерен «распад цельности мировосприятия» (англ. *dissociation of sensibility*). Для постмодернистского романа, отражающего барочный «распад цельности мировосприятия», характерным становятся «фрагментарность дискурса и нарочитая хаотичность композиции» [Ильин, 1999, с. 183-184], по определению И.П. Ильина.

Особенность постмодернистского дискурса заключается также в многочисленных художественных приемах. Так, языковая личность автора проявляется в особой манере языковой игры по поводу известных культурных сюжетов и образов. Так, Т. Стоппард в пьесе «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» рисует перед нами ироничное обыгрывание бессмертной пьесы У. Шекспира «Гамлет», изменяя угол видения проблем, выдвинутых классиком британской сцены. Стоппард заостряет проблему роли искусства в общем жизненном потоке, оценки влияния искусства на общий ординарный жизненный уклад, выдвигает вариант проблемы существования категории искусства «ради искусства». Автор прибегает к разного рода симуляциям, он строит игровое философское пространство своей пьесы буквально в пустоте, все разыгрываемое им действие всего лишь иллюзия. Герои Розенкранц и Гильденстерн примеряют на себя маски, чтобы подстроиться под декорации, расставляемые автором, но, тем не менее, уже по заглавию определено понятно авторское решение судьбы данных персонажей.

Стоппард играет с марионеточными характерами Розенкранца и Гильденстерна, помещая их сперва в пустоту, в вакуум, в котором нет ни времени, ни четко организованного пространства, выявляя, таким образом, внутренний потенциал героев. Оказывается, что и Розенкранц, и Гильденстерн – фигуры полые, что вполне отражает суть постмодернистского видения мира – мира хаотического, мира,

способного впускать в себя простор пустоты. И разбор, как и репрезентация и вывод на сцену полых фигур свидетельствует о метафизической сущности подобных полных героев, то есть они способны задать нам новое видение проекций мироздания.

Во многом аналогичную форму репрезентации бытия мы можем наблюдать в американской драме-«пьесе в одном действии» Сэма Шепарда «Фонсик и терминаторы». Данная пьеса весьма отличается от британской версии постмодернистской пьесы. Однако, что касается полых фигур, фрагментарности, иллюзорности и хаотичности воссоздаваемого пространства, то пьеса Шепарда может служить уникальным примером постмодернистской эстетики. Перед нами разыгрывается действие, которое также во многом метафизично; перед нами разыгрывается действие, основными темами которого являются обеспечение государственной безопасности, поиск террористов, обманутое ожидание, любовь. Хотя здесь тема любви не венчает развязку созданной интриги, перед нами лишь обманутость ожидания читателя/зрителя, абсолютная авторская игра с концептами современного американского общества; растерянность и одиночество героев, обманутость надежд и потеря истинного пути. Завершается постановка символично изливающимся со сцены дымом, который, обволакивая как сцену с актерами, так и зрительскую аудиторию, свидетельствует о призрачности и иллюзорности того, что мы насаждаем в обществе, забывая основу основ человеческой этики – любовь. «Слышен громкий удар, как и раньше. Дым тем временем заполняет сцену и течет в зал. Удары производятся через короткий интервал и переходят в четко установленный ритм. Это продолжается до того момента, когда дым в глубине сцены начинает рассеиваться, и в финале, когда дым скрывает актеров, стол и стулья, аудитория видит звезды...» Такой финал текста возвещает нам об истине, которую мы подчас не видим, отвлекаясь на разного рода шумы и «дым», проецируемый социальным миром, перед нами ночная сторона истинного бытия, который завораживает, который не прочитывается логикой. Интересно, что именно постмодернизм зачастую смешивает понятия, пытаясь синтетически представить картину многогранности

бытия; так, часто в современных британских и американских текстах (Д. ДеЛилло, Дж. Фаулз, Дж. Барнс, П. Николз и др.), в попытке провидеть истинность, авторы по-барочному представляют мир, то есть фрагментарно, неустойчиво, антиномично. Так, у Шепарда герои Фонсик и Эмит воплощение светлой и темной сущностей, что подчеркнуто и портретными данными: «На скрипучем стуле служебного вида с правой стороны стола лицом ко всем сидит Фонсик. Он блондин... Эмит сидит с другой стороны стола перед портативной пишущей машинкой с заправленным в нее листом бумаги. Он брюнет... Мрак... Тишина. Эмит и Фонсик поют в темноте». Таким образом, действие пьесы Шепарда заявлено с моментов репрезентации тишины и мрака, а заканчивается ритмичными ударами и картиной звездного неба, что свидетельствует о дуальности окружающего нас мира. Особый интерес в том, что действительно антиномично Шепардом представлена картина мироздания, которая вмещает в себя героев Фонсика и Эмита, потерянных и даже растерянных; герои пытаются рефлексивно опознать законы жизни, но страх, который насаждает социум имеет гораздо большую силу, чтобы они могли победить.

Постмодернизму свойственна дискретность и эклектичность. Писатель и теоретик Д. Бартельми замечал, что «фрагменты – это единственная форма, которой я доверяю» [Barthelme, 1968, p. 160]. Р. Барт также отмечал, что «интерпретировать текст вовсе не значит наделить его неким конкретным смыслом (относительно правомерным или относительно произвольным), но, напротив, понять его как воплощенную множественность» [Барт, 1994, с. 14-15].

Природу постмодернистского текста составляют лингвокультурные коды, которые заполняют уникальные системы как обособленных семантико-стилистических средств, так и специфических параметров культуры (концептов, символов и др.). Для корректного считывания семантического значения сообщения необходимо учитывать множественность кодов, иначе есть большая вероятность, что значение может принять обратное значение, лимитируя действия самого дискурса.

Таким образом, постмодернистский дискурс представляет синтез особых языковых и культурных знаков, своеобразных кодов, реализующихся в процессе межкультурной, общечеловеческой коммуникации. «Привлекательность постмодернизма заключается в том, что взамен устойчивого мировоззрения современному человеку предлагаются (но не вменяются в обязанность) такие интеллектуальные качества, как независимость критических суждений, непредубежденность, терпимость, открытость, любовь к эстетическому многообразию, игровая раскованность, способность к иронии и самоиронии» [Киреева, 2004, с. 117]. Игровая природа композиционных решений современной прозы создает лабиринт знаков и мотивов, связанных с травмированностью сознания, безумием и смертью, что, кстати, связывает эти мотивы с основными барочными эстетическими представлениями о непознаваемости, хаотичности бытия, неопределенности и непознаваемости человека. Само понятие художественного произведения уже рассматривается как коммуникативный акт, процесс сложного взаимодействия между текстом, автором и читателем. Систематические «обманы» читателя, зашифровывание целых смысловых пластов, дешифрование знаков и кодов ориентируются автором на то, какую реакцию они вызовут у читателя, каким образом будут воздействовать на него.

Согласно установкам современной психофизиологии особое внимание уделяется так называемой вербальной сети взаимоотношений языковых элементов. Согласно этому, значение конкретного слова определяется не под воздействием непосредственного впечатления, а согласно его взаимоотношениям с другими словами, что необходимо непосредственно учитывать при обучении студентов коммуникативным навыкам и навыкам считывания семантических наслоений. Тот факт, что слово в тексте обретает более широкое значение, чем указанные в словарях понятия, отмечен и Л.В. Щербой. Он подчеркивал, что внешний процесс соединения слов отражает при этом внутреннюю динамику формирования смыслов, итоговым результатом которой служит «не сумма смыслов, а новые смыслы» [Щерба, 1974, с. 24]. А знаком, внутри

которого происходят семантические трансформации, остается языковая единица, которая в новом для себя контексте становится объектом-интерпретантой. Адресант, основываясь на языковой компетенции и мышлении адресата и не выражая в вербальной структуре этап обобщения, протекающего в его речевом мышлении, открывает путь к импликации. Однако ключ к интерпретанте слова-знака восходит к языковой и культурной памяти носителя языка. «Реальная речевая деятельность, - пишет Е.С. Кубрякова, - представляет собой некий континуум, на одном полюсе которого стереотипная, клишированная и почти автоматическая речь, для описания которой, возможно, и достаточно небольшого аппарата с небольшим типом конструкций и единиц. Зато на другом полюсе этой деятельности – новаторство, творчество, выходы за установленные барьеры, создание неологизмов и т.д.» [Кубрякова, 1986, с. 112]. В качестве важной задачи в этом ученый указывает на «подготовку в голове человека того содержания, которое затем станет предметом речи...» [Кубрякова, 1986, с. 113].

Литература:

1. Bartheleme D. Sixty Stories. N.Y, 1968.
2. Fowles J. The Magus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/216736-the-magus.html> (дата обращения: 15.08.2015).
3. Nakobyan K., Šuler-Galos J. Postmodern Discourse And Its Semiosis // Journal of Language and Education. 2015. Vol.1. Issue 3. P. 63-71.
4. Tradition and Innovation in Contemporary Literature / ed. by J.V. Johnson. Budapest, 1966. 185 p.
5. Барт Р. S/Z. М.: Ad Marginem, 1994.
6. Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. М.: Лабиринт, 2000. С. 349-487.
7. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке // Вопросы философии. 1993. №1. С. 35-106.
8. Горский Д.П. Обобщение и познание. М.: Мысль, 1985-2008. 208 с.
9. Гребенникова Н.С. Зарубежная литература. XX век: Учеб. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 128 с.
10. Демьянков В.З. Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии. Язык и культура. Факты и

- ценности. М.: Издательство «Языки славянской культуры». Российская Академия наук. Отделение литературы и языка, 2001. С. 309-323.
11. Ильин И. Постмодернизм. От истоков до наших дней. М.: Интрада, 1998. 250 с.
 12. Ильин И.П. Постмодернизм. Словарь терминов. М.: ИНИОН РАН-INTRADA, 2001. 384 с.
 13. Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. С. 75-80.
 14. Киреева Н.В. Постмодернизм в зарубежной литературе: Учебный комплекс для студентов-филологов. М.: Флинта: Наука, 2004. 216 с.
 15. Краткий словарь когнитивных терминов / под. ред. Е.С. Кубряковой, В.З.Демьянкова, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузиной. М.: МГУ, 1997. 245 с.
 16. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Наука, 1986. 159 с.
 17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательство «Политиздат», 1975. 304 с.
 18. Лобанова М.Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. М.: Музыка, 1994. 320 с.
 19. Мазина Р.Р. Язык и общество [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ibci.ru/konferencia/page/statya39.htm> (дата обращения: 23.02.2015).
 20. Пирс Ч.С. Принципы философии: в 2 т. СПб.: С.-Петербург. филос. о-во, 2001. Т. 2. 313 с.
 21. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Изд-во «МЕДИУМ», 1995. 415 с.
 22. Седов К.Ф. Дискурс и личность. М.: Лабиринт, 2004. 317 с.
 23. Серль Дж. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык / под ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1987. С. 96-126.
 24. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература. М.: Флинта: Наука, 2001. 608 с.
 25. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
 26. Старовойтенко Е.Б. Современная психология. М.: Издательство «Академический Проект», 2001. 544 с.
 27. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
 28. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред Б.А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 107-140.
 29. Фаулз Дж. Кротовые норы. Современная классика. М.: изд. Maschaon, 2002. 640 с.

30. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с.
31. Якобсон Р.О. Речевая коммуникация; Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 358 с.

THE IMPORTANCE OF SOCIOCULTURAL CONTEXT IN THE DECIPHERMENT OF THE LINGUISTIC SIGN AND PSYCHO-EMOTIONAL REACTION ON FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. *The article is devoted to the paradigm of the interaction of language, culture and society with the involvement of psycholinguistic developments when reading semantic layers of certain communicative acts, that is of undeniable importance for students. The article differs from other studies on cognitive linguistics, the priority of this manuscript is systematizing of the accumulated experience of determining and decrypting of linguistic sign and code, it proposes to pay attention to current postmodern/poststructuralist approach to the disclosure of the encoding of the linguistic sign in the text.*

Conceptual picture of the world of the postmodern period is represented by its communicative interaction of a new type, helping to identify new facets of traditionally recognized signs and codes. The article has theoretical significance and wide opportunities for practical involvement in foreign language classes when teaching cultural linguistics and communication skills, semantic decoding and interpretation skills.

Keywords: *linguistic sign, deciphering, decoding, cognitive-semantic direction, language consciousness, polylogue of cultures.*

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В МЕДИАДИСКУРСЕ

БОРИСОВА Е.А., КУРАХТАНОВА О.А.

Мордовский государственный
университет им. Н.П.Огарёва
E-mail: borisova_lena@yahoo.com
E-mail: olgashurt@mail.ru

Аннотация. Стилистические приемы, а именно: эвфемизмы, широко употребляемые в медиадискурсе, являются важным средством реализации прагматической интенции адресанта. В статье приводится ряд примеров эвфемии в англоязычном экономическом медиадискурсе, которые служат цели оказания манипулятивного воздействия на адресата посредством скрытия неприятных явлений действительности.

Ключевые слова: медиадискурс, англоязычный экономический медиадискурс, эвфемизмы, речевое воздействие.

Изучение медиадискурса в последнее время становится все более актуальным и привлекает внимание многих исследователей. Особый акцент делается на изучении проблем массовой коммуникации, массового речевого воздействия. Одним из основных направлений в изучении медиадискурса является рассмотрение особенностей функционирования отдельных средств выражения, их роли в реализации прагматической интенции адресанта. К таким средствам относятся метафоры, фразеологизмы, эвфемизмы и другие стилистические приемы, широко употребляемые в различных типах медиадискурса. Одним из малоизученных типов медиадискурса является экономический.

Экономика играет важную роль в жизни общества, оказывая непосредственное влияние на все стороны человеческой жизни. Экономические газеты и журналы, в первую очередь, ориентированы на тех читателей, чья профессиональная деятельность связана с экономикой. Однако адресатами информации также являются люди, интересующиеся различными

событиями, происходящими в мире [Чубарова, 2008, с. 9; Третьякова, 2006, с. 190].

Авторы стремятся не только привлечь внимание к своему материалу, но и придать ему форму, комфортную для читателя. Отсюда появляется опасение затронуть личные чувства коммуниканта, вызвать у него тревогу, недовольство или дискомфорт. С целью уйти от прямого наименования проблемы, журналисты прибегают к такому стилистическому явлению как эвфемия.

Цель данной статьи – проанализировать случаи употребления эвфемизмов в англоязычном экономическом медиадискурсе, локализовать причины их использования в данном типе дискурса. Эмпирическим материалом для проведения исследования послужили статьи из англоязычных изданий «The Economist» и «The Financial Times» последних лет, представленные в электронном виде в сети интернет.

Первое упоминание термина «эвфемизм» (от греческого слова *euphemismos*: *eu* – «хорошо» и *phemi* – «говорю») относят к 1656 году, когда английский историк и лексикограф Томас Блаунт в своей «Глоссографии» определил его как «хорошую или выгодную интерпретацию плохого слова» («a good or favourable interpretation of a badword») [Enright, 1985, с. 13].

Если говорить об определении эвфемизмов, то некоторые исследователи дают более широкое описание данного понятия, другие более узкое. А.Н. Шмелев определяет эвфемизмы как «слова или выражения, служащие в определенных условиях для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими» [Шмелев, 1994, с. 123]. Н.С. Арапова под эвфемизмами понимает: «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [Арапова, 1990, с. 24]. Таким образом, эвфемизмы – это слова и выражения, употребляемые для замены слов и выражений, обладающих негативной коннотацией. Использование подобного стилистического явления может иметь и другое назначение, которое

состоит в речевом воздействии на реципиента [Юткина, Чубарова, 2008, с. 171; Чубарова, 2008, с. 48].

Способность эвфемизмов манипулировать реципиентом определяется рядом факторов:

1. эвфемизмы скрывают истинную сущность явления за счёт создания нейтральной или положительной коннотации; скрытый способ передачи информации более эффективен, чем прямое воздействие на человека;
2. реципиент обычно не успевает вычлениить эвфемизмы из контекста и осмыслить их, так как огромный информационный поток, транслируемый каналами массовой коммуникации, затрудняет ориентацию в языковом материале и его критическую оценку;
3. чтобы присвоить слову статус эвфемизма, надо понять, какой именно референт скрывается за этим словом; если адресат по каким-либо причинам (дефицит времени, недостаточный уровень образования) не может этого сделать, эвфемизм не будет им «распознан»;
4. малая часть реципиентов знакома с данным лингвистическим явлением (в основном, это филологи и журналисты); не зная сути явления, невозможно понять, как осуществляется манипулятивное воздействие.

В таблице, приведенной ниже, представлены примеры эвфемизмов, встречающихся в англоязычном экономическом медиадискурсе.

Таблица 1. Примеры эвфемизмов из англоязычного экономического медиадискурса

Слова и выражения, обозначающие негативные экономические явления	Эвфемизмы
<i>devaluation</i> – падение курса валют, девальвация	<i>exchange rate adjustment</i> – курсовая корректировка
	<i>currency adjustment</i> – валютная корректировка

<i>cartel</i> – картель, картельный сговор	<i>price-linking</i> - ценовая связь
	<i>orderly marketing</i> – упорядоченный маркетинг
	<i>parallel pricing</i> – параллельное ценообразование
<i>economic crisis</i> – экономический кризис	<i>slump</i> – падение
	<i>depression</i> – депрессия
	<i>recession</i> – спад
	<i>economic adjustment</i> – период стабилизации экономики
	<i>period of negative economic growth</i> – период негативного экономического роста
<i>layoff</i> – увольнение	<i>career alternative enhancement program</i> – программа расширения карьерных альтернатив
<i>unemployment</i> - безработица	<i>slowdown</i> – снижение темпа работы
<i>to bankrupt</i> - обанкротиться	<i>close its doors</i> – закрыть свои двери
	<i>fold</i> – свернуться
	<i>wash out/up</i> – смыть
<i>instability</i> - нестабильность	<i>fluctuation</i> – флуктуация
	<i>fragility</i> – хрупкость, слабость
	<i>volatility</i> – летучесть, непостоянство

Эвфемизмы, представленные в таблице, заменяют слова и выражения, обозначающие негативные экономические явления. Данные эвфемизмы обладают нейтральной коннотацией и соответствуют основным целям эвфемизации речи: избежать конфликта в общении, скрыть неприятные явления действительности.

Перечислим основные причины использования эвфемизмов в экономическом медиадискурсе:

1. Психологическая уместность эвфемизма – эвфемия возникает там, где адресант сообщения, как правило, чувствует коммуникативное напряжение при передаче информации адресату. Замена денотата эвфемизмами в экономическом дискурсе влияет на восприятие коммуникантами информация. Представления говорящего о психологической уместности или неуместности использования лексемы продиктованы

- осторожным отношением к слову и его непосредственным ассоциированием с денотатом. Эвфемизм воспринимается психологически как новая единица и первоначально не связывается в сознании человека с негативной информацией.
2. Воздействие на адресата, идеологический контроль, манипулирование – экономический медиадискурс характеризуется стремлением адресанта оказать воздействие на реципиента, убедить его в правильности своего высказывания, склонить его на свою сторону.
 3. Маскировка тех или иных экономических явлений оказывает решающее значение на выбор лексики коммуникантами в экономическом медиадискурсе: желание завуалировать негативные явления обусловлено стремлением оказать на собеседника определенное речевое воздействие.
 4. Соблюдение вежливости, социальных норм, такта, выполнение требований к речи является следствием проявления так называемой политической корректности по отношению к собеседнику [Орлова, 2010, с. 169].

Таким образом, проведенное исследование стилистических приемов демонстрирует роль эвфемизмов в манипулятивном воздействии на адресата в экономическом медиадискурсе. Проанализированные авторами примеры демонстрируют функциональную значимость эвфемизмов в стремлении избежать возникновения коммуникативного дискомфорта, стремлении замаскировать те или иные факты действительности, придав их вербализации более «благозвучную форму».

Литература:

- 1 Арапова Н. С. Эвфемизмы // Лингвистический энциклопедический словарь. 1990. С. 21-25.
- 2 Орлова С. Н. Причины появления эвфемизмов в экономической прессе // Вестник УРАО. 2010. № 5. С. 169-172.
- 3 Третьякова И. В. Фоновые знания в обучении межкультурной интерпретации художественного текста // Актуальные проблемы устной и письменной коммуникации: теоретические и прикладные аспекты. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2006. С. 188-191.

- 4 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.
- 5 Чубарова Ю. Е. Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса: Автореф. дис. канд. филол. наук. Саранск, 2008. 17 с.
- 6 Шмелев А. Н. Общая характеристика парламентской речи и её особенностей // Культура парламентской речи. М.: Наука, 1994.
- 7 Юткина С. В., Чубарова Ю. Е. Реализация иронии в языке рассказа Бейтса «Silas the Good» // Вестник Мордовского университета. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. 2008. № 3. С.170-173.
- 8 Enright D. J. Fair of Speech: The Uses of Euphemism. Oxford University Press, 1985. 225 p.

PRAGMATIC PECULIARITIES OF EUPHEMISMS IN MEDIA DISCOURSE

***Abstract.** Stylistic devices, such as euphemisms, are widely used in media discourse. They can realise the pragmatic intention of the sender. The article gives a number of examples of euphemisms in the English economic media discourse, which serve the purpose of manipulating the recipient by hiding the unpleasant phenomena of reality.*

***Keywords:** media discourse, English economic media discourse, euphemisms, verbal impact.*

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ “GLOBAL ATLAS OF PALLIATIVE CARE AT THE END OF LIFE”)

БЫЧКОВА Т.В.

Российский государственный
социальный университет
E-mail: tatuana-3V@yandex.ru

***Аннотация.** В работе рассмотрены коммуникативно-прагматические особенности научного текста. В качестве корпуса для рассмотрения был взят “Global Atlas of Palliative Care at the End of Life”. Эта книга переводилась студентами, которым было важно передать два вида содержания: коммуникативно-информационное и коммуникативно-прагматическое. Коммуникативно-прагматическое содержание представлено в научном тексте коммуникативно-прагматическими блоками и через коммуникативно-прагматические установки реализует воздействующие возможности текста. Рассматривается несколько коммуникативно-прагматических установок: прогностическая, делимитативная, компенсирующая, уточняющая; узуальные и невербальные средства. Коммуникативно-прагматические блоки репрезентируются введением темы, маркированием уже известных знаний, точностью изложения, примерами и иллюстративным материалом, оценочными лексическими средствами, выводами и заключением.*

***Ключевые слова:** коммуникативно-прагматические особенности, коммуникативно-прагматические блоки, коммуникативно-прагматические установки, научный текст.*

В настоящее время педагогические науки интенсивно обогащаются притоком новых терминов из сопутствующих дисциплин: психологии, социологии, медицины. Новые явления в жизни общества, развитие и диверсификация сферы социальных услуг обновляют пространство иноязычной лингводидактики. Паллиативная помощь - относительно новое направление медицины. Задача медицинской литературы по этой теме заключается в том, чтобы привлечь внимание

общественности на всех уровнях: всемирном, региональном, национальном - к необходимости совершенствовать паллиативную медицину и увеличивать финансирование на развитие паллиативной помощи во всемирном масштабе. Подобные меры, безусловно, приведут к улучшению качества жизни пациентов, больных раком и другими тяжелыми заболеваниями, а также престарелых членов социума до их ухода из жизни. В настоящее время число людей, нуждающихся в особом медицинском уходе на последнем этапе жизни, составляет 20 млн. человек, 6% из которых дети, и в будущем это число только увеличится. Учитывая актуальную задачу превращения паллиативной помощи в России в современное направление общественного здравоохранения, знакомство студентов с научным исследованием "Global Atlas of Palliative Care at the End of Life" позволяет наряду с совершенствованием иноязычных компетенций «развить мировоззрение учащихся, содействовать становлению личности», адаптированной к полноценной и социально активной самостоятельной жизни в демократическом обществе [Макарова, 2010, с. 195].

Цель научного текста – информирование о предмете, конкретная и точная передача сведений. В содержательно-смысловой структуре научного текста выделяют два типа содержания: коммуникативно-информационное и прагматическое. Рассматривая различные аспекты научного текста Е.А. Баженова [Баженова, 2001, с. 3] пишет, что, будучи одновременно явлением языковым и экстралингвистическим, «текст оказывается способом реализации языковой системы, средством коммуникации, формой хранения и передачи информации, способом отражения интеллектуальной и психической жизни индивида, наконец, формой существования культуры». Эта сложно организованная политекстуальная система содержит несколько аспектов, коммуникативно-прагматический - один из них. Его задача - вербализация нового знания и его представление адресату [Баженова, 2001, с. 5].

Коммуникативно-прагматический аспект формируется через коммуникативно-прагматические блоки и прагматические установки.

Компонентами коммуникативно-прагматической структуры принято считать такие прагматические установки, которые осознанно и целенаправленно формулируются автором, и материально представлены в тексте. По замыслу автора они должны оказать определенное воздействие на адресата. С учетом всесторонней актуальности паллиативной медицины, гуманистической в том числе, это особенно важно при изучении, аннотировании и реферировании текстов по этой теме.

В тексте прагматические установки материализуются особыми речевыми средствами, точнее языковыми единицами разного уровня, задача которых - выполнение функции воздействия. Особые речевые средства или прагматические актуализаторы распределяются по группам. Прагматические установки классифицируются как прогностическая, делимитативная, компенсирующая, точность объяснения, экземплификативная, оценочная, «авторитетное мнение», «невербальные средства воздействия» и другие.

Прогностическая прагматическая установка присутствует в заголовке и первых абзацах научной работы. Она информирует адресата о теме работы, предмете исследования. В инициальном блоке “Global Atlas of Palliative Care at the End of Life” четко заявлена тема исследования. Это описание состояния данного вида медицинской помощи во всемирном масштабе, и конкретизирован временной период ее оказания.

Прагматическая установка информирует о тематике научного текста, тем самым раскрывается круг тем, которые подлежат исследованию в тексте. Совокупность взаимосвязанных тем описывается путем выделения отдельных частей в общей теме с их последующим поэтапным анализом. Единая предметная область или явление представлены через расчлененное восприятие ведущих параметров основной проблемы и выделение отдельных частей в целом.

В “Global Atlas of Palliative Care at the End of Life” предметная область исследования: паллиативная помощь - преднамеренно поэтапно ограничивается исследованием одного конкретного аспекта основной

проблемы. Отдельно рассматривается паллиативная помощь для взрослых и детей, исследуется взаимодействие между медицинской и паллиативной помощью. Представлена картина потребности в паллиативной помощи в мире. Перечисляются ограничения для развития этого вида медицинской помощи в разных странах и континентах, описываются известные модели паллиативной помощи и другие проблемы. Каждая тема выделяется в отдельный предмет для рассмотрения, однако разграниченные темы составляют единое целое.

Компенсирующая прагматическая установка опирается на знания, ранее ставшие известными автору текста и его адресату. Эти сведения являются базовыми и необходимы для эффективного восприятия читателем новой информации. Компенсирующая прагматическая установка вводится в текст научного изложения знаками отнесенности к ранее полученным знаниям. Маркеры метатекста способствуют установлению диалога между автором и адресатом по тематике научного текста и встречаются в тексте в тех случаях, когда автор испытывает необходимость в установлении контакта с читателями на том или ином участке изложения проблемы. Актуализаторы компенсирующей прагматической установки хорошо известны, и как речевые конструкции трудности не представляют, например: *obvious* - очевидно, *it is known* - известно.

Прагматическая установка «точность объяснения» встречается по всему тексту и соответствует целевой установке научного текста. Исходя из основной цели научного текста, как то – точное информирование о предмете научного изложения и подкрепление вновь полученной и предъявляемой читателю информации экспериментальными, статистическими и прочими данными, прагматическая установка «точность объяснения» непосредственно касается интерпретационной стороны текста. От академически грамотного использования данной прагматической установки зависит интерпретация нового знания адресатом. Прагматическая установка «точность объяснения» представлена в тексте точными математическими объяснениями, иллюстративными цифровыми данными, датами событий, таблицами, схемами, графиками, графическими фигурами и т.д. Во «Всемирном

атласе паллиативной помощи в конце жизни» имеется сорок всевозможных рисунков. Это схемы, карты, графические рисунки, диаграммы. Их задача наглядно сообщить информацию о состоянии паллиативной медицины в мире. При необходимости количественные данные подлежат уточнению в скобках. “The highest proportion (78%) of adults in need of palliative care at the end of life live in low and middle-income countries...” [Atlas..., 2014, p. 26].

“In 2011, 1.4 million deaths were attributable to TB including 430,000 with HIV (equivalent to about 20 deaths per 100,000 population globally)” ... [Atlas, 2014, p. 31]. In 2011, 136 of the world’s 234 countries (58%) had one or more hospice palliative care services established – an increase of 21 countries (+9%) from the previous project (2006) [“Atlas..., 2014, P. 41].

Экземпликативная прагматическая установка реализуется в научном тексте путем использования примеров. «Рассыпанные» по тексту примеры делают изложение более убедительным, составляют доказательную базу исследования, стимулируют заинтересованность адресата. Экземпликативная прагматическая установка повышает наглядность описываемого объекта, составляет доказательную базу авторского анализа. Объяснение рассматриваемой концепции с помощью конкретных, наглядных примеров, снабжение нарратива иллюстративным материалом является обязательным требованием научного дискурса. Экземпликативная прагматическая установка представлена как лексикализованными языковыми единицами, так и нелексикализованными формами, включая фонические и графические средства. Лексикализованные формы представлены выражениями: *for example, example, table, figure, diagram, as shown in figure, exactly, precisely, namely, just, chart, timetable, plot, curve, drawing, index*.

Некоторые наиболее часто встречающиеся экземпликативные прагматические средства выражения имеют сокращенное написание: *fig.* (*figure*), *ind* (*index*). В научном тексте на английском языке принято использование латинских сокращений в функции средств выражения коммуникативно-прагматического блока: *c* или *ca* (*circa*) –

приблизительно, около, *e.c.* (*example causa*) или *e.g.* (*example gratia*) – например.

Оценочная прагматическая установка характеризуется наличием большого объема средств выражения, непосредственно связана с выражением суждения по содержанию научного текста. Оценочно-прагматический блок представляет собой эмотивную составляющую научного текста и является компонентом его содержательной структуры. Лексические средства оценочно-прагматического блока представлены эмотивными компонентами и служат для маркирования на текстовой плоскости авторской интерпретации фактов. Они выражают его эмоциональное отношение, передают субъективную точку зрения, служат для вербализации заявлений на тему обсуждения, содержат оценку по тематике научного текста. Оценки чрезвычайно многообразны и характеризуются широкой вариативностью оценочных значений. Лексические средства оценочно-прагматического блока представлены различными единицами: существительными: *importance, interest* [Atlas..., 2014, P. 1], *necessity*; прилагательными: *certain* [“Atlas..., 2014, P. 3]; наречиями: *relatively* [“Atlas..., 2014, P.2], *progressively* [“Atlas..., 2014, P. 4]; безличными глагольными конструкциями: *it is important* [“Atlas..., 2014, P. 2]; глаголами: *prioritise* [“Atlas..., 2014, P. 8].

Неотъемлемой составляющей оценочно-прагматического блока являются предикаты знания и мнения, которые являются проявлением ментальных операций и отражают разное отношение к содержанию научного текста. По мнению Т.И. Семеновой, эти два предиката - «взаимосвязанные стороны познавательного процесса – бытие как объективная реальность и человек, познающий в принципе все бытие, осмысляются на языковом уровне как единство двух типов элементов в содержании предложения – объективных, отражающих действительность, и субъективных, отражающих отношение мыслящего субъекта к этой действительности» [Семенова, 2007, с. 22].

Важную роль в научном тексте играют заключение и выводы, в которых подводятся итог исследования, излагаются гипотезы, анализируются результаты и намечаются пути для продолжения работы.

В зависимости от подстиля конкретного научного текста, идентифицируются коммуникативно-прагматические блоки: “введение темы”, “постановка цели и задач исследования”, “краткая история вопроса”, “формулировка проблемы”, “описание стадий эксперимента”, “выдвижение гипотезы”, “описание теоретической модели исследования”, “выводы - заключение”, “прогнозирование”, “конечный императив”, “выражение признательности - благодарности”, которые будут рассмотрены в другой работе.

Литература:

1. Баженова Е.А. Научный текст в аспекте политекстуальности: Монография: Пермь, Изд-во Перм. ун-та, 2001. 269 с.
2. Макарова Т.Г. Актуальные проблемы иноязычного образования // Гибкая модель иноязычного образования: сб. науч. тр. Москва: Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-тет, 2010. С. 192-195.
3. Семенова Т.И. Лингвистический феномен кажимости. Иркутск: ИГЛУ, 2007. 135 с.
4. Global Atlas of Palliative Care at the End of Life. London: WPCA, 2014. 103 p.

**COMMUNICATIVE-PRAGMATIC FEATURES OF SCIENTIFIC TEXT (BASED ON
“GLOBAL ATLAS OF PALLIATIVE CARE AT THE END OF LIFE”)**

Abstract. *The article is devoted to communicative-pragmatic features of scientific text. Communicative-pragmatic features are represented by communicative-pragmatic units and constitute communicative-pragmatic structure of scientific text. Lexical communicative-pragmatic units are discussed. They disclose the theme, describe results, present conclusions. The following communicative-pragmatic settings are discussed: prognostic, delimitative, compensative, accuracy of explanation, exemplifying, evaluative and non-verbal means. They constitute pragmatic content of scientific text. Their role is to demonstrate emotive colouring of the text and the author's attitude to its content.*

Keywords: *communicative-pragmatic features, scientific text, communicative-pragmatic units, pragmatic content.*

ИННОВАЦИОННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОЗЕЛАНДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

БЕКЕЕВА А.Р.

*Российский университет дружбы народов
E-mail: annabeck@radio.fm*

***Аннотация.** Статья посвящена изучению национально-культурного своеобразия функционирования языковых единиц в новозеландском национальном варианте английского языка. Выбор такого подхода к исследуемому объекту мотивируется тем фактом, что особые социальные условия функционирования английского языка в Новой Зеландии обусловили специфику его бытования в качестве новозеландского национального варианта английского языка.*

Факторы социального порядка в значительной степени определили социолингвистический статус английского языка в Новой Зеландии. Прежде всего следует отметить, что до настоящего времени в отечественной лингвистике не проводилось комплексного исследования употребления языковых единиц в современном новозеландском национальном варианте английского языка.

Статья способствует лучшему пониманию функционирования языковых единиц в новозеландском национальном варианте английского языка. Английский язык в Новой Зеландии описывается с точки зрения национально-культурной специфики вербального и невербального коммуникативного поведения носителей новозеландского национального варианта английского языка.

***Ключевые слова:** языковая компетентность, речевая компетентность, Интернет, новозеландский национальный вариант английского языка.*

Новейшие информационные технологии в обучении позволяют активнее использовать научный и образовательный потенциал ведущих университетов и институтов, привлекать лучших

преподавателей к созданию курсов дистанционного обучения, расширять аудиторию обучаемых.

Глобальная сеть Интернет предлагает преподавателям иностранного языка множество полезных ресурсов. Это специальные программы обучения иностранным языкам, а также аутентичный материал, который преподаватель может отобрать самостоятельно и адаптировать к конкретным учебным задачам. Включение материалов сети в содержание урока является одной из основных возможностей использования Интернета.

Как показывают научно-педагогические исследования в областях создания и применения информационных ресурсов образовательного назначения и медиаобразования, использование новых информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе позволяет:

- представлять обучающие материалы по иностранному языку не только в печатном, но и в графическом, звуковом, анимированном виде, что дает многим учащимся реальную возможность усвоить предмет на более высоком уровне;
- автоматизировать систему контроля, оценки и коррекции знаний обучающихся;
- автоматизировать процесс усвоения, закрепления и применения учебного материала с учетом интерактивности многих электронных пособий;
- осуществлять дифференциацию и индивидуализацию обучения;
- существенно повысить интерес к изучению иностранного языка, что также определяет качество обучения;
- получать доступ и оперировать большим объемом информации;
- формировать информационную культуру, в том числе обучать студентов находить и использовать различные виды информации, что является одним из важнейших умений в современном мире;

- организовать самостоятельную учебную работу;
- предоставлять возможности дистанционного обучения тем, кому это необходимо.

Английский язык используется в качестве национального, государственного и официального литературного языка многими странами, такими как: Великобритания, Канада, Соединенные Штаты Америки, Австралия и Новая Зеландия. В этих странах английский язык является одним из национальных вариантов английского языка, каждый из которых характеризуется определенным функциональным своеобразием, национально-культурной спецификой языковых единиц, социальной и территориальной дифференциацией.

Новая Зеландия имеет торговые отношения со многими странами мира и является активным участником международных организаций. Это – одна из самых посещаемых стран мира. Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью национально-культурной специфики речевого поведения носителей английского языка в Новой Зеландии. Имеющиеся исследования, как правило, посвящены британскому и американскому национальным вариантам английского языка.

Особый научный интерес представляет новозеландский национальный вариант английского языка. Социолингвистический статус английского языка в Новой Зеландии определяется как новозеландский национальный вариант английского языка, так как он является государственным языком страны; на нем говорит абсолютное число жителей государства; он обладает национальной литературной нормой; выполняет полный объем общественных функций; обладает национально-культурной спецификой.

Обратимся к уникальному историческому опыту новозеландцев, особенностям их мировидения, традиций, образа жизни. Глобальные внешнеполитические интересы Британии в XVIII – XIX веках привели к образованию национальных вариантов английского

языка в США, Канаде, Новой Зеландии и Австралии. Одной из наиболее важных с точки зрения внешней языковой вариативности характеристик английского языка является его большая территориальная распространенность.

Национально-культурная специфика функционирования языковых единиц становится понятной в исторической перспективе. В этой связи целесообразно рассмотреть общественно-политические и социально-экономические предпосылки, определившие процесс становления новозеландского национального варианта английского языка.

30 января 1770 г. Австралия стала объектом географических открытий и исследований Д. Кука. Его исследования имеют большое научное значение. В связи с удаленностью Австралийского континента, его колонизация началась лишь спустя 18 лет после «визита» британского мореплавателя.

В 1788 г. в Порт – Джексоне был основан г. Сидней – столица первой австралийской колонии Новый Южный Уэльс. Открытие Нового Южного Уэльса оказалось своевременным, так как британское правительство использовало данную территорию для поселения заключенных.

В 1826 г. в г. Сидней проживало 12 тыс. поселенцев. Одной из предпосылок зарождения английского языка в Новой Зеландии явилось ее первоначальное расположение в качестве Австралийской колонии Нового Южного Уэльса, в которой в 1839 г. проживало 2 тыс. европейцев.

Согласно концепции колонизаторской политики, Новая Зеландия обладала благоприятными климатическими условиями для создания поселений и необходимыми ресурсами для укрепления экономического могущества Великобритании. Среди ранних европейских поселений были стоянки миссионеров и Новозеландской земельной компании, охотников на тюленей и китобоев.

В 1814 г. в Новую Зеландию прибыли первые миссионеры. Деятельность колонистов способствовала проникновению британской культуры в Новую Зеландию. В 1825 г. лондонские миссионеры совершили обряд крещения маори. С 1830 г. миссионеры У. Уайт и У. Коленсо печатали тексты священного писания и религиозные гимны на языке маори. В 1837 г. на язык маори был переведен Новый Завет, а в 1855 г. – Библия. Английский язык стал первым европейским языком, на котором стали говорить в Новой Зеландии.

6 февраля 1840 г. 500 вождей маори и первый губернатор Новой Зеландии У. Гобсон подписали соглашение о передаче суверенитета и всей полноты власти Великобритании. Договор Вайтанги является учредительным документом Новой Зеландии. Следствием подписания договора явилось господствующее положение Британии во всех сферах общественной жизни колонии (The Colony) и порабощение малочисленного народа маори, издревле проживавшего на этой территории [Малаховский, 1981, с. 87].

Основой исторического становления новозеландского национального варианта в «ранний» период послужил сформировавшийся литературный английский язык и диалекты Великобритании. Специфику языковой ситуации Новой Зеландии составляют новозеландский национальный вариант английского языка и язык маори. Новозеландский национальный вариант обладает национально-культурными особенностями на всех языковых уровнях. Особую уникальность и самобытность придают лексические заимствования из языка коренного населения маори.

В 1790 г. страна стала новой колонией Британской Империи. Следует отметить значительное социально-этническое разнообразие Новой Зеландии, поскольку подавляющее число иммигрантов составляли торговцы, моряки и китоловы из Шотландии, Англии, Австралии и Ирландии.

С 1831 г. Новозеландская ассоциация оказывала активное содействие иммиграции британцев в Новую Зеландию. Поселенцев из Англии, прибывших по двухгодичной контрактной программе содействия иммигрантам называли *two-year artist*. С конца XIX века въезд в Новую Зеландию лицам небританского происхождения был ограничен. Примечательным в этой связи является тот факт, что официальная программа по привлечению иммигрантов действовала применительно к выходцам из Великобритании. Еще в 1905 г. отечественный ученый П.Г. Мижурев в работе «Передовая демократия современного мира: английская колония Новая Зеландия» (1905) высказал мнение, что колонизация Новой Зеландии будет делом почти исключительно англосаксонского племени [Мижурев, 1905, с. 28].

Основой исторического становления новозеландского национального варианта в «ранний» период послужил сформировавшийся литературный английский язык и диалекты Великобритании. Специфику языковой ситуации Новой Зеландии составляют новозеландский национальный вариант английского языка и язык маори. Новозеландский национальный вариант обладает национально-культурными особенностями на всех языковых уровнях. Особую уникальность и самобытность придают лексические заимствования из языка коренного населения маори.

Английский язык превзошел язык маори по объему и сфере применения, тем самым вытеснив язык маори в неравноправное положение. Английский язык стал языком государственного управления, делопроизводства, образования, науки, СМИ.

Взаимоотношения с Великобританией стали важной частью культурного самоопределения новозеландского общества. Именно образ Англии всегда служил источником эффективных экономических достижений и грамотности. Ориентация новозеландцев на британские идеалы и ценности предусматривала их стремление к социальному, культурному и политическому

прогрессу. Первые поселенцы называли Великобританию *mother Britain, home, homeland, mother country* – в значении ‘Родина’.

В колониальные времена Новая Зеландия была известна как страна, данная Богом (*God's own country*), социальная лаборатория мира (*social laboratory of the world*), в которой процветает равноправное бесклассовое общество (*classless egalitarian society*), Великобритания Южного полушария (*Great Britain of the Southern hemisphere*), Южные моря (*South Seas*), страна чудес Тихого Океана (*Wonderland of the Pacific*), Британия Юга (*Britain of the South*), рай Южного моря (*Eden of the Southern Sea*), страна золотоискателей (*Digger land*).

Основные лексические и фонетические инновации в новозеландском национальном варианте английского языка возникли на основе диалектов Великобритании и языка маори, в результате взаимодействия которых сформировалась собственная национальная литературная норма. Особенности произношения новозеландцев среди всех социальных групп и возрастных поколений, в Новой Зеландии воспринимались как ошибки и вульгаризмы.

Одним из самых распространенных и «коварных вульгаризмов» новозеландской речи было употребление безударного [i] как [ə]: *it is* [it iz] ‘это’ произносилось как [ət əz]; реализация дифтонгов [ai] как [ei] и [ei] как [ai]: *lady* [leidi] ‘леди’ произносилось [laidi], *days* [deiz] ‘дни’ как [daiz], *type* [taip] ‘печатать’ как [teip]; *plate* [pleit] ‘тарелка’ – [plait], *home* [hʊm] ‘дом’ – [həʊm]; *take* [teik] ‘брать’ – [taik]; *how* [haʊ] ‘как’ – [həʊ]; *cake* [keik] ‘торт’ – [kaik]; *town* [taʊn] ‘город’ – [teʊn]; *bay* [bei] залив – [bai]; *round* [raʊnd] ‘круг’ произносилось как [reʊnd]; дифтонгизация [i] в словах типа *me* [mi] как [mæi] ‘меня, мне’.

В языке или его национальном варианте отражается деятельность языкового коллектива в виде фонетических и лексических единиц. Вполне очевидно, что в новозеландской национальной литературной норме сложились определенные черты

дифференциации от британского национального варианта английского языка.

В 1905 г. новозеландские преподаватели изучали физиологию органов речи с целью выявления причин «дефектного», нечистого произношения школьников. Новой сформировавшейся разновидности приписывался статус «колониального» английского языка, в котором «отклонения» от британской престижной нормы рассматривались как ошибки из-за недостаточного внимания учителей и родителей к «небрежной» манере произношения.

В 1912 г. была учрежден Консультативный совет по образованию Новой Зеландии. Необходимость в модернизации осознавалась не только правительством, но и населением. Консультативный совет исходил из задач распространения «коммуникативной значимости» английского языка, унификации произносительной нормы, создания учебно-методической базы для повышения уровня подготовки учащихся и квалификационного уровня преподавателей школ.

К следующей характеристике новозеландского типа произношения в 1914 г. относится централизация [i]: местоимение *it* [it] 'это' произносилось как *ut* [ʌt], *painted* [peintid] 'нарисованный' – *paintud* [peintʌd], *places* [pleisiz] 'места' – *places* [pleisʌz]. Слова типа *no* [nəʊ] 'нет' становились *nehoo* [neəʊ], *culture* [ˈkʌltʃə] 'культура' – *cahlture* [kʌhʃhə], *love* [lʌv] 'любовь' – *lahve* [lʌhv], *first* [fɜ:st] 'первый' – *fust* [flst], *person* [ˈpɜ:sən] 'персона' – *pahsons* [ˈpʌh:sən]; *долгий звук [u:]* в словах *two* [tu:] 'два', *school* [sku:l] 'школа' становился кратким как [ʊ] в *foot* [fʊt] 'ноги' [NZ Listener 13.06.1947].

Повышенный интерес к перспективам развития новозеландского национального варианта английского языка в начале XX века был обусловлен подъемом национального самосознания, а именно прогрессивно настроенной деятельностью ряда различных организаций и учреждений Новой Зеландии. «Специфические» мероприятия министерства образования Новой Зеландии в 1925 г.

были направлены на искоренение «проблем с произношением» и стандартизацию языковых средств.

В этом же году правительство издало бюллетень по речевой практике, по которому англоязычные новозеландские школьники обучались английскому языку как иностранному, с указанием четких рекомендаций, которыми следует руководствоваться для правильного произношения и употребления английских слов. По рекомендации министерства образования Новой Зеландии были опубликованы работы Д.М. Стюарт «Методы тренировки речи» и «Практикум по фонетике» (1925). Данные издания ставили своей целью дать рекомендации практического характера и в значительной степени научить новозеландских учащихся правильному произношению дифтонгов и гласных фонем английского языка [Бекеева, 2015, с. 120].

Ориентация на стандарт британской произносительной нормы рассматривалась как основной способ быстрого достижения намеченных целей. Общеобразовательные школы Новой Зеландии были оснащены звуковыми записями сообщений Королевы Марии и Короля Георга V, обращенных к новозеландским школьникам. Британская произносительная норма осознавалась как эталонная. Внедрение данной формы речи во все сферы социально-этнической общности означало повышение коммуникативной ценности английского языка. В современную эпоху новозеландцы ориентируются на британский произносительный стандарт (Received Pronunciation), который ассоциируется у них с лучшим произношением, привилегированностью, высоким престижем и образованностью.

Преданность Новой Зеландии метрополии выражалась активным участием в I и II мировых войнах. В I мировой войне сражалось 100 тыс. новозеландцев. В 1914 г. был сформирован Австралийский и Новозеландский армейский корпус. В боях погибло 17 тыс. новозеландских солдат, 41 тыс. солдат получила ранения, еще 9 тыс. новозеландцев погибло после войны из-за пандемии. Во II мировой

войне непосредственное участие приняло более 194 тыс. новозеландцев [King, 1981, с. 265].

Новозеландские солдаты считались сильными, отважными и скромными без малейшего притворства и самовосхваления. В эти годы новозеландцы называли себя *Fernleaves* (листья папоротника), *Enzedders* (инициальные буквы NZ + окончание – er), *Diggers* (*the gold diggers* ‘золотоискатели’). В 1940 г. правительство учредило празднование столетия со дня подписания договора Вайтанги 1840 г. как один из способов благоприятствования национальной идентичности.

Получение статуса доминиона (The Dominion) в 1907 г., эффективная государственная языковая политика, направленная на развитие и укрепление своих национально-культурных особенностей, высокая численность англоязычного населения, родившегося в Новой Зеландии, развитие собственных СМИ способствовали формированию и закреплению национальной литературной нормы и росту ее престижа. В 1890 г. была создана Ассоциация коренных жителей Новой Зеландии. По их инициативе в свет вышли журналы «Зеландия» (1889) и «Новая Зеландия с иллюстрациями» (1899), несколько поэм и романов, в которых идеологи делали акцент на национальных ценностях и идеалах, этническом национализме Новой Зеландии.

В конце XIX века в новозеландском национальном варианте английского языка возникают ироничные прозвища британцев, например, *new chum* ‘вновь прибывший иммигрант’; *homey* ‘коренной британец, иммигрировавший в Новую Зеландию’. Слово *rotmie* ‘англичанин’ с уничижительной коннотацией было заимствовано из австралийского национального варианта английского языка. К 1920 г. оно стало общеупотребительным и используется в качестве стержневого в словосочетаниях *rotmie bashing* ‘подвержение британцев к суровому и несправедливому критицизму’, *rotmie accent* ‘речь британцев, в особенности из Мидленда или с южным британским акцентом’, *Pommie-land*

‘Великобритания’, *rommie bastard* ‘оскорбление, брань’. Во время Второй мировой войны новозеландцы называли британских солдат пренебрежительным словом *pongo* ‘солдат’ или *pongolian* (имя прилагательное образовано с помощью слияния морфем *pongo* + *Mongolian*) в значении ‘резидент Великобритании’.

Со времен колонизации до середины XX века единое представление новозеландцев о Великобритании выражалось понятиями *home* ‘дом’, *mother Britain* ‘Родина-мать Великобритания’. Выражение *to go home* понималось новозеландцами ‘посетить или вернуться в Великобританию’. Словосочетание *home boat* означало ‘корабль, совершавший плавание между Великобританией и Новой Зеландией’.

В 1947 г. Новая Зеландия была провозглашена парламентской монархией Содружества. Парламент Новой Зеландии принял Вестминстерский статут 1931 г. – таким образом, страна обрела независимость от Великобритании. В 1952 г. Елизавета II была провозглашена королевой Новой Зеландии. За это время английский язык Новой Зеландии приобрел свои специфические черты и самобытное культурное пространство.

Чувство принадлежности к Британской Империи угасло с ослаблением ее мощи как мировой державы после II мировой войны. Ослабление традиционных культурных и экономических связей между Великобританией и Новой Зеландией произошло со вступлением Англии в Европейское Экономическое Сообщество в 1973 г. и прекращением программ содействия иммиграции британцев в Новую Зеландию в 1974 г. В 1984 г. Новая Зеландия декларировала статус независимой антиядерной страны, установив запрет на заход любых кораблей с ядерным оружием.

В 1992 г. Новая Зеландия была избрана в Совет Безопасности ООН сроком на два года. Политические круги Новой Зеландии посчитали это хорошей возможностью улучшить образ страны на международной арене. Новая Зеландия стала активно участвовать в

операциях ООН по поддержанию мира. В первой половине 1990^x гг. новозеландские воинские подразделения были развернуты в Боснии, Ираке, Мозамбике, Анголе, Камбодже и на Ближнем Востоке. Новозеландское правительство также активно поддерживало Договор о нераспространении ядерного оружия, Всесторонний договор о запрещении ядерных испытаний и другие договоры, связанные ядерным оружием. Новая Зеландия была главным противником французских ядерных испытаний в Полинезии.

Новозеландскому национальному варианту английского языка присущи следующие типы языковой вариативности: а) фонетический; б) лексический; в) грамматический (подтип – морфолого-синтаксический).

На становление новозеландского национального варианта английского языка оказал воздействие ряд экстралингвистических факторов, в первую очередь: исторический; культурно-исторический; территориальный; социально-экономический и социально-политический. На выбор языковых единиц в новозеландском национальном варианте английского языка на синхронном срезе зависит от таких экстралингвистических факторов, как: возраст и принадлежность к тому или иному поколению; социальная принадлежность; место жительства; уровень образования и воспитанности; сфера использования английского языка.

Основные лексические и фонетические инновации возникли на основе диалектов Великобритании и языка маори, в результате взаимодействия которых сформировалась собственная национальная литературная норма. Новозеландский национальный вариант обладает национально-культурными особенностями на всех языковых уровнях. Особую уникальность и самобытность придают лексические заимствования из языка коренного населения маори.

Литература:

1. Бекеева А.Р. Особенности английского языка в Новой Зеландии. М.: Изд-во РУДН, 2015. 150 с.
2. Малаховский К.В. История Новой Зеландии. М.: Наука, 1981. 236 с.
3. Мижуев П.Г. Передовая демократия современного мира: английская колония Новая Зеландия. Санкт-Петербург: Львович, 1905. 256 с.
4. King M. New Zealanders At War. Auckland: Heinemann, 1981. 282 p.

INNOVATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING (ON THE BASIS OF NEW ZEALAND ENGLISH)

***Abstract.** The article is devoted to the study of national and cultural features of New Zealand English. Extralinguistic factors led to the specificity of New Zealand English. It was largely determined by the sociolinguistic status of English in New Zealand. First of all it should be noted that comprehensive studies of the use of language units in New Zealand English have not been conducted before. The article contributes to better understanding of the functioning of language units in New Zealand English. New Zealand English is described from the point of view of national and cultural features of verbal and non-verbal communicative behaviour of the native New Zealand English speakers.*

***Keywords:** language competence, speech competence, Internet, New Zealand English*

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ДОМ» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ В КАРТИНАХ МИРА РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

ГАНЮШИНА М.А.

Российский государственный
социальный университет
E-mail: margarita1962@list.ru

Аннотация. В статье на примере понятия «дом» и его составляющих, включая их символический компонент, рассматриваются картины мира английского, французского и русского языков, позволяющие выявить особенности мирозидения того или иного народа.

Исследование этих понятий показало, каким образом мифологический образ, однажды получив языковое выражение, продолжает жить в нашем языке и в нашем сознании, приспособляясь к новым житейским обстоятельствам и становясь образом постоянно семантического обновления. Для объективного исследования особенностей тех или иных понятий необходим анализ целостной семантики и внутренней формы, в которой оставили свой след мифы, архетипы, обычаи и традиции, содержащие основную информацию культуры этноса.

Исследование понятий «дом» и его составляющих в рамках фразеологических единиц позволило проследить, как в диахронической плоскости происходит постоянное взаимодействие между активными синтаксическими моделями свободных сочетаний и фразеологизмами. При анализе, исходящем из «множественной этимологии», учитываются различные связи слова внутри лексико-семантической системы и передаётся культурно-национальная информация, содержащаяся во фразеологических сочетаниях.

Ключевые слова: языковая картина мира, мифологическое сознание, символ, идиома, значение слова, лексико-семантическая система, понятие.

Символическое содержание, запечатлённое в лексической системе языка, во многом позволяет выявить особенности мирозидения и мироощущения того или иного народа, поскольку в языковом знаке

связь означающего и означаемого далеко не случайна. Нередко, как отмечает Н.В. Иванов, за этим отношением стоит символ как всеобщая форма существования феноменов культуры, как искусственная реальность. Знак и символ находятся в тесной взаимосвязи и не могут существовать друг без друга. «Встречаясь в моменте бытия, знак и символ раскрывают друг друга: символ в опыте бытия раскрывает свою знаковую сущность, а знак в своём бытии – свою символическую функцию» [Иванов, 2002, с.7]. Исследование языковой картины мира (ЯКМ) в совокупности с лингвистическим и культурно-философским аспектом с учётом символической реальности языка даёт возможность в полной мере понять взаимосвязь образно-идиоматической стороны языка с его фразеологическим опытом и в целом связи языка, культуры и мировоззрения народа. В этой связи дальнейшего рассмотрения требуют вопросы выражения символики с помощью языковых средств.

Самые обычные вещи и предметы быта, окружающие человека, могут выполнять функцию символа. Они имеют субъективно-объективную определённость, которая позволяет говорить о различном восприятии и формировании образа мира людьми разных социокультурных сообществ, с присущими для них менталитетами. Уместно отметить, что восприятия формируются представлениями, конструируемыми сознанием.

Во все времена человек умел переводить реальную действительность в символы и строить из них параллельный «вещному» мир символов, который может объяснить многое в происхождении различных образов и ввести в соответствующий контекст. На стадии формирования национальных языков человеческое мышление отождествляло всё живое и неживое, оперировало образами и символами. К этому времени для описания мира был выработан, как отмечает Т.В. Цивьян, в работе «Модель мира и её лингвистические основы» «остроумный своей простотой» способ, известный как «система бинарных оппозиций», в основу которого легли представления о Вселенной: её персонажи, основные пространственно-временные, причинные, этические, количественные, семантические параметры. Т.В. Цивьян выделяет 10 – 20 пар противопоставленных друг другу

признаков с соответственно положительным и отрицательным значением: верх/низ, небо/земля, земля/подземное царство, правый /левый, день /ночь, свет/мрак, лето/зима, белый /чёрный, мокрый /сухой, мужской /женский, свой /чужой, близкий /далёкий, внутренний /внешний и другие. На основе образующих единства оппозиций создаются универсальные знаковые комплексы, которые способствуют усвоению мира. Автор подчёркивает, что этот простой список оппозиций вырастает из сложной системы взаимодействий языка и модели мира: язык описывает модель мира и описывается ею [Цивьян, 2006, с. 8].

Создавая новый текст с целью постичь мир при переходе от одного кода к другому, человек углубляется в существующий знак, являя миру скрытые в нём значения. Точкой отсчёта в познании мира явилось антропоцентричное противопоставление: Я и другой, где всё другое описывается через осознание себя. Таким образом, анализ структуры картины мира (КМ) и её языковой репрезентации позволил обнаружить соответствие набора универсальных семиотических оппозиций КМ набору языковых лексико-семантических, грамматических категорий, предполагающих описание КМ с помощью языка и сообразно его структуре. Наблюдается взаимопроникновение структур КМ и языка.

Т.В. Цивьян показывает, что пространственно-временные показатели в КМ представляют собой выражение универсальных семиотических оппозиций как на семантическом, так и на лексическом уровнях. В качестве примера она приводит способы языкового воплощения пространственно-временного фрагмента КМ через комплекс составляющих его семантических полей в виде списка лексем следующего состава: элементы ландшафта, определяющие членение мира (небо, земля, гора и т.д.); элементы пространства, связанные с человеком (поле культуры: город, страна, мельница и т.д.); элементы времени (утро, день, закат, времена года и т.д.); единицы времени (год, век и т.д.). Результаты анализа показали абстрактный и номенклатурный характер словаря. Знак выполнял функцию замещения, которая способствовала выявлению в нём двуединой

природы. Основу содержания составляло замещаемое, а замещающее воспринималось как выражение. В зависимости от значимости содержания в общей картине мира оценивалось замещающее. Отношения между содержанием и выражением строились на подобии. Например, колодец воспринимался для фольклорного героя не столько водным резервуаром, сколько границей своего и чужого мира, вход в иное подземное царство.

Числовые характеристики фольклорного времени и пространства не имеют абсолютных значений и не соответствуют реальным математическим единицам. Они представлены в рамках оппозиций большой / маленький, длинный / короткий, ранний / поздний и т.д. На лексическом уровне выражение универсальных семиотических оппозиций представлено словарём, описывающим мир и бытие человека в нём. Мир, в который помещена жизнь человека, условно разбивается на следующие действия: выйти наружу, войти внутрь, пойти налево / направо, прийти рано / поздно, днём / ночью и т.д. Чтобы научиться ориентироваться в окружающем пространстве, человеку необходимо усвоить строго регламентированную и достаточно абстрактную классификацию пространственно-временных показателей. Только после этого происходит постепенный переход из реального пространства на более высокий уровень духовного пространства, где осуществляется контроль пребывания человека в этом мире. Этот переход лежит в основе появления пространственной метафоры. Т.В. Цивьян делает предположение, что возможно, информация о структуре и возникновении модели мира «вводится в сознание человека недифференцированно, оценочный критерий появляется на очень раннем этапе, а по нему свет, например, всегда относится к благу..., а тьма – к злу, смерти и т.п. Человек должен научиться и технике выбора, пользуясь которой, он решает, к какой ситуации и каким образом прилагается та или иная оппозиция» [Цивьян, 2006, с. 11].

Таким образом, исследования обозначения символов через идиоматические выражения особенно важны. Однако не следует отводить исключительную роль символу и преувеличивать его

значение в формировании ЯКМ, ибо идеализация символизации, как отмечает Н.В. Иванов, может привести к мистификации объекта [Иванов, 2002, с 8].

Обратимся к образам и символам предметов, окружающих нас, с помощью которых человеческое сознание моделирует реальную действительность и создаёт языковую картину мира, фиксируя и передавая особый для данного народа способ видения мира.

Для всех народов дом является важной ценностью. Почти повсеместно дом осознаётся как центр человеческой Вселенной, место покоя, чистоты и порядка. Издревле дом связывали не только с постройкой, но и с семьёй и людьми, живущими под одной крышей. Повсеместно дом имеет большую значимость. Несмотря на общее символическое содержание, языки избирательно подошли к воплощению его образа. В выражении *bring down the house* (досл. «победить дом») под домом подразумеваются зрители в концертном зале. В этой связи становится ясным смысл идиомы, т.е. «покорить зал, вызвать бурные аплодисменты». Если у британцев всё идёт не так, как следовало бы, т.е. «перевернуть всё верх дном», они употребляют оборот *throw the house out of the window* (досл. «бросать дом из окна»). Также этот процесс воспринимают и французы: ср.: фр. *jeter la maison par la fenêtre* «перевернуть все вверх дном». Идея компромисса выражена в идиоме *a half-way house* (досл. «гостиница на полпути между городами»). Важно принять во внимание и значения этого слова в сленге: «внимание, интерес, поощрение, одобрение»: *to give a person a lot of house*: русск. «поощрить, похвалить»; «отсутствие интереса, невнимание, обескураживание»: *on the house*: русск. «даром, бесплатно, за счёт фирмы». Эти значения лексема *house* получила в результате контоминации в глоссах. Соответственно в русском языке подобные значения у лексемы *дом* отсутствуют.

Слово *home* также используется в метафорическом значении при описании процесса мышления. Оборот *be brought home*: русск. «лезть в голову» употребляют тогда, когда информация, о которой человек уже знает, но ещё хорошо не обдумал, лезет ему в голову, и о ней следует

подумать более серьёзно: *Having now seen their schooling systems, it has been brought home to me just how far we lag behind.* Выражение *drive (hammer) home*: русск. «вбивать в голову что-либо» употребляется в случае необходимости довести до сознания людей какую-либо идею или информацию. В русской ЯКМ лексема «дом» используется в этом же значении, когда речь идёт о глуповатом человеке со странностями: «У него не все дома». Современная интерпретация этого выражения производна от буквального значения «не все члены семьи дома, кто-то отсутствует», что является для славянского менталитета причиной тревоги и дискомфорта. Дом в рассматриваемых культурах является символом защиты, неким таинством, так как пространство за пределами его стен было вне досягаемости. Отсюда английское выражение *home truth* (досл. «домашняя правда»): русск. «горькая и неприятная истина».

Ни один дом нельзя представить себе без очага и дыма. Поэтому особо следует отметить русскую идиому *дым коромыслом*. В представлении предков дым символизирует связь между землёй и небом, осуществляет выход в космос. Дым поднимает к Богу души, молитвы и клятвенные обещания. Он очищает дом и людей, живущих в нём, от скверны, которая уносится вместе с поднимающимися ввысь клубами дыма. Есть поверье, что по дыму, который выходит из дома, можно определить, чем и как в нём живут люди. Коромысло, без которого нельзя представить себе ни один дом в дореволюционной России, восходит к понятию «ярмо, гнёт, иго»: ср. нем. *Schulterjoch* «коромысло», где *joch* «ярмо, гнёт», т.е. буквальное значение «ярмо для плеч». Становятся очевидными истоки народного гадания по дыму из трубы, с которым связано происхождение фразеологизма *дым коромыслом*. Согласно этому гаданию, дым «коромыслом» – т.е. выбивающийся клубом, а потом стелющийся дугой, – означал ссору, суету как результат происков нечистой силы. Следовательно, данный фразеологизм буквально можно интерпретировать как «развоевавшаяся и вырвавшаяся из-под гнёта нечистая сила». В настоящее время это русское выражение употребляется, когда речь идёт о большом шуме, гаме, беспорядке, суматохе и ссоре в каком-то помещении. Английский эквивалент

отражает суть идиомы через представление крошечного ада и развеселившейся преисподни: *all hell is let loose* (досл. «всему аду позволено выйти наружу, распуститься»).

Неотъемлемой частью дома является крыша. Издревле крыша олицетворяла Небо, а значит Бога и его маску. Человек находится под защитой Божественной силы и его крыши. Поэтому английское выражение *hit the roof* (досл. «пробить крышу, выходить за рамки») используют, когда что-то неожиданно превышает нормальные размеры или допустимые пределы. Эта идея выражена в следующих идиомах: *go through the roof*: русск. 1) неожиданно резко увеличиваться, взвинчиваться, 2) приходиться в ярость: *raise the roof*: русск. «скандалить».

Служить верой и правдой для француза значит *servir qn sur les deux toits* (досл. «служить кому-либо на двух крышах»). Ни в русском, ни в английском языках подобных эквивалентов не существует. Не менее интересно французское выражение *crier (répandre) sur les toits*, что означает «кричать на всех перекрёстках, прожужжать все уши».

Угол в доме можно отнести к элементу внутреннего пространства в оппозиции внутренний/внешний или свой/чужой. Как элемент внутреннего пространства, символизирующего дом, угол гарантирует защиту от опасностей внешнего мира. Поэтому оборот *turn the corner* (досл. «завернуть за угол») используется также в метафорическом значении «выйти на финишную прямую», «благополучно перенести кризис болезни», «выйти из затруднительного или опасного положения». Всё, что находится в углу, является тайным. Отсюда значение выражения *hole and corner transactions*: русск. «тайные махинации». В русском языке символика безопасности и защищённости закрепились в выражениях: снимать угол “to lodge”, т.е. найти место для жилья; по чужим углам: англ. “to live with other people”. В доме у каждого угла, обращённого к определённой стороне света, есть своё предназначение. Поэтому *stand one's corner* (досл. «стоять в своём углу») означает «выполнять свои обязанности», «получать свою долю». В русской ЯКМ зафиксировано выражение *красный угол*: англ. «place of honor», т.е. самое почётное место в комнате. Обычно этот угол был

обращён к юго- востоку, самой солнечной стороне, и предназначался для почётных гостей. Здесь помещали иконы и стол. Соответственно глухой угол ассоциируется с опасным и отдалённым местом (англ.: «god-forsaken hole»). Выражение *садиться на угол* используется в метафорическом значении «скромничать, унижаться», так как угол стола считался самым непочётным местом. В русском языке все острые углы ассоциируются с конфликтными ситуациями. Отсюда выражение *сглаживать (срезать) острые углы*: англ. «paper over cracks» (досл. «замазывать трещины»), «smooth over the rough spots» (досл. «сглаживать неровные места») используется в значении «смягчить ситуацию, конфликт», «создавать видимость согласия, мира, порядка». Однако следует отметить, что *rough corners*: русск досл. грубые и неровные углы ассоциируются в американском английском варианте с неотёсанностью, грубостью, невоспитанностью.

Окно, будучи символом солнца и ока дома, в английском языке (*window*) ассоциируется со «свежим взглядом», который помогает разобраться в конкретной ситуации: They were vital, unforgettable matches that gave us a new window on the game. Выражение *throw smth. out of the window* (досл. «выбросить что-либо из окна») используют также в метафорическом значении «сводить что-либо на нет».

Богатое воплощение символического проявления понятия «окно» нашло во французском языке. Для выражения идеи «во что бы то ни стало» французы используют идиому *par la porte ou par la fenêtre* (досл. «либо в дверь, либо в окно», ср. с русск. «ни в окно, так в дверь»). Расточительное отношение к деньгам они выражают идиомой *jeter l'argent par les fenêtres* «сорить деньгами» (также ср. с русск. «бросать деньги на ветер»). Когда у человека нет выхода, и ему приходится что-то делать, во французском языке есть выражение *il faut passer par là ou par la fenêtre* (досл.: «нужно пройти там или через окно»). Открытое окно (*une fenêtre ouverte sur...*) французы воспринимают как открывшуюся возможность или перспективу, а открыть окно (*ouvrir une fenêtre sur qch*) во вторичной номинации значит «дать представление о чём-л».

Огромная роль в русском быту отводится печи, поскольку она является согревающим центром, вокруг которого сосредотачивается вся домашняя жизнь, а также символом жизненной энергии. Нередко образ печи мы встречаем в сказках многих народов. Вероятно поэтому, в русском языке можно встретить ни одно выражение с этой лексемой. Русская идиома *танцевать от печки* «делать что-либо с самого начала» восходит к русскому обычаю XIX века учиться танцевать от печки. Печка, будучи символом родного дома, благосостояния семьи и гостеприимства, стояла в углу, и вся комната была в распоряжении танцующих. Благодаря этому обычаю и осознанию того, что всё начинается с родного дома, выражение *танцевать от печки* вошло в обиход в метафорическом значении «делать что-либо с самого начала». Из-за отсутствия подобной ассоциации в европейской традиции, английские эквиваленты оборота танцевать от печки передают смысл выражения «be back to where one started»; «begin all over again». В русской традиции лежание на печи ассоциировалось с бездельем. По мнению Е.И. Дибровой, значение «бездельничать» появилось у выражения *лежать на печи* благодаря развитию процессуальности значения глагола. Глагол *лежать* обозначает состояние, которое не изменяется на любом отрезке своего протекания [Диброва, 1979, 38 – 40, 48-49]. В английском языке понятие «безделье» ассоциируется с караваем хлеба, съеданием лотоса, охлаждением пяток: «to have a loaf», «to loaf», «to eat lotus», «cool one's heels». Образы хлеба и лотоса возникают для выражения идеи «лености и безделья» в связи с их символическим значением: хлеб – символ стабильности, определённого состояния, а лотос – счастья.

Во французских выражениях *la poêle se moque du chaudron* (досл. русск.: печь смеётся над котелком) «не смейся, горох, не лучше бобов; чья бы корова мычала, а твоя бы молчала» и *chaudron mâchure la poêle* (досл. русск.: котелок пачкает печь) «от котла и печь черна; кто сам черен, тот и своего соседа чернит» понятие «печь», значение которого восходит к значению «огонь», «гореть», являет собой священный символ домашнего очага, а огонь, находящийся в нём, может быть как созидательным, так и разрушительным началом.

Следует отметить, что в английской ЯКМ символизация печи не получила своей реализации.

В русском, английском и французском языках понятие «стол» в основном совпадает. Однако следует отметить, что в английском и французском языках данное понятие по своему содержанию шире, чем в русском языке. Наряду с общими коннотациями, английская лексема *table* включает значения, связанные с работой парламента: *lay smth. on the table*: русск. «отложить обсуждение чего-либо на неопределённое время (например, законопроекта, внесённого предложения)», *on the table*: русск. «общеизвестный, публично обсуждаемый», *take from the table*: русск. «снова вернуться к обсуждению», *turn the table*: русск. «одержать верх после поражения, взять реванш»; «поменяться ролями с кем-либо»; «отплатить кому-либо той же монетой». Можно предположить, что все эти выражения восходят к легендам Артуровского цикла. По этим легендам, круглый стол, вокруг которого собирались рыцари в ожидании Святой Граали, чаши с кровью из ран Христа, считался символом духовного центра. Несомненно, отмечает Ж. Шевалье, такое представление ассоциируется также с двенадцатью апостолами вокруг круглого стола, а по своей форме – с двенадцатью знаками Зодиака. Согласно древнееврейской традиции, именно с неба спустился моральный закон, который был выгравирован на камне. Именно эти «Столы Закона» станут впоследствии центром, объединяющим избранных людей. Основное их предназначение – установить принципы порядка, жизни для общества в целом и каждого человека в отдельности [Chevalier, 1982, p. 916].

Во французском языке лексема «*table*» также имеет значения: «верхняя часть алтаря», «скрижаль, доска; табличка для письма», «таблица; оглавление, алфавитный указатель; ведомость, реестр; сводка». Поэтому значение выражений *table rase* «чистая страница; девственная, нетронутая почва» и *faire table rase* «уничтожить, все смести, снести до основания» (ср. с русск. *начать всё с чистого листа*) становится понятным.

Таким образом, на примере понятия «дом» и его составляющих, входящих в состав идиоматических выражений, прослеживаются особенности национального мировосприятия, логики и склада мышления. Через язык можно увидеть, в какой точке координат системы ценностей находится понятие «дом» для представителей рассматриваемых культур.

Исследование, изложенное на этих страницах, показало, что дом и всё, что с ним связано, занимает важное место в сознании англичан, французов и русских. Во всех анализируемых культурах национально-историческая основа, на которой развивалось данное понятие, имеет много общего: это – место, где проходит жизнь каждого человека, его становление, взросление, постижение окружающего мира; где накапливается жизненный опыт, переживаются счастливые и горестные события. «Дом» принадлежит к наиболее древнему пласту понятий, через которые отражены воззрения миропорядка. Так, для языкового сознания всех народов внутреннее пространство дома воспринимается как место, где можно найти защиту, а пространство вне дома всегда вызывает чувство опасности. Тем не менее, совершенно очевидно, что в силу особенностей быта англичане, французы и россияне иногда по-разному моделируют мир и выражают представления о нём. Вышеприведённые французские и английские идиомы наглядно иллюстрируют, что многие явления миропорядка ассоциируются с окном, в то время как в русских идиомах многие представления связаны с русской печкой. Исследование развития значения слова с учётом его символического содержания в широком понимании позволяет выявить «специфическую реакцию носителей языка на неязыковую действительность» [Гак, 2000, с.36] и проявление национального видения данного предмета или явления.

Литература:

1. Гак В.Г. Русская динамическая картина мира // Русский язык сегодня. М.: 2000. С.36-45.
2. Диброва Е.И. Вариативность фразеологических единиц в современном русском языке. Ростов- н/Д, 1979. 192 с.
3. Иванов Н.В. Символическая функция языка в аспектах семиогенеза и семиозиса. Дисс. на соискание ... доктора филол. наук. М., 2002. 377 с.
4. Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. М.: КомКнига, 2006. 280с.
5. Chevalier J., Gheerbrant A. Dictionnaire des symboles,; Editions Robert Laffont, S.A. et Editions Jupiter, Paris, 1982. 1062 p.
6. AbbyuLingvo x 5 20 языков». Профессиональная версия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.lingvo-online.ru/ru (дата обращения 15.03.2015)

SYMBOLICAL MANIFESTATION OF THE CONCEPT "HOUSE" AND ITS COMPONENTS IN THE WORLD IMAGES OF RUSSIAN, ENGLISH AND FRENCH LANGUAGES

Abstract. *The article considers the world images of English, French and Russian languages allowing to reveal features of the world-view of these or those people on the example of the concept "house" and its components, taking into consideration their symbolical components. Research of these concepts showed the way a mythological image, having received language expression once, continues to live in our language and in our consciousness, adapting to new everyday circumstances and becoming image of constantly semantic updating. The analysis of holistic semantics and an internal form in which myths, archetypes, customs and traditions containing the main information of culture of ethnos left the trace is necessary for objective research of features of these or those concepts. Research of the concepts "house" and its components within idioms allowed to track the way of a continuous interaction between active syntactic models of free combinations and idioms in the diachrony. The principles of "multiple etymology" used in the analysis allow to consider all links of the word in lexico-semantic system and transfer the cultural-national information containing in idioms.*

Keywords: *language image of the world, mythological consciousness, symbol, idiom, meaning, lexico-semantic system, concept.*

СФЕРА ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ МЕТАФОРИЗАЦИИ

ГОЛОВНЁВА Ю.В.

Дальневосточный федеральный университет
E-mail: golovnyova@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме определения границ и содержания сферы внутреннего мира человека и описанию таких особенностей метафор этой сферы, как проблема их распознавания и различные степени их иносказательности. Автор исходит из когнитивно-лингвистического понимания метафоры. Обосновывается необходимость уточнить критерии отнесения концепта к сфере внутреннего мира человека. Автор выделяет здесь три подхода: узкий, согласно которому ко внутреннему миру относят только «органы саморефлексии», но не мысли, чувства, эмоции, переживания; широкий, согласно которому ко внутреннему миру, кроме «органов саморефлексии», следует относить мысли и чувства, а также содержание мыслей; и срединный подход, согласно которому содержание мыслей и то, что вызывает чувства, не принадлежит внутреннему миру, но сами способности к представлению, мышлению, чувствованию есть часть внутреннего мира, наряду с «органами саморефлексии».*

На основе анализа учебной литературы по психологии выделены четыре группы концептов внутреннего мира человека. По этим группам распределены денотативные дескрипторы метафор внутреннего мира человека, отобранных методом сплошной выборки из художественной литературы XX в. на русском и английском языках. Делается вывод о том, что причина затруднений при отграничении метафоры внутреннего мира от прямозначного выражения, а также при оценке степени иносказательности высказывания связана со спецификой семантики метафор внутреннего мира.

***Ключевые слова:** метафора, внутренний мир человека, метафороподобные выражения, степени иносказательности.*

А.А. Ричардс, один из основоположников теории метафоры, писал: «...Не существует такого слова или описания интеллектуальных операций, которые не восходили бы к метафоре, основанной на описании какого-либо физического действия» [Ричардс, 1990, с. 45].

Разумеется, сфера психики человека не исчерпывается интеллектуальными операциями, но и в описании сферы психики в целом метафора занимает значительное место.

Под метафорой будем понимать «перенос когнитивной структуры, прототипически связанной с некоторым языковым выражением, из той содержательной области, к которой она исконно принадлежит, в другую область» [Кобозева, 2002, с. 189]; первую область вслед за Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [Lakoff, Johnson, 1980] принято называть областью-источником, вторую – областью-целью.

Интерес современной гуманитарной науки к метафоре настолько велик и многогранен, что данное языковое явление стало объектом междисциплинарной научной области – метафорологии, иначе именуемой теорией метафоры. В *общей метафорологии* начинают выделяться *частные отрасли*. Наиболее разработана политическая метафорология (о причинах этого см. [Скребцова, 2011]), но и другие сферы употребления метафор понемногу начинают становиться объектами системного исследования – например, педагогическая [Чудинов, 2014], медицинская [Зубкова, 2011] и др. В рамках частных метафорологий осуществляются накопление и систематизация языкового материала (например, ставятся цели составить словари языковых метафор данной сферы, создаются базы данных, в которые включают как языковые, так и индивидуально-авторские метафоры), исследуются функции метафор в дискурсах определенных видов, сопоставляется употребление метафор в двух и более языках (как правило, акцент делается на различиях в словоупотреблении).

В качестве языкового явления метафора обладает и конкретным проявлением в речи, и неким отвлеченным содержанием, которое лингвисты фиксируют в виде моделей. С позиций дескрипторной теории метафоры, разработанной для исследования политических метафор, каждой конкретной метафоре приписываются сигнификативные дескрипторы, в другой терминологии соответствующие области-источнику, и денотативные, соответствующие области-цели; так, у метафоры «национальная

квартира» кортеж сигнификативных дескрипторов – <квартира, части жилища, строение, строительство>, а кортеж денотативных дескрипторов – <союзная республика, СССР>; вместе пара <сигнификативный дескриптор_х, денотативный дескриптор_у> образует синтагматическую модель метафоризации [Баранов, 2014, с. 36-38]. Кроме синтагматической М-модели, по уровню абстракции соответствующей модели Дж. Лакоффа и М. Джонсона, в рамках дескрипторной теории выделяют метафорические модели более высокого уровня абстракции – парадигматическую и дескрипторную [там же].

Если употребление метафоры в политическом дискурсе автоматически делает ее объектом рассмотрения политической метафорологии, то у метафор внутреннего мира человека нет подобной особой сферы дискурса, и, выбирая их из текста, приходится каждый раз анализировать область-цель метафоры – относится ли она к концептосфере внутреннего мира. Поэтому необходимо уточнить критерии отнесения того или иного концепта к данной сфере. Условно можно выделить три подхода к определению границ и содержимого сферы внутреннего мира:

- узкий взгляд на внутренний мир, представленный в докторской диссертации М.В. Пименовой, согласно которому мысли, чувства, эмоции, переживания туда не входят, т.к. воспринимаются в индоевропейских языковых картинах мира как нечто приходящее извне; внутренний мир, согласно такому взгляду, представляет собой «органы саморефлексии», обозначаемые синонимами *сознания* – словами *ум, разум, душа, сердце* и др., а также словами, в психологии обозначающими отдельные психические процессы – *воля, воображение, память* и др. [Пименова, 2001];
- широкий взгляд, согласно которому ко внутреннему миру, кроме «органов саморефлексии», следует относить мысли и чувства (и такие их разновидности, как, например, воспоминания, впечатления, в роли которых могут выступать и мысли, и чувства, а чаще то и другое вместе), а также

содержание мыслей – так, Г.Н. Складаревская относит к объектам психического мира, «кроме собственно психических явлений и процессов, также все элементы социального устройства, факты и элементы духовной жизни, культуры, истории и т.д.» [Складаревская, 1993, с. 84];

- срединный подход, согласно которому содержание мыслей и то, что вызывает чувства, не принадлежит внутреннему миру (ср.: «мысль не принадлежит ни моему внутреннему миру, как представление, ни внешнему миру, миру чувственно воспринимаемых вещей» [Фреге, 2000, с. 340]), но сами способности к представлению, мышлению, чувствованию есть часть внутреннего мира.

Оптимальным представляется срединный подход: не относя содержание мыслей и причины чувств ко внутреннему миру (иначе к нему оказалось бы отнесено абсолютно всё существующее и вымышленное!), следует понимать сами возможности мыслить и чувствовать как свойства внутреннего мира человека. Идея об их внешней природе, отраженная в метафорах вроде «пришла мысль», «накатило чувство...»², при этом расценивается как миф, в котором заключено рациональное зерно: действительно, эти способности развиваются у человека в процессе социализации, то есть «приходят извне», но затем становятся частью внутреннего мира.

На основе анализа учебной литературы по психологии [Головнёва, 2015] нами были выделены четыре группы концептов внутреннего

² Миф о поступлении мыслей и чувств извне не только издавна отражен в языке, но и получил освещение в научной литературе как минимум более ста лет назад. Психолог Г. Ланге пишет: «Для обычного воззрения дело очень просто; эмоции суть сущности, существа, силы, демоны, которые овладевают человеком и вызывают у него как физические, так и умственные явления: «печаль меня сокрушила», «радость меня посетила», «гнев овладел мной», «страх напал на меня» и т. д. Это наивное понимание эмоций, как многое другое в обычной психологии, а кое-что даже в научной, держится только своей известной наглядностью; современная психология, конечно, не признает его, но не дает более наглядного или более точного объяснения» [Ланге, 1896, с. 54].

мира человека, к которым отнесены следующие денотативные дескрипторы метафор:

- синонимы сознания в целом: *сознание, я, душа, ум, сердце, дух, внутренний мир, mind, self, consciousness, heart, soul, spirit* и др.;
- психические процессы и их результаты: *впечатление, воспоминания, память, внимание, воображение, фантазия, мысль/идея, memory, thought, speculations* и др.;
- психические состояния: *гнев, смелость, отвага, страх, раздражение, восторг, счастье, состояние (души), anger, rage, courage, fear, happiness, state of mind, jealousy, pity, delight, delicious dissolution* и др.;
- личность и ее свойства (кроме относимого к свойствам личности в психологии, сюда вошли также обозначения моральных качеств и сами обозначения личности не как синонима «сознания», с акцентом на личностных качествах): *характер, совесть, личность, чувство собственного достоинства, personality, self-esteem, conscience, moral pressure* и др.

Вместе с тем, поскольку язык, с существующим на нем корпусом метафор, не отражает лишь «узкопартийный» набор взглядов, но располагает средствами для выражения всех взглядов, – логично рассматривать представления об отнесении к внутреннему миру человека содержания его мыслей и чувств как различные слои периферии смыслового поля «внутренний мир». Как показывает практическое исследование на материале метафор данной сферы, отобранных из художественной литературы XX в. на русском и английском языках, с метафорами внутреннего мира нередко соседствует типичный вид метонимии «содержание мысли → мысль», «содержание чувства → чувство», например: «*Вчерашний день его мучил (=воспоминание о вчерашнем дне)*». На периферии данной концептосферы располагаются такие нематериальные явления, встретившиеся в исследуемом языковом материале в качестве денотативных дескрипторов метафор, как *domination, humiliation, insults, silence* и т.п., которые подверглись

метафоризации не в отвлеченном значении, а скорее в метонимическом как конкретные чувства (*insults*) или состояния (*domination*).

Специфика концептосферы внутреннего мира создает дополнительные трудности для понимания ее метафор. Уже само распознавание метафор внутреннего мира порой связано с трудностями, сопоставимыми с теми, которые выделила Т. Добжиньская в статье «Метафора в сказке». Для обозначения выражений, метафорический или прямозначный статус которых определяется лишь в контексте, Т. Добжинская вводит термин «метафороподобные выражения» [Добжиньская, 1990]. Если в сказках трудности такого различения могут быть вызваны нарушением лексической сочетаемости (например, не зная контекста, трудно понять, на самом ли деле в сказке Андерсена цветы волшебным образом «танцевали на ветру» или это фигура речи), то в описаниях явлений психики эти трудности объясняются индивидуально-личностными особенностями говорящего и адресата, прежде всего разницей в их опыте: не располагая опытом говорящего, трудно судить о прямозначности или метафоричности его высказываний. Например, у метафорической модели «ПСИХИЧЕСКИЕ ОЩУЩЕНИЯ – ЭТО ОЩУЩЕНИЯ ТЕЛА» (ср. «от этой музыки щемит сердце», «пусть об этом у других голова болит»), характерной как для русского, так и для английского языка, и область-источник, и область-цель недоступны непосредственному восприятию адресата, и иногда ему остается только гадать, происходит ли в речи перенос смысла.

Существуют и другие подобные случаи непонимания: так, прямозначные с точки зрения душевнобольного человека высказывания о том, что он «слышит голоса», адресат может ассоциировать с языковой метафорой «голоса» совести, рассудка (общей для английского и русского языков), и это вызывает недоразумение. Поясним эту мысль на примере сопоставления языковой метафоры «голоса» совести, рассудка и пр. с двумя цитатами из художественной литературы.

1) Языковая метафора:

*The **voice** of reason/sanity/ experience etc. 'opinions or ideas that are reasonable, sensible, based on experience etc';*

***inner voice** 'thoughts or feelings which you do not express but which seem to warn you or advise you' [Longman Dictionary, 2000].*

2) Прямозначное употребление слова *voices* в фантастическом рассказе Р. Брэдбери. То, что голоса бестелесных обитателей другой планеты были реальны, читатель и герой узнают не сразу. Вначале герой воспринимает их как галлюцинацию, на что указывает слово *insanity* в его внутренней речи:

*Insanity came in to take him. The **voices** whispered.*

Sleep, yes, sleep, said the voices. Ah, sleep, sleep. [Bradbury, 2001].

3) В следующей цитате словом *accents* (синонимом к *voices*) обозначаются целых три разнородных психических явления:

- «внутренний голос» Сократа – судя по «Диалогам» Платона, скорее фигура речи, вроде «голоса совести», хотя точно определить степень иносказательности этого выражения у Сократа затруднительно;
- голоса, которые Жанна Д'Арк ощущала как реальные посторонние голоса;
- галлюцинации, испытываемые рассказчиком перед сном (причем рассказчик четко осознает и обозначает их природу). Последнее из этих явлений характеризуется развернутой метафорой «телефонного разговора», в примере выделенной жирным шрифтом.

*...I have been subject to mild hallucinations. [...] The **fatidic accents** that restrained Socrates or egged on Joaneta Darc **have degenerated** with me **to the level of something one happens to hear between lifting and clapping down the receiver of a busy party line telephone.** Just before falling asleep, I often become aware of a kind of **one-sided conversation***

going on in an adjacent section of my mind, quite independently from the actual trend of my thoughts. [Nabokov, 1989].

По классификации Т. Добжиньской [Добжиньская, 1990], в третьем примере *the fatidic accents* – метафороподобное выражение, осложненное объединением под одним названием разнородных психических явлений.

Различение степени иносказательности в описаниях внутреннего мира человека, как и в сказках в исследовании Т. Добжиньской, опирается на более или менее широкий контекст высказывания. Процесс отграничения метафоры внутреннего мира от прямозначного выражения, а также оценка степени иносказательности высказывания могут быть затруднены из-за «незримой», индивидуальной природы явлений внутреннего мира. Степень иносказательности и факторы, указывающие на нее в контексте художественного произведения, требуют дальнейшего исследования.

Литература:

1. Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. М.: Языки славянской культуры, 2014. 632 с.
2. Головнёва Ю.В. Категоризация явлений психики в современной психологии (на материале учебников и учебных пособий для вузов на русском языке) // Научный альманах. Филологические науки. 2015. №8. С. 1611-1615.
3. Добжиньская Т. Метафора в сказке // Теория метафоры. М., 1990. С. 476-492.
4. Зубкова О.С. Метафора в профессиональной семиотике. Курск: Курский гос. ун-т, 2011. 334 с.
5. Кобозева И.М. К формальной репрезентации метафор в рамках когнитивного подхода // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международного семинара «Диалог'2002» в 2-х томах/ Под ред. А.С. Нариньяни. М.: Наука, 2002. Том 1. Теоретические проблемы. С. 188-196.
6. Ланге Г. Душевныя движенія: Психо-физиологическій этюдъ д-ра Г. Ланге. СПб.: Изданіе Ф.Павленкова, 1896. 89 с.
7. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира: Русско-английские соответствия: дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.01. Спб, 2001. 497 с.
8. Ричардс А.А. Философия риторики // Теория метафоры: Сборник статей. М., 1990. С. 44-67.

9. Скребцова Т.Г. О причинах современного интереса к политической метафоре // Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. – С. 50-52.
10. Склярская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб., 1993. 156 с.
11. Фреге Г. Логика и логическая семантика. Сборник трудов. М.: Аспект Пресс, 2000. 511 с.
12. Чудинов А.П. Современная отечественная педагогическая метафорология. // Педагогическое образование в России. 2014. №1. Чудинов[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-otechestvennaya-pedagogicheskaya-metaforologiya> (дата обращения: 10.03.2016).
13. Bradbury R. Perchance to Dream // The April Witch and Other Stories. М.: Менеджер, 2001. 224 с.
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
15. Longman Dictionary of Contemporary English. 3rd edition. Harlow, 2000. 1668 p.
16. Nabokov V. Speak, Memory: An Autobiography Revisited. NY: Vintage Books, 1989. 316 p.

THE SPHERE OF THE HUMAN INNER WORLD AND SOME FEATURES OF METAPHOR USE IN IT

Abstract. *The article reviews the problem of setting the boundaries and the content of the human inner world sphere, and describes such features of metaphor use in this sphere as the problem of their recognition and the difference in their degree of metaphoricity. We stick to the cognitive perspective of metaphor. The necessity to specify the criteria for referring a concept to the human inner world is proved next. We argue that there are three approaches to establishing these criteria: the narrow approach according to which it is only “self-reflection organs” like mind, soul, memory etc. that belong to the inner world, but not ideas, feelings, emotions, experiences; the wide one, according to which thoughts and feelings, and also the contents of thoughts are part of the inner world as well; and the median approach according to which the contents of thoughts and causes of feelings do not belong to the inner world, but the abilities to represent, to think, to feel are part of the inner world, alongside with “self-reflection organs”. Through an analysis of the educational literature on psychology, we have listed four groups of concepts of the human inner world and distributed to them denotative descriptors of its metaphors found by the method of continuous sampling in the fiction of the XX c. in Russian and English. We state that recognition of the inner world metaphors and also estimation of the degree of their allegorical meaning causes difficulties connected with the specificity of their semantics.*

Keywords: *metaphor, human inner world, metaphor-like expressions, degrees of metaphoricity.*

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ В СОЗДАНИИ СТЕРЕОТИПНЫХ ОБРАЗОВ РОССИИ

ГРИГОРЬЕВА И.В.

Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: i911g@mail.ru

***Аннотация.** Актуальность данной работы во многом определяется востребованностью изучения коммуникативных стратегий, используемых в информационно-пропагандистских кампаниях по созданию негативного имиджа руководства нашей страны и российских граждан, по внедрению в мировое общественное мнение отрицательных стереотипов времен «холодной войны».*

Теоретическая и методологическая основа настоящей работы строится на анализе понятия «стереотип», коммуникативная стратегия, метафора, отмывание информации, критическое мышление, новые медиа.

Эмпирической базой исследования послужили тексты ряда электронных зарубежных СМИ с целью вычленения использованных в них метафор и интерпретации их функций с точки зрения иллюстрации интенций автора.

В статье актуализированы три функции метафоры: когнитивная, эмотивная и номинативная.

В ходе анализа отобранных методом сплошной выборки тематически обусловленных статей выстраивается образ России как страны в наивысшей степени коррумпированной.

По результатам исследования можно сделать вывод, что наиболее перспективными инструментами преодоления стереотипного имиджа России представляются коммуникативные стратегии, которые, с одной стороны, могут блокировать или нейтрализовать неблагоприятные отклики о стране, а с другой – распространять позитивную информацию. Так же, представляется необходимым формирование устойчивого «позитивного» общественного мнения россиян в отношении своей страны, развитие их патриотических чувств. Одним из действенных инструментов данного подхода является использование текстов зарубежных СМИ на занятиях по иностранным языкам с целью их критического осмысления респондентами и формирования на их базе мыслительных

процессов низшего и высшего уровней (higher and lower thinking skills).

Ключевые слова: метафора, СМИ, новые медиа, стереотип, коммуникативные стратегии, метафора, критическое мышление.

С целью раскрытия заявленной темы статьи, необходимо акцентировать такие термины как коммуникативная стратегия, стереотип и метафора.

Понятие коммуникативная стратегия возникло в сфере лингвистики в методике обучения языкам в ходе межличностного общения. В лингвистической трактовке коммуникативная стратегия интерпретируется как «обусловленные коммуникативной целью общие стереотипы построения коммуникативного воздействия в данной лингвокультурной общности на условиях общения и личности коммуникантов» [Прохоров, Стернин, 2002, с.14].

Метафора, выступая не только как средство создания образности речи, но и как средство, обладающее функцией конструирования и передачи новых смыслов, используется как инструмент фокусирования, объяснения понятия или ситуации под определенным углом зрения в целях формирования у читателя определённой точки зрения. Наиболее распространённым в лингвистике определением метафоры является следующее: «Метафора (метафорическая модель) – уподобление одного явления другому на основе семантической близости состояний, свойств, действий, характеризующих эти явления, в результате которого слова (словосочетания, предложения), предназначенные для обозначения одних объектов (ситуаций) действительности, употребляются для наименования других объектов (ситуаций) на основании условного тождества приписываемых им предикативных признаков» [Глазунова, 2000, с. 177-178].

К основным функциям метафоры относятся:

1. когнитивная: используя для описания сложного для понимания явления политической жизни, метафора в скором времени входит в широкое употребление и становится социоинтерпретативной, объясняя происходящие в обществе процессы на бытовом уровне;
2. эмотивная: метафора сосредоточена на адресанте и имеет своей целью прямое выражение мнения говорящего о теме высказывания, чётко окрашивая его в рамках заданной тональности.
3. номинативная: заключающаяся во вторичной номинации объектов действительности и внутреннего мира человека, может реализовываться в разных типах дискурса.

Метафора, таким образом, выступает как инструмент для осознания, моделирования и оценки процессов и явлений окружающей действительности, как средство воздействия на общественное сознание. Оперативно сглаживая наиболее «опасные» высказывания, она минимизирует ответственность говорящего за буквальную интерпретацию его слов. Метафора всегда апеллирует к общему фонду знаний, за счет чего возникает общая основа для внесения в сознание адресата не общепринятых мнений, создающая внешне верифицированную оболочку для его стереотипизации. Метафора выступает как инструмент для осознания, моделирования и оценки процессов, как средство воздействия на общественное сознание [Григорьева, 2015а, с. 429-442].

По определению Э. Бинецкого, «стереотип – это упрощенное, схематизированное, зачастую искаженное представление о различных объектах, фиксирующее часто несущественные, но устойчивые черты», с помощью которого человек ориентируется в окружающем мире [Бинецкий, 2003, с.115]. При этом стереотип представляет собой чрезмерное обобщение в том смысле, что определенные свойства приписываются всем членам группы, являющейся объектом стереотипизации, по принципу «все они такие» [Lippman, 1966].

В настоящий момент помимо указанного выше, существует значительное число определений понятия стереотип, которые, тем не менее, сходятся в одном: стереотипы как носители предвзятой и искаженной информации могут оказывать негативное и даже разрушительное воздействие на взаимоотношения людей [Андреева, 1997, с. 129], поскольку, как утверждал создатель теории стереотипа У.Липпман: «система стереотипов – есть более или менее упорядоченная картина мира индивида, не замечающего разницы между миром стереотипов и реальным миром и, таким образом, живущего в мире своего воображения, оторванном от реального мира» [Lippman, 1966, p.66].

Вместе с тем, стереотип, хотя и признается упрощенным и односторонним образом социального объекта, выступает в качестве неотъемлемой части познания реальности. Поскольку, во-первых, невозможно быть специалистом универсального плана и одинаково свободно ориентироваться во всех областях знания; во-вторых, процесс оценивания неотделим от познания.

Признавая естественность стереотипа как объекта познания, в данной работе указанный термин будет употребляться ближе к значению стандартизированного, эмоционально нагруженного образа, который используется экспертным сообществом и СМИ для характеристики тех или иных политических субъектов [Ольшанский, 2005, с.89] (в нашем случае России, ее руководства и населения).

Мы исходим из положения, согласно которому, современные новые медиа, под которыми мы понимаем сетевые интерактивные электронные издания и новые формы коммуникации производителя контента с его потребителем, выступают в качестве мощного двигателя стереотипизации [Тихонова, 2015, с. 491]. Отсюда, средства массовой информации, особенно работающие на иностранную аудиторию, в той или иной мере неизбежно сталкиваются со стереотипизированными представлениями и установками по отношению к распространяемой информации о различных странах.

Более того, современные СМИ активно следуют в своей практике тактике «отмывания информации», представляющей собой сокрытие или маскировку (посредством искажения информации, её цензуры или «опущения» неудобных фактов) информации, способной поставить под сомнение актуализируемую автором точку зрения [Тихонова, 2015, с. 500].

Эксперты выделяют следующую совокупность стереотипов восприятия России, наблюдаемую у различных групп зарубежной аудитории [Василенко, 2013, с. 290]:

Стереотип 1: Россия уязвима перед лицом единого евроатлантического фронта, интересами (мнением) России можно пренебречь.

Стереотип 2: Наиболее результативным вариантом диалога с Россией является давление на нее.

Стереотип 3: В России продолжается стагнация социальной сферы.

Стереотип 4: Экономический рост не имеет долгосрочного характера, для России характерны высокие инвестиционные риски.

Стереотип 5: Россия проводит неадекватную политику на Северном Кавказе, в частности в Чечне.

Стереотип 6: В России не соблюдаются права человека.

Стереотип 7: Отход от европейской демократии. Неэффективность власти.

Стереотип 8: Россия лидирует в международном коррупционном рейтинге.

Стереотип 9: Россия – это «обрубок СССР», Россия вынашивает имперские амбиции.

Стереотип 10: Заданность информационного ньюс-лайна в освещении России.

Данные стереотипы «перекочевали» в риторику современных СМИ из времен холодной войны, но они продолжают оставаться устойчивыми представлениями о нашей стране и переносятся в массовом сознании на имидж современной России. Излишне говорить о том, насколько трудна задача ломки динамичных стереотипов. В представленной работе исследуется *Стереотип 8: Россия лидирует в международном коррупционном рейтинге.*

По мнению англоязычных СМИ одной из самых острых проблем России является коррупция. Сложился стереотип о том, что Россия занимает одно из лидирующих мест в мировом коррупционном рейтинге, в ней царит беззаконие, хаос и коррупция. Кроме того, в мировом общественном мнении негативно воспринимается образ российского политика, которого наделяют такими чертами как «коррупционность и продажность».

The country (Russia) spends over \$37bn in bribes every year, not far short of annual budget revenues [European press...] / Россия теряет более 37 миллиардов долларов из-за взяток каждый год, что практически равняется годовому доходу государственного бюджета.

В данном примере метафора реализуется в номинативной функции, создавая образ России как коррумпированного человека.

If you want to know the time, ask a policeman. Not in Russia, you don't. He's more likely to sting you for a bribe which he'll pass right on to his superior officer. Corruption is a popular perception in Russia and it's now backed up by a report that says nearly \$3 billion a year is paid in bribes to officials in law enforcement, medicine, education and other government agencies [Russians pay for...] / Если вы хотите узнать, который час, спросите полицейского. Только не в России. Скорее он возьмет с вас взятку, которую потом отдаст своему начальнику. Коррупция - это популярное понятие в России и сейчас это подтверждается отчетом, согласно которому около 3 миллиардов долларов в год уходит на взятки представителям правоохранительных органов, медицинских и образовательных учреждений и другим государственным структурам.

Метафора «sting for a bribe» представлена в данном примере в эмотивной функции.

All made worse by Russia's infamous corruption and the often lamentable work of the country's police force and courts [Russia deadly crime...] / Положение дел усугубила имеющая позорную известность российская коррупция и ужасная работа государственных правоохранительных органов и судов.

Выборы в России представлены для англоязычного читателя как время, когда партиям и политикам приходится сражаться всеми способами за право попасть в законодательные органы страны. Однако и тут не обходится без иронии, ведь так называемая война за власть носит лишь формальный и шутовской характер и исход её давно predetermined. Главное оружие в этой войне - взятка.

Another key weapon in the electoral-fraud arsenal developed under Yeltsin was bribery. Yeltsin's "free and fair" victory in 1996 cost up to \$2 billion dollars. Bribery works not just in elections, but in the operation of the Duma[How to watch...]. Перевод: Другое ключевое оружие в арсенале для фальсификации выборов, разработанное еще при Ельцине это взяточничество. Победа Ельцина на «свободных и честных» выборах в 1996 стоила ему 2 миллиарда долларов. Взятничество работает не только на выборах, но и в работе Думы.

Метафора «electoral-fraud arsenal» использована в когнитивной функции, так как лексема «arsenal» принадлежит к военной терминологии. Таким образом, используя в метафорических выражениях лексем относящихся к семантическому полю «война», автор создает яркий образ выборов в России, подчеркивая, что борьба между сторонами носит вооруженный характер, каждый использует свой арсенал боеприпасов.

Этот образ остается неизменным до сих пор. Россия лидирует в мировом коррупционном рейтинге. В подтверждение этому даже приводятся фактические доказательства.

The report (A report published Sept. 7 by the World Economic Forum) blamed corruption, inefficient government bureaucracy and crime for making Russia less competitive globally, saying it needed to strengthen the rule of law, protection of property rights and the judicial system [The corrupt advantage....] / В докладе (опубликованном 7 сентября членами Мирового Экономического Форума) коррупция, неэффективная правительственная бюрократия и преступность обвиняются в том, что Россия стала менее конкурентоспособной на мировой арене, и говорится, что ей следует усилить власть закона, защиту имущественных прав и судебную систему.

Метафора в данном примере реализуется в номинативной функции, указывая на то, что тот арсенал, который использует Россия, делает ее только слабее на мировой арене.

Russia's Internet is flooded with videos, photos and reports alleging election fraud [Pro-Democracy protests...] / Российский интернет завален видеороликами, фотографиями и сообщениями, доказывающими мошенничество на выборах.

Метафора в эмотивной функции, подчеркивает то, что доказательств применения нечестных приемов в «войне» огромное количество.

Today, Russia works on bribes, and Putin's opponents call his United Russia party the party of crooks and thieves [Russia, once....] / Сегодня Россия работает на взятках, а противники Путина называют его партию Единая Россия партией жуликов и воров.

Масштабные последствия федеральных партийных выборов в Государственную Думу Российской Федерации (4 декабря 2011 года) кардинально изменили мнение американских журналистов о пассивности политической оппозиции и русского народа: с негативного до положительного. С их точки зрения, россияне наконец-то мужественно восстали против коррупции и беззакония в стране, олицетворением которой является её президент.

Tens of thousands of demonstrators have braved temperatures of -18C in

Moscow to march through the city shouting "Russia without Putin" and calling for a rerun of disputed elections [Anti-Putin protests...] / Десятки тысяч демонстрантов, не боясь восемнадцати градусного мороза, вышли на улицы Москвы с лозунгами «Россия без Путина» и призывами к проведению повторных выборов).

Русский народ, который ранее считался пассивным и безынициативным в плане отстаивания своих прав, в нужный момент оказался способным на решительные меры. Он представляется в англоязычных публикациях при помощи метафор в эмотивной функции в образе героя, который смело выходит на борьбу с коррупцией и мошенничеством.

Тема коррупции в России снова вышла на первый план, в связи с подготовкой к зимним Олимпийским Играм в Сочи.

IOC member Guan Franco Kasper has said that as much as one-third of the \$50bn price tag – the largest in the history of the Olympics – has been siphoned off. Others such as Russia's former deputy prime minister and opposition leader Boris Nemtsov have estimated the extent of corruption at \$30bn – a figure greater than the GDP of more than half the countries of the world [Putin rejects of...] / Член Национального Олимпийского Комитета Жан-Франко Каспер заявил, что около 1/3 от 50 миллиардов долларов, потраченных на подготовку играм - самым дорогим за всю историю Олимпийских Игр - было украдено. По оценкам бывшего заместителя российского премьер-министра и лидера оппозиции Бориса Немцова объем казнокрадства составил 30 миллиардов долларов - что превышает ВВП больше половины стран на земле).

В данном примере метафора «price tag has been siphoned off» реализуется в когнитивной функции, так как «siphon»- это технический термин, означающий «a tube used to move liquid from one container to another». Следовательно, автор указывает читателю на то, что деньги, предназначенные для одних целей, были использованы совершенно иным образом, попав не в те руки.

But as the Olympic torch lights up Moscow on Monday, reports of

widespread corruption and workers' rights violations, as well as controversy over Russia's crackdown on gay rights, cast a shadow over the Sochi Games [2014 Sochi Winter...] / В то время, как в понедельник в Москве зажегся Олимпийский огонь, доклады на тему масштабной коррупции и нарушении прав рабочих вместе с разногласиями по поводу ограничения Россией прав сексуальных меньшинств, омрачают предстоящие игры в Сочи.

Метафора «widespread corruption» использована в эмотивной функции, указывая на всеобъемлемость данной проблемы.

В СМИ подчеркивается тот факт, что коррупция в период Олимпийских игр осталась незамеченной, отсюда и желание корреспондентов привлечь к ней наибольшее внимание англоязычного читателя, чтобы он не оставался в неведении: несмотря на то, что Олимпийские игры, по мнению мирового сообщества прошли на ура, не следует забывать, что проблема коррупции по-прежнему остро стоит в России.

One issue has faded from public view amid the spectacle: Russia's corrosive culture of corruption. <...> But corruption has far more to say about Russia's troubled future than anything that happened in the Games [Putin's Olympic corruption...] / (Одна проблема ускользнула от глаз общественности в связи с происходившими событиями: российская коррупция, которая губит ее культуру. <...> Но коррупция может сказать о неблагоприятном будущем России намного больше, чем что-либо, происходившее на Олимпийских играх.

Появляются даже статьи, напрямую обвиняющие Владимира Путина в коррупции и создании целого коррупционного поля, к которому приписывают чуть ли не каждое официальное лицо в России.

Corruption by Russian President Vladimir Putin and his administration in Moscow has produced tens of billions of dollar worth of illicit funds for the Russian leader and his top aides, according to U.S. officials. The Putin corruption network is centered in a network of associates, many of whom are former KGB political police and intelligence officials like Putin. The

corruption network vastly expanded once Putin became president in 2012 [Putin corruption network...] / Согласно заявлениям официальных представителей США, коррупционные правонарушения, осуществляемые российским президентом Владимиром Путиным и его администрацией в Москве, принесли десятки миллиардов долларов в незаконные фонды для него и главных его союзников. Коррупционное поле Владимира Путина находится в центре товарищеских коррупционных сетей, членами которых являются представители бывшего КГБ и офицеры разведки, такие как Путин. Коррупционная сеть значительно расширилась, когда Владимир Путин стал президентом в 2012 году.

Англоязычные средства массовой информации выстраивают образ России как страны в наивысшей степени коррумпированной. Правительство, хоть и борется с данной проблемой, но это не дает никаких результатов, потому что, по сути, оно борется с самими собой.

Образ войны - основной образ выборов в России. Причем война партий или сражение политиков носят вполне спланированный и predetermined характер, что вносит внушительную лепту в формирование негативного образа политической России в целом. Народ, который устал от коррумпированности властей, представляется в образе героя, вставшего после долгих лет на защиту своих прав.

Разрушить сложившиеся негативные образы России чрезвычайно трудно. Наиболее перспективными инструментами преодоления стереотипного имиджа России представляются коммуникативные стратегии, которые, с одной стороны, могут блокировать или нейтрализовать неблагоприятные отклики о стране, а с другой – распространять позитивную информацию и таким образом манипулировать сознанием зарубежной аудитории [Григорьева, 2015b, с. 33].

Необходимо отметить, что использование англоязычных медиатекстов в качестве лингводидактического материала при обучении иностранному языку должно исходить из необходимости учета сложившихся в зарубежном мире стереотипов восприятия нашей страны. Подобный подход не просто позволит реализовывать работу с аутентичным языковым материалом, но и будет способствовать развитию критического мышления обучающихся. Мы солидарны с позицией Е.В. Тихоновой и Н.А. Кудиновой, согласно которой ключевой компетенцией современного специалиста является развитое критическое мышление и основанное на нём комплексное мышление (*sophisticated thinking*), развитие которых невозможно вне работы с информацией, её интерпретации, интериоризации и экстериоризации [Tikhonova, Kudinova, 2015a, p. 13]. Исследователи отмечают, что восприятие информации современной молодежью, зачастую, строится на «присвоении» точки зрения, представленной в СМИ и в наибольшей степени отвечающей накопленному социальному опыту каждой конкретной личности.

Для формирования собственной объективной аргументированной позиции личность должна опираться на развитые «низовые мыслительные операции» (*lower order thinking skills*) [Tikhonova, Kudinova, 2015b, p. 912], на основании которых возможно развитие «высших мыслительных процессов» (*higher order thinking skills*). Вместе с тем, современная личность относится к «низовым мыслительным процессам» с определённой долей небрежности, полагая возможным легко получить необходимую информацию из из легко доступных источников вне мыслительных операций, что и приводит к дальнейшему «присвоению удобных точек зрения», а не к самостоятельному формированию осознанной позиции к каждой конкретной проблеме.

В этой связи, работа с текстами СМИ с использованием мыслительных операций обоих уровней способна не просто способствовать формированию подлинного критического восприятия реальности, но и послужить реальным тренажером формирования личностного восприятия конкретного стереотипа.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Наука, 2009. 376с.
2. Бинецкий А.Э. Паблик рилейшнз: Защита интересов и репутации бизнеса. М.: Экмос, 2003. 240с.
3. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. СПб: СПбГ, 2000. 190 с.
4. Григорьева И.В. Стереотипное представление России как страны «управляемой» демократии в англоязычных медиатекстах // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации: Сб. науч. тр. М.: РУДН, 2015а. С.429-442.
5. Григорьева И.В. Коммуникативные стратегии в процессе манипулирования сознанием зарубежной аудитории при создании международного имиджа России // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака. М.: Pearson, 2015b. С.33-38
6. Имиджевая стратегия России в контексте мирового опыта / Под ред. профессора И.А. Василенко. М.: Международные отношения, 2013. 359с.
7. Ольшанский Д.В. Политическая психология. СПб: Питер, 2002. 576с.
8. Прохоров Ю.С., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М.: ГИРЯЗ, 2003. 195 с.
9. Тихонова Е.В. Стереотипизация и дискриминация этнокультурных групп: «отмывание информации» и «язык вражды» новых медиа // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации: сб. науч. тр. М.: РУДН, 2015. С. 485-503.
10. Lippman W. Public Public Opinion. N.Y., 1966; Lippman W. Stereotypes // Language in Uniform. A reader on Propaganda. N.Y., 1967.
11. Tikhonova E., Kudinova N. Sophisticated thinking: higher order thinking skills // Journal of Language and Education. 2015a. Vol. 1. № 3. P. 12-23.
12. Tikhonova E., Kudinova N. Sophisticated thinking: lower order thinking skills // SGEM 2015: Proceedings of the 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Bulgaria, Albena: STEF92 Technology Ltd, 2015b. С. 911-918.

Использованные источники:

1. Anti-Putin protests march through Moscow [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.theguardian.com/world/2012/feb/04/anti-putin-protests-moscow-russia>(дата обращения: 14.11.2015).
2. European press review [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/search?q=spends+over+%2437bn+in+bribes+&sa_f=search-product&suggid= (дата обращения: 14.10.2015).

3. How to watch post-soviet politics [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://exile.ru/print.php?ARTICLE_ID=7982&IBLOCK_ID=35. (дата обращения: 14.11.2015).
4. Pro-Democracy protests put Putin, Russia at turning points [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voanews.com/content/moscow-braces-for-anti-putin-rally-135313948/149331.html>(дата обращения: 14.10.2015).
5. Putin corruption network revealed[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://freebeacon.com/national-security/putin-corruption-network-revealed/>(дата обращения: 14.10.2015).
6. Putin's Olympic corruption [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.usatoday.com/story/opinion/2014/02/20/putin-olympics-sochi-corruption-russia-column/5655815/>(дата обращения: 15.10.2015).
7. Putin rejects of corruption over Sochi Winter Olympics [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.theguardian.com/world/2014/jan/19/vladimir-putin-no-danger-gay-winter-olympics-russia>(дата обращения: 14.10.2015).
8. Russia deadly crime epidemic [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/search?q=Russia%27s+infamous+corruption&sa_f=search-serp&suggid= (дата обращения: 15.10.2015).
9. Russia, once almost a democracy [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.washingtonpost.com/world/russia-once-almost-a-democracy/2011/08/12/gIQAMriNOJ_story.html(дата обращения: 24.10.2015).
10. Russians pay for state corruption [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bbc.co.uk/search?q=Corruption%20is%20a%20popular%20perceptio>n(дата обращения: 14.10.2015).
11. The corrupt advantage in Russia [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.washingtonpost.com/world/europe/the-corrupt-advantage-in-russia/2011/09/08/gIQAHmOgCK_story.html(дата обращения: 19.10.2015).
12. 2014 Sochi Winter Olympics: Corruption and censorship cast shadow over Russia's games [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/2014-sochi-winter-olympics-corruption-and-censorship-cast-shadow-over-russias-games-8862690.html>(дата обращения: 17.10.2015).

COMMUNICATIVE STRATEGIES OF ENGLISH-LANGUAGE MEDIA IN CREATING STEREOTYPICAL IMAGES OF RUSSIA

Abstract. *The significance of this work is largely determined by the relevance of studying communicative strategies used in advocacy campaigns to create a negative image of our country's leadership and Russian citizens on the implementation of international public opinion with negative stereotypes of "cold war".*

The theoretical and methodological basis of the present work is based on the analysis of the concept of "stereotype", communication strategy, metaphor, money laundering information, critical thinking, new media.

The empirical bases for the studies was a number of foreign electronic mass media with the purpose of singling used metaphors in them and interpret their functions from the point of view to illustrate the intentions of the author.

The paper describes three functions of metaphor: cognitive, emotive and nominative.

The analysis is selected by the method of continuous sampling thematically articles are arranged due to the image of Russia as a country is highly corrupted.

According to the research results it can be concluded that the most promising tools to overcome the stereotypical image of Russia are represented by the communicative strategies which, on the one hand, can block or neutralize adverse reactions about the country, and to spread positive information. Also, it is necessary to create a sustainable positive public opinion of Russians about their country, to develop their Patriotic feelings. One of the effective tools of this approach is the use of foreign media texts in the classroom for foreign languages with the purpose of their critical reflection by the respondents and formation on their basis of the mental processes of lower and higher levels.

Keywords: *metaphor, mass media, stereotype, communicative strategies, internet resources.*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА)

ИЛЬЮЩЕНКО Н.С.

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

Аннотация. Статья посвящена сопоставлению английских и русских фразеологических единиц, содержащих в своей структуре компонент-соматизм. Фразеологические единицы изучаются по значению и компоненту переосмысления, выявляются общие черты и различия в их структуре, семантике и функционировании в английском и русском языках.

Сопоставление проводилось по таким параметрам как структура, сигнификативно-денотативный и коннотативный макрокомпоненты. Используя метод компонентного анализа, опирающийся на критерии тождества и различия семной организации фразеологического значения, автор выявляет три типа межъязыковых фразеологических соответствий/несоответствий: фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги и уникальные фразеологические единицы.

Ключевые слова: фразеологическая единица, структурно-семантическое характеристики, компонент-соматизм, компонент переосмысления, фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги, уникальные фразеологические единицы.

Фразеологизмы являются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка, ценнейшим лингвистическим наследием, в котором отражается видение мира, все то национально-культурное богатство, которое накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития [Аванесян, 2013, с. 11].

Представляя собой достаточно большой слой лексики в пословицах, поговорках и идиомах, фразеологические единицы широко используются в речи, «наиболее образно отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и

передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы» [Маслова, 2001, с. 81].

Исследуемые в работе фразеологические единицы, содержащие названия частей тела - соматизмы - одна из самых интересных областей фразеологии. Соматизмы, как правило, принимают самое активное участие в образовании фразеологизмов и формировании их значения в английском и русском языках. И если в русском языке наиболее продуктивными являются соматизмы *голова, сердце, глаза, рука, палец, зуб*, то в английском языке - это *hand*, а далее по частотности следуют *head, heart, eye, face, foot, nose, finger*. Такие соматизмы, как *leg, arm, back, bone, brain, ear, tooth, skin, shoulder, neck, tongue* менее употребимы, однако их фразеобразовательная активность достаточно велика [Блум, 2000, с. 1].

Более того, части тела и их названия как в английском, так и в русском языках, фигурируют не только в буквальном смысле, но имеют и символический характер. Используя названия частей тела в идиомах и пословицах в переносном значении, люди стараются полнее передать свои мысли или произвести большее впечатление от сказанного. Так, *голова*, как правило, соответствует логической ступени познания, *глаз* - чувственной, а *рука* - практической.

Необходимо также отметить, что фразеологизмы с компонентами-соматизмами обладают высоким уровнем метафоричности. Как отмечал В.Г.Гак, «сравнивать человек может неизвестное с известным, и в этом проявляется отношение его к объективной реальности. Испокон веков метафоризации подвергаются, прежде всего, слова, обозначающие наиболее известные понятия и предметы из ближайшего окружения человека: части человеческого тела, родственные связи, животные, растения, материалы, предметы одежды, предметы обихода, светила, явления природы» [Гак, 1998, с. 768].

В нашей работе мы остановимся на сопоставительном изучении фразеологических единиц, содержащих в своей структуре

компоненты-соматизмы в английском и русском языках. Материал для исследования извлекался путем сплошной выборки из одноязычных и двуязычных фразеологических словарей, а также из толковых словарей английского и русского языков [Алехина, 1980, Кунин, 1984, Телия, 1990].

Сопоставление компонентов-соматизмов проводилось по следующим уровням: структурно-грамматический (по терминологии других авторов структурный, синтаксический) и компонентный или лексемный (также называемый лексическим).

Структурно-грамматический уровень предполагает сопоставление структурных моделей ФЕ, основанных на структурных моделях свободных словосочетаний и предложений, присущих как обоим языкам, так и специфичных для каждого из сопоставляемых языков, а также возможности адекватной замены типичных для каждого из сопоставляемых языков структурно-грамматических различий.

Также необходимо отметить основные внутри-структурные признаки английского и русского языков, непосредственно накладывающих свой отпечаток на структурно-грамматическую организацию ФЕ:

1. наличие неопределенного или определенного артикля в большинстве ФЕ английского языка как грамматической категории, присущей английскому языку;
2. ярко выраженную падежную систему у ФЕ русского языка и наличие лишь двух падежей (общего и притяжательного) у ФЕ английского языка: значения русских падежей в английском языке передаются предложно-именными сочетаниями;
3. частое употребление в английских фразеологизмах компонента «one's», который в контексте заменяется требуемым ситуацией притяжательным местоимением, и его неполного соответствия русскому возвратному местоимению «свой», не изменяющему в контексте своего вида;
4. отсутствие категории рода у существительных английского языка.

Компонентный или лексемный уровень предполагает выявление тождественных, близких по семантике или разных элементов в составе сопоставляемых фразеологизмов, «создающих» образ. Этот уровень является самым подвижным и специфичным для ФЕ обоих языков.

Итак, с учетом семантического, структурно-грамматического и компонентного уровней нами выделяются три группы межъязыковых отношений, содержащих соматическую символику.

К первой группе мы относим фразеологизмы английского и русского языков с компонентом «части тела», тождественные по структурно-грамматической организации и компонентному (лексемному) составу. Фразеологические единицы этой группы, как правило, имеют одинаковый семный состав сигнификативно-денотативного макрокомпонента значения, оценочный, эмотивный, экспрессивный и функционально-стилистический компоненты коннотации. Можно также утверждать, что для данного типа межъязыковых соответствий характерен *высокий уровень семантических соответствий*. Мы назовем данный тип межъязыковых отношений **фразеологическими эквивалентами**. Рассмотрим явление фразеологической эквивалентности на примерах:

- “roof over somebody's head” - «крыша над головой»;
- “under someone's nose” - «под носом у кого-либо»;
- “sharp eye” - «острый глаз»;
- “cannot believe one's eyes” - «не верить своим глазам»;
- “with a heavy heart” - «с тяжелым сердцем»;
- “win one's heart” - «завоевать/покорить чье-либо сердце»;
- “break one's heart” - «разбить сердце»;
- «иметь голову на плечах» - “have a head on one's shoulders”;
- «выкинуть из головы» *разг.* - “put out of one's head”.

Следует также отметить, что повышенная структурно-семантическая эквивалентность наблюдается у ФЕ с компонентами-соматизмами библейского происхождения, а также у фразеологизмов-

интернационализмов, связанных с античной мифологией, историей и литературой. Например, «ахиллесова пята» *миф.* (наиболее уязвимое место кого-чего-н.) - “Achilles’ heel”; «плоть и кровь» *библ.* (человек) - “flesh and blood”; «око за око, зуб за зуб» *библ.* - “eye for eye, tooth for tooth”, «кожа да кости» - “skin and bone”; «Мальчик-с-пальчик» (герой сказки) - “hop-o'-my-thumb”, “Tom Thumb” и др.

Необходимо отметить, что для компонентного состава фразеологического значения разноязычных фразеологизмов могут быть характерны некоторые различия. В первую очередь они касаются коннотативного макрокомпонента, а именно таких его составляющих, как функционально-стилистический и эмотивный компоненты, которые могут различаться при тождественной семной структуре сигнификативно-денотативного макрокомпонента. Очень часто, однако, мы наблюдаем небольшие, частичные различия в семном составе сигнификативно-денотативного целого (по классификации А.Д. Райхштейна, идеографическую синонимию и гиперо-гипонимию), т.е. наличие дифференциальных дополнительных сем (или семы) как у одного сопоставляемого фразеологизма, так и у обоих. Подобные частичные расхождения при близком сходстве характерны для **фразеологических аналогов**.

Таким образом, ко второй группе мы относим межъязыковые фразеологизмы с тождественным или близким семным составом сигнификативно-денотативного макрокомпонента фразеологического значения при тождественности или некоторых различиях коннотативного макрокомпонента значения за исключением оценочного. Здесь также может наблюдаться различие в компоненте сравнения и сходство в общем значении. Фразеологизмы данной группы отличаются национально-фразеологической образностью, что объясняется переосмыслением компонентов-соматизмов из-за различного характера культурных установок и специфического мировидения носителей той или иной культуры [Аванесян, 2013, с. 12]. Для данного типа межъязыковых соответствий характерен *средний уровень семантических*

соответствий. Мы называем единицы этой группы **фразеологическими аналогами**. Рассмотрим следующие примеры:

- “rack one's brains (over) something” - «ломать себе голову (над) чем-л.»;
- “one’s hair stands on end” - «волосы дыбом встают»;
- “be all eyes” - «смотреть в оба»;
- “keep one’s mouth shut” - «держат рот на замке»;
- “get back on one’s feet” - «встать на ноги»;
- “be with one foot in the grave” - «стоять одной ногой в могиле»;
- “cut the ground from under one’s feet” - «выбить почву из-под ног»;
- “from the bottom of one’s heart” - «от чистого сердца, от всей души»;
- “heart is bleeding” - «сердце кровью обливается»;
- “take something to heart” - «принимать близко к сердцу»;
- “one’s heart sank into one’s boots” - «душа ушла в пятки»;
- “be under one’s thumb” - «быть под пятой у кого-либо»;
- “get one’s finger’s burnt” - «обжечь себе пальцы»;
- “give someone the cold shoulder” - «оказать холодный прием»;
- “be fed up to the teeth” - «быть сытым по горло»;
- «знать что-л как свои пять пальцев» разг. - “know smth like the back of one's hand”;
- «невооружённый глаз» - “a naked eye”;
- «от рук отбиться» - “get out of hand”;
- «пропускать мимо ушей» разг. - “turn a deaf ear (to)”.

Наиболее интересной нам представляется третья группа межъязыковых отношений, в которую мы включаем безэквивалентные фразеологизмы английского и русского языков, не имеющие соответствий во фразеологической системе другого языка. В этих единицах особенно ярко отражаются особенности психологии, способа мышления, специфические условия развития материальной и духовной жизни носителей языка. При этом важно принимать во внимание, что происхождение многих фразеологизмов связано с историей народа-носителя: поскольку у каждой страны своя

неповторимая история, совершенно очевидно, что фразеологические единицы тоже уникальны.

Итак, мы называем данные ФЕ *уникальными*. При сопоставлении подобных фразеологических единиц обнаруживаются семантические различия, касающиеся, в первую очередь, их сигнификативно-денотативного макрокомпонента. Здесь речь идет о различии не только дифференциальной (что наблюдается не всегда), но и интегральной семы. Для данного типа межъязыковых отношений характерен *низкий уровень семантических соответствий*. В эту группу входят английские и русские ФЕ, не имеющие адекватной или эквивалентной ФЕ с компонентом-соматизмом в другом языке. Как правило, причиной отсутствия эквивалента может быть особенная *уникальная* для данной фразеологической единицы модель, по которой произошел семантический сдвиг (к примеру, архаизм, словосочетание с устаревшим синтаксическим строением, словоформа или народный обычай). При этом следует учитывать, что в основе подбора переводческих эквивалентов лежит необходимость соблюдения норм языка-рецептора. Приведем несколько примеров:

- “pay through the nose” - «платить втридорога»;
- “pull somebody’s leg” - «подшучивать над кем-либо»; «дурачить кого-либо»;
- “have an egg on one’s face” - «быть в неудобном положении»;
- “stick one’s neck out” - «лезть на рожон, рисковать»;
- “bare as a bone” - «хоть шаром покати»;
- “straight from the shoulder” - «резать правду-матку»;
- “take to one’s heels” - «пуститься наутек»;
- “fall on one’s feet” - «счастливо отделаться» (удачно выйти из трудного положения);
- “have itchy feet” - «чешотанное настроение» (не сидится дома);
- “put one’s foot in it” - «попасть впросак», «дать маху»;
- “put one’s foot into one’s mouth” - «ляпнуть что-нибудь лишнее» (попасть в неприятную ситуацию);
- “come out with clean hands” - «выйти сухим из воды»;
- “be sick at heart” - «кошки скребут на сердце»;

- “get something off one’s chest” - «облегчить душу» (чистосердечно признаться в чем-л.);
- «стоять над душой» - “breathe down someone’s neck”;
- «ему пальца в рот не клади» *разг.* - “watch your step with him”;
- «намылить голову кому-л» *разг.* - “give smb a good scolding”;
- «встать на уши», «стоять на ушах» *разг. урон.* (стараться изо всех сил) - “bend / fall over backwards”; “go out of one's way”.

На основании проведенного анализа мы делаем вывод о том, что как в английском, так и в русском языке больше всего распространены **уникальные ФЕ** и **фразеологические аналоги**, а меньше всего – **эквивалентные ФЕ**. Наиболее интересными нам представляются **уникальные ФЕ**, в которых низкий процент эквивалентности обусловлен прежде всего такими внешнелингвистическими факторами, как языковая картина мира, история народа, национально-культурная специфика народа, различия в религиозной культуре и т.д.

Факторами же межъязыковой фразеологической эквивалентности считаются явления, существующие во фразеологическом составе каждого из сопоставляемых языков и позволяющие с определенной вероятностью предсказать наличие или отсутствие у данных ФЕ фразеологических эквивалентов в другом языке.

Итак, проведенное сопоставительное исследование фразеологических единиц с компонентами-соматизмами в английском и русском языках с учетом критериев тождества и различия структурно-грамматического, семного и компонентного уровней разноязычных фразеологических единиц и, соответственно, по таким параметрам как сигнификативно-денотативный и коннотативный макрокомпоненты, дало возможность выявить три группы фразеологических единиц, содержащих соматическую символику, которые мы назвали соответственно **1. фразеологическими эквивалентами** **2. фразеологическими аналогами** **3. уникальными ФЕ**.

Выводы, полученные в данной работе могут быть использованы при составлении 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. Аванесян Ж.Г. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, содержащих цветовую символику в английском и русском языках (на материале ФЕ с компонентами "black", "white", «белый», «черный») // Вестник МГОУ. 2013. №3. С. 10-15.
2. Аверина М.А., Болдырева Е.И. Соматизм как компонент фразеологической единицы русского и английского языков // Альманах современной науки и образования. 2013. №6 (73). С. 11-13.
3. Алехина А.И. Краткий русско-английский и англо-русский фразеологический словарь. Минск: Изд-во БГУ, 1980. 400 с.
4. Блюм А. Семантические особенности соматической фразеологии. М.: АСТ-пресс, 2000, 20 с.
5. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. М.: Междунар. отношения, 1977. 264 с.
6. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
7. Ильющенко Н.С. Сравнительный анализ фразеологических единиц, содержащих компонент-зооним в английском и русском языках // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака: Сборник научных трудов. М.: Pearson, 2015. С. 180-189.
8. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: «Русский язык», 1984. 944 с.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Маслова В.А. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
10. Райхштейн А.Д. О межъязыковом сопоставлении фразеологических единиц // Иностранные языки в школе, 1979. №4. С.7.
11. Словарь образных выражений русского языка под редакцией В.Н. Телия. М.: Отечество, 1995. 366 с.
12. Солодуб Ю.П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования./ Филологические науки №6. М., 1990. 157 с.

13. Телия В.Н. Фразеология. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 560 с.
14. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. A.P. Cowie, R. Mackin, I.R. McCaig. Oxford University Press, 1986. 752p.
15. The Concise Oxford Russian Dictionary. Russian-English, English-Russian. OUP, 2000. 2014p.
16. Vitek A.I. Russian-English Idiom Dictionary /A.I. Vitek. Detroit: Wayne State University Press, 1973. 327p.

PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING SOMATIC COMPONENT IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES (COMPARATIVE ANALYSIS)

Abstract. *The article deals with the comparative analysis of English and Russian phraseological units containing in their structure the component of parts of body. Phraseological units are analyzed in accordance with their meaning and component of rethinking. The author elicits a number of common and distinctive traits in the structure, semantics and functioning of English and Russian phraseological units. The comparison was conducted on the structural, significative-denotative and connotative bases. In accordance with the method of component analysis based on the identity/nonidentity criterion of semantic structure of phraseological meaning, the author elicits three types of interlingual equivalence/nonequivalence: phraseological equivalents, phraseological analogs and unique phraseological units.*

Keywords: *phraseological unit, structural-semantic analysis, somatic coding, the component of rethinking, interlingual equivalence/nonequivalence, phraseological equivalents, phraseological analogs, unique phraseological units.*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЯПОНСКИХ ПОЛИТИКОВ

КУРБАКОВА С.Н., СЕРЕДЕНКО В.М.

Военный университет

E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru

E-mail: ichiz10@mail.ru

***Аннотация.** Специфика общественно-политической речи в качестве одной из самых важных форм современной коммуникации определяет целый ряд структурирующих признаков. Рассматриваемая как форма публичной речи, общественно-политическая речь является как процессом коммуникации, так и одним из видов социального, вернее политического, действия. Поскольку считается, что общественно-политическая речь – это действие, которое присуще таким широким группам общества, как политические партии, движения, организации, то ей приписывают достаточно высокую степень общественного воздействия. Публичное выступление подразумевает выступление перед большой группой лиц, ему присущи определённые правила и системные особенности. Приводимые в статье примеры комплексного анализа публичного выступления демонстрируют возможность более полного раскрытия замысла речевого воздействия и средств достижения цели высказывания. В основе комплексного рассмотрения смысловой структуры текста лежит положение теории речевой деятельности об адресованности текста, иными словами, направленности речевого воздействия, которое в тексте выражается комплексом вербальных средств. Дискурсивный анализ публичного выступления позволяет объективно судить о его внутренней цельности и так называемой валидности – являются ли используемые в нем посылки и способы убеждения непротиворечивым комплексом. Общественно-политическое выступление в целом ориентируется на существующие стандарты и нормы. Считается, что общественно-политические выступления японских политических деятелей являются разновидностью подготовленной монологической речи. Данная речь может обладать такими качествами как целенаправленность, непрерывность, последовательность и логичность, а также смысловой законченностью, выразительностью и точностью. При этом целью любого общественно-политического выступления всегда является оказание психологического*

воздействия на аудиторию для формирования определённого общественного мнения. Особенности публичного выступления японских политиков объясняются национально-культурным колоритом этой страны.

Ключевые слова: *речевое воздействие, политический дискурс, общественно-политическое выступление.*

В настоящее время многие исследователи всё чаще заявляют о целесообразности применения дискурсивного подхода при анализе коммуникативных процессов и явлений, в том числе и политических, ввиду того, что язык стал рассматриваться не только как средство репрезентации значений, но и как средство коммуникации, деятельность. Анализ политического дискурса подразумевает использование совокупности различных методик и техник интерпретации различных текстов и высказываний применительно к конкретным общественно-политическим обстоятельствам и культурно-историческим условиям. Изучение политического дискурса направлено на выявление взаимосвязи структуры речевой деятельности с социокультурной средой её порождения и обладает специфическими тематическими, предметными и методическими характеристиками. Как уже отмечалось ранее, сам японский язык является важнейшим инструментом самоидентификации, посредством коммуникации можно судить о том, как позиционирует себя человек. Принимая во внимание тот факт, что в Японии, где жестко регламентированы все сферы жизни, слова меняются в соответствии с социальным контекстом и характером коммуникации, отражая, таким образом, подвижность и изменчивость индивида. Считается, что существует как минимум три подхода к анализу дискурса, а именно: критический, дискриптивный и психологический. Самой показательной постструктуралистской теорией в рамках дескриптивного подхода является теория дискурса Э. Лакло и Ш. Муфф, данная теория основана на идее формирования дискурсом социального мира посредством значений. К вариантам дискриптивного анализа можно отнести такие теории как: комбинаторная теория кризисной коммуникации, метафоры,

совмещение анализа политической метафоры с дискурсивной теорией демократизации и подобные [Мартынова, 2009, с. 101-107].

Нельзя не принимать во внимание научную концепцию, изложенную Т. Дои, которая основывается на таком понятии как *амаэ* (amae). Данное понятие можно интерпретировать как психологические отношения (связь), существующие между матерью и ребёнком. По мнению Т. Дои понятие *амаэ* является ключевым понятием в японской культуре, которое определяет основу общения между людьми. Данное понятие применимо в раннем детстве к любому человеку, но только представители японской нации сохраняют его и во взрослом возрасте. Японцы стремятся к ассимиляции и идентификации с другими членами своего социума, что может быть выражено посредством несвойственного им агрессивного поведения, негативного отношения к различным видам конфликтов, спорам, стремление к достижению консенсуса [Doi T, 1986: 7-9]. Основываясь на понятии *амаэ*, Т. Дои разделяет все социальные отношения в японском обществе по принципу «свои» (うち) и «чужие» (他人、そ). Все иностранцы определяются в категорию «чужие» ввиду отсутствия такого чувства как *амаэ* [Doi T, 1986: 36-37]. Учёные применяют концепцию *амаэ* для анализа языкового поведения японцев.

Проследим за особенностями лексико-семантических средств открытого выступления. Прежде всего, рассмотрим, как реализуется волевая составляющая оратора – уверенность. Проявляется это в степени категоричности, которую демонстрирует оратор, направляя усилия на достижение цели, а именно в модальности долженствования. В речи активны конструкции, которые подчеркивают уверенность, личностное начало говорящего:

...やってまいりたいと思っております «я настаиваю на...»,
...は必要です «необходимо»,
日本 ... 重要である «для Японии важно»,
必要があるとは確信しています «я уверен в том, что, нам
необходимо и т.п.»

Однако наряду с модальностью долженствования встречается и модальность желаний и возможности:

おわびを申し上げたい *«я хотел бы извиниться»*,
引き続き、今後、力を尽くしていきたいと考えております *«мне бы хотелось продолжать работать не покладая сил»*,
大変ありがたいと思っております *«хотелось бы выразить»*.

Подобные конструкции ослабляют силу волеизъявления выступающего. Кроме того, наличие вводных слов и выражений также ослабляет интенсивность речи:

...と申します *«думаю»*,
明らかに *«очевидно»*,
恐らく *«вероятно»*.

Однако количественно показатель, который отражает соотношение *«должен – хочу»*, 3/1, то есть превышают волевые характеристики долженствования. В речи часто используются конструкции, подчеркивающие категоричность высказываний оратора:

そもそもそんな事実は存在しない *«нет никаких конкретных оснований»*,
その方向性を変えてはならない *«нельзя менять курс»*,
...と...を混同してはなりません *«нельзя путать»*.

Отмечается выраженная тяга к глагольности речи, что способствует движению, придает речи большую действенность:

方針を取る *«взять курс»*,
「日本新生」に取り組んでいく *«стремиться к возрождению Японии»*,
増大しています *«продолжает расти»*,
むしろこれは局面を転換しなければならない *«настало время изменить текущую ситуацию»*.

Для публичного выступления в Японии издавна были характерны некатегоричность, неопределенность, расплывчатость, туманность, уклончивость. Несмотря на очевидное влияние европейской риторики, ставящей во главу угла лаконичность, логичность, простоту и понятность речи, традиция выражать свое мнение в некатегоричной, ненавязчивой, императивно смягченной, многословно-обтекаемой, синтаксически усложненной форме все еще сохраняется. Для открытого политического выступления характерно и присутствие специфических фигур бюрократического языка, когда отсутствие полноценного содержания скрывается за внешне приличными обтекаемыми выражениями. Например:

глагол 検討する – «рассмотрим» употребляется в том случае, когда следовало бы сказать, что в данном направлении ничего предприниматься не будет,

困っている若者に自立を促し、手を差し伸べます。そのための、若者を支援する新法も検討します。

Мы протянем руку помощи и поддержим молодых людей, которые испытывают трудности. Для этого мы также рассмотрим новый закон, в поддержку молодежи [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

выражения 適切な措置を取る – «принять надлежащие меры» и 適切に対応する – «реагировать надлежащим образом» употребляются, чтобы не говорить, что конкретные меры для решения проблемы неизвестны:

外交関係に関するウィーン条約は、外交公館の「安寧の妨害または威厳の侵害を防止する適切な措置」を取る「特別の責務」が受け入れ国にある、と定めている。

Венская конвенция о международных отношениях определяет, что в принимающей стране у дипломатического представительства есть особый долг принимать надлежащие меры для того, чтобы

остановить нарушение общественного спокойствия или ущемление достоинства [Заявление премьер-министра Японии].

引き続き、これは防衛省で適切な対応をしていただきたいという風に考えております。

Я думаю, что впредь на это надлежащим образом будут реагировать в Министерстве Сил Обороны Японии; (из интервью премьер-министра Японии Ёсихико Нода на пресс-конференции [http://sankei.jp.msn.com/politics/news/120104/plc12010414170013-n3.htm])

выражение 当分の間 – «в течение определенного периода времени» используется, когда конкретные сроки либо неизвестны, либо их вообще невозможно установить:

私ども自身ももう少し与野党の胸襟を開いて、どういうあり方が良いのかということ議論して決めてこなければいけなかったのではないかなと思います。今の政治状況を考えますと、これからどういう形であれ、当分の間、ねじれの状況が続くわけでありませう。

Я думаю, что, может быть, нам нужно было бы и самим еще немного раскрыть душу правящей партии и оппозиции, обсудить как было бы лучше, и на основе этого принять решение и действовать. Однако, если думать о нынешней политической ситуации, какой бы ни была форма, эта искривленная ситуация будет продолжаться в течение определенного периода времени [Из материалов пресс-конференции с полномочным министром].

Открытое выступление довольно бедно выразительными средствами. Наиболее универсальными из них являются интонация, темп, смена тембра голоса, жесты, мимика и телодвижения. В качестве языковых средств выразительности часто используются повторы – слова, конструкции, формы сказуемого.

В силу свойственного японской культуре глубокого уважения к традиции в стиле устного публичного выступления большое внимание уделяется соблюдению канонов, умению найти

подобающие случаю выражения, способности учитывать реакцию собеседника.

このような大事なときに、小渕前総理が志半ばにして、不運にも病に倒れましたことは誠に痛恨の極みであります。今は一日も早いご回復を心よりお祈り申し上げますのもであります。

В такое сложное для нас время, крайне прискорбными является то, что бывшего премьера Обути на пути к реализации его цели к несчастью поразила болезнь. И сейчас мы от всего сердца молимся за его скорейшее выздоровление [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

Ценится не только оригинальность мысли, но и соблюдение традиционных норм языковой этики и эстетики. Не случайно, существует немало пособий по произнесению приветствий, поздравлений, речей. Впрочем, в последнее время все более распространяются и нормы европейской риторики, императивом которой являются яркость, точность, лаконичность, оригинальность и выразительность речи. Тем не менее стиль устного публичного выступления изобилует штампами, клише, стереотипными выражениями, особенно характерными для начала и конца развертывания речи:

В завершение своей политической речи, я искренне прошу...

...を心からお願いし、私の所信表明とさせていただきます。

На этой ноте я закончу свое вступительное высказывание...

最初のごあいさつにさせていただきたいと思います。

Рассчитываю на Ваше понимание, спасибо.

よろしくお願い申し上げます。

На этом позвольте закончить свою программную речь.

わたしの所信表明を終えます。

Исходным для всякого речевого высказывания является мотив, с которого оно начинается, иначе говоря, потребность выразить в речевом высказывании заявленное содержание. Возникновение субъективного побуждения к цели обычно означает начало сложного процесса ситуативного развития мотивации, в результате которого оценивается возможность и определяется способ достижения необходимого результата.

Процесс принятия решения является центральным на всех уровнях переработки информации и психической регуляции в системе целенаправленной деятельности. Это волевой акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели, и одновременно когнитивный процесс, в ходе которого производится выбор между возможными опциями и сценариями. Автор как активный субъект, осознавший свои цели, должен выбрать стратегию их реализации. В целом, выбор соответствующей стратегии, находясь на стороне реципиента, на позиции восприятия, полностью зависит от способности автора привнести в нее элементы воздействия, реализовав тем самым основную задачу открытого выступления.

Рассмотрим применение комплексной методики политического дискурс-анализа на конкретном примере. Проанализируем политическую речь премьер-министра Наото Кана. Данный текст является образцом институционального политического дискурса (премьер-министр, одно из первых лиц государства, олицетворение власти). Сюжетной составляющей рассматриваемого дискурса является план основных политических задач нового кабинета министров.

Узловой точкой дискурса, вокруг которой организуются основные смыслы («послание», «Россия», «Украина», «отношения»), является решение ряда политических задач (социальная система безопасности, финансовые реформы). Социально-историческим фоном дискурса являются политические неудачи предыдущего кабинета министров. Доминирующей в смысловой структуре текста является дихотомия «свой - чужой», характерная для политического

дискурса. Она четко проявляется в коммуникативных стратегиях позитивной самопрезентации и негативного представления «другого»:

長きにわたる閉塞（へいそく）状況を打ち破ってほしい、多くの方々のこの強い思いにより昨年夏、政権交代が実現しました。しかしながらその後、「政治とカネ」の問題、さらに普天間基地移設を巡る混乱により、当初いただいた政権への期待が大きく揺らぎました。私も前内閣の一員として、こうした状況を防げなかった責任を痛感しています。鳩山由紀夫前首相は、ご自身と民主党の小沢一郎前幹事長に関する「政治とカネ」の問題、そして普天間基地移設問題に対する責任を率直に認め、辞任という形で自らけじめをつけました。

Бывший премьер-министр Юкио Хатояма публично сознался в причастности его и бывшего генерального секретаря Демократической Партии Японии (ДПЯ) Ичиро Озава к «финансово-политическим» проблемам, а также признал ошибку в вопросе военно-воздушной базы Футемма и ушел с поста с целью несения политической ответственности [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

Идентичность адресанта формируется вокруг ключевого знака «Япония». Япония и японская власть в лице премьер-министра не разделяются, подразумевая единую позицию власти и народа. Употребляя в своей речи местоимение 1-го лица (我が国の外交を展開します – «Я буду проводить международную политику...», 丁寧に進めていきます – «Я настроен приступить...», ...も進めます – «Я также буду работать над тем, чтобы...»), премьер-министр говорит от всего правления, подчеркивая свою ответственность за ситуацию, что подтверждается следующим высказыванием:

これまで述べてきたように、私の内閣が果たすべき使命は20年近く続く閉塞状況を打ち破り、元気な日本を復活させることです。その道筋は、この所信表明演説で申し述べました。後は実行できるかどうかにかかっています。

Как я уже сказал, миссия моего правительства состоит в преодолении тупикового положения, которое продолжается уже почти 20 лет, и восстановить Японию, сделав ее мощной державой [Из инаугурационной речи премьер-министра Японии].

На уровне локальной семантики основной стратегией порождения высказывания премьер-министром Наото Каном является презентация своей позиции, реализуемая с помощью аргументации, направленной на ее легитимацию, реализуемая при помощи тактики демонстрации сильного лидера, уверенного в своей правоте: 強く認識しています – «Я хорошо осведомлен...», 丁寧に進めていきます – «Я настроен приступить...», 具体的な結論を出していきます – «Я намерен принять решение...», 問題に力を注ぎました – «Я взялся за дело...», 厳命した – «Я отдал строгое распоряжение...». Цель презентовать себя в качестве сильного лидера реализуется в сравнении прошлого и настоящего положения Японии:

これまで日本において国家レベルの目標を掲げた改革が進まなかったのは、政治的リーダーシップの欠如に最大の原因があります。

Отсутствие политического лидерства было главной причиной того, почему японские реформы, содержавшие цели на национальном уровне, не достигли своих высот в последующем [Из инаугурационной речи премьер-министра Японии].

Тактика сильного лидера влияет на порождение высказывания особым способом. Для этого изменяется модальность повествования – используются отрицательные инфинитивные конструкции и конструкции с модальными глаголами. Фразы приобретают ритмический характер, появляются повторы: 行政を変革しなければなりません – «Мы должны провести реформу системы...», 改革を続行しなければなりません – «Мы должны продолжать реформы...», 改革を押し進めます – «Мы должны продолжать продвигать реформы...», これまで推進してきた無駄遣いの根絶を一層徹底します – «мы должны усилить дальнейшее устранение убытков...», この取り組みを続行します – «Мы должны поддерживать наши усилия...».

На реализацию этой тактики работает также ссылка на авторитетное лицо, которым является профессор Ёносукэ Нагаи, написавший шедевр «Цена мира»: «Из обсуждений с профессором Нагаи я понял, что...»

В конце выступления Наото Кан демонстрирует тактику разделения ответственности, побуждая сограждан принять участие в политическом дискурсе.

こうしたリーダーシップは、個々の政治家や政党だけで生み出されるものではありません。国民の皆様にはビジョンを示し、そして国民の皆様が「よし、やってみろ」と私を信頼してくださるかどうかが、リーダーシップを持つことができるかが決まります。

Сколько бы я ни доказывал, мое руководство зависит от того, смогу ли я донести свое видение Японии до народа Японии, и смогут ли мои сограждане, поверив в меня, дать старт на осуществление этого видения [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

Приведенный пример комплексного анализа открытого выступления демонстрирует возможность более полного обнаружения цели высказывания и средств ее достижения. Рассмотрение смысловой структуры текста с помощью разнонаправленных подходов (риторического, семантико-стилистического, когнитивного и дискурсивного) позволяет объективно судить о его внутренней цельности и так называемой валидности - являются ли используемые в нем послышки и способы убеждения непротиворечивым комплексом.

Существует целый ряд структурирующих признаков, определяющих специфику общественно-политической речи в качестве одной из самых важных форм современной коммуникации. Рассматриваемая как форма публичной речи, общественно-политическая речь является и процессом коммуникации и одним из видов социального действия и, собственно, политическим действием. Поскольку считается, что общественно-политическая речь – это действие, которое присуще таким широким группам общества как – политические партии,

движения, организации, то ей приписывают достаточно высокую степень общественного воздействия. Так как общественно-политическая речь подразумевает выступление перед большой группой лиц, то существуют определённые правила и системные особенности. Общественно-политическое выступление в целом ориентируется на существующие стандарты и нормы [Юдина, 2004: 172-185]. Считается, что общественно-политические выступления японских политических деятелей являются разновидностью подготовленной монологической речи. Данная речь может обладать такими качествами как целенаправленность, непрерывность, последовательность и логичность, а также смысловой законченностью, выразительностью и точностью. При этом целью любого общественно-политического выступления всегда является оказание психологического воздействия на аудиторию для формирования определённого общественного мнения. При подготовке общественно-политического выступления необходимо строго учитывать все особенности аудитории, как то: психологические, профессиональные, политические, религиозные и т.д. Незнание данных особенностей может, в конечном итоге, привести к появлению коммуникативных барьеров, что, в свою очередь, приведёт к невозможности достижения поставленной цели.

Общественные выступления политических деятелей определены как особый, содержательно обусловленный жанр политической коммуникации. Очевидно, что наиболее общие характеристики общественно-политического выступления связаны со специфическим логико-речевым замыслом текстов, в основе которого лежит направленность выступления на системное изменение социальной действительности [Черкунова, 2006, с. 32].

Общественно-политические выступления – очень консервативная форма коммуникации в Японии, в ней могут быть найдены некоторые архаичные элементы японского языка, такие как суффикс нейтрально-вежливого стиля общения *さん*, соответствующий современному *氏* в общественно-политической речи, старые формы

нейтрально-вежливого глагола *ます* – *まする*, *ますれ*, и основанные на заимствованиях из китайского языка, формы вежливости, которые перешли в область повседневной речи и т.д. С другой стороны, даже в эту область проникают некоторые западноевропейские заимствованные слова, использование которых обычно рассматривается как признак просвещения, высокой квалификации, хорошего образования и широкого диапазона интересов. Политическая речь не богата метафорическими высказываниями и довольно скупа в отдельных формах выражения. Кроме того, даже в речи наиболее развитых людей японского общества есть определенная нехватка индивидуальности, и можно сказать, что индивидуальность принесена в жертву в пользу общих ценностей. Несмотря на заимствование некоторых европейских риторических элементов, традиционные речевые особенности, названные в японском языке *曖昧* (*あいまい*), часто используются в некатегорических формах, в длинных фразах с очень сложной синтаксической структурой предложения и некоторых обычных речевых формах.

Считается, что основной задачей общественных выступлений политических деятелей является не попытка формирования у аудитории целостной идеологической модели, но мотивировка к созданию образа власти, подчёркивание особого культурно-речевого статуса адресанта и легитимация существующего политического курса. При вербализации новых смыслов учитываются нормы речевой культуры, характерные для данного исторического периода. В текстах общественных выступлений политических деятелей обычно присутствуют не только способы описания мышления и понимания окружающей действительности, но и широкий спектр приёмов скрытого обещания, спора с возможным мнением воображаемого оппонента и политический намёк.

Чаще всего, ключевые идеи репрезентируются уже в начале выступления. Для их дальнейшего закрепления в сознании адресата выступающий прибегает к разнообразным, ассоциативным повторам,

таким образом, имеет место не столько аргументированное убеждение, сколько психологическое внушение. При этом отсутствует развёрнутое пояснение основных мыслей выступления, выступающий больше полагается на методы эмоционального воздействия на аудиторию. Иногда выступающий может прибегнуть к развёрнутой идеологической аргументации, но в целом данный приём не является обязательной составляющей публичного выступления, а скорее допускается в рамках конкретного жанра текущего выступления. Считается, что приоритетной задачей публичного выступления является вербализация идеологических и политических ориентиров политического курса власти значимых для её сторонников, чем просто убеждение аудитории.

当面する重要課題である年金改革、地方分権に向けた「三位一体の改革」、道路関係四公団の民営化を着実に具体化するとともに、来年秋頃に向け、郵政事業民営化案の検討を進めてまいります。

Помимо активной работы по разрешению важных вопросов, стоящих перед нами, таких как пенсионная реформа, «пакет 3 в 1», направленный на децентрализацию, и приватизация 4-х государственных корпораций скоростных автодорог, я продолжу рассматривать предложение о приватизации почтовой службы к осени следующего года [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

Тексты общественно-политических выступлений обычно подразумевают активное одобрение со стороны аудитории и не предусматривают переубеждение скептически настроенного адресата.

Что касается общественно-политического дискурса, то его рамки определяются непосредственно содержанием высказываний самого выступающего, а не правилами и традициями публичного политического действия. Таким образом, доминирующий в дискурсивном пространстве страны общественно-политический

дискурс, выдвигается как общенациональный с полным игнорированием его политико-идеологических оппонентов.

Считается, что на уровне текстов политических лидеров на развитие политико-коммуникативного жанра, большое влияние оказывает в большей мере не только риторическая, но и политико-идеологическая логика. Определяющее значение несет в себе содержание уже сложившихся идеологем, а само общественно-политическое выступление сохраняет свои политико-ориентационные функции. В результате чего диалогическому восприятию речи аудиторией препятствует отсутствие таких важных функций данного значимого жанра дискурса власти как социальная рефлексия и самооценка.

Отмечается, что роль диалога с другими дискурсами публичного политического пространства Японии для определения стиля ключевых текстов общественно-политических выступлений сведен к минимуму. Данный стиль в большей степени обуславливается самостоятельным развитием специфической речевой культуры власти, который определяет риторику не методологической, а инструментальной значимостью. Присутствуют, но не доминируют, риторически обусловленные модели коммуникативного действия. Отмечается снижение значимости аргументированного убеждения аудитории в пользу суггестивного воздействия.

Целевые установки речи направлены на осуществление эффективной трансляции уже сложившихся в существующем дискурсе власти моделей и способов понимания реальности, а не на рассуждение (поиск новых смыслов). Допускаемые данным жанром приемы и техники построения речи практически не ограничены. Существуют как традиционные приёмы и техники (непосредственная оценка, намеки, мифологизация, драматизация и т. п.), так и не совсем характерные для данного жанра способы речевого воплощения смысла (элементы метафорического моделирования, техники коммерческой рекламы западного образца, контекстно-семантические приемы акцентуации смысла). Активно используется

ритуальная речь, но она является вспомогательным средством построения текстов [Черкунова, 2006: 32].

本日ここに、天皇皇后両陛下のご臨席を仰ぎ、東日本大震災一周年追悼式を挙げるに当たり、政府を代表して、謹んで追悼の言葉を申し上げます。

Сегодня здесь, в присутствии их Величества императора и императрицы, я провожу траурную церемонию по случаю годовщины с Великого Восточного Японского землетрясения, и от имени правительства, позвольте сказать траурную речь [Из выступления премьер-министра Нода Ёсихико].

Композиция выступлений японских политических деятелей имеет четкое построение. Вступление разбито на фрагменты: ритуальная часть – обращение, приветствие и собственно вступление с определением темы и проблемы; главная часть; заключение с перефразированием основного тезиса, усилением его эмоциональной составляющей.

Так, например, в одном из своих выступлений премьер-министр Наото Кан начинает с приветствия присутствующих. Основная часть выступления включает:

- продолжение реформ: всестороннее обновление послевоенного государства;
- вывод страны из тупикового положения: укрепление экономики, государственного бюджета и социальной безопасности в полном объеме;
- международная политика и национальная политика безопасности, основанная на чувстве ответственности.

В заключении Наото Кан суммирует основные положения своей политической программы.

Показателем перехода от одного композиционного фрагмента к другому является не только смена подтем, но и лексико-

семантических полей, тональности выступления, переход от одного функционально-смыслового типа речи к другому. В качестве вспомогательных композиционных фрагментов в выступление включены цитаты, что способствует большей убедительности высказываний:

孟子でしたか、こういう言葉があります。「天将にその人に大任をくださいんとするや、まずその心志を苦しめ、その筋骨を勞せしむ。」

У китайского философа Мэн-Цзы, если я не ошибаюсь, есть такие слова: «Если Небеса хотят возложить важную миссию на человека, они сначала посылают ему душевные муки, заставляют его тело страдать от тяжкого труда» [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

「政治とは国民の生活を守るためにある。」民主党の標語であります。

«Политика существует для того, чтобы защищать жизнь граждан». Это лозунг Демократической партии [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

我が国は、「核兵器のない世界」の実現に向け、国際社会の先頭に立って取り組むと強く決意し、それを実践してきました。

Япония полна решимости возглавить международное сообщество для претворения в жизнь принципа создания «мира без ядерного оружия» [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

「国民の命を大切にしたい、国民の皆様の生活を少しでも安心できるものにしたい」、その思いを一つ一つ実現すべく、社民党、国民新党との三党連立政権のもとで懸命に頑張ってまいりました。

«Думать о благе нации, быть в состоянии хотя бы немного сделать жизнь каждого гражданина нашей страны спокойнее» – руководствуясь этими идеями и опираясь на созданное путем объединения с социал-демократической и новой народной партиями

коалиционное правительство, мы из всех сил работали для воплощения их в жизнь [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

Подобно любому речевому действию, общественно-политические выступления сочетают в себе не только социокультурные, но и лингвистические особенности японского языка характерные для данного стиля, и является сложной многоуровневой структурой.

Среди особенностей общественно-политических выступлений на японском языке, можно выделить следующие:

- традиционное использование вежливой речи;
- отсутствие «Я - концепции»;
- подавление излишней эмоциональности;
- тщательная подготовка речи;
- жесткий самоконтроль;
- соответствие письменного текста устному сообщению.

В выступлении, характерном для японского политического социума, можно проследить специфические для данного стиля явления японского языка (фонетика, лексика, грамматика, реалии); следование правилам выступления на японском языке (как начать и закончить выступление, как правильно обращаться к собеседнику, на какие темы следует выступать с речью); реагирование на различные типы вопросов или замечаний, использование умений компенсаторной компетенции (повторов, переспроса и др.) при возникновении трудностей в процессе выступления; фонетического кода японского языка.

Представляется целесообразным обозначить общие лексические характеристики открытого выступления японских политических деятелей, поскольку, ставя перед собой определенные цели, автор текста именно с помощью них старается достичь результата. Как отмечалось ранее, «формирование дискурса уже на ранних стадиях внутреннего планирования управляется коммуникативным намерением, которое соответствует конкретной ситуации общения и

предопределяет выбор жанрового сценария. Именно на этой первичной стадии формирования речи происходит настрой на ту или иную социально-коммуникативную ситуацию» [Курбакова, 2013: 10]

В целом, лексика традиционно характеризуется своей идеологизированностью, что обусловлено характером идеологического отражения действительности. В этом смысле политическое выступление характеризуется использованием лексики, обозначающей традиционные идейные ценности японского общества.

Так, наиболее часто упоминаемыми понятиями в выступлениях японских политиков являются: «Япония, японский, народ, демократический, безопасность, реформа, социальный, ответственность» (日本、日本国民、民主主義、安全、改革、社会的、責任) .

В общем, открытое выступление в Японии характеризуется большой строгостью, правильностью, рутинным использованием наиболее вежливых оборотов речи. Постоянное повторение средств выражения вежливости (особенно в формах сказуемого) создает известную монотонность речи, делает последнюю чрезвычайно громоздкой, так как значительная часть речевого потока выполняет исключительно ритуальную функцию и не несет актуальной смысловой нагрузки:

総理大臣に就任して初めての記者会見ですが、総理に就任して、ますます総理大臣というのはこんなに重圧が掛かるのか、と総理に就任する前には思ってもみないほどの緊張感と重圧を感じています。

Это моя первая конференция в качестве премьер-министра, и, должен признаться, я не ожидал, что буду испытывать такое напряжение и давление после вступления в должность [Из пресс-конференции премьер-министра Японии].

Другим примером стилистического усложнения речи, характерного не только для открытого выступления японских политиков, но и для устной публичной речи вообще, является превращение слитных

сочетаний имен с глаголом する в обычные словосочетания глагола с прямым дополнением, скажем, 開催する «проводить, устраивать, организовывать» превращается в 開催をする, где, глагол する может быть заменен на свой вежливо-скромный эквивалент いたす, после чего словосочетание приобретает вид 開催をいたす.

Для японского открытого выступления характерны меньший разброс противоположностей, меньшая степень отклонения от стандарта официального публичного общения.

Архаичность японской парламентской речи проявляется в использовании элементов языка, ушедших на периферию и редко (или никогда) не встречающихся в других сферах применения японского языка. Из единиц грамматического уровня кроме восходящих к 文語(старописьменный язык) элементов типа のみならず «не только, но и...»,...ざるを得ない «не может не...»; いえども «несмотря на то, что...» в парламентской речи довольно часто встречаются старые формы вежливого «глагола» ます—まする, ますれ, которые начали выходить из употребления уже в эпоху Эдо, но до сих пор изредка встречаются в официальной торжественной речи.

На основе всего вышесказанного мы можем сделать следующие выводы: общественные выступления японских политических деятелей традиционно являются одной из самых консервативных форм коммуникации в Японии, что находит своё отражение как в использовании устаревших грамматических форм, так и в применении форм повышенного уровня вежливости японского языка, а также определенного ограниченного спектра способов выражения, демонстрирующих определённую социоцентрическую направленность. Стоит отметить и национальную специфику вербализации намерения, ведь «сегодня, вряд ли, кто будет оспаривать положение о том, что при всей своей универсальности процедура отражения действительности в сознании человека специфична, поскольку опирается на национальные формы бытия

того сообщества, к которому принадлежит человек» [Курбакова, 2014: 284].

Структурно общественно-политические выступления традиционно состоят из трёх частей: приветствие, основная часть и заключение. Основной функцией общественно-политических выступлений является вербализация идеологических и политических ориентиров политического курса власти значимых для её сторонников, что в большей степени реализуется посредством применения суггестивного воздействия, чем развёрнутого аргументированного убеждения. Материал изученных выступлений премьер-министров Японии подтверждает закон системно-коммуникативной (интерактивной) организации речи, ее функции по регулятивному воздействию на адресата [Курбакова, Середенко, 2015: 55]. При этом политический дискурс представляется сложной, многоуровневой системой употребления вербальных и невербальных средств в речевой коммуникации.

Литература:

1. Заявление премьер-министра Японии Нода Ёсихико на Японо-Южнокорейской встрече на высшем уровне [Электронный ресурс] // URL.: http://3coco.org/a/modules/d3pipes/index.php?page=clipping&clipping_id=1690 (дата обращения 16.04.2012 г.).
2. Из выступления премьер министра Нода Ёсихико в палате представителей. [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.kantei.go.jp/jp/noda/statement2/20110913syosin.html>
3. Из выступления премьер министра Японии, Кан Наото на пресс-конференции [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.kantei.go.jp/jp/kan/statement/201107/29kaiken.html>
4. Из выступления премьер-министра Нода Ёсихико на траурной церемонии [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.yomiuri.co.jp/politics/news/20120311-OYT1To0584.htm>
5. Из инаугурационной речи премьер-министра Японии Кан Наото. [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.nikkei.com/news/interview/genre/article/g=96958A88889DE2EBE1E0E4E6E7E2E3E4E2E4E0E2E3E2E2E2E2E2E2E3;p=9694E0E2E2E3E0E2E3E2E1E5E7E1>

6. Из инаугурационной речи премьер-министра Японии Кан Наото. [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.kantei.go.jp/jp/kan/statement/201006/11syosin.html>
7. Из материалов пресс-конференции с полномочным министром кабинета министров Фурукава [Электронный ресурс]. URL.: http://www.cao.go.jp/minister/1109_m_furukawa/kaiken/2011/1209kaiken.html
8. Из пресс-конференции премьер-министра Японии Хатаяма Юкио посвященной уходу в отставку кабинета министров [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.kantei.go.jp/jp/hatoyama/statement/201006/04danwa.html> (дата обращения 16.04.2012 г.).
9. Из речи премьер-министра Японии Кан Наото на церемонии мира в Нагасаки [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.kantei.go.jp/jp/kan/statement/201008/09nagasaki.html> (дата обращения 16.04.2012 г.).
10. Курбакова С.Н. Актуальность лингвокультурологических исследований в современной полиэтничной среде // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М., 2014. С.284-291.
11. Курбакова С.Н. Вербальное оформление социального взаимодействия // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2013. Т.2. №3 (116). С.10-17.
12. Курбакова С.Н., Середенко В.М. К вопросу исследования интерактивной природы политического дискурса // Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14-ти томах. 2015. С.55-58.
13. Мартынова Ю.А. Проблема выбора метода исследования при изучении «Языка власти» // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Сер. Социология. Политология, вып. 4. С. 101-107.
14. Черкунова М. Политико-коммуникативный жанр и выступление современных политиков // Лаборатория рекламы, маркетинга и PR. 2006. №1. 32 с.
15. Юдина Т.В. Дискурсивное пространство политической речи / Т.В. Юдина // Актуальные проблемы теории коммуникации. СПб.: СПбГПУ, 2004. С. 172-185.
16. Doi T. The Anatomy of Dependence. 5th ed. Tokyo; N. Y., 1986. 192 p.

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS OF PUBLIC SPEECHES OF
CONTEMPORARY JAPAN POLITICIANS**

***Abstract.** A number of structural and functional factors seem to predetermine the peculiarities of a public political speech as a means of contemporary verbal communication. Being considered as a form of public speech, a political verbal address is studied both as a communicative process and an instrument of social, to be exact ideological, perlocution. As the political verbal address is used by such major social groups as political parties, movements, organizations, it is assigned a great deal of persuasive effects. The public speech is commonly addressed to a large group of people, it is organized according to certain rules and has symptoms of a functional system. This article provides examples of a comprehensive analysis of some public addresses made by contemporary Japanese high ranking politicians. The examples under consideration testify to the prospects of further investigation of intention of political discourse and verbal means of perlocution. The analysis is based on the following thesis of the speech communication theory: every text is addressed, in other words, designated to provide some persuasive effects on the audience, and these effects are achieved by a system of verbal means. These effects are mainly of psychological nature and are aimed at forming a planned public opinion. The peculiarities of public speeches of Japanese politicians are predetermined by national cultural traditions of the country under consideration.*

***Keywords:** verbal persuasion, political discourse, public political address.*

СОЗДАНИЕ МНОГОФОКУСНОЙ КАРТИНЫ СОБЫТИЯ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

ЛАПУНОВА О.В.

*Белорусский государственный университет
E-mail: olga-2980@mail.ru*

***Аннотация.** Теледискурс является средством воздействия на сознание людей с целью формирования определенного общественного мнения. В числе экстралингвистических факторов, которые определяют языковые особенности телевизионного дискурса, главенствующая роль принадлежит прагматической установке.*

Внутрижанровая дифференциация телевизионного дискурса обусловлена разнообразием прагматических целей и задач, решаемых авторами телесообщения. Прагматическая установка автора сообщения, меняющаяся в зависимости от коммуникативной ситуации, определяет вариативность выбора языковых средств. Данные положения относятся к новостному телевизионному дискурсу.

Во французском новостном телевизионном дискурсе особенности прагматических установок авторов сообщения (ведущего в студии, репортера и свидетелей/участников события) определяет коммуникативно-прагматическую направленность тематических новостных блоков, а также выбор говорящими субъектами языковых средств и приемов.

***Ключевые слова:** новостной дискурс, точка зрения, коммуникативная и прагматическая задача, говорящий субъект.*

В новостном телевизионном дискурсе многофокусная картина события представлена «голосами» присутствующих на экране говорящих субъектов: ведущего в студии, репортера, а также свидетелей/участников события. Эти голоса идентифицируются как отдельные говорящие субъекты, выступающие в новостном дискурсе в различных дискурсивных статусах.

При анализе вариативности дискурсивных статусов говорящих субъектов мы основывались на теории Э. Бенвениста о двух планах высказывания – «плане истории» (récit) и «плане речи» (discours)

[Бенвенист, 1974, с. 52]. Э. Бенвенист рассматривает художественный текст как рассказ и дискурс, что предполагает выделение объективного и субъективного типов повествования. При объективном типе повествования автор ведет рассказ от третьего лица, при субъективном – от первого лица.

Смена значения категории лица в новостном дискурсе предполагает семантическую типологию говорящих субъектов [Awad, 1995, p. 43], дискурсивные статусы которых распределяются в соответствии с типом и способом получения информации и наличием/отсутствием оценки: *субъект знания, субъект восприятия и оценки, субъект знания и оценки, субъект восприятия, знания и оценки.*

Субъект знания информирует об известном событии от третьего лица. *Субъект восприятия и оценки* наблюдает и оценивает событие от своего лица. Основываясь на известном знании, *субъект знания и оценки* интерпретирует от третьего лица факты, сообщаемые другими лицами, а *субъект восприятия, знания и оценки* информирует об известном событии от третьего лица и дает происходящему событию собственную оценку от первого лица.

Специфика прагматической мини-задачи, решаемой каждым голосом, определяет дискурсивный статус субъектов. Голосу *ведущего в студии* соответствует статус субъекта *знания*: он комментирует событие от третьего лица, и его коммуникативная задача как субъекта речи заключается в информировании – кратком анонсе события. Одновременно ведущий в студии в качестве автора новостного выпуска решает прагматическую задачу, заключающуюся в распределении «голосов» (репортера и свидетелей/участников события) в новостном блоке.

На французском телевидении *репортер* выступает в роли субъекта *знания, субъекта восприятия и оценки, субъекта знания и оценки, субъекта восприятия, знания и оценки.*

Репортер в дискурсивном статусе субъекта *восприятия и оценки* одновременно наблюдает и оценивает происходящее событие от

первого лица. В дискурсивном статусе субъекта знания он дает нейтральную информацию о событии от третьего лица.

В репортажах с места события репортер может выступать в двух статусах: сначала как «голос», который адресат слышит за кадром, а затем как реально присутствующее на экране журналист, ведущий рассказ от первого лица с микрофоном в руках. Мы определяем дискурсивный статус репортера, который в репортаже с места события информирует об известном событии от третьего лица и дает происходящему событию собственную оценку от первого лица, как субъект восприятия, знания и оценки. Репортер в статусе субъекта знания и оценки выражает оценку события посредством закадрового комментария от третьего лица. Субъект восприятия, знания и оценки и субъект знания и оценки используют в своей речи языковые средства выражения оценочности, а также стилистически маркированную лексику.

Задача свидетелей/участников события включается в прагматические задачи репортера и состоит в том, чтобы служить инструментом воздействия: репортер использует в новостном дискурсе лишь те фрагменты высказываний свидетелей/участников события, которые отвечают специфике решаемой им задачи.

Свидетели/участники события, как правило, выступают в дискурсивных статусах субъекта знания и субъекта знания и оценки (от третьего лица), субъекта восприятия и оценки и субъекта восприятия, знания и оценки (от первого лица), выражая с места события свое отношение к происходящему. Дискурсивный статус свидетелей/участников события, как правило, обусловлен их общественным статусом (публичные люди/обыватели, производители/потребители), а также прямым или косвенным отношением к событию (непосредственные участники/свидетели).

Свидетели/участники события, являющиеся публичными людьми (деятели политики, науки, культуры и т.д.), а также свидетелями события, как правило, имеют дискурсивный статус субъекта знания

или субъекта знания и оценки, так как ведут рассказ от третьего лица; тогда как свидетели/участники события – обыватели и непосредственные участники события в дискурсивном статусе субъекта восприятия и оценки или субъекта восприятия, знания и оценки ведут рассказ от первого лица

Дискурсивный статус говорящих субъектов определяет специфику языковых средств, используемых для построения высказывания в новостном дискурсе:

(1) Ведущий в студии – субъект знания: *L'accord d'OMC prévoit pour la France la réduction des exportations agricoles subventionnées.*

Репортер – субъект восприятия, знания и оценки: *L'accord prévoit la réduction des exportations. Ces agriculteurs prennent part à la manifestation ruelle. Oh là-là! Je pense, oui!.. je pense que ceux qui m'entourent (показывает на фермеров, участвующих в акции протеста против обозначенной реформы) ne sont pas d'accord avec cette réforme. Jean-Paul...*

Свидетель/участник события – субъект восприятия и оценки: (Jean-Paul Chevron, agriculteur de la Brie): *Je vois beaucoup de gens. Je ne me fais guère d'illusions sur mon avenir.*

Репортер – знания и оценки: *Il ne se fait guère d'illusions sur son avenir, parce que la réforme est un truc violent...³*

Прагматическая задача ведущего в студии – субъекта знания (1) состоит в информировании – кратком анонсе сообщения в студийном

³ (1) Ведущий в студии: Соглашением ВТО для Франции предусматривается сокращение экспорта дотационной сельскохозяйственной продукции.

Репортер: Соглашением предусматривается сокращение экспорта. Эти фермеры участвуют в уличной демонстрации. *Да-а-а! Я думаю, да-а-а!.. я думаю,* что окружающие не согласны с проведением этой социальной реформы. Жан-Поль...

Свидетель/участник события: *Я вижу* много людей. *Я не строю иллюзий* по поводу моего будущего.

Репортер: Он не строит иллюзий по поводу своего будущего, потому что реформа – это жестокая штука... (перевод наш – О. Л.).

дискурсе (информировании адресата о сокращении субсидируемого экспорта для субъектов сельского хозяйства во Франции). Основываясь на известном ему знании и восприятии, репортер – субъект восприятия, знания и оценки выражает сдержанную негативную оценку последствий реформы посредством использования междометия *Oh là-là!* ‘Да-а-а!’ и предиката мнения *penser* ‘думать’ и передает слово участнику события – субъекту восприятия и оценки. Голос непосредственного участника события, который не согласен с реформой французского правительства, – это субъективное мнение, на которое считает возможным опереться репортер – субъект знания и оценки в контексте решаемой задачи (выражение негативной прямой оценки реформы) посредством использования оценочной лексики (*un truc violent* ‘жестокая штука’), характеризующей действия инициаторов введения реформы.

Если накануне произошло событие мирового масштаба, репортер в дискурсивном статусе субъекта восприятия и оценки или субъекта восприятия, знания и оценки комментирует его в прямом эфире, ограничиваясь объективным информированием о происходящем:

(2) Репортер – субъект восприятия, знания и оценки: *C'est... Waouh! Ça s'ouvre... Je le vois. Les rescapés tentent d'aider les blessés. Sous les yeux de cette habitante la capitale Port-au-Prince n'est plus qu'un immense rideau de poussière.*

Свидетель и участник события – субъект восприятия и оценки: (habitante de Port-au-Prince): *Ah!.. Il est là, l'incendie, il est là, voilà. Je pense aux conséquences...*⁴

Адресат видит на экране репортера, рассказывающего от первого лица историю реального события, участником которого он является. Прагматическая задача репортера – субъекта восприятия, знания и

⁴ (2) Репортер: *Это... Вау!* Начинается... *Я это вижу.* Спасшиеся от землетрясения жители как могут помогают раненым. На глазах у этой жительницы столица превращается в огромное облако пыли. Свидетель/участник события: *Ах!.. Вот оно, пламя, вон оно, вон. Я думаю о последствиях...* (перевод наш – О. Л.).

оценки состоит в сообщении информации о событии (хаос и паника среди местного населения в связи с начавшимся землетрясением), ход которого он комментирует. Речь репортера характеризуется использованием небольшого количества языковых средств оценочности. Фактически единственным средством выражения субъективного отношения репортера к описываемому событию является междометие *C'est... Waouh!* 'Это... Вау!' Отсутствие в речи репортера языковых средств оценочности прагматически мотивировано, поскольку позволяет ему представить информацию как «правдоподобную», как информацию, которой можно и нужно верить. «Рисуя картину события», он предоставляет возможность адресату прочувствовать эмоции, испытываемые жителями города, и оценить масштаб катастрофы. С этой целью репортер передает слово свидетелю/участнику события – субъекту восприятия и оценки (жителю города и непосредственному участнику события), в высказывании которого преобладает эмоционально-оценочная составляющая (аксиологический предикат мнения *je pense* 'я думаю', а также повторы и междометия *Ah!.. Il est là, l'incendie, il est là, voilà* 'Ах!.. Вот оно, пламя, вон оно, вон').

В том случае, если позиция Франции относительно представленной в репортажной вставке проблемы является однозначной, репортер в дискурсивном статусе субъекта знания и оценки выражает прямую оценку проблемы:

(3) Свидетель/участник события 1 – субъект знания: (N. Sarkozy, président français): *Nous avons la possibilité de désarmer ce pauvre pays de manière pacifique.*

Свидетель/участник события 2 – субъект знания: (B. Obama, président américain): *L'Afghanistan doit satisfaire complètement et de manière active toutes les exigences internationales.*

Репортер – субъект знания и оценки: *Si les États-Unis sont pour la guerre en Afghanistan, la France est contre cette action cruelle.*⁵

Во фрагменте (3) свидетели/участники события (публичные люди) выражают свое отношение к кризису в Ираке в дискурсивном статусе субъекта знания. Свидетель и участник события 1 (Н. Саркози) говорит «о возможности разоружения Ирака мирным путем», а свидетель/участник события 2 (Б. Обама) – «об удовлетворении правительством Ирака всех предъявляемых к нему требований». Репортер в своем высказывании эксплицирует позицию свидетелей/участников события по поводу начала военных действий в Ираке посредством употребления наречий *pour* ‘за’ и *contre* ‘против’. Эксплицитно прагматическая установка репортера (отрицательная оценка позиции стран, выступающих за начало военных действий в Ираке) выражается им посредством использования оценочного прилагательного *cruel* ‘жестокий’, характеризующего действия стран – инициаторов начала войны.

Если тема новостного дискурса касается проблемы, отношение к которой в языковом сообществе остается неопределенным (проблема эвтаназии, использования генетически модифицированных продуктов и т.д.), прагматическая задача репортера в дискурсивном статусе субъекта знания заключается в информировании – развернутом анонсе события (краткий анонс события дается ведущим в студии):

(4) Ведущий в студии – субъект знания: *En Belgique et aux Pays-Bas l'euthanasie est légale. En France c'est un crime passible de trente ans de prison.*

⁵ (3) Свидетель/участник события 1: *В наших силах провести разоружение Афганистана мирным путем.*

Свидетель/участник события 2: *Афганистан должен как можно скорее и в полном объеме удовлетворить все международные требования.*

Репортер: *В то время как Соединенные Штаты поддерживают войну в Афганистане, Франция выступает против таких жестоких мер (перевод наш – О. Л.).*

Репортер – субъект знания: *80 pourcents des Français sont aujourd'hui favorables à une modification de la loi.*

Свидетель/участник события 1 – субъект знания и оценки (Cardinal Ph. Barbarin, archevêque de Lyon): *L'Église est **contre** l'euthanasie.*

Свидетель/участник события 2 – субъект восприятия и оценки (A. Soudier, surveillante en chef): *Je **ne dois pas** obliger à vivre ceux qui ne le veulent pas.*⁶

В данном примере ведущий в студии (субъект знания), дав краткую информацию о предмете дискуссии – отношении к проблеме эвтаназии в мировом сообществе, передает слово репортеру – субъекту знания, задача которого заключается в более детальном изложении сути проблемы: позиции Франции по проблеме эвтаназии. Репортер – субъект знания реализует эту задачу посредством высказываний свидетелей/участников события, которые демонстрируют наличие полярных Точек зрения относительно предмета дискуссии. Репортер передает слово свидетелям/участникам события, выражающим свое отношение к обсуждаемой проблеме. Свидетель/участник события 1 – субъект знания и оценки (архиепископ) высказывает Точку зрения (ссылаясь на позицию церкви) относительно правомерности/неправомерности эвтаназии от третьего лица в стремлении снять с себя ответственность за сказанное (дейктик – наречие *contre* ‘против’). Свидетель/участник события 2 – субъект восприятия и оценки (медик) придерживается противоположной Точки зрения, которую он высказывает от первого лица, выражая однозначное отношение к

⁶ (4) Ведущий в студии: В Бельгии и Нидерландах эвтаназия разрешена законом. Во Франции же она считается преступлением, влекущим за собой тюремное заключение сроком на 30 лет.

Репортер: На сегодня 80 процентов французов согласно с внесением поправок в закон.

Свидетель/участник события 1: Церковь выступает **против** эвтаназии.
Свидетель/участник события 2: **Я не должен** принуждать жить тех, кто не хочет жить (перевод наш – О. Л.).

проблеме (дейктики – модальный глагол *devoir* ‘долженствовать’ и отрицательные частицы ‘*ne...pas*’).

Формулируя краткий анонс события, ведущий в студии часто делает это в вопросительной форме, указывая таким образом на наличие как минимум двух («за» и «против») подходов (позиций, взглядов) к рассматриваемой проблеме. В этом случае задача репортера – субъекта знания заключается в изложении сути существующих подходов (позиций) («за» или «против») посредством нейтрального изложения конкретных фактов:

(5) Ведущий в студии – субъект знания: *La Guerre civile algérienne touche-t-elle les “intellectuelles”?*

Репортер – субъект знания: *Azzedine Medjoubi, assassiné à l'âge de 48 ans. Son crime: être un comédien populaire, promu directeur du théâtre national algérien. Ce lundi dans la seule ville d'Alger, 5 civils ont été tués dont un directeur d'école et un enseignant.*⁷

В (5) ведущий в студии – субъект знания в структуре общего вопроса вводит два видения анонсируемой проблемы: «за» (интеллигенция в Алжире страдает от последствий гражданской войны) и «против». Репортер – субъект знания в своей речи обосновывает правомерность подхода «за» (положительный ответ на вопрос), в нейтральной форме излагая факты (убийство актера и учителей).

Таким образом, многофокусная картина события в телевизионном новостном дискурсе характеризуется одновременной реализацией функций передачи авторства сообщаемой информации/выражаемой оценки другому «голосу» и выражения говорящим субъектом прямой оценки события/факта. Прагматическая задача автора сообщения в

⁷ (5) *Ведущий в студии: Интеллигенция в Алжире страдает от последствий гражданской войны?*

Репортер: Аззедин Меджуби убит в возрасте сорока восьми лет. Его преступление состоит в том, что он был известным актером и директором национального театра в Алжире. В понедельник в одном только городе Алжире были убиты пять мирных граждан, в числе которых директор школы и преподаватель (перевод наш – О. Л.).

новостном выпуске, определяемая позицией телевизионного канала относительно того или события, проблемы или факта, диктует распределение ролей между субъектами речи и определяет специфику использованных ими языковых средств.

Литература:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика: пер. с фр. под ред. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс, 1974. 447 с.
2. Awad G. Du sensationnel: place de l'événement dans l'information de masse. Paris : L'Harmattan, 1995. 112 p.

CREATION OF A MULTI-FOCUSED PICTURE OF THE EVENT IN THE FRENCH NEWS TELEVISION DISCOURSE

Abstract. *TV discourse is a means of influencing people's minds with the purpose of shaping certain public opinion. Pragmatic intention has a dominating role among the extra linguistic factors that determine the specific features of the language of television discourse. Targets set by authors of TV announcements determine the classification of TV genres and further differentiation within the genres in TV discourse. The author's pragmatic intention that changes depending on the communicative situation regulates the choice discursive practices. This is true for television news discourse. In the French television news discourse, different pragmatic intentions of the authors of announcements (news anchor, reporter, and event witnesses/participants) determine the communicative and pragmatic orientation of thematic news blocks as well as the speakers' choice of linguistic means and practices.*

Keywords: *news discourse, viewpoint, communicative and pragmatic task, speaker.*

КОНЦЕПТ ЛЮБОВЬ КАК ВАЖНАЯ ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

НИКИТИНА М.С.

Академия МНЭПУ
E-mail: masha0388@rambler.ru

***Аннотация.** В работе концепт любовь рассматривается как основополагающая ценностная категория. Материалом для анализа послужили примеры из письменной и устной речи, такие как пословицы, поэзия, художественная литература, народное творчество и разговорная речь.*

В рамках когнитивно-ценностного подхода в статье показано, что концепт любовь находит широкое отражение в языке и детерминирует коммуникативное поведение партнеров.

Для решения поставленной задачи использовались методы анализа, лингвистического наблюдения и описания.

***Ключевые слова:** концепт, ценность, речевое поведение, этнос, любовь.*

Для современной лингвистики характерен интерес к любым проявлениям человеческого фактора в языке. Внутренний мир человека, чувственная сторона его бытия неисчерпаемы. Изучение человеческих эмоций заслуживает особого внимания в силу того, что анализ эмоциональных проявлений, отраженных и закрепленных в языковом знаке, является важнейшим и чуть ли не «единственным источником культурологической информации об «обыденном сознании» носителей какого-либо естественного языка» [Воркачев, 2003, с. 367].

Концепт является базовым понятием, ключевым термином, который часто и успешно используется в когнитивной лингвистике. Как справедливо заметила Маслова В. А., «концепт включает в себя понятие, но не исчерпывается только им, а охватывает все содержание слова: и денотативное, и коннотативное, отражающее представления данной культуры о явлении, стоящем за словом во всем многообразии

его ассоциативных связей. Он вбирает в себя значения многих лексических единиц. В концептах аккумулируется культурный уровень языковой, а сам концепт может реализоваться как в слове, так и в словосочетании, высказывании, тексте, дискурсе» [Маслова, 2007, с. 25]. Кроме того, «концепт интерпретируется как фрагмент этнокультурного мира человека в его ментальном мире» [Сидорова, 2015, с. 360].

Эмоциональный концепт - это разновидность культурного концепта - представляет собой ментальную единицу высокой степени абстракции, отражающую в языковом сознании многовековой опыт народа в виде общеуниверсальных и культуроспецифических представлений об эмоциональном переживании [Хроленко, 1985, с. 167].

Всем испаноязычным народам присущи такие национально-психологические черты, как гиперэмоциональность, непосредственность и спонтанность в проявлении душевного состояния. Данные национально-психологические черты испанцев и латиноамериканцев ярчайшим образом проявляются как в вербальных, так и невербальных средствах коммуникации [Фирсова, 2007, с. 131-132].

Мы полагаем, что одним из наиболее важных примеров ценностей в менталитете испаноговорящего этноса является концепт любовь (amor). Рассматривая семантизацию любви в испанской лексикографии, С.Г.Воркачев устанавливает признаки данного концепта: ценность, желание, эмоциональная оценка, немотивированность выбора объекта, индивидуализированность объекта, гармония, каритативность (чувство самоотверженной привязанности), половое влечение, гармония и отмечает, что в испанских словарях не фигурирует признак немотивированности выбора объекта [Воркачев, 2001, с.64-72].

Существует глагол, передающий значение любить (кого-либо) –*querer*. Глагол *querer* – «имеет широкий круг значений. Он нацеливает на

полное обладание и с презрением отвергает обладание только физическое» [Фирсова, 2007, с. 135].

Концепт любовь находит широкое отражение в пословицах и фразеологизмах испанского языка: *amor con amor se paga* (долг платежом красен), *por amor al arte* (бескорыстно), *al amor del agua* (как бог на душу положит), *al amor de la lumbre* (у огонька), *con mil amores* (охотно, от всего сердца), *en amor y compañía* (в добром согласии) и другие.

Очень часто слово «любовь» можно встретить во фразеологии. Например, поговорка “*amores nuevos olvidan viejos*” (дословно: новая любовь убивает старую) соответствует русскому эквиваленту «клин клином вышибает», или “*el amor no tiene edad/ el amor todo lo iguala*” – любви все возрасты покорны/ любовь слепа.

Тема любви постоянно присутствует, как в живой речи, так и в произведениях художественной литературы, что указывает на важность данного концепта в ценностном мире испаноговорящего этноса. Ведь человек мыслит и создает речевые произведения, в которых проявляются его ценностные приоритеты [Сидорова, 2010, с. 147]. Ценности коммуникантов находят отражение в языке, управляют коммуникативным процессом, проявляются в нем и служат регулятором и детерминантой не только поведения партнеров по общению, но и их речевого поведения [Сидорова, 2010, с. 282]. Приведем пример из фильма “*Tres metros sobre el cielo*” («Три метра над уровнем неба»). Диалог между главными героями:

- Me da miedo decir algo equivocado. *Te amo.*
- Vuélvelo a decir.
- *Te amo.*
- Nunca dejes de decirlo.
- *Te amo, te amo, te amo.*
- Nunca había sido tan feliz en toda mi vida / «-Я боюсь сказать что-нибудь ошибочное. Я люблю тебя.
- Скажи это снова.

- Я люблю тебя.
- Никогда не переставай говорить этого.
- Я люблю тебя, люблю тебя, люблю тебя.» (Перевод наш – М.Н.).

Из примера видно, что в диалоге “amor” употребляется пять раз, говорящий демонстрирует значение ценности «любовь», поскольку оно представлено в высказываниях, адресованных реципиенту, и отражает данную ценность. Высказывание предъявляется реципиенту, и таким образом отражает ценностное отношение к данному концепту, что свидетельствует о значимости данного концепта и во многом определяет речевое поведение испаноговорящего народа.

Если обратиться к такому жанру народного творчества, как песня, то тему любви можно назвать ведущей. В качестве примера приведем следующую цитату из художественного фильма Три метра над уровнем неба: “¿Sabes a qué cosa se le dedican muchas canciones? Exacto, al amor [Upsocl]. / «Знаешь, о чем говорится в большинстве песен? Конечно, о любви» (Перевод наш – М.Н.).

В текстах испаноязычных песен очень часто используются такие слова, как *mi amor, mi corazón, mi alma, mi vida, dolor, morir, esperar* и т.д. / «моя любовь, моё сердце, моя душа, жизнь моя, боль, умирать, ждать» (Перевод наш – М.Н.).

В качестве примера приведем отрывок из песни уругвайской певицы Натальи Орейро “Me muero de amor” (Я умираю от любви), авторами которой являются Клаудиа Брант и Коти Сорокин [Wikipedia.org]:

*Es que me muero de amor si no estás,
Me muero y no puedo esperar.
Necesito tenerte aquí, junto a mí,*

Sin tu amor no puedo seguir. / «Потому что я умираю от любви, если тебя нет рядом, Я умираю и не могу ждать. Мне необходимо чувствовать тебя здесь, рядом со мной, без твоей любви я не могу жить дальше» (Перевод наш – М.Н.).

В данном примере говорящий детерминирует свое ценностное отношение к концепту любви в тексте песни, на что указывает выбор используемой лексики. Очень часто повторяется глагол умирать, существительное любовь, эти слова сами по себе несут сильную эмоциональную окраску.

Если говорить о поэзии, то тема любви здесь тоже находит яркое отражение. Так, например, в стихотворении испанского писателя-романтика Густаво Адольфо Беккера:

Amor eterno - Gustavo Adolfo Bécquer

Podrá nublarse el sol eternamente;

Podrá secarse en un instante el mar;

Podrá romperse el eje de la Tierra

Como un débil cristal.

¡Todo sucederá! Podrá la muerte

Cubirme con su fúnebre crespón;

Pero jamás en mí podrá apagarse

La llama de tu amor. / «Вечная любовь

Пусть навеки скроется солнце за тучами;

Пусть вмиг высохнет море; Пусть сломается Земная ось,

Словно хрупкое стекло. Пусть всё это случится! Пусть смерть облачит меня в траурное облаченье; Но никогда во мне не погаснет пламя вечной любви» (Перевод наш – М.Н.).

демонстрируется значение ценности «вечной любви». Говорящий детерминирует свое ценностное отношение к любви, утверждая, что ни при каких обстоятельствах в нем не угаснет пламя любви его возлюбленной. Этим он детерминирует и выбор темы стихотворения – вечная любовь, и выбор грамматических конструкций – простого будущего времени изъявительного наклонения и использование восклицания. В качестве лингвистических средств используются метафора и сравнение.

В художественной литературе и прессе также очень часто репрезентуется тема любви. Так, в произведениях Габриэля Гарсии

Маркеса неоднократно встречаются реплики, содержащие слово “amor”. Разберем пример из романа «Любовь во время чумы».

Es una lástima encontrarse todavía con un suicidio que no sea por amor [Márquez, 2010, с. 62] / «Какая жалость, что еще попадают люди, кончающие с собой не из-за несчастной любви» (Перевод наш – М.Н.).

В разговорно-обиходной речи слово «любовь» используется не менее широко, что обусловлено экспрессивной эмоциональностью испаноязычных этносов. Например, диалогическое высказывание:

- *Ay, mi amor, ¿qué te pasó?*
- *Nada, querida.* / «-Ай, любовь моя, что случилось?-Ничего, дорогая» (Перевод наш – М.Н.).

демонстрирует сопереживание, обеспокоенность, что отражается в речевом поведении говорящего; в качестве выбора речевых средств используется эмоционально экспрессивное обращение в сочетании с притяжательным местоимением *mi* (*mi amor*).

Концепт любовь является важной ценностной категорией, в частности в менталитете испанцев и латиноамериканцев. Как следствие он проявляется в коммуникативном процессе и определяет речевое поведения партнеров по общению: находит широкое отражение в языке: во фразеологии, пословицах, поэзии, художественной литературе, народном творчестве и разговорной речи. В стихотворениях и текстах песен используется большое количество экспрессивной лексики, сравнений, метафор, среди грамматических конструкций используется простое будущее время изъявительного наклонения и восклицания. Значимость концепта любовь в содержании всех типов испаноязычной коммуникации во многом определяется такими психологическими чертами национальных характеров испанцев и латиноамериканцев, как гиперэмоциональность и спонтанность в выражении эмоций, чувствительность и открытость.

Литература:

1. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. М., 2003.
2. Лексическая семантика (синонимические средства языка). М.: Наука, 1974. 367 с.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической проблемы в языкознании // Филологические науки. 2001. №1.
4. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. Учебное пособие, М.: Флинта, 2007. 296 с.
5. Сидорова Н.А. Аксиолингвистический подход к исследованию структур смысла и значения в речевой коммуникации // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М.: РУДН, 2015. С.360.
6. Сидорова Н.А. Аксиология речевой коммуникации: монография. М.: ЗАО «Книга и бизнес», 2010. 318с.
7. Фирсова Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. Учебное пособие. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 352с.
8. Хроленко А. Т. Свод русского фольклора и этнографии // Русский фольклор XXIII: Сб. науч. трудов. Л., 1985. С. 167
9. García Márquez G. El amor en los tiempos del cólera. Barcelona: Debolsillo, 2010. P. 496.
10. Upsocl [Электронный ресурс]. URL: <http://www.upsocl.com/mujer/diez-citas-de-tres-metros-sobre-el-cielo/> (дата обращения: 22.10.15).

THE CONCEPT OF LOVE AS AN IMPORTANT VALUE CATEGORY

***Abstract.** The article analyzes the concept of love as an important value category on the basis of Spanish language. The actuality of chosen topic is stipulated by the fact that axiological-linguistic approach allows to mark out the value category and to show how it influences and explains the speech of communicants and their choice of verbal means. The examples of oral and written speech such as proverbs, poetry, fiction, folklore and colloquial speech were taken for the analyses. The novelty consists in the idea that in the frames of cognitive-value approach it is shown a broad reflection of the concept of love in the language and how it determines language behavior of communicants. The article shows how this concept shows itself in the communicative process and determines language behavior of the partners. The article illustrates the significance of the concept of love and shows its determination. The methods of analyses, linguistic observation and description were used to solve the task.*

***Keywords:** concept, value, language behavior, nation, love.*

О СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ АВТОРСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ПЕНЕЛОПЫ ЛАЙВЛИ «ДОМ НА НОРЭМ ГАДЕНЗ»)

ТОРЖОК А.Г.

Белорусский государственный университет
E-mail: atorzhok@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются такие синтаксические средства, как присоединительные предложения, характерные для внутренней речи персонажей, а также самого автора. Присоединенное неполное предложение семантически опирается на предшествующее полное, поскольку эксплицитно невыраженная часть неполного предложения, т.е. формальное подлежащее и личная форма сказуемого, или вторая предикативная часть сказуемого, представленные синтагматическим нулем, имплицитно восполняются из контекста, е. г. *I might be someone awful. (I might be) A Hitler. / If I get married. P'raps I won't (get married).* Грамматико-смысловые отношения между полным, опорным предложением и неполным, представленным второй предикативной частью сказуемого, определяются особым характером присоединения этой второй части.

Рассматриваемые нами предложения - полное и присоединенное - характеризуются смысловой или логической разноплановостью, дополнительностью ("непреднамеренностью") содержания присоединенной части, спонтанностью добавления новых сведений к уже сказанному в полном опорном предложении. Для опорного предложения основным является информативный аспект, в то время как в рамках именно присоединенного компонента, опирающегося на уже известную информацию ("данное") в присоединяющей части, актуализируется новая прагматически важная информация: информативная и/или эмоциональная, которая и является конечной целью высказывания.

Присоединенные предложения вместе с опорным полным предложением предстают как тесно спаянное семантическое, грамматическое и прагматическое единство, объединенное общим содержанием, своеобразной и целостной грамматической структурой, а также прагматической направленностью, служащей сигналом коммуникативной завершенности такого единства. Выявляются эти семантические, грамматические и прагматические отношения в пределах структурного минимума

– сочетании полного (опорного) и неполного присоединенного предложений. Такой комплексный подход позволяет рассматривать сочетание полного (опорного) предложения и сокращенного присоединительного в качестве особой единицы дискурса – сложного целого, и главную роль в описываемом соединении предложений играют особые характеристики связи присоединения.

Выявление, характеристика и особенности использования таких синтаксических средств авторского дискурса (авторской несобственно-прямой речи) как присоединительные конструкции, определение их прагматической направленности не только как способа соединения предложений в сложное целое, но, главным образом, как формы авторского нарратива, с помощью которой достигается особая легкая и доверительная атмосфера общения автора с читателем, и составляет предмет данной статьи.

Ключевые слова: синтаксические средства, присоединительная связь, смысловая разноплановость, внутренняя речь, авторский дискурс, прагматическая направленность, коммуникативная завершенность, единица дискурса, сложное целое.

Роман “The House in Norham Gardens” [Лайвли, 2004] «удобен» для аналитического не только в плане необычности и своеобразия вскрываемых автором проблем, но ещё и потому, что эти проблемы касаются именно молодежи и связи поколений и времен. В сущности, роман написан для взрослых, но адресован подросткам, с доверием к их чуткости и умению решать проблемы воображаемой реальности, которые затем могут быть трансполированы в решение собственных проблем в конкретной жизненной ситуации.

В романе дискурс строится с позиции говорящего (автора – А.Т.), который выбирает для текста определенную структуру, языковые, стилистические и риторические средства в соответствии со своей дискурсивной стратегией, “формируемой с учётом адресата и ситуации” [Плеханова, 2011, с. 81].

Подобная позиция предполагает не только выбор определенных языковых средств, но и взаимодействие автора и персонажей, автора и читателей, адресованность к читателю и включение его в определенные внешние обстоятельства событий романа. Но центром,

организатором такого взаимодействия остаётся сам автор, его авторская речь, его, по выражению Бахтина, «непрямое говорение» [Бахтин, 1979, с. 289]. Такая форма взаимодействия авторской речи и речи персонажа является ведущей дискурсивной стратегией современного повествования (нарратива) [Плеханова, 2011, с. 235].

Рассмотрим конкретные примеры.

1. *I am the only person I know, Clare thought, who has a special room for having breakfast in. And a pantry and a flower-room and a silver cupboard and a scullery and three lavatories.*
2. *A strange distorted Clare looked back at her. Me in fifty years' time? No, some mad clown, more like.*
3. *She had read all these, many times, and merely tidied them into a pile before closing the drawer. No paper in there. Another set of thoughts, and experiences, and attitudes had joined all the others whose misty imprint surely still lingered somehow behind the yellow brick and gothic windows. Yearnings of late Victorian housemaids, boredom of the aunts, cloistered in the schoolroom, the despondency of governesses ... Great-grandmother's busy pursuit of an appropriate and well-ordered life, the heady breeze of the aunts' resolution to determine their own futures ... Friends, relations, students ... And, faintest of all, the alien flavour of remote, half-understood things known only to great-grandmother. The shadows of another world and another time.*

Приведенные примеры представляют собой смешанные высказывания как результат взаимодействия речи автора и речи персонажа, а также прямого обращения автора к читателю. В первом примере высказывание персонифицировано, речь персонажа ведётся от первого лица - *I am the only person I know, who has a special* и представляет собой внутреннюю речь главной героини, которая перемежается авторским словом ... *Clare thought ...* Оба голоса – персонажа и автора – переплетаясь, звучат вместе. Во втором примере автор выражает мысли и чувства своего героя - *Me in fifty years' time? -* сливает его речь со своей речью - *A strange distorted Clare looked back at her.* В результате создается двухплановость высказывания: передается внутренняя речь персонажа, её мысли, настроения - (и в

этом смысле «говорит» она), но выступает за неё автор, [Омелькина, 2007, с.73] и в третьем примере автор снова выступает от имени Клэр, обращаясь к читателю с описанием общей картины прежней жизни богатой семьи и стремясь вовлечь читателя в эту картину.

Предложения авторского дискурса в представленных примерах связаны синтаксическими отношениями присоединения. Основанием для определения этих отношений как отношений присоединения является дополнительность содержания присоединенной части и "непреднамеренность", спонтанность добавления новых сведений к уже сказанному. Выявление, характеристика и особенности использования таких синтаксических средств авторского дискурса (авторской несобственно-прямой речи) как присоединительные конструкции, определение их прагматической значимости в качестве способа соединения предложений в сложное целое и составляет предмет данной статьи.

Наиболее очевидны эти присоединительные отношения во внутренней речи главного персонажа романа, 14-летней девочки-подростка, Клэр. Она уже не ребенок, но ещё не взрослая девушка, живущая после гибели родителей под опекой двух очень пожилых, но активно мыслящих и высокообразованных тётушек, и сама полностью опекающая их и заботящаяся о них. Клэр, в основном, предоставлена себе самой, углублена в себя, много думает о жизни, постоянно разговаривает сама с собой - её внутренняя речь полна монологических рассуждений и размышлений, которые воспроизводят ход её процесса мышления:

1. ... *I might be someone very wise and good. A great poet. Probably neither, in the end, but somewhere in between like most people.*
2. *I might be someone awful. A Hitler.*
3. *I am also the only person I know who has spears on their walls instead of pictures. Arranged in a nice pattern.*
4. *If I get married. P'raps I won't.*
5. *Except I'm not as bright as the aunts were. Are.*

Все эти примеры – внутренняя речь Клэр, обращённая к себе, своего рода ирония над самой собой. Для её внутренней речи характерна

определенная структура: рассуждения ведутся от первого лица, за полным предложением следует сокращённое, сжатое, представляющее собой лишь часть предшествующего опорного предложения, а именно: вторую часть сказуемого - предикатив, несущий не только новую информацию, но и придающий этой внутренней речи определенную эмоциональную окраску. В анализируемых примерах первое предложение имеет полную подлежащно-сказуемостную структуру. Отсутствующее во всех вторых частях подлежащее вместе с личной частью сказуемого легко имплицитруется из предыдущего предложения:

(I might be ...). a great poet. ...

(I might be ...). a Hitler.

(I might be ...). probably neither

(I might be ...). like most people.

(I am also the only person I know who has spears ...) arranged in a nice pattern.

If I get married. P'raps I won't (get married).

Except I'm not as bright as the aunts were. (I'm not as bright as the aunts) are.

Такое сокращение и опускание слов во внутренней речи и есть, по мнению Л.С. Выготского, тенденция к сокращению предложения по пути приближения к тому варианту структуры этой единицы языка, «где сохраняется сказуемое и относящиеся к нему части предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов», т.е. то, что он считал основной формой внутренней речи, определяя её как «чистую и абсолютную предикативность» [Выготский, 1982, с.333], поскольку при общении человека с самим собой возможна передача самых сложных мыслей почти без слов, что приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи.

Как это очевидно в примерах, предикативность может сохраняться в сокращенных присоединенных предложениях в любой форме: в форме второй предикативной части сказуемого: *(might be) a great*

poet; a Hitler; neither, like most people; новой личной формой сказуемого: *won't, are* [Торжок, 2014, с.33-38]; быть частью определительного придаточного предложения, относящегося опять же к предикативной части: *arranged in a nice pattern* и т.д.

По замечанию И. А. Фигуровского, присоединение наблюдается тогда, когда очень сложная мысль не укладывается в рамки одного предложения [Фигуровский, 1948, с.21-31] поэтому приведенные примеры можно рассматривать не как отдельные предложения, а как две части единого целого, объединенного общим содержанием. Связь между полными и присоединенными сокращенными предложениями лишь семантическая, поскольку эти сокращенные предложения не соединены никакими графическими показателями связи с предыдущими полными предложениями, они содержательно опираются на них, присоединяясь и добавляя новую наиболее важную информацию.

Аналогично структурирована не только внутренняя речь главной героини, но и прямая речь других персонажей романа.

1. *I see her as History. Or the Social Sciences.*
2. *There is a rather regrettable tendency nowadays to fence people off according to age. The "young"—as though they were some particular breed. A misleading idea, on the whole.*
3. *They were only discovered—oh, at the end of the nineteenth century, I think. Lots of different tribes. Hundreds of thousands of people.*
4. *Here it is the young who are admired. ... They are made to feel important. Their opinions.*
5. *I saw you go from these to the others and then back. Looking at them for so long.*
6. *You have the same way of going to the middle of the things. Not bothering about pretences.*

Очевидно, что те же самые отношения присоединения характерны и для прямой речи прочих персонажей романа. В первых четырех примерах говорят любимые тётушки Клэр, выделяя, подчеркивая самой формой присоединенных, отделенных точкой, предложений значительность сообщаемого: - в первом примере - будущность Клэр -

Social Sciences, во втором – неприемлемость идеи разделения людей только по возрасту: The "young"—as though they were some particular breed. A misleading idea, on the whole.

И эта мысль о необходимой связи поколений является одним из основных посылов романа. Об этом же говорит ещё один персонаж романа - Джон, африканский студент – антрополог, в четвертом примере. (*In my country we admire the old. We take advice from them. Here it is the young who are admired. ... They are made to feel important. Their opinions. (You push your old people to one side. You let them be poor.)*) В двух последних примерах в предложениях: *Looking at them for so long* (5-ый пример) и *Not bothering about pretences* (6-ой пример) такой присоединительной формой высказываний и, соответственно, значительностью такого структурирования подчеркиваются важные характеристики главной героини: её стремление понять и разобраться во всём и открытость и искренность её личности. И опять же присоединенные предикативы (неличные, чаще всего назывные, части сказуемого) несут самую важную информацию, подчеркивая прагматическую направленность заключительной мысли говорящего, хотя и понятной лишь с опорой на предыдущее предложение.

Как отмечают исследователи, «внутренняя речь персонажа не имеет адресата и не участвует в коммуникативном акте, что делает её непонятной для постороннего. Сделать её понятной может только писатель, вводя читателя в чужой внутренний мир» [Ешмамбетова, 2006, с.5] и организуя этот мир в соответствии со своим авторским замыслом.

По мнению Е.Л.Майской, использование несобственно-прямой речи придает авторской речи отпечаток характерных черт речи персонажей, способствует более яркому их изображению, дает возможность автору выразить свое отношение к окружающим и раскрыть взаимоотношения персонажей [цит. по: Ешмамбетова, 2006, с.34]

Как показывает анализ примеров, в несобственно-прямой речи автора (авторском дискурсе) также широко используется аналогичное синтаксическое структурирование высказываний.

1. *She had, for a moment, felt suspended in time. Untethered.*
2. *And then, all of a sudden, it came to her that what they wanted was the thing from the attic. The shield.*
3. *Clare stared out; there was so little moving, out there, that it could have been a painting or a stage-set. A background to some enacted drama*
4. *The Indian totem towered over the central well of the place, all thirty-odd feet of it, managing somehow to retain a whiff of unfathomable mystery amid its surroundings of glass cases too close together and creaking floorboards. A memory of prairies and rivers and forests and mountains..*
5. *The reds and the blacks and the yellows were there, and that distortion of human form, and the sense of a language so alien as to be impenetrable. Like a child's drawing of a man and yet, also, more profound.*
6. *She went up the stairs and creaked around the next gallery, among bone needles and spears and implements for making fire. No more wooden things.*

В этом авторском дискурсе мы наблюдаем ту же картину структурного оформления высказываний, что и во внутренней речи главной героини и прямой речи других персонажей: за полным опорным предложением следует сокращённое, представляющее собой лишь часть предшествующего опорного предложения, а именно: предикативную часть сказуемого. В первом примере – *untethered*, во втором - *the shield*. Опорные части в обоих примерах легко имплицитуются из предыдущих предложений: - ... *she had ... felt ...* и ... *what they wanted was ...* .

Остальные примеры интересны тем, что субъект и личная форма сказуемого присоединенных предложений, не эксплицированные в полных опорных предложениях, имплицитуются, исходя из общего содержания всего высказывания и норм английского языка: *(It was) a background to some enacted drama*, *(It was) a memory of prairies and rivers and forests and mountains*, *(It was) like a child's drawing of a man and yet, also, more profound*, *(There were) no more wooden things*.

Таким образом, речь автора синтаксически структурирована аналогично речи персонажей. Более того, эти присоединенные предложения прагматически одинаковы, они резюмируют, оценивают предыдущие полные, отражая вовлеченность как персонажа, так и автора в изображаемую картину, подчёркивая их равные позиции в понимании и воздействии на эту картину и объединяя их в одно целое.

Использование аналогичных синтаксических и прагматических средств присоединения говорит о тесной сплетённости и взаимодействии плана внутренней речи главного персонажа, прямой речи других участников авторского дискурса, несобственно-прямой речи автора и, главное, обращенности к читателю. Это та двуплановость (диалогичность) авторского дискурса, о которой уже упоминалось.

Т. Ф. Плеханова, говоря о диалогичности текста – дискурса предполагает вовлечение в диалог не только героев, но и читателя через создание общечеловеческой основы понимания и общения [Плеханова, 2011, с.198]. Такое прямое вовлечение читателей в атмосферу романа можно проследить на следующих примерах.

1. *They are ordinary sizes and have ordinary chimneys and roofs and gardens with laburnum and flowering cherry. Park Town. As you go south they are growing. Getting higher and odder.*
2. *People live in these houses. Clare Mayfield, aged fourteen, raised by aunts in North Oxford.*
3. *You could wander alone and unremarked for hours among the stone axes and the Maori masks and the feathered head-dresses and shell necklaces. And the painted wooden shields.*
4. *The Indian totem towered over the central well of the place, all thirty-odd feet of it, managing somehow to retain a whiff of unfathomable mystery amid its surroundings of glass cases too close together and creaking floorboards. A memory of prairies and rivers and forests and mountains.*
5. *It was nine o'clock. Wednesday. The third week in January.*
6. *A long time ago ladies who hadn't got anything much to do did that in the mornings. My great-grandmother, for instance.*

Известно, что восприятие любого художественного текста зависит от того, насколько близки особенности восприятия действительности у того, кто говорит, и у того, кто слушает. Чем ближе картина мира говорящего к картинам мира слушающих, тем лучше его понимают.

Выше уже говорилось о том, что роман адресован подросткам, и, используя такую форму дискурса, как краткие эллиптические конструкции, характерные именно для прагматичной речи подростков, автор может рассчитывать на понимание адресатов. Более того, его прямое обращение к этим адресатам, т.е. читателю - *You* - говорит о том, что автор уже на первых страницах своего романа, представляя главную героиню и необычный дом, в котором она живёт, стремится найти отклик у читателя. В 4-ом и 5-ом примерах, авторский дискурс более нейтрален, нет прямого обращения к читателю, предлагается лишь авторское видение описываемого. В последнем примере уже сама главная героиня, обращаясь в мыслях к кому-то невидимому адресату - "*a person from outer space*", а в данном случае опять же к читателю, пытается включить этого невидимого читателя в свои размышления о былой праздной жизни прабабушки.

Синтаксическое оформление высказываний, обращенных к читателю, аналогично структуре внутренней речи главного персонажа, т.е. присоединенное предложение представляет собой предложение в виде одного или нескольких предикативных частей сказуемого, семантически и синтаксически зависимых от полных, опорных предложений, но прагматически значительных в плане выражения субъективно-оценочного отношения говорящего к предыдущему содержанию и воздействия на читателя.

Такие присоединительные конструкции, пронизывая всю ткань романа, сообщают самому произведению разговорный стиль и некую легкость, помогая восприятию молодым читателем сложных тем, поднятых автором - о времени и связи поколений. Создается своеобразная полифония - читатель слышит одновременно и голос героя, и голос автора, и свой голос, мысли героя сливаются с мыслями автора и отвечают ходу мыслей самого читателя.

Следует отметить, что семантическое отношение добавочного сообщения в конструкциях, лишенных специальных показателей присоединительности, поддерживается контактным расположением их частей. При этом второе (добавочное) сообщение оформляется как отдельное предложение с помощью точки, и экспрессивность всей конструкции значительно возрастают [Виноградов, 1984]. Например:

Liz and Maureen think it's creepy. I don't really. Beautiful, in a funny way. Sad, somehow but I don't know why.

В этом примере каждое из присоединенных и отделенных точкой сокращенных предложений добавляет основному предложению новую важную информацию, а точкой подчеркивается эмфатичность этой дополнительной информации. Первое присоединенное предложение с новым субъектом и сокращенной предикативной частью – *I don't really* – несёт значение завершения, свойственное присоединенному предложению умозаключение общего характера. Второе и третье сокращенные предложения, следующие за этим первым, дополняют уже не первое опорное предложение, а сокращенное – *I don't really*, демонстрируя и подчеркивая ход внутренних размышлений Клэр и значительность её личности в восприятии чужой культуры. Если же графическим знаком раздела частей служит дефис, запятая, двоеточие или какой-то другой знак, то наблюдается не только более слабое пунктуационное расчленение единицы, чем при точке или даже точке с запятой, но и снижение важности смысла присоединенного предложения. Например:

I am like a chrysalis, turning into something: not knowing what is frightening, sometimes.

В этом примере вторая часть предложения с двоеточием перед ней, дополняя и поясняя основную предыдущую информацию, никак её не меняет. Если же заменить двоеточие на точку, то обособленная таким образом часть предложения становится более значительной, а смысл этого пояснения меняется с легкого рассуждения о переменах на тревожное опасение будущего, что не свойственно главной героине романа. Очевидно, что синтаксическая прерывистость частей высказывания, передаваемая точкой, выполняет особую

прагматическую функцию большего выделения, подчеркивания присоединенной части.

По мысли Н.Ю. Шведовой, суть присоединения – в цепочке ассоциаций, возникающих последовательно, по мере продвижения мысли [Шведова, 1960, с. 21], но именно такая «суть» характерна и для внутренней речи. Такая ассоциативная цепочка спонтанного движения мысли, недостаточное знание размышляющей героиней того, что она скажет в дальнейшем, очевидна в уже цитированных примерах внутренней речи персонажа: *I might be someone awful. A Hitler.I might be someone very wise and good. A great poet. Probably neither, in the end, but somewhere in between like most people.* Мысль Клэр о своем предназначении в жизни движется спонтанно от Гитлера к великому поэту, затем к чему-то неопределенному и заканчивается обычным среднестатистическим человеком.

В другом примере - *Go to London for a day. London? Trains, traffic, shops, Piccadilly Circus, Buckingham Palace, all that* - в размышлениях Клэр по поводу поездки выделенные присоединенные части представляют собой цепочку ассоциативных предикативов, относящихся к субъекту London, имплицитруется глагол-связка *is*: *(London is) trains, traffic, shops, Piccadilly Circus, Buckingham Palace, all that* Запятые (не точки), объединяющие эту цепочку предикативов в одно целое, лишают присоединенные части той значительности или важности для Клэр, которую они могли бы иметь, если бы прерывистость была оформлена точками.

Выше уже отмечалось, что, если второе (добавочное) сообщение оформляется с помощью точки, как отдельное предложение, то прагматический потенциал всей конструкции значительно возрастает; присоединение как языковое явление, следовательно, в более широком плане связано с прагматической подсистемой языка. В рамках присоединенного компонента новая информация актуализируется, опираясь на уже известную информацию ("данное") в присоединяющей части. Для опорного предложения основным является информативный аспект, в то время как для неполного

присоединенного предложения существенны обе стороны: информативная и/или эмоциональная.

1. *But the destination on the buses held out a promise of other things – of some distant, indestructible rural summer. Birds, grass, flowers.*
2. *They visited Aunt Anne, in bed. More news, more names. Visits to pantomimes in Norwich, school prize-givings, village concerts.*

В обоих примерах налицо определенный эмоциональный настрой главной героини, передаваемый автором. В первом примере – желание Клэр уехать куда-то далеко, где зеленая трава, птицы и цветы, а во втором – чувство скуки от многократного повторения одного и того же приезжей родственницей. Но наиболее очевидно субъективно-оценочное отношение говорящего к информации полного опорного предложения в присоединенных предложениях-предикативах внутренней речи главного персонажа:

1. *I should think certain roses would be delicious. The old-fashioned, scented ones.*
2. *I feel as though time had stuck... Like in dreams one is always young.*

В этих примерах присоединенные части не только передают дополнительную новую информацию: *scented (roses), (time had stuck) like in dreams*, но и обладают значительной прагматической функцией, т.е. выражают собственное эмоциональное отношение Клэр к данной информации: *The old-fashioned, one is always young*, поскольку её рассуждения касаются любимых престарелых тётушек. Как в информативном, так и в эмоциональном плане, присоединенные компоненты рематичны, а полное предыдущее предложение представляет собой данное, тему такого размышления.

Для сравнения приведём другой пример, в котором эмоциональность внутренней речи не столь очевидна.

I close my eyes and think myself backwards. Back and back into the past. В этом примере соотношение темы и ремы дается как простая констатация, а субъективное отношение персонажа выражено незначительно – налицо лишь информативное повторение и усиление: *Back and back ...*

Таким образом, для несобственно-прямой речи автора или авторского дискурса, равно как и для внутренней речи главной героини и прямой речи других персонажей романа, характерно широкое использование таких синтаксических средств как присоединительные сокращенные предложения. Присоединенные предложения вместе с опорным полным предложением предстают как тесно спаянное структурно-семантическое и прагматическое единство, объединенное общим содержанием. Прагматическая обусловленность присоединения является сигналом коммуникативной завершенности предложений, объединенных присоединительными отношениями, так как обычно субъективная оценка сообщаемого происходит после того, как становится известным коммуникативно-необходимый минимум информации. Выявление, характеристика и особенности использования таких синтаксических средств авторского дискурса (авторской несобственно-прямой речи) как присоединительные конструкции, определение их прагматической значимости не только как способа соединения предложений в сложное целое, но, прежде всего, как формы авторского нарратива, с помощью которой достигается особая доверительная атмосфера общения автора с читателем, и составляет предмет данной статьи.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: сб. работ. М.: Искусство, 1979. 417 с.
2. Виноградов А.А. Структура и функции присоединительных конструкций в современном русском литературном языке: дисс....канд. филол. наук. Ужгород, 1984. 194 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь Собрание сочинений. В 6-ти тт. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
4. Ешмамбетова З.Б. Соотношение авторской речи и речи персонажа как лингвопоэтическая проблема (на материале английского языка): Автореф. дис. канд. филол. наук. Москва, 2006. 34 с.
5. Омелькина О.В. Несобственно-прямая речь как лингвопрагматическая категория. Дисс., ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 150 с.
6. Плеханова Т.Ф. Дискурс-анализ текста: пособие для студентов вузов. Минск: Тетра Системс, 2011. 368 с.

7. Подобные примеры рассмотрены в статье Торжок А.Г., Воевода, Е. В. Сложное синтаксическое целое: использование грамматических форм сказуемого для выражения коммуникативных интенций // Современная коммуникативистика». 2014. №6. С.33-38.
8. Фигуровский И.А. От ситаксиса отдельного предложения к синтаксису целого текста // Русский язык в школе. 1948. №3. С.21-31.
9. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М.: Изд-во АН СССР, 1960. 377 с.
10. Lively, Penelope. The House in Norham Gardens. London: Jane Nissen Books, 2004. 154 с.

ON THE SYNTACTIC MEANS OF THE AUTHOR'S NARRATIVE (ON THE BASIS OF THE NOVEL BY PENELOPE LIVELY «ДОМ НА НОРЭМ ГАДЕНС»)

Abstract. *The article is devoted to studying of such syntactic means as adjoined clipped sentences most vivid in the characters' inner speech and the author's own narrative. The adjoined clipped sentence is semantically dependent on the content of the the previous basic sentence because omitted parts of the adjoined sentence - either the link subject-first part of the predicate or the second part of the predicate, predicative – are really represented in the adjoined sentence by a syntagmatic zero and can be easily restored, e.g. I might be someone awful.(I might be) A Hitler. / If I get married. P'raps I won't (get married).*

Semantico-grammatical relations between the basic complete sentence and the clipped one are defined by the specific character of the adjoined sentence connection. These two sentences are semantically or logically unequal, the adjoined sentence spontaneously adding some new information to that already known from the previous basic sentence. It is

this new content of the adjoined sentence which is pragmatically important, no matter whether new content is informative or emotional, and which completes the statement.

Those adjoined sentences together with the complete basic sentence present a complex syntactical whole, closely knit by common semantic content, peculiar grammatical structure and pragmatic purposefulness into a whole (unit) which can be regarded as a unit of speech. Such complexes are also characterized by communicative completion. The relations of adjoining in the described complexes are semantically unequal, the adjoined predicative being pragmatically most purposeful, completing the unit with the new important information.

These semantic, grammatical and pragmatic relations are revealed within a structural minimum: a combination of a complete basic sentence and a clipped adjoined one. Such composite approach makes it possible to regard that structural minimum as a special discourse unit – a complex whole, adjoining connection characteristics playing the major role in the the described sentence combination.

The subject of this article is to reveal characteristics and ways of such syntactic means of the author's indirect narrative usage as adjoined sentences. The pragmatic purposefulness of these adjoined sentences not only helps to unite the sentences into a complex whole, but, first and

foremost, creates special easy and confiding communicative atmosphere between the author and the reader.

Keywords: *author's narrative, syntactic means, inner speech, adjoined clipped sentences, semantic content, similar grammatical structure and pragmatic purposefulness, communicative completeness, complex whole.*

НЕМЕЦКАЯ БАЛЛАДА: ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИИ И СТИЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ БАЛЛАДЫ Т. ФОНТАНЕ «JOHN MAYNARD»)

ТРЕТЬЯКОВА И.В.

Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет
E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию немецкой баллады как поэтического жанра. На основе изучения работ по данной проблематике определяется понятие баллады, рассматривается вопрос о ее типологизации, выявляются основные жанровые признаки баллады, отличающие ее от других поэтических жанров. Посредством лингвостилистического анализа баллады Теодора Фонтане «John Maynard», которую можно отнести к героической балладе, выявляются особенности ее композиционного и языкового оформления, характерные для немецкоязычного балладного жанра. Стилистические средства, которые преимущественно использует Т. Фонтане в данном произведении – это повторы (как звуковые, так и лексические), риторические вопросы и восклицания, антитеза, метафора, метонимия и множество эпитетов. Обилие глаголов придает динамичность повествованию и способствует нарастанию драматизма в произведении. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что текст жанра баллады обладает рядом композиционных и стилистических особенностей, отличающих его от текстов других жанров и определяющих его языковую специфику.

Ключевые слова: баллада, поэтический жанр, жанровые признаки, типологизация баллады, композиционные особенности, стилистические средства, языковая специфика.

Изучению балладного жанра посвящено немалое количество исследовательских работ [Ковылин, 1999; Потемина, 2001; Слесарев, 2003; Kätrchen, 1930], и, тем не менее, она остается одной из малоизученных форм в немецкоязычной литературе. Возрастание интереса к изучению специфики немецкой баллады указывает на то, что этот жанр требует тщательного исследования.

По мнению Ковылина А.В., баллада – это «лиро-эпический или поэтический жанр литературы, повествование с драматическим развитием сюжета, основой которого является необычный случай. В основе ее лежит необыкновенная история, отражающая сущностные моменты взаимоотношений человека и общества, людей между собой» [Ковылин, 1999], а также важнейшие черты человеческой натуры, такие как доброта и великодушие, честолюбие и тщеславие, зависть и ненависть, сила воли и слабость духа. Сюжет баллады обычно заимствуется из фольклора.

Многие исследователи обращались к типологизации баллады. Так, немецкий литературовед Пауль Людвиг Кэмпхен выделяет три типа баллады: героические или идейные, нуминозные или мистические и психологически-проблемные баллады. Темой героической баллады является победа морально-этических идейных ценностей героя, который считается представителем всего человечества. Под нуминозными балладами Кэмпхен понимает природно-магические баллады, баллады о мертвецах и баллады о судьбоносных событиях. В основе проблемной баллады лежат феномены внутренней жизни героя [Kämpchen, 1930].

Исследователи [Потемина, 2001; Слесарев, 2003; Третьякова, 2005, 2008, 2015; Чубарова, 2008] отмечают, что баллада обладает определенными жанровыми признаками, отличающими ее от других поэтических жанров, а именно: внимание в балладе, прежде всего, обращено на сюжет (а не на характеры героев); события, о которых идет речь в балладах, как правило, необычны, полны тайн и трагичны, показаны в самый кульминационный момент; действие развивается эпизодично; часто описывается лишь один эпизод, а действия, происходившие до него, совсем не важны; драматичность баллад передается в самых напряженных и острых моментах; автор не показывает своего отношения к событиям и поступкам, то есть присутствует объективность повествования.

Балладу «John Maynard»/«Джон Мэйнард» Теодора Фонтане [Fontane] можно отнести к героической балладе. Речь в ней идет о

подвиге, совершенном рулевым во время поездки из Детройта в Буффало на пассажирском судне. В начале произведения автор рисует картину безмятежного отдыха пассажиров корабля. Но эту безмятежность нарушает несчастье: на корабле неожиданно вспыхивает пожар. Казалось бы, все обречены. Тем не менее, рулевому Джону Мэйнарду удалось спасти всех пассажиров. Всеобщее ликование омрачено ужасной новостью: сам рулевой погиб, он спас людей ценой собственной жизни.

Источником баллады «Джон Мэйнард» послужило, вероятно, газетное сообщение о корабельной катастрофе на североамериканском озере Эри, которая произошла девятого августа 1841 года. Колесный пароход “Erie” загорелся в поездке из Детройта в Буффало. Однако, Фонтане сильно изменил ход событий трагедии: в отличие от баллады, в действительности погибло большинство из двухсот пассажиров судна.

Баллада состоит из трех частей. Первую часть составляет диалог между спрашивающим и одним из спасенных (строки 1-7). Во второй части представлена история катастрофы, чудесного спасения и смерти штурмана Джона Мэйнарда (строки 8-46). В третьей части описываются похороны Мэйнарда и цитируется изречение с его надгробного камня (строки 47-61). Первая и последние строфы баллады образуют так называемые рамки всего действия. Строфы баллады неодинаковы по длине, а строчки имеют разный стихотворный размер (дактили и ямбы). Фонтане, как правило, использует в данном произведении парные рифмы.

Автор начинает свое повествование с риторического восклицания (John Maynard!), а следующей строкой является риторический вопрос (Wer ist John Maynard?). Этим приемом Фонтане привлекает внимание читателя, вовлекает его в сюжет.

В тексте анализируемой баллады присутствует множество стилистических средств, таких, например, как аллитерация (war unser Steuermann; er trägt die Kron; frei und froh; Wie weit Herr; ich

halt's) и ассонанс (gerettet, er trägt, über den Eriesee; die Passagiere mit Kindern; was da klang, Ein Qualm, dann Flammen).

В тексте имеется несколько примеров анафоры (Er hat uns gerettet, er trägt die Kron', / Er starb für uns; Ein Qualm aus Kajüt' und Luke drang, / Ein Qualm, dann Flammen lichterloh; Am Bugspriet stehn zusammengedrängt, / Am Bugspriet vorn ist noch Luft und Licht, / Am Steuer aber lagert sich's dicht). Также используется, хотя и в меньшей степени, эпифора (Und noch fünfzehn Minuten bis Buffalo; Und noch zehn Minuten bis Buffalo).

В описании похорон штурмана автор использует прием антитезы (die Töne der Glocken – das Schweigen der Menschen).

В тексте баллады мы встречаем пример такой стилистической фигуры, как антиклимакс, связанный со временем, которое осталось судну доплыть до Буффало: тридцать, двадцать, пятнадцать, десять минут (Noch dreißig Minuten... Halbe Stund; Und noch zwanzig Minuten bis Buffalo; Und noch fünfzehn Minuten bis Buffalo; Und noch zehn Minuten bis Buffalo).

Парные образования, представленные в балладе в большом количестве и придающие тексту особую поэтичность, указывают на фольклорное происхождение баллад (frei und froh; mit Kindern und Fraun; Luft und Licht; Kirchen und Kapell'n; Klingen und Läuten).

Категория образности в исследуемой нами балладе актуализируется метафорой (Die "Schwalbe" fliegt über den Eriesee), метонимическим переносом (Die Stadt schweigt), сравнением (Gischt schäumt um den Bug wie Flocken von Schnee).

Особый интерес представляет прием анепифоры – сочетание анафоры с эпифорой, что отражено в самом названии термина. В тексте баллады это повторение первой и последней строк (John Maynard!), а также ответ спасенного в начале баллады, частично совпадающий с изречением на надгробном камне Джону Мэйнарду в последней строфе.

Данный прием выполняет не только мелодическую функцию, но и логическую: тема, введенная первой строфой, получает свое объяснение в последней строфе, обогащенная, мотивированная образно-эмоциональным содержанием всего стихотворения.

Диалоги, представленные в тексте, употребляются с целью увеличения напряжения между капитаном и штурманом, причем каждый раз все более краткие ответы Джона Мэйнарда передают всю серьезность и критичность ситуации.

Что касается особенностей синтаксиса, в тексте мы видим ряд грамматически неполных предложений (Und noch fünfzehn Minuten bis Buffalo; «Noch da, John Maynard?"/"Ja, Herr. Ich bin. "). В строфе 7 автор использует эллипсис (Das Schiff geborsten. Das Feuer verschwelt. Gerettet alle.)

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы. Баллада «Джон Мэйнард» Теодора Фонтане – одно из наиболее интересных и необычных произведений с точки зрения композиционного оформления и использования стилистических средств. Как и во многих балладах, развязка этого произведения весьма трагична, мы видим смерть главного героя. Однако, в отличие от многих немецкоязычных баллад, в этом произведении нет отрицательных героев. Фонтане мастерски смог изобразить читателю всю картину катастрофы, заставляя переживать, а затем и сочувствовать происходящему. Баллада отличается глубинным драматизмом, заставляющим читателя глубоко задуматься об истинной ценности человеческой жизни.

Стилистические средства, которые преимущественно использует Т. Фонтане – это повторы (как звуковые, так и лексические), риторические вопросы и восклицания, антитеза, метафора, метонимия и множество эпитетов. Обилие глаголов придает динамичность повествованию и способствует нарастанию драматизма в произведении.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что текст жанра баллады обладает рядом композиционных и стилистических особенностей, которые отличают его от текстов других жанров и определяют его языковую специфику.

Литература:

1. Ковылин А.В. Баллада как поэтический жанр (к вопросу о родовых чертах в балладе) // Проблемы истории литературы. 1999. Вып.7. С. 23-28.
2. Потемина М.С. Проблемы жанра и поэтики баллад И.В. Гете : дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2001. 260 с.
3. Слесарев А.Г. Мифическое начало жанра баллады : дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 205 с.
4. Третьякова И.В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам (немецкий язык, языковой вуз): Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2005. 17 с.
5. Третьякова И.В. Художественный текст как авторская модель мира // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. Вып. 6. С. 40-44.
6. Третьякова И.В., Баляева Ф.Н. Лингвостилистические особенности баллады как поэтического жанра (на материале немецкого языка) // Современное состояние и перспективы развития научной мысли. Уфа: Аэтерна, 2015. Ч. II. С. 115-117.
7. Чубарова Ю.Е. Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса : дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2008. 171 с.
8. 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.
9. Чубарова Ю.Е. Особенности просодической реализации дискурсивных элементов в зависимости от их структуры и локализации во фразе (на материале английского языка) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб., 2008. № 63-1. С. 395-398.
10. Fontane T. John Maynard [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.handmann.phantasus.de/g_johnmaynard.html (дата обращения: 12.03.16).
11. Kämpchen P.L. Die numinose Ballade. Versuch einer Typologie der Ballade. Bonn: L. Röhrscheid, 1930. 107 S.

GERMAN BALLAD: PECULIARITIES OF COMPOSITION AND STYLE (ON THE BASIS OF T. FONTANE'S BALLAD «JOHN MAYNARD»)

***Abstract.** The following article is devoted to the study of ballad as a poetic genre. On the basis of works devoted to the problematics the article defines the concept of a ballad, considers classifications, elicits the main genre features of a ballad that make it different from other poetic genres. By means of linguistic analysis of a Theodor Fontane's ballad "John Maynard", which can be referred to epic ballads, the peculiarities of its composition and linguistic arrangement characteristic for German ballad genre are brought to light. Stylistic devices mainly used by T. Fontane in the ballad are repetitions (both sound and lexical ones), rhetoric questions and exclamations, antithesis, metaphor, metonymy and a lot of epithets. Abundance of verbs make the story dynamic and encourages tension and suspense. As follows from the analysis, the text of a ballad has a number of compositional and stylistic peculiarities making it different from texts of other genres and defining its language specifics*

***Keywords:** ballad, poetic genre, genre features, types of ballads, composite features, stylistic devices, linguistic peculiarities.*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПОЗИЦИОННЫХ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

ЧАРТОРИЙСКИЙ В.М.

Российский университет
дружбы народов
E-mail: chartoriyskiy_vm@pfur.ru

Аннотация. Специфика языкового воплощения пространственных отношений в русском и испанском языках характеризуется наличием особой группы глаголов, выражающих геометрическое положение субъектов и объектов в пространстве. В сопоставительном плане наличие арсенала соответствующих локативных лексем не предполагает их лексико-грамматической конгруэнтности: семантическая детализация, релевантная в одной лингвокультуре (русской), может не располагать смысловозначительной дифференциацией в другой (испанской), и наоборот. Серьёзные расхождения наблюдаются также в сфере направлений семантической деривации, порождаемой позиционными глаголами в двух сопоставляемых языках. Указанные обстоятельства являются причиной стойких, трудно искоренимых речевых ошибок.

Ключевые слова: позиционные глаголы, семантическая деривация, сопоставление, менталитет, положение в пространстве, локативность.

Философская категория пространства настолько всеохватна, настолько широка и кажется настолько понятной и само собой разумеющейся, что для неё нелегко найти определение. При формулировании дефиниций этой категории неизбежны крайне расплывчатые высказывания. Например, Википедия поясняет (более, чем пространно), что «пространство — понятие, используемое (непосредственно или в словосочетаниях) в различных разделах знаний».

Геометрическая модель материального мира, в котором мы существуем, трактуется как трехмерное пространство. Считается, что понимание людьми трёхмерного пространства развивается ещё в младенчестве и тесно связано с координацией движений человека.

Визуальная и тактильная способность воспринимать окружающий мир органами чувств в трёх измерениях называется глубиной восприятия. Человеческое сознание воспринимает действительность через восприятие пространства и выражает воспринимаемое определенными языковыми средствами, характерными для конкретного языкового сообщества, создавая то, что с конца прошлого века мы привыкли называть языковой картиной мира. Понятие положения объекта в пространстве является одним из фундаментальных концептов языковой картины мира [Дрюченко, 2007, с.4-5] и обладает национально-культурной специфичностью в своей детализации. Национальное ощущение взаиморасположения объектов задает некую сетку координат, в которую в ходе развития системы языка начинают вписываться вовсе и не пространственные феномены. Так, в русском языке мы *закладываем* основы теорий (мы не сажаем и не ставим их); в испанском языке приходится *sentar las bases* ('sentar' – букв. сажать). Однако же мы *сажаем* юбку на подкладку (а не *кладём* и не ставим). Даже если мы едем в вагоне стоя, мы всё равно утверждаем, что *сели* в поезд, а не *встали* в него. Испанцы и латиноамериканцы в поезд *поднимаются* – *suben al tren*. Даже если строго ограничив себя в еде, мы *лежим*, то все-таки сообщаем друзьям, что *сидим* на хлебе и воде, *сидим* на бессолевой диете, а в больницу *ложимся* и *лежим* в ней, хотя врач давно разрешил нам ходить, гулять и заниматься в группе ЛФК. Платье такого фасона Вам не *идёт* и плохо на вас *сидит*, а не *лежит*. Испанское платье тоже *сидит*: "El vestido te sienta bien". Платье на нас *сидит*, но всё-таки способно *облегать* фигуру. Слова на музыку *положили*, но душа к этой песне не *лежит* – эмоциональное состояние, которое в испанском языке принято передавать через глагол *caer / падать*: "No me cae bien esta canción".

Таким образом, позиционные глаголы проявляют многозначность, при овладении которой студенту приходится осваивать каждый из глаголов по отдельности, в его специфической контекстуальной сочетаемости. Жестких логических оснований для возникновения у того или иного глагола определенных переносных смыслов не

обнаруживается. А. Стоянова в своем диссертационном исследовании приходит к выводу, что «полисемия каждого из позиционных глаголов организуется единообразными механизмами реинтерпретации смысловых компонентов, лежащих в основе исходного лексического значения данного глагола» [Стоянова, 2013, с.5]. Оговоримся, что в диссертации А. Стояновой исследуется норвежский язык, структурные закономерности которого, видимо, не распространяются на сопоставляемую нами пару языков - русского и испанского, в которых едва намечающееся единообразие семантических механизмов нередко нарушается, провоцируя взлом метафизических умозрительных схем.

Итак, специфика языкового отражения пространственных отношений и в русском языке, и в испанском языке характеризуется наличием особой группы глаголов, а именно, глаголов, выражающих геометрическое положение субъектов и объектов в пространстве. В сопоставительном плане наличие арсенала соответствующих локативных лексем не предполагает их лексико-грамматической конгруэнтности в двух языках: детализация, релевантная в одной лингвокультуре (русской), может не располагать смыслоразличительной дифференциацией в другой (испанской). Как отмечает М.Д. Виларова-Ангелова, «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-Ангелова, 2010].

Глаголы положения в пространстве вызывают заметный интерес ученых-лингвистов, педагогов-практиков и определенные трудности у иностранных учащихся, изучающих русский язык как иностранный, и у русских студентов, пытающихся овладеть иностранными языками, что естественно при переходе из привычной сетки координат в чужую «карту» бытия.

Одной из причин неправильного употребления русских глаголов положения в речи испаноязычных учащихся является несовпадение концептуализации взаиморасположения вещей и, следовательно, несовпадение собственно лингвистических (грамматических) средств вербализации положения предметов в пространстве в русском и испанском языках.

В связи со сложностью оязыковлени феномена взаиморасположения объектов и пространственных операций с ними, Н.Г.Музыченко считает разумным разделить глаголы, фиксирующие тип расположения предмета, по трем категориям. Согласно классификации, содержащейся в идеографическом словаре, все глаголы делятся на 3 лексико-семантических поля: «Действие и деятельность», «Бытие. Состояние. Качество», «Отношение» [Толковый словарь русских глаголов, 1999, с. 3].

Н.Г.Музыченко отмечает, что глаголы могут осознаваться как очень близкие по семантике, но при этом относиться к разным категориальным полям. Так, тройку *лежать / полежать / пролежать* нельзя поместить в одну группу с провокационно похожими *класть / положить, ложиться / лечь*. Первые три глагола исследовательница включает в поле «Бытие. Состояние», а их семантических обманчивых соседей – в категорию «Действие и деятельность». При этом утверждает, что «если в значении глагола есть сема статичности, то он относится к полю «Бытие. Состояние. Качество»; если же в значении глагола есть сема динамичности, то он относится к полю «Действие и деятельность» [Музыченко. 2014, с 210]. С нашей точки зрения, точнее было бы говорить о доминировании семы статичности или динамичности, а не просто о ее наличии.

Когда лингвисты оперируют термином «глаголы положения» или «позиционные глаголы», то в их довольно-таки многочисленную группу обязательно включаются 4 глагола: *стоять, сидеть, лежать и висеть*. Они описывают факт расположенности в пространстве. К ним абсолютно необходимо прибавить еще два – *ставить* и *класть*. Это

глаголы указывают на факт помещения в какую-либо точку пространства. *Ставить* и *класть* в разы употребительнее глагола *сажать*, занимающего серединную позицию между *класть* и *ставить* и претерпевающего активную семантическую деривацию с образованием новых значений: *сажать цветы*, *сажать в тюрьму*, *сажать на иглу*, *на гормоны* и т.п. Мы увеличим количество позиционных глаголов, вводимых в активную работу на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, до 14. Практика преподавания показывает, что эти глаголы входят в первые пятьдесят самых узуальных в разговорном обиходе глаголов. В курсе русского языка как иностранного недостаточно просто вводить эти глаголы по схеме противопоставления несовершенного и совершенного вида, с указанием модели спряжения, падежа существительных при глагольном управлении и перевода. Необходима тщательная детальная пошаговая семантизация и классификация этих глаголов с терпеливой их проработкой в разветвленной системе упражнений.

В курсе русского языка как иностранного, в целях систематизации материала и постепенной, дозированной его подачи, мы предлагаем разделить 14 рассматриваемых глаголов на две семантические группы, одна из которых выражает движение, динамичность, а другая – отсутствие движения, статичность. В первую группу «Динамика» входит 5 видовых пар глаголов: *ставить* – *поставить*, *класть* – *положить*, *вешать* – *повесить*, *садиться* – *сесть*, *ложиться* – *лечь*. Первые две пары переводятся на испанский язык одним глаголом *poner*, семантика которого чужда дифференциации вертикального или горизонтального размещения объекта. Последние три пары переводятся тремя глаголами *colgar*, *sentarse*, *acostarse*. На последующих этапах к этим пяти целесообразно добавить и широко употребительные, но разные по стилистической принадлежности *располагать(ся)* – *расположить(ся)*, *деваться* – *дечь(ся)*.

Во вторую группу «Статика» входит 4 глагола несовершенного вида: *стоять*, *лежать*, *висеть*, *сидеть*, которые переводятся на испанский язык через глагол *estar*: *estar de pie*, *estar acostado*, *estar colgado*, *estar sentado*. Эти четыре глагола также можно предлагать на занятиях в

Междисциплинарные лингвистические исследования в
постижении иноязычного коммуникативного пространства

видовых парах с коррелятом совершенного вида: стоять-постоять; сидеть-посидеть; лежать - полежать; висеть - повисеть. Обобщение сказанного представлено в таблице:

Динамика (куда?) ¿Adónde?		Статика (где?) ¿Dónde?	
Ставить – поставить	poner, colocar	Стоять; Стоять в строю (о солдате) – estar formado en una línea	Estar de pie (о человеке) Estar colocado (о предмете) Estar puesto (быть помещенным)
Класть – положить	Poner, meter en – Положить внутрь некоей полости, ёмкости	Лежать	Estar acostado (одушевленн.) Estar (неодуш)
Вешать – повесить –	Colgar	Висеть	Estar colgado Estar colgado
Садиться – сесть Сажать (о растениях) – В тюрьму –	Sentarse Plantar meter en la prisión	Сидеть	Estar sentado О солнце – ponerse Об одежде после стирки – encogerse
Ложиться – лечь	Acostarse	Лежать	Estar acostado – одушевленн; Estar – неодушевленн Путь лежит через лес – el camino pasa por el bosque

При сравнении очевидной становится неодинаковость оснований, объединяющих глаголы в пары или противопоставляющих эти глаголы. Для русского языка важно, есть ли результат у действия или действие замыкается лишь на процессе, довольствуясь только им. По признаку «наличие-отсутствие результата» противоплагаются глаголы в паре «класть – положить», что достаточно проблематично усваивается носителями европейских языков. В испанском языке этот признак нерелевантен. Однако для глагола «класть» в испанском языке принципиален признак «внешнее-внутреннее». Так, «положить внутрь» какой-либо ёмкости, резервуара или иного вместилища переводится как meter en, а положить на поверхность (стола, шкафа)

– *poner*. Именно глагол *meter* используется во фразеологизированных сочетаниях ‘забить гол’ – ‘meter un gol’ и ‘посадить в тюрьму’ – meter en la prisión. Если взять возвратную форму этого глагола – meterse, то часто она транслируется на русский язык в виде лексемы «попасть»: соринка попала в глаз, «травинка попала в варенье», тогда как «мысль засела в голове».

Иностранцев необходимо пошагово знакомить с особенностями лексической сочетаемости глаголов, акцентируя внимание на семах статичности и динамичности: «яблоко лежит на столе» (при невозможности варианта «яблоко стоит на столе»), «птица сидит на ветке» (при невозможности варианта «птица стоит на ветке»); «пчела сидит на цветке» (при невозможности «лежит», «стоит») [Музыченко]. Представляется не совсем логичным и крайне любопытным, что в русском языке *туман лежит, а тишина стоит*: «В кухне долго **стояла** тишина, потом ветер распахнул дверь в сени, и стало слышно, как глухо ревет за Доном в тополях полая **вода**» (Шолохов. *Тихий Дон*). **Вода застаивается, стоит, а не лежит и не сидит**: Около мельничного лотка **вода** не замерзала, а **стояла** чёрная, тихая (Паустовский. *Теплый хлеб*). Стоит в России и мороз, хотя сточки зрения абсолюта, почему ему и не лечь, как ложится мгла? А вот мысль в голове – засела и сидит, а не стоит. Наблюдение над подобными фактами вторичной номинации на базе глаголов положения подвело 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 Т.Б. Глаголы «стоять, сидеть, лежать» в контекстах бытийного употребления. Русский язык в школе. 2015. № 6. С. 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.

Кроме того, из таблицы понятно, что глагольная пара *ставить-поставить* требует винительного падежа и вопроса 'куда?' Но это установление соблюдается строго только в аудитории. Как только ученик попадает в среду носителей языка, которые должны бы поспособствовать закреплению едва приобретённого навыка, так сразу происходит процесс, обратный ожидаемому: развивается процесс разрушения учебной схемы вместо ее укрепления. Ибо наш студент услышит: «поставим стол у стены», «ёлку поставили посередине зала». Вопрос с падежным управлением в ситуативных контекстах расцветивается нюансами и встает довольно-таки остро: поставить отметку (куда?) в дневник, но поставить галочку в дневнике (где?). Спорным видится эквивалентное право на существование каждого из элементов биномов: поставить печать (куда?) в паспорт или поставить печать (где?) в паспорте; поставить в паспорте отметку о въезде, поставить печать на контракте; поставить ударение в слове, а не в слово и не в слово. Не так ли? Выйдя из стен аудитории в большое плавание, наши студенты, изучающие русский язык, постоянно будут сталкиваться с проблемой расшатывания падежного управления, что обусловлено расшатыванием когнитивных соотношений между статикой и динамикой с допуском некоторой их диффузии: ставить человека куда? в неудобное положение, ставить человека где? перед выбором, поставил машину на стоянке, поставил машину на стоянку, поставил машину под знак, поставил машину под знаком, поставил ложку в конфитюр, поставил ложку в конфитюре, лёг на воду, лёг на воде, сел на пол, сел на полу, лёг на пол, лёг 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. Студенты, изучающие испанский язык, будут сталкиваться с расшатыванием системы предлогов и взаимозаменяемой *en*, соответствующего русским 'в, на' при ответе на вопрос где? и *a*, соответствующего русским *в, на* при ответе на вопрос куда?

Вооружившись нашей таблицей, учитель русского языка вынужден будет признать, что словосочетание «поставить на середину» – правильное, а поставить посередине – ошибочное. Но знакомясь с

художественной литературой, мы повсюду встретим тенденцию к сбою корреляции между *где?* и *куда?* Например: «Елку мы поставили посередине комнаты на пол, и она достала макушкой до потолка». [Дорофеев, 2014]. Попытка объяснять эту разницу как выражение направления в примерах с *куда?* и выражение ориентации и соположения по отношению к другим объектам (посередине, слева от) в примерах с *где?*, как предлагает А.Б.Летучий в «Типологии лабильных глаголов» [Летучий, 2015, с.188], имея ввиду что каждый падеж кодирует свою пространственную ситуацию, – мало в чем помогает в практическом смысле. Сравните также: «бросить вуаль на стул» или у Осипа Мандельштама: «и бирюзовая вуаль небрежно брошена на стуле» при нормативном «брошена на стул». Подобные тонкости крайне тяжело усваиваются даже русскими в русской школе, а порой и вообще не воспринимаются именно потому, что они затрагивают коренные основы мировосприятия. Трансфер личности в пространство чужого языка подобен перемещению в невесомость, к которой долго привыкают, а потом, вернувшись «к себе» никак не могут отвыкнуть. Но подобные полёты во сне и наяву и возвраты из них в гравитационную зону родного языка обогащают интеллект и индивидуальную картину миру языковой личности, формируя её лингвистические мультикомпетенции, состоящие в «совмещённом и взаимообусловленном владении двумя или более языками, когда в вербальном мышлении языковой личности сосуществуют две закодированные, подсознательно постоянно сопоставляемые знаковые системы» [Кутьева, 2015, с. 487]. При этом иноязычные мультикомпетенции оттачиваются параллельно с пополнением компетенций в языке родном, что преобразует мировоззрение личности.

Глагол «сидеть», описывающий положение, при котором половина тела принимает вертикаль, интересно преобразуется, развивая вторичную семантику, будучи способным обозначать как действие, так и бездействие: *сидеть без дела, сидеть с ребёнком, сидеть с больным, сидеть на голой зарплате, сидеть у кого-то на шее*. Интересным и важным нам представляется наблюдение 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]. В испанском языке не существует таких групп глаголов положения, которые являлись бы точными лексическими и грамматическими эквивалентами русских глаголов. С одной стороны, это объясняется отдельной эволюцией двух языковых сообществ, что в результате привело к отсутствию в испанском языке грамматических категорий вида и падежа.

Грамматические различия в двух языках, а также модели спряжения русских глаголов положения всегда вызывают трудности при обучении РКИ и являются причиной частых и грубых лексико-семантических ошибок. Чтобы их избежать, необходимо обратить внимание на то, что глаголы группы «динамика» -- это «классические» пары глаголов НСВ и СВ, где глаголы НСВ обозначают процесс, действие, повторяемость, а глаголы СВ – законченность, результат, однократность действия. На начальном этапе эти глаголы вводятся с вопросами кого? – что?, куда?

Выводы: 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). В испанском языке позиционное значение не конкретизируется глаголом. Ослабление выраженности позиционной ориентации представляет собой одну из характеристик повышенной степени абстрактности и широкозначности испанского глагола *poner*, который переводится на русский язык в зависимости от контекста как *класть, ставить, сажать*. В русском языке строго соблюдаются ориентационно-пространственные ограничения, что проявляется в отсутствии их свободной взаимозаменяемости.

Кроме того, наш материал подводит нас к выводу о том, что 4 пространственные позиции чётко различаются в испанском языке в отношении человека и не различаются в отношении вещей. В отношении вещей используется глагол *poner* с обобщенной семантикой «располагать». Из четырёх позиционных глаголов три (класть, ставить, сажать) являются широкозначными как в русском, так и в испанском языке, в то время как четвертый – висеть – имеет более локальную и детерминированную семантику. В сфере семантики глагола «висеть», в отличие от остальных трёх глаголов-партнёров, переносные значения связаны с исходным, буквальным значением очевидно, объяснимо, прямо и транспарентно. Таким образом, мы приходим к выводу, что позиционные глаголы, рассмотренные нами, обладают идентичностью прямых значений в двух языках, но существенно расходятся по параметру семантической валентности. Дискурсивный узус обнаруживает существенные различия в их функционировании и в их лексической сочетаемости.

Литература:

1. Виларова-Ангелова М.Д. Специфические особенности функционирования болгарских глаголов положения на славянском фоне // Актуальные проблемы славистики. М.: МГУ, 2010.
2. Дорофеев А. Белое и черное. М.: АСТ, Астрель, 2008.
3. Дрюченко А. А. Специфика глагола *to sit* как средства вербализации концепта "положение в пространстве": Автор. на соиск. уч. ст. к.ф.н. Воронеж, 2007. 22 с.
4. Кутьева М.В. Мотивационный потенциал контрастивного изучения фразеологии в формировании иноязычной коммуникативной мультикомпетенции // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М.: РУДН, 2015. С. 487-500.
5. Летучий А.Б. Типология лабильных глаголов. М.: Языки славянской культуры, 2013. С. 186-190.
6. Музыченко Н.Г. Глаголы с семами статичности и динамичности в практике преподавания русского языка как иностранного // *Studia Rossica Gedanensia*. 2014. № 1. С. 209-222.
7. Радбиль Т.Б. Глаголы «стоять, сидеть, лежать» в контекстах бытийного употребления // Русский язык в школе. 2015. № 6. С. 64-70.

8. Сметанина Т.В. Категоризация пространственного положения человека: глагол sit // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2009. № 6. С. 175-178.
9. Стоянова Е.А. Глаголы положения в норвежском языке. АҚД. Санкт-Петербург: 2013.
10. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. М.: АСТ-ПРЕСС. 1999. С. 3–6.

LEXICAL AND SEMANTIC PROPERTIES OF POSITIONAL VERBS IN RUSSIAN AND SPANISH LANGUAGES

Abstract. *The specificity of spatial relations language manifestation in Russian and Spanish is characterized by presence of a specific group of verbs expressing geometric position of subjects and objects in space. In comparative aspect, the presence of an arsenal of locative words does not imply their lexical and grammatical congruence in two languages. As well, there is no coincidence in semantic derivation produced by these verbs in two languages.*

Keywords: *positional verbs, semantic derivation, mapping, mentality, position in space, locativeness*

НАЦИОНАЛЬНАЯ ОКРАСКА ПОДЛИННИКА КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ЧУБАРОВА Ю. Е.

*Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарёва
E-mail: chubaric@rambler.ru*

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы передачи национального своеобразия оригинала при переводе. Основной целью работы является определение – на основе анализа подлинника – своеобразия языка Д. Г. Лоуренса в произведении «Любовник леди Чаттерли» и решение вопроса о способах передачи национальной окраски оригинала в работах переводчиков Н. Багрова, М. Литвиновой и Т. Лещенко.*

Вопрос о передаче национального своеобразия подлинника, его особой окраски, связанной с национальной средой, где он создан, относится к числу тех основных проблем теории перевода, от которых зависит и ответ на вопрос о переводимости.

Автор делает вывод о том, что национальная окраска всегда затрагивает целую совокупность черт в литературном произведении, сочетание его особенностей. При переводе необходимо учитывать всю систему переводимого подлинника, с одной стороны, и всю систему средств языка, на который он переводится, с другой.

***Ключевые слова:** художественная литература, национальное своеобразие, подлинник, перевод.*

Специфическим для перевода художественной литературы является вопрос о возможности передать национальное своеобразие оригинала в той мере, в какой оно связано с его языком. Специфичность вопроса обусловлена тем, что именно художественная литература отражает в образах определенную действительность, связанную с жизнью конкретного народа, язык которого и дает основу для воплощения образов.

Вопрос о передаче национального своеобразия подлинника, его особой окраски, связанной с национальной средой в которой был он создан, относится к числу тех основных проблем теории перевода, от

которых зависит и ответ на вопрос о принципиальной переводимости.

Выбрав в качестве *материала* исследования роман Д.Г. Лоуренса «Любовник леди Чаттерли», мы руководствовались следующими принципами. Во-первых, книга интересна тем, что она является одним из самых противоречивых произведений XX столетия и освещает ранее запретные вопросы, связанный с многочисленными откровенными описаниями сцен сексуального характера. Во-вторых, интересной представляется нам попытка проанализировать совершенно своеобразный стиль Д. Г. Лоуренса, который невозможно спутать со стилем другого автора. И, в-третьих, в указанном романе верно и убедительно показана современная автору эпоха. Таким образом, он представляет для нас интерес и в страноведческом плане.

Рассмотрим отрывок из анализируемого текста романа.

(1) That was the past. The present lay below. God alone knows where the future lies. The car was already turning, between little old blackened miners' cottages, to descend to Uthwaite. And Uthwaite, on damp day, was sending up a whole array of smoke plumes and steam, to whatever gods there be. Uthwaite down the valley, with all the steel threads of the railways to Sheffield drawn through it, and the coal-mines and the steel-works sending up smoke and glare from long tubes, and the pathetic little corkscrew spire of the church, that is going to tumble down, still pricking the fumes, always affected Connie strangely. It was an old market-town, centre of the dales. One of the chief inns was the Chatterley Arms. There, in Urwaite, Wragby was known as Wragby, as if it were a whole place, not just a house, as it was to outsiders: Wragby Hall, near Tavershall: Wragby, a "seat".

Это прошлое. Настоящее прозябало внизу. И только Богу известно, где обреталось будущее. Автомобиль свернул в улочку, стиснутую заколоченными шахтерскими домиками, и покатил под гору в Атуэйт. В сырой, промозглый день Атуэйт исходил дымом и паром, куря фимиам невесть каким идолам. Конни всегда как-то странно

трогал этот Атуэйт, расположенный в долине, разрезанный пополам стальными нитями железной дороги, ведущей в Шеффилд; его угольные копи и сталелитейные заводики, выбрасывающие сквозь длинные дыхальца дым, подсвеченный языками пламени; завитый штопором шпиль церквушки, грозящей вот-вот упасть и все же бросающей вызов языческому курению. В этот старинный городок съезжались на ярмарки жители всех окрестных селений. Одна из лучших гостиниц звалась «Герб Чаттерли». Здесь, в Атуэйте, название «Рагби» означало поместье Рагби, а не просто дом. Для пришлых – Рагби-холл, тот, что возле Тавершолла, для местных – Рагби – родовое гнездо [Багров, Литвинова, 1990].

Перевод отрывка примечателен тем, что в нем совмещаются с одной стороны, точно соответствующие подлиннику упоминания об Англии, о деталях, характерных для английского быта («угольные копи», «старинный городок», «ярмарки», «одна из лучших гостиниц»), черты Англии, типично национальные («сырой, промозглый день») и, с другой стороны, подлинность средств русской речи, сообщающих стилю характер достоверности. Данный перевод может считаться убедительным примером воспроизведения национальной окраски подлинника.

Вновь обратимся к материалу исследования и проследим, насколько переводчикам удалось передать национальное своеобразие подлинника в примере (2).

(2) I got on here with a bit of contriving, because I knew Richards, the company engineer, in the army. It is a farm belonging to Butler and Smithan Colliery Company, they use it for raising hay and oats for the pit-ponies; not a private concern... I get thirty shillings a week as labourer. Rowly, the farmer, puts me on to as many jobs as he can, so that I learn as much as possible between now and next Easter... The pits are working badly; this is a colliery district like Taverershall, only prettier. I sometimes sit in the Wellington and talk to the men. They grumble a lot, but they're not going to alter anything. As everybody says, the Notts-Derby miners have got their hearts in the right place... They talk a lot about

nationalization, nationalization of royalties, nationalization of the whole industry... The men are very apathetic. They feel the whole damned thing is doomed, and I believe it is. And they are doomed along with it.

Я оказался на этой ферме по воле случая: инженер компании Ричардс – мой старый знакомый по армии. Ферма принадлежит угольной компании «Батлер и Смиттэм». Мы сеем овес и заготавливаем сено для шахтных пони... Я нанялся подсобным рабочим и получаю тридцать шиллингов в неделю. Роули, фермер, взвалил на меня все, что мог – за эти полгода к следующей пасхе я должен выучиться фермерскому труду... Шахты работают плохо; район этот шахтерский, мало чем отличается от Тавершолла, только более живописный. Иногда захоживаю в местный кабачок «Веллингтон», болтаю с шахтерами. Они высказываются очень резко, но менять ничего не хотят. Знаешь, как говорят про наших шахтеров – «что-что, а сердце у них на месте»... Лишние они в этом мире. Они много говорят о национализации вообще, о национализации шахт, всей угольной промышленности... Рабочие настроены пессимистично. Они считают, что угольная промышленность обречена, и я думаю, они правы. А с промышленностью обречены и они [Багров, Литвинова, 1990].

Пример (2) показывает, что перевод отрывка точно соответствует отраженным в подлиннике общественным отношениям в Англии начала XX века. В переводе точно воссоздан облик шахтерских поселков в 20-е годы и настроения людей, шахтеров, погибающих раньше времени, их отупляющий труд, безысходность их жизни («шахты работают плохо», «лишние они в этом мире», «рабочие настроены пессимистично», «угольная промышленность обречена», «с промышленностью обречены и они»). Слова и их повторения в различных сочетаниях призваны акцентировать главную интонацию этого эпизода («говорят о национализации вообще», «о национализации шахт», «угольная промышленность обречена, ... а с промышленностью обречены и они»). Переводчикам удалось передать черты времени и места, как выражение стиля народа и эпохи («Тавершолл», «Веллингтон», «Батлер и Смиттэм»), удалось

художественно убедительно воспроизвести то, что хотел показать автор в оригинальном тексте.

Обратимся к следующему примеру из текста.

(3) Connie looked at the great grey leaves of burdock that grew out ghostly from the edge of the larch-wood. The people call it Robin Hood's Rhubarb. How silent and gloomy it seemed by the well! Yet the water bubbled so bright, wonderful! And there were bits of eyebright and blue bugle... And there, under the bank, the yellow earth was moving. A mole! It emerged, rowing its pink hands, and waving its blind gimlet of a face, with tiny pink nose-tip uplifted.

Конни смотрела на огромные серые лопухи, которые торчали как привидения, под первыми лиственницами, их называют здесь «ревень Робин Гуда». Тихо и мрачно было вокруг, зато в самом источнике весело булькала вода. Цвели очанки, вверх тянулись крепкие острия голубых дубровок... Вдруг у самой воды зашевелился желтоватый песок. Крот! Он выползал, разгребая землю розовыми лапками и смешно мотая слепым рыльцем с задранным кверху розовым пяточком [Багров, Литвинова, 1990].

Пример (3) показывает, что Д.Г. Лоуренс предельно детализирует описание природы, тем самым передавая настроение своей героини. По нашему мнению, переводчикам удалось с предельной точностью, чрезвычайно красочно и изысканно передать стиль автора. Перевод отрывка примечателен также тем, что в нем мы находим точно соответствующие подлиннику предметы растительного мира, характерные для климата Англии («серые лопухи», «лиственницы», «очанки», «дубровки»), а также своеобразие некоторых сравнений («серые лопухи... как приведения», «лиственницы... ревень Робин Гуда»). Таким образом, переводчикам удастся создать «атмосферу» подлинника.

Рассмотрим другой пример из анализируемого текста.

(4) “No! They were a mingy lot.” He laughed suddenly. “The Colonel used to say: Lad, the English middle classes have to chew every mouthful thirty times because their guts are so narrow, a bit as big as a pea would give them a stoppage. They’re the mingiest set of a ladylike snipe ever invented: full of conceit of themselves, frightened even if their foot-laces aren’t correct, rotten as high game, and always in the right. That’s what finishes me up. Kow-tow, kow-tow, arse-licking till their tongues are tough: yet they’re always in the right. Prigs on top of everything. Prigs! A generation of ladylike prigs with half a ball each”.

Нет! Военные в общем мелкий народишко, - он вдруг рассмеялся и продолжал: - Полковник говорил мне: «Знаешь, парень, англичане среднего класса, прежде чем проглотить кусок, тридцать три раза его разжуют – слишком деликатная у них глотка, в ней и горошина застрянет. Барахло, каких мало. Трясутся от страха, если ботинок у них не так завязан. С душком товар, и всегда они во всем правы. Это меня больше всего убивает. Раболепны, задницы лижут до мозоли на языке. А все равно лучше их нет. Жеманные фелистеры, недоделанные мужики [Багров, Литвинова, 1990].

Пример (4) демонстрирует, что в переводе отрывка сохранены все черты психологического портрета англичан среднего класса, типично национальные, которым мы находим соответствия в подлиннике («трясутся от страха», «с душком товар», «они во всем правы», «раболепны», «жеманные фелистеры», «недоделанные мужики», «все равно лучше их нет»). Более того, для перевода этого отрывка характерна подлинность средств русской речи, вплоть до фразеологии и идиоматики, сообщающей стилю характер достоверности и народности. Таким образом, сочетание национальной характеристики образов, переданной путем сохранения вещественного смысла выражающих их слов, с живостью русской идиоматики и фразеологии отличает весь этот перевод, который может считаться самым убедительным примером воспроизведения национальной окраски подлинника.

Сохранение национального своеобразия подлинника, предполагающее функционально верное воспроизведение целого сочетания элементов, задача чрезвычайно сложная в плане как практического ее решения, так и теоретического анализа.

Справедливыми кажутся нам замечания, высказанные М.М. Морозовым по поводу сохранения национального своеобразия подлинника. Автор уделяет особое внимание тому, что разрешение проблемы национальной окраски (как в теоретическом разрезе, так и на практике – применительно к переводу) возможно только на основе понятия органического единства, образуемого содержанием и формой литературного произведения в его национальной обусловленности, в его связи с жизнью народа, которую оно отражает в образах, и с языком народа, воплощающим эти образы, придающим им специфические оттенки. При этом нельзя утверждать, чтобы вещественная сторона образов относилась только к содержанию произведения, а не к его форме, и чтобы область формы ограничивалась только средствами организации, построения образов, использованием грамматических и лексико-фразеологических связей между словами [Морозов, 1956].

В отношении национальной окраски художественный образ в литературе обусловлен двусторонне: он обусловлен, с одной стороны, содержанием, выраженным им, и, с другой стороны, в качестве образа языкового, он обусловлен теми языковыми категориями, которые являются его основой [Журтова, 2005; Чубарова, Третьякова, 2015].

Очевидно, что национальная окраска – вполне конкретная особенность литературного произведения, которая может быть выражена и более, и менее ярко. Выражается она чаще всего, но, конечно, не исключительно, или в образах, наиболее непосредственно отражающих материальную обстановку и социальные условия жизни народа (в частности, в характере и поступках действующих лиц), или в насыщенности идиоматикой (в широком смысле слова) [Юткина, Чубарова, 2008]. В первом случае,

когда дело касается вещественного содержания образов и, в частности, сюжетно-тематической стороны литературного произведения, особой переводческой проблемы не возникает.

Во втором случае, когда национальная окраска выражается и в идиоматичности текста, сочетающейся с национальной спецификой образов и ситуацией, переводческая трудность может быть очень значительна.

Чем ближе произведение по своей тематике к народной жизни, к житейскому быту, а по своей стилистике – к фольклору, тем ярче проявляется национальная окраска. При этом задача перевода усложняется еще и потому, что национальная окраска оригинала воспринимается как нечто привычное, родное, естественное всеми теми, для которых его язык является родным. Отсюда, казалось бы, неразрешимая дилемма – или показать специфику и впасть в экзотику, или сохранить привычность и утратить специфику, заменив ее спецификой одного из стилей того языка, на который делается перевод.

К.И. Чуковский предупреждает, что необходимо помнить о том, что национальная окраска менее всего может быть сведена к какой-либо отдельной формальной особенности произведения и не может рассматриваться в одном ряду с вопросом, например, о том или ином элементе словарного состава языка (как диалектизмы, варваризмы и проч.) или отдельной грамматической форме. Национальная окраска всегда затрагивает целую совокупность черт в литературном произведении, целое сочетание особенностей, хотя некоторые из них и могут быть более ярко отмечены ее печатью, чем другие. И, конечно, не может быть назван какой-либо общий «прием» перевода, который специально служил бы для ее воспроизведения: здесь это еще менее возможно, чем по отношению к другим особенностям подлинника [Чуковский, 1988].

Вся проблема национальной окраски и практически и теоретически чрезвычайно сложна и еще очень мало исследована. В данной статье

сделана попытка наметить лишь в самой общей форме пути, вернее даже отправные точки для ее решения. В заключение же следует подчеркнуть, что это решение более, нежели в каком-либо другом вопросе перевода, требует «учета всей системы переводимого подлинника, с одной сторон, и всей системы средств языка, на который он переводится, с другой» [Чубарова, Шикина, 2016].

Несомненно, что произведение Д.Г. Лоуренса в переводе на русский язык должно стать понятным и близким русскому читателю. Перевод должен читаться, как оригинальное произведение. Но, вместе с тем, переводимое произведение должно сохранить историческое и национальное своеобразие.

Проанализировав примеры, мы убедились в том, что переводчики не только рассматривали переводимый текст сам по себе, но искали его связи с творческой личностью автора, искали связи переводимого произведения с живой действительностью, отраженной в данном произведении.

Очевидно, что при переводе с английского языка на русский, нельзя отрывать переводимое произведение от его национальных корней, пересаживать его на русскую почву.

Литература:

1. Журтова О. А. Роль авторской графики в просодической реализации информационной структуры художественного текста: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2005. 16 с.
2. Лоуренс Д. Любовник леди Чаттерлей. М.: Видео-Асс, 1990. 382 с.
3. Лоуренс Д. Любовник леди Чаттерли // Иностранная литература. 1990. №10. С. 58-126.
4. Лоуренс Д. Любовник леди Чаттерли // Иностранная литература. 1990. №11. С. 78-128.
5. Морозов М. М. Пособие по переводу русской художественной прозы на английский язык. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. 164 с.
6. Чубарова Ю.Е., Третьякова И.В. Перевод с листа в подготовке переводчика // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М.: РУДН, 2015. С. 795-802.

7. Чубарова Ю.Е., Шикина Т.С. Критерии оценки качества перевода // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г. В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «Pearson»: материалы международной научно-практической конференции. М.: Pearson, 2016. С. 238-245.
8. Чуковский К. И. Высокое искусство. М.: Сов. писатель, 1988. 352 с.
9. Юткина С. В., Чубарова Ю. Е. Реализация иронии в языке рассказа Бейтса «Silas the Good» // Вестник Мордовского университета. 2008. № 3. С.170-173.
10. Lawrence D. H. Lady Chatterley's Lover. Berkshire: Penguin Books, 1997. 318 p.

NATIONAL PECULIARITIES OF THE ORIGINAL TEXT AS A TRANSLATION PROBLEM

Abstract. *The article deals with the transfer of the national peculiarities of the original in the translation. The aim of the author is to study the peculiarities of the source language of D. H. Lawrence in his work «Lady Chatterly's Lover» and see how these peculiarities are realised in translations by N. Bagrova, M. Litvinova, T. Leshchenko.*

The author concludes that the national coloring always affects the entire set of features in a literary work, a whole combination of features. When translating, you should take into consideration the whole system of the original text, on the one hand, and all language devices of the translating language, on the other.

Keywords: *fiction, national peculiarities, the original, the translation.*

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КАЧЕСТВЕ СТИМУЛА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

БОРТНИКОВА А.В.

*Академия Гражданской Защиты
МЧС (АГЗ МЧС)
E-mail: alex17-06@mail.ru*

***Аннотация.** Приёмы использования игровых технологий интересуют современную лингводидактику как один из продуктивных методических ресурсов. В данной статье рассмотрены особенности игровых методов как стимула повышения мотивации к говорению на занятиях по иностранному языку.*

В ходе исследования были проанализированы характерные особенности игровых технологий, релевантные для лингводидактики, рассмотрены приемы решения коммуникативных задач посредством творческого использования игры, выявлены и обоснованы ведущие психологические факторы, оптимизирующие коммуникативный процесс овладения иностранным языком с использованием элементов игры.

С нашей точки зрения, ошибочно было бы абсолютизировать людические тактики. Игровые технологии применительно к урокам иностранного языка мы рекомендуем использовать по усмотрению преподавателя в качестве средства по управлению вниманием и эффективностью групповой деятельности. Они должны быть вплетены в сценарий урока как связки, подготавливающие решение основных задач учебного плана и способствующие активизации резервных эмоциональных, психологических и интеллектуальных возможностей учащихся.

***Ключевые слова:** игра, обучающие игры, игровые технологии, иностранный язык, мотивация.*

Л.С. Выготский еще в 20-х годах прошлого столетия обратил внимание на изменение содержания и динамики детской игры. «...Уже давно обнаружено, — пишет Л.С.Выготский, — что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и

представляет неустрашимую и естественную особенность человеческой природы.

В игре усилие учащегося всегда ограничивается и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит как непереносимое её условие – умение координировать своё поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, просчитывать наперёд результат своего хода в общей совокупности всех играющих.

Для педагогов весьма важна следующая особенность игры: подчиняя всё поведение известным условным правилам, она первая учит разумному и сознательному поведению. Она является первой школой мысли для игрока. Всякое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или трудного столкновения элементов среды. Там, где, этого затруднения нет, там, где среда известна до конца и наше поведение, как процесс соотнесения с ней, протекает легко и без всяких задержек, там нет мышления, там всюду работают автоматические аппараты» [Выготский, 2000, с. 87].

Выготский отмечает также, что для активации мышления необходима неожиданное сочетание факторов, логический сбой в ситуации, что характерно для игры. Мышление при этом рассматривается классиком психологии «как некоторая предварительная стадия поведения, внутренняя организация более сложных форм опыта, психологическая сущность которых сводится в конечном счёте к известному отбору из множества представляющихся возможными» [Выготский, 2000, с. 87].

Игра является предметом изучения различных наук: культурологии, этнографии, педагогики, психологии, социологии. С точки зрения психологии игрой занимались также Е.А.Аркин, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин. Особый интерес представляют исследования швейцарского психолога Ж.Пиаже, посвященные развитию мышления ребенка в игре.

В работе, признанной педагогами и психологами классической, - «*Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры*» - Йохан Хейзинга заявляет: «Игра старше культуры, ибо понятие культуры, сколь неудовлетворительно его ни описывали бы, в любом случае предполагает человеческое сообщество, тогда как животные вовсе не дожидались появления человека, чтобы он научил их играть... Животные играют — точно так же, как люди. Все основные черты игры уже воплощены в играх животных» [Тарасова, 2002, с. 21]. Игра настолько многофункциональна, оригинальна, уникальна, ее границы настолько обширны и прозрачны, что дать ей какое-либо четкое, лаконичное определение, наверное, просто невозможно. Многие объяснения игры, которыми располагает наука, с позиций современности выглядят неточными, неполными, а иногда и просто неверными. Нидерландский философ культуры Йохан Хейзинга так смотрит на эту проблему: «Пожалуй, можно было бы принять одно за другим все перечисленные толкования, не впадая при этом в обременительную путаницу понятий. Отсюда следует, что все эти объяснения верны лишь отчасти. Если хоть одно из них было исчерпывающим, оно исключало бы все остальные либо, как высшее единство охватывало их и вбирало в себя» [цит. по Тарасова, 2002, с. 22].

Интересен тот факт, что нидерландский культуролог видит возникновение человеческой культуры в игре и всю дальнейшую историю ее развития интерпретирует как игру. Игра для исследователя – универсальная действенная реальность, которая распространяется на мир всех живых существ. Именно в этом кроется, как он считает, проблема ее определения и адекватной трактовки.

Игра как функция культуры наряду с трудом и учением является одним из основных видов деятельности человека. Мы принимаем определение Выготского, который определяет игру как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и

совершенствуется самоуправление поведением» [Выготский, 1982, с. 382]

Наряду с трудом и ученьем, игра - один из основных видов деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации — в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

В структуру игры как деятельности личности входят этапы:

- целеполагания;
- планирования;
- реализации цели;
- анализа результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации.

Современная жизнь ежедневно и ежечасно обогащает палитру игровых ресурсов, о чём свидетельствуют статьи исследователей-лингвистов и преподавателей-практиков, написанные в последние десять лет и рассказывающие о способах их использования в инновационном процессе изучения иностранных языков, преследующем цели формирования мультикомпетенций [Тихонова, 2015, с. 10; Кутьева, 2015, с.72-73].

В дидактических играх на уроках основным препятствием, которое должны преодолевать обучающиеся, являются языковые и речевые трудности. Поскольку преодоление трудностей во время игры доставляет удовольствие, то, естественно, работа над языковыми и речевыми сложностями, требующими запоминания, на творческих уроках иностранного языка из скучной работы превращается во время игры в интересную познавательную деятельность.

Если же проявляется чрезмерный интерес к самому ходу игры, последняя грозит превратиться в самоцель, в игру-развлечение. Учителю нельзя чрезмерно увлекаться игровыми технологиями. Необходимо чередовать их с самыми разнообразными формами работы и приемами обучения.

Использование игровых технологий на уроках иностранного языка раскрывают резервные возможности учащихся. Языковые и речевые игры способствуют активизации учебной деятельности, развивают речевую инициативу. Игровая форма работы дает возможность повторить и закрепить усвоенные лексические единицы и типовые фразы, разнообразить формы урока и поддерживать внимание учащихся на уроке [Данилова, 2008, с.93].

Игра служит средством повышения эффективности урока лишь тогда, когда она педагогически и методически целенаправленна. Как показывает наш опыт применения игр, необходимо постепенно вводить все новые и новые типы и виды игр, видоизменять и усложнять их содержание и материал.

На одном уроке проводится, например, игра типа конкурса на выявление - победителя, на другом уроке предусматривается «игра в фанты», затем – на загадывание и т.п. Если в одном случае, кто-то проигрывал наименьшее число «очков» и, следовательно, выигрывал тот, кто правильно и быстро написал слова, то в другом случае – выигрывал ряд учащихся, лучше всех описавший картину, в третьем – победителями становились учащиеся, лучше других составивших диалог.

Опыт показывает, что использование игровых технологий, хотя и на короткий промежуток времени способствует созданию «языковой среды» на уроке и вне его. Во время игры учащиеся могут психологически перестраиваться и начинать думать только об игре, а не о языке. Игра дает им возможность увидеть практическое использование знаний, умений и навыков [Коньшева, 2002, с.192].

Игра помогает педагогу создать на уроке «иноязычную среду», то есть условия, приближающиеся к тем, в которых люди беседуют на иностранном языке в естественной обстановке.

Энергичный темп игры приучает обучающихся быстро мыслить, упражняет цепкость их языковой памяти, способствует развитию темпа речи.

Играя на уроках иностранного языка, учащиеся практикуются в иноязычной речевой деятельности, которая благодаря этому автоматизируется в определенных и постоянно расширяющихся пределах. Однако все это реализуется лишь при правильном подборе и организации игр преподавателем.

Каждая игра выполняет свою функцию, способствуя накоплению языкового материала у учащегося, закреплению ранее полученных знаний, формированию речевых навыков и умений. Использование игры как одного из приемов обучения иностранному языку значительно облегчает учебный процесс, делает его ближе, доступнее обучающимся.

Языковые игры можно подразделить на:

- фонетические,
- лексические,
- грамматические,
- орфографические.

Овладение грамматическим материалом, прежде всего, создает возможность для перехода к активной речи учащихся. Известно, что

тренировка учащихся в употреблении грамматических структур, требующая многократного их повторения, утомляет учащихся своим однообразием, а затрачиваемые усилия часто не приносят быстрого удовлетворения. Применение игровых методов обучения помогут сделать скучную работу более интересной и увлекательной. Например, ряд грамматических игр могут быть весьма эффективны при введении нового материала [Коньшева, 2002, с. 192].

Игровые технологии обеспечивают эффективное решение поставленных коммуникативных задач, которые трудно достигаются при традиционном обучении. В игре в упрощённом виде воспроизводится, моделируется действительность, так как операции участников игры имитируют реальные действия, что готовит их к будущим ситуациям повседневного общения. Игровые технологии обучения иностранному языку способствуют созданию активной, деловой, необходимой эмоциональной обстановки. Они помогают развить у учащихся способность общения по тематике, проработанной в курсе изучения языка, активизировать навык быстрого нахождения необходимых лексических единиц, ключей для решения проблемы в игровой ситуации, а также приобрести чувство уверенности в своих силах, способность выражения своих мыслей средствами иностранного языка и др.

Игровые технологии помогают учителям и преподавателям иностранного языка справиться с решением целого ряда задач, нацеленных на:

- развитие мотивации к изучению иностранного языка,
- моделирование речевого и неречевого поведения, свойственного носителям языка,
- развитие познавательной активности учащихся,
- стимулирование иноязычного общения по тематике изучаемого языка,
- снятие неуверенности и чувства страха говорения на иностранном языке,

- активизацию резервных интеллектуальных возможностей учащихся,
- воспитание творчески мыслящей личности, умеющей принимать оптимальные решения в сложных ситуациях иноязычного общения.

Игровые технологии применительно к урокам иностранного языка используются по усмотрению преподавателя в качестве средств по управлению вниманием и эффективностью работ группы и должны быть вплетены в сценарий урока как связки, подготавливающие решение основных задач учебного плана и способствующие активизации резервных возможностей учащихся. Игра ценна не только тем, что вызывает положительный эмоциональный отклик у обучаемых, но в первую очередь тем, что эффективно способствует реализации методических целей преподавания.

В результате проведения нестандартных уроков с использованием игровых технологий обучения в ходе проведённого нами исследования выявлены следующие особенности, позволяющие считать языковые и речевые игры как один из эффективнейших факторов, повышающих продуктивность урока иностранного языка:

- игровые технологии обучения позволяют спроектировать учебный процесс как набор игр разного уровня, назначения и сложности, при этом преследуется единственная цель – подготовить свободно владеющих иностранным языком учащихся, отвечающих всем современным требованиям в условиях обновления языкового образования учащихся;
- учебные игры по своей природе и качествам наиболее удачно и эффективно взаимодействуют с другими образовательными технологиями, такими, например, как проектные технологии. Кроме того, универсальность игровых технологий и тактик состоит в том, что они могут быть использованы на любом этапе обучения иностранному языку и с любыми категориями обучаемых.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6-ти т. - М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 381-395.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 324 с.
3. Данилова Г.В. Английский язык. 5-9 классы: обучающие игры на уроках. Волгоград: Учитель, 2008.
4. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, 2006.
5. Кутьева М.В. Как превратить изучение языка в праздник: идеи испанских методистов // Иностранные языки в высшей школе. 2015. № 1 (32). С. 71-78.
6. Тарасова И.А. Дидактические игры в начальной школе // Начальная школа. - №10. 2002. С. 27-31.
7. Тихонова Е.В. Ландшафт образовательного дизайна в XXI веке // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М.: РУДН, 2015. С. 9-24.

IMPLEMENTING GAME TECHNOLOGIES AS AN IMPULSE FOR INCREASING SPEAKING MOTIVATION AT ENGLISH LESSONS

Abstract. *Methods of gaming technologies use do interest modern didactics as one of the most productive teaching resources. The article reviews the features of implementing game technologies as an impulse for increasing speaking motivation at English lessons. The article analyzes characteristics of game technologies. It also enlightens options for communicative tasks with the use of games. It distinguishes the factors, which increase the effectiveness at English lessons organized with game technologies. It would be wrong to globalize ludic tactics. Gaming technology applied to learning a foreign language should be used at the discretion of the teacher as a tool for management attention and efficiency in group activities. They should be inserted into the script of the lesson as bundles, preparing the basic tasks and to help trigger standby emotional, psychological and intellectual capacities of students.*

Keywords: *educational games, games technologies, foreign language, motivation.*

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

ДМИТРИЕВА А.Г., КАЗАКОВА С.А., МЕЩЕРЯКОВА Е.В.

*РЭУ им. Г.В. Плеханова
Академия гражданской защиты МЧС России
Университет машиностроения
E-mail: allagdmitrieva@gmail.com
E-mail: kazakova-63@list.ru
E-mail: l_mesheryakova@mail.ru*

Аннотация. В настоящей статье рассматривается возможность повышения мотивации студентов неязыкового (технического) университета при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку с учетом познавательных способностей учащихся.

При обучении различным видам речевой деятельности необходимо принимать во внимание основные психологические особенности таких когнитивных процессов, как познание, восприятие, ощущение, память, воображение, мышление.

Приводятся результаты опроса студентов, проведенного авторами с целью выявления этих особенностей, и анализ полученных результатов.

Делаются выводы о превалировании аналитического типа мышления над абстрактным у опрошенных студентов; о наличии зависимости мотивации к обучению от уровня персональной оценки студента степени развития собственного словесно-логического мышления; о наличии или отсутствии значимых валидных отличий показателей у студентов мужского и женского пола, 1-го и 2-го курсов.

По мнению авторов, полученные выводы могут быть учтены в учебном процессе, при подборе и способе подачи материала, при обучении дискурсу на базе печатных и аудитивных профессиональных иностранных текстов, при применении таких современных технологий, как кейс-анализ, проблемное обучение, проектный метод, а также при осуществлении системного подхода к организации аудиторной и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: иностранный язык, когнитивность, мотивация, технический вуз, профессионально-ориентированное обучение.

На данном этапе развития экономики общество выдвигает повышенные требования к подготовке специалистов, способных успешно конкурировать в профессиональной деятельности. Технический университет должен обеспечить своих выпускников не только глубокими профессиональными знаниями, но и знаниями в естественнонаучных, социально-экономических и гуманитарных областях, которые позволили бы им быть конкурентоспособными и внутри страны, и за рубежом. Новый Федеральный образовательный стандарт высшего образования (3+), утвержденный в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 12.11.2015, предусматривает формирование общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций. При обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе преподавателю необходимо реализовать эти требования и внести изменения не только в организацию учебного процесса, но и учитывать важность формирования как языковых и межкультурных компетенций, так и личностной компетентности. Все более важную роль с каждым годом играет для специалиста владение иностранным языком, так как компании зачастую предпочитают принять на работу компетентных сотрудников со знанием языка в своей профессиональной области, отказываясь от услуг переводчиков.

При обучении основным видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму) и формировании соответствующих компетенций необходимо принимать во внимание основные психологические особенности когнитивных процессов у обучающихся иностранному языку. Это такие процессы, как познание, восприятие, ощущение, память, воображение, мышление [Выготский, 2011].

Познание в психологии – это способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. И лишь при уникальном соединении огромного количества как объективных, так и субъективных факторов, условий и способностей, в ряду которых особое место занимает язык, познание становится возможным [Давыдов, 1981; Выготский, 2011].

Опыт показывает, что организация работы со студентами технических направлений при обучении иностранному языку в неязыковом вузе отличается от работы со студентами, например, экономических специальностей. Также необходимо учитывать возраст обучающихся [Дмитриева, Казакова, Мещерякова, 2013].

Для выявления некоторых психологических особенностей познавательных процессов у студентов технических направлений в рамках научно-исследовательской работы кафедры «Иностранные языки» Университета машиностроения по теме «Когнитивный аспект современного профессионально-ориентированного языкового образования» в 2014-2015 гг. было проведено многоэтапное исследование, результаты которого предполагается использовать для дальнейшего повышения эффективности обучения студентов иностранному языку [Казакова, Мещерякова, 2012]. Теоретической базой исследования послужили положения, высказанные Гарднером и Ламбертом [Gardner, Lambert, 1972], Евдоксиной [Евдоксина, 2007].

На первом этапе, после ознакомления с теоретической базой и рассмотрения близких по проблематике научных исследований [Шишова, 2010; Карпова, Моисеенко, 2010; Закирова, Швецова, 2012], были сформулированы следующие первичные гипотезы относительно возможных психологических, интеллектуальных и волевых особенностей студентов, обучающихся техническим специальностям:

- превалирование аналитического (технического) типа мышления над абстрактным (словесно-логическим);
- зависимость мотивации к обучению от уровня персональной оценки степени развитости собственного словесно-логического мышления;
- наличие или отсутствие значимых валидных отличий показателей у студентов мужского и женского пол;
- наличие или отсутствие значимых валидных отличий показателей у студентов 1-го и 2-го курсов.

Вторым этапом исследования стала разработка практического опросника и ключа к нему с участием дипломированного клинического психолога. Опросник состоял из 21 вопроса. Вопросы были скомбинированы в три смысловые группы; предусматривалась "шкала лжи", послужившая первичным фильтром полученных данных. После анализа и обработки информации были сформулированы выводы.

Исследование проводилось с февраля 2014 года по февраль 2015 года. В этот период все авторы данной статьи являлись преподавателями Университета машиностроения. В опросе участвовали студенты 1-го и 2-го курсов Университета машиностроения технических направлений, изучающие английский язык. Всего было опрошено 65 студентов. Результаты 4-х из них оказались нерелевантными для данного исследования, поскольку не могут быть признаны правдивыми. Практический этап работы проводился с ведением и полного согласия испытуемых. Все данные являются анонимными.

После первичной обработки и отсева нерелевантных заполненных опросников была проведена работа по их вторичной смысловой расшифровке. Из-за специфики половой дифференциации студентов технических ВУЗов нам удалось опросить только 9 девушек. Это сделало невозможным проведение сравнительного гендерного анализа из-за недостаточного количества испытуемых женского пола, поэтому их данные были включены в общую группу. Наш опросник, как указано выше, содержал три группы вопросов, относящихся к следующим темам: уровень мотивации к обучению, языковое и логическое мышление, выявление "лжи".

Полученные данные позволили сгруппировать результаты опроса и сделать следующие выводы:

Вывод 1: у студентов технических ВУЗов аналитическое (техническое) мышление значительно превалирует над абстрактным (словесно-логическим).

Вывод 2: уровень мотивации к обучению иностранному языку у студентов неязыковых ВУЗов напрямую зависит от личной оценки

степени развитости абстрактного мышления. То есть, чем выше студент/ка оценивает собственные возможности по использованию речи, опоре на понятия, созданию суждений, а также свой словарный запас, тем выше его/ее мотивация к овладению иностранным языком.

Соответственно, наиболее низкий уровень мотивации показали те студенты/ки, которые сравнительно низко оценивают уровень развития своего абстрактного мышления и "чувства языка".

Вывод 3: существуют определенные различия между студентами первого и второго курсов. Так студенты первого курса продемонстрировали тенденцию сравнительно низко оценивать степень развития своего абстрактного мышления и, соответственно, имеют более низкую мотивацию к изучению иностранного языка. Тогда как студенты второго курса значимо выше оценивают уровень развития своего абстрактного мышления (впрочем, как и аналитического) и имеют более высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка. Мы предполагаем, что описанное различие напрямую связано со спецификой обучения.

Следует отметить, что исследовательская работа имела прикладные цели, а первичные гипотезы подкреплены многолетним опытом, наблюдением и анализом. Полученные выводы стали своего рода базой для дальнейшей разработки оптимизирующего и более эффективного подхода к обучению студентов первых двух курсов.

Вышеизложенные выводы позволяют продолжить работу над усовершенствованием планирования обучения и самого процесса обучения студентов первого курса. Все три вывода являются, по нашему мнению, очень значимыми: вывод о превалировании аналитического мышления над абстрактным позволяет усовершенствовать формы и вид используемых учебных материалов, а также подачу самого материала. Второй вывод напрямую связан с третьим выводом.

Полученные данные помогут в будущем создавать условия для более высокой мотивации студентов к обучению, учитывая, что не только само обучение в ВУЗе повышает уровень развития абстрактного

мышления, но и наши прямые действия по развитию данного типа мышления у студентов плодотворно сказываются на дальнейшей работе на старших курсах. Мы предполагаем повысить эффективность обучения студентов в течение первого года обучения посредством применения большего количества материалов, соответствующих психологическим особенностям студентов технических специальностей. Данному подходу способствует использование наглядных схематических пособий, как логичные и интуитивно понятные для студентов. Особую значимость имеют занятия с использованием информационных и компьютерных технологий. Само использование мультимедийных курсов способствует повышению мотивации к обучению, т.к. все новое и современное "подогревает" интерес к работе у студентов.

С другой стороны, в периода второго года обучения, после завершения первичной психологической адаптации студентов к реалиям ВУЗа, мы предлагаем фокусироваться на плавном углубленном развитии абстрактного мышления студентов, а именно работе с лексикой, текстовыми и аудиальными материалами.

Среди основных направлений совершенствования учебного процесса необходимо отметить следующие:

- Обучение дискурсу на базе печатных и аудитивных профессиональных иностранных текстов;
- Применение инновационных технологий: кейс-анализа, проблемного обучения, проектного метода и др.;
- Осуществление системного подхода к организации аудиторной и внеаудиторной работы изучающих иностранный язык;
- Разработка качественных учебных материалов.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2011.
2. Давыдов В.В. Психическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования. М.: Педагогика, 1981. С. 146-169.

3. Дмитриева А.Г, Казакова С.А., Мещерякова Е.В. Применение андрагогических принципов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе . М.: Известия МГТУ «МАМИ» Научный рецензируемый журнал № 4 (18). Т.2. 2013. С. 389-392.
4. Евдоксина Н. В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических ВУЗов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 2. С. 273-279
5. Закирова Е.С., Швецова Е.В. Полипарадигмальный подход к изучению терминов // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2012. Т. 3. № 2 (14). С.399-405.
6. Казакова С.А., Мещерякова Е.В. Модернизация содержания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технического вуза // Известия МГТУ «МАМИ». 2012. №2 (14), т.3. С.405-409.
7. Карпова Т.А., Моисеенко Л.А. Формы организации обучения и их классификация // Личность, речь и юридическая практика: Сб. научн. трудов. Выпуск № 13. Ростов н.Д.: ДЮИ, 2010. С.101-104.
8. Шишова Е.О. Системный подход к изучению психологических факторов успешности овладения неродным языком // Вестник ТГГПУ. 2010. №2(20).
9. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972

IMPACT OF COGNITIVE FEATURES ON LEARNING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES

Abstract. *This article discusses the factor of motivation in professionally oriented foreign language learning of technical and economics students of non-lingual universities.*

Such psychological features of cognitive processes as cognition, perception, memory, imagination and mentality should be taken into account for developing various types of speech activities.

The authors present the results of a survey conducted by them among 1st and 2nd year students to identify those characteristics as well as the analysis thereof. The survey questionnaire and the results analysis were performed by a professional psychologist. The following conclusions are estimated: the prevailing of analytical thinking over abstract of the surveyed students motivation to ESP learning depends on students self evaluation of the level of their actual learning skills.

The above conclusions can be considered in practical teaching, in selection and presentation of educational materials, in discourse professionally oriented teaching based on printed and audio original texts in a foreign language learnt. As well as in practicing such innovative technologies as case study, problem solving, projecting and, generally, in systems approach to the arrangement of in- and exclass work.

Keywords: *foreign language, cognitive skills, motivation, technical university, language for special purposes.*

ПРАКТИЧЕСКИЕ ШАГИ ПО ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

КУТЬЕВА М.В.

Российский университет
дружбы народов
e-mail: kutyeva_mv@pfur.ru

***Аннотация.** Западная педагогика настойчиво продвигает доктрину безусловного приоритета отношений сотрудничества и взаимодействия между преподавателем и студентами в учебном процессе и за его пределами, пропагандируя так называемую не-директивную педагогику (*pedagogía no-directiva*), рассматривающую обучение как индивидуальный процесс профессионального и нравственного становления и осознанного освоения личностно значимых знаний и навыков, освоения компетенций, поддерживаемый консультативной и направляющей многоканальной помощью преподавателя-фасилитатора.*

В статье, сквозь призму проведенного автором исследования и многолетней практической преподавательской работы, акцентируется чрезвычайная важность аффективно-эмоциональных факторов изучения языка в целях овладения мультикомпетенциями. Эмоциональность – неперемное условие манеры преподнесения нового материала, характера обсуждения различных компонентов урока, а также восприятия и продуцирования студентами речевых произведений, при ведущей роли когнитивной составляющей в учебном опыте.

***Ключевые слова:** интеракция, взаимодействие, сотрудничество, межличностные отношения, либерализация, директивность.*

Современные лингвистические и педагогические исследования, моделирующие ведущие тенденции в преподавании языков и вскрывающие глубинные механизмы связи языка и общественных процессов, способствуют пониманию характера трансформации социальной реальности под влиянием сегодняшних информационно-коммуникативных технологий, видоизменения научной и языковой картины мира, общественных установок, поведения личности в социуме и изменения её ценностных ориентаций. Среди теоретиков педагогики есть и те, кто заявляет, что в компьютерную эру

образование неизбежно покинет общественную сцену, и виноват в этом будет абсолютно свободный доступ к образовательной информации, разнообразно представленной в вебинарах, аудио- и видео-ресурсах, электронных учебниках и on-line тестах. Однако большинство практикующих методистов не поддерживают этот апокалиптический лейтмотив, не сомневаясь в изначальной потребности человека в обучении человека человеком («la necesidad antropológica de todo ser humano a la educación») [Gutierrez Gonzalez, 2012]. Обучению и образованию при таком подходе прочат долголетие, превосходящее любой другой социальный институт: «La educación que deberá ir más allá de cualquier organización sociopolítica y que reclama una respuesta adecuada a los tiempos que corren, a las necesidades reales, a la variedad social» [Gutierrez Gonzalez, 2012] / «Образование должно идти дальше, чем любая социо-политическая организация и требовать адекватного ответа на запросы времени, на реальные потребности, на социальное разнообразие» (Перевод наш – М.К.).

С одной стороны, социальная и политическая демократизация, проводимая «сверху», подстёгивает демократизацию академическую. С другой стороны, существует и встречное общественное течение: обучение и образование, становясь всё более массовыми, проходя через всю жизнь человека, способствуют повышению общей культуры социума, развивая, тем самым, его демократические институты, цели которых, с нашей точки зрения, сводятся к следующим позициям:

- гармонически усовершенствовать ментальную и духовную составляющие человека,
- добиться уважения людей к образу жизни, манерам поведения и несводимым универсумам мыслей друг друга, какими бы спорными они ни были.

Обучение иностранному языку, как никакому другому учебному предмету, соответствует заявленной цели.

В настоящее время в высшей школе иноязычная подготовка, базирующаяся на формировании компетенций, серьезное внимание уделяет психологическому фону совместной творческой работы преподавателей и студентов над языком. Акцент делается прежде всего на создании всех возможных предпосылок для установления доброжелательно микроклимата сотрудничества в аудитории. Только в обстановке заинтересованного стремления к эффективному взаимодействию возможно осуществление доминировавшего в недавнее время коммуникативного подхода и набирающей силу сегодня интерактивной методики. Как отмечают Н.Н.Тетерина и М.А.Мосина, интерактивные стратегии базируются на основе эмоционально-синергетической парадигмы, имеющей трансцендентное концептуальное значение и структурирующей когнитивно-образовательное пространство. Эмоционально-синергетическая парадигма использует многообразие взаимодействия и отношений субъектов образовательного процесса в качестве основной своей категории, постулируя задачу эффективного моделирования условий в целях творческого сбалансированного саморазвития личности [Тетерина, Мосина, 2014, с. 133].

При анализе поурочной практики исследователи подчеркивают, что “durante la interacción tiene lugar una adaptación recíproca en que cada uno de los interlocutores tiene en cuenta las necesidades y expectativas del otro” [Ojalvo, 2011] / «во время педагогического взаимодействия происходит взаимная адаптация, в которой каждый из собеседников учитывает потребности и ожидания партнёра по коммуникации» (Перевод наш – М.К.). Если ожидания игнорируются, то педагогическая коммуникация обречена на провал, что с течением времени чревато возникновением трудно преодолимых конфликтных ситуаций. В природе ожиданий немаловажную роль играет стереотип «правильных» аудиторных отношений между обучающими и обучаемыми. Этот стереотип формируется в семье, в ближайшем окружении, а также под воздействием телевидения и рекламы. Учебные стереотипы ожидания у российских и зарубежных школьников и студентов младших курсов - то есть у контингента,

который не воспринимает саму возможность учиться как безусловную и бесспорную ценность, разительно отличаются. Так, 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.

Иными словами, в реальной образовательной деятельности отнюдь не всегда соблюдается заявленный выше паритет между ожиданиями студентов и тактикой преподавателя. В. Охальво (V.Ojalvo) в качестве оптимальной тактики полагает центральную позицию преподавателя в учебной аудитории: ему принадлежит инициатива обмена репликами, формулировка вопросов с целью диагностирования степени осознанности материала. Эффективное регулирование отношений 'преподаватель-студент' требует систематической подпитки (*retroalimentación sistemática*), непрерывной обратной связи (*feedback*). Неразумно всеми силами настаивать на своей, выработанной десятилетиями, шаблонной методике, к каким бы лозунгам она ни сводилась. Прислушаться к здоровой критике, исходящей от студентов с разной степенью проявленности и пафосности, понять, каким они видят эффективного преподавателя, порой имеет смысл. Выиграют от внимательного отношения к конструктивной критике все, ибо, ввиду тотальной перезагрузки информационной матрицы человечества, креативное самосовершенствование педагога, его обновление, пересмотр наработанных годами методологического и интеллектуального багажа представляются насущно необходимыми. Сохранить эргономичное равновесие при этом оказывается крайне сложным.

Мексиканские исследователи Амалия Мехиа Кустодио и Луис Артуро Авила Мелендес [Mejía Custodio, Ávila Meléndez, 2009] предлагают различать "*interacción*" и "*relación social*" – взаимодействие и социальные (межличностные) отношения, недооцениваемые доминирующими педагогическими течениями современности. Именно межличностные отношения гарантируют уважение и

авторитет педагогу, в то время как аудиторное взаимодействие характеризуется временностью и неустойчивостью. “El establecimiento de relaciones sociales a lo largo del año implica acuerdos sobre el respeto y la autoridad que impactan el aprendizaje. Enfocar las relaciones sociales como probabilidades de que ocurra cierto tipo de interacción, implica destacar la temporalidad y la precariedad de su establecimiento” [Mejía Custodio, Ávila Meléndez, 2009] / «Налаживание межличностных отношений в течение года ведет к формированию негласного договора об уважении и об авторитете, который повлияет на обучение. Позиционирование социальных отношений как пути к определенному типу взаимодействия предполагает их временность и недолговечность» (Перевод наш – М.К.).

Паула Госалес и Марисоль Вильяррубья отмечают существование своеобразного подсознательного фильтра между способностью к овладению языками и универсальным потенциалом восприятия, взятого во всей его целостности, рассматриваемым как характеристика психики. Этот перцептивный аффективный фильтр иногда оборачивается стеной, которая блокирует освоение лингвистических кодов. В деле преодоления «стены» фундаментальным становится положительное отношение обучаемого к предмету и к курирующему этот предмет педагогу. Не секрет, что предмет и педагог невольно сливаются в подсознании ученика в неразрывное ассоциативное целое. Позитивное восприятие этого «целого» гарантирует проницаемость перцептивной составляющей личности обучаемого и его ментальную открытость. Приведем пересказанные нами наблюдения Паулы Гонсалес и Марисоль Вильяррубья в оригинале: “Este denominado «filtro afectivo» es, según Krashen, un conjunto de situaciones – estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés, etc.– que funcionan como un muro que bloquea la adquisición de los códigos lingüísticos. Por eso, es fundamental la actitud positiva del aprendiz ya que le permite una mayor permeabilidad y una apertura mental que le consiente procesar los datos de forma completa. En resumen, para que cualquier estudiante tenga una mejor recepción de los conocimientos o input, será fundamental su

autoestima, confianza, empatía y su disposición positiva hacia el aprendizaje de un nuevo idioma” [González, Villarrubia, 2011] / «Так называемый «аффективный фильтр» являет собой, по Крашену, комплекс ситуаций: стресс, страх, отсутствие мотивации, тревога, скованность, отсутствие интереса и т.д., - которые функционируют подобно стене, блокирующей приобретение лингвистических кодов. Поэтому фундаментальным представляется положительная настроенность учащегося, обеспечивающая ему большую восприимчивость и ментальную открытость, позволяющую обрабатывать поступающие извне данные в полной мере. В итоге, для того, чтобы студент эффективнее принимал знания или input, основополагающей является его самоуважение, доверие, эмпатия и позитивная расположенность (готовность) к изучению нового языка» (Перевод наш – М.К.).

Для достижения более вдумчивого и заинтересованного отношения обучающихся к предмету, ряд педагогов рекомендует сбросить темп в вопросно-ответной работе на занятии. По наблюдениям Ruiz Carrillo и Estrevel Rivera, преподаватель, задавая вопрос, ответ на который ему известен, в среднем ждёт ученической реакции около одной секунды. Те педагоги, которые способны набраться терпения и не торопиться, могут осуществить фундаментальные трансформации взаимодействия, проявляющиеся в рождении дискуссии, продуцировании более гибких и развёрнутых ответов. Таким образом, “un ritmo más lento de interacción posibilita la discusión e intercambio de ideas y un manejo más profundo de la información” / «более медленный ритм интеракции способствует дискуссии, обмену идеями и более глубокой проработке информации» [Ruiz Carrillo, Estrevel Rivera, 2009]. Хороший темп в обсуждении - диалоге и полилоге - всегда был неоспоримым достоинством иноязычной практики, но в глазах студента он может делать урок формальным, а преподавателя – гонящимся за количеством материала, безразличным к ходу мыслей и мироощущению каждого конкретного ученика. Чуть замедленный темп, чуть менее громкий голос – на первый взгляд, незначащие мелочи, но именно они переводят

привычный дежурный урок в задушевную, лично заинтересованную уникальностью мира каждого из его участников, запоминающуюся беседу.

Обширный спектр зарубежных работ, посвященный особенностям выстраивания взаимоотношений между педагогом и обучающимися, подчеркивает, что в этих отношениях присутствует внешний срез и скрытый конгломерат впечатлений и чувств. Так, Эдистио Камере (Edistio Cameré) полагает, что “a la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los alumnos, el profesor debe responder con paciencia, ecuanimidad, prudencia y exigencia en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter” [Cámere, 2009]. / «На интенсивность, разнообразие и иррациональность ученических реакций преподавателю надлежит реагировать терпеливо, взвешенно, мудро и требовательно – с продуманностью в действиях, суждениях и эмоциональных проявлениях своего характера» (Перевод наш – М.К.). Хотя в данной рекомендации вряд ли есть принципиальная новизна, тем не менее, важность сдерживания педагогом своих эмоций и умение контролировать ситуацию нарастает именно в условиях демократизации образования, при которой грань между свободой самовыражения и распушенностью оказывается весьма призрачной.

В третьем тысячелетии во всем мире взаимоотношения между преподавателем и учениками стали противоположными тем, какими они были в классической школе. Для конкретизации этой мысли процитируем суждение В.Охальво: “En la sociedad clasista las relaciones pedagógicas son relaciones de dominación y los fines de la educación están determinados por la sociedad, que moldea, a su imagen y semejanza a la joven generación. <...> la relación de maestro y alumnos se basa en la dominación del adulto, que se justifica en nombre de la autoridad moral del profesor,"son relaciones comparables a las que los colonizadores mantienen con los colonizados (Durkheim)” [Ojalvo, 2010] / «В классовом обществе педагогические отношения являются отношениями господства (доминирования), а цели образования определяются обществом, которое формирует, по своему образу и

подобию, молодое поколение. <...> Отношения преподавателя и студентов базируются на основе господства (доминирования) взрослого, что оправдывается нравственным авторитетом педагога, это отношения, "сопоставимые с теми, что были у колонизаторов с местным населением (Durkheim)"» (Перевод наш – М.К.).

Не будет чрезвычайным преувеличением сказать, что сегодня колонизаторами стали ученики, а вытесняемыми и отсталыми аборигенами – учителя. Но это, конечно, утрированное изображение ситуации. В идеале дорогу уверенно прокладывают себе отношения сотрудничества и взаимодействия, т.е. так называемая не-директивная педагогика (*pedagogía no-directiva*), рассматривающая обучение как индивидуальный процесс освоения личностно значимых знаний и навыков, освоения компетенций. Это освоение, как предполагается, сочетает в учебном опыте когнитивные и аффективные факторы - "*apropiación personal del conocimiento, a partir del aprendizaje experiencial que conjuga lo cognitivo y lo afectivo*" [Ojalvo, 2010] / «личное (персональное) овладение знаниями благодаря эмпирическому обучению, которое совмещает когнитивный и аффективный планы. Отметим, что в Испании чаша весов уже качнулась в противоположную, от директивной, сторону – в сторону излишней либерализации, идущей рука об руку с коммерциализацией, универсализацией и переводом образования к ранг услуг. С позиции студентов тенденция к либерализации утрированно трактуется как вседозволенность. Дефект последней, выглядящий как парадокс, состоит в профанации самой концепции обучения.

Немногочисленные оппоненты западных реформ с тревогой отмечают, что «европейские политики без всяких консультаций с заинтересованными лицами, то есть с учеными, преподавателями, студентами, предприняли ряд шагов, которые привели в начале нового тысячелетия к включению высшего образования в список услуг GATS (General Agreement on Trade in Services) в рамках Всемирной торговой организации. Это событие осталось, естественно, не замеченным академической средой, между тем его

последствия будут ощутимы, если не фатальны, для всей европейской университетской системы» [Маяцкий, 2009].

Подводя итог, подчеркнем, что в русле административных реформ или вне их рамок, социальный и личностный смысл иноязычного обучения существенно трансформируется в информационном обществе. Современное преподавание иностранных языков как «гипертекст образования» в контексте постиндустриальной эпохи стремится переосмыслить классический комплекс проблем формирования самостоятельной и саморазвивающейся личности с позиции анализа новой социокультурной ситуации, принимая во внимание интеграцию опыта мировой и отечественной педагогики.

Комментируемые в данной статье психологические векторы взаимодействия в учебной аудитории мы отслеживали и апробировали в последнее пятилетие, знаменательное необратимым присоединением отечественного высшего образования к Европейскому Болонскому процессу. Апробация проходила на факультете физико-математических и естественных наук в Российском Университете дружбы народов, среди студентов возрастной категории от 17 до 22 лет, избравших обучение по двум направлениям: (1) математической или компьютерно-информационной специальности и (2) переводческого модуля, рассматриваемого вузом как дополнительное образование. Такой выбор предполагает удвоенную нагрузку для студентов и непростую ситуацию для преподавателей, которые *volens-nolens* вынуждены считаться с переутомлением и информационным стрессом обучающихся.

В результате применения как традиционного, так и синергетически-интерактивного подходов, можно констатировать насущную необходимость эмоциональной подпитки когнитивного контента аудиторных занятий, направленных на эффективное овладение иностранным языком. Эмоциональность необходима как преподавателю, задающему настрой и экспрессию педагогическому взаимодействию в аудитории, переводящему урок в формат

заинтересованного и увлекательного поиска, так и студенту, с обострённым вниманием воспринимающему материал, артистично декламирующему выученные высказывания и/или продуцирующему свои. Экстраполируя эмоциональную креативность, преподавателю следует учитывать индивидуальные особенности характера своих подопечных, тип личности (экстраверт-интроверт, генератор идей – проработчик деталей) и адаптировать собственный методический стиль к своеобразию личности учащихся.

Использование в ежедневной практике разнообразных эмоционально-аффективных ресурсов, как показывает опыт наших попыток оживить и разнообразить урок, в значительной мере стимулирует наработку студентами коммуникативных компетенций, включающих не только вербальный, но и прагматический, эмотивно-экспрессивный, социальный, этнокультурный аспекты. Студенты, получающие регулярный положительный эмоциональный заряд в аудитории, оказываются более мотивированными в самостоятельном поиске интернет-партнёров по коммуникации, легче вырабатывают волевые ресурсы самомотивации при выполнении трудных самостоятельных заданий, осознанно соотносят своеобразие своих личностных особенностей с академическими требованиями, сосредотачиваясь при подготовке своих выступлений на индивидуальных природных генетических преимуществах натуры.

В момент принятия решения о дальнейшей карьере, студенты, обучавшиеся в обстановке обоснованной похвалы и приподнятого настроения, работавшие над словом с энтузиазмом, с волнением произносившие речи на иностранных языках в ходе научных конференций, дискутировавшие и горячо спорившие на тематических круглых столах, способствовавшие превращению аудиторного занятия в красочное и запоминающееся мероприятие, нередко выбирают в качестве дополнительной профессии языковую, переводческую, публицистическую, рекламную деятельность, а только не естественнонаучную квалификацию, по диплому являющуюся основной.

Литература:

1. Маяцкий М. От Болоньи до Болоньи, или тупиковый процесс. Русский журнал. 20.04.2009. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.russ.ru/pushkin/Ot-Bolon-i-do-Bolon-i-ili-tupikovyj-process> (дата обращения - 05.03.2016).
2. Тетерина Н.Н., Мосина М.А. Формирование компетентности интерактивного иноязычного письма в процессе лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков. // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 1. С. 133-137.
3. Ojalvo V. Determinantes en la relación educativa. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: http://www.unacar.mx/cuerpos/educacion_fisica/contenido/articulos_ef/determinantes.html. (дата обращения - 09.03.2016).
4. Ruiz Carrillo E., Estrevel Rivera L. B. La relación maestro-alumno en el contexto de aprendizaje. México: UNAM. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://psicolatina.org/Seis/maestro.html> (дата обращения - 11.03.2016).
5. Cámara Edistio. La relación profesor-alumno en el aula. 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/> (дата обращения - 12.03.2016).
6. González Paula, Villarrubia Marisol. La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. Instituto Cervantes de Leeds. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf (дата обращения - 13.03.2016).
7. Mejía Custodio A. Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. México, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405 (дата обращения - 14.03.2016).
8. Gutierrez Gonzalez R. Estudio sobre la educación de adultos: necesidades y expectativas del profesorado sobre la enseñanza de la Lengua y Cultura española para el alumnado inmigrante. Oviedo, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4083/6/TFM_Roberto%20Guti%C3%A9rrez%20Gonz%C3%A1lez.pdf (дата обращения - 01.03.2016).

PRACTICAL STEPS ON DEMOCRATIZATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE

***Abstract.** Western pedagogy is persistently promoting the doctrine of domination in the educational process of cooperative relations and interaction between teacher and students, stressing the so-called non-directive pedagogy (no-pedagogía directiva), approaching the learning as an individual creative process centred on the important for the personality's knowledge and skills, developing competences, supported by advice from the teacher-facilitator. Crucial importance for the success of pedagogical communication belongs to the affective-emotional factors. Emotional impact is indispensable while explaining the new material, discussing lessons' topics, as well as in perception of language input and speech production with the leading role in the learning experiences of cognitive component.*

***Keywords:** communication, interaction, collaboration, interpersonal relations, liberalization, directivity.*

ВЫЗОВЫ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ: ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ИНТЕРАКЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

МЕКЕКО Н.М.

*Российский университет дружбы народов
E-mail: nm_mekeko@yandex.ru*

***Аннотация.** В статье автор анализирует «вызовы» нового образовательного пространства, к которым относит гибридное обучение, интеракцию сотрудничества и информационные технологии, с позиции как студентов, так и педагогов.*

Обосновывая противоречивость подходов к трактовке указанных траекторий, автор прогнозирует возможности преодоления наметившегося разлома сквозь призму синергетического подхода. Особое внимание уделяется роли комплексного мышления, умению самостоятельно работать с информацией и построению целенаправленной мотивации в процессе обучения.

***Ключевые слова:** гибридное обучение, интеракция сотрудничества, информационные технологии, комплексное мышление, мыслительные операции.*

Сложные высокотехнологичные производства требуют комбинированных технологических и управленческих компетенций. А потому, специалист «нового формата» должен обладать информационной компетенцией и критическим мышлением, уметь креативно мыслить, самостоятельно принимать обоснованные решения даже в стрессовых ситуациях и ситуациях неопределённости, работать на результат, обладать навыками логического целеполагания, аккумулирования знаний различных наук. Речь идёт о сформированности навыка непрерывного продуцирования новых знаний, развития мыслительных процессов, а не о воспроизведении заученной суммы знаний [Тихонова, 2015, с. 10-11].

Требования социального мира неизбежно обуславливают и изменение образовательных стандартов и технологий. Наиболее

востребованными в современной образовательной парадигме, на наш взгляд, являются гибридное обучение, интеракция сотрудничества и информационные технологии. Указанные виды педагогического взаимодействия могут быть определены как информационно-коммуникационное педагогическое взаимодействие, под которым понимается «как субъект-субъектные или субъект-объектные личностные контакты преподавателя и студента в образовательной электронной среде, оказывающие влияние на личность и деятельность участников такого взаимодействия» [Раицкая, 2012, с.45]. Каждый из указанных компонентов подвергается многоаспектному обсуждению как в студенческой среде, так и в интеракции преподавателей. При этом, акценты, расставляемые в ходе дискуссий обеими сторонами, принципиально различны.

Несмотря на осознание студентами релевантности актуальных требований реальности, они не всегда оказываются готовы к вызовам новой образовательной парадигмы, предполагающей активную самостоятельную позицию обучающегося, высокий уровень его ответственности не только перед самим собой, но и перед учебным коллективом (значительная часть образовательной интеракции предполагает групповое взаимодействие), базирующийся на стабильной и целенаправленной мотивации⁸. Более того, даже демонстрируя высокий уровень интереса к информационным технологиям в образовании, обучающиеся достаточно быстро перестают выполнять задания, основанные на привлечении электронных и интернет средств (электронных лабораторий; образовательных интернет-технологий; различных комбинаций и сочетаний новых технологий с очными или иными традиционными формами обучения [Раицкая, 2002, с. 147]), поскольку они требуют систематических и трудоемких усилий: значительно проще выполнить разовый трудоемкий проект, нежели систематически выполнять

⁸ К сожалению, мотивация значительной части современного студенчества чрезвычайно подвижна, будучи, зачастую, обусловлена сиюминутными потребностями. Преобладание краткосрочных целей над долгосрочными приводит к дисбалансу в образовательной коммуникации: студент не полагает «криминальным» невыполнение своей части группового задания по неуважительной причине.

«промежуточные» задания. В то время, как именно систематизация образовательных усилий способна значительным образом повысить результативность развития приобретаемых компетенций.

Гибридизация обучения, так же активно приветствуемая студентами, на практике означает не только персонализацию обучения и усиление его творческой составляющей, но и значительные временные затраты на выполнение широкого спектра разнообразных заданий. Таким образом, снова возникает диссонанс между теорией и практикой. Теоретически и преподаватели и студенты крайне заинтересованы в гибридизации обучения, но если преподаватели «честно» выполняют свою часть работы по организации гибридной образовательной интеракции, то значительная часть студенческой аудитории - лишь демагогически, объясняя свою неподготовленность целым рядом причин, самая главная из которых – нехватка времени.

Имеет место и дисбаланс в коммуникации преподаватель-студент: последний уже не воспринимает преподавателя в качестве авторитета единой точки зрения. Более того, студенты все чаще видят в преподавателе скорее консультанта / менеджера, управляющего образовательными услугами. Многим преподавателям так же сложно осознать снижение дистанции между собой и учебным коллективом. Студент⁹, в силу возрастного максимализма, не осознает свою неготовность к реальной, а не декларируемой на словах, самостоятельной работе вне направляющей и определяющей деятельности педагога. Преподавателю, понимающему сколь масштабная работа¹⁰ стоит за его внешне «направляющей» деятельностью, сложно смириться с «понижением» собственного статуса в глазах аудитории. Таким образом, можно говорить о наличии сложностей в интеракции сотрудничества как внутри образовательного коллектива, так и в коммуникации педагога с учебной аудиторией.

⁹ В первую очередь, студент первого-третьего курсов.

¹⁰ Использование информационных технологий, гибридных форм обучения критическим образом увеличила трудозатраты педагогов для подготовки каждого конкретного задания (группового или индивидуального), его реализации и проверки.

Нам представляется, что вышеуказанные тенденции выступают в качестве реальных вызовов современной образовательной парадигмы, препятствующих полноценной реализации потенциала гибридного обучения, интеракции сотрудничества и информационных технологий в сфере образования. Преодоление противоречий, обусловленных возможностью разночтения специфики стратегий возможно, по мнению автора, сквозь призму синергетического подхода. Лишь подлинное взаимопроникновение различных областей знания способно расширить образовательные горизонты и траектории. Речь идет не о сумме информации, создаваемой объединением ряда подходов к трактовке того или иного явления реальности, а о создании принципиально нового знания, основанного на комплексном мышлении, когда студенты не «присваивают» себе точки зрения, созвучные их жизненному опыту, а формируют новое знание, извлекая его из информации посредством применения мыслительных процессов «высшего» и «низшего» порядков [Tikhonova, Kudinova, 2015]. Таким образом, принципиальным является формирование умения не имитировать, а продуцировать мыслительный процесс, что невозможно без формирования устойчивой мотивации и умения работать самостоятельно, вне «надзирающей позиции» неких «третьих» сил.

Формирование подобного образовательного пространства невозможно вне персонализации и технологизации обучения. Подлинная персонализация обучения позволит развивать потенциал каждой конкретной личности и предоставить равные возможности каждому человеку. А технологизация (и в первую очередь, посредством интернет-технологий), как отмечает основатель социальной сети facebook М.Цукерберг «...развернёт ... огромные возможности. Интернет — это не просто развлечения и социальные сети. Многим людям на планете интернет может в буквальном смысле спасти жизнь. В интернете можно получить образование..., ... получить информацию о том, как следить за здоровьем даже в плохих жизненных условиях. Интернет оказывает финансовые услуги даже там, где нет банков. Интернет даёт рабочие места, если экономика ...

страны не справляется с безработицей. Интернет может вытащить сотни миллионов людей из нищеты» [Ширшова].

Вследствие инициативы М. Цукерберга создаётся бесплатное программное обеспечение призванное максимально персонализировать обучение: разрабатываются электронные платформы с личными кабинетами учителей и учеников и возможностью обмена опытом и проектами между всеми пользователями платформы. Данный подход нацелен на адаптацию учебного материала под потребности и возможности каждого конкретного обучающегося, а создание системы, предоставляющей учебной аудитории теоретические знания, предоставит преподавателям возможность сосредоточиться сугубо на практических занятиях.

Несмотря на прагматический потенциал подобной персонализации, подход имеет и ряд недостатков: (1) не все преподаватели и не все обучающиеся готовы к полноценной реализации подобного подхода, учебные группы слишком многочисленны; (2) экзаменационный процесс стандартизирован; (3) заданные в системе алгоритмы не могут учесть «эффект внезапного интереса» (к тому же, студенты обычно интересуются широким спектром вопросов мироздания, а палитра их интересов чрезвычайно подвижна); (4) погружение в заданную сферу интересов превратит каждого конкретного студента в «узкого» специалиста, пусть уникального, но ограниченного рамками избранной предметной области; (5) возможность развиваться лишь в рамках заданной предметной области не способствует развитию умения преодолевать сложности, трудолюбия: формируется личность, которой легче спастись перед сложностями, нежели бороться с ними.

Литература:

1. Раицкая Л.К. Сущность информационно-педагогического взаимодействия в интернет-среде // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2012. Т. 1. № 1. С. 44-47.
2. Раицкая Л.К. Дистанционное образование в США // Филологические науки в МГИМО. 2002. № 10. С. 147-155.

3. Тихонова Е.В. Ландшафт образовательного дизайна в XXI в. // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М.: РУДН, 2015. С. 9-24.
4. Tikhonova E., Kudinova N. Sophisticated thinking: higher order thinking skills // Journal of Language and Education. 2015. Vol. 1. № 3. P. 12-23.
5. Ширшова Л. Сбудутся ли мечты Цукерберга о светлом будущем? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://newtonew.com/discussions/zuckerberg-education-dreams>

CHALLENGES OF A NEW EDUCATIONAL PARADIGM: A HYBRID LEARNING, INTERACTION OF COLLABORATION AND INFORMATION TECHNOLOGY

Abstract. *In the article the author analyzes the "challenges" of the new educational space, which include a hybrid learning, interaction of collaboration and information technology, from the perspective of students and teachers. Justifying contradictory approaches to the treatment of these trajectories, the author predicts the possibility of overcoming the incipient fracture through the prism of a synergistic approach. Particular attention is paid to the role of sophisticated thinking, ability to work independently with the information and building purposeful motivation in the learning process.*

Keywords: *hybrid learning, interaction cooperation, information technology, systems thinking, mental operations.*

АЛГОРИТМ ПРОГРАММНОГО СРЕДСТВА ОБРАБОТКИ, СТРУКТУРИЗАЦИИ И ВЫДЕЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ПЛЕТНЕВА Н.С., ТАРАСЕНКО Д.И., ТАРАСЕНКО О.В.

Российский государственный
социальный университет
E-mail: creacion2466@yandex.ru
E-mail: olgagavr93@ya.ru

***Аннотация.** Авторы статьи, исходя из актуальности иноязычной компетентности современного специалиста, анализируют эффективность компьютерной модели построения языка в его структуризации и формализации, способствующих конкретизации смысла устного / письменного текста в условиях работы с большими объемами неструктурированной текстовой информации.*

В статье конкретизируются базовые понятия, характеризующие синтаксические связи текстовых сообщений на английском языке (нормализация входного потока, описание объекта задания, автоматизированный синтаксический анализ), комментируется специфика подхода к анализу синтаксических структур англоязычных текстов.

На примере разработанного авторами программного продукта, анализируется последовательность реализации его алгоритма.

***Ключевые слова:** формализация языка, структуризация языка, алгоритм, нормализация входного потока, описание объекта задания, автоматизированный синтаксический анализ.*

Развитие компьютерных программных систем вслед за стремительной информатизацией функционирования современного социума и возросшей необходимостью автоматической обработки текстов на естественном языке активизировало развитие компьютерной лингвистики и разработку новых информационно-лингвистических технологий, равно как и активное развитие компьютерной лингводидактики [Бовтенко, 2005; Всеволодова, 2007]. Задачей компьютерной лингвистики, возникшей на стыке математики, лингвистики и информационных технологий, является разработка

компьютерных программ для автоматической обработки текстов на естественных языках.

Любой естественный язык – сложная многоуровневая система знаков, возникшая для обмена информацией между людьми, выработанная в процессе практической деятельности человека, и постоянно изменяющаяся в связи с этой деятельностью [Леонтьева, 2006], что значительным образом осложняет её автоматическую обработку. Существенные же отличия лексики, морфологии, синтаксиса различных естественных, заастую реализующие разные способы выражения одного и того же смысла, делают задачу автоматизации обработки конкретного языка еще более трудоемкой.

Информационная компетенция современного специалиста опирается в значительной степени на его коммуникативную иноязычную компетенцию, поскольку значительная часть профессионально ориентированной информации презентуется в рамках глобального социума на иностранных языках [Тихонова, 2015, с. 9]. Отсюда, умение структурировать текстовые сообщения на английском языке, выявлять их сущностные акценты (другими словами, создавать лингвистические алгоритмы, классифицируемые по способу коммуникации, форме речи, уровню интеллектуальности, уровню языковой системы [Яцко, 2012, с. 151]) представляется сегодня одним из ключевых, а построение компьютерной модели языка предоставляет, в этой связи, обширный инструментарий, особенно перед лицом необходимости максимально эффективной обработки неструктурированной текстовой информации.

Выявление формальных структур в естественном языке, формализация языка в целом, построение конструктивной теории языка¹¹ и компьютерной модели языка являются приоритетными

¹¹ Под конструктивной теорией языка понимается теория, каждое понятие которой имеет конструктивное определение, а методы преобразования понятий задаются алгоритмом. Конструктивно-определенное понятие представляет собой структуру, для которой известны алгоритмы ее построения (синтеза) и распознавания (анализа). Конструктивная теория

направлениями компьютерной лингвистики на протяжении последних десятилетий [Шихиев, 2006, с. 3] с целью расширения круга задач, решаемого с помощью компьютерных технологий.

Область применения систем автоматической обработки текстов достаточно разнообразна, а в виду большого роста объемов текстовой информации и сложной ее структурированности, анализ текстов представляет собой очень актуальную проблему. Так, значительный интерес представляет собой создание многомодального интерфейса, предусматривающего различные формы ввода информации (направление взгляда, жесты, артикуляция и др.), значительно расширяющие каналы передачи информации.

Программные продукты, предназначенные для построения компьютерной модели языка наиболее эффективны в автоматизированном синтаксическом анализе простых (в нашем случае - англоязычных) предложений. При этом, обработка текстовой информации декомпозируется на две более частные задачи:

1. Нормализация входного потока данных и извлечение из него сущностей¹² и синтаксических связей.
2. Организация хранения извлеченных сущностей и связей между ними, их представление и обеспечение взаимодействия с пользователем системы.

Под нормализацией входного потока данных мы понимаем приведение предложения к безличной форме, удаление временных и формообразующих суффиксов слов. Нормализация входного потока является важным этапом формализации текстовых сообщений. Её проведение позволяет сократить объем словаря на основании которого определяется морфологическая роль слов. Под основными

имеет компьютерную модель, если понятия-структуры этой теории представимы в памяти компьютера [Шихиев, 2006, с. 3].

¹² Сущности - понятия, информацию о которых следует сохранять для возможности дальнейшей обработки.

сущностями в своей работе мы понимаем члены предложения, части речи и элементы предложения. Для изучения и демонстрации возможности формального синтаксиса, необходимо включить в словарь глаголы и именные части речи, местоимения, предлоги, наречия, союзы, частицы и связки.

Синтаксис естественного языка мы рассматриваем в качестве системы, задаваемой множеством исходных элементов и набором операций, определенных над данным множеством. Описание объекта задания осуществляется признаками, которые заносятся в базу данных признаков. Эти признаки хранятся в безличной форме. Для эффективного использования признаков и решения задач практического подразделения необходимо либо преобразовывать признаковое пространство, либо нормализовать входной поток текстовых сообщений. Преобразование текстового пространства связано с большими ресурсными затратами, оптимизация которых и достигается нормализацией входного потока текстовых сообщений.

Для извлечения сущностей и связей из текстового сообщения необходимо произвести его синтаксический анализ. Под синтаксическим анализом текста мы понимаем синтаксический анализ каждого предложения, входящего в его состав. Отсюда, корректное выделение грамматической основы и второстепенных членов предложения - гарантия адекватной трактовки смысла предложения.

Автоматизированный синтаксический анализ предложений на английском языке строится, исходя из его лексико-грамматических особенностей. На синтаксическую роль слова в английском языке влияют следующие факторы:

1. место слова в предложении;
2. принадлежность слова к конкретной части речи;
3. части речи соседних слов;
4. тип предложения (повествовательное, восклицательное, вопросительное).

Отсюда, при разработке алгоритма синтаксического анализа предложения, прежде всего, необходимо определить, к какому типу относится анализируемое предложение. В повествовательном и в вопросительном предложениях используется различный порядок слов и при синтаксическом анализе необходимо учитывать этот факт. Определение части речи следует производить по словарю, который может динамически редактироваться пользователем. При этом, необходимо учитывать, не только тот факт, что в английском языке одно и то же слово может относиться к нескольким частям речи, но и существование конверсии (переход одной части речи в другую).

На рисунке 1 приведен типовой порядок слов в английском повествовательном предложении (Рисунок 1):

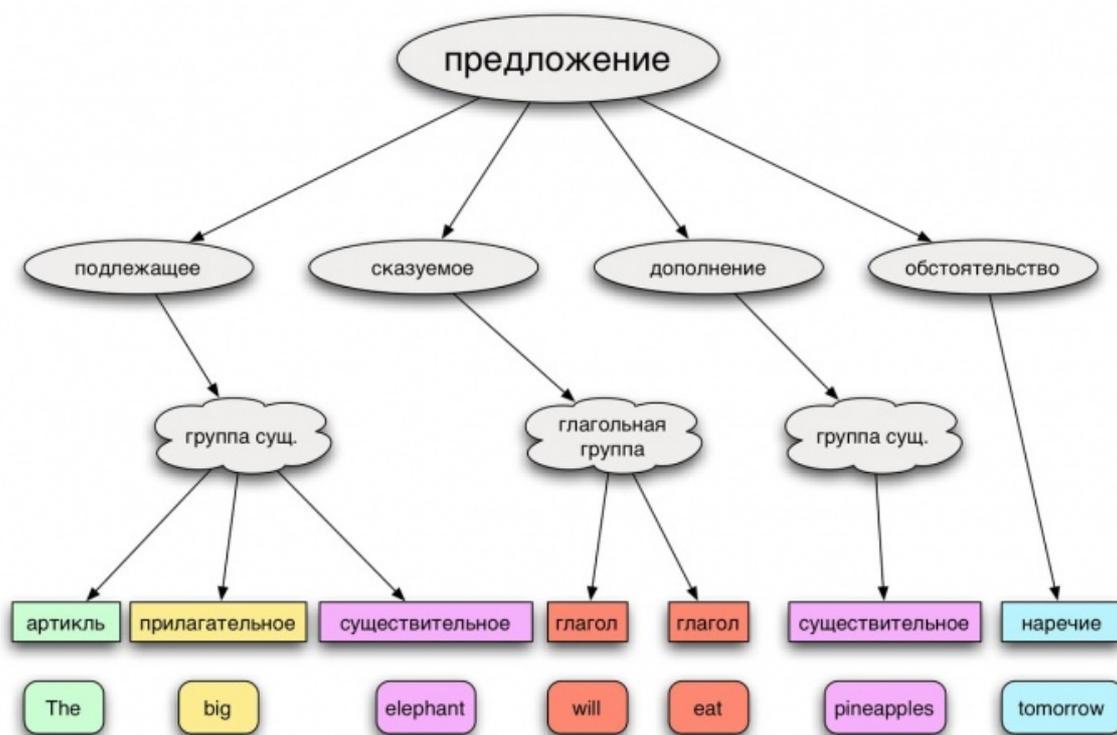
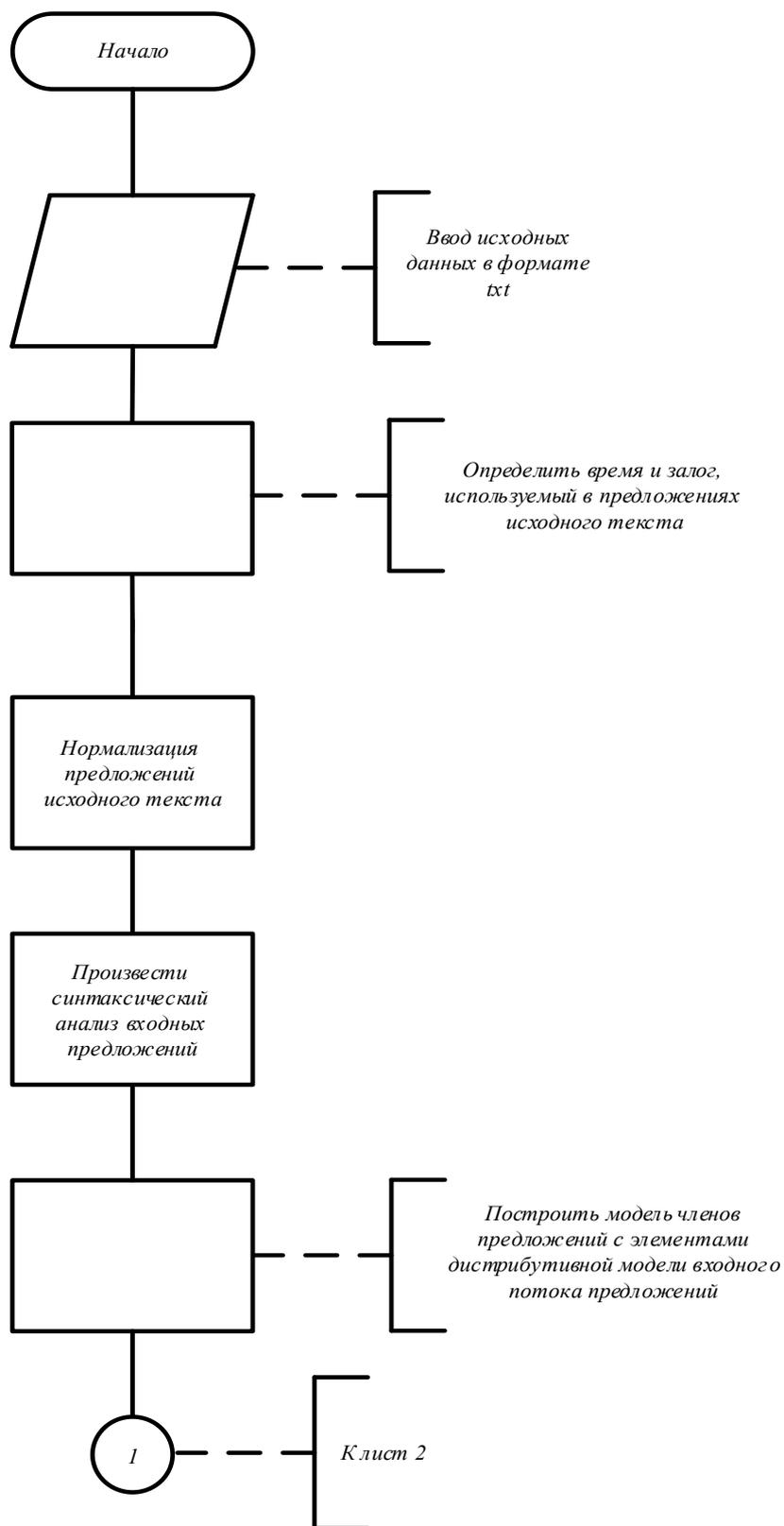


Рисунок 1. Порядок слов в повествовательном предложении

С опорой на указанные особенности, нами был разработан алгоритм обработки текстовых сообщений на английском языке, а также алгоритм структуризации англоязычного текста и выделения из него

основных сущностей и связей между ними, реализованный в виде программного средства (См. рисунок 2).



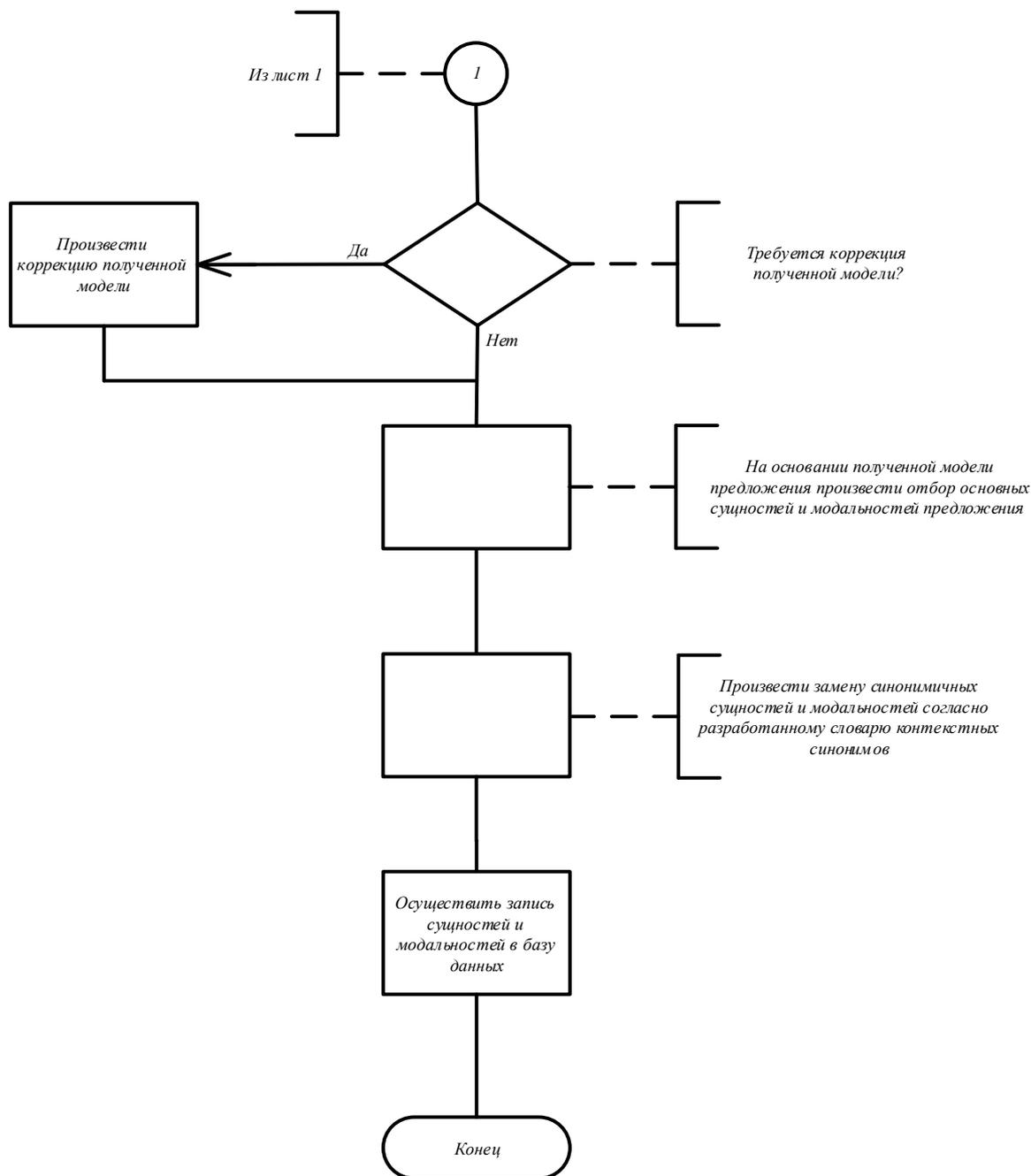


Рисунок 2 - Алгоритм обработки текстовых сообщений на английском языке

Для решения задачи структуризации языка необходимо последовательно выполнить следующие операции:

1. Ввести исходный текст.
2. Разбить его на отдельные предложения.
3. Определить время, в котором употребляются глаголы в каждом из предложений.

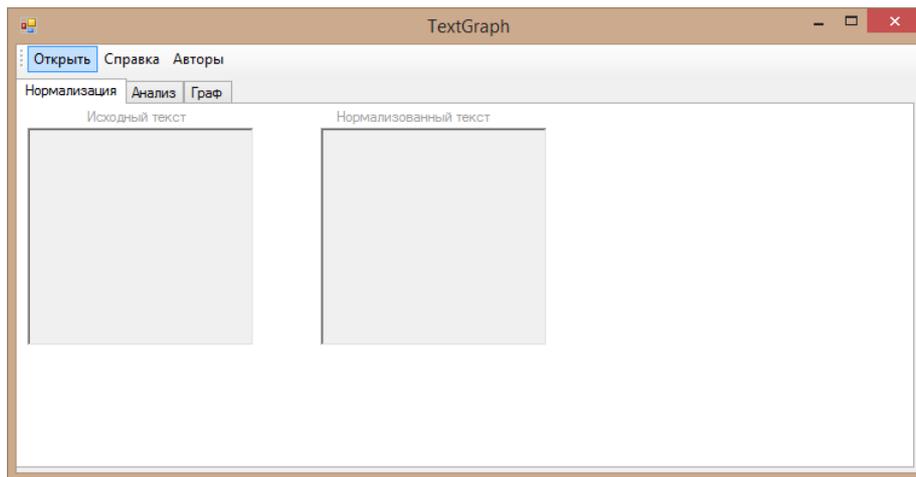
4. Произвести нормализацию предложений.
5. Разбить предложение на отдельные слова.
6. Произвести их морфологический анализ.
7. Составить модель членов предложений с элементами дистрибутивной модели.
8. На основании модели членов предложений осуществить извлечение основных сущностей и связей между ними.
9. Обеспечить их дальнейшее хранение и представление.

Прежде всего, исходя из предложенного алгоритма, необходимо привести предложение к форме Present Simple. Для этого из текста удаляются служебные глаголы, а у смысловых глаголов (в случае необходимости) отсекаются их временные суффиксы *ed, ing*. Далее, после приведения слов к их нормальной (исходной) форме, реализуется поиск каждого слова по словарю для определения его принадлежности к конкретной части речи. Поскольку одно и то же слово может относиться к нескольким частям речи, иногда, для принятия однозначного решения, необходимо проанализировать соседние части речи, а также положение искомого слова в предложении.

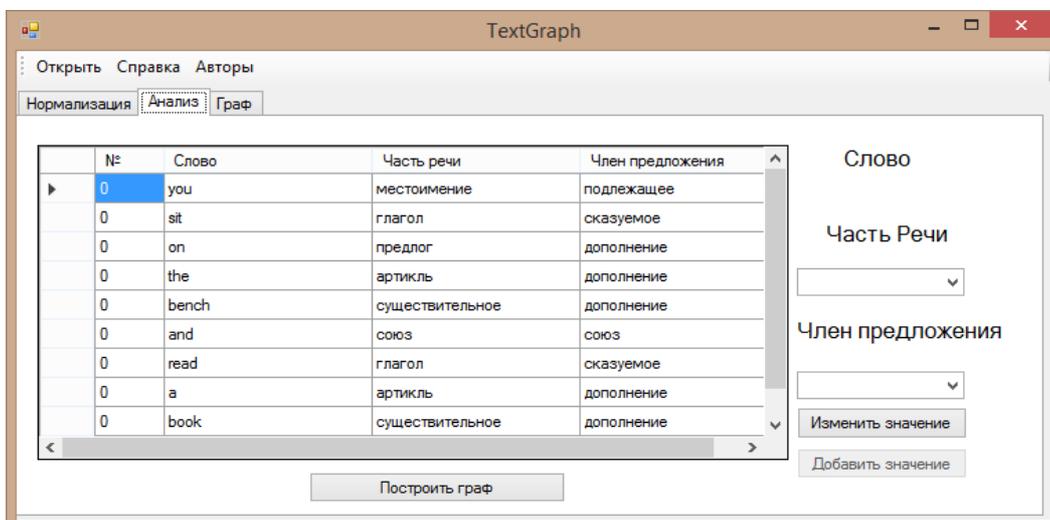
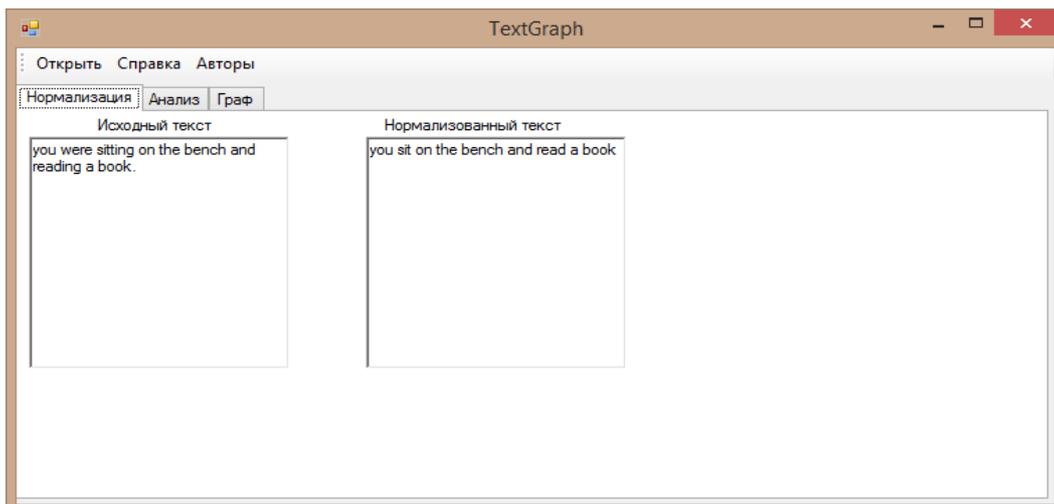
Далее определяется подлежащее. Им, как правило, является первое встретившееся в предложении существительное или местоимение. Первый глагол, стоящий за подлежащим является сказуемым. Все прилагательные, стоящие перед существительными являются определениями, относящимися к этим существительным. Существительное, не являющееся подлежащим, является дополнением. Оставшиеся - являются обстоятельствами.

Контрольный пример работы программного обеспечения: для запуска программы необходимо подгрузить исходный файл в формате txt, в котором содержится текст для анализа.

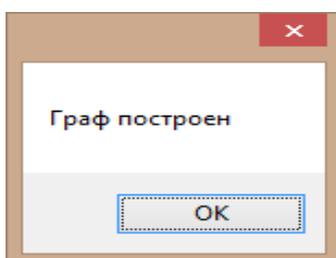
Педагогика и психология в преподавании иностранного языка для специальных целей



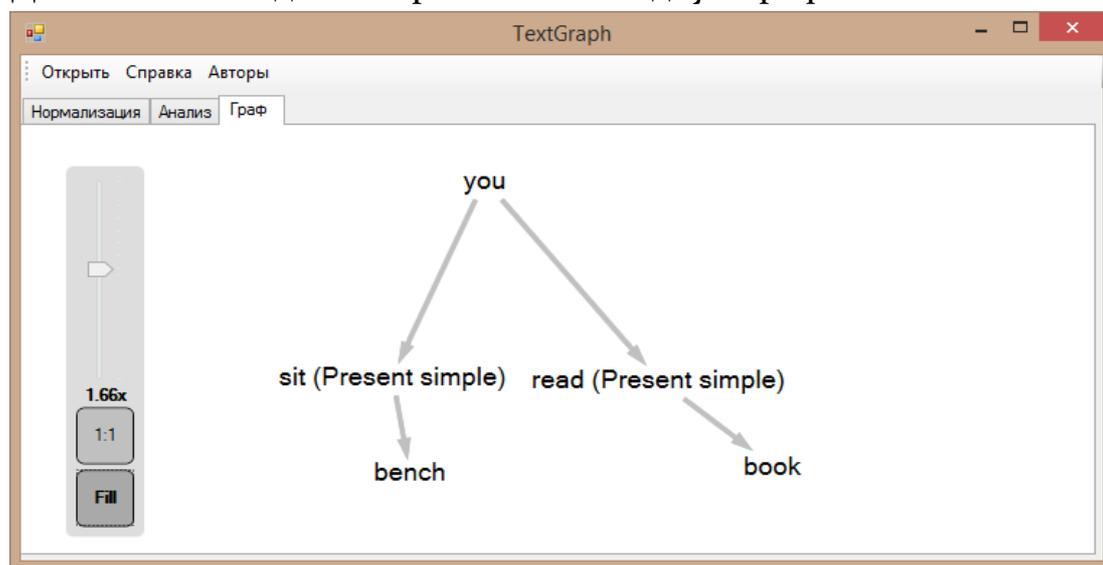
После загрузки текста происходит его автоматическая нормализация в правом окне программы.



Далее, необходимо выбрать вкладку «Анализ», в которой представлен синтаксический анализ предложения. В некоторых случаях, когда программа определяет часть речи и/или член предложения не достоверно, данные поля возможно изменить, используя интерфейс, находящийся справа от таблицы анализа. Данная операция необходима для точного построения графовой модели предложения. После нажатия кнопки «Построить граф», программа производит и строит его графовую модель, что подтверждается окном.



Далее - необходимо перейти на вкладку «Граф».



Освещенный в статье программный продукт позволяет специалисту тратить на исследование синтаксической структуры английского предложения значительно меньшее количество времени. Вместе с тем, несмотря на очевидную простоту алгоритма морфологического анализа словоформ, при реализации его возникает ряд проблем, связанных с представлением информации на интерфейсе компьютера. Отсюда, диалоговые окна и элементы управления

интерфейса программы должны быть максимально просты и интуитивно понятны.

Поскольку, как справедливо отмечает Хорохорина Г.А., логика глобализации, интернационализации и европеизации, в совокупности с изменяющимися социокультурными условиями, развивающаяся мобильность и открытость общества ставят высшие учебные заведения перед необходимостью выработки новых образовательных стратегий и методов, способных обусловить эффективное функционирование национальных систем образования и их рациональное включение в мировую образовательную систему [Хорохорина, 2014, с. 201], потенциала компьютерной лингвистики в формировании иноязычной компетенции приобретает все большее значение.

Литература:

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2005.
2. Всеволодова А.В. Компьютерная обработка лингвистических данных: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Наука: Флинта, 2007. 96 с.
3. Леонтьева Н.Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы: учеб пособие для студ. лингв. фак. вузов. М.: Академия, 2006. 304 с.
4. 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.
5. Хорохорина Г.А. Оптимизация путей вхождения в академическую среду представителей современной российской науки // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. М.: РУДН, 2014. С. 200-207.
6. Шихиев Ф.Ш. Формализация и сетевая формулировка задачи синтаксического анализа (модели алгоритмы): Дисс. на соиск. уч. ст. к. физ.-мат. наук. СПб., 2006. 12 с.
7. Яцко В.А., Вишняков Т.Н. Некоторые проблемы разработки современных систем автоматического реферирования текста // Научно-техническая информация. Сер.2. 2007. №9. С. 7-13.
8. Яцко В.А. Алгоритмы и программы автоматической обработки текста // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 1(17). С. 150-161.

ВОСПРИЯТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА СТУДЕНТАМИ

СЕЛЕЗНЕВА Е.В., АЛДОШИНА Ю.К.

*Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ
Email: selezneva-ev@ranepa.ru
Email: pulka1993@gmail.com*

***Аннотация.** В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования особенностей восприятия спортивного тренера студентами. Описаны составляющие образа тренера как личности и субъекта деятельности, который сформирован у студентов, выявлены субъективные требования, которые предъявляют студенты к личности и деятельности тренера, и субъективные представления студентов о ценностно-смысловых основаниях профессиональной деятельности тренера.*

***Ключевые слова:** спортивный тренер, восприятие, образ, субъективная реальность, ожидания, идеалы.*

Восприятие другого человека и формирование его образа является не только необходимым условием организации совместной деятельности, но и, зачастую, – важным фактором самоактуализации, самосовершенствования и самореализации личности. Особенную роль играет процесс восприятия значимого взрослого для юношей и девушек. Сформированный в результате восприятия образ выступает для них как личностный эталон и ориентир для саморазвития.

При этом выбор взрослого как объекта восприятия бывает обусловлен либо прямо – вовлеченностью юношей и девушек в ту или иную деятельность, либо косвенно – знаниями о представителях той или иной сферы жизнедеятельности и интересом к ней.

Достаточно часто в качестве объекта восприятия юноши и девушки выбирают спортивного тренера.

В рамках проведенного нами эмпирического исследования мы исходили из предположения о том, что образ тренера как личности и субъекта деятельности, который сформирован у студентов, соответствует объективному набору профессиональных и личностных ролей тренера.

Выборку исследования составили 80 студентов московских вузов. Из них юноши 36 человек, девушки – 44 человека. Средний возраст по выборке составляет 20,7 года, минимальный – 17 лет, максимальный – 24 года.

Чтобы изучить особенности восприятия личностных и деятельностных особенностей тренера студентами, мы использовали незаконченные предложения «Тренер для меня – это...», «Я ожидаю, что тренер...» и «Тренер должен...». Завершая данные предложения, участники исследования фиксировали свое восприятие образа тренера в трех модальностях – «субъективная реальность», «ожидания», «идеалы».

Объектом интерпретации стали 80 высказываний «Тренер для меня – это...», 77 – «Я ожидаю, что тренер...» и 78 – «Тренер должен...».

Анализ высказываний, касающихся **образа тренера как личности и субъекта деятельности**, который сформирован у студентов («Тренер для меня – это...»), показал следующее.

Первые места по встречаемости занимают образы тренера как наставника (абсолютная частота встречаемости – 12), пример для подражания (11), профессионала (10).

Следует учесть, что понятия «наставник», «профессионал» и «пример для подражания» тесно взаимосвязаны. На это указывает, в частности, определение понятия «наставник» в словаре «Профессиональное образование»: «высококвалифицированный специалист или опытный работник, у которого другие работники (молодые педагоги) могут получить совет или поддержку. Наставник помогает молодому педагогу совершенствовать методы обучения,

составлять различные инструкции и задания учащимся, а также оценивает процесс и результаты деятельности молодого коллеги, реализуя лично им принятые установки. Деятельность наставника и его стиль становятся образцом» [Вишнякова, 1999, С. 181].

Таким образом, в восприятии участников исследования тренер – это, прежде всего, высококвалифицированный специалист, который помогает спортсменам формировать и совершенствовать свои навыки и умения в ходе тренировок, составляет для них инструкции и задания, оценивает процесс и результаты их работы. Немаловажно, что у наставника всегда можно получить совет или поддержку, а деятельность наставника и его стиль становятся образцом для подражания.

Расширяющими подобное восприятие являются образы:

- помощника (9),
- учителя (7),
- второго отца (4),
- мотивирующего, вдохновляющего (4).

При этом в восприятии участников исследования между тренером и спортсменом могут возникать близкие, открытые, доверительные отношения. Об это свидетельствуют присутствующие в описаниях образы друга (6) и человека, которому можно доверять (4).

В целом можно считать, что предположение о соответствии образа тренера как личности и субъекта деятельности, который сформирован у студентов, объективному набору профессиональных и личностных ролей тренера подтверждено. Известно, что тренер, действуя в рамках своей социальной роли, проявляет себя в широком диапазоне ролевого поведения [Деркач, Исаев, 1982, С. 238]. При этом главной целью совместной тренировочной деятельности является достижение спортсменом высоких результатов. Поэтому можно предположить, что тренер воспринимается прежде всего как человек, который может наиболее полно раскрыть потенциал спортсмена и привести его к победе. Такое восприятие зафиксировано в

метафорических описаниях «Тренер для меня – это подъёмный кран, ученик – строящееся здание», «Тренер для меня – это путь к победе», «Тренер для меня – это "двигатель к победе"».

В отношении **субъективных требований, предъявляемых студентами тренеру** («Я ожидаю, что тренер...»), было выявлено следующее: большинство респондентов ожидают, что тренер будет им помощником (16), учителем (14) и наставником (11). Интересно, что высказывание «Я ожидаю, что тренер будет мне примером для подражания» встречается лишь один раз.

При этом участники исследования ожидают, что тренер как помощник, учитель и наставник:

- поможет им достичь успеха (11);
- будет вдохновлять их (6);
- будет им поддержкой (6);
- будет заинтересован в результате (4);
- будет специалистом/профессионалом (4);
- будет строг, справедлив, но не жесток (3);
- будет внимателен, будет понимать (3);
- будет проявлять индивидуальный подход (2)
- будет воспитывать их (2).

Таким образом, субъективные требования участников исследования к тренеру связаны, с одной стороны, с реализацией его главной задачи – помочь спортсмену достичь максимального для него успеха. С другой стороны, эти требования касаются конкретных личностных качеств тренера, его функций и направлений деятельности, которые позволяют раскрывать способности спортсмена.

Помимо изучения образа тренера и субъективных требований к нему мы исследовали **представления студентов о ценностно-смысловых основаниях профессиональной деятельности тренера.**

В качестве ценностно-смысловых оснований любой деятельности выступают смыслы, идеалы, ценности и цели, которые обеспечивают продвижение человека по жизненному пути как внутренние ориентиры и критерии оценки его активности [Селезнева, 2009; Селезнева, 2015]. При этом сам человек воспринимает их как должностное – внутреннюю необходимость, вытекающую из их значимости для него.

На наш взгляд, представления студентов о том, какие смыслы, идеалы, ценности и цели лежат в основании профессиональной деятельности тренера («Тренер должен...»), выступают в качестве ориентиров в процессе саморазвития молодых людей, когда образ тренера рассматривается как идеальный, а характеристики его личности и деятельности – как модельные.

При анализе было выявлено, что, в представлении студентов, тренер должен, прежде всего, мотивировать / вдохновлять (13), учить (12), быть примером для подражания (11). На наш взгляд, здесь зафиксированы терминальные ценности профессиональной деятельности тренера, то есть ценности, выступающие как цели, которые стоят того, чтобы к ним стремиться [Селезнева, 2015, С. 106]. Интересно, что большая часть высказываний связана с побуждением воспитанника к целенаправленной деятельности для достижения максимального успеха. При этом, в восприятии участников исследования, тренер побуждает воспитанника к активности, с одной стороны, вдохновляя его, с другой стороны, выступая для него в качестве примера для подражания, то есть – в качестве идеала, к которому можно стремиться.

Инструментальными ценностями, то есть ценностями, выступающими как принципы, которые показывают, что предпочтительным для достижения определенной цели в любой ситуации является определенный образ действий [Селезнева, 2015, С. 106], в представлении участников исследования являются ценности:

- быть профессионалом (7),

- помогать (6),
- понимать/чувствовать (6),
- любить и знать профессию (5),
- непрерывно самосовершенствоваться (4),
- нести ответственность (3),
- быть строгим (3),
- передавать опыт (2),
- быть вторым отцом/матерью (2).

Интересно, что ценность «быть другом» упомянута только один раз. Можно предположить, что студенты, воспринимая тренера как возможного друга для себя, осознают, что отношения дружбы между тренером и его воспитанником не являются необходимыми.

Мы провели сравнительный анализ восприятия студентами личностных и деятельностных особенностей тренера как элементов его образа (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная таблица восприятия студентами личностных и деятельностных особенностей тренера как элементов его образа

Элементы образа тренера	Встречаемость элементов образа в модальностях					
	«Тренер для меня – это...» (субъективная реальность)		«Я ожидаю, что тренер...» (ожидаания)		«Тренер должен...» (идеалы)	
	АЧВ*	ИВ**	АЧВ	ИВ	АЧВ	ИВ
Наставник	12	0,15	11	0,142		
Пример для подражания	11	0,138			11	0,14
Профессионал	10	0,125	4	0,052	7	0,09
Помощник	9	0,113	16	0,208	6	0,077
Учитель	7	0,088	14	0,182	12	0,154
Друг	6	0,075				
Человек, которому можно доверять	4	0,05				
Второй отец	4	0,05			2	0,026
Вдохновитель	4	0,05	6	0,078	13	0,167
Человек, помогающий			11	0,143		

достичь успеха						
Человек, который будет поддерживать			6	0,078		
Человек, который будет заинтересован в результате			4	0,052		
Строгий			3	0,039	3	0,038
Внимательный, понимающий человек			3	0,039	6	0,077
Человек, проявляющий индивидуальный подход			2	0,026		
Воспитатель			2	0,026		
Любящий и знающий профессию человек					5	0,054
Непрерывно самосовершенствующийся человек					4	0,051
Ответственный человек					3	0,038
Человек, передающий опыт					2	0,026

* АЧВ – абсолютная частота встречаемости;

** ИВ – индекс встречаемости.

Как видно из таблицы, только четыре элемента образа тренера (профессионал, помощник, учитель, вдохновитель) встречаются во всех модальностях, имея при этом в одной из них высокий индекс встречаемости, а в двух других – средний (не менее 0,05). Эти элементы можно считать ведущими личностными и деятельностными особенностями тренера в восприятии студентов. Два элемента образа (наставник, пример для подражания) встречаются в двух модальностях, но при этом имеют в обеих высокий индекс встречаемости, поэтому мы также рассматриваем их как ведущие особенности тренера в восприятии студентов.

Таким образом, в восприятии участников исследования тренер имеет шесть ведущих личностных и деятельностных особенностей, которые составляют его целостный образ (рис. 1).

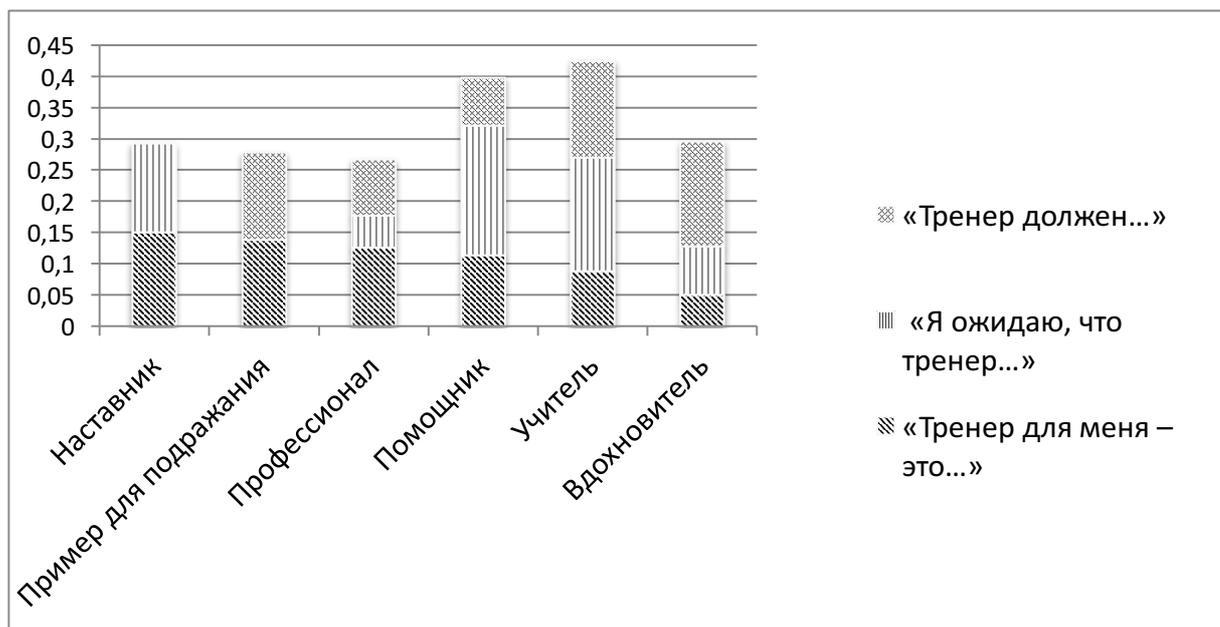


Рис. 1. Сравнительная диаграмма восприятия студентами ведущих личностных и деятельностных особенностей тренера

На диаграмме видно, что в модальности «субъективная реальность» для участников исследования главными элементами в образе тренера являются «наставник», «пример для подражания», «профессионал» и «учитель»; в модальности «ожидания» – «помощник», «учитель» и «наставник»; в модальности «идеалы» – «вдохновитель», «учитель» и «пример для подражания». То есть только один элемент образа тренера – «учитель» – для участников исследования был ведущим во всех трех модальностях.

На наш взгляд, это говорит о том, что участники исследования неосознанно разделяют реальность, свои ожидания по отношению к тренеру и необходимые, по их мнению, ценности, которые должен реализовывать в своей деятельности тренер. Особенно настораживает, что роль тренера как вдохновителя выходит на верхние ступени иерархии только в модальности «идеалы», а роль помощника – только в модальности «ожидания» (при том, что эти роли присутствуют во всех трех модальностях).

В целом анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

- в восприятии участников исследования тренер – это высококвалифицированный специалист, который помогает спортсменам в процессе не только собственно профессионального, но и личностного развития;
- субъективно участники исследования ожидают, что тренер будет обладать набором таких личностных качеств и деятельностных умений, который бы позволил ему максимально эффективно помогать спортсмену в достижении успеха;
- в восприятии участников исследования, тренер выступает для воспитанника одновременно в качестве вдохновителя, побуждающего к достижениям, и примера для подражания, то есть – в качестве идеала, к которому можно стремиться;
- образ тренера в восприятии участников исследования, с одной стороны, является достаточно целостным, но с другой стороны, элементы образа, соответствующие реальным отношениям между тренером и воспитанником и идеальным представлениям о таких отношениях, совпадают не во всем.

Литература:

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999.
2. Деркач А.А., Исаев А.А. Творчество тренера. М.: ФиС, 1982.
3. Селезнева Е.В. Лидерство: Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015.
4. Селезнева Е.В. Целеполагание и жизненный путь: акмеологические стратегии // Акмеология. 2009. № 3. С. 45-49.

PERCEPTION OF PERSONAL AND ACTIVITY FEATURES OF THE SPORTS TRAINER STUDENTS

Abstract. *In article results of empirical research of features of perception of the sports trainer are considered by students. Components of an image of the trainer as personality and the subject of activity who is created at students are described, subjective requirements which are imposed by students to the personality and activity of the trainer, and subjective ideas of students of the valuable and semantic bases of professional activity of the trainer are revealed.*

Keywords: *sports trainer, perception, image, subjective reality, expectations, ideals.*

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 01.06.2016.
Формат 60×84/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 16,5.
Тираж 350 экз. Зак. No 775.

Издательство "ИТЦ"
г. Москва, ул. Варшавское шоссе, 132
тел. тел. (495) 226 2610, (495) 508 0336