МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей
XXVIII Международной научной конференции
(25–27 сентября 2017 г.)

Ответственный редактор
доктор педагогических наук, профессор *С.К. Гураль*

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2018

УДК 410/378.147
ББК 81.1
Я41

Редакционная коллегия:
канд. филол. наук, проф. *Л.Т. Леушина*; канд. пед. наук, доцент *Е.В. Тихонова*; канд. пед. наук, доцент *Л.Ю. Минакова*; канд. филол. наук, доцент *И.Г. Темникова*; EdD, доцент *П.Д. Митчелл*, канд. пед. наук, доцент *Е.Ю. Надеждина*; *А.С. Потапова*, *Т.В. Привороцкая*, *Д.Ю. Леонова*

Я41 **Язык и культура** : сборник статей XXVIII международной научной конференция (25–27 сентября 2017 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. – 508 с.

ISBN 978-5-94621-693-7

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XXVIII Международной научной конференции «Язык и культура», посвященной 55-летию научно-педагогической деятельности доктора педагогических наук, профессора, заслуженного декана ТГУ Светланы Константиновны Гураль.

Представленные в издании материалы посвящены актуальным вопросам теоретической и прикладной лингвистики, важным вопросам языкового образования и духовного совершенствования личности. Язык рассматривается как сверхсложная саморазвивающаяся система, находящаяся в постоянном движении и саморазвитии.

Анализируются новые модели и подходы, направленные на развитие межкультурной коммуникации, а также на внедрение новых технологий в исследовательской и педагогической работе.

Для преподавателей высших учебных заведений, студентов, учителей школ, лицеев, гимназий и колледжей.

УДК 410/378.147
ББК 81.1

ISBN 978-5-94621-693-7 © Томский государственный университет, 2018

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Н.В. Барышников

Пятигорский государственный университет

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Добрый день уважаемые коллеги!

Считаю своим приятным долгом выразить глубокую признательность и благодарность организаторам конференции, руководству университета за приглашение принять участие в ней и королевский прием, который оказан мне, провинциальному профессору из маленького городишка Пятигорска, затерявшегося в горных просторах Северного Кавказа.

Имею честь передать наш южный горячий салам и искренние поздравления с замечательным событием в жизни славной дочери Сибири, подлинному украшению ТГУ доктору педагогических наук, профессору, красивой и умной женщине, Светлане Константиновне Гураль.

Дорогая Светлана Константиновна!

Седовласый Эльбрус, пятиглавый Бештау, вечно юная Машука склоняют перед Вами свои головы-вершины, замерев на секунду от высокого накала торжества момента.

Они рукоплещут Вам, укрывая Вас своей свежей зеленью от всяческих тревог, они шлют Вам теплоту юга.

Они ждут Вас в благословенных местах пятигорья.

С отдельным словом обращаюсь к зарубежным участникам конференции, гостям. Благодарю, что Вы – здесь, с нами. Если Вы с нами, значит, что я буду говорить о наших инофонных партнерах по межкультурной коммуникации, к Вам не относится.

В настоящее время в теоретической методике обучения иностранным языкам накопилось немало проблем, которые исследуются в те-

чение длительного времени, но ввиду недостаточной результативности исследовательских работ многие из них не утрачивают своей актуальности. Одной из таких проблем является, по нашему мнению – обучение культуре страны изучаемого языка.

Если внимательно присмотреться к сегодняшним публикациям, то вполне может сложиться впечатление, что других проблем в методике обучения ИЯ просто не существует, кроме как обучения культуре страны изучаемого языка.

Культура страны изучаемого языка – это еще, как говорится, полбеды, фактически пущены в оборот такие терминологические изыски, извлечь смысл из которых крайне затруднительно.

А формулировки целей обучения культуре не реальные и не достижимые.

Авторы предлагают объявить целью обучения ИЯ – развитие **иноязычной культуры** (что это, я не знаю и судить не берусь).

А потом образовался целый ряд формулировок недостижимых целей:

– проникновение в иноязычную культуру;

– инкорпорирование в иноязычную культуру;

– вхождение в иноязычную культуру;

– освоение иноязычной культуры.

Не составляет труда представить, что многие аспекты проблемы обучения культуре страны изучаемого языка до сего времени остаются дискуссионными, исследователи не могут прийти к единому мнению. Здесь в зале собрались все свои – томичи и их верные друзья. Поэтому можно говорить откровенно.

Прийти к единому мнению в методике – это также невозможно, как долететь до Солнца, потому что, если встретились два методиста – стало быть у них на двоих как минимум три мнения.

Любую проблему можно довести до абсурда. Проблема обучения культуре страны изучаемого языка, кажется, очень близка к этой отметке.

Цель моего выступления – привлечь внимание профессионального сообщества к наиболее острым, животрепещущим аспектам проблемы обучения культуре страны изучаемого языка в терминологии компетентностного подхода, речь идёт об аспектах проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции.

А в самом начале важно заметить, что на современную методику обучения иностранным языкам, как и на другие гуманитарные науки, значительное влияние оказывает тенденция к мифологизации гумани-

тарного знания, «когда возрастает интерес к мистицизму, расцветает квазинаучное мифотворчество, оккультизм и магия, когда переход от науки к мифу становятся нормой в условиях релятивистских настроений и безбрежного скептицизма». Достаточно упомянуть мифологизированные методы и концепции обучения иностранным языкам: метод Илоны Давыдовой, метод Intel, ритмопедия, суггестопедия концепция иноязычного образования и др., которые правомерно квалифицировать как квазинаучное мифотворчество.

Надо сказать, что квазинаучная сторона методики обучения иностранным языкам, не встречая должного сопротивления, аргументированных доводов, усиливает свои позиции. Подтверждение тому находим у философов: «Представители квазинаучного мифотворчества, – пишет В.М Найдыш, – пытаются выдать свою деятельность за особую высшую форму познания, которая якобы способна в ближайшее время заменить традиционные научные системы экспериментального и теоретического поиска».

Область лингводидактики изобилует примерами «особой, высшей формы познания».

Сказать, что это мифотворчество – по большому счёту ничего не сказать. Ведь предлагается заменить «обучение» на «образование», и все проблемы «иноязычного образования» будут решены. Тысячу раз прав профессор В.М. Найдыш, говоря о механической замене традиционных научных систем. Кстати сказать, традиционно вовсе не означает плохо. В зале присутствует 70% конференциалов, обучавшихся в советских инязах по традиционным методикам, но посмотрите, на каком высочайшем уровне они (т. е. мы) владеют иноязычными компетенциями. (Правда, слово «компетенция» в то время мы не знали)

Таким образом, в эпоху плюрализма мнений методика обучения иностранным языкам не смогла оказать сопротивление квазинаучному мифотворчеству. Сегодня методика нуждается в пересмотре её методологических и теоретических основ, цель ее отграничить рациональное и мифологическое, так как их взаимопроникновение является одной из причин методологических сбоев в теоретической методике обучения иностранным языкам.

Дифференциация рационального и мифологического высвечивает ключевые вопросы, на которые сегодня отсутствуют убедительные ответы. Их множество, все рассмотреть в рамках одного выступления невозможно.

Вопрос первый. Какие компоненты культуры целесообразно использовать в обучении иностранным языкам?

В методической литературе мы не нашли ответа на данный вопрос, в поисках которого мы обратились к трудам культурологов и философов. О понятии «культура» в культурологии и философии ведутся многолетние дискуссии, поскольку общеизвестна многозначность данного термина.

По данным культурологов, в настоящее время насчитывается более шестисот определений культуры. Философы утверждают, что культура амбивалентна, что она существует как двуединый процесс. Дуальность культуры проявляется в бесконечном разнообразии её форм. Для лингводидактики, как очевидно, требуется минимизация форм культуры, важно определить одну из них, возможно, две, но не бесконечное множество.

Можно допустить, что трудность поиска ответа на поставленный вопрос связана с некорректной формулировкой цели обучения иностранным языкам, а именно проникнуть в культуру страны изучаемого языка, сформировать бикультурную личность изучающего иностранный язык. Подобные цели, как очевидно, оказываются невыполнимыми в условиях монокультурной образовательной среды.

Известно, что в теоретической лингводидактике иностранный язык и культура страны изучаемого языка рассматриваются как единое целое. Для обозначения данного единства уде выработаны специальные терминологические единицы, с лёгкой руки Клер Крамш мы стали на русском языке говорить «соизучение языка и культуры».

Соизучение языка и культуры – это, конечно, сильно сказано. Мы – российские преподаватели иностранных языков – сами недостаточно знаем культуру преподаваемого языка. У каждого из нас – свой образ, своё видение культуры, такое, какое запечатлено в сознании во время нашего визита в страну изучаемого языка. Широта картины культуры страны изучаемого языка находится в прямой зависимости от срока пребывания в ней.

Мы очень мало внимания уделяем тому факту, что культура – это феномен не статичный, ибо в каждый исторический период развития страны имеет свой культурный фон.

Я очень давно был во Франции, лет десять тому назад. Соответственно, в моём сознании – культура Франции 10-летней давности. Отдельные факты этой культуры я транслирую своим ученикам.

А Франция сегодня – другая. В своё время в Comedie francaise блистал Луи де Фенес. Но сегодня там блистает кто-то другой, но я не в курсе этого. Поэтому есть серьёзная вероятность того, что мы можем нашим обучающимся передать устаревшие культурные факты или, что ещё хуже, искажённые. Нужен обстоятельный, взвешенный взгляд и серьёзные исследования этого вопроса.

Рассуждения в данном направлении приводят нас к обоснованному выводу о том, что в процессе обучения иностранному языку правомерно говорить лишь об ознакомлении с определёнными культурными фактами на расстоянии.

Таким образом, на поставленный вопрос можно ответить однозначно: культуре страны изучаемого языка в условиях монокультурной образовательной среды обучить невозможно, реально достижимой целью является ознакомление обучающихся с отдельными культурными фактами страны изучаемого языка.

Чтобы иметь более обстоятельное представление о культуре страны изучаемого языка необходимо достаточно длительное пребывание в ней, что позволит приобщиться к ней, почувствовать своеобразный «аромат» культуры страны изучаемого языка.

Вопрос второй. Что означает бахтинский «диалог культур» в методике обучения иностранным языкам?

Многие авторы полагают, что реальный диалог культур имеет место уже на этапе овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией. В частности, А.Л. Бердичевский утверждает, что обучение иностраннным языкам в контексте диалога культур обеспечивает формирование межкультурной компетенции, которую автор определяет, как «умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своего собственного языка и умения переключиться при встрече с другой культурой на другие языковые и неязыковые нормы поведения». Такое определение межкультурной компетенции вызывает серьёзные возражения, хотя бы уже потому, что автор априори считает, что межкультурный диалог может иметь место на каком угодно языке, только не на русском. И в этой связи становится понятно, что предписание ограничить родной язык адресовано партнёру по межкультурному диалогу, представляющему российскую культуру. Трудно согласиться с утверждением автора о том, что межкультурное обучение иностранным языкам создает у обучающихся новое культурное

сознание, позволяющее при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по иному подойти к своим ценностям. На данную проблему мы смотрим с иных позиций, а именно: овладевая иностранным языком, знакомясь с иным образом жизни и иными ценностями опосредованно или виртуально, обучающиеся не утрачивают своего менталитета, не становятся иностранцами. Более того, стремиться к подобной трансформации менталитета у обучающихся нет никакой необходимости.

Другое дело, если человек изучает ИЯ с целью поменять место жительства, уехать в страну, где говорят на этом языке. Что бы он там не отличался, что бы он там не был белой вороной, он должен быть как все, поэтому надо овладеть и основами культуры, и ритуалами, и обычаями, и традициями – всё это не только знать, но и принять, и действовать в соответствии.

В этой связи представляется существенным в процессе обучения иностранным языкам не переусердствовать в привитии стремления понимать иной образ жизни и иные ценности.

Нельзя согласиться с тезисом о том, что процесс обучения иностранному языку должен соответствовать реальному межкультурному диалогу. Это совершенно фантастическое утверждение. Объективно учебный диалог в аудитории не может соответствовать реальному межкультурному диалогу, потому что учитель иностранного языка является представителем российской культуры, обучающиеся – представители самой культуры.

Где же здесь диалог культур? Образно выражаясь, все учебные диалоги, тренировки на занятиях по ИЯ – это все **фонограмма**, с помощью которой мы готовимся к реальному межкультурному диалогу.

И когда он состоялся – вот это и есть иноязычная коммуникативная компетенция en directe, вживую.

Этот же пример свидетельствует о том, что в процессе обучения иностранным языкам диалога культур быть не может. При одном исключении: если занятия ведёт стажёр – носитель языка из страны изучаемого языка. Но это же скорее исключение, чем правило. Это только ТГУ – под силу! И всё равно, даже диалог с носителем языка в аудитории носит учебный характер.

Важно отдавать отчёт в том, что студенческая языковая аудитория – это не плавильный тигель, в котором цельные языковые личности юных россиян переплавляются во второсортных носителей изуча-

емого языка. Надо, наконец, в этой дискуссии поставить точку и определить, что процесс овладения иноязычными компетенциями не должен способствовать 'мутации' сознания обучающихся. Во избежание этого нужно соблюдать золотое правило: овладение иноязычными компетенциями самого высокого уровня предусматривает понимание образа жизни, жизненных ценностей своих потенциальных партнеров по межкультурной коммуникации, но не предполагает их принятия и руководства ими. Важнее всего сохранять и приумножать свои ценности, и в результате ознакомления с культурой страны изучаемого языка недопустимо и даже вредно по-иному подходить к своим ценностям.

Таким образом, «бахтинский диалог культур» в лингводидактиктическом контексте – это красивая метафора, поскольку обучение иностранным языкам в российских образовательных учреждениях осуществляется в монокультурной среде. Культуры друг с другом не диалогизируют.

Имеются серьёзные наработки по созданию концепции рецептивного страноведения, [4], которые необходимо интенсивно продолжать коллективными усилиями.

Вопрос третий. Возможно ли, чтобы в процессе обучения иностранным языкам в результате контакта двух культур могла бы образоваться третья?

Ряд отечественных и зарубежных авторов утверждают, что формирование межкультурной компетенции ведет к «образованию третьей культуры личности», характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. Аналогичную точку зрения высказывает Р.П. Мильруд, который считает, что «третья» культура школьников, изучающих английский язык, «по многим признакам развивается не только в реальном соприкосновении обучающихся с иными культурами, но и на занятиях английским языком».

Мы считаем, что дело тут вовсе не в третьей культуре, которая представляется нам ничем иным, как очередным мифом с мощным идеологическим зарядом разрушительного характера. Миф о третьей культуре потребовался для того, чтобы убедить легковерных последователей концепции межкультурного обучения иностранным языкам, скрытая суть которой заключается в отстранении обучающихся

от родной культуры, в формировании нового взгляда на своё «Я». Несомненно, овладение иноязычными компетенциями и ознакомление с фактами культуры стран изучаемых языков расширяет общекультурный кругозор обучающихся, однако, утверждения об образовании третьей культуры личности и о промежуточном положении между родной и культурой страны изучаемого языка представляется несостоятельным. Доказательством этому может послужить многолетний опыт формирования многоязычных личностей в институте переводоведения и многоязычия ПГУ. В течение более пятнадцати лет студенты изучают четыре иностранных языка без каких бы то ни было признаков раздвоения (расчленения) личностей и балансирования между пятью культурами.

Вопрос четвёртый. Какой может быть реально достижимая цель ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка?

Для каждого типа образовательных организаций необходимо разработать уровень ознакомления с культурными фактами страны изучаемого языка.

Исключить из образовательной практики приёмы и способы формирования социокультурной компетенции, включающие в себя элементы идеологического воздействия на обучающихся, а также такие методические предписания, как:

– подражать в общении своим инофонным партнерам по межкультурному взаимодействию;

– овладевать речеповеденческими стратегиями и тактиками своих инофонных собеседников;

– инкорпорироваться в культуру своего иностранного собеседника;

– отречься от собственного языка, полностью аккультурироваться;

– отказаться от своих ценностей, обрести ценностные ориентиры, свойственные инофонным партнерам по коммуникации.

Таким образом, проблемы обучения культуре страны изучаемых иностранных языков исследуются в отечественной методике весьма активно, однако нельзя сказать, что результативно.

Необходима разработка новых методологических основ ознакомления обучающимися с фактами культуры страны изучаемого языка.

Вопрос пятый. Для чего мы изучаем иностранные языки?

В контексте рассматриваемых проблем языка и культур поставленный вопрос не кажется риторическим. Цель обучения иностранным языкам большая и благодарная, она, как известно, заключается в

формировании полноценной иноязычной коммуникативной компетенции, владение которой обеспечивает равностатусную коммуникацию с представителями различных языков и культур. И в этой связи непозволительно омрачать межкультурный диалог политическими подоплёками, идеологическими манипуляциями, которые, к сожалению, очень часто встречаются в практике межкультурного взаимодействия. Особенно эта тенденция усилилась в период действия экономических санкций против России.

Если до недавнего времени наши зарубежные партнёры хотя бы скрывали своё истинное отношение к России, то сегодня, отпустив ей громкую пощёчину в виде экономических санкций, они исповедуют новые правила диалога культур, типа: мы с вами будем разговаривать, если вы будете молчать. Вот такой монолог в диалоге?

На вопрос, для чего нам изучать иностранные языки, наш ответ прост и ясен: в образовательных учреждениях РФ различного типа обучающиеся изучают несколько иностранных языков для того:

чтобы Россия была на передовых рубежах развития цивилизационных процессов;

чтобы обеспечить новому поколению граждан страны возможность участвовать в открытом межкультурном полилоге;

чтобы на всех языках представить нашу страну не в искажённом, уродливом виде, а во всей её неугасающей красоте.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Е.А. Адам

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РУССКАЯ КЛАССИКА НА ЕВРОПЕЙСКОЙ СЦЕНЕ В ПОСТАНОВКАХ П. ШАРОФФА

Аннотация. В статье анализируется новаторский режиссёрский подход Петера Шароффа (Пётр Шаров), который в первой половине XX века успешно ставил русскую классику на европейской сцене, сочетая методы К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда и Е.Б. Вахтангова. Отмечается, что своим творчеством Шарофф содействовал адекватному восприятию за рубежом русской драматургии, а также развитию и обновлению театральной эстетики Италии и Германии.
Ключевые слова: театр, русская драма, П. Шарофф, Италия.

В истории культуры известен ряд примеров, когда литературное произведение приобретало «второе рождение» благодаря таланту и мудрости режиссёра. Большой вклад в этот процесс внесли русские театральные деятели, методика которых распространилась по всему миру, например, «система» К.С. Станиславского. Петер Шарофф – Пётр Фёдорович Шаров (Peter Scharoff, Peter Sharoff, Pietro Sharoff) (1886–1969 гг.) – ученик и последователь известного русского режиссёра К.С. Станиславского. Его постановки проходили с аншлагом на сценах Италии, Германии, Австрии, Нидерландов, Израиля и Японии, начиная с конца 20-х годов по 60-е годы XX столетия. Имя Шароффа вошло в историю многих европейских театров, а его спектакли считаются эталоном подлинного толкования русской классики даже в наше время, спустя полвека [1. С. 318]. В 2016 г. отмечалось 130-летие маэстро.

Творческая биография Шароффа начиналась в студии МХТ (Московский Художественный театр), куда он вступил в 1904 г. и работал под руководством В.Э. Мейерхольда. В 1914 г. он становится помощником и секретарём К.С. Станиславского и одновременно возглавляет

любительский театр при Морозовской мануфактуре в Орехово-Зуево. Работая с самодеятельными артистами, Шарофф приобретает опыт, который приводит его к профессиональной режиссуре. Вначале в театре ставили чеховские водевили, затем – пьесы А.Н. Островского и А.К. Толстого. Мастерство первых воспитанников Шароффа было отмечено Станиславским, и их приглашают для представлений в Москве, а в столичных театральных изданиях появляются благожелательные отзывы. Так, журнал «Рампа и жизнь» признаёт постановку пьесы А.К. Толстого «Царь Федор Иоаннович», показанную в 1916 г. в столице, «большим успехом режиссёра, сумевшего добиться от актёров-непрофессионалов естественного исполнения ролей вершителей судеб России» [2].

В начале 20-х годов Шарофф, как один из «опытных и профессионально одарённых помощников режиссёра» [3. С. 141], отправляется в европейское турне. В 1923 г., гастролируя в Чехословакии, он создаёт «Пражскую группу» как филиал МХТ и в 1927 г. выезжает с ней на гастроли в Италию, где их встречают «с бурей восторгов…, несмотря на то, что актёры играли на русском языке» [4. С. 1]. Весь репертуар труппы Шароффа состоял из русской классики: «Бедность не порок» А.Н. Островского, «На дне» М. Горького, «Женитьба» Н.В. Гоголя, «Живой труп» Л.Н. Толстого и «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского. Итальянские зрители оценили профессиональный уровень русских артистов и, в частности, их типизацию образов: «Эти актёры уже пережили стадию „голого веризма” и живут на сцене чем-то вроде опьянения: может быть, даже есть какая-то чрезмерность в этом подчеркивании, этом стремлении к типу, из-за чего каждый отдельный судья становится у них судьей вообще, каждый врач – врачом вообще, каждый купец – купцом вообще, и все это без тени абстракции» [5. С. 162].

В сезон 1927–1928 годов, после распада основного состава «Пражской группы», Шароффа приглашают главным режиссёром в Германию – дюссельдорфский театр «Schauspielhaus». Это был его первый сезон с зарубежными артистами, который открылся 16 декабря 1927 г. премьерой пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор». Представленный в этой постановке «быт» «скорее был не типично реальный, а полный символики», что свидетельствовало о влиянии школы Мейерхольда. Декорациям, которые выполнил известный художник М.В. Добужинский, отводилась важная роль. Сценическое решение объяснялось автором следующим образом: «„Просто” комната 30-х годов в провинции – это, конечно, было бы плоско и не остро, довольно этих реконструк-

ций музейного порядка… Задача – Гоголь, задача – берлога городничего и задача – смешно. От этого все я сделал грузным, низким, грязноватым и в паутине. И все покосилось… Я очень доволен…» [6. С. 44]. Добужинский создаёт на сцене гротескный образ: занавес «с изображением городской свалки с неизбежной лужей. Дальше на холме – городские строения. Центром композиции является острог. Контуры предметов – чуть искаженные, они колеблются, словно отражения в луже» [7]. Как отмечает российский исследователь Н. Вагапова, «создатели дюссельдорфского „Ревизора" стремились передать зарубежному зрителю атмосферу творчества великого русского писателя, его неповторимого юмора» [1. С. 329]. Это было творческое переосмысление традиций МХТ, а постановка «Ревизор» (1927 г.) стала «значительной вехой в театрально-оформительском искусстве» [6. С. 44]. Главный режиссёр «Schauspielhaus» пользовался правом выбора художника спектакля по своему усмотрению.

В Дюссельдорфе Шарову приходилось много работать над репертуаром, который требовалось постоянно обновлять. Так, за 2, 5 сезона (с декабря 1927 г. по апрель 1931 г.) он поставил 23 пьесы. Режиссёрскую деятельность Шаров совмещал с педагогической, преподавая в театральной Академии при «Schauspielhaus». Среди его учеников особо отличилась Луиза Рейнер, ставшая впоследствии известной актрисой в Германии. Выступая за рубежом, Шароф в течение всей жизни поддерживал связь с русскими коллегами. В письмах он часто подчёркивает, что своими достижениями обязан театру МХТ и его руководителю – Станиславскому: «Да вот я уже второй год как откололся от своих… Бросил русскую сцену и заделался немецким режиссёром. Стал в Германии известностью. Меня любят, ценят даже не по заслугам. Я получаю очень большое жалованье и всё же я так тоскую по „русскому", по русскому языку, что не сравним ни с каким другим». Шаров пишет, что, только оказавшись вдали от родного театра, он видит, «как все ничтожно сравнительно с ним… Здесь у немцев, а надо сказать, наш театр едва ли не лучший театр Германии, я понял, как я все же много взял от театра, …от сидений на репетициях, от общения с Вами, от уборной Константина Сергеевича, где я провел столько вечеров, наблюдая за ним, как он гримируется, одевается… И эти, сравнительно небольшие знания оказались здесь богатством, откровением. Я все-таки сумел не раз открывать душу и заглянуть в нее немецким актерам. И за это я благодарен Ему и Вам, кто с ним» [7].

С 1929 г. для Шароффа начинается новый и «наиболее плодотворный период в его театральной карьере», который продлится до конца жизни, – «почти 40-летняя работа в Италии» [4. С. 1]. Жизнь режиссёра проходила «на два дома»: он одновременно ставит пьесы как в Риме, так и в Германии. Первая постановка Шароффа в столице Италии – «Гроза» А.Н. Островского – «стала в 1920-е годы событием итальянской театральной жизни» [1. С. 318]. Эта пьеса давно привлекала постановщиков и режиссёров Италии, её уже ставили в Риме в 1895 г., но тогда она потерпела неудачу: «Знаменитое произведение Островского было освистано благодаря дурному исполнению, шутовской обстановке и абсолютному непониманию русской жизни» [8. С. 318]. Премьера Шароффа на римской сцене состоялась 31 января 1929 г. в театре «Валле» и имела громкий успех (clamoroso successo)» [8. С. 323]. По мнению итальянского театроведа Сильвио Д'Амико, присутствующего на спектакле русского режиссёра, в пьесе А.Н. Островского «Гроза» есть «черты театра древности, а в интерпретации Шарова – моменты, сближающие русскую драму с театром итальянского веризма» [9. С. 1918]. «Именно в спектакле Шарова „Гроза" получила, наконец, внятное, близкое итальянскому менталитету толкование и высокую оценку» [1. С. 331].

В 1933 г. режиссёр окончательно переезжает в Италию, где его спектакли «постоянно вызывали восторг у публики» [4. С. 2]. В 30-е годы он ставит пьесы русских драматургов не только на сценах Рима, но и в Милане: «На дне» М. Горького (1931 г., Рим), «Женитьба» Н.В. Гоголя (1932 г., миланский театр «Одеон»), «Ревизор» Н.В. Гоголя (1932 г., Рим), «Чайка» А.П. Чехова (1933 г., Рим), «Живой труп» Л.Н. Толстого (1934 г., Рим) и «Игрок» Ф.М. Достоевского (1940 г., Рим). С таким же успехом Шарофф работает и в музыкальных жанрах. Так, в 1940 г. им была поставлена опера Александра Бородина «Князь Игорь» в миланском театре Ла Скала, декорации к которой оформил известный мастер сценографии Николай Бенуа. Режиссёр тесно сотрудничает с различными труппами, в том числе с одной из лучших в Италии – под руководством Ренато Чаленте, артисты которой, например, Эльза Мерлини, «превосходно играли в чеховских пьесах» [1. С. 332]. С 1936 г. круг деятельности Шароффа расширяется – его приглашают преподавать в новый экспериментальный Центр кинематографии, где он подготовил целую плеяду прославившихся актёров и режиссёров. «Знаменательным» в жизни режиссёра стано-

вится 1938 г. – он получает итальянское гражданство и создаёт свою труппу при римском театре «Элизео».

Начиная с конца 1940-х годов, Шарофф становится гражданином мира – его приглашают для постановок в различные страны Европы: Нидерланды, Австрию, Израиль и Японию. Театральный мир Италии и в наши дни чтит память о русском режиссёре – его имя носит Академия драматического искусства (Accademia d'Arte Drammatica «Pietro Sharoff») в Риме, в которой работают ученики Шароффа, продолжающие традиции своего учителя и включающие в репертуар пьесы русских авторов. Театроведы Италии высоко оценили талант русского режиссёра: «Шаров создал ряд постановок, оставшихся образцами в истории итальянской сцены по заботе о цельности и вкусу к деталям, по яркой, живой интерпретации и точному ритму действия. Строгость системы Станиславского Шаров смягчал склонностью к выдумке и фантазии и незабываемыми уроками Мейерхольда и Вахтангова» [9. С. 1918]. Современные исследователи также отмечают его неоценимый вклад в культурное развитие Италии: «Петр Шаров, вобравший в себя лучшие плоды режиссуры того времени, знаток чеховской атмосферы тоски, сумел помочь итальянским актерам преодолеть провинциализм и усвоить азы современной театральной культуры» [18. С. 87].

Таким образом, демонстрируя на европейских сценах русскую классику и распространяя лучшие достижения отечественной режиссёрской школы XX века, Шарофф был своеобразным «посланником мира» России. Вся его деятельность являлась эталоном подлинного трактования драматургического наследия русской и мировой литературы и служения театральному искусству.

Литература

1. Вагапова Н. Режиссёр Пётр Фёдорович Шаров (Неизвестные страницы русского театрального зарубежья). URL: http://theatre.sias.ru/upload/voprosy_teatra/2008_3-4_318-335_vagapova.pdf
2. Орехово-Зуевская правда. 2005, 4 сентября.
3. Станиславский репетирует. М., 2000. С. 15–143.
4. Баутдинов Г. Режиссёр Шаров в Италии (К 130-летию П.Ф. Шарова). URL: http://www.promegalit.ru/publics.php?id=1616
5. Бушуева С.К. Полвека итальянского театра (1880–1930). Л., 1978. С. 160–183.
6. Гусарова А.П. Вступительная статья // Мстислав Добужинский. Живопись. Графика. Театр. М., 1982. С. 44.

7. Письмо П.Ф. Шарова О.Л. Книппер-Чеховой. 1928, 22 августа // Музей МХАТ. Фонд К.-Ч. № 5722.
8. Потапова З.М. Островский в Италии // Литературное наследство. М., 1974. Т. 88. С. 318–332.
9. Sharoff Pietro // Enciclopedia dello spettacolo, VIII, UNEDI-Unione-Editoriale fon data da Silvio D'Amico. Roma, 1975. P. 1918.

А.В. Васильева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ОБРАБОТКИ ЭКСПРЕССИВНОЙ СУБСТАНТИВНОЙ СЕМАНТИКИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В настоящей статье описывается исследование, цель которого – проверка гипотезы о том, что существительные, имеющие экспрессивную семантику, противопоставляют мужчин и женщин. Гипотеза проверяется при помощи серии экспериментов с использованием программного обеспечения E-Prime 2.0. Испытуемые, одинаковое количество мужчин и женщин, выполняют задания на категоризацию. В статье описываются предпосылки для проведения экспериментов, их ход, а также полученные результаты.

В настоящее время гендерная лингвистика является активно развивающимся научным направлением. Она представляет собой область в составе междисциплинарной гендерной науки, объединяющей усилия представителей психологии, социологии, философии и некоторых других дисциплин, в которой изучается гендер, так называемый социальный пол человека, в аспекте его влияния на общественные явления и их изменения. В лингвистике же гендер рассматривается с точки зрения его отражения в языке, а также в аспекте поведения мужчин и женщин в различных видах коммуникации.

Гендерные исследования являются достаточно молодым направлением, в связи с чем в этой области существует множество нуждающихся в исследовании проблем. В частности, в последнее время уделяется довольно много внимания отражению гендерных различий в языке для лучшего понимания мужской и женской природы. Ранее данный вопрос исследовался преимущественно при помощи традици-

онных лингвистических методов [1–3], однако на данный момент все чаще ученые используют междисциплинарные методы, в частности метод эксперимента. Это связано с тем, что гендерные особенности – это не только факт культуры, языка, но и когниции, следовательно, данная проблема может рассматриваться и должна рассматриваться и с когнитивной точки зрения, для чего и необходимо привлечение междисциплинарных методов.

В частности, одной из проблем в русле когнитивного гендерного направления, которой ученые-лингвисты в настоящее время уделяют довольно пристальное внимание, является проблема гендерного своеобразия когнитивной обработки экспрессивных единиц [4–6]. Однако на материале русского языка подобные исследования находятся в начальной стадии, а полученные результаты являются противоречивыми, что свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения данного вопроса.

В нашем исследовании мы изучаем языковую категорию экспрессивности как один из параметров, противопоставляющих мужчин и женщин. Анализ литературы, посвященной гендерным особенностям [1–6], а также наши собственные проведенные ранее исследования [7] позволили сформулировать следующую **гипотезу**.

1. Когнитивная обработка экспрессивных слов отличается от когнитивной обработки нейтральных единиц, что может проявиться в различиях в скорости реакции на указанные стимулы.

2. Когнитивная экспрессивов может быть различной у мужчин и женщин при выполнении разного рода задач вследствие того, что мужчины и женщины используют в речи данные единицы поразному.

3. На восприятие экспрессивного стимула окажет влияние фактор референтной соотнесенности экспрессивного слова.

Поставленная нами гипотеза легла в основу серии экспериментов. Всего нами было проведено 3 психолингвистических эксперимента с использованием программного обеспечения E-Prime, которое позволяет фиксировать скорость реакции испытуемых на предъявляемые им стимулы.

В качестве **испытуемых** нами привлекались студенты томских вузов в возрасте от 17 до 23 лет, 44 человека и 40 человек (равное количество мужчин и женщин).

Все проведенные эксперименты имели типовую **процедуру**. Стимулы предъявлялись испытуемым на экране монитора, которые, в соответствии с инструкцией, реагировали в качестве ответа на задание нажатием на обозначенную клавишу (также в соответствии с инструкцией). Стимулы предъявлялись в случайном порядке.

Время предъявления стимулов варьировалось в зависимости от типа эксперимента, перед началом нового трайла появлялся пустой экран (ITI – intertrial interval) – 250 мс, время предъявления фиксационного креста – 250 мс. В качестве задания во всех трех заданиях использовалась категоризация.

Дизайн экспериментов был обусловлен выдвинутой гипотезой. В качестве первого фактора выступил тип стимула – экспрессивный vs. неэкспрессивный. Вторым параметром стал пол испытуемого – мужской vs. женский. Эти два фактора были представлены во всех трех экспериментах. Третий параметр – тип референтной соотнесенности стимула – присутствовал только в первом и в третьем экспериментах.

Стимулы. В первом эксперименте в качестве экспрессивных стимулов использовались единицы с различными диминутивными суффиксами (*офицеришка, бумажонка и др.*). Данные единицы были выбраны по причине того, что, во-первых, диминутивы считаются своеобразной чертой русской речи, кроме того в исследованиях речевого поведения они являются одними из параметров, противопоставляющих мужчин и женщин при порождении речи. В качестве нейтральных единиц были использованы слова, имеющие схожие суффиксы, но не обладающие оценочной семантикой (*авианосец, медогонка, марафонец и др.*).

Во втором и третьем экспериментах в качестве экспрессивных стимулов использовались метафорические наименования человека (*ворона, баран, селедка и др.*), единицы, которые в словаре в первом значении обозначают какой-либо предмет или животное, а во втором или последующем, которое является переносным, именуют человека посредством переноса качеств данного существа или предмета на лицо. Нейтральными стимулами послужили наименования человека по роду деятельности (*наставник, пианистка и др.*).

Для выравнивания данных групп по психолингвистическим параметрам, с целью исключения их влияния на результаты эксперимента все отобранные стимулы были введены в претесты, для проведения которых нами использовались Google-анкеты. В процессе заполнения

участникам предлагалось при помощи методики шкалирования оценить лексические единицы по предложенным параметрам: субъективная частотность, степень экспрессивности, тип оценки.

Для полного контроля полученные стимулы были проанализированы с помощью программы SPSS STATISTICS, где статистическим методом (с использованием Т-теста) были подтверждены их противопоставленность по экспрессивному признаку и оценочности (F (1, 34) = 130,11, p=,00000; F (1, 34) = 132,11, p=,00000), а также объединенность по частоте (F (1, 34) =1,6865, p=,18371).

Таким образом, проведение претестов позволило выбрать стимулы, не имеющие статистически значимых различий по субъективной частотности, а также сформировать группы стимулов, противопоставленных по экспрессивности (экспрессивные и неэкспрессивные) и оценке (отрицательная и нейтральная).

Второй параметр, который варьировался в наших экспериментах, это референтная соотнесенность стимулов. В первом эксперименте была использована, так называемая, «внутренняя референция», заключенная в самом слове: слово было либо одушевленным – *актеришка, горожанка, марафонец и т.п.*, либо – неодушевленным – *бумажонка, изъянец, медогонка, шестеренка и т.п.*

Во втором эксперименте данный фактор отсутствовал совсем.

В третьем эксперименте использовалась «внешняя» референция – изображения мужчины и женщины, которые предположительно должны были ассоциироваться у испытуемых с предложенными стимулами. В данном случае мы имели дело с эффектом праймирования, который заключается в изменении скорости или качества выполнения задачи после предъявления информации, которая связана с ее содержанием или контекстом, но которая не соотносится прямо с целью или требованиями этой задачи. То есть мы предполагали, что изображение-прайм, которое появлялось на экране одновременно со словом-стимулом, но которое не было напрямую связано с задачей и не находилось в фокусе внимания, должно было оказать влияние на восприятие этого стимула.

Результаты проведенных экспериментов анализировались с использованием пакетов IPM SPSS STATISTICA и STATISTICA 21.

Анализ данных, полученных в ходе проведения первого эксперимента, в котором в качестве стимулов выступили слова с диминутивными суффиксами, выявил следующие результаты (рис. 1).

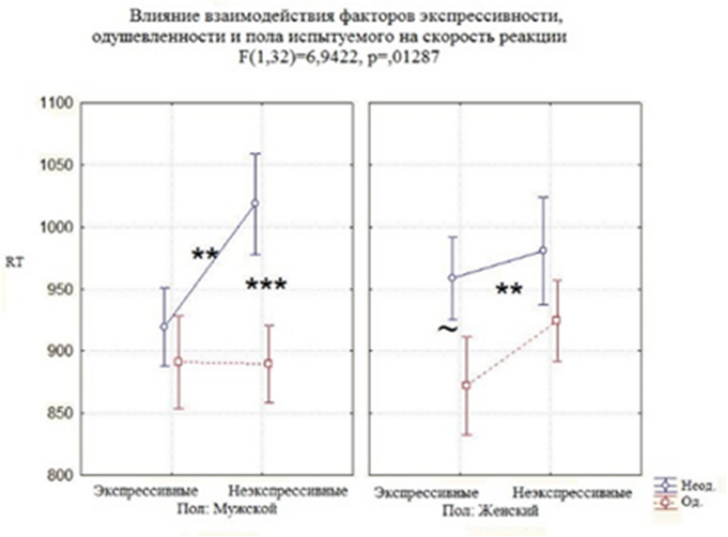


Рис. 1. График влияния взаимодействия факторов экспрессивности, одушевленности стимула и пола испытуемого на скорость реакции

1. Мужчины реагируют значимо быстрее на неодушевленные экспрессивные стимулы, чем неодушевленные неэкспрессивные (p=0,007005**), а также на одушевленные неэкспрессивные, чем на неодушевленные неэкспрессивные (p=0,000191***).

2. Женщины реагируют значительно быстрее на одушевленные стимулы, чем на неодушевленные, в независимости от того, экспрессивные они или нет (p=0,004642**).

3. Статистической разницы в скорости реакции на экспрессивные/неэкспрессивные стимулы между мужчинами и женщинами выявлено не было.

Результаты, полученные в первом эксперименте, стали отправной точкой для проведения второго и третьего экспериментов. Однако было очевидно, что используемые ранее стимулы нуждаются в корректировке, так как основная гипотеза о том, что обработка экспрессивных и неэкспрессивных слов различается, в проведенном исследовании не подтвердилась. В связи с этим нами было принято решение изменить тип экспрессивности стимулов при проведении новых экс-

периментов, а именно, как уже упоминалось, взять слова с образно-оценочным компонентом – метафорические наименования человека с отрицательной коннотацией.

Таким образом, второй эксперимент, проведённый с использованием метафорических наименований в качестве стимулов, показал следующие результаты:

1. Экспрессивные слова обрабатываются дольше, чем неэкспрессивные (p=0,00260**) (рис. 2).

2. Статистически значимых гендерных различий в обработке экспрессивных стимулов обнаружено не было.

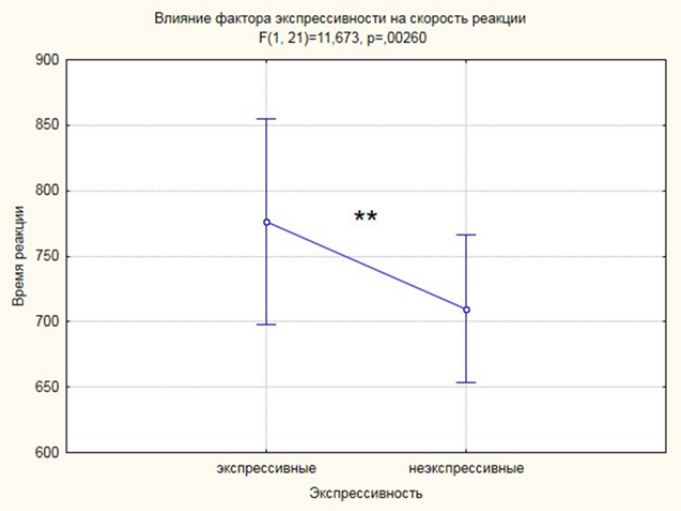


Рис. 2. График влияния взаимодействия факторов экспрессивности и пола испытуемого на скорость реакции испытуемых

Третий эксперимент проводился с использованием того же стимульного материала, что и во втором эксперименте. Кроме того, учитывая полученные в первом эксперименте результаты относительно референции стимулов, нами также было решено ввести данный фактор в дизайн эксперимента, однако опять же, как говорилось выше, изменить тип референции стимула.

Так, в ходе проведения третьего эксперимента были получены следующие результаты (рис. 3).

1. Экспрессивные стимулы обрабатываются дольше неэкспрессивных (F (1,20) = 5,3456; p=0,03155*).

2. Взаимодействие факторов типа изображения-референта и пола испытуемого: в случае, когда вместе со словом-стимулом появлялось мужское лицо, испытуемые-мужчины реагируют дольше, чем в случае, когда появляется женское лицо (F (1,20) = 7,7622; p = 0,01140*).

3. Взаимодействие факторов типа изображения-референта и типа экспрессивности стимула: в случае, когда изображение женское – нет статистически значимой разницы в обработке экспрессивных и неэкспрессивных стимулов (F (1,20) = 4,9743; p = 0,03734*). В случае, когда изображение мужское, экспрессивные единицы обрабатываются дольше, чем неэкспрессивные в независимости от пола испытуемого.

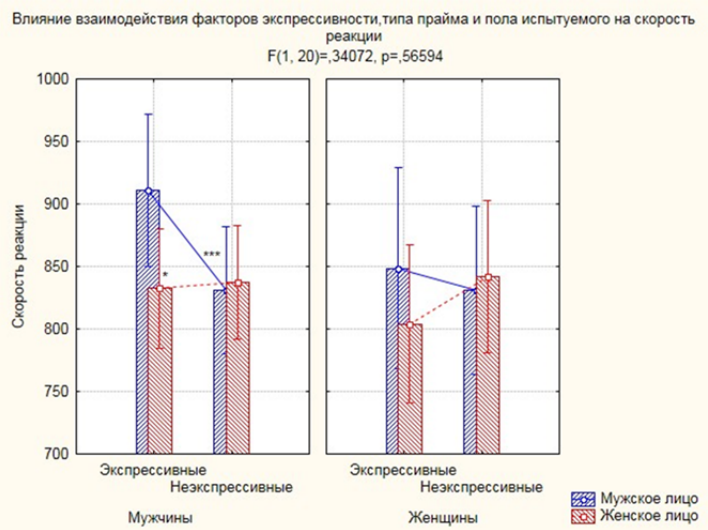


Рис. 3. График влияния взаимодействия факторов экспрессивности, типа изображения-референта и пола испытуемого на скорость реакции испытуемых

Таким образом, в заключении мы можем сделать следующие выводы.

– Экспрессивность может являться параметром, влияющим на восприятие языковых единиц, однако в данном случае играет роль тип экспрессивности.

– При выполнении когнитивных задач разного рода является значимым фактор референтной соотнесенности стимула вне зависимости от типа этой референтности.

– Мужчины и женщины различаются при восприятии экспрессивных единиц, однако на них оказывают влияние разные факторы. При этом мужчины являются более чувствительными к изменению факторов и их взаимодействию.

Литература

1. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык и его функционирование. М.: Наука, 1993. С. 90–136.
2. Вернер Ф. Речевое поведение женщин и мужчин // Языкознание. РЖ ИНИОН РАН. Сер. 6. М., 1984. С. 116–135.
3. Горошко Е.И. Теоретическая модель мужского и женского вербального поведения // Маркеры вербального и невербального поведения мужчин и женщин. Вена ; Киев, 1996. С. 1–80.
4. Горошко Е.И. Особенности мужского и женского вербального поведения // Гендер: язык, культура, коммуникация : материалы Первой международной конференции 25–26 ноября 1999 г. М., 1999. С. 34–35.
4. Gohier B., Senior C., Brittain P.J., Lounes N., El-Hage W., Law V., Phillips M.L., Surguladze S.A. Gender differences in the sensitivity to negative stimuli: Cross-modal affective priming//European Psychiatry. 28 (2013). P. 74–80.
5. Fossati P., Hevenor S.J., Graham S.J., Grady C., Keightley M.L., Craik F. et al. In search of the emotional self: An fMRI study using positive and negative emotional words // American Journal of Psychiatry. 160. 2003. P. 1938–1945.
6. Sereno Sara C. Scott Graham G. Elske J. Thaden1Bo Yao Patrick J. O'Donnell Emotion word processing: does mood make a difference? Frontiers in Psychology, 24 August 2015. URL: http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01191/full#B38
7. Васильева А.В. Коммуникативно-прагматические аспекты проявления экспрессивности в мужских и женских коротких электронных сообщениях // Вестник науки Сибири. 2014. № 4 (14). С. 190–195.

Ю.А. Вострова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ТОПОС НЕЗЕМНОГО В ПЕРЕВОДЕ ПОЭМЫ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ДЕМОН» НА ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Данная работа посвящена анализу перевода поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон» на итальянский язык, выполненного Э. Бацарелли. В центре внимания исследования – особенности перевода фрагментов поэмы, описывающих неземной топос существования Демона. В работе проводится сопоставительный анализ представления пространства неземного в оригинальном тексте поэмы и в его переводе. Особое внимание уделяется пространству Рая. Анализируются лексико-грамматические трансформации, применяемые переводчиком для достижения эквивалентности передачи смысла в итальянском тексте.

Творчество М.Ю. Лермонтова широко распространено среди итальянской публики. Многие его произведения, например, «Княгиня Лиговская и другие повести» («La Principessa Ligovskaja e altri racconti»), «Маскарад» («Un ballo in maschera») и «Герой нашего времени» («Un eroe del nostro tempo»), были переведены на итальянский язык. В данной статье для проведения анализа неземного топоса был взят за основу перевод поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон» («Il demone»), выполненный в 1990 году итальянским переводчиком, литературоведом и русистом Эридано Баццарелли. В итальянской литературной традиции существовало несколько переводов поэмы «Демон»: работы Софии де Губернатис-Безобразовой (1865), Альфредо Джованелли (1883). Выбор перевода Эридано Баццарелли обусловлен тем, что он является более современным. [1]

В поэме М.Ю. Лермонтова отмечается трехчастная система неземного топоса, которая включает в себя «Рай»: *И над вершинами Кавказа изгнанник рая пролетал:* <…>; «Ад»: То *не был ада дух ужасный, порочный мученик — о нет!* и некоторую область, в которой существует Демон. Кроме этого, «экспозиция поэмы связана с мотивом воспоминания Демона о райском прошлом». В первых строфах поэмы уже отмечается рефлексивная черта Демона, основанная на переживании – «лучших дней воспоминанья» [2]: *Печальный Демон, дух изгнанья, летал над грешною землей, и лучших дней воспоминанья пред*

ним теснилися толпой; тех дней, когда в жилище света блистал он, чистый херувим, <…>; *Давно отверженный блуждал в пустыне мира без приюта:<…>*. Данная работа будет посвящена анализу понятия «Рай» в поэме «Демон».

В оригинальном тексте фиксируются некоторые сущностные характеристики Рая как топоса. Во-первых, «Рай» является у М.Ю. Лермонтова пространством, которое наполнено светом: <...> *тех дней, когда в жилище света блистал он, чистый херувим,<...>*. Таким образом Рай противопоставлен Аду и пространству, в котором обитает Демон после его изгнания. Во-вторых, Рай является некоторым утерянным, романтизированным и не принадлежащим миру людей пространством, в котором возможно достижение абсолютного счастья: <…> *хочу я с небом примириться, хочу любить, хочу молиться.* <...> *Он слышит райские напевы…что жизни мелочные сны, и стон и слезы бедной девы для гостя райской стороны?* <…> *Во дни блаженства мне в раю одной тебя не доставало;<…> С тех пор как мир лишился рая,* <…>. В-третьих, «Рай» в поэме сопряжен с космическим пространством: <…> *И лучших дней воспоминанья пред ним теснилися толпой; тех дней, когда в жилище света блистал он, чистый херувим, когда бегущая комета улыбкой ласковой привета любила поменяться с ним, когда сквозь вечные туманы, познанья жадный, он следил кочующие караваны в пространстве брошенных светил;* <…>. Также понятие «Рай» персонифицируется и является действующим субъектом: <...> *И рай открылся для любви! Тебя послал мне ад иль рай?* В строках <…> *Посланник рая, херувим,* <…>; *И над вершинами Кавказа изгнанник рая пролетал:* <…> автор оригинала прямо указывает на то, что Демон является посланником в первой строке и изгнанником Рая во второй. В данной поэме М.Ю. Лермонтов разделяет общее понятие «Рай» и личный Рай Демона: <…> *Мой рай, мой ад в твоих очах.* Другим частотным репрезентантом является существительное *небо*, которое может употребляться как в своем основном значении ‘воздушное пространство’[3] (<…>*Средь полей необозримых в небе ходят без следа облаков неуловимых волокнистые стада*), так и в значении ‘Рай’: <…>*хочу я с небом примириться, хочу любить, хочу молиться*; <…> *клянуся небом я и адом,*<…>. Основной лексический репрезентант понятия «Рай» в поэме М.Ю.Лермонтова – собственно лексема *Рай,* имеющая значения: ‘место, где души умерших праведников ведут блаженное существование’; ‘Сад, где, по биб-

лейскому сказанию, жили Адам и Ева до грехопадения'; *перен.* 'Красивое место, доставляющее удовольствие, наслаждение'. [3,4]

Проанализировав особенности организации пространства неземного в переводе поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон», Э. Бацарелли, мы пришли к следующим выводам. Переводчик полностью и последовательно передает такие особенности пространства Рая «Демона» как сопряженность с космическим пространством и небом <…> *ed i ricordi dei felici giorni si affollavan nella memoria: dei giorni in cui nelle celesti plaghe egli luceva puro cherubino e la cometa fuggiva a Lui un amico saluto Gli rivolgeva, e amabilmente Gli parlava*. (досл.пер.: *и воспоминания счастливых дней толпились в памяти: (тех) дней, в которые на небосводе/ в краю небесном он сиял, чистый херувим, и пролетающая комета привет дружелюбный обращала к нему и любезно говорила с ним* <…>); <…> *col Cielo voglio far pace,* <…> (досл. пер.: *с Небом я хочу примириться*); <...> *lo giuro per il Cielo e per l'Inferno* <...> (досл. пер.: *я клянусь Небом и Адом*). В тексте перевода Э.Баццарелли также выделяет трехчастное пространство, подразделяя его на «Рай»: *Sulle vette del Caucaso volava l'esule dal Paradiso:*<…> (досл. пер.: *Над вершинами Кавказа летал изгнанник Рая:*<…>); «Ад»: <…> *le pene dell'Inferno?* (досл. пер.: <...> *мучения Ада?*) и некую область, в которой находится Демон после изгнания: *Il proscritto dal cielo, il triste Demone volava sulla terra dei peccati*, <…> (досл.пер.: *Изгнанник неба, грустный Демон летал над землей грешников,* <…>). Однако при переводе содержащейся в тексте оригинала антитезы Ад-Рай Э.Баццарелли не сохраняет авторский порядок слов, что может объяснять намерениями сохранить ритмическую организацию стиха: *Тебя послал мне ад иль рай? – Vieni dal cielo o dall'inferno?* (досл.пер.: *пришел с неба или из Ада?*); <...> *Мой рай, мой ад в твоих очах –* <...> *l'Inferno e il Paradiso è nei tuoi occhi* (<…> *Ад и Рай в твоих глазах*.)

В тексте перевода частично передана персонификация пространства Рая. В большинстве случаев Э.Бацарелли не сохраняет за Раем позицию активного субъекта. Ср. *Тебя послал мне Рай иль Ад? – Vieni dal cielo o dall'inferno?* (досл.пер.: *пришел с неба или из ада?*). В тексте оригинала активным субъектом являются именно Ад или Рай, в то время как в итальянском переводе Демон сам выполняет действие. Однако это восполняется при переводе других отрывков, в которых персонификация Рая в тексте оригинала не маркирована. Так, в строках: *Il proscritto dal cielo, il triste Demon*e <…> (досл. пер.: *изгнанник*

Рая, грустный Демон) субстантивированное страдательное причастие *proscritto,* образованное от глагола *proscrivere* ‘изгонять’, сохраняет заложенную в тексте оригинала пропозицию, в которой Демон является объектом действия (того, кого изгоняют), а Рай – действующим субъектом.

Э. Бацарелли не разводит понятия «Рай» и личный Рай Демона. Так, в переводе строк <…> *Мой рай, мой ад в твоих очах* переводчик использовал прием опущения притяжательного местоимения «мой», что повлияло на восприятия смысла: Демон рассказывает о своем личном рае и аде, а у Э.Баццарелли Ад и Рай являются обобщенными понятиями: <…> *Мой рай, мой ад в твоих очах – <...> l’Inferno e il Paradiso è nei tuoi occhi.* (досл. пер.: <…> *Ад и Рай в твоих глазах*.)

В тексте перевода понятие «Рай» выражено, в основном, следующими лексическими единицами и словосочетаниями: *Paradiso, cielo,* Данные лексические единицы являются словарными соответствиями рус. *Рай* и *небо.* Кроме того, автор перевода использует некоторые перифразовые сочетания. Так, например, переводя строки Лермонтова <…> *тех дней, когда в жилище света блистал он, чистый херувим* ,<…> Э. Баццарелли переводит рус.*жилище света* с помощью устойчивого литературного словосочетания *celesti plaghe* (*небосвод/края божественные* [5]) (<...>*Dei giorni in cui nelle celesti plaghe egli luceva puro cherubino*<...>(досл. пер.: …*(тех) дней, в которые на небосводе/ в краю божественном он сиял, чистый херувим*). Таким образом, переводчик, используя метод конкретизации, привносит коррективы в восприятие топоса, сохраняя, однако, главную идею автора и стилистические особенности текста. Аналогично в предложении <...> *Кочующие караваны в пространстве брошенных светил;*<...>-<...> *le nomadi carovane di stelle nelle plaghe del cielo immense sparse;*<...> (досл.пер. <…> *кочующие караваны звезд, на бесконечных, разбросанных небесных краях;*<…>) используется словосочетание *plaghe del cielo* для передачи рус. *в пространстве* (небесном) [6].

В заключение хотелось бы отметить то, что в тексте перевода сохраняется трехчастная структура неземного топоса (Рай, Ад и область существования Демона), а также переданы следующие сущностные характеристики Рая, представленные в оригинальной поэме: «Рай» – это место, сопряженное с космическим пространством, которое наполнено светом и неподвластно людям, а также пространство, в котором возможно достижение абсолютного счастья. В то же время в

итальянском тексте не разделяется общее понятие «Рай» и личный Рай Демона. Кроме того, персонификация Рая в тексте перевода выполнена частично, однако она восполняется при переводе других строк поэмы оригинала, в которых олицетворение Рая не маркировано.

Литература

1. Горохова Р.М., К. Ласорса Восприятие творчества Лермонтова в Италии // Восприятие русской культуры на Западе: очерки. Л.: Наука, 1975. 280 с.
2. Афанасьева Э.М. Мифологема рая в художественном мире поэмы «Демон» // Лермонтовские чтения-2007: сборник статей / под ред. С.С. Серейчика. СПб., 2007. С. 2.
3. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой; Ин-т лингвистических исследований РАН. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1999.
4. Лермонтов М.Ю. Демон. М.: Проспект, 2013. 53 с.
5. Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti // Enciclopedia Treccani. 1929. URL: http://www.treccani.it.
6. Lermontov M.Y. Il demone: introduzione, traduzione e note di Eridano Bazzarelli. Milano: Fabbri, 1997. 205 c.

А.В. Дымова

Уральский федеральный университет

УСВОЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ ЧЕРЕЗ РАЗНЫЕ КОДОВЫЕ СИСТЕМЫ

Аннотация. Данная статья прежде всего рассматривает современный семиотический подход к пониманию текста, в рамках которого текстом обозначается нечто большее, чем его традиционное вербальное отражение. Следовательно, мы говорим о различных информационных каналах, через которые реципиент может получать сведения. Поскольку одной из наших целей было изучить качество усвоения информации, принимаемой через различные кодовые системы, эта статья также обращает внимание на результаты небольшого эксперимента, проведенного при содействии студентов Департамента международных отношений УрФУ.

Ключевые слова: информация; кодовые системы; информационные каналы; креолизованный текст; семиотический подход; лексика; языковой; неязыковой.

Одновременно с появлением новой лингвистической когнитивно-дискурсивной парадигмы на рубеже XX–XXI веков спектр вопросов,

волнующий лингвистов, заметно увеличивается. Более того, неизбежно стремящийся к визуализации мир порождает особый интерес как к собственно экстралингвистическим явлениям, так и к их взаимосвязи с вербальными компонентами.

На фоне этого формируется определенная тенденция к расширению границ понятия «текст». Так, согласно семиотическому подходу мы можем называть текстом не только организованную речь, но и танец, ритуал, обряд, архитектурное, музыкальное произведение [1, 2], «которые, в свою очередь, рассматриваются как аналогичные языковым текстам, т.е. обладающие содержательным единством» [3]. Иначе говоря, текст – это комбинация вербальных и невербальных средств, объединенных единым смыслом.

Таким образом, постепенно происходит осознание многоканальности текста, которое в свою очередь приводит к подробному изучению проблемы: «поликодовый текст» (Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт, 1974), «креолизованный текст» (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, 1990), «гетерогенный текст», «супертекст» и т.д. Все эти термины, номинирующие одно и то же явление, вошли в научный оборот, отражая комплексность феномена своим многообразием.

Наше исследование было нацелено на установление наиболее действенной комбинации кодовых систем для продуктивной передачи информации. Следовательно, объектом исследования являются кодовые системы креолизованного текста. Предмет исследования в свою очередь – это эффективность кодовых систем в передаче информации.

Кодовые системы. Итак, кодовая система текста, в нашем понимании, – это языковой или неязыковой, самостоятельный или дополнительный информационный канал, который, выполняя ряд функций посредством собственного инструментария, призван передавать определенные сведения реципиенту. Можно выделить следующие каналы: вербальный, иконический, параграфический, звуковой, кинетический [4].

Изучая вопрос кодовых систем креолизованного текста, мы задумались о взаимосвязи каналов и степени их влияния на качество усвоения получаемой информации. Стоит сказать, что этот вопрос ранее освещался в исследованиях отдельных систем, следовательно, некая траектория развития нашего намериваемого эксперимента складывалась нижеследующим образом.

А. Мейерабиан в своем труде «*Nonverbal Communication*» [5] приходит к выводу о том, что вербальный канал отвечает всего лишь за

7% передачи информации, в то время как звуковому отводится 38%, а кинетическому – 55%. Иначе говоря, степень доверия, а следовательно, и воспринимаемость паралингвистических средств оценивается гораздо выше. Не зря исследователями отмечается прагматический потенциал неязыковых средств, а также подсознательная активизация усвоения информации, исходящая из их психофизического воздействия [6, 7]. Так, использование исключительно вербального канала видится нам непродуктивным для передачи информации. В частности, А.А. Залевская [8. С. 69] видит вербальный канал лишь как «одну из составляющих многогранной системы переработки информации».

Обращаясь к физиологическим основаниям, следует также указать, что вопреки тому, что только около 10% информации, поступающей через зрение, доходит до мозга [9], 90% всей информации воспринимается при помощи глаз. Таким образом, зрительный и слуховой каналы признаются ведущими, где главенство отдается первому [10]. Подобным образом большое влияние имеют кинетические средства – 90% речи сопровождается жестами [11].

В результате анализ собранного в доэкспериментальный этап материала, связанного с нашим исследованием, логически подвел нас к следующей градации кодовых систем по увеличению их воздействия на усвоение информации:

– вербальная;
– слуховая/ кинетическая;
– зрительная.

Эксперимент в области эффективности разных каналов креолизованного текста. Целью данного эксперимента было определение степени усвоенности одного и того же лексического материала, который преподавался 5 экспериментальным группам через комбинации различных кодовых систем. Каждая группа включала 20 человек, так, в общей сложности участие приняли 100 студентов 3 и 4 курса Департамента международных отношений УрФУ, чей родной язык – русский, а владение английским варьируется от B2 до C1 (по шкале CEFR).

Для проведения данного эксперимента нами было отобрано 10 случайных слов, имеющих низкую частотность употребления (<1500) в *Corpus of Contemporary American English*, чтобы обеспечить их новизну для испытуемых. В итоге, нами были выбраны: *pinna* (29), *alga* (67), *adder* (174), *dandruff* (254), *carnation* (267), *nettle* (323), *bris-*

tle (641), *gurney* (1104), *wreath* (1255), *slug* (1354) [12]. Более того, с целью удостовериться в чистоте эксперимента: 1) в конце испытуемые были опрошены на предмет известности им этих слов; 2) слова выбирались с нетипичной комбинаторикой для минимизации излишней апелляции к ассоциативной памяти. Еще одним принципом нашего эксперимента было то, что исследование проводилось в динамике, т.е. нас интересовало первичное и вторичное (спустя 30 минут) усвоение.

На первом этапе I группе (вербальный канал) был предложен текст со словами и их дефинициями, которые испытуемые самостоятельно изучали в течение 5 минут. II группа (вербальный + иконический) рассматривала в течение такого же время слайды с изображениями слов и их названиями (стандартный шрифт *Times New Roman*). Перед III группой (вербальный + иконический + параграфический) стояла такая же задача, как и перед предыдущей, за исключением того, что к словам был применен шрифт, так или иначе отражающий содержание слова (например, слово *slug* в виде букв из стекающей слизи). Для IV группы (вербальный + кинетический) была проведена своеобразная пародия игры «*Крокодил*» – на слайде отображались слова, в то время как подготовленный человек пантомимами объяснял их значение. Наконец, V группа (вербальный + звуковой) проходила подобную процедуру, но вместо шарад прослушивала записи произношения слов (с различным тембром, акцентом, тоном и т.д.).

На втором этапе испытуемых просили записать изученные слова на английском языке в бланке, где были даны русские эквиваленты. Спустя 30 минут процедура с записью слов повторялась. Соответственно, в количественных показателях первой записи нас интересовало, как много слов участники эксперимента смогли записать, а во второй – изменился ли этот показатель (см. таблицу).

Количественные показатели эксперимента

Группы		ПЕРВАЯ ЗАПИСЬ			ВТОРАЯ ЗАПИСЬ		
		<50%	>50%	100%	Уменьшилось	Увеличилось	Не изменилось
I	В	14	6	–	5	5	10
II	В + И	5	14	1	10	2	8
III	В + И + П	3	15	2	2	2	16
IV	В + К	–	20	–	–	3	17
V	В + З	4	16	–	6	6	8

По итогам эксперимента мы видим, что применение исключительно вербальной кодовой системы (группа I) дает нам самый невысокий процент людей, которые успешно справились с заданием, записав >50%. Также мы отмечаем большое количество орфографических ошибок. С другой стороны, заметен удовлетворительный уровень сохраняемости слов в динамике.

В свою очередь можно уверенно говорить о большей эффективности вербального канала в сочетании с иконическим (группа II) и параграфическим (группа III). Мы видим, что количество испытуемых, не справившихся с заданием (записав <50%), весьма низкое. Более того, именно в группе II и III были зафиксированы случаи 100% выполнения задания, а также минимальное количество орфографических ошибок. Однако группа II показала достаточно большой процент снижения количества записанных слов при контрольном срезе, в то время как III отмечена высокой степенью неизменности.

Интересно, что IV группа обладает наибольшей стабильностью при второй записи – абсолютно отсутствуют случаи уменьшения количества записанных слов, напротив даже есть несколько случаев их увеличения. Такой же успех показывает и собственно первая попытка – все 20 испытуемых успешно справились с заданием. Финальная V группа справилась с первой записью весьма успешно, однако, вторая обнаружила колебания – одинаковое количество испытуемых смогли либо улучшить, либо ухудшить свой изначальный результат. Необходимо отметить, что ни в IV, ни в V группе не было обнаружено существенных орфографических девиаций.

Исследование показало, что наименее продуктивным в передаче и усвоении информации будет использование исключительно вербального компонента, т.к. только 30% испытуемых смогли успешно справиться с предложенным заданием, основанным лишь на этом канале. В то же время мы видим, что наиболее эффективным является сочетание вербального и кинетического каналов, поскольку в этой группе не только 100% испытуемых справились с заданием, но также 85% смогли сохранить число слов первой записи, а 15% даже увеличили его.

В свою очередь важным наблюдением является то, что, несмотря на эффективность сочетания чисто иконического компонента с вербальным, параграфический компонент, очевидно, положительно влияет на запоминаемость слова, что мы и видим в динамике. Более того, именно с применением иконического компонента были случаи запо-

минания всех 10 слов. Таким образом, по результатам эксперимента мы приходим к выводу о том, что предполагаемая до эксперимента градация информационных каналов по их воздействию на усвоение информации является верной. Также мы отмечаем повышение продуктивности вербального канала при его сочетании с другими.

В заключение мы хотели обозначить многогранность и обширность сфер, связанных с изучение данного вопроса, а следовательно, необходимость и актуальность его дальнейшего изучения.

Литература

1. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003.
2. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Либроком, 2009.
3. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013.
4. Дымова А.В. Формирование лингвострановедческой компетенции при помощи креолизованного рок-текста (на материале английского языка) // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 140–148.
5. Mehrabian A.K. Nonverbal communication. Cambridge: University Press, 1972.
6. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир. М.: URSS, 2016.
7. Семерджиди В.Н. Дидактический текст по иностранному языку как креолизованный текст (на материале современных учебников английского и русского языков) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 1. С. 146–149.
8. Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. Калинин: Калинин. гос. ун-т., 1988.
9. Грегори Р.Л. Глаз и мозг. М.: Прогресс, 1970.
10. Харченкова И.В. Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов: дис. … канд. пед. наук. СПб., 2014.
11. McNeil D. Hand and mind: what gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
12. Corpus of Contemporary American English. URL: https://corpus.byu.edu/coca/ (дата обращения: 10.09.2017).

С.С. Загайнов, П.Д. Митчелл

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ВЛИЯНИЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА XIX–XX ВЕКАХ

Аннотация. Развитие и функционирование любого языка обусловлено влиянием различных факторов, как внутренних, так и внешних. Среди последних, в частности, немаловажную роль играет речевая деятельность писателей и других людей, в больших объемах оперирующих языком, – ученых, политиков, философов и т.д. В данной статье рассматривается развитие английского литературного языка в теоретико-практическом аспекте, а также, на примере окказионализмов и неологизмов детально изучается практическое влияние писателей на обогащение лексического состава английского языка в целом.

Ключевые слова: факторы развития языка; неологизмы, окказионализмы; шотландизмы; литературный английский язык; научная фантастика; английская литература; американская литература.

Теоретико-практические аспекты развития литературного английского языка. Оценка вклада писателей в развитие английского литературного языка была дана В.В. Виноградовым: «В стиле писателя, соответственно с его художественным замыслом, объединены внутренне, связаны все использованные художником языковые средства. В языке великого художника часто слышится голос всего народа» [1].

Основные нормы английского языка были установлены и закреплены в период, предшествующий рассматриваемому в данной статье. Тем не менее, речевая практика таких писателей XIX–XX веков, как В. Скотт, М. Твен, Ч. Олсон, и др., значительно способствовала развитию этих норм и обогащению английского языка как литературного. Помимо писателей определенное значение в становлении нормы имели труды английских лексикографов XVIII–XX веков, которые создали фундаментальные словари литературного языка (J. Pickering [2], N. Webster [3]).

На функционирование и развитие английского литературного языка оказали влияние работы шотландского писателя В. Скотта, благодаря которому в литературное обращение были введены многочисленные слова и архаизмы шотландского происхождения.

На дальнейшее обогащение лексического состава английского языка оказал влияние Т. Карлейль, который, помимо введения ряда шотландизмов, также образовал большое количество сложных слов и аффиксальных дериватов, заимствований-калек и переводов [4].

Однако наиболее значительный вклад в развитие английского языка в XIX–XX вв. внесли американские писатели, создавшие так называемый «американский литературный язык», отличающийся большим количеством слов и речевых оборотов, отсутствовавших в британском варианте английского языка. Так, одним из наиболее влиятельных американских писателей считается М. Твен. Его системное использование языка Америки со множеством американизмов оказало крайне важное влияние на развитие и функционирование лексического состава литературного языка в целом. Труды и размышления о языке американского поэта Ч. Олсона, несмотря на его меньшую известность, стали одним из наиболее важных факторов развития английского языка во второй половине XX века.

Практические аспекты на примере неологизмов и окказионализмов. Образование неологизмов является одним из значимых способов обогащения лексического состава языка. Под неологизмами понимаются любые новые словарные и фразеологические единицы, образовавшиеся на определенном этапе развития языка и обозначающие понятия, связанные с развитием науки и техники, изменением в политической и социальной структуре общества [5]. Данная группа слов носит наименование терминологических неологизмов. Вторая группа, стилистические неологизмы, выражает уже существующие категории и служит для эмоционально-стилистического обогащения языка.

Способность английского к терминологическому словообразованию исключительно велика [6]. В области литературы преобладающее число подобных неологизмов принадлежит перу научных фантастов. Ставя перед собой задачу описать несуществующие в действительности объекты, писатели вынуждены прибегать к активному словообразованию. Многие неологизмы, образованные в результате этого процесса, не закрепились в английском языке, поскольку либо не получили в дальнейшем объекта действительности, который они могли бы описать, либо такие объекты и понятия получили иные наименования. Так, понятие, соответствующее фантастическому термину “seetee” (contraterrene matter), в реальности получило название

“antimatter”. Книжные термины “heat ray”, “death ray”, “ray gun” были замещены одним научным термином “laser” [7]. В обратном случае, однако, неологизмы становились устоявшимися понятиями, обозначающими новые явления человеческой жизни. Авторское значение слова при этом могло как сохраняться в полной мере, так и претерпевать семантологические изменения. К научно-фантастическим неологизмам можно отнести следующие лексические единицы:

“robot” – робот – создан чешским писателем и драматургом К. Чапеком для пьесы “R.U.R.” в 1920 г. В английский язык данный термин попал благодаря переводу данной пьесы за авторством Пола Селвера;

“deep space” – дальний космос – введен в употребление американским писателем Э. Э. Смитом в 1934 г.;

“zero-gravity” – нулевая гравитация – термин создан Д. Биндером в 1938 г. для обозначения состояния в центре земного ядра, краткий вариант термина “zero-g” введен писателем-фантастом А. Ч. Кларком в 1952 г. В настоящее время обозначает “невесомость”;

“robotics” – робототехника, “positronic” – позитронный, “psychohistory” – психоистория, наука о поведении больших групп людей – введены в английский язык американским фантастом А. Азимовым в 1940-х годах;

“genetic engineering” – генная инженерия – впервые употреблен в рассказе Д. Уильямсона “Остров дракона”, 1941 г.;

“gas giant” – газовый гигант – введен в обращение писателем Дж. Блишем в рассказе “Solar Plexus”, 1941 г.;

“ion drive” – ионный двигатель – данное понятие впервые употреблено в 1947 г. в рассказе писателя Дж. Уильямсона “Уравнитель”. Технология с аналогичным названием используется с 1970-х г.;

“pressure suit” – противоперегрузочный скафандр, высотный компенсирующий костюм – также принадлежит перу Дж. Уильямсона;

“flash crowd” – употреблено писателем Ларри Нивеном в 1973 в рассказе с одноименным названием, в настоящее время обозначает краткую массовую акцию, как правило, не имеющую определённой цели и организованную с помощью интернета или мобильной связи;

“cyberspace” – киберпространство, – впервые использовано в новелле У. Гибсона «Сожжение Хром» в 1982 г. В настоящее время часто используется для описания объектов, широко распространённых в компьютерной сети;

“McJob” – низкооплачиваемая, непрестижная, не требующая высокой квалификации и бесперспективная работа, – Д. Коупленд, “Поколение X: Сказки для ускоренного времени”, 1991 г.

В определенных случаях писатели для обозначения новых понятий использовали уже существующие лексические единицы:

“virus” – в значении “компьютерный вирус” данное слово было употреблено Д. Герролдом, который провел параллель между “живыми” вирусами и самовоспроизводящимися программами в романе “Когда ХАРЛИ исполнился год”, 1972 г.;

“worm” – компьютерный червь – в данном значении слово было использовано писателем Дж. Браннером в романе “Наездники шоковой волны”, 1972 г.

Остальные литературные жанры рассматриваемого периода менее продуктивны на неологизмы, поскольку не столь сильно зависят от них. Тем не менее, распространение получили следующие термины:

“scrooge” – скряга, грубый человек – в повести Ч. Диккенса “Рождественская песнь” главным героем являлся одноименный персонаж;

“genocide” – польский юрист Рафаэль Лемкин ввел в употребление данный термин в своей книге “Правление государств „Оси“ в Оккупированной Европе”;

“monomyth” – мономиф – впервые использовал Джозеф Кэмпбелл, заимствовавший термин из романа ирландского писателя Дж. Джойса “Поминки по Финнегану” и “quark” – кварк – также заимствованное из того же романа американским физиком Гелл-Манном для обозначения фундаментальной частицы в Стандартной модели.

Особой категорией неологизмов являются авторские неологизмы (окказионализмы). Несмотря на то, что обычно они не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка, в ряде случаев они становятся общеупотребительными или же закрепляются в той или иной сфере жизни. К примерам ярких окказионализмов можно отнести следующие термины:

“doublethink” – двоемыслие в изначальном книжном значении – принадлежит британскому писателю Дж. Оруэлла, в настоящее время может обозначать интеллектуальное или моральное двуличие, лицемерность;

“thoughtcrime” – мыслепреступление, “unperson” – “нелицо” в контексте книги; видный деятель, потерявший свое положение, – также созданы Дж. Оруэллом, получили значительное распространение в сфере политики и СМИ;

“Big Brother” – Старший Брат – еще один термин из Оруэлла может обозначать диктаторский режим, полицию, ФБР и спецслужбы в целом;

“to grok” – глубоко и интуитивно понимать – впервые использовано Р. Э. Хайнлайном в романе “Чужак в стране чужой”, широкое распространение получил в культуре хиппи.

Влияние творчества писателей как внешнего фактора развития английского языка прослеживается на протяжении всего периода существования этого языка. В период XIX-XX столетий данный фактор оказал влияние как на лексический состав, так и на развитие литературной формы английского языка. Сквозная динамика этого фактора позволяет сказать, что в XXI в. он не утратит своего значения. Вполне логично предположить, например, что развитие науки и техники приведет к тому, что многие научно-фантастические термины станут общеупотребительными. Следует также учесть тот факт, что на сам данный фактор в дальнейшем будет влиять развитие масс-медиа и сети Интернет.

Литература

1. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959.
2. Pickering J. A vocabulary or collection of words and phrases, which have been supposed to be peculiar to the United States of America. To which is prefixed an essay on the present state of the English language in the United States. Boston: Cummings & Hilliard, 1816.
3. Webster N. American Dictionary of the English Language. 1828.
4. Котов Г. Г. Влияние внешних факторов на функционирование и развитие лексического состава языка: автореф. дис. д-р. фил. наук: 10.02.19. СПб., 2003. 290 с.
5. Гальрепин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств. 2-е изд. М.: Либроком, 2012. 376 с.
6. Лем С. Фантастика и футурология. Книга 1. 1972.
7. Poghosyan Z. A study of neologisms in science fiction. Master’s thesis. Yerevan State University, Yerevan, 2013.

К.В. Кайзер, О.В. Фельде

Сибирский федеральный университет

УСТНЫЕ РАССКАЗЫ О «ЗНАТКИХ ЛЮДЯХ» КАК НАРРАТИВНЫЙ ЖАНР

Аннотация. В статье рассматриваются устные рассказы коренных жителей Северного Приангарья о людях со сверхъестественными способностями: колдунах, ведьмах (волхитках, волшебках), знахарях и др. Выявляется корпус наименований «знатких людей», определяются основные жанрообразующие признаки избранных для анализа текстов, доказывается принадлежность текстов о «знатких» к устным нарративам, в которых эксплицируется традиционная крестьянская культура.
Ключевые слова: лингвокультура; нарративный жанр; жанровый признак; речевая стратегия.

Изучение устных рассказов жителей отдаленных деревень Северного Приангарья началось сравнительно недавно, сегодня они рассматриваются с позиций фольклористики, лингвистической нарратологии и региональной лексикографии сибирскими учеными Н.А. Новосёловой [Новосёлова, 1991], Г. В. Афанасьевой-Медведевой [Афанасьева-Медведева, 1997], О. В. Фельде [Фельде, 2014] и их учениками [Кайзер, 2017; Калинина, 2005; Смирнов, 2017 и др.]. Несмотря на большую лингвистическую информативность и «культуроносные» смыслы данных текстов, они всё еще недостаточно изучены филологами, и это обстоятельство повышает актуальность их лингвистического анализа. Главной задачей статьи является доказательство того, что устные рассказы о «знатких людях» представляют собой особый нарративный жанр.

Объектом данного исследования являются устные рассказы жителей Северного Приангарья о людях, обладающих сверхъестественными способностями. Эмпирическим материалом служат аудио- и видеозаписи таких рассказов, собранные в деревнях Северного Приангарья в ходе комплексных фольклорно-диалектологических экспедиций студентов СФУ под руководством проф. О.В. Фельде и доц. В.К. Васильева, а также иллюстративные материалы «Словаря говоров русских старожилов Байкальской Сибири» Г.В. Афанасьевой-Медведевой. Всего в лингвистический оборот вводится около 50 оригинальных текстов.

Родовым наименованием, обозначающим людей со сверхъестественными способностями, является словосочетание *знаткие люди*, а также его субстантиват *знаткие* (ед. ч. – *знаткой*, *знаткий*). Лексема *знаткой* используется в русских сибирских и уральских говорах в значении «знающий ремесло знахаря, колдуна, занимающийся ремеслом знахаря, колдуна». «Знаткая мать-то была у него». Ср. Урал, 1964. «Кто знаткой, тот и пускал порчу». Том. Перм. «Знаткие люди». Ачин. Енис., 1897. Иркут., Краснояр. [Филин, Сороколетов, 1976: 309]. Видовыми наименованиями *знатких людей* являются общенародные и диалектные слова *бабка* (*бабка-рудомётка, бабка-шептушка, бабка-самородка, бабка повивальная*), *ведьма, волхитка, волшебка, знахарь, знахарка, колдун* (*колдунья*), *повитуха*. В народном сознании все *знаткие люди* разделяются по принципу хорошие – плохие; приносящие пользу – приносящие вред.

Анализ устных рассказов о *знатких людях* даётся преимущественно с позиций фольклористики, где такие повествования относят к несказочной прозе или к демонологическим рассказам с последующим разделением на фольклорные жанры. Большинство исследователей определяют рассказы такого рода как былички, например, И. А. Голованов, который исследует жанровую дифференциацию несказочной прозы в коммуникативном аспекте [Голованов, 2008]. Существуют также и другие мнения, например, Э.В. Померанцева выделяет в демонологических рассказах былички (мемораты), то есть рассказы-воспоминания о событии от первого лица, и бывальщину (фабулаты) – рассказы, утратившие воспоминания очевидца [Померанцева, 1975]. Е.Н. Кузьмина предлагает тематическую классификацию несказочных нарративов, согласно которой рассказы о «знатких людях» относятся к мифологическим, то есть к нарративам «о необычных явлениях, встречах с необъяснимым и т.д.» [Кузьмина, 2008: 70–71]. В лингвистическом аспекте рассказы такого рода являются недостаточно изученными, хотя они информативны с лингвокультурологической, лингвоаксиологической, структурно-семантической точек зрения. Отметим также высокий коммуникативно-дискурсивный потенциал текстов о людях со сверхъестественными способностями.

По нашему мнению, повествования о *знатких людях* относятся к особой разновидности нарратива как гипержанра. Для устных рассказов о знатких людях свойственны все черты устного нарратива, а именно: спонтанность речи, высокая степень субъективации повест-

вования, оценочность, динамизм, событийность, завершённость, ориентация нарратора на реакцию слушателя и т.п.

Одна из главных отличительных черт исследуемых нами устных нарративов – спонтанность и откровенность речи рассказчика, который нередко, повествуя о *знатком человеке*, раскрывает слушателю и информацию сугубо личного характера. В процессе общения у нарратора отсутствует возможность длительного обдумывания фраз и подбора лексических и синтаксических средств. По этой причине устные рассказы о *знатких людях* обладают всеми особенностями спонтанной диалектной и разговорно-обиходной речи.

Второй важной особенностью избранных для анализа рассказов является субъективация повествования: явления, события изображаются такими, какими представляются рассказчику, а не такими, какими являются на самом деле. Отметим, что для информанта его отношение к предмету повествования является истинным и единственно верным. С этой чертой напрямую связана оценочность данных текстов. В устных рассказах о *знатких людях* преобладает утилитарный тип оценки специфического ремесла знаткого человека, используются оценочные прилагательные или глаголы: *она сильная,* ***хорошая*** *была бабушка* (Мотыг.: Рыбное, запись 2016 г.), *она хорошо так… в своё время* ***пакостила*** (Мотыг.: Мотыгино, запись 2016 г.)*; экспрессивы, существительные-коннотативы: Вот волохитил дак волохитил. Этот дед был* ***ужасный*** [Афанасьева-Медведева, 2011: 122], *А она когда чует, что в пользу, она радёшенька потом эта бабушка-то! Радуется!* ***Польза!*** [Афанасьева-Медведева, 2007: 92].

В связи с тем, что речь рассказчика является спонтанной, следует сказать о динамизме повествования. Информант может внезапно менять направление повествования, дополнять и исправлять некоторые факты, вспоминать о других событиях, сопутствующих основному: *Это я не знаю, но свекровка рассказывала так:* ***вот, у них, вот, где мы купили дом, и жили в её, так вот их два было крыла****. И хто-то, кака-то делалась свиньёй и приходила. И её избили, эту свинью, и она убежала. <…>* ***Ну, чё они делали, во двор приходили, значит, портили, я-то так понимаю-то, как, портили скота, на кого злой. Ну, ведь не каждый человек добрый есть, всякий есть*** (Богуч.: Иркинеево, запись 2014 г.).

Говоря о сюжете рассказа, необходимо подчеркнуть его событийность и завершенность, что подразумевает насыщенность повествова-

ния событиями (в завязке и кульминации), а также законченность (развязку, финал): *... отпускали этих коней, а потом они их ымали: надо на покос уже. И вот они ездили, ездили и поймать-то не могли <...> Ну, и пришли к этому дедушке Иннокентию, ну, дескать, помоги нам: коней не можем поймать. – Дак вот берите, – то ли Ванькой его называли, или как они называли, парня-то, – берите Ваньку вам дам <...> Приехали, и всех коней, кони все пришли, всех коней поймали* (Богуч.: Иркинеево, запись 2014 г.).

Немаловажным свойством нарративов о *знатких людях* является ориентация повествователя на реакцию слушателя, в этом аспекте следует отметить, что определение коммуникативной цели устного рассказа является одной из важных задач при его изучении. Анализ использованного в данной работе эмпирического материала позволил установить, что одной из коммуникативных целей рассказов о *знатких людях* является информативная, которая, как правило, сочетается с аксиологической. Базовая стратегия, реализуемая в устных рассказах о знатких людях – нарративная, т.к. информант повествует о каком-то событии, связанном со *знатким человеком*.

Реализуя нарративную стратегию, рассказчик использует различные коммуникативные тактики. Например, некоторые рассказы построены таким образом, чтобы убедить адресата в реальности происходящего. В таком случае нарратор прибегает к аргументативной тактике, при этом часто используя ссылки на реальные факты или апеллируя к личности слушателя: *[Дочка] сильно-сильно стала заикаться. <...> Мы пришли вот к этой бабке самородной <...>* ***И вы не поверите!*** *Дня через три или через четыре моя девчонка заговорила! Один раз всего ходили!* [Афанасьева-Медведева, 2007: 93]. Иногда информант, которому кажется, что его рассказ недостаточно правдив, начинает активно убеждать слушателя в истинности его слов: *И она [волохитка] даже на конный двор приходила, жена его, за ноги ташшила! Домой ташшила! За ноги!* ***Вот не вру! Не вру!*** [Афанасьева-Медведева, 2011: 124].

В устных рассказах о *знатких людях* реализуется также имагинативная тактика нарративной стратегии, которая характеризуется тем, что рассказчик детально описывает магический ритуал: *Она, конечно, там* ***поговорит что-то, поговорит. Наговорит, потом натирает мел, посыпает мелом, красной тряпкой язвы и вот, чтобы не мочить*** (Мотыг.: Мотыгино, запись 2016 г.).

Об экспозиторной тактике следует говорить в том случае, когда нарратором в ходе повествования даются пояснения к чему-либо: *<…> когда умирала, говорят, что умереть не могла, что сильно знаткие люди они умирают, мучаются перед смертью. Вот перед ней, перед её кроватью, вырывали половицу вверху. [–Для чего? – Собир.]* ***Ну, вырывали, вырывали, чтоб у нее душа ушла****. Вот так вот* (Мотыг.: Рыбное, запись 2016 г.).

Помимо общежанровых признаков, в рассказах о *знатких людях* нами выявлены инвариантные структурные характеристики, которые выделяют подобные рассказы в кругу других устных нарративных жанров. В центре такого рассказа всегда находится человек со сверхъестественными способностями, вокруг которого концентрируются события: *Он очень людей лечил,* ***дед Тит,*** *<…> раньше не было лекарей никаких. Ну, он* ***был знаткой****. Если ему не понравится человечек, он может и со свету сжить* (Мотыг.: Рыбное, запись 2016 г.)*, А вот у нас тут на Горной жила* ***бабка-шептунья****. Вот на горной улице. А у ней жила Тося-сиротка…* [Афанасьева-Медведева, 2007: 97]. Существует объект экстрасенсорного воздействия – тот, кому помогает или вредит *знаткой,* при этом объектом воздействия могут быть как человек, так и животные, природа: *Бабулька прибежала, в печку уголёчек достала березовый, водичку развела,* ***меня умыла****, пошла это побрызгала там, поплевала, и водичку в угол слила. Я домой пошла, отлежалась <…> и все, как бы, прошло* (Мотыг.: Мотыгино, запись 2016 г.), *Вот этот наговор, как наговор, который он мне рассказал, я прочитала… рассказала это, потом сообразила, как уж это, всё. И вот это он* ***увёл корову нашу****!* (Богуч.: Богучаны, запись 2017 г.).

Экстрасенсорные способности и магические действия «знаткого» рассказчиками оцениваются, как правило, с позиции добро – зло. При этом нарраторы могут приписывать добрые и злые качества одному и тому же человеку: *Она лечила, она, не знаю, может быть, она и…* ***Она и худое знала, но она, в основном, лечила детей*** (Мотыг.: Рыбное, 2016), *Здесь бабка-рудомётка была, она кров открывать умела. <…> Сколь лечился, и ничё не помогало. <…> И вот потом всё убрала, эти банки все, и* ***мне сразу хорошо стало, легче*** [Афанасьева-Медведева, 2007: 92].

Одной из важнейших особенностей устных рассказов о *знатких людях* является доминирующая в них функция выражения древних

(языческих) форм мировосприятия. В текстах эксплицируются представления ангарцев о духах, о сакральном пространстве, нередко повторяется мотив оборотничества: Лятит ***журавель, журавель****, и орёт, и орёт! И кругом нас, и кругом нас! Я трясуся, под его под руку. <…> Покружился-покружился — и пошёл. Это раз. И второй раз, и третий раз****. А это первая его жена и была <…>. С кладбишша его жена. Волохитка была, знала*** [Афанасьева-Медведева, 2011: 124-128].

Устные рассказы о *знатких людях* как особый нарративный жанр обладают высокой лингвистической информативностью и социокультурной значимостью. Исследование данных текстов с позиции коммуникативной диалектологии и этнолингвистики будет способствовать углублению и расширению научных знаний о региональной лингвокультуре и диалектном дискурсе.

Литература

1. Новоселова Н. А. Локальные черты устно-поэтической традиции Приангарья // Фольклор: Песенное наследие. М.: Наука, 1991. С. 132–145.
2. Афанасьева-Медведева Г. В. Колдун, знахарь в русских мифологических рассказах, представлениях Восточной Сибири: Структура и содержание образов, ареалы и семантика именований: дис. … д-ра филол. наук: 10.01.09. Иркутск, 1997. 311 с.
3. Фельде О.В. Ангарский нарратив как объект исследования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Томск. 2010. № 10 (151). С. 189–192.
4. Кайзер К.В. Коммуникативные стратегии и цели устных нарративов о «знатких людях» (на материале диалектных текстов Северного Приангарья) // Научные достижения и открытия современной молодёжи: сб. ст. победителей междунар. научно-практич. конф.: в 2 ч. Пенза: Наука и Просвещение. 2017. С. 761–763.
5. Калинина С.В. Персонажи освоенного пространства в традиционной мифологической прозе восточнославянского населения Красноярского края: дис. … канд. филол. наук: 10.01.09. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2005. 273 с.
6. Смирнов Е.С. Экстралингвистические факторы исследования концепта «чужие» в ангарской лингвокультуре // Лучшая научная статья 2017: сб. ст. победителей VI Междунар. научно-практич. конкурса. Пенза: Наука и Просвещение. 2017. С. 124–127.
7. Филин Ф.П., Сороколетов Ф.П. Словарь русских народных говоров. Вып. 11. М.: Наука, 1976. 363 с.
8. Голованов И.А. Проблема жанровой дифференциации несказочной прозы: коммуникативный аспект // Вестник Челябинского государственного университета. № 36. Челябинск, 2008. С. 26–33.

9. Померанцева Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М.: Наука, 1975. 200 с.
10. Кузьмина Е.Н. Несказочная проза народов Сибири: опыт подготовки томов серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» // Актуальные проблемы сибирской фольклористики / Мат-лы Всерос. науч. конф., 4–7 ноября 2008 г. Новосибирск, 2008. С. 57–71.
11. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Т.8. Иркутск, 2011. 536 с.
12. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири. Т.2. СПб.: Наука, 2007. 560 с.
13. Бергельсон М. Б. Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы: дис. … докт. филол. наук: 10.02.19. М.: МГУ им. Ломоносова, 2005. 404 с.

М. А. Козырева, О.В. Нагель

Национальный исследовательский Томский государственный университет

КОНВЕРСАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ДИАЛОГА НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ТЕЛЕФИЗИОННОЙ ПЕРЕДАЧИ «ACTORS ON ACTORS»

Аннотация. В данной работе представлен обзор конверсационного анализа как метода и предложен пример его использования на материале анализа спонтанного англоязычного диалога.

Конверсационный анализ возник изначально в социологии как способ изучения разговорной речи. Понятие было введено Х. Саксом [1], который отметил, что речь является центральным объектом социума. Конверсационный анализ можно определить как исследование устной речи (обычно диалога) на основе наблюдения и эксперимента. Объектами изучения анализа выступают вербальное и паравербальное поведение участников диалога, очередность реплик, способы преодоления трудностей в процессе коммуникации. Все это, по словам основоположника метода, помогает овладеть речью – то есть искусством быть человеком.

Актуальность данной работы определяется, прежде всего, тем, что объектом изучения конверсационного анализа является речь – центральное понятие в жизни каждого человека и всего социума. А также

тем, что анализ диалога представляет большой интерес для большинства ведущих лингвистических школ мира, в том числе и для российских ученых, но с использованием других методов. Тем не менее, исследования разговора посредством конверсационного анализа в России существуют, например, научные работы Андрея Корбута [2], Анны Турчик [11] или Натальи Хлопаевой [10].

Конверсационный анализ как метод используется в таких науках, как социология [3] лингвистика, антропология, психология [4].

Практическое применение конверсационного анализа немаловажно, например, для междисциплинарных исследований: согласно работам Анны-Марии Бараха Роан, доктора педагогических наук, конверсационный анализ все чаще используется для освоения иностранного языка. В своей работе она утверждает, что с помощью данного анализа студенты овладевают механизмами и нормами речи, что в конечном итоге дает им возможность не только выучить новый язык, но и в совершенстве овладеть искусством коммуникации [5].

В данном исследовании мы обращаемся к анализу диалогов актеров на материале американской телевизионной передачи «Actors on actors», где участники, известные актеры, обсуждают популярные фильмы и телепередачи, которые задают направление современной коммуникации, затрагивая при этом не только проблемы индустрии развлечений, но и более серьезные темы. Премьера шоу состоялась в декабре 2014 года на одном из американских каналов. Среди гостей встречались такие мировые знаменитости, как Николь Кидман, Опра Уинфри, Колин Фёрт; сама телепередача была удостоена многих наград: в 2015, 2016, 2017 годах шоу было признано победителем Emmy Award в категории «Лучшая развлекательная программа». Несмотря на то, что материалом выступает телевизионная передача, что несколько противоречит основной установке конверсационного анализа – фокусироваться на диалогах спонтанной коммуникации, мы считаем, что данный материал возможно анализировать с применением данного метода в силу того, что участники передачи общаются без заранее написанного сценария, что дает возможность говорить о естественном характере коммуникации. Более того, мы полагаем, что важность анализа материала связана еще и с тем, что в данной передаче представлены модели диалога современного общества, т.е. то его проявление, которое копируется и тиражируется молодым поколением.

Выбор материала обоснован еще и тем, что участники шоу в силу своей профессии имеют хорошую дикцию и поставленную речь, что заметно упрощает задачу транскрибирования и анализа речи для исследователя.

На данном этапе исследования мы представляем анализ фрагмента из диалога *Кейт Уинслет (возраст – 42 года) и Сирши Ронан (возраст – 23 года),* которые имеют достаточно выраженную разницу в возрасте, что позволит нам поставить дополнительную задачу в исследовании, а именно определить то, насколько возрастные особенности участников коммуникации влияют на особенности развития диалога.

Беседа в данном отрывке пойдет о фильме “Brooklin”, в котором Сирша Ронан сыграла главную роль. Было проанализировано 17 реплик с помощью приемов конверсационного анализа.

Согласно Дж. Херитэджу [6] тремя основными постулатами конверсационного анализа являются следующие.

1. Вербальное взаимодействие является структурно организованным.

2. Вклад, вносимый каждым из участников в интеракцию, контекстуально ориентирован. Процесс индексирования высказываний к контексту неизбежен.

3. Эти особенности естественной речи актуализируются в каждой детали интеракции, так что нельзя пренебречь ни одной из них как малозначимой, случайной или «неправильной».

Соответственно, мы проводим анализ в рамках данных трех ориентиров: *анализ порядка очередности высказываний, что относится к структуре, анализ стратегии «восстановления» разговора, анализ последовательности высказываний с учетом невербальной коммуникации (анализ жестов, так как видеоматериал дает нам такую возможность).*

Представим скрипт и анализ диалога на (0:10 – 1:13) минуте разговора (https://www.youtube.com/watch?v=NzyN5kcbusY&t=83s) (см. таблицу) по трем представленным аспектам с последующим детальным описанием.

Используемые сокращения и условные обозначения в анализе: **KW** – Kate Winslet, **SR** – Saoirse Ronan; ↓ – интонация понижается; ↑ – интонация повышается; **[** – «нахлест» фраз; **(.)** – небольшая пауза; **<u>слово</u>** – слова, выделенные ударением.

Ситуация: Кейт Уинслет и Сирша Ронан находятся в зале, друг напротив друга, между ними стол с чашками.

Скрипт и закодированный анализ диалога

1	KW:	I suppose the first thing that I wanted to ask you↓ was
2		when you read the script of «Brooklin»↓ (.)
3	SR:	hmhm
4	KW:	uh (.) did you know it was being sent to you↓
5		so were you excited that it was coming your way↑
6		or did you just read it completely cold↑()
7	SR:	e::m (.) I guess it was a bit of both I mean,
8		I was awa:re o::f the story↓ (.)
9	KW:	hmhm
10	SR:	so I had read the book↓
11		when I was maybe about 16 I think↑(.) and I loved it↓ (.)
12		e::m () but at the ti:me didn't know that there was gonna be: (.) a screenplay
13		[o::r o:r anything like that↓
14	KW:	[but when you read the book↓ did you subconsciously
15		in any way put yourself in those scenes↓ (.) Even [looking back?
16	SR:	[I think you always do↓
17		do you not feel like you do this with (.) with books↓
18		I always feel like if it really grabs me
19		((делает хватающий жест руками))
20		I start to act out↓ (.) imaginary scenes that (.) maybe aren't in the [book↓
21		((покручивает указательными пальцами перед собой))
22	KW:	[yeah
23		I'll find myself sometimes saying little pieces of dialog↓
24	SR:	yeah↓
25	KW:	sometimes [*неразборчиво* ↓ (.) although I did read [«The Reader» ↓
26	SR:	[on your own↓ [hmm
27	KW:	a long time before I was actually cast in the film↓ and I remember
28		when I read it↓ setting down having a conversation with somebody else ↓
29		[about who could possibly play Hannah Schmitz
30	SR:	[okay
31	KW:	and I never thought of myself↓
32	SR:	really?!
33	KW:	uh never↓ no↓

1) Анализ последовательности высказываний:

С первых строчек Кейт Уинслет определяет ход беседы, задав первый вопрос; а затем продолжает держать ход беседы в том направлении, которое ее интересует, задав вопрос в строчке (14) *"[but when you read the book↓ did you subconsciously in any way put yourself in those scenes↓ (.) Even [looking back?"* Сирша Ронан в основном отвечает на вопросы собеседника и пару раз задает уточняющие вопросы (17) "*do you not feel like you do this with (.) with books↓",* (32) "really?!" не меняя основного хода разговора.

Так как формат шоу отличается от привычного интервью и носит менее строгий характер, в диалоге присутствуют неформальные адъяцентные пары, то есть непосредственно примыкающие друг к другу вопрос и ответ, как например, в строчках (32-33):

- really?!

- uh never↓ no↓

2) Анализ порядка очередности высказываний:

В данном отрывке наблюдается несколько форм передачи порядка высказывания между собеседниками. Преобладающей формой можно считать форму «вопрос-ответ»:

– строчки **(6–7):**

– or did you just read it completely cold↑()

– e::m (.) I guess it was a bit of both I mean,

– строчки **(17–22):**

– do you not feel like you do this with (.) with books↓

– I <u>always</u> feel like if it really <u>grabs</u> me

– I start to act out↓ (.) imaginary scenes that (.) maybe aren't in the [book↓

– [yeah

– строчки **(15–16):**

– did you subconsciously in any way put yourself in those scenes↓(.)

– Even [looking back?

– [I think you always do↓

– строчки **(32–33):**

– really?!

– uh never↓ no↓

Но стоит отметить, что собеседникам не всегда удается закончить свой вопрос, как, например, в строчках **(15-16):**

– did you subconsciously in any way put yourself in those scenes↓(.)

– Even [looking back?

– [I think you always do↓

Кейт Уинслет не успевает закончить предложение, когда Сирша Ронан начинает свой ответ.

Другой способ передачи реплик можно наблюдать в строчках **(13–14):**

– [o::r o:r anything like that↓

– [but when you read the book↓ did you subconsciously

В данном случае отсутствует как таковой вопрос со стороны Сирши Ронан, и Кейт Уинслет, чувствуя, что высказывание подходит к концу, берет на себя инициативу и задает вопрос (*[but when you read the book↓ did you subconsciously in any way put yourself in those scenes↓ (.) Even [looking back?*), не дожидаясь окончания реплики Сирши.

3) Анализ стратегий «восстановления» разговора:

В представленном диалоге достаточно много так называемых «нахлёстов» реплик: строчки (13-14):

– [o::r o:r anything like that↓

– [but when you read the book↓ did you subconsciously

– строчки (15–16):

– did you subconsciously in any way put yourself in those scenes↓(.)

– Even [looking back?

*– [I think you always do↓*строчки (20–22):

– I start to act out↓ (.) imaginary scenes that (.) maybe aren't in the [book↓

[yeah

– строчки **(25-26):**

*– sometimes [*неразборчиво* ↓ (.) although I did read [«The Reader» ↓*

– [on your own↓ [hmm

– строчки **(29-30):**

– [about who could possibly play Hannah Schmitz

– [okay

Далее в строчках **(13-14)** *" [o::r o:r anything like that↓"* Сирша Ронан вынуждена делать поправки в своем высказывании, повторяя союз "or"; а в строчках **(26-27)** "sometimes [*неразборчиво* ↓ (.) although I did read [«The Reader» ↓

[on your own↓ [hmm" .

Подобный «нахлёст» не дает Кейт Уинслет закончить свою фразу, заставляя ее «перепрыгнуть» с одной мысли на другую. Несмотря на большое количество таких одновременно сказанных фраз нарушения

логики пар не наблюдается, то есть присутствует ответ на все заданные вопросы.

В разговоре присутствуют такие заполнители пауз, как длинные гласные в словах **(7), (8), (12), (13),** что помогает человеку подобрать подходящее слово и при этом показать, что его мысль еще не закончена. Также можно заметить употребление таких междометий, как “hmm**”(26),** “hmhm” **(3), (9),** “yeah” **(24),** “okay” **(30),** которые показывают вовлеченность слушающего в то, что говорит его собеседник, а также то, что информация не вызывает у него негативной реакции.

4) Анализ жестов

Жесты собеседников отличаются достаточно сильно: Сирша Ронан использует жесты 2 раза за отрывок в строчках **(19)** «((делает хватающий жест руками))», **(21)** «((покручивает указательными пальцами перед собой))», которые в основном повторяют содержание ее слов и выходят за пределы корпуса, что по Алану Пизу [7] можно интерпретировать как наличие внутреннего напряжения и неуверенности в себе; в то время как Кейт Уинслет на протяжении всего диалога жестикулирует в основном правой рукой, то собирая пальцы, то показывая открытой ладонью на собеседницу. Открытая прямая ладонь согласно Г.Е. Крейдлину [8] может означать доминирование в разговоре или символическое «разрушение-разрешение» проблем. Жест с собиранием пальцев может быть индивидуальным для Кейт, интерпретацию на данном этапе найти не удалось.

Таким образом, анализ данного диалога показал характерные для подобного жанра беседы формы очередности высказываний, такие как форма «вопрос-ответ». Также в силу того, что участники диалога принадлежат к одной профессии, в разговоре не наблюдается длинных пауз или проблем с пониманием вопроса собеседника. Напротив, диалог развивается быстро, связно, собеседники понимают друг друга с полуслова, что объясняет многие «нахлёсты» реплик.

Из особенностей данной беседы можно выделить то, что разница в возрасте участников достаточно велика (около 10 лет), что в совокупности с некоторыми другими свойствами характера может отражаться на развитии разговора: Кейт Уинслет является инициатором большинства вопросов и продолжительность ее реплик больше, чем у ее собеседницы. Данное утверждение мы делаем только на материале этого диалога, но планируем проверит зависимость стратегии развития беседы от возрастных характеристик и на материале других бесед.

Также интересно посмотреть зависимость структуры диалога от гендерного аспекта (материал – это сделать позволяет).

В целом данный диалог является наглядным примером полуформального бытового разговора, в котором оба собеседника заинтересованы в предмете общения и где каждый из них с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации проявил особенности своего характера (которые мы в данном исследовании еще не изучали, но планируем это сделать в будущем).

Литература

1. Исупова О.Г. Конверсационный анализ: представление метода // Социология: методология, методы, математическое моделирование. М., 2002. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18047614
2. Корбут А.М. Говорите по очереди: нетехническое введение в конверсационный анализ. 2015. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/govorite-po-ocheredi-netehnicheskoe-vvedenie-v-konversatsionnyy-analiz
3. Bronwen E. Thomas. Bournemouth University, UK “It’s good to talk’? An analysis of a telephone conversation from Evelyn Waugh’s Vile Bodies. 1997. URL: http://staffprofiles.bournemouth.ac.uk/display/journal-article/31861
4. Michael A. Westerman. Conversation analysis and interpretive quantitative research on psychotherapy process and problematic interpersonal behavior. 2011. URL: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/096394709700600202
5. Barraja-Rohan A.M. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. URL: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168811412878
6. Charles Goodwin, John Heritage. Conversation analysis. 1990. URL: http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications_files/CA_GOODWIN_HERITAGE.pdf
7. Allan Pease. Body language. 1981. URL: http://www.pokerbooks.lt/books/en/27_en.pdf
8. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. 2002. URL: https://www.psyoffice.ru/473-krejjdlin-grigorijj-neverbalnaja-semiotika.-jazyk.html
8. Конверсационный анализ интервью В.В. Жириновского в передаче «Диалоги». URL: https://www.studocu.com/ru/document/niu-vshe-moskva/kachestvennye-metody-politicheskikh-issledovaniy/prakticheskie/prakticheskaya-konversatsionnyy-analiz-intervyu-vv-zhirinovskogo-v-peredache-dialogi/484397/view?has_flashcards=0
10. Хлопаева Н.А. Креативные методы анализа текстов СМИ как инструмент коммуникационного менеджмента. URL: https://refdb.ru/look/2616317.html
11. Турчик А.В. Конверсационный анализ смеха в речевом взаимодействии: случай конструирования оценок власти. URL: http://jour.isras.ru/index.php/ soc-jour/article/viewFile/1121/1077

О.Н. Куслий

Новосибирский государственный университет

ВОСПЕВАЯ ДХИШАНУ, ДАЭНУ И ДАНУ

Аннотация. В статье рассматривается связь общеиндоевропейской поэтической традиции с архаическими богинями, чьи имена этимологически близки, будучи образованы от одной древней основы *дн*, которая обнаруживается также в названиях многих водных потоков Европы. Как известно, индоевропейцы обладали не только воинскими талантами, но и поэтическим даром, о чем красноречиво свидетельствуют искусство кельтских мастеров слога и священные книги ведийской и авестийской религий. Духовное единство носителей древних индоевропейских языков нашло отражение в песнопениях со сходной метрической структурой и в общих женских божествах, более поздний аспект которых связан с молитвой и словесным творчеством.

Зороастрийцы называли свою веру Даэной, именем богини, которая олицетворяла индоевропейскую триаду мысли, слова и дела и рождала вдохновение у поэтов. Ведийская Дхишана, восходящая ко временам до Заратуштры, имеет в основе своего имени корень *дхи*, что означает “видение”, “мудрость”, “молитва”. К древнейшему прошлому восходят и мать “перворожденных змеев” Ригведы, и “мать кельтских богов”, которые носят одно имя – Дану. *Tuatha de Dannaan*, “Племена богини Дану”, до появления в Ирландии жили на северных островах, откуда принесли свои несравненные знания. Этот легендарный ирландский народ, который отождествляют с “детьми Дон” валлийской традиции, считаются создателями Огама, кельтского алфавита деревьев, и поэзии, праязыка человечества.

О риши, восхваляй (эти) воды, выросшие вместе, из одного лона,
Родительниц (и) жен мироздания! Они едины мыслью, едины намерением,
О адхварью, Дхишана и божественные воды.
Ригведа X,30,6-10

«К водам» – так называется этот гимн «Ригведы», священной книги ведийской религии, памятника общеиндоевропейской поэтической традиции. Как известно, носителям древних индоевропейских языков по праву принадлежит выдающееся достижение – изобретение метри-

ческой поэзии, и неудивительно, что их духовное единство нашло отражение в песнопениях со сходной структурой, в которых они восхваляли общие божества, древнейшие из которых связаны с водой, первоосновой Вселенной.

Богиня Дхишана, к которой наряду с божественными водами, обращается ведийский поэт, занимает очень скромное положение в патриархальном пантеоне почитателей Индры. Однако следы ее былого могущества, как и традиция почитания космических родителей, еще различимы в древних гимнах. Притхиви, ведийская Мать-Земля, считается божеством более древним, чем Отец-Небо Дьяус, имя которого, как ни удивительно, согласно Р. Дандекару, «более двадцати раз употреблено как нарицательное существительное женского рода» [1. С. 149]. Русский переводчик «Ригведы» Т.Я. Елизаренкова указывает, что «женская ипостась Неба в РВ встречается, мужская же земли – никогда» [2. Т. 3. С. 389]. Важно отметить, что в некоторых ведийских гимнах первоначальные божества выглядят как две родительницы: «Снова пусть дарует нам земля дыхание жизни, / Снова богиня-небо, / Благо две половины вселенной пусть принесут, / Вечно юные матери закона!» (РВ X,59,7-8).

Земля и Небо, две матери двухчастного мира, воспеваются также как «две богини» (РВ IX,98,9), как «две, обращенные друг к другу (половины вселенной)» (РВ X,88,16) и как «великие соединённые чаши» (РВ III,55,20). Согласно Т.Я. Елизаренковой, «две соединённые чаши» (РВ X, 44,8), *samicine dhisane*, обозначают Небо и Землю» [2. Т. 3. С. 450], где слово *дхишана*, как поясняет Р. Дандекар, значит “раковины”, *samicine dhisane* – “соединяющиеся дхишаны”» [1. С. 149]. Имя богини, обозначающее в двойственном числе две чаши, символизирующие вселенную, является также названием сосуда, который использовался в ведийских ритуалах для возлияния божественного напитка сомы. «Это единственный случай, когда для чаши определенной формы, мы знаем не только ее греческое, но и персидское, и бактрийско-индийское название (*dhisana*)» [3. С. 74].

«Сок из лона Дхишаны» (РВ X.17.12), как иногда описывается Сома, усиливает хвалебные песни поэтов, будучи связан с вдохновением, которое не раз выражено именем богини. Хотя, согласно переводчику, «значение слова *dhisana* не установлено окончательно» [2. Т. 3. С. 376]; это «одно из семантически сложных, многозначных слов в РВ» [2. Т. 1. С. 602], именно “вдохновение” видим мы обычно в рус-

ском переводе, когда в оригинале стоит слово *dhisana.* Например, «тебя, безмерного, возбудило великое вдохновение» (РВ I,102,7). Стоит сказать, что те же строчки переводились также иначе: «тебя, безмерного, великая Дхишана возбудила [придала сил]» [3. С. 74]. В переводе Татьяны Яковлевны мы тоже изредка встречаем саму богиню: «Если меня охватила Дхишана, (воз)родила (меня), / Я хочу восхвалять Индру» (РВ III,32,14). Согласно комментарию, «Дхишана (*dhisana*) – Nom. Pr. Богини – абстрактной персонификации или нарицательное имя: “вдохновение”» [2. Т. 1. С. 704].

Авторы блестящего исследования «Становление литературной теории в Древней Греции и Индии» Н.П. Гринцер и П.А. Гринцер, приведя десятки примеров использования *дхи* (dhi), самого важного ведийского корня, связанного с вдохновением, резюмируют: «И повсеместно в «Ригведе», – дхи, дхити, дхишана значат уже просто «молитва», «гимн» [4. С. 27]. Ведийские поэты, как неоднократно указывалось, “видели” истину, «глагол *dhi*, описывающий творческую деятельность риши, значит одновременно “видеть” и “думать”, а соответствующее существительное *dhi* f. означает “видение”, “мысль, “мудрость” [2. Т. 1. С. 512]. Именно *дхи* просили поэты у богов, недаром они воспевали богиню Дхишану, недаром они сами звались *дхи-ра* – вдохновенные.

Визионерами были также создатели «Авесты», творчество которых продолжает традицию сокровенной поэзии общеиндоевропейского периода. Уже ранний зороастризм, придавал огромное значение «внутреннему озарению», и неслучайно древнейшая вера иранских племен называлась «Даэна Маздаясна», именем богини, которая, как и ведийская Дхишана, рождала у поэтов вдохновение и божественное знание. «Термин *daena* происходит от корня *day* “видеть” и может быть сравним с ведийским *dhin,* “видение”; см. *Humbach.* Die Gathas des Zaratustra, vol. 1, pp. 56–58; *J. Gonda*. The Vision of the Vedic Poets (La Haye, 1963), pp. 259–265). Первоначальное значение связано с индоиранской концепцией внутреннего видения: G.Gnoli. Questioni, p. 363 [5. С. 582].

Старая религия, в лоне которой вырос Заратуштра, была очень близка верованиям индоариев, отражённым в древнейших мандалах «Ригведы». По-видимому, и сакральный напиток хаома, авестийский аналог сомы, не всегда считался мерзким зельем. Согласно зороастрийским легендам, Заратуштра получил откровение, когда, «участ-

вуя в сборище по случаю весеннего праздника, отправился на рассвете к реке за водой для приготовления хаомы» [6. С. 28]. Традиционно считается, что Заратуштра был реформатором древней религии индоиранцев, и, следовательно, ведизм предшествовал зороастризму. Однако версия о том, что зороастризм представляет собой лишь один из аспектов маздеизма, находит все больше сторонников.

Давно доказано, что многие идеи «Авесты» [7] восходят к временам до пророка. Так, одним из наиболее архаичных элементов в зороастризме является индоиранская идея посмертного суда, с которым непосредственно связана Даэна. Каждый человек имеет веру, даэну, которую он встречает после смерти и видит ее лицо, то есть свои мысли, речи и дела при жизни. Перед истинно верующими она предстает в виде пятнадцатилетней «прекрасной светящейся белорукой девушки, резвой, прелестного вида, прямой, высокой… И душа праведного мужа говорит ей, спрашивая: "Кто ты, о дева…?» И даэна говорит: "Я твоя собственная вера, …Как я ни была мила, ты сделал меня еще милее своими добрыми мыслями, своими добрыми словами, своими добрыми делами…Первый шаг сделала душа праведного мужа – оказалась в Благой Мысли. Второй шаг сделала душа праведного мужа – оказалась в Благом Слове. Третий шаг сделала душа праведного мужа – оказалась в Благом деянии. Четвёртый шаг сделала душа праведного мужа – оказалась в Бесконечных Сияниях (Хадохт–Наск, 9–15). А нечестивой душе на мосте Чинват даэна является в облике страшной фурии.

Хотя в этой книге «Авесты» о Мосте не говорится, согласно другим текстам, именно он считается дорогой в иной мир, и богиня Даэна, по словам М. Бойс, выступает как «Дева Моста» [8. С. 239]. Так, «согласно «Видевдату» (13.19), даэна является со своими собаками и сопровождает душу праведного человека по Мосту Чинват, через Хара Березайти, космическую гору (на самом деле, мост, находящийся в Центре Мира, соединяет землю с небом) [5. С. 406]. Деву Моста, «олицетворение внутреннего духовного мира человека» (Ясна, 44, 9) вполне резонно соотносят с культом предков – фраваши. Это слово женского рода обозначает «двойника человека», который существует в высшем духовном мире, а также духов рек, озёр, гор и лесов [7. С. 322]. Предкам посвящен «Фравардин-яшт», где мы встречаем прекрасную Ардви-Суру-Анахиту, «у которой тысяча заливов, у которой тысяча притоков» (Яшт 13, 7). Иранисты полагают, что первоначаль-

но этот гимн был посвящен древнейшей индоиранской богине вод Харахвати-Сарасвати.

Хотя вопрос об общеиндоевропейском женском божестве остается открытым, одно несомненно: это была повелительница вод, связанная с изначальным миром. Согласно ведийской космогонии, богами этого нерасчлененного мира были Асуры, а их матерью – Дану, персонаж основного ведийского мифа, главный акт которого выглядел так: «Он убил Вритру, самого страшного врага, бесплечего, Индра – дубиной, великим оружием. Как ветви, топором обрубленные, змей лежит, прильнув к земле… Безногий, безрукий боролся он против Индры. Тот ударил его дубиной по спине. Вол, хотевший стать противником быка, Вритра лежал, разбросанный по разным местам» (РВ I.32.5-7). Когда Индра убил «перворожденного из змеев», – говорится далее, – «поникла жизненная сила у той, чей сын – Вритра. Индра сбросил на нее смертельное оружие. Сверху – родительница, внизу был сын. Дану лежит как корова с теленком» (РВ I.32.4-10). В «Ригведе» есть несколько гимнов, где завоеванные Индрой воды названы жёнами змея, что неудивительно, ведь Вритра был одним из данавов, сыновей Дану, а буквальное значение этого слова – «вода», «поток».

Британские кельтологи Алвин и Бринли Рис полагают, что имя матери “перворожденных змеев” «Ригведы», которое также носит “мать всех богов Ирландии”, обнаруживается во многих гидронимах Европы. «Ту же основу следует усматривать в названиях таких русских рек, как Дон, Днепр и Днестр. В этой связи можно упомянуть также Дунай и целый ряд рек в Англии» [9. С. 59]. Возможно, Дану, древнейшее божество кельтской мифологии, тоже была связана с водой. Во всяком случае, ее почитали как праматерь всего живого и, конечно, как мать «богоподобных» людей древнего кельтского племени *Tuatha de Dannaan*, народа богини Дану.

До появления в Ирландии эти племена, как утверждают мифы, жили на северных островах, «где изучали поэзию и магию (на взгляд архаического сознания две весьма близкие дисциплины» [10. С. 75]. Временем, когда Туатха Де Данаан прибыли с края земли, принеся свои несравненные знания, считают 15 век до н.э., что хорошо согласуется с древностью ирландской поэзии. «Кельтская традиция в Ирландии сохранила для нас нетронутыми архаизмы в языке, идеях и даже просодии, прототипы которых мы обнаруживаем в санскрите и хеттском. Таким образом, мы, по всей видимости, имеем здесь фраг-

менты общего наследия, истоки которого восходят ко 2-му тысячелетию до н.э.» [11. С. 93]. Под просодией, как мы помним, понимают системы стихотворных размеров и произношения.

К общему наследию индоевропейцев следует, по-видимому, также отнести «могущественные женские божества вне зависимости от того, представляют ли они в конечном счете одну и ту же богиню или одно и то же представление о божественной матери» [12. С. 191]. Энн Росс полагает, что положение «матери богов» занимали такие кельтские богини, как Дон, Дану и Бригита [12. С. 190]. Бригита или Бригид, одна из божеств племени Туатха Де Данаан, «от коих, как известно всем и каждому, ведут свой род ученые мужи Ирландии» [10. С. 83]. Все древние боги считались детьми богини Дану, величайшим из которых был Дагда, властелин совершенного знания. Его дочь Бригид была одновременно богиней огня и покровительницей поэзии, которую «древние гэлы считали нематериальной, сверхъестественной формой огня» [10. С. 61]. Она рождала вдохновение у людей, которые назывались филидами и почитались как мудрецы-провидцы и хранители искусства слова.

Народ племени Дану, который отождествляют с “детьми Дон” валлийской традиции, считается создателям поэзии, праязыка человечества, и одной из древнейших форм письменности – Огама. «Самый ранний из всех известных форм Огама – кельтский Древесный алфавит, или алфавит деревьев, каждый знак которого ассоциируется со своим деревом. «Огам, как утверждают ирландские мифы, был изобретен Огмой Солнцеликим, богом красноречия, знаний и поэзии у древнего кельтского племени Туатха Де Данаан» [13. С. 8]. Огму называли также «Кермэйт, что значит “медоустый” [10. С. 62], что понятно, ведь кельтские саги постоянно говорят о «меде поэзии».

С поэзией и вдохновением прочно ассоциируются деревья Огама – береза, рябина, яблоня… Даже дуб, дерево Дагды, которое теперь связывают с мужским началом, в древности считался индоевропейцами деревом, рожденным богиней. Так, «в Додоне (Dodona) – самом старом и наиболее почитаемом святилище древних греков, существовал культ богини Дианы. Поклонники Зевса в конечном итоге отняли у богини ее дуб-оракул, и после этого в шелесте его листвы греки стали слышать голос Зевса» [13. С. 67]. Как и Диану, Дхишану, Даэну и Дану, великих индоевропейских богинь, или, возможно, правильнее будет сказать, величайшую индоевропейскую Богиню, с приходом патриархата убрали с ее царственного трона…

«Дети Дану», которым Уильям Батлер Йейтс посвятил стихотворение «Неукротимое племя», со временем были низведены до положения духов – «сидов». Собиратель кельтских легенд и сказок, певец «кельтских сумерек» не мог не испытывать «вкус горечи и океанской пены, подмешанной к преданьям старины» [14. С. 195]. Йейтс всегда оставался верен кельтской Ирландии, ее древним божествам, которые, как он утверждал, продиктовали ему книгу «Видение» и всегда приходили к нему, чтоб вдохновить на новые образы. По-видимому, как и барды древности, великий ирландский поэт считал, что поэзия открывается на кромке вод.

«Я стряхну этот сон – ибо в сердце моем навсегда,
Где б я ни был, средь пыльных холмов или каменных сот,
Слышу: в глинистый берег озерная плещет вода,
Чую: будит меня и зовет» [14. С. 316].

Литература

1. Дандекар Р.Н. От вед к индуизму: Эволюционирующая мифология. М.: Вост. лит., 2002. 286 с.
2. Ригведа. В трех тт.; Мандалы I-X; Пер. с санскр, вступ.ст. и коммент. Т.Я. Елизаренковой. М.: Наука, 1999.
3. Тревер К.В. Памятники греко-бактрийского искусства. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1940.
4. Гринцер Н.П., Гринцер П.А. Становление литературной теории в Древней Греции и Индии. М.: РГГУ, 2000. 424 с.
5. Элиаде М. История веры и религиозных идей: От каменного века до элевсинских мистерий. М., 2012. 622 с.
6. Бойс М. Зороастрийцы. Верования и обычаи. М.: Наука, 1987. 303 с.
7. Авеста в русских переводах (1861–1996) / Сост., общ. ред., примеч. И.В. Рака. СПб., 1998. 480 с.
8. Boyce M. A History of Zoroastrianism. Vol. I. The early period. Leiden, 1989.
9. Рис А, Рис Б. Наследие кельтов. М., 1999. 480 с.
10. Кельтская мифология: Энциклопедия. М., 2002. 640 с.
11. Пиготт С. Друиды. Поэты, ученые, прорицатели. М., 2005. 224 с.
12. Росс Э. Кельты-язычники. Быт, религия, культура. М., 2005. 225 с.
13. Гиффорд Дж. Кельтская мудрость деревьев. М., 2006. 160 с.
14. Йейтс, Уильям Батлер Стихотворения (Кот и луна). М., 2015. 416 с.

Т.А. Марцева

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «PARALYMPICS» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Аннотация. В статье дается анализ структуры нового обширного лексико-семантического поля в современном английском языке в аспекте дистрибуции конституирующих его единиц. Определяются границы ЯДРА центра и периферийной области исследуемого поля.

Получив широкое распространение в зарубежной и отечественной лингвистике, теория поля не потеряла своей актуальности и у современных исследователей, так как исследование лексико-семантических полей (ЛСП) находится в парадигме структуралистского подхода к изучению языка. В настоящее время можно говорить о разнообразии подходов к исследованию полей, можно найти работы, посвященные изучению лексических, семантических, мотивационно-семантических, тематических и других полей. Среди исследователей нет согласия по поводу значения самого термина «поле». Часто, анализируя совокупности лексических единиц в языке, лингвисты используют следующие термины: «группа», «объединение», «микрополе», «поле» в отношении одного и того же явления, хотя поле больше группы, кроме того лексические единицы объединяются в группы по частеречному признаку [1. С. 76]. В данной статье мы придерживаемся следующего определения: ЛСП является иерархически организованной системой лексических единиц, объединенных общей архисемой [2. С. 47]. ЛСП также обладает рядом дополнительных характеристик: 1) в составе поля можно выделить две и более тематические группы или микрополя [3. С. 128]; 2) ядро поля представляет собой архисему, с помощью которой можно объяснить любую другую единицу поля [4. С. 556]; 3) поле имеет диффузные границы, активно взаимодействуя с другими полями [5. С. 5]; 4) в каждом поле наблюдается разделение элементов на центр и периферию [6. С. 70]; 5) лексико-семантические поля отличаются в различных языках, отражая свойственную определенному народу картину мира [5. С. 5].

В современном английском языке можно наблюдать активное формирование новых ЛСП, что связано, в первую очередь, с лидерским положением англоязычных государств – США и Великобритании – на мировой арене в сфере экономики, новых технологий, спорта, а также их активной и зачастую агрессивной политикой в отношении других стран. В связи с этим английский язык часто становится первоисточником новых лексических единиц, использующихся для номинации несуществующих ранее десигнатов, откуда они затем заимствуются в другие языки. Данная тенденция была отмечена в недавней работе Н.В. Зябловой, исследующей ЛСП «Возобновляемые источники энергии» [7. С. 4]. В основном, новые поля образуются в сфере терминологии, как в вышеуказанной работе, но новое обширное поле «*Paralympics*» охватывает не только терминосферу, в нем присутствует значительное количество элементов, имеющих широкий спектр употребления. Исследуемое ЛСП «*Paralympics*» обладает всеми необходимыми характеристиками поля, оно представляет собой иерархически организованную систему лексических единиц, имеющих отношение к паралимпике, в его составе имеется несколько крупных тематических групп, единицы поля взаимодействуют с другими ЛСП, в поле можно выделить ядро, центральную часть и периферию с подвижными границами.

Современные тенденции развития общества таковы, что большое внимание уделяется вопросам, связанным с людьми с ограниченными возможностями, в особенности, проблемам создания открытой среды, поиском возможностей их вовлечения в общественную, культурную, политическую жизнь. Еще десятилетие назад темы, связанные с инвалидами, обходили стороной, замалчивали, чтобы не попасть в неловкое положение или избежать риска быть обвиненным в неполиткорректности. В настоящее время, наоборот, можно наблюдать появление все большего количества публикаций, репортажей, интервью, посвященных людям с ограниченными возможностями. Многие из них ведут активную общественную деятельность. Своим личным примером они доказывают, что люди с ограниченными возможностями могут и должны жить полноценной жизнью. Проиллюстрировать это можно примерами таких успешных современников, как Ксения Безуглова – общественный деятель и благотворитель, Юлия Самойлова – певица, Лоуренс Кларк – успешный британский комик, Стивен Хокинг – всемирно известный физик и пр. Безусловно, спортсмены-

паралимпийцы также входят в этот список, доказывая всему миру, что можно преодолеть любые барьеры (социальные, медицинские, мировоззренческие и пр.) на пути к своей цели.

Довольно продолжительное время – в течение 50 лет – лексикографические источники не отражали единицы, связанные с паралимпикой. Само слово, являющееся ядром ЛСП, было зафиксировано в словарях лишь в начале XXI в., хотя появилось оно впервые в 1950-х гг. в период подготовки первых паралимпийских игр. В последних редакциях словарей можно обнаружить лишь три лексические единицы, напрямую связанные с паралимпикой, и, тем не менее, в современных СМИ можно найти гораздо больше таких единиц. В ходе анализа зафиксированы 1006 единиц в составе ЛСП «*Paralympics*» (438 единиц обнаружены при анализе современных англоязычных цифровых СМИ, 568 единиц выявлены методом сплошной выборки из глоссария, подготовленного для переводчиков зимних паралимпийских игр в Сочи в 2014 г. [8]). Наличие такого внушительного количества лексических единиц в составе поля предполагает решение задачи дистрибуции его элементов.

Ядро любого поля должно являть собой квинтэссенцию значения, объединяющего все элементы ЛСП. В исследуемом поле ядро представлено единицей «*Paralympics*», которая встречается в исследуемом материале как самостоятельно, так и в разнообразных синтагматических связях. При вычленении ядра ЛСП, мы руководствовались критериями, описанными Ю.Н. Карауловым, а именно: единица должна быть зафиксирована в словаре, не должна обладать многозначностью, должна быть стилистически нейтральной, не должна быть термином, должна представлять денотат, должна обладать наибольшей частотностью употребления [2. С. 139]. В современных словарях присутствуют всего лишь три единицы, связанные с паралимпикой: *Paralympics*, *Paralympian* (существительное) и *Paralympian* (прилагательное), которые могут претендовать на роль гиперонима в структуре ЛСП. Все они являются стилистически немаркированными единицами. Если сопоставить частотность употребления, то единица *Paralympics* встречается в исследуемом материале значительно чаще двух других единиц, ср.: единица *Paralympics* встречается 11266 раз, совокупное употребление единицы *Paralympian* в функции имени существительного и прилагательного составляет 2801 случай употребления. Кроме того, лишь две из трех единиц имеют ввиду некий дено-

тат, ср.: «*Paralympics*» – паралимпийские игры – событие, локализованное в пространстве и времени, и «*Paralympian*» – спортсмен-паралимпиец. Таким образом, мы уже можем исключить «*Paralympian*» в функции прилагательного. Тем не менее, если все же сопоставить определения указанных единиц, предлагаемые словарями [9], выясняется, что дефиниции двух последних единиц даны при помощи первой, что и позволяет нам определить ее как архисему, отражающую общий категориальный признак производных от нее единиц [10. С. 154]. Таким образом, единица *the Paralympics* становится центрообразующей в ЛСП, или его ядром. К ядерной области также относятся синонимичные словосочетания *the Paralympic games* и *the Paralympics games*, не зафиксированные лексикографами.

Для определения состава проксицентра – области ближайшей к ядру ЛСП – мы применили следующий алгоритм. Во-первых, лексические единицы были разделены по принципу источника их получения – при составлении ЛСП мы использовали первичные (тексты англоязычных СМИ) и вторичные (глоссарий) источники. Следует отметить, что 93 единицы, встречающиеся в СМИ, также присутствуют в глоссарии. Мы их отнесли к единицам первичного источника, так как они имеют большую область дистрибуции. Итак, оказалось, что 435 единиц, обнаруженных в СМИ, находятся ближе к центру, чем единицы глоссария, не встречающиеся в прессе (большая часть единиц глоссария является терминами, необходимыми для внутреннего пользования организаторами и участниками соревнований, встречаясь исключительно в текстах официально-делового стиля (документации, наименованиях различных отделов и структур, занимающихся организацией соревнований)). Во-вторых, для определения проксицентра мы воспользовались синтаксическим анализом и выявили все единицы, содержащие в своей структуре компонент ядра или его производных (зафиксированных лексикографами) в количестве 58 единиц (все они как по своей форме, так и по содержанию непосредственно связаны с архисемой исследуемого поля, ср.: *Paralympics opening ceremony* (церемония открытия паралимпийских игр), *Paralympics team* (паралимпийская сборная), *Paralympics Committee* (паралимпийский комитет), *legendary Paralympian* (легендарный паралимпиец), *bemedalled Paralympian* (увешанный медалями паралимпиец) и пр.

Оставшиеся 377 единиц были распределены внутри поля следующим образом: единицы, содержащие в своем составе компонент para-

(в значении ‘имеющий отношение к паралимпийским играм’) – в количестве 73, или аббревиатуру *IPC* (*International Paralympic Committee*) – в количестве 9, разместились ближе к единицам проксицентра, чем единицы, не содержащие данный компонент. Ср. *para-cyclist* (пара-велосипедист), *para-racer* (пара-гонщик), *Para Alpine skier* (пара-горнолыжник), *IPC swimming* (пара-плавание), *IPC athletics* (пара-атлетика). Оставшиеся 295 единиц расположились на границе центральной области поля.

Подобный анализ мы также осуществили при распределении единиц из глоссария. Из 568 единиц 186 содержат компонент para-, и 112 – аббревиатуру *IPC* – все они попали в пограничную область центра поля, чуть по отдаль от указанных выше 295 единиц (ввиду узкой сферы своего применения). К этой же области мы добавили единицы, относящиеся к спортсменам, имеющие в своем составе компонент *disabled* или *disability* в количестве 18.

Оставшиеся 259 единиц поля мы отнесли к дальней периферии, так как все они имеют более широкое значение, касающееся не только в спортсменов-паралимпийцев. Большая их часть относится к области создания открытой безбарьерной среды для людей с ограниченными возможностями как в плане функционирования таких людей в окружающей действительности (транспорте, общественных местах и пр.), так и в плане изменения отношения общества к ним (образовательные программы для организаторов различных мероприятий с участием инвалидов, тренинги вспомогательного персонала в транспорте, на вокзалах, в ресторанах и других общественных местах, где могут появляться инвалиды, уроки толерантности в образовательных учреждениях). Ср.: *universal accessible transport system* (универсальная доступная транспортная система), *tactile ground surface indicator* (тактильный поверхностный индикатор, отмечающий маршрут движения для слепых людей), *training for accessibility* (обучение по вопросам создания доступной среды), *treaty for the rights of people with disabilities* (конвенция о правах людей с инвалидностью).

Таким образом, ЛСП «*Paralympics*» представляет собой сложную многокомпонентную структуру, которую можно сравнить со сферой, состоящей из нескольких слоев, для большей наглядности мы можем сравнить ее с внутренней структурой нашей планеты. В ЛСП есть внутреннее ядро, являющееся средоточием значения паралимпики, внешнее ядро или проксицентр, где представлены единицы, нераз-

рывно связанные в сознании людей с паралимпийскими играми, как правило, они относятся к внешней атрибутике, зрелищной части соревнований. Далее следуют единицы центральной области – по объему это самый большой пласт лексики, где сосредоточены все наименования спортивных состязаний, спортсменов, соревнующихся в различных дисциплинах, лексика внутреннего пользования паралимпийского оргкомитета – все то, что часто находится за кадром телекамер и вне сферы интереса журналистов, но без данного пласта работы не состоялось бы такое грандиозное мероприятие. Остальные единицы составили дальнюю периферию, отражая реалии, связанные с адаптацией людей-инвалидов в современном мире. Важно отметить, что все границы между слоями сферы не носят непреодолимого характера, элементы одного уровня могут переходить в другой, отражая распространение лексических единиц в текстах различных стилей, частотность их употребления, расширение или сужение их семантики.

Литература

1. Рублева О.Л. Лексикология современного русского языка. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. 250 с.
2. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. 360 с.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: учебное пособие М.: Эдиториал УРСС, 2000. 350 с.
4. Новиков Л.А. Эскиз семантического поля // Новиков Л.А. Избранные труды. Т. II: Эстетические аспекты языка. Miscellanea. М.: Изд-во РУДН. Серия «Труды ученых филологического факультета», 2001. С. 554–570.
5. Денисенко В.Н. Семантическое поле ‘изменение’ в русской языковой картине мира (структурный, функциональный, когнитивный аспекты): автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01. М., 2005. 44 с.
6. Шеин, И.М. Лексико-семантическое поле как универсальный способ организации языкового опыта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. № 2. М.: Московский государственный областной университет, 2010. С. 69–72.
7. Зяблова Н.Н. Лексико-семантическое поле «возобновляемые источники энергии»: лексикологический и нормативный статус рекуррентных единиц в современном английском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2016. 22 с.
8. Общий терминологический глоссарий XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в Сочи / под ред. Моисеева А.В., Караханова П.Г., Заславской И.М. и др. М.: Библиотека «Сочи 2014», 2012. 1050 с.

9. Online Oxford Dictionary. 2017. URL: https://en.oxforddictionaries.com/ (дата обращения: 02.02.2017).
10. Гак, В.Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики. 1971. М.: Наука, 1972. С. 367–396.

Н.Г. Нечипуренко, Л.П. Чумакова

Новосибирский юридический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет»

ТЕРМИН МЕМОРАНДУМ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В статье исследуется слово МЕМОРАНДУМ и сфера его применения в современных дискурсах, проводится лингвоюридический анализ термина МЕМОРАНДУМ.

МЕМОРАНДУМ в современном дискурсе имеет сложный комплекс значений [Крысин 2009: 339]. В дипломатической сфере МЕМОРАНДУМОМ называется документ, содержащий обоснование государственной позиции, излагающий существо вопросов, являющихся предметом дипломатической переписки. Пример такого дипломатического документа – Будапештский меморандум о соблюдении положений Заключительного акта СБСЕ, Устава ООН и Договора о нераспространении ядерного оружия в отношении Украины как не обладающего ядерным оружием государства – участника Договора. Меморандум подписан 5 декабря 1994 г. лидерами Украины, США, России и Великобритании, но не был ратифицирован ни одним из подписавших его государств (https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G94/652/94/PDF/G9465294.pdf?OpenElement).

В сфере политики имеет место политический МЕМОРАНДУМ, который можно определить как многостороннее соглашение, документ, созданный политическим адресантом и предполагающий широкую аудиторию в качестве адресата, например, отклик Г.А. Зюганова в связи с резолюцией Парламентской ассамблеи Совета Европы (ПАСЕ) на одной из недавних сессий. Меморандум известного политического лидера России называется «О задачах борьбы против империа-

лизма и необходимости международного осуждения его преступлений». Его тираж – 50 000 экземпляров, а адресатом предполагается как мировая общественность, так и внутренняя аудитория [Копцева 2014: 175–176].

В экономической практике меморандум может быть торговым, инвестиционным, дебетовым etc.

Бывают меморандумы в рамках делопроизводства, меморандумы в качестве служебного письма или докладной записки, служебной справки, относящиеся к официально-деловой речи [Новый словарь иностранных слов 2008: 566].

Особой формой существования языка, по мнению юристов, является право. Право способствует сохранению, развитию и обогащению языка [Толстых 2013: 44]. Вопросы соотношения права и языка всё чаще становятся предметом специального рассмотрения, но в целом терминосфера права была и остаётся одной из самых проблемных в плане лингвоюридического анализа [Нечипуренко, Чумакова 2015: 408].

Не составляет исключения в этом отношении и МЕМОРАНДУМ, многоаспектное лингвоюридическое толкование которого представляется своевременным и актуальным.

Термин МЕМОРАНДУМ имеет латинское происхождение. Латинское memorandum («меморандум») указывает на записку, справку. Это слово образовано от глагола memoro «напоминать, упоминать». Оно является отглагольным прилагательным с семантикой долженствования − «то, о чем необходимо помнить» [Дворецкий 1986: 479; Бабкин, Шендецов 1994: II, 861]. Достоянием российской культуры стало крылатое латинское выражение ad memorandum – «для памяти, для запоминания» [Бабичев, Боровский 1982: 38; Латинские изречения… 2009: 18]. Латинское memorandum − «то, о чём необходимо помнить» связано с группой родственных слов, которые зафиксированы в источниках римского права:

memorare «упоминать»;

memoria «память»;

memorialis «достопамятный, замечательный» [Дыдынский 1998: 338−339].

В терминологический корпус римского права могут быть включены словосочетания scrinium memoriae «канцелярия императора, в которой записывались достопамятные факты, касающиеся управления государством, наград, назначения на должность», magister memoriae

«начальник этой канцелярии» и damnatio memoriae «искоренение памяти о лице, совершившем особо тяжкие преступления» [Бартошек 1989: 98], но латинское memorandum осталось за пределом терминологического поля римского права.

Его вхождение в отечественную терминологическую систему состоялось на дипломатической основе в качестве книжного заимствования из немецкого Memorandum «меморандум; докладная записка» [Шанский, Боброва 1997: 183]. В такой же форме слово вошло в основные европейские языки, ср., например, французское memorandum – «меморандум, дипломатическая нота; записка для памяти, записная книжка» [Ганшина 2008: 338].

Другая история у английских слов, связанных с лат. memorandum – «то, о чём необходимо помнить». Латинский язык не одно столетие оказывал влияние на английский язык. Наибольшее количество слов, заимствованных английским языком из латинского, являются книжными заимствованиями, которые менее подвержены всякого рода изменениям и имеют ограниченную сферу употребления, чаще всего это абстрактная лексика или термины, в том числе и термины права. В юридическом дискурсе Англии латинский язык занимал и занимает особое место, являясь важной составляющей языка английского права в разные периоды его развития [Бондарчук 2015: 276].

Латинское memorandum «то, о чём необходимо помнить» прочно закрепилось в английском подъязыке права, его семантика получила новое терминологическое наполнение, ср.: arbitration memorandum – «третейская запись, компромисс», memorandum clause – «меморандум в полисе морского страхования», memorandum of association – «устав юридического лица, акционерного общества» etc. [Андрианов, Берсон, Никифоров 1993: 94, 228].

Такое расширение сферы значения слова, его семантическая трансформация, возможно, способствовали широкому вхождению латинского memorandum «то, о чём необходимо помнить» в западную терминосферу права, переходу из категории дипломатии и международного права в более широкое терминологическое поле современной юриспруденции.

МЕМОРАНДУМ с точки зрения современного правоведа – это официальный юридический документ, содержащий правовой анализ какого-либо вопроса, он может быть как внешним, так и внутренним.

В этом значении термин МЕМОРАНДУМ прочно закрепился в зарубежной терминосфере права [Хазова 2014: 75–76].

В отечественном юридическом дискурсе МЕМОРАНДУМ как категория гражданского права – слово новое, его понимание затрудняет наслаивающийся на новую семантику известный дипломатический и деловой контекст.

Поэтому отечественные правоведы предпочитают термину МЕМОРАНДУМ относительно новую, но прозрачную в семантическом плане конструкцию ЮРИДИЧЕСКОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Уверенное вхождение слова «меморандум» в отечественную терминосистему в его современном понимании – дело ближайшего будущего. Поэтому важно, по нашему мнению, устранить терминологические неточности и чётко дифференцировать актуальные термины права МЕМОРАНДУМ и ЮРИДИЧЕСКОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Литература

1. Крысин Л.П. Учебный словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2009.
2. Копцева В.А. Политический меморандум как речевой жанр // Политическая лингвистика. 2014. Сб. 1. С. 175−180.
3. Новый словарь иностранных слов. Минск: Современный литератор, 2008.
4. Толстых В.Л. Язык и международное право// Российский юридический журнал. 2013. Сб. 2. С. 44−62.
5. Нечипуренко Н.Г., Чумакова Л.П. О термине fideicommissum // Когнитивные исследования языка. От когнитивной лингвистики к когнитивному терминоведению. 2015. Сб. XX. С. 408−412.
6. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1986.
7. Бабкин А.М., Шендецов В.В. Словарь иноязычных выражений и слов, употребляющихся в русском языке без перевода: в 3 т. 2-е изд. СПб.: Квотам, 1994.
8. Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов. М.: Русский язык, 1982.
9. Латинские изречения и пословицы. Bona dicta et proverbia Latina: словарь для школьников / сост. Л.В. Доровских, Ю.В. Воронцова. Екатеринбург: У – Фактория; М.: АСТ, 2009.
10. Дыдынский Ф.М. Латинско-русский словарь к источникам римского права: по изданию 1896 г. М.: Спарк, 1998.
11. Бартошек М. Римское право. Понятия, термины, определения. М.: Юрид. лит., 1989.
12. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: значение и происхождение слов. 2-е изд. М.: Дрофа; Русский язык, 1997.

13. Ганшина К.А. Французско-русский словарь. М.: Астрель; АСТ, 2008.
14. Бондарчук Г.Г. Некоторые особенности развития англоязычной юридической терминологии // Когнитивные исследования языка. От когнитивной лингвистики к когнитивному терминоведению. 2015. Сб. XX. С. 273−281.
15. Андрианов С.Н., Берсон А.С., Никифоров А.С. Англо-русский юридический словарь. М.: Русский язык; ТОО «Рея», 1993.
16. Хазова О.А. Искусство юридического письма. М.: Юрайт, 2014.

Г.И. Петрова, В.М. Смокотин

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИНВАЛИДНОСТЬ КАК «ИНАКОВОСТЬ ИНДИВИДНОСТИ» В РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Аннотация. В статье обосновывается положение о том, что сегодня проблема инвалидности находится в ряду активно обсуждаемых не только в медицине, психологии или психотерапии, но и в философии тоже. Это объясняется антропологическим поворотом, который совершает современная философская мысль и который отличает её от классического периода развития, когда она проявляла чисто рациональный и лишь логический интерес к сущности человека. Философская увлеченность разумом теперь дополняется серьёзным вниманием к проблеме телесности, и потому речь может идти о включении инвалидности в прерогативу философского и культурологического исследования.
Ключевые слова: инвалидность; болезнь; социальное здоровье; другой; философская антропология.

1. Введение. Инвалидность, т.е. «инаковость индивидности» являет себя чрезвычайно актуальной проблемой не только потому, что на неё сегодня обратили внимание политики и социальные работники, но, в первую очередь, потому, что она находится в самом центре современной философско-антропологической тематики, переживающей постметафизическое состояние и включающей телесность в качестве легитимной в поле философского знания. В силу того, что общефилософские принципы независимы от политических и мировоззренческих предпочтений и обращены к метафизике, они задают сущностное видение постановки и решения любого вопроса. На философское видение проблемы инвалидности, конечно, накладывает свой социо-

культурный отпечаток национальная и историческая специфика, но философский инвариант сохраняется в любом менталитете и в любой культуре. Инвариантная общность в данном случае базируется на философии телесности, и в зависимости от того, как виделось тело в истории философии и каково к нему отношение сегодня, находилось и находится понимание и практическое решение вопроса инвалидности. В этом смысле следует заметить, что классическому этапу философской истории не был свойствен интерес к инвалидной проблематике в силу того, что классика, начиная со времён античности, рассматривала тело недостойным того, чтобы считать его предметом философии. Её предметом был Логос-Разум. И, напротив, современная философия, осуществляя антропологический поворот, в методологии исследования мира, увидела инвалида в качестве предмета своего интереса.

Цель статьи – дать философско-антропологическое обоснование того внимания к проблеме инвалидности, которое проявляется сегодня со стороны общественности различных стран. Цель конкретизируется в направлении необходимости ответить на вопрос об изменениях в современной философии, которые способствовали тому, что медицинские науки и науки об обществе (социология, социальная психология, политология, культурология и пр.) увидели инвалидность в качестве предмета своего исследования.

2. Предмет и методы исследования. Предмет исследования данной статьи – инвалидное (недужное) тело, в представлениях классической метафизики (от античности до XX века) и в современной постметафизической философской мысли.

Метод исследования – компаративизм философско-антропологической проблематики, сравнение отношения философии к исследованию понятия больного тела на разных этапах истории философии.

Авторская гипотеза состоит в том, что невнимание к инвалидности в истории философии объясняется классической философской интенцией преимущественно к Разуму. Необходимо ответить на вопрос, каким образом изменения в стиле философского мышления обнаруживают себя в характере научного познания мира, вообще влияют на выбор объекта исследования и как, в частности, они повлияли на выбор такого объекта исследовательского внимания, как инвалид.

Классическая философия, являя себя гносеологий, искала онтологическую, рационально очищенную от различного рода чувственных, телесных наслоений истину. Тело в его состояниях здоровья или болезни

по-разному воспринимает мир, и поэтому, считалось, может искажать истину. Как следствие предлагалось отказаться от него в процессе познания, которое рассматривалось чисто интеллектуальной деятельностью. Тезис Сократа, дошедший до нас благодаря диалогам Платона «при смерти ты у себя дома» говорит именно об этой необходимости. Как философия «чистого разума» (И. Кант) классическая философия в своей гносеологической части не допускала никаких телесных наслоений.

Только XX век даёт основания для дополнения философии сознания философией телесности, которая и затребовала новую проблематику. Среди новых проблем философии оказалась и проблема больного тела: инвалидность вошла в философию на правах её легитимного объекта исследования. Может быть, первым инициировал внимание к «недужному телу» М. Фуко [1, 2 ,3]. Среди современных философов, кто исследует общие проблемы философии тела, можно назвать Ж.-Л. Нанси [4], М. Мерло-Понти [5], Э. Левинаса [6], В.А. Подорогу [7]. К философам, исследующим данную проблему не впрямую, но обратившим свой исследовательский интерес к её отдельным фрагментам, например, к гастрономической культуре, относятся Ж.Ф. Ревель [8], М.В. Добровольская [9], М.В. Капкан [10], И. В. Сохань [11] и др. Т. Клименкова [12], А. Рондарев 13], А. Никонов [14], С. Файерстоун [15], Ю. Кристева [16] – это те, кого интересует такой регион проблемы телесности, как гендер. Инвалидность как предмет исследования являет себя в работах Б. Физелер [17], П.В. Романова [18], Ю.Е. Барловой [19]. Эти авторы обращают внимание на инвалидность в контексте асоциальных (война, нищета, бедность и др.) проблем и поднимают вопросы благотворительности. Их также волнуют социальные и медицинские вопросы болезни и социальной защиты.

Можно, однако, констатировать, что при понимании всей значимости темы инвалидности, она недостаточно разработана. Особенно это касается российского региона мира. В силу известных исторических причин инвалидность, если и волновала российских исследователей, то волнение не могло реализовываться практически в конкретной исследовательской работе, поскольку её результаты могли привести к нежелательным для престижа страны и власти результатам (многочисленность, социальная необеспеченность, невнимание к вопросам психологической адаптации и т.п.). Однако в последнее время инвалидность привлекла к себе теоретическое внимание, которое уже воплощается в конкретных научных и практических результатах.

3. Результаты исследования и обсуждение.

3.2. Проблема тела в классической философии. Традиция изгнания тела из философии шла от Древней Греции и связывалась с ведущей философской темой – Логосом-Разумом. Разум был направлен на рациональное познание мира, которое не могло быть отягощенным чувственными наслоениями, поскольку они затуманивали искомую Истину. Истина только Разуму открывалась из глубин метафизики. Разум, конечно, мог познавать и тело, но в рациональном познании и оно представало рациональной конструкцией – его эйдосом. В указываемом идеале оно в античной культуре находило себе место в сферах либо искусства – произведениях художников и скульпторов, либо спорта – в гимнастических упражнениях, служащих подготовке юноши к войне, которую тогда приходилось вести почти постоянно. Тело – это тело Разума. Увиденное в таком философском модусе, оно должно было быть совершенным, прекрасным, сильным и отвергать всякую непохожесть и инаковость по сравнению с тем, кто его сотворил по законам Идеи-Эйдоса. Оно не могло быть увечным, деформированным, ужасным. Понятие телесного совершенства, здорового тела, его формирования и необходимого обладания им легло в основу греческой медицины и медикализации в целом всей греческой культуры. Но здоровое тело интересовало медицину и философию, в первую очередь, как тело для здорового духа: «в здоровом теле – здоровый дух». Этот подход использован и в практике врачей Гиппократа и Галена. Отвращение к телесной слабости и недужному телу инициировалось платоновским раздвоением мира и предложением связать истину, красоту и добро только с метафизическим, идеальным миром и отвергнуть как отвратительное, злое и неистинное всё «другое» – инвалидное – отвергнуть как низкий мир мнений, то есть мир незнания. Слабые, недужные как нездоровые, «другие» – инвалиды – не входили в сферу разумного аристократизма. Так в самом начале своего пути философия, обнаружив и указав на разум, задала способ мышления, по законам которого создавалась культура, отвергнувшая телесную проблематику.

Тот же принцип отношения в решении здоровья с акцентом на здоровье и красоте не тела, но духа сохранился и в Средние века. Дух являл себя центром антропологических, философско-рациональных и религиозных исследований. «Другое» связывалось с нерациональным и недуховным, а, значит, с ущербным. Инвалидность, таким образом,

рассматривалась как отклонение от Рацио, как духовное несовершенство, внушающее страх и ужас. «Другой» являлся как нечто уродливое, монстроносное, ужасное.

Таким образом, философия как культурная доминанта античности задала алгоритм негативного отношения к проблеме нездорового, инвалидного тела в культуре.

3.2. Постановка проблемы тела в современной философии. Но XX век поставил философию перед осмыслением новой антропологической ситуации, когда понятие человека, редуцированное до классического трансцендентального субъекта, потеряло свою силу, и он обнаружил себя не только в сфере идеального – сознания и духа, но отдал должное и своему материально-телесному существованию. Тело и телесность впервые в истории обрели легитимацию в области философских рассуждений не на условиях отклонения (вызывавшего презрение как к предмету доксы) от идеала совершенного тела, но как правомочная для философии антропологическая проблема. XX век явился началом новой мысли о теле.

Изменения в философском мышлении в XX веке связывались с деконструктивистскими процессами в философии: философский разум приобретал качество толерантности – толерантного отношения к «Другому». Встала проблема не только духа, но и тела. Тело явило себя проблемой, к которой как к одной из актуальных и центральных обратилась философия. Именно в это время в философии ставится задача его обоснования, определения, осознания, разработки теоретической концепции [20].

Итак, современная философия включает тело в собственную проблематику. Человек – телесное существо. И если классическая философия осуществляла теоретическую рефлексию homo sapiens, homo faber и т.п., то сегодня философия, наследуя эту базу, создаёт на ней живое человеческое присутствие, da-sein (М. Хайдеггер).

Это, казалось бы, очевидное положение вошло в философию в XX веке и заставило переосмыслить её метафизическую установку, сделав акцент на онтологической проблематике. Новые направления в философии стимулировали новое отношение к проблеме телесности в силу тоже нового взгляда на разум. Прежде всего произошла легитимация чувственной ступени мышления, что привело к пониманию единства чувственного, то есть телесного, и рационального. Интеллект явил себя эмоционально. «Эмоциональный интеллект» утвердил

невозможность, с одной стороны, «чистого разума», с другой – «чистого созерцания». Появляются новые философские направления, которые стимулируют и новое отношение к данной проблеме. Пересматривается взгляд на разум, когда обнаруживается необходимость его «герменевтической прививки» (П. Рикёр) и вскрывается нетождественность понятий сознания и духа. Утверждается [5], что человек посредством чувственности выходит («выставлен») в мир, «касается» его и находится с ним в «согласии». Тело, которым человек «касается» [5] Другого и которым «мыслит» [21], создаёт необходимость видеть мир не только порождённым с трансцендентальной высоты регулятивным разумом, но и ощущать его телесно. Человек касается бытия чувственно, испытывает удовольствие, радость, счастье. Или, напротив, переживает боль, страдание, горе. Именно здесь – в экзистенциалах внутреннего мира человека – философия нашла начало человеческой жизни.

Внимание к телу со стороны современной философии и философской антропологии инициировало обращение к проблеме инвалидности, которая подвергается рефлексии и проблематизирует классическое представление о человеке в его только рациональной, разумной сущности.

Инвалидность – это телесное проживание человека, который осознает себя на границе бытия и небытия. Граница переживается посредством драматической наполненности его экзистенциального мира. Инвалид осознает собственную инаковость. Драма его жизни в том, что он – другой, и то, что чувствует он, никому не доступно, следовательно, он обречен искать жизненную опору только в себе самом.

Итак, инвалидность находится в ряду актуальных проблем философской антропологии, и её изучение отличается от классического антропологического плана, который проявлял лишь рациональный и чисто логический интерес к сущности человека. Сегодня речь может идти о включении инвалидности как проблемы телесности в философию, никогда в прошлом не питающей к ней интереса и не оказывающей ей внимание.

Надо, однако, отметить, что, будучи замеченной, инвалидность как проблема телесности и сегодня не является доминирующей темой в ряду тех, что пришли в философию, нарушив ее ведущий акцент на разуме. Гораздо большее внимание придается в философской и культурологической проблематике сфере телесных практик и техник. Ак-

тивная пропаганда здорового образа жизни, красивого тела, бодибилдинга, бодиарта, навязчивость рецептов похудения, внимание к танцевальной культуре и пр. – всё это проявления современного интереса к проблеме телесности. В этом же плане следует рассматривать процессы и процедуры, биологизирующие антропологическую проблематику и активно обсуждающиеся: смена пола, пластические операции, креоника, трансгуманизм, суррогатное материнство и т.д. и т.п.

Встав как проблема телесной патологии, инвалидность не получила тот позитивный акцент, который стал характерным для проблемы телесности в целом. И недужное тело по-прежнему либо рассматривается в негативном плане, либо к нему привлекается социальное внимание с оттенком некой жалости и вторичности. Решение этой проблемы и сегодня обременено историческим грузом определения инвалидности как некой инаковости по отношению к разумности. Философия как культурная доминанта античности, задав алгоритм отношения к проблеме инвалидности в культуре, до сих пор его не снимает.

Однако помимо философии к определению понятия «инвалид» сегодня проявляют внимание и другие сферы культурной жизни. Поэтому оно зависит не только от состояния философии и разрешающих способностей её стиля мышления, ставящего конкретные границы мыслить какую-либо, в том числе и эту проблему. Понимание инвалидности в большой мере зависит от характера политического режима, экономического состояния общества, от национального менталитета и культурных традиций, сложившихся исторически. Инвалидность – проблема междисциплинарная. В России она встаёт не только и, может быть, не столько как медицинская, она встаёт, в первую очередь, как проблема социальная.

Так, не только философская негация тела лежала в основании понятия «инвалид» в нашей стране в период сталинского режима, когда антропологическая проблема в своем содержании сводилась к пониманию человека как чисто «производственной единицы». Более того, идеологическая установка режима, затушёвывающая свои негативные стороны, сознательно отказывалась рассматривать проблему инвалидности как требующую решения. Инвалидность перестала рассматриваться или не замечалась в ракурсе здоровья человека и приобрела только производственный смысл. По этой причине, например, в разработанном пособии по трудовому трудоустройству [22] были уста-

новлены группы инвалидности и указаны критерии отнесения инвалида к какой-либо из них. Критерии исходили не из состояния здоровья человека, но из степени его возможности выполнять свою производственную деятельность [17]. Инструктивное же письмо о работе ВТЭК, которое было написано в военное время [23] об инвалидности как телесной проблеме не упоминается, зато этот документ говорит о социальной проблеме трудоспособности. Такая подмена находила и находит циничное оправдание в предложении понимать труд как оздоровительную процедуру [24. С. 611].

Если говорить о современном состоянии исследования проблемы инвалидности в России, то можно констатировать, что в 1990-е годы XX века в философии был остро поставлен вопрос об инвалидной идентичности. Задача состояла в том, чтобы идентифицировать инвалидность как философско-антропологическую проблему. Философия проявила интерес к инвалиду в первую очередь как к человеку, который и в случае болезни остаётся таковым. На его идентичность болезнь, конечно, влияет. Но влияние – социальное или физиологическое (например, по полу, социальному неравенству, возрасту и пр.) – испытывают и другие группы людей, и инвалид в этом отношении не должен отличаться. Он столь же Другой, сколь Другим является каждый человек. Философско-антропологический подход к проблеме инвалидности стимулировал другие сферы знания увидеть не только медицинский аспект её решения, но отнестись к инвалиду с точки зрения включения его в активную социальную жизнь. Адаптация инвалида понимается как возможная для реализации, если она осуществляется в ситуации отказа от взгляда на инвалидность только как на медицинский диагноз и болезнь и, напротив, принятия инвалида на основах равенства с другими группами людей, включения его в активную социальную жизнь. Таков лейтмотив современных исследований в области данной проблемы

4. Выводы. В любой ментальности есть два канала, через которые политика, социальные отношения, власть могут использовать проблему телесности в конкретных интересах: боль и наслаждение. Играя на этих клавишах, государство, общество, отдельные социальные группы могут манипулировать человеком. Инвалид воспринимает общество через подобного рода чувственные ощущения – через боль. Гуманизм философского знания обнаружил себя инициативным вниманием к проблеме инвалидности. От характера и направленности

философско-антропологического знания в большой мере зависит степень практического решения обеспечения инвалида такими жизненными условиями, в которых он не чувствовал бы своей социальной инаковости.

Осуществлённый с позиций философской антропологии анализ приводит к заключению, что представителям гуманитарных наук следует активизировать исследование темы инвалидности. Совместные и междисциплинарные исследования позволят теоретически разработать идентификационные характеристики инвалидности, что, в свою очередь, может способствовать релевантным ответам на вопросы: «Что такое человек?», «В чём специфика его бытия?» и «Что значит быть человеком?».

Литература

1. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб., 1997. 576 с.
2. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. Editions Gallimard, Paris, 1975. М.: Ad Marginem, 1999. 479 с.
3. Фуко М. Рождение клиники. М.: Смысл, 1998. 310 с.
4. Ж.-Л. Нанси Corpus Editions Metailie, Paris, 1992. (с) М.: Ad Marginem, 1999. 171 с.
5. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. 1945. СПб.: Ювента, Наука, 1999. 605 с.
6. Левинас Э. Избранное. Тотальность и бесконечное. М.; СПб.: Университетская книга, 2000.416 с.
7. Подорога В.А. Феноменология тела. Введение философскую антропологию Материалы лекционных курсов 1992–1994 годов. Ad Marginem, 1995. 330 с.
8. Ревель Ж.-Ф. Кухня и культура: Литературная история гастрономических вкусов от Античности до наших дней. DjVu, RUS, 2004. 336 с.
9. Добровольская М.В. Человек и его пища. Пищевые специализации и проблемы антропогенеза. М.: Научный мир, 2005. URL: http://www.evolbiol.ru/dobrovols.htm (дата обращения: 15 марта 2015).
10. Капкан М.В. Феномен гастрономической культуры: специфика форм репрезентации (на примере России XIX – XX веков): автореф. дисс. ... канд. культурологии. Екатеринбург, 2010. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/2671/1/urgu0766s.pdf (дата обращения 15.03.2015).
11. Сохань И.В. Фастфуд разрушает семейные связи. URL: http://opec.ru/1717773.html (дата обращения: 15.03.2015_.
12. Клименкова Т. Женщина как феномен культуры. Взгляд из России. М.: Преображение, 1996.
13. Артем Рондарев: О предназначении женщины. URL: http://news.rambler.ru/28875887/ (дата обращения: 15.03.2015).

14. Никонов А. Конец феминизма. Чем женщина отличается от человека. М.: НЦ ЭНАС, 2005. URL: http://royallib.com/book/nikonov_aleksandr/ konets_feminizma_chem_genshchina_otlichaetsya_ot_cheloveka.html
15. Файерстоун С. Диалектика пола: Доводы для феминистской революции. URL: http://studopedia.org/2-146170.html (дата обращения 15.03.2015).
16. Кристева Ю. Дискурс любви. Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. СПб.: Мифрил, 1994. С. 103–109.
17. Физелер Б. «Нищие победители»: инвалиды Великой Отечественной войны в Советском Союзе // Неприкосновенный запас. 2005. № 2-3(40-41). URL: http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/fi33.html (дата обращения 15.03.2015).
18. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е. Р. Инвалиды и общество: двадцать лет спустя. URL: http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticket/38/1426344344b9d00ee89923bf1f03e5a9536a5bbcba/RomanovIarskaiaSocis2010.pdf (дата обращения 15.03.2015).
19. Барлова Ю.Е. Бедность, нищенство и социальное призрение в общественно-политической мысли ХУШ-Х1Х веков // Наука и школа. 2010. С. 118–121.
20. Розин В.М. Тело и телесность как антропологическая конструкция. URL: http://bookucheba.com/sotsialnaya-filosofiya-knigi/telo-telesnost-kak-antropologicheskaya-28159.html
21. Шустерман Р. Мышление телом // Вопросы философии. 2006. № 6.
22. Трудовое устройство инвалидов. Пособие для инспекторов отделов социального обеспечения. М., 1952.
23. Инструктивное письмо о работе ВТЭК в условиях военного времени, от 9 августа 1941 г. // ГАРФ (РСФСР). Ф. А-413. Оп. 1. Д. 234. Л. 182–183.
24. Инвалидность: БСЭ. Т. 17. М., 1952. С. 611.

В.Ю. Пустовалова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ВЫРАЖЕНИЕ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТРИЛОГИИ Д. РУБИНОЙ «ЛЮДИ ВОЗДУХА»)

Аннотация. Приведены результаты анализа ключевых текстовых метафорических моделей, функционирующих в трилогии Д. Рубиной «Люди воздуха», направленного на характеристику метафорических моделей как средства выражения художественной интенции писателя, выявления знаний автора художественного текста о реальности, исследования индивидуально-авторской художественной картины мира и механизмов ее репрезентации.

Художественный текст как авторская интерпретация действительности, в которой неизбежно отражается авторское мировидение и демонстрируется его личное отношение, рассматривается такими учеными, как В.П. Белянин, Е.А. Гончарова, А.И. Домашнев, Л.А. Новиков, Г.В. Степанов, И.П. Шишкина. Вымышленные, но правдоподобные события, разворачивающиеся в тексте художественного произведения, писатель использует для того, чтобы реализовать замысел, подтвердить идеи, поэтому автор включает в пространство художественного текста только те элементы действительности, которые ему знакомы и соответствуют его представлениям, точке зрения [1]. Субъективность художественного текста (В.Г. Адмони, В.П. Белянин, Л.С. Выготский, С.В. Калачева, В.А. Пищальникова, Л.И. Тимофеев) прослеживается в выборе темы, проблемы, идеи, языка и др.

Рассмотрение текста как формы коммуникации (в настоящее время коммуникативный аспект разрабатывается в рамках общей теории стилистики текста) (Н.С. Болотнова, И.И. Бабенко, А.А. Васильева и др.) предполагает исследование его ассоциативной структуры, на основе которой можно судить о принципе ассоциативно-смыслового развертывания текста и о фрагменте концептуальной картины мира автора [2].

Исследование художественной картины мира предполагает в современных когнитивных исследованиях выявление концептосферы писателя. Во время концептуального анализа текста, во-первых, выявляются сами концепты и описывается обозначаемое ими концептуальное пространство [3]. Текстовый концепт актуализирует только часть смыслов, необходимую для раскрытия замысла автора. Во-вторых, выявляются доминантные (ключевые, повторяющиеся) и фоновые (вспомогательные, менее частотные) концепты [4]. Далее следует построение системы текстовых концептов, описание принципа организации которой – выявление доминантных и фоновых концептов – выступает способом раскрытия художественной картины мира писателя, его авторской художественной интенции, поэтому целью исследования концептуальной структуры текста является выявление главным образом содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информации [5].

В художественном тексте главными репрезентантами концептов являются ключевые слова [6]. Ключевой концепт (доминантный, повторяющийся) становится ядром индивидуально-авторской художе-

ственной картины мира, реализованной в одном или нескольких текстах автора [7]. В языке и тексте концепты имеют словесное выражение – при помощи языковых средств. Одним из основных механизмов формирования концептов и их вербализации является метафора благодаря ее особому интерпретационному потенциалу. Концептуальная метафора обеспечивает 1) цельность текста: она связана с темой произведения, главные концепты текста получают авторскую метафорическую интерпретацию, таким образом создается концептуальный каркас; и 2) связность текста: она повторяется в тексте, текстовых единствах, таким образом получая статус ключевой текстовой метафоры. В произведении такая метафора выполняет две важные функции – текстообразующую (объединяет и организует текст на уровне его порождения) и миро моделирующую («работает» на проецирование концепции действительности автора) [8].

В каждом романе трилогии сущность дара, судьба таланта, его отношение к объекту творчества, к Богу как источнику дара получает авторское художественное осмысление через призму метафорической интерпретации (одаренный человек, объект творчества и Бог получают статус сфер-мишеней). О направлении авторской интенции можно судить по сферам-источникам метафорического моделирования, через которые осмысляются вышеперечисленные сферы-мишени. В результате соотнесения сфер-источников, обусловленных авторской интенцией, со сферами-мишенями, связанными с централизующим звеном романного цикла (сквозными темами и сквозным типом героя), образуются метафорические модели, которые получают статус «ключевых текстовых»: они структурируют смысл текста, их анализ способствует разрешению ключевых вопросов романного цикла, а именно двойничество, дар, судьба, род и предназначение одаренного человека. Трагедия жизни талантливого человека заключается в том, что он живет в двух мирах – искусства и обыденности/повседневности. Д. Рубина показывает одаренного героя, играющего две принципиально разные роли в жизни: во-первых, он – Творец, создающий произведения искусства, взаимодействующий с объектом своего творчества и с источником дара – Богом, эти моменты – так называемое идейно-тематическое ядро романного цикла; во-вторых, он – простой человек, живущий среди обычных людей, но смотрящий на окружающий его мир и людей через призму своего дара. Такие контексты составляют идейно-тематический фон романного цикла [8].

Для обоих миров – искусства и быта – в каждой части трилогии свойственен свой набор концептов.

Идейно-тематическое ядро трилогии формируют следующие концепты: «дар», «одаренный человек», «Бог», а также включенные в идейно-тематическую структуру романов объекты творчества главных героев «зеркало», «картина» и «кукла».

Идейно-тематический фон трилогии состоит из таких концептов, как «обычный человек», «Бог», «природа», «город» [8].

В исследуемом романном цикле взаимодействие ядерных и фоновых концептов приводит к созданию целостного образа одаренного героя.

При метафорическом моделировании концепты обоих миров («дар», «одаренный человек», «зеркало», «кукла», «картина», «Бог», «обычный человек», «природа», «город») становятся сквозными сферами-мишенями, следовательно, выявление, через какие образы (сферы-мишени) писатель рассматривает эти концепты, становится одним из средств понимания интенции писателя. В результате анализа контекстов и соединения сфер-источников со сферами-мишенями были выявлены ключевые текстовые метафорические модели (КТММ) – ядерные и фоновые, которые далее классифицировались в зависимости от того, смысловую и образную целостность скольких романов они обеспечивают: если более одного, то такие модели получали статус «сквозных».

В романе «Почерк Леонардо» сфера-мишень «одаренный человек» метафорически осмысляется с опорой на когнитивные ресурсы сферы-источника «заключенный», в результате чего формируется ядерная КТММ «одаренный человек – это заключенный». Отождествление одаренного человека с заключенным работает на проецирование авторской идеи о гении как о человеке, находящимся в «оковах» своего таланта.

Фоновая КТММ «человек – это кукла» становится способом реализации авторской интенции о том, что человек, как и кукла, был сотворен (человек – Богом, кукла – кукольником), человек, как и кукла, подчинен Создателю, который, словно кукольник, может управлять человеком.

Сквозная ядерная КТММ «одаренный человек – это Бог-Творец/Создатель» раскрывает новую грань гения – как того, кто уравнивает себя с Творцом, создает и подчиняет себе мир искусства.

«Человек – это читатель», в свою очередь, это пример сквозной фоновой КТММ, метафорический потенциал которой моделирует ситуацию предопределенности жизни человека.

С опорой на когнитивный ресурс ключевых текстовых метафорических моделей – ядерных и фоновых – писатель выражает идею о двойственной природе одаренного человека, о его принадлежности двум мирам. Двойничество – это одна из сквозных тем трилогии, средство реализации когерентности романного цикла.

Выражению идеи о двойственной природе одаренного человека также способствуют метафорические модели, находящиеся в отношении обратимости друг к друг, – обратимые КТММ – «языковые репрезентации функционально и семантически соотносимых концептуальных метафорических моделей, характеризующихся обратным соотношением сфер-источников и сфер-мишеней» [9]. В отношении обратимости находятся КТММ «Художник – это Бог» и «Бог – это Художник», способствующие реализации смысла о том, что одаренный человек и Бог выполняют одинаковые функции.

Ключевые текстовые метафорические модели представляют собой функциональные конкретизации концептуальных метафор, мотивируемых интенцией автора художественного произведения.

Литература

1. Белянин В.П. Психологические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. 120 с.
2. Болотнова Н.С., Бабенко И.И., Васильева А.А. и др. Коммуникативная стилистика худ текста: лексическая структура и идиостиль. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. 331 с.
3. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: учебник для вузов по спец. «Филология». Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. 534 с.
4. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. 2-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 448 с. (Лингвистическое наследие XX века).
5. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1992. 312 с.
6. Чурилина Л.Н. Антропоцентризм художественного текста как принцип организации его лексической структуры: автореф. дисс. … д-ра филол. наук по специальности 10.02.01. СПб., 2003. 9 с.

7. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М.: Академический Проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 464 с.
8. Пановица В.Ю. Метафорическое моделирование как принцип организации романной структуры (на материале романного цикла Д. Рубиной): автореф. дисс. … канд. филол. наук по специальности 10.02.01. Кемерово, 2014. 22 с.
9. Резанова З.И. Обратимые метафорические модели: семантико-функциональная асимметрия (Статья 1) // Филология. Вестник Том. Гос. Ун-та. 2012. № 2 (18). Томск. С. 29–43

А.В. Терещенко

Томский государственный педагогический университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОПОНИМОВ В СЕЛЬКУПСКОЙ МИФОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАМАНСКОГО ПУТЕШЕСТВИЯ ПО МИРАМ)

Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ и Правительства Томской обласим в рамках научного проекта № 17-14-7007 «Лексико-семантические особенностях фольклорных прозаических текстов народов обско-енисейского ареала»

Аннотация. Рассматривается семантика и особенности функционирования топонимов в селькупской мифологии. Материалом исследования послужили рисунки селькупов, иллюстрирующие путешествие шамана. Приведена классификация тополексем в соответствии с их принадлежностью к земному, надземному и подземному мирам. Приводятся многочисленные примеры гидронимов, урбанонимов, космонимов. Анализ топонимов позволяет реконструировать фрагмент картины мира миноритарного сибирского этноса.

В данной статье рассматривается семантика и особенности функционирования топонимов в селькупском фольклоре. Традиционно *топонимами* называются имена собственные, обозначающие названия географических объектов (континентов, стран, областей, городов, улиц, природных объектов, садов, океанов, морей, рек, озер и т.д.).

Автор статьи предлагает более широкую трактовку и интерпретацию изначального понятия *«топоним»*, куда, наряду с названиями

географических объектов (городов, рек, озер, морей), включены названия частей ландшафтной оболочки земной поверхности, наименования дорог (путей, маршрутов и препятствий, на которые разделены данные маршруты), названия жилищ людей и мест обитания сверхъестественных существ.

Подобная концепция видится вполне оправданной, поскольку в докладе речь идет о фольклорных топонимах, которые в подавляющем большинстве случаев представляют собой *географические объекты* (например, вехи на пути селькупского шамана, дороги духов, моря мертвых) *вымышленного мира* и не должны совпадать с реально существующими географическими объектами.

Материалом настоящего исследования послужили рисунки и акварели селькупов, иллюстрирующие представления шаманов о мире и населяющих его духах [1. С. 14]. Безусловно, данные рисунки заслуживают научного интереса, поскольку содержат немало лингвистически ценной информации об ономастическом пространстве селькупского фольклора. Кроме того, интерпретация топонимов, изображенных на данных рисунках и акварелях, позволяет реконструировать фрагмент картины мира селькупского этноса.

Иллюстрации выполнены селькупами Николаем Кусаминым (18 лет) и Лукой Кагалевым (19 лет) из с. Янов Стан (Туруханский район Красноярского края, на границе с Красноселькупским районом Ямало-ненецкого автономного округа). Рисунки выполнены в 1925–1928 гг. для архива Г.Н. и Е.Д. Прокофьевых, на настоящий момент хранятся в Музее антропологии и этнографии им. Петра Великого (коллекция № 6361).

На рисунках отчетливо представлено деление на земной, надземный и подземный миры.

Рассматривая топонимическое пространство миров (земного, подземного и надземного), следует прежде всего подчеркнуть, что далеко не каждый мир представлен на рисунках подробно и детально. Большее внимание при создании рисунков (в дальнейшем при их описании) селькупы уделяли подземному и надземному мирам.

Топонимические объекты земного мира изображены схематично, что объяснялось селькупами тем, что «…каждый человек видит и знает то, что есть на земле. Каждому знаком чум, дорога, ведущая к чуму. Мир подземный и мир над землей мы увидеть не можем, поэтому нужно показать его устройство на рисунках» [2].

Среди топонимов, встречающихся в земном мире, выделим следующие: жилища селькупов, чум шамана *(мат)*. На рисунках имеется изображение двух рек, в честь которых названы фратрии селькупов *(Кассыль кы* – Кедровкина река, *Лимпыль кы* – Орловая река). Интересным является тот факт, что детально прорисована только *Кассыль кы,* а *Лимпыль кы* лишь намечена. Вероятно, автор рисунка принадлежал к *Кассыль пелак тамтыр* (роду Кедровки) и считал себя вправе говорить только о своей мифологии. О *Кассыль кы* говорится «на *Кассыль кы* семь песков, много мелей, плесов. На каждом плесе свои караульщики». Число семь фигурирует не случайно – основной счет селькупов был семеричным, самостоятельные имена числительные имелись до семи включительно. Реки *Кассыль кы* и *Лимпыль кы* имеют общий исток – *йянэн (верх реки)* [3].

Согласно селькупской мифологии, все люди могут ходить по наземным дорогам *(вэтты),* но шаман идет по своей собственной дороге, тропинке *(сарпы)*. Кроме того, встречается и другое название шаманской дороги *šй (змея)*. В результате метонимического переноса (путь шамана такой же извилистый, как и передвижения змеи) мы получаем отчетливое представление о том, насколько непрост ритуал шамана при лечении больного.

У селькупов небесный мир ассоциировался с местом, где жило верховное божество Нум и его сын Ия. Небо изображалось в виде кругов, чашей опрокинутых над плоской землей. В селькупском фольклоре имеют место и названия галактик, которые также находились в надземном мире [4. С. 206].

Перечислим основные топонимы надземного мира: комсонимы *(Ин тольчиль вэтты (Ия лыжный путь), Ит тотпыль вэтты (Ия на лыжах пройденный путь)*. Отсюда следует сделать вывод, что *Млечный путь* в представлении селькупов – это следы ног Ия, который в мороз прошел босиком по всему небу, дошел до его края (где закатывается солнце) и там умер.

Интересную и лингвистически значимую информацию представляет топоним *нут тичи* (щель, ущелье, теснина неба). Именно с *нут тичи* начинается путь шамана во время камлания. Проходя через *нут тичи,* шаман оказывался в первом кругу неба. Само значение «теснина неба» (любой чрезвычайно узкий проход) подсказывает, что лишь душа шамана, но не его физическое тело может проникнуть в это ущелье [5].

Структура неба не ограничивается первым кругом, всего выделяется семь небес. Населено только первое небо (жилища Нума *(Нумыт мат)* и Ия *(Ит Мат),* второе, третье и все последующие небеса не населены. Шаман по своей дороге *сарпы* (в некоторых описаниях, *šü)* может дойти только до первого неба, где имеется вход *нут тичи.* Далее по лестнице (древу) он поднимается до второго круга неба.

В зависимости от того, насколько близко к земной поверхности расположены круги неба, каждый из них имеет собственное название: *нуш шуньчи* (неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба), *шиттымталыль нуш* (второе нутро неба). В основе данных названий вновь лежит метонимический перенос: мездра «изнанка, изнаночная сторона выделанной кожи или шкуры» – *нуш шуньчи* (неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба).

Подземный мир представлен очень разнообразно, поскольку, для того чтобы вылечить больного, селькупский шаман совершал путешествие к *Илынта/Илынтыль коты имыля* (жизненная старуха, живущая старуха-бабушка – важнейший персонаж селькупской мифологии. Она «дает новорожденному люльку, шаману – облачение, умершему – гроб») [6].

К основным топонимам подземного мира следует отнести: значительное количество гидронимов и их разновидностей, что вполне объяснимо, ведь селькупский шаман плывет по реке, чтобы оставить душу больного *(чорыль утыль кумыт* – «море с кровавой водой». Селькупы объясняют цвет моря тем, что берега и дно в нем состоят из «красной земли»; *латтарыль море* – «море мертвых», расположено на севере).

В подземном мире встречается и название болота – гелоним *(чакы* – «семиямное болото»). Ранее было упомянуто, что путь шамана во время камлания начинается с *нут тичи* (щель, ущелье, теснина неба). В подземном мире находится конечная точка путешествия шамана – *онты челынгпытыль лозыль мат,* где шаман оставляет душу больного. Таким образом, путь шамана в селькупском фольклоре построен как по своеобразному «навигатору», где указаны как начало *(нут тичи),* так и конец пути *(онты челынгпытыль лозыль мат).*

Древо, стоящее в верхнем течении шаманских рек, выросшее из земли и кроной касающееся неба, связывает воедино земной, надземный и подземный миры. Корни древа уходят глубоко под землю. По этому древу шаман поднимается на небо, к верховному божеству *Нуму* [7, с. 104].

В селькупском фольклоре встречаются следующие названия древа: *нут челынгпытыль челынтыль лампыль лозыль по* («богом, небом рожденное, солнечное, с поплавками древо»); *шуньчипыль путыль по* («древо с дуплом, пустое внутри»); *сельчи контыль по* («семикорневое дерево»).

Трансформация образа древа как связующего звена заметна в более поздних рисунках, где встречается лестница или дорога. Фольклорный сюжет о камлании шамана претерпевал изменения, что привело к подмене термина *по* (древо) на слово *вэтты* (дорога) [8].

Таким образом, разделение пространства на земной, надземный и подземный миры базируется на мифологических представлениях селькупах о мире. Более детальное описание получили надземный и подземный миры, в то время как в земном мире представлены базовые пространственные вехи (чум, дорога, река, озеро). Путешествие шамана во время камлания выстроено подробно, с указанием как начала, так и конца маршрута.

Анализ семантики географических названий позволяет сделать ряд выводов о пространственном расположении топонимов (*латтарыль кэтты* – «город мертвых», относится к подземному миру); о форме, структуре, рельефных особенностях земной поверхности *(нуш шуньчи* – неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба); об обитателях местности *(лозын илыпталь мат* – дом духов, дом злых духов, *сельчи коль панышь имыля* – жилище семикосой бабушки духов, *сельчи шу мат* – дом змей).

Различные особи животного мира (змеи, пауки) помогают шаману в путешествии, в то время как заимствованный фольклорный персонаж (русский купец) – препятствует.

Анализ фольклорных топонимов позволяет понять: как шаман, так и его помощники, населяют строго отведенные им территории (части пространства), путешествуют и передвигаются по разным дорогам (тропинка шамана – *сарпы,* дорога для людей – *вэтты)*.

Несмотря на то, что фольклорный сюжет о путешествии шамана может претерпевать некоторые изменения при передаче от поколения к поколению, базисные категории пространства (земной, надземный, подземный миры) и географические объекты в них (реки, моря, горы, дороги) остаются неизменными.

Литература

1. Кузьмина Е.Н. Сибирский фольклор: материалы и исследования. СПб.: Из-во Европейского дома, 2005. 299 с.
2. Селькупские сказки. URL: http://www.skazk.ru/catalog/selkupskie-skazki/ (дата обращения: 28.09.2017).
3. Мифы селькупов. URL: https://ido.tsu.ru/other_res/deti/kulajka/htm (дата обращения: 28.09.2017).
4. Тучкова Н.А. Фольклорные тексты с героем Итя в собрании А.И. Кузьминой // Вестник томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 2 (130). С. 205–208.
5. Селькупские фольклорные тексты. URL: http://kunstkamera.ru/files/lib (дата обращения: 29.09.2017).
6. Фольклор народов Сибири. 2016. URL: http://bsk.nios.ru/enciklodediya/folklor-narodov-sibiri (дата обращения: 30.09.2017).
7. Хелимский Е.А. Самодийская мифология. М.: Мифы народов мира, 1982. 228 с.
8. Самодийская мифология. URL: https://www.psyoffice.ru/5-enc_myphology (дата обращения: 30.09.2017).

Н.Р. Эфендиева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ТИПОЛОГИЯ ЖАНРА ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК В.А. ЖУКОВСКОГО И К. КОЛЛОДИ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ПИНОККИО»

Аннотация. Рассматриваются сказки В.А. Жуковского и сказка итальянского писателя К. Коллоди «Приключения Пиноккио» в контексте русской и западноевропейской литературной традиции.

Сказка, как известно, самый популярный и самый демократический вид словесного искусства у всех народов мира [1. С. 2]. Народная сказка как особая сфера творчества привлекала многих русских поэтов и писателей. О стремлении Жуковского познакомиться с народной поэзией свидетельствует письмо А. П. Зонтаг к ее сестрам 1816 г: «*Я давно придумал для всех вас работу, которая может быть для меня со временем полезна. Не можете ли вы собирать для меня сказки и предания: Не смейтесь. Это национальная поэзия, которая у нас пропадает, потому что никто не обращает на нее вни-*

мания. В сказках заключается народное мнение, суеверные предания дают понятие о нравах их и степени просвещения, и о старине» [2. С. 170].

Жуковский на протяжении всего творчества проявлял интерес к литературным произведениям, созданным на основе фольклорной традиции. Так, во многом благодаря Жуковскому произошло начало знакомства русского читателя со сказочным миром других народов. Содержание сказок Жуковского определяется не только русскими или иностранными первоисточниками, даже заимствуя материал, Жуковский был самостоятелен в его разработке и подчинял своему идейно-художественному замыслу.

П. А. Плетнев утверждал, что появление сказки было началом реализации намерения Жуковского «*выдать, посвятив взрослым детям, не только русские, но и иноземные образцы народной сказочной поэзии*» [3. С. 135]. Тема мирового фольклора оживает у Жуковского, органично соединяя в себе национальные мирообразы разных стран и культур с «русским» мировидением автора-переводчика.

Поэт желал видеть на отечественном языке то, чему удивлялся в современных писателях Англии и Германии. Как Байрону, Вальтеру Скотту, Гете суждено было родиться в Англии и Германии с назначением создать новое для них искусство, так и Жуковскому предстояло оживотворить произведения данных авторов новым духом. Образы, ему не принадлежавшие, делались его образами не только потому, что он их себе усваивал, но также и потому, что в его творческом даровании они получали новую способность жить и действовать в «другой» иноязычной культуре. Прежде чем приступать к переводу, он находил в своем авторе созвучные ему идеи и образы. Принимаясь за их перевод, он желал познакомить читателей с новым материалом, который для него самого был эстетически интересен.

Для Жуковского не было необходимым брать сюжеты из русского фольклора или видоизменять сказку до неузнаваемости, целью автора было донести до своих читателей общечеловеческие идеалы, которые несет в себе фольклор любого народа, в них идеал поэта сливается с идеалом волшебной сказки.

Можно обнаружить сходство некоторых типов героев и сюжетов у народов, исторически связанных. Сказка, ее образы, сюжеты — это исторически сложившееся явление фольклора со всеми чертами, присущими коллективному народному творчеству. Эту связь можно проследить, благодаря братьям Гримм, которые сохранили и переложили

для будущих поколений прекрасные образцы «устного народного творчества» итальянского сказочника Джамбаттиста Базиле, написавшего «Сказку сказок» («Locuntodelicunti»). Этот сборник является первым в истории европейской литературы сборником фольклорных сказок. Некоторые из этих сказок позже стали хрестоматийными в обработке братьев Гримм (например, «Спящая красавица», «Золушка», «Кот в сапогах»), которые для русских читателей дошли в переработке В.А. Жуковского и А.С. Пушкина.

Объектом нашего анализа являются сказки В.А. Жуковского и итальянского сказочника Карло Коллоди. Впервые сказка итальянского писателя Карло Коллоди «Приключение Пиноккио» вышла в свет 1883 году, она была переведена на русский язык и опубликована в 1906 году в журнале «Задушевное слово».

Необходимо признать, что поиск путей раскрытия содержания сказочного текста подразумевает, во-первых, выявление основных характеристик культурной реальности (быт, характер деятельности, система ценностей писателя и т.д.), в рамках которой функционирует текст.

Анализ волшебной сказки в отличие от бытовой, где социальные мотивы, классовые отношение получает прямое выражение, значительно сложнее. Волшебная сказка рисует определенную ситуацию, героем которой может являться волшебный персонаж, здесь действуют фантастические силы, чудесные превращения, лица и предметы, которые придают особый колорит сказке и выражают ее художественное своеобразие.

Обращение к волшебной сказке обусловлено тем, что сказочное повествование создается по установленным традиционным законам, так как оно сохраняет представления человека о мире, нормы поведения и элементы социальных и семейных отношений, выраженные на уровне словесного текста.

В сказке К. Коллоди подчеркивается нереальность происходящих сказочных событий, это вымысел, которое выражает авторское мировоззрение, отражающее настроение определенной общественной эпохи и связанное с историей, культурой и традициями народа.

Сказке итальянского сказочника свойственны такие черты, как легкость, ироничность, уход от реального ведения повествования. В отличие от Жуковского итальянский рассказчик по-иному констру-

ирует образную модель действительности, придавая тем самым сказочному повествованию яркое национальное своеобразие и колорит.

Пространственно-временные формулы у итальянского сказочника отличаются от соответствующих формул Жуковского наличием в них элементов отрицания достоверности повествования. Прежде чем начать собственно сказку, Коллоди определяет свое повествование как вымысел, но, несмотря на вымысел, сказка итальянского рассказчика воспринимается как средство познать и освоить окружающий мир.

Сюжет сказок схож, в центре каждой сказки конфликт, противоборство двух сторон, представляющие различные жизненные принципы, здесь выделяются антитетичные пары: у Коллоди Пиноккио – лиса и кот, грабители, у Жуковского – Иван-царевич и Кощей Бессмертный, спящая царевна и злая ведьма и др. В сказках торжество героя является не только традиционной развязкой, но и ее идейной и сюжетной установкой.

Социальное зло в сказках Жуковского и Коллоди часто воплощается в образах злых мачех, ведьм, хитрых животных и других персонажей. Так, в сказке Жуковского и Коллоди возникает образ настоящего героя, который становится центральной фигурой волшебной сказки и выразителем авторского идеала, при этом он выступает часто в образе страдающего персонажа.

Создатели волшебных сказок Жуковский и Коллоди использовали активность волшебных сил, часто их герои достаточно пассивны, так как волшебные силы, которые помогают главному персонажу, действуют автоматически, они являются воплощением социальных сил и веры в справедливость.

Сказка Коллоди считается волшебной многоперсонажной сказкой, Пиноккио в поисках отца проходит через определенные испытания. Чтобы найти его, этот герой совершает ряд последовательных действий, в силу этого особое моделирующее значение в ней приобретают начало и конец.

Появление фантастического образа в сказках Жуковского можно объяснить тем, что перед автором стояла другая идейно-художественная задача, целью которой было не только изобразить бедствия, обрушившиеся на героя. Главная цель Жуковского сказочника заключалась в том, чтобы показать, что автор вмешивается в реальный ход событий и указывает на возможность преодоления проблемы.

В своих сказках Жуковский и Коллоди реализуют идею через художественную систему образов. Сказочники ставят своих персонажей в нереальные ситуации, чтобы продемонстрировать и донести до своих читателей мысль о том, что история вне волшебства не может быть раскрыта.

Сказочники, как правило, начинают свое повествование фиксацией его во времени или в пространстве. У Жуковского в основном все сказки начинаются с инициальной формулы: «Жил-был». Эта формула констатирует существование одного или нескольких персонажей и помещает их во времени, но, как правило, в сказках Жуковского определение времени отсутствует, это всего лишь традиционный сказочный зачин. У К. Коллоди завязка сказки начинается также: «Жил-был «Король!». Зачин сказок создает определенную атмосферу для читателей, а неопределенность времени и места располагает слушателей к необыкновенному рассказу.

Время в сказках имеет последовательное, направленное движение. Повествование составляет событийную основу текста, действия в сказках представлены не разрозненно, а в едином потоке взаимосвязанных событий, чтобы все внимание акцентировалось непосредственно на самих событиях. Пространство в сказках может моделироваться различного рода повторами, олицетворениями, сравнениями и др., которые передают расстояние. Употребление трехкратного повтора передает ощущение длительности пути.

В сказках обоих авторов главный герой является предельно активным, их поступки, отношения с родными, друзьями и врагами служат раскрытием не только характера героя, но и ценностных установок автора.

К. Коллоди наделил Пиноккио живыми чертами непоседливого ребенка с полным набором свойственных детскому возрасту склонностей к проказам и отсутствием чувства опасности. Но, несмотря на это, Пиноккио получился настолько обаятельным, что читатель легко прощает ему глупость и даже эгоизм, потому что более важными оказываются его непосредственность и находчивость, благодаря которым он справляется с любыми сложностями и непредвиденными ситуациями.

Творческие принципы Жуковского как поэта-романтика проявляются прежде всего в том, как он изображает героев сказки. С одной стороны, автор следует народным традициям. Его персонажи раскрываются в действиях и поступках, в движении сюжета.

Моральные качества героев сказочники передают, описывая их через поступки, элементы психологического анализа, передачу эмоциональных состояний героев.

Мотив чудесного рождения — один из очень распространённых мотивов мирового фольклора, и, в частности, сказки. Для примера рассмотрим сказку «Тюльпанное дерево», где содержится мотив рождения от наговора. Этот мотив является модификацией мотива сказки братьев Гримм «Волшебное зеркальце», где мать так же ранит палец и при виде капли крови на снегу выражает желание, чтобы у нее родился ребенок, «белый как снег и красный как кровь». Здесь белый цвет воспринимается как символ невинности, чистоты и истинности. У Коллоди мотив создания человека из дерева находит параллель в сказаниях о происхождении первых людей. По мнению В. Я. Проппа, «мотив ребенка, сделанного из дерева, восходит к мифам о создании первых людей». Символика дерева связывается с плодородием, также она является олицетворением жизни в различных ее аспектах и проявлениях.

В сказке Коллоди все действующие лица делятся на положительных и отрицательных, одни образы – реальные, земные, другие – сказочные. Никто из отрицательных персонажей Коллоди не владеет волшебными силами.

В сказках Жуковского наибольшую художественную разработанность получает образ чудесной девушки, невесты, матери. Этот образ чаще всего выступает в сказке в функции чудесного помощника. Например, в произведении Жуковского «Сказка о царе Берендее, о сыне его Иване-царевиче» Марья-царевна приносит Ивану-царевичу свою могущественную силу, помогая разрешить хитроумные задачи, поставленные перед ним. Ср.: «*Изволь, например, нам построить нынешней ночью дворец: чтоб кровля была золотая, стены из мрамора, окна хрустальные»*.

Марья-царевна Жуковского и добрая фея Коллоди раскрываются в действиях как активные героини, владеющие тайнами волшебства. Так, благодаря доброй фее, Пиноккио превратился в человека, а Иван-царевич смог пройти три задания Кощея Бессмертного. Даритель в лице доброй феи в сказке выполняет двоякую роль. С одной стороны, она активный герой, а с другой — ее роль ослаблена до роли доброго советчика или помощника, который предостерегает героя от опасности.

В «Сказке о царе Берендее» Жуковского и «Приключениях Пиноккио» Коллоди очень важен образ пути главных героев. Оба героя покидают дом, путь в сказках представлен прежде всего, как пространственное перемещение героя, при этом описание пути подробно не рассматривается, а упоминаются лишь переломные моменты в этом движении. Пространство в сказках имеет двойственную структуру. С одной стороны, оно присутствует в сказке, а с другой — описывается, но не детально. Сказочное же время не выходит за пределы сказки. Оно целиком замкнуто в сюжете, его как бы нет до начала сказки и нет после ее окончания. Герои сказок Жуковского и Коллоди постоянно находятся в движении, перемещаясь из одного места в другое, преодолев долгий путь, полный приключений.

В волшебных сказках очень значимым оказывается также мотив превращения героев. Так, в «Сказке о царе Берендее» героиня Марья-царевна превращается сначала в камень, а затем в цветок, предметные реалии влияют на внешний облик и временно меняют биологический вид персонажа. Подобное превращение связано с переходом из живого состояния в неживое. Превращая свою героиню в камень, Жуковский придает эмоциональную окраску этому эпизоду. При изображении душевного состояния героини появляются сентиментальные нотки. Так, Марья-царевна, прощаясь с Иваном-царевичем, предупреждает его, что если он ее забудет, она умрет от горя: «*Тогда и я не останусь на свете, с горя умру, и умру от тебя. Вот здесь у дороги буду тебя дожидаться*». Когда Иван-царевич забывает ее, она говорит ему: «*Ты покинул меня, так и жить мне незачем боле» и в то же мгновенье из белого камня Марья-царевна в лазоревый цвет полевой превратилась*». Чувство человеческого достоинства заставляет героиню не только активно напоминать о себе, но и наказывать жениха за непостоянство [4. С. 267].

Необычные превращения можно найти также в сказке «Приключения Пиноккио». Превращение Пиноккио в осла связано с переходом из неживого состояния в живое. С помощью воды Пиноккио превращается из осла в себя. Здесь вода изменяет физическое состояние Пиноккио. Семантика воды формирует волшебный мир сказочной фантастики, в котором придаёт герою силы и трансформирует его образ. В сказке мифологическая семантика воды заменяется семантикой «природного» волшебства данной воды как таковой, сохраняя в трансформированном виде свое мифологическое значение «Вода —

источник жизни» [5. С. 47]. Ср.: «*На поверхности воды показался вместо мертвого ослика живой Деревянный Человечек*».

Анализ сказок, созданных Жуковским, убеждает нас в том, что по сравнению с итальянским сказочником Коллоди идейно-творческие позиция Жуковского отличаются. Общее же в творческом методе Жуковского и Коллоди обусловлено сходством задач, которые ставили перед собой оба художника. Основной задачей писатели считали воспроизведение в литературной форме сказочного мира с присущей ему системой образов и представлений. Оба писатели пытались внести в свои сказки философские идеи и высокую мораль. Главное, что хотели передать сказочники в своих сказках, сформулировано в письме В.А. Жуковского Плетневу в июле 1845: «*Я полагаю, что сказка для детей должна быть чисто сказкою, без всякой другой цели, кроме приятного, непорочного занятия фантазии. Надобно, чтобы в детской сказке все было нравственно чисто, чтобы она своими сценами представляла воображению одни светлые образы, чтобы эти образы никакого дурного, ненравственного впечатления после себя не оставляли – этого довольно. При воспитании сказка будет занятием чисто приятным и образовательным*» [6. С.518].

Литература

1. Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки. Происхождение образа. М.: Традиция, 2005. С. 2.
2. Семенко И.М. Жизнь и поэзия Жуковского. М.: Худож. лит. 1975. С. 170.
3. Плетнев П.А. О жизни и сочинениях В.А. Жуковского. СПб.1853. С. 135.
4. Березкина С.В. Пушкинская запись и «Сказка о царе Берендее» В.А. Жуковского. URL: http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/isd/isd-267-.htm (дата обращения: 09.09.2017).
5. Добровольская В.Е. Предметные реалии русской волшебной сказки. М., 2009. С. 47.
6. Березкина С.В. Тюльпанное дерево. Комментарии // Жуковский В.А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. М.: Языки славянских культур, 2004. Т. 4. С. 518.

В.Д. Шкляева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЕ СВЯЗИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСКУРСАХ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ Б. ОБАМЫ У БРАНДЕНБУРГСКИХ ВОРОТ 2013 ГОДА И ВАРШАВСКОГО КОММЮНИКЕ НАТО 2016)

Аннотация. В данной статье проводится анализ на предмет выявления интердискурсивных связей и преемственности в политических дискурсах на примере речи Б. Обамы у Бранденбургских ворот в Берлине в 2013 году и текста Варшавского коммюнике НАТО 2016 года. На основании анализа дискурсов делается вывод о наличии интердискурсивных связей в источниках, использованных в данной статье.

Ключевые слова: интердискурсивные связи; контент-анализ; политический дискурс; речь Б. Обамы; Варшавское коммюнике.

Коммуникации в политике – это сложный и важный элемен как для ее реализации, так и для ее исследования. Речи глав государств могут играть двоякую роль. Во-первых, речь главы государства может иметь совершенно четкие экономические и юридические последствия. Во-вторых, речь главы государства – это коммуникативный акт с целью оказания определенного влияния на политической арене. Кроме того, совершенно очевидно, что любая произнесенная главой государства речь связана с доктриной государства. Доктрина – это система взглядов, реализуемых в рамках политики государства или международной организации. Однако в эпоху глобализации политический дискурс зачастую должен рассматриваться на уровне глобальном. С другой стороны, политический дискурс зачастую представляет собой доступный источник информации при изучении внешнеполитических процессов.

В современных социо-гуманитарных науках существует множество определений понятия «дискурс». В настоящей статье под дискурсом понимается как устная, так и письменная речь или текст. Объектом данного исследования служит политический дискурс, а в качестве предмета исследования выступают речь Б. Обамы у Бранденбургских ворот в Берлине в 2013 году [1] и текст Варшавского коммюнике НАТО 2016 года, состоявшегося 8–9 июля 2016 года [2].

В качестве метода исследования выступает анализ интердискурсивых связей вышеуказанных дискурсов.

Целью настоящего исследования является выявление интердискурсивных связей и преемственности в политических дискурсах на примере речи президента Б. Обамы в Берлине и текста Варшавского коммюнике НАТО 2016 года. Данный выбор не случаен, поскольку ведущая роль США очевидна во внешней политике НАТО, что можно наглядно увидеть с помощью анализа интердискурсивных связей вышеупомянутых источников.

В 2013 году в Берлине Б. Обама произнес речь [1], которая стала важной вехой в мировой политике. Данная речь уже исследовалась на предмет ее контента [3] и исторических параллелей [4]. Однако анализ интердискурсивных связей этой речи все еще остаются актуальными. Актуальности исследованию придает и тот факт, что Барак Обама снова решил вернуться к активной политической деятельности.

Что касается Организации Североатлантического договора, то роль ее в современном мире очень значительна и продолжает неуклонно расти. Однако оценить эту роль можно лишь на основе конкретных фактов, которые, зачастую можно получить путем детального анализа политических дискурсов, как устных, так и письменных.

В июле 2016 года в Варшаве состоялась очередная встреча представителей стран Североатлантического альянса, по результатам которой было опубликовано коммюнике.

Итак, первой наиболее частотной категорией слов в тексте коммюнике является категория местоимений мы/наш (we/our). Количество их использования составляет 329/201 и значительно превышает количество других использованных слов и терминов. Эта же особенность присуща и речи Б. Обамы в Берлине, где местоимения мы/наш являются наиболее частотными по употреблению, что свидетельствует о схожести данной линии в обоих дискурсах. Однако стоит пояснить, что в речи Б. Обамы местоимения мы/наш относятся в большей степени к США и ФРГ, а в тексте коммюнике эти местоимения относятся в странам-участникам НАТО.

Далее по частотности употребления в тексте коммюнике следуют такие наименования, как Альянс (Alliance) и НАТО (NATO), эти слова употребляются в тексте 70 и 81 раз соответственно. Также в тексте коммюнике часто встречаются словосочетания, отражающие принад-

лежность чего-либо Альянсу или НАТО. Это такие словосочетания, как «основная миссия НАТО», «периферия НАТО», «принципы НАТО», «операции НАТО», «границы НАТО», «командование НАТО», «силы ответных действий НАТО», «программа учений НАТО», «население и территория НАТО». В отношении принадлежности чего-либо Альянсу приводятся такие словосочетания, как «отношения Альянса», «подходы и политика Альянса», «миссия Альянса», «свобода выбора Альянса», «силы Альянса», «оборонная тактика Альянса», «территория Альянса», «тактика сдерживания Альянса», «морская тактика Альянса», «усиление сплоченности Альянса», «договор Альянса», «цели безопасности Альянса» «наземное наблюдение Альянса», «роль Альянса в защите стабильности» и ряд других. Количество употреблений термина НАТО в таких сочетаниях составляет 165 раз, количество сочетаний, описывающих принадлежность чего-либо Альянсу, равняется 40. Это может говорить о попытке создания положительного контекста в отношении Североатлантического Альянса. Эта же линия, хотя и в меньшей степени, встречается в речи Б. Обамы. Он говорил о защите Альянсом «наших людей».

В тексте коммюнике также, как и в речи Б. Обамы, много раз упоминаются такие слова, как «мир», «свобода», «права человека», «наши общие ценности». Однако в отличие от речи американского президента в тексте коммюнике эта линия дополняется понятиями «стабильность», «безопасность» и «оборона». Так, слово оборона (security) используется в следующих конструкциях: «безопасность и наши общие ценности», «общая безопасность», «безопасность всех союзников», «безопасность Альянса», «условия безопасности», «вызовы безопасности», «нарушенная Евроатлантическая безопасность», «наша безопасность», «безопасность на Ближнем Востоке и в Северной Африке», «консультации по безопасности», «международная безопасность», «безопасность наших народов», «неделимость нашей безопасности», «силы безопасности», «собственная безопасность», «реформа сектора безопасности гражданского населения», «обстановка безопасности», «союзническая безопасность», «политика безопасности», «транснациональные угрозы безопасности», «морская безопасность», «структура общей безопасности», «проблемы безопасности», «архитектура безопасности», «региональная безопасность», «энергетическая безопасность», «институты безопасности», «безопасность военных границ», «военные учения», «военное измерение», «наши

военные», «военные принципы», «военные структуры», «военные операции», «военное сотрудничество», «военные преимущества». Причем в этом ряду энергобезопасность выделяется особо за счет необходимости энергоэффективности, диверсификации и создания специальных контролирующих структур.

Термин «стабильность» употребляется в тексте коммюнике 34 раза. Он встречается в таких сочетаниях, как «проектировать стабильность», «увеличение/снижение стабильности», «международная стабильность», «региональная стабильность», «долгосрочная стабильность», «политика стабильности», «стабильность в киберпространстве». Последнему в тексте уделяется большое внимание. Можно предположить, что такой подход к построению речи свидетельствует о декларировании военного превосходства НАТО, а также о формировании образа защитника стабильности безопасности на разных уровнях, где безопасность в киберпространстве будет иметь одно из первостепенных значений.

Однако в отличие от речи Б. Обамы в тексте коммюнике значительное место имеет описание взаимодействия с такими международными структурами, как ООН и ОБСЕ. Эти организации упоминаются также в контексте вопроса безопасности.

Очень показательным с точки зрения характеристики функционирования НАТО является использование понятий современной экономической теории и теории менеджмента. Так, в тексте коммюнике 7 раз используется термин «кризисный менеджмент», а также говорится о необходимости увеличения экономической эффективности в работе Альянса за счет различных инструментов, таких как крепкая производственная база, финансовый аудит, инновации, поставки и ряд других.

Важным для достижения цели исследования представляется рассмотрение коннотаций термина «военный» в тексте коммюнике. Этот термин используется в таких связках, как «военные действия», «провокационные военные действия», «военная кооперация», «военные линии коммуникации», «военная транспарентность (прозрачность)», «военные базы», «военные формирования», «военная тактика», «военные обязательства», «военное реагирование», «военная адаптация», «военные решения», «военное присутствие», «односторонние военные действия», «околовоенный», «оперативное военное мероприятие», «военное оборудование», «стратегические военные цели», «гражданско-военное планирование», «органы военного управления», «военные границы».

Еще одним часто употребимым термином является термин «оборона». Этот термин употребляется в следующих комбинациях: «коллективная оборона», «обороноспособность», «сдерживание и оборона», «обязательства по оборонным инвестициям», «оборонный бюджет», «затраты на оборону», «оборонная тактика», «приоритеты оборонного планирования», «под эгидой интеллектуальной обороны», «ракетная оборона», «эффективность обороны», «министры обороны», «кибернетическая оборона», «оборонная реформа», «оборонное образование», «силы обороны Ирака», «институты обороны», «вооруженные силы», «существующая оборона НАТО», «оборонная инициатива», «самооборона», «воздушная оборона», «оборонная собственность», «оборонный сектор», «европейская безопасность», «афганская национальная оборона».

Кроме всего прочего, стоит отдельно остановиться на тех объектах действительности, в отношении которых в тексте коммюнике прослеживается антагонизм. Это прежде всего Россия. И если в речи Б. Обамы в Берлине антагонизм с Россией представлен довольно завуалирован, то в тексте коммюнике этот антагонизм явный и много раз подчеркнутый. Так, в коммюнике говорится об «агрессивных действиях России», действиях России, которые «снизили безопасность и стабильность», «военной интервенции России», «наращивании оборонной мощи России». Слово «Россия» употребляется в тексте 28 раз. Показательны и словосочетания, описывающие принадлежность чего-либо России. К таковым относятся: «агрессивные действия России», «дестабилизирующие действия России», «недавние действия России, которые снизили стабильность и безопасность», «военная интервенция России», что создает в целом негативный контекст в отношении РФ.

В тексте коммюнике имеет место повторение терминов «распространение» (7 раз) и «нераспространение» (3 раза) в отношении оружия массового поражения и ядерного оружия. Это перекликается с речью Б. Обамы, где также высказываются опасения относительно распространения оружия массового поражения.

Если вновь вернуться к речи президента Б. Обамы, то одним из положений его речи являлась борьба с терроризмом. В тексте коммюнике необходимость такой борьбы имеет более четкие очертания. Здесь идет речь о борьбе с ИГИЛ. Это наименование употребляется в тексте коммюнике 11 раз.

Большую частотность в тексте коммюнике имеют выражение «Мы приветствуем» и слово «все», однако их употребление больше отно-

сится к области лингвистики и в данной статье подробно рассматриваться не будет.

Таким образом, на аналитическом материале показаны существенные интердискурсивыне связи между речью Б. Обамы в Берлине 2013 года и текстом Варшавского коммюнике 2016 года. Видно, что и речь Б. Обамы, и текст Варшавского коммюнике были использованы с целью политической коммуникации, а также популяризации доктрины НАТО, где позиция США играет лидирующую роль.

На основании декларированной в тексте коммюнике «Энергетической безопасности НАТО» можно предположить борьбу стран-членов Альянса, и прежде всего США, против России. Эта борьба будет проявляться не только в области оборонной политики, но и в энергетической сфере, и сфере высоких технологий.

Литература

1. Obama Speech at Brandenburg Gate. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Ypx3HEb7opY (доступ свободный).
2. Warsaw Summit Communiqué Issued by the Heads of State and Government participating in the meeting of the North Atlantic Council in Warsaw 8-9 July 2016, URL: http://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_133169.htm (доступ свободный).
3. Шкляева В.Д. Отличие между дискурс – анализа и контент – анализа (на примере речи Б. Обамы у Бранденбургских ворот в 2013 году) // Язык и культура: сборник статей XXVI Международной научной конференции / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Томский государственный университет, 2016. 390 с.
4. Шкляева В.Д., Сравнительный анализ в историко-политическом дискурсе (на примере речей Дж.Ф. Кеннеди и Б. Обамы) // Язык и культура: сборник статей XXVII Международной научной конференции / отв. ред. С.К. Гураль. Томск: Томский государственный университет, 2017. 384 с.

ЯЗЫК, КУЛЬТУРА И ОБЩЕСТВО

Е.И. Архипова

Новосибирский государственный технический университет

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОЛЛОКАЦИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. Целью данной статьи является раскрытие понятия этнокультурных коллокаций как лингвистического феномена – свойственных определённому языковому коллективу словосочетаний, отражающих социально значимые явления действительности. Особенностями данных лексических единиц являются их безэквивалентность, комплексность и уникальность для определённого языкового коллектива.

Ключевые слова: этнокультурная коллокация; кульурная специфичность; устойчивое выражение; комбинаторная лингвистика; лингвокультурология.

Особенности представлений о действительности жителей разных стран находят свою языковую репрезентацию в уникальных лексических единицах, которые воплощают в себе различия в концептуализации действительности, и являются обязательными или как минимум очень желательными для изучения в целях лучшего преодоления барьеров в межкультурной коммуникации. Этнокультурные коллокации как носители национально-культурной семантики являются линейными сочетаниями, для которых нет лексической единицы с тем же референциальным значением в рамках двух языков. Данные единицы являются безэквивалентными и обладают устойчивым культурным значением. Лексикографическая фиксация подобной лексики обусловливает актуальность лингвокультурологических изысканий в этой области, способствующих познанию ментальных представлений носителей языка. Соотношение сочетаемости слова и его семантики, наличие синтагматического компонента значения и различных типов сочетаемости является предметом работ многих современных лингвистов (И.А. Стернин, М.В. Влавацкая, Ю.Д. Апресян, В.В. Морковкин, Н.З. Котелова и др.).

Целью нашего исследования является описание особенностей этнокультурных коллокаций как лексических единиц, а также их национально-культурной специфичности и уникальности.

Актуальность исследования обусловлена многосторонним рассмотрением данных лексических единиц – их национально-культурных особенностей с точки зрения лингвистики, а также экстралингвистических причин их возникновения, существования и необходимости изучения в целях устранения коммуникативных барьеров и облегчения взаимодействия носителей различных языков.

Занимаясь вопросом этнокультурных коллокаций, мы принимаем во внимание мнения учёных насчёт природы и особенностей устойчивых сочетаний слов. В первой половине XX века Дж.Л. Трейджер (1940) одним из первых употребил термин коллокация для обозначения обобщенных комбинаторных характеристик элементов языка: «Коллокации представляют собой такие единицы, с которыми изучаемый элемент может создавать определённого рода комбинации». Дж. Р. Ферс рассматривает через понятие коллокации значение слова и считает, что только при взаимодействии с другим каждое слово получает собственное значение (1957, 190–215). Приверженцы направления в лингвистике, возникшего под влиянием Дж.Р. Ферса, придерживались идеи о социальной природе языка, тем самым подчеркивая необходимость принимать во внимание культурный контекст.

Неслучайность выбора лексических единиц была описана в работах У. Фаулера (1855), Г. Палмера (1983), который отмечал, что коллокация – это последовательность слов, которую необходимо запоминать так, как если бы это было единое слово. Следует отметить, что именно Г. Палмер разграничил понятия коллокаций и идиоматических выражений, подчеркнув соотносимость первых по функции со словами, а вторых – с поговорками и пословицами.

В. Порциг, в свою очередь, писал о «лексических солидарностях» (1950) или синтагматических отношениях между словами, благодаря совместному появлению которых может быть определено значение.

Ф. Хаусманн определяет коллокации как сочетание слов, в которое могут входить только знаменательные части речи, при этом главное слово сохраняет своё значение, а коллокат теряет некоторую его часть и понимается только в комбинации с главным (1988).

Проанализировав современные теории и взгляды учёных на понятие коллокации, мы пришли к выводу, что их отличие от вышеописанных в том, что сейчас коллокации рассматриваются как самостоятельный предмет изучения, в то время как раньше их изучение было

связано с определением значения каждого отдельного слова, входящего в комбинацию.

Вопрос о природе данного типа образований. Как мы отмечали ранее, в процессе формирования значения коллокации участвуют также и экстралингвистические факторы, и зачастую именно контекст ситуации может способствовать её правильной интерпретации. Рассмотрим некоторые примеры, которые наглядно демонстрируют зависимость от контекста ситуации и необходимость заучивания данных коллокаций при изучении иностранного языка: dog's ear – разг. загнутый уголок страницы, kitchen cabinet – амер. брит. неофициальные советники главы правительства, silly season – брит. разг. время парламентских каникул, когда в газетах мало политических новостей (Архипова, 2014). Актуализация лексического значения каждого компонента коллокации носит комбинаторный характер, так как только в сочетании друг с другом они дают общее значение.

Проблема разграничения устойчивых субстантивных сочетаний со структурой существительное+существительное, прилагательное + существительное и сложных слов также является достаточно затруднительной в силу того, что их лингвистический статус разнится в существующих теориях. Приведем некоторые варианты: словосочетание (И.В. Гальперин, О.С. Ахманова и др.), сложное слово (А.В. Кунин и др.), промежуточная категория между первыми двумя (Н.Н. Амосова и др.). Приравнивание коллокаций к словосочетанию или слову соответственно затруднено по нескольким причинам: сходство функций, номинативный характер, устойчивость и лексическая неделимость. Раздельнооформленность и структурные вариации являются основными показателями, наводящими на мысль о соотносимости коллокаций со словосочетаниями, нежели со словами (Амосова, 1963).

Согласно более ранним источниками, подобного типа образования стали применяться для обозначения широкого круга понятий благодаря краткости и удобству наименования. Этнокультурные коллокации семантически неделимы и возникают как результат уникального мировидения одного народа. Степень связанности их компонентов разнится, поэтому, проведя подробный анализ, мы приходим к выводу о том, что раздельное оформление компонентов коллокации предусматривает их эквивалентность словосочетанию. В подтверждение своей точки зрения можно упомянуть другие фразеологические единицы, которые семантически неделимы, но при это их невозможно приравнять к слову.

Понятие лексико-семантической сочетаемости. Сочетание лексических единиц происходит при различных ограничительных факторах – как внутри-, так и внеязыковых, что обусловлено естественной ситуацией классификации явлений и предметов действительности. Лексико-семантическая сочетаемость опирается на категории реалий, к которым относится доминирующее слово (Арутюнова, 1976). Структура языка в данном случае отходит на второй план, в то время как на первый выходит устройство окружающего мира и представлений о нем человека, поэтому внимание уделяется больше сочетаемости смыслов, нежели лексической сочетаемости. Валентностные особенности в данном случае обусловлены сложившейся внеязыковой ситуацией: spoiler party – амер. разг. третья политическая партия, служащая для снижения шансов на победу одной из главных партий; amusement tax – брит. налог на развлечения (билеты в кино, театры и т.д.); blue flu – брит. забастовка полицейских, симулирующих болезнь; tax shelter – брит. прием, позволяющий уклониться от уплаты налога или способствующий его уменьшению; back-seat driver – брит. разг. пассажир, дающий ненужные советы водителю во время движения; человек, чьи указания мешают делу.

Для правильного и эффективного использования в речи лексических единиц и их сочетаний необходимо изучать слова не как отвлеченные единицы, а в рамках их синтагматики и комбинаторики. Данная мысль обусловила выделение комбинаторной лексикологии как лингвистической дисциплины, которая занимается изучением комбинаторно-синтагматических свойств слов, коллокаций (в частности этнокультурных коллокаций) и фразеологических единиц (Влавацкая, 2011). Данный раздел, основываясь на главном принципе комбинаторики – принципе организации всех единиц языка, сосредоточен на установлении закономерностей связей между компонентами, определении алгоритмов и механизмов сочетаемости и её ограничениях.

Комбинаторный потенциал лексем можно выявить посредством анализа соотношения сочетаемости и семантики слова, а также правил взаимодействия лексических значений слов, входящих в коллокацию. Изучение семного состава лексических значений слов, выявление их пересечений, показывает наглядно процесс связи слов в коллокации. Согласно закону семантического согласования В.Г. Гака, сочетаемость заложена в значении слова и является инструментом для разграничения близких по значению слов.

Избыточность или же, наоборот, недостаточность опыта одного языкового сообщества находит своё воплощение в таких этнокультурных коллокациях, которые отсутствуют в другом языке, например, такие синтаксически и семантически целостные единицы, как pollution fever – амер. разг. «лихорадка» поиска загрязнителей окружающей среды, стимулируемая крупными штрафами в пользу тех, кто обнаружил; senatorial courtesy – амер. проф. традиция Сената не утверждать кандидатуру должностного лица, если сенаторы штата, жителем которого он является, против, демонстрируют их уникальность в рамках пары языков.

Этнокультурные коллокации как несвободные сочетания слов разной степени идиоматичности несут национально-специфическую информацию и функционально равны слову, но при этом представляют собой более сложную структуру. Актуализация определённых сем, входящих в них слов, превращает идею в лексикографически зафиксированное уникальное образование, т.е. материально воплощает понятийные представления. Комбинаторный потенциал семантики слова, а также её специфика обусловлены языковой традицией, что делает необходимым их изучение и более глубокий анализ.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. 208 с.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. М.: Наука, АН СССР. Ин-т языкознания, 1976. 383 с.
3. Архипова Е.И. Идеографический словарь англо-американских безэквивалентных словосочетаний: справочник. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. 140 с.
4. Влавацкая М.В. Теоретические проблемы комбинаторной лингвистики. Лексикология. Лексикография. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 508 с.
5. Firth J.R. Modes of Meaning // Papers in Linguistics 1934-1951. London: Oxford University Press, 1957. P. 190–215.
6. Fowler W.C. English Grammar. N.Y.: Harper & Brothers, 1855. 630 p.
7. Hausmann F.J. Grundprobleme des Wörterbuchs, in: Karl Hyldgaard-Jensen and Arne Zettersten (eds.). Symposium on Lexicography III. Niemeyer, Tübingen, 1988. P. 137–154.
8. Porzig, W. Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenshaft. Berne: Witness Co, 1950. 424 p.
9. Trager, G.L. ‘The Russian gender categories’. Language, XVI. Baltimore, MD: Linguistic Society of America. 1940. P. 300–307.

М.В. Блажкун

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ АКЦЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ДУБЛИРОВАНИИ ФИЛЬМОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль использования акцентов и диалектов в создании речевой характеристики персонажей фильмов и способы их передачи в переводе. Практическая часть исследования представляет собой анализ перевода фильма «Хранители снов» с точки зрения вербальных и невербальных способов передачи их акцентов.

Ключевые слова: акцент; диалект; региональность; многоязычность; иноязычность.

Разнообразие акцентов английского языка играет большую роль в культуре его носителей: по акценту люди могут определить, к какому социальному классу принадлежит человек, откуда он родом и т.д. При переводе англоязычных фильмов, однако, возникает проблема невозможности подобрать соответствующий акцент на русском из-за отсутствия разнообразия акцентов в русском языке. Соответственно, российский зритель может не понять того, что понял англоязычный зритель лишь потому, что информация, которую нес в себе акцент, не сохранилась при переводе.

Для решения проблемы передачи акцентов следует для начала рассмотреть само понятие «акцент» на сегодняшний день существует несколько трактовок и определений того, что есть акцент. Тем не менее, большинство из них имеют общие черты.

Акцент – это способ произношения слов людьми, проживающими на определенной территории, в одной стране или социальной группе [3]. Это использование определенных гласных и согласных звуков, ритмической, интонационной и других просодических характеристик, имеющих синтагматические и парадигматические связи между собой, а также более абстрактное (фонологическое) представление, лежащее в основе фонетической артикуляции, связывающее все слова и другие составляющие, из которых и складывается словарный запас или лексикон говорящего [6].

Неудивительно, что с распространением английского как международного, английских акцентов появилось еще больше. Благодаря

акценту мы можем легко догадаться, из какой страны человек. Поэтому акцент можно назвать одним из наиболее важных факторов географической и этнической принадлежности человека [6].

Важно отметить, что понятия акцент и диалект неразрывно связаны между собой, но имеют разные значения. Под диалектом подразумевается вариативность языка, этот язык может отличаться по грамматике и лексике. Акцент же есть лишь вариация произношения слов одного и того же языка. Так, например, американский английский, шотландский английский и другие варианты английского считаются *диалектами*, так как они различаются не только по звучанию, но и зачастую по лексическому и грамматическому строению [5]. Однако в фильмах диалект, наряду с акцентом, является важной речевой характеристикой героя.

С точки зрения лингвистики можно рассматривать любого человека, говорящего на каком бы то ни было языке, всегда как носителя того или иного диалекта или акцента. И одним из социальных факторов, с которым они связаны, является географическое происхождение языка или региональность (regionality) этого языка.

По крайней мере, акцент носителя языка обычно дает нам понять, откуда приехал человек и откуда он родом. То, насколько хорошо мы можем распознать региональность человека, зависит от того, насколько нам знакома и близка речь рассматриваемой области или края. Любой американец, например, с легкостью распознает черты акцента, на котором говорят в южных штатах или в Нью-Йорке. Однако для англичанина или австралийца этот акцент может ни о чем и не говорить. Хотя любой англичанин легко услышит акцент, на котором говорят на севере или западе страны [5].

Кроме региональности, акцент сообщает социальную характеристику его носителю. Отношение к людям с акцентом Великобритании, будь то шотландский, лондонский, ирландский, всегда меняется. Распознавая тот или иной акцент, человек (британец в нашем случае) определяет, к какому классу принадлежит этот акцент [4]. Так, например, люди, говорящие на королевском английском (RP – received pronunciation), как правило, относятся к первому классу, то есть высшему слою населения. Исторически и традиционно сложилось мнение о том, что люди, имеющие RP, обучались в закрытых частных школах (как например, Итон). Ко второму слою относятся люди, говорящие на английском, но с акцентом, зависящим от регио-

на (шотландский, уэльский и пр.) В свою очередь этот класс подразделяется на подклассы. К низшему же слою относятся люди, имеющие акцент, на котором говорят в каком-либо маленьком городе или который имеет рабочий класс в Великобритании. Итак, мы можем сказать, что каждый акцент так или иначе характеризует человека с точки зрения его принадлежности к социальному классу [4]. Недаром Б. Шоу в своём известном произведении «Пигмалион» показал, насколько важно иметь определенное произношение, особенно если человек принадлежит высшему слою общества или хочет ему принадлежать.

Интересно отметить тот факт, что если человек в Англии обладает RP, то большинство британцев думают, что он с юга (RP или по-другому SSBE – Standard Southern British English), даже если человек является местным жителем. Однако в Шотландии, например, RP не имеет такого весомого значения, как в Англии. В Шотландии данный акцент является «слишком английским». Соответственно, к людям, говорящим с данным акцентом, не выказывается большего уважения, чем к другим.

Кроме акцентов и диалектов в кинематографе важную роль играет многоязычность или иноязычность.

Несмотря на это, передача многоязычности в фильме является проблемой для создателей и переводчиков фильма. Дело в том, что кинофильм лишён возможности сигнализировать иноязычность или многоязычность высказываний в дополнительных метаречевых изречениях, как это происходит в вербальных текстах (например – *он сказал ему что-то по-русски*). Поэтому эта проблема может быть решена путем ввода «чуждых» родному языку элементов или каких-либо особенностей, несвойственных определенному языку. Так, например, в речь немецкого солдата могут быть включены отдельные немецкие слова.

Тем не менее, есть и другой способ передачи многоязычности – путем использования различных акцентов. Например, для того, чтобы показать в фильме, что персонаж русский, его наделяют русским акцентом, и зрителю сразу становится понятно, что скорее всего, данный герой фильма русский. Соответственно, благодаря многоязычности в фильме, зачастую осуществляемой с помощью использования акцентов, у зрителя создается эффект реальной жизни и этнической принадлежности персонажа. Другой способ передачи иноязычности

можно наблюдать на примере британской экранизации пьесы Б. Шоу «Цезарь и Клеопатра»: впечатление того, что герои говорят по-латыни, создается за счёт отшлифованного ораторского английского языка [2].

Под влиянием использования того или иного акцента в фильме у зрителя формируется определенное мнение о персонаже. Так, например, кандидат филологических наук Голованова Я.В. в своей статье на тему изображения акцентов в оригинале и переводе приводит такой пример: «Необходимо отметить, что в рассмотренных произведениях эффект, производимый стилизованным иностранным акцентом, чаще всего напрямую зависит от характеристики персонажа и условий действия. Например, если в образе персонажа отсутствует комическая составляющая, его акцент, даже при большом количестве маркеров, не производит комического эффекта и напротив, если персонаж является комическим, и тем более если само произведение является комедией, соответствующий эффект появляется даже при незначительном числе маркеров. Тем не менее потеря особенно ярких маркеров акцента при переводе приводит к исчезновению задуманного автором эффекта, как и полная непередача акцента персонажа» [6].

Так же интересно проанализировать наделение акцентами «добрых» и «злых» персонажей в фильме. Как пример возьмём американские фильмы. Существует огромное количество американских фильмов, где злые герои являются русскими. Ярким примером является серия фильмов, снятых по комиксам MARVEL. Если смотреть фильмы в оригинале, то можно заметить, что в фильме «Железный Человек» и его сиквелах «злой» герой является русским, и, соответственно, он наделен русским акцентом [7].

В качестве практической части данного исследования был проанализирован мультфильм «Хранители снов» (“Rise of the Guardians”).

Нужно отметить, что в данном мультфильме географическая принадлежность героев играет очень важную роль.

Для начала мы рассмотрим перевод речи лидера Хранителей – Северянина (в оригинале (*North, или Nicolas St. North)*. Северянин является в какой-то мере собирательным образом Деда Мороза и Санта Клауса. В мультфильме он един для детей всех народов мира. Нужно сказать, что он говорит с сильным русским акцентом. Это является важной характеристикой, особенно для нерусского зрителя, так как явный русский акцент Северянина ассоциируется у англоязычного

зрителя с Россией, и как следствие, с снежной и холодной зимой и лютыми морозами. Помимо сильного русского акцента одним из его любимых композиторов является Римский-Корсаков, чья музыка звучит почти каждый раз, когда внимание зрителя фокусируется на Северянине. Более того, благодаря таким деталям в фильме, как наличие матрешки у Северянина в мастерской, людям становится ясно, что он имеет отношение к русской культуре. Однако при переводе на русский акцент полностью убирается, и о русском происхождении Северянина можно понять лишь из отдельных фраз, таких как *«Шостакович!»,* выражающих изумление, по вышеописанной матрешке и, может быть, по одежде, так как шуба Северянина больше напоминает шубу деда Мороза, чем костюм Санта Клауса. Однако зритель может никак не отреагировать и не понять по фразе *«Шостакович!»* о русском происхождении. Более того, в оригинале есть кадр в мультфильме, где Северянин говорит по-русски, обращаясь к убегающим оленям: *«Ох, дети мои, куда же вы?»* [1]. Соответственно, при переводе на русский эта фраза теряется.

Аналогичная ситуация происходит с пасхальным кроликом *(Кролик*, в оригинале *Easter Bunny* или просто *Bunny).* Если смотреть фильм в оригинале, то по первым фразам Кролика понятно, что он из Австралии. Об этом говорит его сильный акцент и употребление слов, часто используемых в австралийском английском (например, слово *«mate»,*). Соответственно, если носители английского языка сразу понимают, откуда кролик, то российский зритель понимает это лишь через 15 минут после просмотра, благодаря грамотному переводу. Для примера приведем кусок диалога Ледяного Джека и Кролика*:*

Джек (Кролику): "...No, the kangaroo's right". («Нет, кенгуру прав».)

Кролик: "The, the what – what'd you call me? I am not a kangaroo, mate". («Как, как ты меня назвал? Я тебе не кенгуру, приятель».)

Джек: "These whole time I thought you were. If you are not a kangaroo, what are you?" («А я все время думал, ты кенгуру. Слышал, ты из Австралии. А кто ты тогда?».)

Здесь мы видим хороший пример того, как переводчики постарались указать российскому зрителю на происхождение Кролика. Благодаря последней фразе, в русском переводе также понятно происхождение Кролика.

Можно сделать вывод, что иногда перевести акцент на русский практически невозможно (как в случае с Северянином). Однако в та-

ких случаях необходимо применять включение дополнительной информации в переведенный мультфильм (как в случае с Кроликом, описанным выше), компенсируя тем самым утерю важной, а иногда и ключевой информации. Давайте предположим, что переводчики не включили бы в перевод вышеупомянутой фразы о том, что Кролик из Австралии, а просто перевели бы эту фразу как: *«А я все это время думал, что ты кенгуру. Так кто же ты тогда»*. Зрителю вообще было бы непонятно, причем тут кенгуру, и, как результат, произошла бы полная потеря шутки и информации, которую несет данная фраза. Таким образом, наличие акцента можно заменить какой-либо другой характеристикой, не отражающей акцент, но сохраняющей образ. В таких случаях задача переводчиков – подобрать правильные лексические соответствия и, возможно, ввести дополнительную информацию для лучшего понимания и сохранения образа героя.

Как выяснилось, роль акцентов в кинофильмах неслучайна. Иногда акцент в фильме может делать образ того или иного героя комичным, грустным, злым или добрым. Акценты в фильмах не только делают образ героя индивидуальным и непохожим на другие образы, но также говорят о географической, а соответственно и этнической принадлежности героя. В одних фильмах географическая принадлежность героев не столь важна, а в других является чуть ли не ключевой информацией. Перевод акцента крайне важен для сохранения целостности образа персонажа.

Литература

1. Cambridge Dictionary. URL: www.dictionary.cambridge.org
2. Wells J. C. Accents of English. Cambridge University Press, 1982. T. 1.
3. Hughes A., Trudgill P., Watt English accents and dialects: an introduction to social and regional varieties of English in the British Isles. Routledge, 2013.
4. Giles H. Evaluative reactions to accents //Educational review. 1970. T. 22, №. 3. P. 211–227.
5. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры //Язык как средство трансляции культуры. М.: Наука, 2000. С. 45–53.
6. Голованова Я. В. Средства изображения иностранных акцентов в оригинале и переводе (на материале английского и русского языков) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2010. № 1.
7. Brook T. Hollywood stereotypes: why are Russians the bad guys? / 2014. URL: http://www.bbc.com/culture/story/20141106-why-are-russians-always-bad-guys (дата обращения: 20.09.2017).

8. Мультфильм «Хранители снов» в русском переводе и в оригинале и «Rise of the Guardians».

К.Э. Безукладников, З.Н. Никитенко, С.Я. Ромашина

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Московский педагогический государственный университет, Ванкувер (Канада)

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА ГАЛИНЫ ВЛАДИМИРОВНЫ РОГОВОЙ: К СТОЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Аннотация. Данная статья – дань памяти и благодарности профессору Галине Владимировне Роговой, одному из основоположников методики преподавания иностранных языков, 21 января 2018 года исполняется 100 лет со дня рождения. Описан научный вклад учёного и её учеников (С.Я. Ромашиной, З.Н. Никитенко, Н.В. Языковой, М.Н. Вятютнева, К.Э. Безукладникова и др.) в развитие системы методической подготовки учителя иностранного языка.
Ключевые слова: Г.В. Рогова; учитель иностранного языка; система методической подготовки; научная школа; журнал «Иностранные языки в школе».

21 января 2018 года исполняется 100 лет со дня рождения одного из основоположников методики преподавания иностранных языков Галины Владимировны Роговой – основателя московской методической школы, создателя и руководителя кафедры методики преподавания иностранных языков крупнейшего педагогического вуза России МГПИ имени В.И. Ленина – ныне МПГУ.

Данная статья – дань памяти и благодарности Галине Владимировне Роговой – Учителю с большой буквы, великому ученому, учениками которого нам посчастливилось быть. Вся научно-педагогическая деятельность Галины Владимировны была связана с Московским государственным педагогическим институтом им. В.И. Ленина (МПГУ), в котором она работала с 1950 года. В 1953 создала кафедру методики преподавания иностранных языков, которую возглавляла более 30 лет. Под руководством Г.В. Роговой кафедра стала признанным центром методической науки в нашей стране и за рубежом. Она создала принципиально новый курс методики обучения ан-

глийскому языку, в основу которого положены идеи отечественной лингвистики, психологии и психолингвистики. Научные идеи Галины Владимировны о роли самостоятельной учебной деятельности при овладении иностранным языком и соответственно организации самостоятельной работы как способа формирования самостоятельности, путях повышения мотивации изучения иностранного языка у школьников, повышения эффективности обучения иностранным языкам за счёт улучшения психологического климата на уроке, содержания обучению иностранным языкам, методах и приемах обучения всем видам речевой деятельности, создания в школах и вузов ресурсных центров в виде кабинетов иностранного языка, требований к учебнику и компонентному составу УМК не потеряли своей актуальности и в наше время, получив диалектическое развитие в трудах её учеников.

Уже в восьмидесятые годы 20 века Галина Владимировна ставит вопрос о коренной перестройке школьного обучения иностранным языкам. Она убеждена, что иноязычное образование – это механизм развития личности и действенный фактор развития общества. Путь достижения этого она видит через обеспечение максимального развития потенциала каждого школьника на основе гуманизации, деятельностного подхода и перестройки педагогического процесса в соответствии с идеями сотрудничества. В своих трудах она отстаивает мысль о том, что степень достижений учеников должна измеряться и оцениваться их способностью самостоятельно приобретать новые знания. А это означает, что весь учебно-воспитательный процесс в школе и вузе при овладении иностранным языком должен был быть направлен на формирование способности к самостоятельной деятельности. Вместе со своими учениками Галина Владимировна впервые доказала, что формировать умения иноязычной самостоятельности можно и нужно уже в начальной школе. Она была убеждена, что детей младшего возраста необходимо не только учить, но и «учить учиться», то есть как можно интенсивнее формировать у них умения самостоятельной (познавательной и коммуникативной) деятельности.

Галина Владимировна уделяла внимание изучению трудов зарубежных ученых в области когнитивной психологии (R.S. Anderson, D.P. Ausubel, R.F. Baumeister, R.C. Gardner, H. Hanesian, W.E. Lambert, A.H. Maslow, J.D. Novak, K. Rogers, F. Smith) и основанных на её положениях подходов к овладению иностранным языком. В своих лекциях для студентов и аспирантов она говорила о том, что когнитив-

ный подход доказывает определяющую роль знаний в поведении субъекта. Он решает вопрос организации знаний в памяти субъекта, соотношения вербального и образного компонентов в процессе запоминания и мышления. При этом процесс познания предполагает активность личности. В результате чего субъект-объектные отношения в образовательном процессе уступают место субъект-субъектному взаимодействию.

Центром научных интересов Галины Владимировны всегда была профессиональная методическая подготовка учителя и поддержка всего нового и прогрессивного как в сфере языковой образовательной политики, так и в теории и практики преподавания иностранных языков. Все свои идеи она обобщила в статьях и учебниках, которые на протяжении десятилетий были настольными книгами учителей и методистов не только России, но и стран постсоветского пространства. Под её руководством защищено более 90 кандидатских диссертаций. Многие её ученики стали докторами наук, развив научные идеи своего руководителя и создав научные школы, в основе которых лежат положения, сформулированные Галиной Владимировной ещё в 80–90 годах прошлого века.

Своеобразным научным прорывом в методике обучения иностранным языкам явились сформулированные Галиной Владимировной Роговой базовые категории нашей науки: цели, содержание, принципы, методы и приемы. По мнению ученого-методиста, необходимым условием обучения ИЯ и воспитания школьника является его активность и обеспечение культуры общения учителя с учащимися на уроке. Было несколько попыток развития этого направления, одним из которых явилась тема кандидатской диссертации С.Я. Ромашиной, в которой, по совету Галины Владимировны, было использовано понятие «речевое общение», что особо отметил А.А. Леонтьев в 1978 году следующим образом: «Уважаемая Галина Владимировна, Ваша аспирантка в своем исследовании наступила психологам на пятки». А в 1979 году вышла первая брошюра А.А. Леонтьева под названием «Педагогическое общение», в которой при раскрытии этого понятия были использованы выделенные С.Я. Ромашиной функции речи учителя ИЯ во взаимодействии с учащимися на уроке: информативная, мотивационно-стимулирующая, оценочно-корригирующая, контролирующая, организующая. В методической подготовке учителя ИЯ появились такие термины, как: «управление», «управленческие функ-

ции», «фасилитация», «учитель-фасилитатор». Результатом развития идей Галины Владимировны явилось создание научной школы «Фасилитативная педагогика» (С.Я. Ромашина).

Говоря о значимости трудов выдающегося ученого Галины Владимировны Роговой, важно отметить, что практически все они, без исключения, связаны с инновациями в методической науке. Создание задачника по методике следует без преувеличения назвать инновационным решением в развитии системы методической подготовки студентов – будущих учителей ИЯ. Наталья Витальевна Языкова в исследовании, проводимом под научным руководством Г.В. Роговой, разработала теоретические положения к методической задаче – новому специфическому средству обучения в методической подготовке студентов. Такой инновационный способ решения одной из главных проблем в методической подготовке учителя ИЯ многие ученые и преподаватели стали называть универсальным. Впервые в методике преподавания ИЯ появился сборник задач по развитию у студентов методического мышления, а инновационные идеи получили свое развитие в научной школе Н.В. Языковой, которая вносит сегодня огромный вклад в становление методической подготовки будущего учителя ИЯ в Российской Федерации.

В начале XXI века появилась научная школа «Антропоцентрические исследования современной парадигмы международного образования» – как реакция на существовавшие в то время противоречий в обществе, системе образования, педагогических и методических науках, которые были разрешены в докторской диссертации К.Э. Безукладникова, посвященной формированию лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка. Разработанная методическая модель подготовки будущего учителя получила реализацию в образовательном пространстве России и Казахстана. На основе полученных результатов создан сетевой электронный профессиональный портфолио учителя ИЯ как научно обоснованная технология развития и мониторинга становления его профессиональной деятельности, формирования самооценки и профессиональной самостоятельности. На основе предложенной концепции создан и внедрен в практику сетевой электронный профессиональный портфолио специалистов школ Международного бакалавриата. Выполненная работа открыла новое направление исследований, связанной с изучением проблем методической подготовки будущего учителя, многие из ко-

торых были решены в докторских и кандидатских диссертация коллектива научной школы К.Э. Безукладникова (Крузе Б.А., Мосина М.А., Вертьянова А.А., Осколкова В.Р., Рубина Н.С., Павлюкевич Л.С., Новоселов М.Н., Мерзляков С.В., Арапова С.А., Ожегова Е.В. и др.) и решаются в настоящее время аспирантами и докторантами, а также студентами магистерских программ, которые планируют продолжить свое обучение в аспирантуре.

Идеи по созданию благоприятного климата на уроках ИЯ, о значимости обращения к личности ученика, обеспечение их положительной мотивации к изучению предмета «Иностранный язык» высказывались профессором Г.В. Роговой за два десятилетия до начавшейся в нашей стране модернизации образования. Эти идеи нашли отражение в кандидатской диссертации З.Н. Никитенко (1985), посвященной повышению мотивации учащихся 4-5 классов к изучению ИЯ и послужили стимулом для дальнейшего многолетнего исследования проблемы успешности овладения иностранным языком в младшем школьном возрасте. Результатом этого докторского исследования явилось обоснование З.Н. Никитенко методической системы овладения ИЯ на начальной ступени средней школы, разработка теории и технологии начального иноязычного образования в контексте личностной парадигмы и создание научной школы «Развивающее иноязычное образование в начальной школе».

Особую заботу Галина Владимировна проявляла к молодежи в науке, к аспирантам кафедры, которые всегда были в центре обсуждения актуальных проблем методической теории и практики, связанных с совершенствованием обучения иностранным языкам (далее – ИЯ) на всех ступенях образования: дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского. Важно заметить в этой связи, что все исследования, проводимые аспирантами Г.В. Роговой, как и кафедральные исследования, отличались целесообразностью, теоретической значимостью и практической направленностью.

При этом наш Учитель обладал очень ценным качеством – она умела своевременно ставить стратегические задачи и опережать решение методических проблем не только теоретически, но и практически. Так, например, произошло с учебниками по английскому языку для специализированных школ с преподаванием иностранного языка со 2 класса. В 60-е годы 20 века после неоднократных обращений к министру. Галине Владимировне удалось убедить руководство про-

фильного министерства в необходимости открытия таких школ и начать поиск решения сложнейшей методической проблемы, связанной с разработкой методики раннего обучения иностранным языкам и методической подготовки учителя для детского сада и начальной школы. Поиск подхода с учетом новейших научных достижений и его соответствие изменившимся условиям в школе послужили для кафедры методики стимулом к разработке новых обучающих средств. Идея создания учебника по английскому языку нового поколения в форме УМК была предложена именно Галиной Владимировной и услышана доцентом Ириной Николаевной Верещагиной. По убеждению методистов, школе нужен был учебник, который бы отражал системный подход к обучению ИЯ (введенный в методику Инессой Львовной Бим), с одной стороны, а с другой – внедрял бы принцип развития и саморазвития ученика в педагогическом процессе, направляемом учителем и включал бы специфические способы и приемы овладения языком. Результатом научного поиска кафедры методики явилось создание серии учебников английского языка под руководством И.Н. Верещагиной при непосредственном участии Галины Владимировны. Этот учебник широко использовался в системе начального школьного образования в 70–90-е годы и продолжается применяться сейчас в образовательных учреждениях разного вида. Здесь важно подчеркнуть, что таким образом под руководством Галины Владимировны была решена задача государственной важности: созданы УМК по ИЯ для 2–11-х классов, которые на протяжении нескольких десятков лет успешно издавались, совершенствовались и переиздавались как базовые учебники для школ с углубленным изучением английского языка. Результатом научного поиска кафедры явилось не только создание учебников английского языка, но и разработка теоретической и технологической основ методической подготовки педагога для раннего обучения, отраженная в ряде исследований (Н.Л. Московская и др.).

Важно подчеркнуть, что идеи Галины Владимировны о том, каким должен быть учебник, получили развитие также в трудах Марка Николаевича Вятютнева, который разработал теоретические основы учебника русского языка как иностранного и который стал первым доктором наук из ее учеников.

Следует особо отметить просветительскую роль Галины Владимировны посредством журнала «Иностранные языки в школе», редактором которого она являлась на протяжении десятков лет. Журнал все-

гда отражал новейшие достижения в области гуманитарных наук и являлся настольной книгой студентов и учителей, использовался преподавателями высшей школы во всех уголках нашей огромной страны. В каждом номере журнала печатались интересные статьи таких известных ученых – методистов, как Инесса Львовна Бим, Перси Борисович Гурвич, Надежда Ивановна Гез, Галина Александровна Китайгородская, Александр Александрович Миролюбов, Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев, Ольга Эмильевна Михайлова, Ефим Израилевич Пассов, Константин Иванович Саломатов, Виктория Викторовна Сафонова, Элла Ивановна Соловова, Сергей Филлипович Шатилов и многие другие. Ученые нашего поколения, благодаря журналу, хорошо знали, какими новыми достижениями обогатили молодую науку методику работы выдающихся психологов и психолингвистов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев) и лингвистов (В.Д. Аракин, В.Г. Гак, Л. Щерба и др.). Фундаментальные труды выдающихся отечественных ученых в разных областях науки, изданные в 70–80-е годы в журнале «Иностранные языки в школе» составили, без преувеличения сказать, научный фонд методики преподавания иностранных языков и методической подготовки учителя. Все студенты конспектировали замечательные труды и обсуждали их на лекционных и практических занятиях, а молодые ученые последовательно развивали наиболее продуктивные идеи талантливых ученых (на кафедре методики в МПГУ было принято привлекать к обсуждению новых исследований представителей разных научных школ из других вузов) и воплощали их на практике.

Работая в сфере высшего образования на протяжении долгих лет, профессору Г.В. Роговой удалось достичь больших успехов в развитии методической науки. Каждый день своим трудом ученого и талантом преподавателя она доказывала, что можно добиваться высоких целей. Ее профессиональный и научный вклад в развитии системы иноязычного образования огромен.

Личностные качества Галины Владимировны как ученого и как преподавателя, глубоко знающего свой предмет, проявление чуткости и доброжелательности в отношении с учениками, а также увлеченность наукой, внутренняя и внешняя интеллигентность, яркость и обаяние женщины не могли не восхищать коллег. Ее отличали стойкость и качественный подход в решении сложнейших тактических

задач, многогранность в постановке ключевых проблем развития методической науки и неутомимость в достижении ее стратегических целей.

Разносторонние научные интересы и широта профессиональных замыслов Галины Владимировны Роговой в методической науке стали источником вдохновения и творчества для нескольких поколений молодых ученых и учителей иностранного языка.

Галина Владимировна Рогова и возглавляемая ею кафедра являли собой образец отношения к науке, профессии учителя, к коллегам, аспирантам и окружающему миру в целом. Имя любимого и дорогого УЧИТЕЛЯ, выдающегося ученого и великолепного человека навсегда золотой строкой вписано в историю методики преподавания иностранных языков.

А.А. Бушманов

Национальный исследовательский Томский государственный университет

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В КАРИБСКИХ СТРАНАХ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается английский язык в карибских странах, а точнее разнообразие диалектов и креольских языков, в основе которых лежит английский язык. Сделан вывод о наличии большого разнообразия карибского английского языка среди местных жителей на территории карибских стран.

Ключевые слова: карибские страны; карибский английский; креольский языки.

Прежде чем углубляться в рассмотрении производных от английского языка диалектов и креольских языков, стоит познакомиться с историей их возникновения. Ведь, как известно, современные карибские страны ещё в XVII в. были колониями различных европейских стран, в связи с чем в карибских странах существуют креольские языки и диалекты, в основе которых лежат другие европейские языки, отличные от английского. Как, к примеру, испанский, португальский, французский и нидерландский языки.

Данные языки достойны внимания при раскрытии данного вопроса, прежде всего из-за того, что количество говорящих на испанском

значительно превышает количество англоговорящих – взять, к примеру, соотношение жителей Вест-Индии, согласно которому почти 65% разговаривают на испанском. Также, Куба, Доминика, Пуэрто-Рико входят в группу испаноговорящих стран.

Помимо этого, стоит упомянуть и франкоговорящую группу, размещённую в таких странах, как Гваделупа и Мартиник, а также Сен-Бартелеми и Сен-Мартен, которые до сих пор находятся под контролем Франции и являются её заморскими департаментами и сообществами соответственно. А в масштабах соотношения жителей Вест-Индии люди, говорящие на французском или на креольском языке с французской основой, представляют лишь около ¼ от всего местного языкового разнообразия. Вдобавок к этому, в Республике Гаити французский язык носит статус официального наравне с гаитянским креольским языков, а в Доминике и в Сент-Люсии, несмотря на то, что эти странны являются официально англоговорящими, широко распространён антильский франко-креольский язык, а также и сам французский язык, но уже в меньше степени [1, 2].

В ещё меньшей степени, в сравнении с другими языками стран карибской зоны, распространён нидерландский язык. Этот язык был вытеснен на таких островах, как Аруба, Кюрасао и Бонэйр, креольским языком на основе испанского, который известен как Папьяменто. А в Синт-Мартен, Саба и Синт-Эстратиус, несмотря на официальный статус нидерландского языка, широко распространены в устной речи английский язык и местный креольский язык на английской основе.

Таким образом, мы можем отметить, что, несмотря на всё языковое разнообразие карибских стран, в том или ином количестве распространён на различных территориях карибской зоны английский или же креольские языки на основе английского языка, разнообразие которого мы и будем рассматривать далее под термином карибского английского.

Сам карибский английский на настоящий момент может быть представлен большим разнообразием, так как практически на каждой отдельной территории существует свой креольский язык на английской основе. К примеру, на территориях Барбадоса, Сан-Андрес-и-Провиденсии, Ямайки, Белиза, Тринидада, Гайаны, Тобаго, Багамских Островов, Сент Винсент и Гренадины, Никарагуа, Пуэрто-Рико, Виргинских островов и Доминики [3].

Рассматривать разнообразие местных креольских языков представленных выше территорий мы будем через интерпретацию вопроса на английском “Where is that boy?” на соответствующие креольские языки и просто диалекты английского языка, распространённые на данных территориях.

Двигаясь по тому же списку, первой территорией рассмотрения местного креольского языка на английской основе будет Барбадоса, где используется Бэйджанский креольский язык (Bajan Creole), который в целом имеет грамматическую составляющую очень близкую к исходному английскому языку. Таким образом, у носителей данного креольского языка при беглой разговорной речи этот вопрос звучал бы следующим образом: **“Wherr dah boi?”** [4].

В Сан-Андресе-и-Провиденсии, где распространён райсальский креольский язык (San-Andrés-Provincia creole), чья грамматика уже сильнее отличается от английского языка, местные жители задали бы этот же вопрос, сказав **“Weh dah boi deh?”**.

В Ямайке, где местный креольский язык на английской основе известен ещё как Патуа (Patois/Patwa) и имеет связь с ирландским на пару с шотландским английскими языками, этот вопрос у большинства населения имел бы вид **“Weh dah/dat bwoy/bway deh?”**.

На белизском креольском языке, который имеет схожесть с представленным выше ямайским и райсальским креольскими языками, несмотря на влияние со стороны английского и американского английских языков, в свою очередь, этот вопрос у жителей Белиза прозвучал бы **“Weh iz dat bwoy deh?”**.

В Тринидаде, где распространён тринидадский креольский язык, который применяется не только в Тринидаде, но и в Тобаго, несмотря на то, что там есть свой креольский язык, в основном из-за объединяющей схожести – все они содержат в себе элементы африканских языков. Однако при этом тринидадский креольский язык подвержен влиянию креольского языка на французской основе, что заставляет эти два креольских языка всё же различаться, и звучит вопрос в тринидадской версии как **“Wey iz dat boy?”** [5].

В свою очередь носители местных креольских языков в Тобаго и Гайане задали бы этот же вопрос практически в абсолютно одинаковой манере. Единственное, что влияло бы на различие в составлении данного вопросительного предложения, так это территориальная принадлежность говорящего, например, к городской или сельской мест-

ности, или к местности, где проживают жители африканских или индонезийских корней. Таким образом, этот вопрос имеет две формы: **“Weyr iz daht boy/bai?”** и **“Wey dat boy dey?”** соответственно.

На Багамских островах этот вопрос звучал бы примерно одинаково из-за схожести множества элементов с только что представленными креольскими языками, примерно следующим образом: **“Wey dat boy iz?”**. Однако у большинства задающих вопрос, слово “boy” имело бы вид “bey”.

На территории Сент Винсент и Гренадины, несмотря на то, что распространены два местных креольских языка, этот вопрос выглядел бы одинаково: **“Wey dah boy deh deh?”**.

В то же время на Виргинских островах, в Никарагуа и Пуэрто-Рико местные креольские языки имеют лишь различие в произношении, даже при том, что на последней территории крайне распространённым является испанский язык, на котором общаются в обычном быту. Поэтому этот вопрос звучал бы как **“Wehr iz dat booy?”** ([buI]) [6, 7].

В Доминике, невзирая на тот факт, что в своём большинстве местные жители являются носителями креольского языка на основе французского языка, креольские языки на основе английского и испанского языков также используются. Таким образом, и там этот вопрос мог бы быть интерпретирован следующим образом: **“Weh dat boy nuh?”/“Weh dat boy be nuh?”**.

Таким образом, изучив примеры интерпретирования одного и того же вопроса на соответствующих языках различных карибских стран, нам удалось рассмотреть разнообразие карибского английского языка.

Литература

1. Orjala, Paul Richard. (1970). A Dialect Survey Of Haitian Creole, Hartford Seminary Foundation. 226 p.
2. Pompilus, Pradel. (1961). La langue française en Haïti. Paris: IHEAL. 278 p.
3. Бушманов А.А., Митчелл П.Д. Ямайский вариант английского языка в постреольском континууме // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22, № 2 (166). С. 15–19.
4. Le Page, Robert (1957), "General outlines of Creole English dialects in the British Caribbean", Orbis, 7: 54–64.
5. Jo-Anne Sharon Ferreira. (A Brief Overview of) The Sociolinguistic History of Trinidad & Tobago. University of the West Indies.
6. Juan Bobo: A Folkloric Information System. Sarai Lastra. Pennsylvania State University. Library Trends. Winter 1999. P. 530.
7. Language Use and English-Speaking Ability: 2000". U.S. Census Bureau. October 2003. p. 5. Retrieved July 13, 2013.

В.В. Воздвиженский, Л.В. Мешков

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РАЗЛИЧИЕ ДВУХ ВАРИАНТОВ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена описанию лексики, грамматики и фонетики двух вариантов португальского языка- европейского и бразильского. Данное исследование языка является актуальным. В ходе рассмотрения различий между двумя вариантами вышеупомянутого языка будут приведены примеры в употреблении их лексики, а также некоторые аспекты их различия.

Ключевые слова: португальский язык; вариант; европейский; бразильский.

Как и многие романские языки, португальский язык берет свое начало от латыни. Часто говорят, что португальский очень созвучен с испанским, и это действительно так, ведь известно, что географическое местоположение двух стран (Португалии и Испании) является пограничным. От этого и происходит так называемая звуковая «близость» между ними. История повествует о том, что во времена колонизации португальцы так же, как и другие великие державы, не остались в стороне и внесли вклад в освоение земель тогда еще никем не изученной Южной Америки. С течением времени на этом континенте вместе с людьми начал развиваться и язык. Так, постепенно португальский язык начал изменяться в своей новой сфере существования-там, где влияние романских языков не происходило до прибытия европейцев в Южную Америку. В итоге начало происходить изменение португальского языка. На данный момент этот язык является официальным в следующих странах: Португалия, Бразилия, Ангола, Кабо-Верде, Восточный Тимор, Гвинея-Бисау, Мозамбик, Сан-Томе и Принсипи, а также Экваториальная Гвинея.Бразилия ярко выделяется среди них, так как является самой большой по площади и занимает большую территорию Южной Америки, затем следуют страны Южной Африки и далее непосредственно родина португальского языка-Португалия.Численность говорящих на португальском языке в мире превышает 260 млн человек, из которых значительную часть составляют бразильцы – около 200 млн человек. Следует отметить, что португальский язык наряду с другими используется жителями террито-

рий – бывших колоний Португалии, таких как Макао (Аомэнь), о-в Шри-Ланка, о-в Ява и других. Международная организация, в которую вошли страны, где португальский язык имеет статус государственного, получила название CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) – Содружество Португалоязычных стран. Португальский язык занимает пятое место в мире по распространённости. Два типа португальского языка- это европейский (сокращенно pt-EU, то есть português europeu) и бразильский (сокращенно pt-BR, то есть português brasileiro) [1].

В ходе изучения португальского языка можно четко выделить разницу между европейским и бразильским видами [2]. Во-первых, отличие в произношении слов сразу поможет определить, является ли человек носителем европейского варианта или же бразильского. Для внесения ясности предлагается рассмотреть следующие примеры:

«*estão*» – «*ищтау*»- *браз.* («*истау*» – *порт.)*

«*minutas*» – «*минутащ*»- *браз.* («*минутас*» – *порт.)*

«*mesmo*» – «*мейжьму*»- *браз.* («*мейзму*» – *порт.)*

«*feliz*» – «*фелищ*»- *браз.* («*фелиз*» – *порт.)*

Как видно, в европейском варианте буквы S и Z в середине слова перед согласной и на конце слова произносятся как русское [щ], если стоят перед глухой согласной, и как [жь], если стоят перед звонкой. В то время как в остальных регионах Бразилии они произносятся как русское [с].

Примечательно, что в Бразилии в Рио-де-Жанейро существует свой собственный, так называемый кариокский диалект (carioquês) [3], который использует те же правила произношения, что и в Португалии. Его особенность в том, что он по сути является отражением европейского варианта в Бразилии. Еще одной особенностью этого диалекта является то, что буквы SиZ могут произноситься как звук [х]. Это происходит в том случае, если эти буквы являются последними в слове или буква Sстоит в середине слова. Приведем примеры:

«*mesmo*»- «*мехму*»

«*mais*» – «*майх*»

«*dez*» – «*дейх*»

Европейский и бразильский португальский язык можно уподобить королевскому и американскому английскому. И в том, и в другом существуют слова синонимы [4]. Слева будут приведены примеры слов из европейского варианта, а справа их бразильские синонимы:

«*agrafador*»«*grampeador*» – *степлер*
«*autocarro*»«*ônibus*» – *автобус*
«*elêctrico*»«*bonde*» – *трамвай*
«*frigorífico*»«*geladeira*» – *холодильник*

Теперь можно описать одно очень важное грамматическое отличие. Дело в том, что европейский вариант по праву считается более сложным для изучения, чем его бразильский аналог. Причина этого в том, что в бразильском варианте существует, но практически исключено из использования второе лицо единственного и множественного числа. Оно сливается и образуется по правилу образования третьего лица (единственного и множественного). Во многом этот факт очень облегчает задачу обучающихся по запоминанию спряжения всех глаголов по лицам. Скорее всего, присутствие второго лица единственного и множественного числа в европейском варианте обусловлено тем, что он очень схож с испанским языком, где таких упрощений отнюдь не происходило на протяжении всего времени его существования.

Например, глагол «**morar**» – жить имеет следующие формы при спряжении:

1. Eu moro Nós moramos
2. Tu moras Vos morais
3. Você/Ele/Ela mora Vocês/Eles/Elas moram

* цифра 2 означает второе лицо

Как видно, второе лицо единственного и множественного числа имеет окончание S и практически не используется в бразильском варианте.

Выше были рассмотрены яркие примеры фонетических, лексических и грамматических отличий двух вариантов португальского языка. Конечно же, таких примеров гораздо больше, но перечислять их все не имеет смысла. При изучении португальского языка желательно овладеть большей частью синонимами, изучить и знать правила произношения звуков, а также ознакомиться с диалектами (например, такими, как кариокский) португальского языка, чтобы избежать трудностей перевода и недопонимания. В целом, эти два варианта существуют бок о бок друг с другом. Если проводить параллель и делать сравнение, то примерно получится, что они соотносятся друг с другом как два варианта английского языка [5]. Все написанное выше должно показать, что каждый язык существует обособленно, даже если имеет

некие вариации, такие, как уже упомянутые. Также для лучшего усвоения информации и более качественного овладения языковыми навыками предлагается внедрить методы, которые включают в себя целый ряд задач, которые необходимо решить преподавателю совместно с учениками (студентами) [6]. Это сделает изучение языка в разы эффективнее. Сейчас португальский язык становится более популярным ввиду выхода Бразилии на мировую арену в качестве экспортера различных продуктов. Процветает бизнес и коммуникации. Все чаще студенты начинают изучение этого языка в университетах, что дает огромную перспективу его развитию в мире.

Литература

1. http://brasil-russia.ru/portugues/ (дата обращения: 19.11.2015).
2. Будник Е.А. Фонетические особенности региональных вариантов португальского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. 2009. № 2. С. 38–42.
3. Кайгородова В.И. Сравнительный анализ бразильского варианта португальского языка и его диалектов // Научный поиск в современной парадигме знания о языке: Материалы международного научного семинара. М., 2014. С. 49–56.
4. Тимашова Е.В. Американский и британский английский: сходства и отличия // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 2-2.
5. Митчелл П.Д. Сходства в грамматическом строе португальского и английского языков // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 50–66.
6. Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V. Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. T. 200. C. 307–312.

В.В. Вороной, Т.В. Бутузова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

АНАЛИЗ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НОВОСТЯХ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ НА ПРИМЕРЕ КАНАЛА «ЕВРОНЬЮС»

Аннотация. В данной статье рассматривается лексика, используемая для описания военных конфликтов в средствах массовой информации. Рассмотрены функции и роль военного корреспондента, важность его про-

фессии, а также языковые средства и способы, применяемые журналистами с целью влияния на аудиторию. Сделан вывод о значимости правильного подбора военной лексики при написании или переводе информационных статей.
Ключевые слова: военная терминология; военная журналистика; английский язык; французский язык; перевод.

Репортажи с мест боевых действий являются одним из важных элементом современных средств массовой информации. Военные корреспонденты имеют особый статус в журналистских кругах. Их репортажи подвержены жесткой цензуре, они должны соблюдать определенные правила освещения того или иного конфликта. Военный журналист обязан следовать морально-этическим нормам, разбираться в информационной политике сторон, ведущих боевые действия, и оставаться объективным.

Военная журналистика берет свое начало еще во времена античности. Так, в своем войске Александр Македонский имел специально образованных людей, которые вели запись его завоеваний с целью их распространения и сохранения в истории. Начиная с 19 века, любой крупный военный конфликт освещался журналистами. Впоследствии журналистика, ориентированная на крупные массы людей, стала основным средством пропаганды и остается им до сих пор. Например, Наполеон говорил: “Четыре враждебные газеты могут нанести более чувствительный урон, чем сто тысяч солдат в открытом поле”.

Для нас особый интерес представляет лексика, используемая в материалах этого жанра журналистики. Военные корреспонденты выполняют свою работу в непосредственном соприкосновении с военнослужащими. В свете влияния военного дискурса они перенимают определенный пласт лексики, употребляемый солдатами и офицерами. Таким образом, сфера употребления военной терминологии давно не ограничивается использованием ее военными специалистами в ходе различных военных операций и повседневной жизни армии [1]. Используя те или иные слова и выражения, репортер способен влиять на аудиторию с целью смягчения фактов насилия, приумножения успехов или потерь войск одной из сторон или с целью выполнения других задач.

Для анализа были выбраны материалы с официального сайта телеканала “Евроньюс”, так как репортажи данной вещательной кампании доступны на двенадцати языках мира, среди которых присутствуют русский, английский и французский языки.

Средства массовой информации являются одним из основных способов пропаганды и агитации. Начиная с периода Первой мировой войны, репортажи военных корреспондентов активно используются для влияния на широкие массы и строго контролируются государством. Журналисты активно используют различные языковые формы для придания какой-либо стилистической окраски или в отдельных случаях изменения смысла. В зависимости от желаемой трактовки события, в прессе может употребляться или не употребляться военная терминология. Вместо военной лексики могут быть использованы другие лексические средства, значительно меняющие эмоционально-экспрессивную коннотацию. Это объясняется тем, что термин стилистически нейтрален, у него отсутствует экспрессия, и он не зависит от авторской оценки, так как всегда используется в конкретной терминологической системе [2, 3].

Например, одна и та же новость на медиаресурсе “Евроньюс” имеет разные заголовки, отличающеся эмоциональной окраской. Нейтральное английское название статьи «Israeli jets attack Syrian target» (“Израильские самолеты атакуют сирийские объекты“) отличается от французского «Damas accuse Israël d'avoir bombardé un site militaire» (“Дамаск обвиняет Израиль в бомбардировке военной базы”) и в значительной степени отличается от русского “Израиль бомбит Сирию”, выделяющегося яркой экспрессией.

В зависимости от того, какой эффект должна произвести статья, один и тот же факт может трактоваться по-разному при помощи перевода. Само собой разумеется, речь идет не о переводе отдельных слов и сочетаний, взятых самих по себе, вне контекста. Дословный перевод используется, например, при переводе ориентиров, тактико-технических характеристик материальной части или выступает в качестве грубого предварительного перевода. Но во многих случаях дословный перевод не применим, поскольку он противоречит смыслу языка перевода [4]. Перевод отдельных составных единиц любого контекста должен производиться с учетом всего комплекса содержания и языковой формы переводимого материала. Важно не частное, формальное, а общее функциональное соответствие в определенном стилистическом плане [5]. Таким образом, с английского языка словосочетание «counterinsurgency operations» может переводиться как “действия против повстанцев”, так и “карательная операция”, так же с франзузского «les actions du nettoyage» переводится “зачистка местно-

сти“, “карательная операция” или “действия по ликвидации очагов сопротивления”.

Соответственно, одно и то же событие, действующее лицо или местность могут иметь разные названия. Например, «опрос, проведенный газетой “Times Mirror”, показал, что использование эвфемизма “collateral damage” (“сопутствующий ущерб”) вместо выражения “civilian casualties” (“жертвы среди мирного населения”) неожиданно смягчило отношение общественности к жертвам среди мирного населения Ирака: только 21% опрошенных выразили “глубокую озабоченность” в связи с количеством “сопутствующего ущерба” в ходе военных действий, тогда как 49% респондентов были “глубоко озабочены” при упоминании “количества жертв среди мирного населения и другого непреднамеренного ущерба” в Ираке» [6]. Так участник каких-либо митингов, забастовок или других волнений может называться «rebel» (“мятежник”), «terrorist» (“террорист”), «freedom fighter» (“борец за свободу”) или «national patriot» (“патриот”). Данное явление известно лингвистике уже давно. Оно имеет название “даблспик” («double speak»), первый его описал Джордж Оруэлл, в романе “1984”. Несмотря на то, что конкретно этот термин не был употреблен в тексте романа, но рассуждал писатель именно о нем. Явление “doublespeak” широко используется в официальном языке правительственных учреждений, в военной терминологии. Разновидность политической корректности – doublespeak – нацелена на отвлечение внимания от негативных явлений действительности [7].

Стоит отметить, несмотря на то, что основателем кампании “Евроньюс” является Европейский вещательный союз, легко проследить стилистическую, эмоциональную и семантическую разницу в материалах на разных языках. Новости на русском языке могут значительно отличаться от французских или английских благодаря использованию различных лексических средств и инструментов перевода.

Таким образом, мы можем подвести итог, что выбор правильной лексики при переводе или написании какого-либо материала в средствах массовой информации представляет большую значимость. Неправильно подобранный синоним или чересчур эмоциональная формулировка могут полностью изменить начальный смысл. Что является недопустимым в военной журналистике, вся мировая история – это “история войн”, верное освещение событий вооруженных конфликтов является одним из важнейших факторов стабильности внешней и внутренней политики любого государств.

Литература

1. Бокова М.М., Беляев С.В. К проблеме функционирования военных терминов в средствах массовой информации // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2016. № 5 (13). С. 2-9.
2. Воздвиженский В.В., Митчелл П.Д. Проблема перевода военной терминологии английского языка (на примере сериала «Тихий океан» (“The Pacific)) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 12 (164). С. 69–74.
3. Воздвиженский В.В., Митчелл П.Д. Проблема перевода военной терминологии английского языка (на примере сериала «Братья по оружию» (Band of Brothers)) // Сборник статей XXVI международной научной конференции «Язык и культура». 2016. С. 177–181.
4. Митчелл П.Д., Сысуев В.А. Способы достижения переводческой эквивалентности при переводе военных документов (на примере китайского языка) // Индустрия перевода. 2014. С. 55–59.
5. Эмоционально окрашенные элементы военной лексики // ZW-OBSERVER URL: http://zw-observer.narod.ru/slovar/emotion.html (дата обращения: 12.09.2017).
6. Murray T. The Language of Naval Fighter Pilots // American Speech. 1986. Vol. 61, No. 2. P. 121–129.
7. Киселева С. А. "Doublespeak" и "unspeak" как виды эвфемизмов // Преподаватель XXI век. 2014. № 3. С. 276–282.

П.О. Гаврилин

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СИТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ И БРАЗИЛИИ

Аннотация. Данная работа посвящена компаративному анализу способов и методик преподавания иностранного языка в России и Бразилии в условиях современной образовательной среды. Рассматриваются как сами методики и способы преподавания иностранного языка, так и поставленные перед обучаемыми цели и получаемые в процессе обучения дополнительные навыки, которые могут оказать положительное влияние на карьеру и жизнь будущего специалиста.
Ключевые слова: компаративный анализ; иностранный язык; преподавание иностранного языка; методика преподавания.

Потребность в изучении иностранных языков для успешной межкультурной коммуникации существовала с доисторических времен. Не поддается сомнению и тот факт, что люди всегда искали наиболее простые и эффективные методы их изучения и преподавания. Благодаря этому, из века в век методика преподавания языков совершенствовалась [1], а разнообразие существующих методов в настоящее время позволяет нам выбирать из их огромного количества именно тот вариант, который, на наш взгляд, является наиболее эффективным в данном конкретном случае. Новые задачи современного языкового образования предполагают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определении новых подходов к отбору содержания и организации материалов, использования адекватных методов и приёмов обучения, форм и видов контроля [2].

Избираемые формы обучения могут варьироваться в зависимости от выбранного региона, и мы попытаемся рассмотреть и изучить в сравнении особенности преподавания иностранного языка в Бразилии и России. В качестве примера использован Томский государственный университет (далее ТГУ) и Университет Сан-Паулу (далее USP). Оба университета, несомненно, имеют как общие черты в данном аспекте, так и существенные различия, которые позволяют нам проводить линию сравнения с целью улучшения качества преподавания языка для соответствия высокому спросу современного общества.

Целью данной статьи является не описать все существующие и практикующиеся методы преподавания, а, в первую очередь, рассмотреть наиболее очевидные тенденции, проявляющиеся в обучении в вышеотмеченных образовательных учреждениях.

Прежде чем приступить к сравнению систем обучения иностранному языку на уровне высшего образования, необходимо рассмотреть базу, на которой это обучение начинается, то есть (как в случае России, так и Бразилии) – среднее образование.

Хотя в обеих странах существуют особые случаи частных школ с углубленным изучением определённых дисциплин, большинство школьников, как правило, начинают обучение иностранным языкам на этапе, определённом государством. Для России таким этапом для первого иностранного языка считается 2 класс, в то время как для Бразилии – 6. Данный факт, однако, не предопределяет ни количество говорящих на иностранном языке людей, ни их уровень языка из-за значительных различий в культурной среде. Так, в Бразилии значи-

тельно выше языковое влияние как соседствующих с ней стран, так и США, что проявляется, например, в значительном количестве показываемых в кинотеатрах фильмов без дубляжа (только с субтитрами). В России же, наоборот, практически отсутствует культурное влияние какого-то ни было иностранного языка, кроме английского (и то в значительно меньшей степени). Другим важным фактором является то, что оба изучаемых на школьном уровне иностранных языка в Бразилии (английский, испанский) являются близкими в отношении лексического состава языка, а испанский и португальский являются взаимопонимаемыми языками. Таким образом, можно говорить о том, что удвоенная длительность обучения иностранному языку в России скорее компенсирует для школьников ожидаемый уровень владения языком на момент поступления в высшее учебное заведение.

Факультет иностранных языков ТГУ предоставляет абитуриентам возможность выбрать один из 8 преподаваемых на факультете языков. Стоит отметить, что число иностранных преподавателей в ТГУ в последние годы значительно выросло, что привело как к увеличению числа предлагаемых языков, так и к улучшению качества их преподавания.

Факультет философии, языка и гуманитарных наук USP предлагает своим студентам выбор одного из 14 различных иностранных языков, среди которых представлены кроме всего прочего такие языки как русский, греческий, армянский и иврит.

Говоря об образовательной программе вузов, университеты Бразилии уделяют значительно больше времени изучению культуры народа-носителя, что, несомненно, является важным аспектом изучения иностранного языка в современном мире, а также дополнительным предметам (например, педагогике и т.п.), которые предполагают повышение уровня культуры будущих специалистов [3]. В России же, напротив, наибольшее значение придаётся целенаправленному изучению языка, а таким дисциплинам, как культура и история языка и говорящего на нём народа посвящается относительно небольшая часть учебной программы.

Что же касается следующего аспекта рассматриваемого нами вопроса, собственно методов и способов преподавания иностранных языков в современном высшем образовательном учреждении, они имеют в значительной степени больше сходств, чем различий. В обоих случаях большое внимание уделяется вовлечению студента и его

активное участие в образовательном процессе. Для обеих стран также характерен переход на личностноориентированную парадигму образования и воспитания, в центре внимания которой находится конкретный ученик с его потребностями, интересами и способностями [4-7]. Кроме того, активно используется погружение обучаемого в среду говорящих на данном языке народов, это может достигаться как привлечением преподавателей-носителей языка (в значительно большей мере представлено в России), так и с помощью современных технологических решений посредством интернета или иных доступных средств, к числу которых можно причислить также активное сотрудничество университетов по обмену студентами.

Касаемо учебного процесса, можно сказать, что, на первый взгляд, он в таких далёких друг от друга странах, как Россия и Бразилия, практически идентичен, однако, при углубленном рассмотрении можно заметить, что некоторые неотъемлемые части учебного процесса могут существенно различаться. В качестве примера можно взять такой его элемент, как выполнение учащимися домашних заданий. В практике российских образовательных учреждений домашнее задание, как правило, является общим и должно выполняться индивидуально каждым студентом, тогда как бразильская система образования предусматривает в большей мере отдельные задания для небольших групп студентов, которые они выполняют коллективно, тем самым вырабатывая важные навыки кооперации и коммуникации, которые являются просто незаменимыми как в современном обществе, так и в профессиональной деятельности.

Таким образом, мы рассмотрели наиболее значимые аспекты преподавания иностранного языка, их сходства и различия в данных странах. Обе рассмотренные системы имеют свои преимущества и недостатки, поэтому мы не можем с уверенностью говорить о совершенном превосходстве в том или ином случае одного метода работы со студентами над другим, но, безусловно, для совершенствования образовательного процесса необходимо принять их во внимание и изучить их плюсы и минусы.

Литература

1. Файзуллина Э.Ф. Современные приемы в методике преподавания иностранных языков/ Файзуллина Э.Ф, Зарипова А.М. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. № 1-1. С. 238–245.

2. Митина С.И. Традиции и инновации в преподавании иностранных языков (опыт факультета иностранных языков Морд ГПИ) // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2. С. 32–34.
3. Фанина Е.П. Когнитивно-коммуникативные аспекгы в преподавании иностранного языка // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2008. № 6. С. 109–112.
4. Mitchell P.J. The Storyline Method in Foreign Language Teaching: The History and Main Principles // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 101–109.
5. Mitchell P.J., Mitchell L.A. Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. С. 170–174.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96–110.
7. Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V. Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 307–312.

Е.В. Гуменюк, Л.А. Митчелл

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РАЗВИТИЕ БИЛИНГВИЗМА У ДЕТЕЙ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам, относящимся к определению билингвизма. Рассматриваются его разновидности. Акцентируется внимание на таком его подвиде, как детский билингвизм. Изучаются возможности его изменения по мере развития ребёнка. Проводится анализ исследований, проводимых по этой теме.
Ключевые слова: билингвизм; детский билингвизм; двуязычие.

В настоящее время общество всё больше отдаляется от принципа владения только одним языком. Перед современным человеком всё яснее становится тот факт, что для осуществления эффективного и продуктивного международного и межнационального взаимодействия необходимо знание хотя бы одного иностранного языка. Что приводит к необходимости тратить значительное время и ресурсы на его изучение. Ощутимым преимуществом в данной области обладают люди, владеющие двумя языками, – билингвы. Отдельной категорией

которые выделяются те из них, начали приобретение своих языковых навыков с детства, то есть дети-билингвы.

Многие люди, осознающие значимость иностранных языков сегодня, также пришли к пониманию важности овладения языком с раннего детства. Ими были проведены исследования, направленные на изучение данного феномена, краткий анализ которых будет представлен в данной статье.

Для начала стоит дать чёткое определение самому понятию билингвизма или двуязычия. На сегодняшний день существует большое количество определений данного термина, охватывающих и раскрывающих его с разных сторон и аспектов. Однако наиболее точным и уместным в рамках данного исследования мы сочли термин, предложенный Ф. П. Филиным, поскольку он рассматривает термин двуязычия в узком и широком смысле, когда другие исследователи обычно исключали одно из этих значений из своего определения: «Двуязычие в узком смысле этого слова означает более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным; двуязычие в широком смысле — относительное владение вторым языком, умение в том или ином объёме пользоваться им в определённых сферах общения» [1].

Билингвизм, как и любой другой феномен, находящееся на пересечении нескольких академических дисциплин, представляет собой довольно разветвлённое и включающее в себя множество подклассов и характеристик явление. Для полноты и точности понимания данного явления его необходимо рассматривать с разных точек зрения, а уметь также разделять его виды по категориям и подкатегориям. С точки зрения авторов данного исследования, наиболее подробно классификация явления представлена в «Словаре терминов межкультурной коммуникации» [2]. Различают билингвизм:

– по способу и возрасту усвоения второго языка;
– по порядку овладения языками;
– по соотношению языков;
– по уровню использования языков;
– по активности использования языков;
– по взаимовлиянию языков и другие.

Для нас же в данном исследовании будет представлять интерес подвид категории классификации билингвизма по способу и возрасту усвоения второго языка – ранний билингвизм или детский билингвизм.

Стоит отметить, что двуязычие у ребёнка не является постоянной характеристикой: уровень владения обоими языками может колебаться в зависимости от наличия/отсутствия языковой практики, а также от её равномерности в отношении обоих языков. Исходя из этой проблемы, исследователи выделяют следующие варианты возможного изменения навыков владения одним из языков [3].

1) языковая аттриция – ухудшение навыков владения одним из языков;

2) фоссилизация – один язык находится в состоянии стагнации;

3) смена языка – один из языков выходит из сферы употребления билингвом;

4) языковая смерть. Билингв полностью забывает какой-либо язык, соответственно, его использование прекращается;

5) ревитализация – возрождение употребления языка после одного или нескольких из первых четырёх этапов изменения уровня владения;

6) модернизация – владение вторым языком выходит на новый уровень, чаще всего, за это считается официальное признание языка.

Проблему ухудшения уровня владения одним из языков не стоит игнорировать, в особенности, если ребёнок находится в благоприятной среде для одинакового развития обоих языков. С этой целью многие специалисты продолжают исследование развития билингвизма у детей. И особый вклад в развитие данной отрасли вносит профессор Патриция Куль.

В одном из последних трудов ее изучается влияние раннего социального взаимодействия на более позднее развитие языка у испано-англоязычных детей-билингвов [4]. В рамках данной работы исследователи стремятся изучать отношения между развитием языка и ориентированной на ребёнка речью, характеризующейся четырьмя переменными социального взаимодействия:

1) родительская речь – 1:1 (то есть речь взрослых людей, имитирующая речь маленьких детей, в данном случае направленная исключительно на коммуникацию с ребёнком);

2) родительская речь – группа (речь взрослых людей, имитирующая речь маленьких детей, направленная на общение в группе людей);

3) обычная речь – 1:1 (коммуникация с маленьким ребёнком посредством речи, используемой для общения взрослыми людьми);

4) обычная речь – группа (использование обычного разговора в группе).

В данной работе исследователь ставит перед собой следующие задачи.

1. Теоретическое и эмпирическое исследование различия и сходства между одноязычным и двуязычным языковым развитием, чтобы понять влияние двойного языкового вклада в развитие языка.

2. Оценка влияния переменных социального взаимодействия на развитие языка у каждого из двух языков ребёнка.

Для достижения этих целей исследователи не стали полагаться на отчёты родителей об их взаимодействии с детьми или на короткие видео или звуковые записи общения детей и родителей, а была использована система LENA (Language Environment Analysis Foundation – Исследовательский фонд анализа языковой среды, Боулдер, штат Колорадо, США). Суть данной системы заключается в последовательной ежедневной восьмичасовой записи взаимодействия детей и родителей в естественных условиях, что создаёт большой объём данных от каждого участника исследования. Преимуществом данного подхода является его ненавязчивость, а также возможность охватывать естественное повседневное поведение детей, что недоступно для более коротких видео или аудиозаписей. Также был применён метод лонгитюдного исследования при оценке социального взаимодействия 11 или 14-месячных детей и при измерении их словарного запаса в возрасте 24 месяцев. Был измерен общий языковой вклад и словарный запас (то есть независимо от конкретного языка), а также для каждого языка в отдельности.

Участниками исследования выступили 25 детей (11 девочек и 14 мальчиков), выбранные из реестра участников исследований, поддерживаемого Вашингтонским университетом. Все семьи, заполнившие формы регистрации для участия в исследовании, сообщили об использовании английского и испанского языка дома, а также как минимум у одного из родителей испанский являлся родным языком. Участники были разделены на две возрастные группы (11 и 14 месяцев) и были набраны в рамках крупномасштабного исследования, проводимого Институтом по обучению и нейронаукам, Сиэтл, штат Вашингтон, США.

Данные были собраны в течение трехлетнего периода с 2008 по 2011 год. Данные о языковом взаимодействии и о речевых высказываниях детей были определены для всех участников на основе запи-

сей LENA. Родительские отчеты о более позднем словопроизводстве на английском и испанском языках в течение 24 месяцев были получены от 18 семей из 25, участвовавших в исследовании.

Результатом для первой цели исследования стало сравнение среднего социального взаимодействия и переменных языкового развития данного исследования и соответствующих переменных, собранных в предыдущих исследованиях одноязычных детей. Оказалось, что одноязычные и двуязычные образцы существенно отличались с точки зрения первой переменной социального взаимодействия (родительская речь–1:1), причём одноязычные дети испытывали значительно более выраженную родительскую речь–1:1, чем двуязычные. Анализ не показал существенных различий в трёх остальных переменных социального взаимодействия, а средний размер словарного запаса (слова на английском языке и слова на испанском языке) у двуязычных детей несущественно отличался от одноязычных детей, о которых было написано Рамирез-Эспарзой и др. [5].

Для второй цели исследования результат оказался следующим.

Переменные социального взаимодействия и активный словарный запас на английском языке. Активный словарный запас на английском языке в течение 24 месяцев был существенно связан с переменной родительской речи–1:1 на английском языке, а также с обычной речью–1:1 на этом же языке. Другие переменные социального взаимодействия на английском языке и все переменные социального взаимодействия на испанском языке были нейтральными или не связаны с последующим использованием английского языка.

Что касается испанского языка, то активный словарный запас в течение 24 месяцев был значительно связан с родительской речью–1:1 и с родительской речью–группа. Другие переменные социального взаимодействия на испанском языке и все переменные социального взаимодействия на английском языке были нейтральными или не связаны с последующим воспроизведением испанского слова.

В заключение исследователи отмечают, что данная работа является уникальной для оценки языкового вклада для доязыковых детей-билингвов с точки зрения речевого стиля и социального контекста. Оно показывает, что дети-билингвы:

а) похожи на одноязычных детей в том плане, что они выигрывают от взаимодействия с использованием родительской речи, которое может встретиться в условиях общения «один на один»;

b) отличаются от одноязычных детей, так как при общении с ними используются другие переменные социального взаимодействия.

Литература

1. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 972. С. 13–22.
2. Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г. и др. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. М.: Флинта: Наука, 2013. 632 с.
3. Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал // Тезисы доклада на Втором Конгрессе соотечественников – выпускников российских вузов, работающих в Российской Федерации и за рубежом. Казань, 2011.
4. Ramirez-Esparza N., Garcia-Sierra A. & Kuhl P.K. The impact of early social interactions on later language development in Spanish-English bilingual infants // Child Development (Advance online publication). 2016. Vol. 00, № 0. P. 1–19.
5. Ramirez-Esparza N., Garcia-Sierra A. & Kuhl P.K. Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development // Developmental Science. 2014. Vol. 16, № 6. P. 880–891.

И.А. Дунаев, Н.Н. Паруш Агиар, Л. Агиар-Пардиньо

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОРТУГАЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная статья изучает роль лексических единиц русского происхождения в португальском языке. В данной статье рассматриваются некоторые примеры широко известных русизмов, употребляемых в португальской речи. А также приводятся пояснения к данным лексическим единицам. Сделан вывод о значимости слов русского происхождения в португальском языке.

Ключевые слова: заимствование; португальский язык; русский язык; русизмы.

Образование любого языка – это длительный и увлекательный период в истории. Так, принято считать, что формирование современного португальского языка началось с написанием Гарсией Резенде сборника «Всеобщий песенник» (1516), который положил конец эпо-

хе старопортугальского языка. За время образования языка и по сей день португальский язык получил огромное влияние различных стран со всей планеты. Япония, Аравия, Индия, Африка… Каких только государств и территорий не коснулась обширная Португальская колонизация, которая с самого начала XV века оставила неизгладимый след в его языке. И абсолютно каждому языку присущ такой языковой феномен, как заимствования. Необходимо отметить, что заимствования, прежде всего, отражают национальную принадлежность слова. Однако заимствования из русского языка, или же русизмы, во многих языках принято считать «экзотизмами», так как часто эти слова отражают какой-либо исторический период, традиции или быт русского этноса.

Т. Чубукова в своей статье о взаимоотношениях испанского, португальского и русского языков [1] привела данные, по которым около пятидесяти слов русского происхождения вошло в обиход португалоговорящих стран. В португальском языке сравнительно мало слов, заимствованных из русского языка, однако, к удивлению, большинство носителей португальского языка знакомо практически с каждым из нижеприведенных примеров. Используя различные источники и литературу [2–5], а также основываясь на примере некоторых статей со схожей тематикой [6, 7], будут приведены некоторые примеры заимствований и пояснения к ним

Россия – богатая культурой страна, поэтому ожидаемо большинство заимствований будет относиться к нашему особенному культурному быту. В частности, те вещи, без которых невозможно представить картину российского уклада жизни. *Балалайка – Balalaika* – всемирноизвестный древнерусский трехструнный инструмент, особенно примечателен жителям португалоязычных стран тем, что очень похож на другой зарубежный очень распространённый инструмент – банджо. *Блины – Bliní* – традиционное кулинарное блюдо, появившееся ещё в языческие времена. Блюдо готовилось на «проводы зимы», древний языческий праздник – *Масленица (Maslennitsa). Борщ – Borsch* – известное во всем мире, в том числе и в странах-лузофонах, блюдо русской кухни, в частности благодаря «экзотическим» для их населения *Пампушкам – Pampúchki. Водка – Vodca ou Vodka* – один из самых популярных напитков на мировом рынке. Сильно распространен в португалоязычных стран, в Бразилии даже есть алкогольная марка, выпускающая водку под названием «Stolichnaya». Самовар –

Samovár – одно из самых известнейших устройств для кипячения воды, известное во всём мире благодаря своей неповторимой форме, является одним из символов культуры России за рубежом. А также распространены и другие слова культурного быта, заимствованные из русского языка, например, *Тройка – Tróika ou Tróica, Изба – Izba, Матрёшка – Matriochka.* Все эти примеры, так или иначе, являются неотъемлемой частью русской культуры, поэтому они широко признаны в других странах, а особенно в южных, подобно Бразилии, Португалии, Анголе, где населению чужды подобные исторические лексемы и другие составляющие бытия северного и русского народа.

Конечно, не стоит забывать и о великой истории России, уникальной и могучей, которая привнесла не только в наш, но и в зарубежный обиход множество терминов и определений, раскрывающих какой-нибудь исторический отрезок времени, или же другие названия и термины, популярные за рубежом. *Большевики – Bolchevique* – Иностранцы часто восхищаются нашей историей, а в особенности жители Бразилии, которые довольно много знают о нашей истории и стремятся знать как можно больше. Слово «Большевик» получило огромное распространение по всему миру, и, несмотря на распад СССР, понятие «Большевизм» не стало чуждым для иностранцев. *ГУЛАГ – Gulag* – Лагеря системы ГУЛАГ получили огромную «популярность» за пределами нашей страны, многие иностранцы считали, что почти всё население нашей страны содержится в лагерях, и по приезду в Россию они часто просили им показать те самые «ГУЛАГИ». *Царь – Tsar, Czar ou Tzar* – одно из самых популярных русских слов во всём мире, практически каждый знает его, а некоторые ещё и расскажут что-нибудь про Ивана Грозного. В Португалии и Бразилии какое-то время даже была полемика по поводу написания и произношения слова «Царь». По словам бразильского филолога Антонио Хуайса, наиболее верно будет написания этого слова как «tsar», однако во всех странах-лузофонах осталось популярным написание его как «czar». *Спутник – Sputnik* – после запуска СССР первого искусственного спутника Земли «Спутник-1» советская космическая программа расширила не только сознание всего человечества, но и расширила его словарный запас, а в частности словом «Спутник», которое до сих пор используется и считается одним из самых популярных слов советского происхождения. Часто используется в качестве иностранного обозревателя новостей в России и мире. Стоит и упомянуть о дру-

гих лексических единицах русского происхождения, известных также и в португалоязычных странах: *Автомат Калашникова – Kalachnikov, Погром – Pogrom, Откат – Otkat.*

Также хотелось бы отметить другие слова русского происхождения, не имеющие семантических эквивалентов в языке португальском, однако использующиеся редко во многом по причине отсутствия подобных реалий в странах-лузофонах: *Тоска – Toská* – существует заблуждение, что эквивалентом этому слову является португальское «solidão», однако для носителей русского языка слова тоска и одиночество (solidão) не будут являться синонимами. *Пропить – Propit, Листопад – Listopad, Мороз – Moroz, Запой – Zapoi, Простор – Prostor, Однолюб – Odnoliub.*

Таким образом, мы изучили роль лексических единиц русского происхождения в португальском языке. Приведены некоторые примеры широко известных русизмов, употребляемых в португальской речи. Можно сделать вывод о том, что слова русского происхождения не обладают особой значимостью в португальском языке. Используются они сравнительно мало и лишь в культурно-историческом контексте.

Литература

1. Чубукова Т.С. Русская лексика в португальском языке. Историко-культурологический аспект. Полифония. Л.: Колибри, 2001. С. 183–192.
2. Гуревич Д.Л. Социолингвистические критерии языковой нормализации и формирование бразильской национальной языковой нормы // Вопросы Ибероромантистики. 2013. № 12. С. 23–28.
3. Белякова А.А., Звягина Е.С. Русские заимствования в английском языке // IX Междунродная научная конференция «Наука и образование». Кемерово: КемГУ, 2012. С. 60–62.
4. Багана Жером, Блажевич Ю.С. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта на примере русского и португальского языков // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. С. 10–15.
5. Palavras russas no português // Lusopatia.com. URL: https://lusopatia.wordpress.com/2016/08/09/palavras-russas-no-portugues/ (дата обращения: 09.09.2017).
6. Митчелл П.Д., Холдаенко И.С. Американский военный сленг. Влияние войны в Персидском заливе // Язык и культура. 2015. № 4. С. 46–52.
7. Митчелл П.Д., Холдаенко И.С. Американский военный сленг. Влияние войны во Вьетнаме // Язык и культура. 2015. № 3. С. 37–43.

К.Д. Ермаков, Д.С. Пономарчук

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СПЕЦИФИКА ДУБЛЯЖА ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация. Данная статья рассматривает основные проблемы перевода фильмов с английского на русский при дубляже и озвучивании, а также пути решения этих проблем переводчиками.
Ключевые слова: кинематограф; дубляж; перевод; озвучивание; фильм; проблемы перевода.

Современную жизнь без кино и кинематографа очень трудно представить. Этот вид искусства прочно вошел в нашу жизнь и занял в ней очень важное место. Помимо развлекательной, кинематограф выполняет важные философские и социальные функции: сохранения и передачи информации от поколения к поколению, формирование мировоззрения, культурный обмен и прочее.

Учитывая огромную культурную ценность кинематографа, проблема правильности перевода иностранных фильмов становится весьма актуальной.

Факт того, что от качества перевода фильма зависит корректность передачи его содержания и смысла зрителю, вполне очевиден, так как одной неправильно переведенной репликой или неудачно подобранным словом можно исказить суть оригинальной фразы до неузнаваемости. Рассмотрим данную проблему на примере развития перевода фильмов в России.

Спрос на художественные «трофейные» художественные и документальные фильмы в СССР появляется после войны, в 40-х годах 20 века, вслед за этим растет и спрос на профессиональный перевод фильмов, как самостоятельный вид переводческой деятельности [1]. Необходимость в такой отрасли деятельности обусловлена нехваткой специалистов в новопоявившейся области (переводом фильмов на русский язык занималась узкая группа высококвалифицированных переводчиков «старой гвардии»), а также спецификой перевода фильмов с английского на русский [2]. Определенные условия и задачи, обязательные для корректного перевода и его наложения на ви-

деоряд, загоняли переводчика в определенные рамки, зависящие от типа наложения русского озвучивания на оригинал.

Основные задачи, стоящие перед переводчиком.

1. Обработка текста для того, чтобы фразы переведенного текста совпадали по длине с оригинальными и ложились на артикуляцию актерам. Важным фактором при этом является попадание в смыкания (например, английскому Р могут соответствовать русские Б, М, Ф, В и П).

Решением этой проблемы занимается укладчик текста. В процессе укладки текста, подготовленного переводчиком, слова, фразы и предложения часто заменяются близкими по смыслу для достижения артикуляционного совпадения с изображением на экране. Укладка текста производится не только для речи, но и для музыкальных песенных номеров. Качественная укладка очень часто вынуждает производить перестановку реплик актеров местами. В результате перевод напоминает текст оригинала лишь общим смыслом и интонацией. Качественная укладка текста не всегда возможна, так как разные языки имеют различную структуру и длину фраз. Английские фразы в большинстве случаев короче их русского аналога. На крупных планах укладка обязательна, потому что отчетливо видна артикуляция актеров. На средних и общих планах несовпадение реплик и артикуляции почти незаметно. Укладка текста применяется только при полном дублировании фильма, когда оригинальная речь целиком удаляется из фонограммы, и её замещают переводом. При закадровом переводе, когда зритель слышит оригинальную фонограмму и перевод одновременно, укладка не требуется [3].

2. Проверка текста на наличие лексических и фактических ошибок. Например, в фильме «Нефть» (There will be blood – англ.) использовалась сложная технология, без знания которой переводчик рискует упустить смысл фразы в целом.

Один из примеров непроявления достаточного внимания к смыслу оригинальной фразы – перевод названия американского фильма в жанре «хоррор» “The Faculty”. На русский язык он был переведен как «факультет», что искажает изначальный смысл, вложенный в название. На самом деле, при обращении к словарю и учитыванию игры слов это можно перевести как «преподавательский состав учебного заведения», что делает связь между названием фильма и его сюжетом очевидным, так как по сценарию пришельцы вселяются именно в школьных учителей. Таким образом, в конечном результате теряется

не только смысл, но и тон, настрой оригинала. Одна из распространенных ошибок – опущение информации – происходит в случае, если переводчик, во-первых, не знает, как правильно передать смысл термина, а во-вторых, считает, что перевод данного термина не очень важен и его можно опустить. Например, предложение “The quicker we eat, the quicker we get topside, the quicker we get ashore” было переведено при помощи передачи общего смысла – «Быстрее ешь, быстрее идешь на повышение, быстрее сходишь на берег» с опущением ключевой информации, тогда как более подходящий вариант перевода выглядит следующим образом: «Чем мы скорее поедим, тем скорее выйдем на палубу и высадимся на берег» [4].

Следующая проблема перевода имеет место в случаях, когда **переводчик не имеет необходимых знаний языка, поэтому не может увидеть скрытого смысла в названии фильма**, так как оно, например, является частью пословицы или крылатого выражения. Носителю языка оригинала этот смысл будет понятен без лишних объяснений, но данный факт упускается переводчиком, делая русский вариант непонятным для зрителя.

В качестве примера рассмотрим один из фильмов Майкла Мура «Fahrenheit 9/11», который отечественные переводчики перевели его как «Фаренгейт 9/11». В связи с некорректностью перевода связь между сюжетом и названием осталась загадкой. На деле в названии фильма присутствует отсылка к роману американского писателя-фантаста Рэя Бредбери «451 градус по Фаренгейту» («Fahrenheit 451»). Режиссер иронизирует, используя отсылку подобного рода, проводит аналогию между реальными событиями и антиутопическим миром писателя, в котором граждане находятся под тотальным контролем государства. Русский перевод «9/11 по Фаренгейту» был бы более органичным и понятным.

3. Соблюдение стилистической окраски оригинала заключается в том, чтобы перевести текст, не потеряв особенностей высокого/научного/разговорного стиля актеров, исполняющих роли в переводимом фильме. Грамотный перевод должен также сохранять оригинальные шутки и каламбуры, а стихи переводить стихами.

Рассмотрим решение этой проблемы на примере частотных выражений, используемых при переводе.

«My grandfather? He’s dead.» Стоит помнить о том, что слово «мёртв» описывает состояние физического тела в текущий момент

времени, а «умер» – сообщает о факте из человеческой биографии, не учитывая время самой смерти. Слово «мёртв» предпочтительнее использовать при акцентировании внимании собеседника на физическом состоянии плоти умершего, в русском языке оно часто используется для констатации отстранённого факта – медицинского, военного, газетного. В слове «умер» гораздо больше уважения, почтительности, сожаления к личности ушедшего, оно относится к человеку, а не к трупу [5].

Примеры стилистических ошибок можно также найти в американском сериале Стивена Амброуза «Братья по оружию» (Band of Brothers – англ.). Как правило, военно-политический стиль характеризуется строгой логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связей между частями высказывания, требованием точности, сжатости при сохранении насыщенности содержания. Поэтому неуместным считается перевод военной терминологии с использованием образных выражений – «как за каменной стеной» (I want Easy Company to have at least one experienced platoon leader. – 5-я рота будет с ним как за каменной стеной); устойчивых сочетаний, например, «свой человек» (Easy Company will need a commanding officer postwar. – Я знаю, что 5-й роте нужен командир свой человек, чужака они не приемлют); стилистически неподходящих слов и словосочетаний – «вашим дружкам» (Now, thanks to these men and their infractions, every man in the company, who had a weekend pass, has lost it. – Скажите «спасибо» вашим дружкам, все, кто мог уйти в увольнительную, остаются на базе) [6].

В результате исследования были установлены основные факторы возникновения проблем при переводе фильмов с русского на английский – трудности при синхронизации артикуляции при дублировании, связанные с различной средней длиной фраз в русском и английском языке, недостаточное и неуглубленное знание языка, пренебрежение использованием словарей и дополнительных источников, непреднамеренная или намеренная утеря или замена оригинального значения слов и фраз, отсутствие прикладных знаний для корректного их перевода.

Решением данных проблем является выбор качественных специалистов в области английского языка, обладающих необходимым спектром профильных и прикладных знаний, углубленное изучение специальных словарей, внимательное отношение к лексическим и стилистическим правилам языка оригинала и перевода [7].

Литература

1. Б.Н. Коноплёв. Глава VIII. Дубляж кинофильмов // Основы фильмопроизводства / В.С. Богатова. 2-е изд. М. : Искусств», 1975. 448 с.
2. Кузьмичев С. А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода // Вестник МГЛУ. 2012. № 9 (642). С. 140–149.
3. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B
4. Воздвиженский В.В., Митчелл П.Д. Проблема перевода военной терминологии английского языка (на примере сериала «Тихий океан» (“The Pacific”)) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, № 12 (164). С. 69–74.
5. Райс К. Классификация текстов и методы перевода. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М. : Международные отношения, 1978. С. 202–228.
6. Воздвиженский В.В., Митчелл П.Д. Проблема перевода военной терминологии английского языка (на примере сериала «Братья по оружию» (Band of Brothers)) // Сборник статей XXVI международной научной конференции «Язык и культура». 2016. С. 177–181.
7. Ахтамбаев Р.П., Митчелл П.Д. Особенности перевода фильмов военной тематики. Саарбрюкен, 2013.

М.В. Можаров

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВОЕННОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные особенности военного дискурса и определена специфика военного языка. Проанализированы структура и формы общения. Определено влияние военной среды на коммуникацию и военный дискурс в целом.
Ключевые слова: дискурс; военный дискурс; особенности военного дискурса; военный язык; специфика военного языка.

Военный дискурс с его особенностями, значением, формами, структурными элементами способствует распространению культурных ценностей и является ключевым средством в эффективной организации военной деятельности. Военный дискурс влияет и в то же время находиться под влиянием таких процессов и феноменов как: общеорганизационная культура, выработка решения, руководство личным составом, разрешение конфликтов. С самого начала зарожде-

ния военного ремесла существовала необходимость в постоянном установлении и поддержании контактов для достижения конкурентоспособности на самом высочайшем уровне. В контексте венных конфликтов 21-ого века военный дискурс и развитие военных контактов приобрели первостепенное значение. Военный дискурс стал основным инструментом не только для передачи команд и приказов, стратегий и доктрин, но и для передачи идеологии в общество, охватывая саму ткань дискурса. В данном контексте, коммуникация в военных кругах и сам дискурс должен передавать культурные модели, основанные на специфических элементах и феноменах. Дискурс должен охватывать систему ценностей, знаковую систему, вербальные компоненты, физические элементы [1].

Одной из особенностей военного дискурса является межкультурализм. Для объяснения природы данной особенности необходимо проанализировать вербальные элементы, которые определяют, как военную культуру, так и коммуникативные модели, свойственные для нее. Анализ дискурса как основного компонента военной коммуникации показывает, что межкультурализм военного дискурса характеризуется языковым плюрализмом, культурными барьерами, различностью идеологий, понятий и представлений.

Особенности военного дискурса в большинстве своем детерминированы специфичным языком, который используется военными. Специфика формы языка обуславливаются деятельностью коммуникантов в процессе общения посредствам использования особых структур и значений передаваемых в сообщении. Военный язык является специализированным языком, который характеризуется особой лексикой и организацией речи. Таким образом, можно сказать, что военный язык является частью военного дискурса и характеризуется специальной терминологией, аббревиациями, фразеологией, сленгом, экспрессивными выражениями [2].

Анализируя особенности военного дискурса нельзя не учитывать военную среду, в которой существует и развивается военный дискурс. Характерными особенностями военной среды, которые проецируются на военный дискурс, являются строгая иерархичность, пирамидальный тип организационной структуры, субординация, наличие правил поведения, особые виды обращений, общая регламентированность общения нормативными документами [3].

Следующей особенностью военного дискурса является форма или структура общения. В военном дискурсе существует четыре формы общения: формальное, вертикальное, письменное и устное общение. Вышеперечисленные формы общения военного дискурса неразделимы и функционируют одновременно, обеспечивая эффективность и продуктивность военной коммуникации, которая является одним из видов языкового общения. Поэтому, например, формальное общение, которое имеет два подтипа – вертикальное и горизонтальное (между военнослужащими одной структурной ниши и на одном уровни иерархии) – может осуществляться как письменно, так и устно и может имеет несколько функций: информационную, мотивационную, регулятивную и другие.

Язык – это тонко сочлененный аппарат для формирования идей, ценностей, отношений, идеологии, мировоззрения в то, что в лингвистики называется дискурсом. Если углубиться в понятие дискурса, то можно внедрить и социокультурный контекст, в котором он существует, что позволяет транслировать особые идеи, ценности социума, к которому принадлежит дискурс [4].

Социальная структура и значение дискурса определяет его отношение к определенному обществу в социокультурном и политическом контексте. Поэтому, в данных условиях мы может говорить о военном дискурсе, характерных для него особенностях структуры и моделей, жанре, стиле, об особенностях языка, восприятия и донесения информации, подчеркивая то, что военный дискурс формируется и регулируется контекстом, идеологией и особой организацией общения.

Литература

1. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 247 с.
2. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта, 2009. 212 с.
3. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / пер. с фр.; под. ред. и с при-меч. Р.И. Шор. 4-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с.
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: сб. статей. М.: РГГУ, 1995. С. 36–45.
5. Kress G. Linguistic processes in sociocultural practice. Victoria, Deakin University, 1985. 101 p.

Н.А. Мохов, П.Д. Митчелл

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ПОРТУГАЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ НА ПРИМЕРЕ БРАЗИЛЬСКОГО КО-ДИАЛЕКТА ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья ставит целью рассмотрение лексических заимствований, влившихся в бразильский ко-диалект португальского языка на протяжении XIX – начала XX веков. В статье рассматривается исторический аспект лексических заимствований из языков, оказавших влияние на бразильский ко-диалект португальского языка в периоды после перехода Бразилии к независимости, отмены рабства и перехода к республиканской форме правления вплоть до революции 1930-го года. Приведены примеры лексических заимствований из рассматриваемых в статье языков.
Ключевые слова: лексические заимствования; ко-диалект; бразильский португальский; иммиграция; Бразилия; португальский язык.

Седьмого сентября 1822 года наследник короля Соединенного королевства Португалии, Бразилии и Алгарве Жуана IV Педро IV отказался выполнить приказ португальского парламента о роспуске королевства Бразилии и передаче всех бразильских военных единиц под командование Португалии, провозгласив независимость Бразилии. Двенадцатого октября того же года Педро IV был коронован как первый император Бразильской Империи Педро I. Согласно историческим сведениям, провозглашенный император независимой Бразилии был сильной личностью, чей вклад в экономическое, социальное и политическое развитие новообразовавшегося государства очень сложно переоценить [1].

Провозглашение независимости во многом ознаменовало начало первого периода иммиграции белого европейского населения на территорию Бразилии. В период с 1820 по 1930 годы в Бразилию иммигрировало более четырех с половиной миллионов человек, из них европейцев – около четырех миллионов. Из числа европейцев лишь пятьсот тысяч человек иммигрировало из Португалии. Согласно переписи населения за 1900 год, в Бразилии на тот момент проживало восемнадцать миллионов человек. Нельзя недооценивать влияние культур и языков, которые иммигранты привозили вместе с собой в

новый для них свет. Современная Бразилия, ее культура и язык являют собой уникальное сочетание самых различных этнических особенностей. Тот мультикультурализм, что мы наблюдаем сегодня, является прямым следствием иммиграции XIX – начала XX веков [2].

В период с 1820 по 1876 годы этнические немцы составляли около 13% от общего числа иммигрантов. Преимущественно немецкоговорящие переселенцы заселяли южные части Бразилии – такие как Рио-Гранде де Сул, Санта-Катарина и Парана. Пик немецкой иммиграции приходится на 1920-ые годы. Иммиграция немцев была весьма неоднородной. В начале 20-ых годов 19-го века Германия испытывала серьезные экономические и политические проблемы в связи с наполеоновскими войнами [3]. Именно немецкие поселенцы считались самыми проблемными иммигрантами, потому как ассимиляция немцев происходила крайне медленно. В своей повседневной жизни они продолжали использовать немецкий язык [4]. В культурном и политическом плане немецкие поселенцы сохраняли сильную зависимость от своей родины. В определенное время в штате Санта-Катарина доля иммигрантов даже превышала долю коренного населения. В связи с вышеозначенными фактами нельзя отрицать влияние немецкого языка на лексический состав бразильского ко-диалекта португальского языка, который пополнился новыми лексическими единицами из немецкого языка. В основном заимствованными лексическими единицами стали слова, обозначающие национальные или культурные особенности, топонимы и блюда национальной кухни.

– Blumenau – Блуменау, город в Бразилии, преимущественно населенный немцами

– apfelstrudel (apfelstrudel) – яблочный пирог

– kaput, caputar (kaput) – конец, гибель, прикончить (гл.)

– acordeon (akkordeon) – аккордеон, музыкальный инструмент

– burgomestre (bürgermeister) – бургомистр, мэр, глава города

– chucrute (sauerkraut) – квашеная капуста

– cobalto (kobold) – кобольд, домовой, дух-хранитель

– chope (shoppen) – бочковое пиво

– leitmotiv (leitmotiv) – лейтмотив

– poltergeist (poltergeist) – полтергейст, злой дух

– propedêutico (propädeutik) – подготовительный, вступительный

– sabre (sabel) – сабля, вид одноручного меча

– social-democrata (Sozialdemokrat) – социал-демократ

– vampiro (vampir) – вампир, упырь, нежить

– Vermouth или Vermute (Vermut) – вермут, разновидность крепленого вина

– gavião (gabila) – ястреб, хищная птица

– faísca (falwiskan) – искра

Итальянские бразильцы являются четвертой по численности этнической группой в Бразилии. Для Италии 19 век ознаменовался многочисленными политическими и экономическими потрясениями, что и послужило причиной эмиграции значительного числа итальянского населения в страны Южной Америки и в Бразилию в частности [5]. Во многом причиной эмиграции послужили неудачи революционных движений 1848 и 1861 годов, после чего многие участники революционных партий и групп пытались скрыться от политических репрессий посредством эмиграции из страны. Данные группы эмигрантов отличались высокой образованностью, что, несомненно, оставило большой след в культуре, истории и языке Бразилии. Тем не менее, большинство итальянских иммигрантов являлись бедными фермерами, ищущими новой жизни в далекой стране. В середине и конце 19-го века быстроразвивавшейся Бразилии требовалось огромное число рабочих рук. Итальянские иммигранты привлекались на работу на кофейных плантациях, довольно быстро ассимилируясь в бразильском обществе [3]. В основной своей массе иммигранты расселились в южной и юго-восточной частях Бразилии, создав смешанные с местным населением общины и общие сельскохозяйственные угодья. Итальянский язык обогатил бразильский ко-диалект португальского языка огромным числом новых слов и выражений, примеры которых представлены ниже [6].

– alarme (all'arme) – тревога

– batalhão (battaglione) – батальон (военное подразделение)

– boletim (bollettino) – бюллетень

– cartucho (cartoccio) – патрон

– carnaval (carnevale) – карнавал

– estravagância (stravaganza) – экстравагантность, сумасбродство

– grotesco (grottesco) – гротеск (вид художественной образности)

– lasanha (lasagna) – лазанья, национальное итальянское блюдо

– loja (loggia) – магазин, бакалея

– laguna (laguna) – лагуна, заводь у моря

– macarrão (maccherone) – макароны

– palhaço (pagliaccio) – клоун, артист цирка
– parmesão (parmigiano) – пармезан, разновидность сыра
– tchau (ciao) – «До свидания!»

Уже во второй половине XIX века Япония испытывала проблему перенаселения. Пытаясь решить эту проблему, правительство Японии начало активно заключать договоры с мировыми правительствами о размещении иммигрантов. Тем не менее, иммиграция японского населения в Бразилию испытывала определенные сложности [6]. Проводимая властями Бразилии политика «отбеливания» и «цивилизования» серьезно снижала темпы иммиграции, а изданный в 1890 году указ полностью запретил иммигрантам из Азии въезд в страну. Однако закон № 97 от 1892 года все же допустил въезд лиц из Японии и Китая. Ассимиляция японских иммигрантов проходила с большими сложностями. Японские язык и культура создавали серьезный барьер для интеграции поселенцев в бразильское общество, что, в свою очередь, порождало определенные предубеждения против японских иммигрантов, что еще сильнее осложнялось так называемым мифом о «Желтой Угрозе», порожденным военно-политическими успехами Японии. Со временем ситуация стала менее напряженной, и новая волна японских поселенцев нашла свое прибежище на территории Бразилии. Около 70% иммигрантов селилось в Сан-Паулу, работало на растущих кофейных и чайных плантациях. К 1930 году японская диаспора в Бразилии стала крупнейшей японской диаспорой за пределами Японии [7]. Японская и португальская культуры были тесно связаны с конца 16-го века, а активная иммиграция японского населения только поспособствовала обогащению лексического состава португальского языка заимствованными из японского языка словами. Ниже представлены некоторые примеры лексических заимствований.

– catana – катана, меч, тесак
– gueixa – гейша
– ikebana – икебана, японское искусство садоводства
– tsunami – цунами, разрушительные морские волны
– sashimi – сашими, японское блюдо из сырой рыбы
– quimono – кимоно, традиционное японское одеяние
– baiacu – иглобрюх, рыба-фугу
– natsumikan – апельсин
– samurai – самурай, воин, защитник
– Iaidô – см. кендзюцу

– kenjutsu – кендзюцу, искусство владения мечом

– haraquíri – харакири, сеппуку, ритуальное самоубийство

Учитывая приведенные выше примеры, нельзя отрицать наличие влияния языков иммигрантов на бразильский ко-диалект португальского языка. Длинная история сотрудничества, общие достижения и неудачи, выпавшие на долю жителям Бразилии, привели к тому, что на сегодняшний день Бразилия является чуть ли не самой поликультурной страной из всех. Данное культурное и языковое многообразие необходимо учитывать каждому, кто так или иначе контактирует с Бразилией в своей работе. Особенно актуально это для переводчиков, потому как качественный перевод невозможен без большой доли фоновых знаний.

Литература

1. Кирчанов М.В. Imperio, estado, nacao: политические модернизации и интеллектуальные трансформации в Бразильской империи (1822–1889). Воронеж: Научная книга, 2008. 154 с.
2. Гуревич Д.Л. Социолингвистические критерии языковой нормализации и формирование бразильской национальной языковой нормы // Вопросы Ибероромистики. 2013. № 12. С. 23–28.
3. Музыка А.А. Влияние европейской и азиатской иммиграции XIX – начала XXI вв. на развитие Бразилии и проблема интеграции иммигрантов в бразильское общество // Ибероамериканские тетради. 2015. № 3 (9). С. 55–67.
4. Щеблыкина Е.А. Бразильские немцы: проблемы идентичности и функционирования сообщества // Политические изменения в Латинской Америке: история и современность. 2008. С. 3–4.
5. Maria Stella Ferreira Levy O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972) // Saúde Pública. 1974. № 8. С. 10–15.
6. Os Estrangeiros no Povoamento // Diocese de Ponta Grossa/ URL: http://www.diocesepontagrossa.com.br/index.php?setor=HISTDIOCESE02A (дата обращения: 10.09.2017).
7. Цирулев Р.М. Япония – Бразилия: второе столетие тесных контактов // Латинская Америка. 2011. № 7. С. 35–44.

Ю.А. Кардо, Р.Ю. Мужчинин

Национальный исследовательский Томский государственный университет

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье исследованы англицизмы во французском языке их морфологические, лексические, и семантические преображения после внедрения в язык. А также показаны изменения, которые приобретают англицизмы после воздействия на них правил французской фонетики.
Ключевые слова: лексика; семантика; фонетика; морфология; заимствование; англицизмы; французский язык.

Язык является огромной открытой системой, в которой постоянно происходят динамические процессы. С начала человечества идёт развитие культуры и международных связей, параллельно развивается и язык как средство международных коммуникаций. Чем больше становилась численность какого-либо народа, тем более он нуждался в пропитании, а позже и в военных союзах и масштабной торговле с соседствующими племенами. А когда соприкасаются разные языки, они так или иначе будут заимствовать слова друг у друга. Это ещё более заметно в современном мире, где практически все страны имеют торговые, экономические, или политические отношения. А также, в современном мире присутствует такое явление, как миграция и иммиграция, из-за чего языки разных народов и стран находятся в постоянном контакте друг с другом.

Англия и Франция уже на протяжении долгого времени имеют неоспоримое влияние друг на друга. Эти две страны имели как торговые, экономические, политические связи, так и множество военных столкновений, что и привело к такому богатому заимствованному словарному запасу в обоих языках. Первые зафиксированные заимствования начали появляться уже в XI в связи со средневековыми войнами, крестовыми походами и переселением народов, однако они не были многочисленными. Позже, после завоевания Англии Норманами, происходит феодализация английских земель, и французская феодальная знать приобрела большинство английских земель, что означало фактическое преобладание французского языка на политическом уровне. Это было время нового франкоговорящего правителя

и установления новой франкоязычной правящей элиты в Англии. В ходе последующих двух столетий королевская семья Англии, вместе с ее приближенным кругом, были уже потомками французской культуры, венчавшись с французской королевской семьей и знатью и приняв на службу французских придворных. Однако после упадка абсолютной монархии во Франции и революции в Англии Англия сильно обгоняет Францию по научно-техническому процессу и судостроению. В связи с этим вновь появляется приток английских заимствований во французский словарь: dock(m) «портовый бассейн, док, склад»; drague(f) «землечерпательный снаряд, экскаватор, трал»; paquebot(m) «пассажирское судно, теплоход»; tonnage(m) «тоннаж, водоизмещение, грузоподъемность»; yacht(m) «яхта». И таких примеров в истории великое множество.

«В слове выражается образ мыслей народа, в слове наши чувства, в нем же находит отражение и национальная история нынешний день со всей его многоликостью, со всем его разнообразием. Каждое слово, заимствованное другим языком, требует внимания, и тогда оно может рассказать о многом» (Ф.Ф.Брагина). А. Гильбер утверждает: «Заимствование – лингвистический феномен, изучение которого должно идти в тесной связи с историей развития языка. Ни один народ не мог создавать свою культуру изолированно, не имея никаких контактов с другими народами.

Основные внешние причины, влияющие на проникновение и закрепление в язык иноязычных слов.

1. Культурное влияние одного народа на другой.

2. Наличие письменных и устных контактов между собой.

3. Повышение влияния одного из народов, что приводит к чрезмерному интересу к его языку.

4. Авторитарность языка, так в XX веке английский стал языком официальных документов и договоров.

5. Усиление определённых социальных слоёв (если у этого слоя преобладает другой язык).

6. Отсутствие в языке адекватного эквивалента какому-либо явлению или предмету.

7. Потребность различать смысловые оттенки. Так во французском появилось заимствование «superstar» как знаменитость.

8. Отсутствие в родном языке адекватного производного. Н.п. «lift-liftier», когда во французском производного «assenceur» нет [1].

Ассимиляция англицизмов происходит в основном через газеты, произведения, рекламу, что приводит к искажению произношения по правилам французской фонетики. Н.п. англицизм «pull-over» получил характерное для французского языка ударение на последний слог, а звук (буквы «u») сильно смягчился. Аналогичный пример можно привести со словосочетанием «pool party». Из американского английского во французский язык перешли такие слова, как «cartoon» на фр. [kartun] «nurse» – [noers], «crooner» – [kruner], и всё с ударением на последний слог [2].

Морфологически англицизмы сразу же подчиняются правилам французской грамматики и обязательно приобретают мужской или женский род путём добавления артикля, что формально дает слову причастность к одному из двух родов. Для определения рода англицизма нужно обозначить дифференциальные признаки в двух измерениях: 1. признаки плана содержания. 2. признаки плана выражения. Англицизм, обозначающий лицо, как правило, определяется через план содержания. Что касается остальных существительных, они определяются через план выражения [3].

Если во французском языке нет подходящего слова заменителя, то, как правило, англицизм не меняет свою семантику. Но если же есть синоним, то англицизм принимает более узконаправленный смысл. В стилистической дифференциации англицизмы закрепляются как “специальная терминология”, поскольку французское слово остается предпочтительным в общеразговорном языке. Важно знать, что англицизм может быстро закрепиться, если во французском языке присутствует много синонимов, а англицизм отображает самый часто используемый смысловой оттенок или, когда во французском есть слова омонимы, чтобы упростить понимание бесконтекстного слов [4].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что наиболее часто именно английские существительные закрепляются в разговорном современном французском языке. Французский язык перенял великое множество слов в области современных технологий; технической, спортивной лексики, а также и много сленговых выражений. Но стоит понять, что развитие языка никогда не стоит на месте, и англицизмы так же имеют динамическую причастность, их количество постоянно меняется. На сегодняшний день исследования выявили, что из 1000 существительных англицизмами являлись 72 существительных, т.е. 7,2%. Из них 28% являются наименованиями предметов быта (job,

baggage), 26% относятся к спортивной лексике (base-ball, bowling), 24% являются терминами мира IT-технологий (software, script) и 22% представлены названиями профессий или иными действующими лицами (manager, designer).

Литература

1. Бухрякова М.В. Англицизмы в современном французском языке // Вестник Казахстанско-американского свободного университета. 2009. № 2. С. 24–30.
2. Волкова М.Г. Способы пополнения лексико-семантической группы цвета в разноструктурных языках // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (131). С. 57–61.
3. Кожевникова Е.И. Фонетическая и грамматическая ассимиляция новейших англоязычных заимствований во французском языке // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 6 (85). С. 99–103.
4. Митчелл П.Д., Ахтамбаев Р.П., Игнатов А.А. Влияние военных контактов на французские заимствования в английский язык // Язык и культура. 2014. С. 69-73.

A.F. Karpenko

National Research Tomsk State University

THE ENGLISH LANGUAGE IN SOUTH AMERICAN COUNTRIES

Abstract. This article examines the role and the significance of the English language in South America and the attitude of inhabitants towards to the importance of learning it. During the research, a trip to South American countries was organized, therefore there is an understanding of the level of teaching English. A conclusion is made on whether it is important to learn the English language in Latin American countries.

Keywords: English; South America; intercultural communication.

By the end of the 20th century, English became the most widespread language on earth. It is the native language for 500 million people in 12 countries. Almost in all countries, English is taught in schools, colleges and universities as a foreign language [1-3]. Today the importance of learning English is obvious: in all international airports pilots and flight operators speak English, in the field of diplomacy English replaced French and now it is the main working language of UNESCO, UN and NATO.

There are some reasons why English has become an international language. Firstly, in the 19th century Great Britain had a lot of colonies and in the 20th century another English-speaking country, the United States of America, became a superpower, this reason led to the expansion of English in the world. Secondly, in the world of electronic technologies, English is very popular on the internet. Thirdly, English is not as difficult as French or Spanish.

The level of English in South America is rather low in comparison with European or Asian countries. Above all it is connected with the lack of funding the educational institutions and the absence of a qualified program for learning English. It is known that the majority of South American countries are still developing countries thus the literacy rate is quite lower than in advanced countries. This is one of the reasons for the low level of English. Mostly, the solution to this problem depends on the Ministry of Education in these countries. Moreover, quality and modern English textbooks must be created and campaigning work must be carried out to attract students [4].

During the research, the author made a conclusion that locals do not take serious foreign languages. For example, in Brazil a small number of people can speak Spanish, regardless of the fact that this language is taught as a foreign one. Having visited some Brazilian schools, the author was convinced that foreign languages in South American countries are not taught properly. The thing is that people do not understand the importance of learning foreign languages. There can be another reason behind this problem, for example, many people think that it is not necessary to learn English because they live in Spanish-speaking countries. It is known that almost all South American countries speak Spanish, except Brazil, which is why locals who plan to stay live and work in their countries think that it is not necessary to learn foreign languages. Nevertheless, it is important to know any foreign languages to find a well-paid job in South America, in most cases it is English. If a candidade speaks English at least at low level, he has more chances to get a good job unlike the others who do not speak English at all.

Tourism in Latin America encourages locals to learn English. Latin America is rich in terms of nature and history, which is why it attracts many people around the world. In particular, the majority of tourists are from English-speaking countries. It is also necessary to mention that people from such South American countries as Chile and Peru have the lowest

level of English on the continent. It causes communication problems when foreign tourists use the local infrastructure.

A solution to this issue can be the creation the number of language schools, different exchange programs among students and lecturers. As an alternative of language schools, free English lessons can be organized in order to attract students or other people who want to learn English.

Thus, it is noted that in South America there are serious problems with teaching foreign languages. In the author's opinion, it is important to solve this problem as soon as possible and the solution is in the competence of the higher authorities.

Literature

1. Mitchell, P.J. English for Innovators: The Importance of ELT Provision in an Innovation Economy// Innovatika-2011. Tomsk: Izdatelstvo TSU, 2011.
2. Mitchell, P.J., Zarubin, A.N. The English Language Internationally: An Introduction to the Case of China// V sbornike: Yazik i Kultura. Sbornik statey XXII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Otv. red. S.K. Gural/ Ministerstvo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, Tomskiy gosudarstvenniy universitet. Tomsk, 2012.
3. Mitchell, P.J., Zarubin A.N., English as the language of a global economy: an overview of Russia and China//Current issues in modern economics: a fresh look and new solutions. Tomsk: Izd-vo TSU, 2013.
4. Gural, S.K., Smokotin, V.M. Yazik vsemirnogo obsheniya i yazikovaya i kulturnaya globalizatsiya// Yazik i kultura, № 1 (25). 2014.

А.В. Клинкова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШВЕЙЦАРИИ

Швейцария по праву может считаться уникальной страной в плане лингвистического разнообразия, ведь она имеет четыре государственных языка – немецкий, французский, итальянский и ретороманский. Французский язык в Швейцарии распространен на западе, на нем говорит примерно одна пятая населения страны. Для обозначения и объединения франкоговорящей части страны используют названия Романдия, Французская Швейцария, а также Романская Швейцария.

В неё входят четыре полностью франкоязычных кантона – Ваадт, Нёвшатель, Женева, Юра, а также франкоговорящие части официально двуязычных кантонов Бёрн, Вале и Фрибур.

Швейцарский вариант французского языка, как и канадский и бельгийский варианты, являются национальными вариантами языка самой Франции. Г.В. Степанов определяет национальные варианты как «такие формы национальной речи, которые не обнаруживают резких структурных расхождений, но, вместе с тем, приобретают автономию, поддерживаемую и осознаваемую в пределах каждой национальной общности» [1]. А по отношению друг к другу бельгийский, канадский и швейцарский французский представляют собой региональные варианты французской речи (регионолекты) [2]. По определению В.Т. Клокова, «Региональный вариант французского языка – это такая форма речи, которая соответствует стандарту общефранцузского литературного языка, но с элементами локальной специфики в произношении, грамматике и лексике» [2]. Другими словами, швейцарский французский составляет значительную часть единой системы европейского варианта французского языка, но имеет свои специфические особенности. Их также называют регионализмами французского языка.

Формирование особенностей швейцарского варианта французского языка напрямую связано со многими интралингвистическими и экстралингвистическими факторами. К таким факторам относятся особенности исторического развития государства вкупе с его географическим положением. Согласно истории, швейцарский, бельгийский и непосредственно французский варианты развивались параллельно: сначала в пределах Франкской империи, затем в уже отдельных, но соседствующих государствах после её распада [2]. Социальный фактор также является одним из важнейших: франкоговорящее население Швейцарии, граничащей с Францией с западной стороны, подвержено сильному влиянию немецкоговорящего населения с востока, что объясняет наличие в швейцарском французском всевозможных заимствований из немецкого.

Швейцарский французский долгое время был распространен на территории франкоговорящей части страны в виде диалектов, или патуа. Диалект (греч. dialektos – говор, наречие) – это разновидность общенародного языка, употребляемая сравнительно ограниченным числом людей, связанных общностью территориальной, социальной,

профессиональной [3]. Термин «патуа» используется для обозначения местных наречий французского языка [4]. Однако с XIX века под давлением навязываемой литературной нормы и запрета на пропаганду и преподавание франкопровансальского языка употребление диалектов свелось к минимуму, оставшись лишь в сфере бытового общения; молодёжь уже отказывается говорить на местном наречии. На данный момент на патуа говорит лишь 2% населения – обычно пожилые жители отдалённых сёл, деревень и мелких городов (некоторые города кантонов Вале, Юра и Фрибург). Современная языковая ситуация на территории Швейцарии характеризуется наличием некоторых конфликтов между представителями разных лингвистических групп; сами представители франкоговорящей Швейцарии, работающие в сфере образования, говорят о нехватке учителей французского и немецкого языков в школах. Они также отмечают необходимость изучения языка «другой части населения» молодыми людьми для взаимопонимания культур, которое, в свою очередь, обеспечит политическую стабильность и экономический успех страны [5].

Однако именно на основе анализа речи молодого поколения представляется возможным выделять и классифицировать такие уникальные черты национального варианта языка, которые сохранялись бы и употреблялись населением и в наше время, а также выявлять и описывать новые, только начинающие образовываться отличительные свойства.

Лексико-семантическое многообразие французского языка в Швейцарии характеризуется наличием архаизмов-гельвецизмов. Исчерпывающее определение гельвецизмов по отношению к французскому языку даёт Е.М. Солнцев: «Гельвецизмы (от лат. Helvetia – историческое название большей части нынешней Швейцарии, а также официальное название страны на латинском языке) – это особенности швейцарского варианта французского языка, проявляющиеся на различных языковых уровнях» [6]. Самыми распространенными примерами архаизмов-гельвецизмов являются некоторые формы числительных: *septante* – семьдесят, *huitante* – восемьдесят, *nonante* – девяносто, которые во Франции вышли из употребления еще в XVII в. В качестве ещё одного яркого примера можно назвать фразеологическую единицу *tout de bon*, которая часто используется швейцарцами и на русский язык переводится как «в самом деле, по-настоящему, серьезно».

Другой отличительной особенностью швейцарского французского является широкое распространение регионализмов – лексических единиц, свойственных данному региональному варианту языка. Франкоговорящие жители Швейцарии ввели во французский язык некоторые термины, касающиеся гор: *chalet* (шале), *moraine* (ледниковое образование), *avalanche* (лавина), *glacier* (ледник), *chamois* (серна – горное животное), *alpage* («пастбище в горах»), *replat* («шельф, выступающий со стороны горы»), *varappe* («скалолазание»), *luge* («маленькие салазки»), *piolet* («маленькая кирка, используемая альпинистами»), а также слова, обозначающие товары местного производства: *gruyère, tomme, vacherin* (сорта сыра) [7].

В результате проведенного анализа лексики на основе ресурсов сети Интернет, таких как международный форум франкофонов «Sur La Toile», интернет-словарь региональных терминов Швейцарии Анри Сютера, блог о вариантах французского языка «Français de nos régions», сайт Международной информационной службы Швейцарской национальной теле- и радиокомпании, а также рассказы молодых школьников и студентов в форме видео на сервисе YouTube, был получен современный языковой материал, иллюстрирующий употребление регионализмов жителями Швейцарии. Всего было выявлено 30 единиц, в основном представляющих лексико-семантическое поле «Быт и повседневное общение». К нему отнеслись: *faire le poutze* = фр. nettoyer (чистить, убираться); *chiclette* – жевательная резинка; *la fourre* – футляр, пенал; *mettre le cheni* = фр. mettre le désordre (образовано от регионализма cheni – беспорядок); *toquer (à la porte)* = фр. frapper (стучать в дверь); *loquer (une porte)* = фр. fermer – закрывать дверь; *déjeuner* = фр. petit déjeuner (завтрак); *le diner* = фр. le repas de midi (обед); *le souper* = фр. le repas du soir (ужин); *courber* – пропустить уроки; *gouille* – лужа, пруд; *crochon* = фр. croûton du pain (корочка, гренка); *cooperative de consummation* = фр. supermarche (сокр. Coop); *papier-menage* = фр. sopain (туалетная бумага); *yogourts* = фр. yaourt; *services* = фр. couverts (столовые приборы); *camisole* = фр. maillot de corps (майка); *lolett*e – соска для младенца; *redzipeter* = фр. rapporter; *linge* = фр. serviette (полотенце); *jaquettes* = фр. gilet (жилет); *bouget* = фр. vélomoteur (мопед); *galetas* = le grenier (чердак); *panosse* – тряпка, уже сместившее обычное французское torchon, о чем говорят сами французские лингвисты [8]; *natel* – мобильный телефон.

Некоторые лексические единицы являют собой культурные реалии Швейцарии, например, *la carte Cumulus* – скидочная карта, а также система скидок (цифровых купонов) с одноименным названием; *Migros* – крупная сеть супермаркетов на территории страны.

Три из тридцати взятых лексических единиц используются для обозначения человека, такие как: *niauche* = personne pleuricharde (плакса); *bobet* (fém. *bobette*) – глупый человек; *frouze* = нем. Franzouze = француз.

Кроме того, современной тенденцией развития швейцарского варианта языка является появление в употреблении новых слов – неологизмов: например, *s'encoubler* – «se prendre les pieds dans quelque chose, avec pour conséquence une chute», что в русском языке примерно означает «запнуться и упасть, вляпаться во что-либо»; а также *débarouler – катиться кубарем (только входит в употребление, используется всего десятью процентами жителей)* [9].

В заключение хотелось бы сделать вывод: несмотря на то, что различия между речью французов и швейцарцев незначительны, ярко проявляются отдельные речевые особенности, свойственные именно франкошвейцарцам. Именно они обеспечивают швейцарскому французскому такой ценный в эпоху глобализации национальный колорит. Безусловно, необходимо продолжать изучение как современной швейцарской лексики, так и швейцарского французского в целом; новые знания станут прекрасным пособием по переводу текстов на швейцарском варианте языка и ключом к пониманию культуры данного региона.

Литература

1. Степанов Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М.: Наука, 1976а. 223 с.
2. Клоков В.Т. Территориальные варианты французского языка. Спецкурсы по романской филологии // Сборник учебно-методических материалов кафедры романской филологии / под ред. проф. В.Т. Клокова. Издательство Саратовского университета 2003. Вып. 2. С. 3–66.
3. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1976.
4. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Патуа
5. Статья «Les profs d'allemand et de français se font rares» с интернет-ресурса «Tribune de Genève». URL: https://www.tdg.ch/suisse/Les-profs-d-allemand-et-de-francais-se-font-rares/story/19395018

6. Солнцев Е.М. Гельвецизмы во французском языке и проблемы перевода // Вестник МГЛУ. 2012. № 9 (642). С. 203–210.
7. Лопатникова Н.Н., Мовшович Н.А. Лексикология современного французского языка. М.: Высш. шк., 2001. 247 с.
8. Статья «Serpillière, panosse, wassingue, pâte, cinse, etc.» интернет-блога «Français de nos régions». URL: https://francaisdenosregions.com/2015/08/09/comment-appelez-vous-la-piece-de-tissu-que-lon-utilise-pour-nettoyer-par-terre/
9. Статья «Ils viennent d'entrer dans le dictionnaire !» интернет-блога «Français de nos régions». URL: https://francaisdenosregions.com/2017/06/29/ils-viennent-dentrer-dans-le-dictionnaire/

А.И. Осипова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СПЕЦИФИКА ПУБЛИЧНОГО ИЗВИНЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ СООБЩЕНИЙ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ТВИТТЕР

Аннотация. Выделяются и описываются характерные особенности публичного извинения как особой речевой ситуации на основе сообщений политических и общественных деятелей, говорящих на испанском языке в социальной сети Твиттер. Описывается коммуникативная специфика публичных извинений. Извинение может приноситься от имени общественной или политической организации и зачастую является принудительным актом. Также публичное извинение в большинстве случаев представляет собой формальность и не является искренним.
Ключевые слова: извинение, Твиттер, публичная персона, медиадискурс.

Введение. На современном этапе развития общества возрастает интерес публичных персон к использованию социальных сетей как способа передачи информации. Популярность социальной сети Твиттер объясняется ее простотой и возможностью лаконично изложить основную мысль. Использование интерактивных интернет-медиа позволяет сразу оценить эффективность извинения на основе комментариев. Для политических лидеров стало более привычным приносить извинения жертвам, их семьям или сообществам во время национального официального обращения, церемонии, но на современном этапе это все чаще происходит посредством масс-медиа (телевидение, печатные издания или социальные сети).

Одним из популярных онлайн-сервисов для передачи информации, пропаганды или эмоционального воздействия при помощи Сети Интернет на сегодняшний день является Твиттер. Он приобрел популярность благодаря простоте и доступности использования, высокой оперативности, наличию удобной поисковой системы и т.д. Многие общественные и политические деятели активно используют Твиттер [Горошко 2013, 93].

Понятие извинения с точки зрения социологии. В широком смысле вежливость – это форма коммуникативного поведения в человеческой культуре, состоящая в том, чтобы оправдать какой-либо проступок и изменить его значение с целью возмещения ущерба [L. Battistella 2014, 3; Ратмайр 2003, 46].

Необходимость извинения появляется, когда обидчик и оскорбленный понимают, что совершено действие, которое может быть исправлено извинением. Решение о том, будет ли принято извинение или нет, принимает оскорбленный. Если оскорбленный не принял извинение, то это может быть связано с тем, что обидчик не понимает, за что должен извиниться, извиняется за что-то совсем другое, оскорбленного не устраивает то, что предлагает извиняющийся в качестве моральной или материальной компенсации [L. Battistella 2014, 20].

Американский лингвист Эдвин Батистелла, ссылаясь на Эрвинга Гоффмана, говорит, что «извинение – это разделение себя на часть, заслуживающую порицания и часть, сожалеющую о нанесении обиды и чувствующую вину» [L. Battistella, 2014. Перевод наш – А.О]. То есть, когда мы совершаем какое-то действие и чувствуем раскаяние, то понимаем, что следует попросить прощение.

Но не всегда извинения – это добровольный акт. Зачастую происходит так, что многие люди вынуждены приносить свои извинения в силу каких-либо обстоятельств, от них не зависящих, либо под давлением со стороны вышестоящих должностных лиц. Из этого следует, что извинение может быть неискренним. Если человек не сожалеет о содеянном или сказанном, то он не будет испытывать чувство раскаяния и не признает свою вину. Например, лидер политической партии «Podemos» Пабло Иглесиас обвинил журналистов и редактора газеты «El Mundo» в том, что они публикуют фальшивые новости и поставил под сомнение профессионализм журналиста Альваро Карвахаля. Позже он принес свои извинения в Твиттер:

«*Siento haber ofendido y pido disculpas. No debí personalizar. Pero dije la verdad. Vean aquí el vídeo y juzguen*» [URL: https://twitter.com/pablo_iglesias_/status/723150335955599360].

В данном сообщении мы можем видеть, что намерением автора было принести извинения не за нанесенные оскорбления, а за то, что они были адресованы конкретному лицу. Он говорит: *No debí personalizar* (я не должен был персонализировать). Но утверждает, что сказал правду – *Pero dije la verdad.* Можно предположить, что он вовсе не сожалеет о сказанном, но все же он приносит свои извинения и использует форму первого лица: *Siento haber ofendido y pido disculpas* (я сожалею, что обидел и прошу прощения). Пабло Иглесиас приносит извинения от своего имени, но не называет человека или группу лиц, которым извинение было адресовано. Он предлагает нам самим посудить прав, он или нет: *Vean aquí el vídeo y juzguen* (посмотрите видео и посудите). Здесь используется тактика прямого признания проступка.

Тактики принесения извинения. Ренате Ратмайр выделяет следующие коммуникативные ситуации: частная (сфера личных отношений извиняющегося и адресата); служебная (сфера профессиональной деятельности); социальная (часто происходит анонимно и в социальной среде); общественная (в присутствии других лиц) [Ратмайр 2003, 55].

То, каким образом извиняющийся будет приносить извинения, зависит от типа ситуации, в которой он оказался. Извиняющемуся необходимо выбрать правильную тактику принесения извинений для того, чтобы достичь цели коммуникации, то есть загладить вину. Извинения приносятся с целью сохранить диалог между собеседниками и избежать конфликта.

А.Ю. Жигалина выделяет следующие тактики принесения извинения: прямое признание незначительной вины; прямое признание более значительного проступка; причинное обоснование; оттенок процесса раскаяния; оттенок долженствования; оттенок желательности; оттенок сомнения; оттенок уступки; оттенок ненамеренности проступка; стилистически повышенное / официальное; *извинение* через другое лицо; *случайность* в совершении проступка; *признание* возможного, но незамеченного проступка [Жигалина, 2011, 31].

Публичное извинение как особая речевая ситуация. Из всех вышеперечисленных речевых ситуаций извинения более важной является ситуация общественная. Главной ее особенностью является то,

что она происходит публично. Извинения в этой ситуации приносятся в присутствии большой аудитории представителем государства, организации, политической партии или группы жертвам или потомкам жертв, которым был нанесен серьезный материальный или моральный вред [Nobles 2008, 2-3]. Политические и общественные деятели очень осмотрительны в том, за что они извиняются, и довольно часто отказываются делать это из-за того, что их принуждают приносить извинения за события прошлого. Министр обороны Долорес де Коспедаль попросила прощения у жертв катастрофы Як-42, произошедшей 26 мая 2003 года, в которой погибло 62 военных. Она попыталась закрыть дело «моральной компенсацией жертвам» и принесла извинения от имени государства и приняла на себя ответственность, что не сделал никто – даже председатель правительства.

«…no tengo ningún problema en pedir perdón en nombre del Estado por no haberlo reconocido antes» [URL: https://twitter.com/mdcospedal/status/819123181185286841]

Министр обороны принесла извинения с целью компенсации морального ущерба, несмотря на то, что катастрофа произошла 14 лет назад. Она говорит от имени государства и обращается к жертвам катастрофы. Она говорит *no tengo ningún problema en pedir perdón en nombre del Estado* (для меня не проблема принести извинения от имени государства). Мы видим, что она не использует личной формы, вероятно, потому не считает лично себя виновной в случившимся, поскольку не была причастна к тем событиям. Если бы Долорес де Коспедаль почувствовала личное раскаяние и сочувствие, то, скорее всего, она бы принесла извинения лично от своего имени. Возможно, принести извинения ее вынудили обстоятельства или вышестоящие должностные лица. Она применятет тактику уступки.

Левая политическая партия «Podemos» поблагодарила в Твиттере Долорес де Коспедаль за принесенные ею извинения и заявила, что ожидает того же от президента.

Для многих остается непонятным, как они могут получать право прощать или извиняться за то, что сделали неправильно их предки или предшественники. Они считают, что люди не должны нести ответственность за поступки, совершенные в прошлом и приносят извинения в том случае если они уверены, что серьезных политических последствий не будет и их извинение не вызовет еще большего недовольства [L.Battistella 2014, 115; Thompson 2005, 1–2].

Публичное извинение носит формальный характер и часто выражается неэмоциональным и даже несколько искусственным языком и приносится лишь для того, чтобы сгладить острый конфликт и избежать нежелательных последствий [L.Battistella 2014, 117].

Самое главное в извинении то, что оно приносится не для того, чтобы возместить какой-либо ущерб, а для того чтобы **продемонстрировать уважение и убедить, что подобные действия не повторятся в будущем, выразить раскаяние и принять ответственность за совершенные действия.** Это три основных критерия подлинного извинения.

Публичное извинение – это событие, которое происходит не каждый день, так как требует подготовки и должно отвечать следующим требованиям: обе стороны (извиняющийся и оскорбленный) должны прийти к пониманию путем длительной общественной дискуссии; извиняющийся должен понять, как и при каких обстоятельствах следует приносить извинения; и обе стороны должны решить, что будет следовать из акта принесения извинения, будут ли необходимы другие акты возмещения [Thompson 2005, 9].

Таким образом, можно сделать вывод, что в качестве средства передачи информации и принесения извинений политические и общественные деятели используют социальные сети. Это имеет преимущества, поскольку позволяет излагать мысли в краткой форме, быстро информировать о предстоящих событиях, видеть реакцию пользователей и осуществлять коммуникацию с другими пользователями. Публичное извинение в социальных сетях становится довольно популярным явлением. Но, несмотря на это, политики и другие общественные деятели не склонны просить прощения публично, особенно в социальных сетях. Это связано с тем, что у подобных публичных заявлений бывают серьезные последствия и общественные деятели всячески стараются их избежать, но и их отсутствие также может вызвать споры.

Литература

1. Горошко Е.И. Политический твиттинг как новый жанр интернет-коммуникации // Вопросы лингвистики. Мо., 2013. С. 92–104.
2. Battistella L. Edwin Sorry About That: The Language of Public Apology. New York: Oxford University Press, 2014. 217p.

3. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / пер с нем. Е. Араловой. М.: Языки славянской культуры, 2003. 272 с.
4. Жигалина А.Ю. Рече-поведенческие тактики «извинения» как объект изучения в иноязычной аудитории // Вестник ЦМО МГУ. 2011. С. 30–33.
5. Nobles M. The Politics of Official Apologies. New York: Cambridge University Press, 2008. 200 p.
6. Thompson J. Apology, justice and respect: a critical defence of political apology // Australian Association for Professional and Applied Ethics 12th Annual Conference. Adelaide, 2005. 13 p.

В.М. Соловьев

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПОРТУГАЛОЯЗЫЧНЫЙ БРАЗИЛЬСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ

Аннотация. В данной работе рассматривается понятие португальского военного сленга как определенной части лексического уровня португальского языка, обладающей характерными свойствами. Была проведена выборка бразильских португальских военных сленгизмов, их анализ, приведена их классификация. Делается вывод об актуальности и важности исследования сленгизмов, используемых в вооруженных силах Бразилии.
Ключевые слова: военный сленг; португальский язык; лингвострановедение; лексикология; вооруженные силы Бразилии; жаргон; военный термин.

В начале XXI века на фоне глобализации как в экономической, так и в военной сферах наблюдается интенсивное развитие отношений между странами БРИКС. Россия и Бразилия проводят совместные боевые учения, заключает двусторонние договоры о военном сотрудничестве и экспорте технологии военно-промышленного комплекса. С точки зрения лингвистов, работающих в сфере военного перевода, возрастает интерес к профессиональному военному языку португалоязычных стран. Внимание также заслуживает тот факт, что, кроме нормализованных и фиксированных словосочетаний и фраз, существуют неформальная военная лексика.

Как было отмечено многими исследователями в отечественном языкознании, в российской науке до сих пор отсутствует единое по-

нимание термина «сленг». За последние полстолетия данный термин расширил свое значение и теперь употребляется для денотации настолько огромного количества различных понятий, что стирается грань между тем, что является сленгом, а что нет [1].

В данной работе под термином «сленг» понимается слой лексического уровня языка вне пределов литературной нормы, обладающий эксплицитными коннотациями оценки [1]. Авторы здесь не разграничивают понятия «сленг» и «жаргон», так как в военной сфере данные понятия не имеют таких больших различий.

Под португальским военным сленгом понимается особый лексический слой, применяемый военнослужащими португалоязычных стран. Военный сленг крайне обширен и затрагивает все стороны военной жизни. Причиной этого является необходимость краткого и содержательного обозначения явлений и объектов в профессиональной деятельности военнослужащих.

Касательно португальского военного сленга, до сих пор отсутствует объективная частная классификация. Тем не менее, автор считает, что уместно использовать тематические классификации, применяемые для сленгизмов в составе других языков. Примером такой универсальной классификации может служить модель, выдвинутая П.Д. Митчеллом [2], которая включает следующие тематические группы.

1. Межличностные отношения:

1.1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими.

1.2. Взаимоотношение между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск.

1.3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

2. Деятельность военнослужащих:

2.1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих.

2.2. Деятельность во время боевых действий и учений.

2.3. Увольнение и свободное время.

3. Военнослужащий и окружающий его мир.

3.1. Пища.

3.2. Одежда и обмундирование.

3.3. Вооружение и военная техника.

3.4. Состояние здоровья, части человеческого тела.

3.5. Настроение, психическое состояние.

Следуя данной классификации, был произведен следующий разбор португальских военных сленгизмов. В качестве материалов для исследования были использованы различные электронные словари военного сленга [2–5].

1. Межличностные отношения

1.1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:

– Acochambrão/ Acochambrador – военнослужащий, который всегда находит какой-нибудь предлог, чтобы не работать;

– Aloprador – военнослужащий, вызывающий к себе неприязнь/ нервирующий остальных военнослужащих;

– Arranchado – военнослужащий, имеющий право на приём пищи в казарме;

– Apagado/ apagadão – (досл. потухший, погасший) невнимательный, безучастный;

– Baba ovo – подхалим.

1.2. Взаимоотношение между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск:

– Laranjeiro – (досл. продавец апельсинов) новобранец, проживающий в казарме;

– Bizonho – новобранец, неопытный военнослужащий;

– Guerreiro – военнослужащий;

– Negão – военнослужащий;

– Peixe (Рыба – военнослужащий, занимающий определенный пост, превышающий свои полномочия);

– Antigão (старослужащий);

– Pé de Poeira – пехота.

– PQD – парашютист.

2. Деятельность военнослужащих

2.1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

– Até o talo – (досл. до стебля) выражение для обозначения критической ситуации;

– Atolar – (досл. увязнуть, погрязнуть) испытать удачу;

– Torar – спать;

– Acochambrar – отдыхать;

– Fazer a cara – бриться.

2.2. Деятельность во время боевых действий и учений:

– Trincar – нести караульную службу;

– Boca Podre – (досл. гнилой рот) крайне неприятная задача, грязная работа;

– Rolha – (досл. пробка) простая, лёгкая задача;

– Safar – (досл. высвобождать) выполнять задачу.

2.3. Увольнение и свободное время:

– Torar/Lombar – спать в дневное время;

– Papirar – учиться.

3. Военнослужащий и окружающий его мир

3.1. Пища:

– Rancho – столовая;

– Carne de Monstro – (досл. мясо монстра) любое мясное блюдо, подающееся в столовой;

– Suco do Chaves – (досл. сок из ключей) любой сок в солдатской столовой;

– Bóia – Пища.

3.2. Одежда и обмундирование:

– Gandola – китель;

– Cobertura – размеры обмундирования военнослужащего.

3.3. Вооружение и боевая техника:

– Negona/Pretinha/Namorada – (досл. подруга) винтовка;

– VAL – сленговое обозначение винтовки FN FAL;

– NA – боевая техника хорошего качества.

3.4. Состояние здоровья, части человеческого тела:

– Dar baixa – получить травму и быть демобилизованным.

Как мы можем видеть, военный сленг довольно полно отражает разные стороны жизни военнослужащих португалоязычных стран. Отсутствующие категории можно объяснить тем, что изначально классификация разрабатывалась именно для английского военного сленга при применении её к португальскому военному сленгу, имеющему другой состав и структуру, возможны изменения. Также причиной является скудность лексикографических работ по данной теме и малочисленность опорного материала.

Следует также отметить, что военный сленг отображает шутливое отношение говорящего к обозначаемым понятием. Данную особенность можно объяснить тем, что юмор выполняет важную психологическую функцию, которая особенно востребована в условиях ведения войны. Сам же рассматриваемый военный сленг затрагивает все сферы жизни военнослужащих. Сленгизмы также обладают оценочными

или экспрессивными коннотациями, что и является характерной особенностью военного сленга [6].

Примечателен случай бразильского города Касерис, расположенного на западе штата Мату-Гросу, рядом с границей с Боливией, на всем протяжении истории города существовала постоянная необходимость военного присутствия, именно поэтому основную часть населения города составляли военнослужащие. Эта особенность привела к возникновению уникальной ситуации: в активном словарном запасе местных жителей большую часть составляла неформальная военная лексика. С позиции социолингвистики данный случай примечателен тем, что профессиональный язык стал проявляться в социальном неформальном контексте.

Таким образом, в ходе изучения данного вопроса нами был рассмотрен сравнительно малоизученный пласт португальского языка. Португальский военный сленг подходит для классификации. Данная работа может быть интересна военным переводчикам с практической точки зрения, так как понимание специфических для сленга черт позволяет переводчику добиться большей эквивалентности в непосредственном процессе перевода, минуя грубые ошибки в своей работе.

Литература

1. Арнольд. И.В. Стилистика современного английского языка. М.: Флинта, наука, 2006.
2. Митчелл П.Д. Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3. С. 64–73.
3. Gírias Militares // Milico Ponderão. URL: http://www.milicoponderao.com/p/girias-militares.html (дата обращения: 3.02.2017).
4. Acostumando-se com a "linguagem militar" // Rumo à EsFCEx. URL: http://www.rumoaesfcex.com.br/blog/2011/07/31/acostumando-com-a-lingua-militar/ (дата обращения: 3.02.2017).
5. Gírias Militares e seus significados // Tiro de Guerra 02-052. URL: https://pt-br.facebook.com/TiroDeGuerra02052/posts/282146855225657 (дата обращения: 3.02.2017).
6. Митчелл П.Д., Ахтамбаев Р.П., Игнатов А.А. Влияние военных контактов на французский заимствования в английский язык // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 69–73.

И.И. Сулима

Нижегородская академия МВД РФ

ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОМУ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (МЕЖДУНАРОДНЫЕ АСПЕКТЫ)

Аннотация. В статье рассматриваются вызовы, брошенные современному языковому образованию различными масштабными процессами современности. В частности, анализируется возрастание значимости Соединенных Штатов Америки, Китайской Народной Республики, Республики Индия, Федеративной Республики Бразилия. Баланс отношений в мире существенно меняется. В этой связи исследуется динамика языкового образования в контексте сложных языковых процессов внутри этих стран и процессов внутри языков, связанных с тем, что на них говорят народы разных стран. Исследуются проблемы языкового образования, возникшие в результате распада Союза Советских Социалистических Республик. Баланс отношений в системе бывших советских республик существенно меняется. Через ментальные процессы это сильно сказывается на требованиях, возникающих перед современным языковым образованием в России. Рассматривается острая необходимость адекватной реакции языкового образования на изменения, происходящие в исламском мире. Рассматривается острая необходимость адекватной реакции языкового образования на попытку международного терроризма мимикрировать под ислам. Выявляется актуализирующая роль современного языкового образования в обеспечении безопасности.

Современное языковое образование сталкивается с уникальным комплексом проблем. Ряд из них связан с формой и содержанием образовательного процесса, соотношением воспитания и обучения, с проблемой результативности/не результативности образования в ситуации современного динамично меняющегося рынка труда. Часть вызовов носят международный характер. Некоторые из них связаны с положительно оцениваемым стремительным качественным демографическим и экономическим развитием отдельных стран, часть вызовов связана с опасными проблемами, возникающими из-за обострения конфликтов и попыток их разрешить насильственным способом.

Современному языковому образованию брошены вызовы следующими международными процессами.

1. Новым положением стран третьего мира (Китай, Индия, Бразилия и др.), разрушающим ментальную европоцентричность и конфликтом (в т.ч. языковым) США и Старого Света.

2. Распадом Союза Советских Социалистических Республик и соответствующим изменением баланса отношений языков народов, населявших исчезнувшую страну.

3. Изменением положения мусульманских народов и активным использованием мусульманской культуры международным терроризмом.

Масштаб миссии языкового образования и масштаб международных вызовов, перед которым оно стоит, сопоставимы. Языковое образование играет особую роль в судьбе человека, т.к. оно позволяет человеку не просто узнать что-то новое, любопытное или полезное. Языковое образование позволяет человеку обрести свой дом. Язык столь близок бытию человека, что М. Хайдеггер называет его домом экзистирующего существа человека. «… Язык есть вместе дом бытия и жилище человеческого существа» [1. С. 218]. В социальной жизни онтологический статус языка проявляется в том, что «бытие, высветляясь, просит слова» [1. С. 219].

Современный мир начала XXI века весьма динамичен. Современное мироустройство было заложено ялтинско-подсдамской системой как результатом закрепления нового миропорядка, который определяли страны-победительницы по Второй мировой войне. В итоге довоенный европоцентричный мир изменился. Стала возрастать значимость русского языка и американского варианта английского языка. С середины XX века в соответствии с ролью и значимостью разных стран на мировой арене и складывалось языковое образование, отражающее мировую политическую и экономическую расстановку сил, потребности страны в кадрах, умеющих общаться на иностранном языке, знающих язык либо партнёров, союзников, либо недругов. С той поры прошло более 70-ти лет. Конец XX века и начало XXI века принесли новые экономические и военно-политические реалии, возникла новая информационная среда.

Во-первых, по целому ряду объективных и психологических причин Соединённые Штаты Америки стали видеть себя всё более независимыми от Старого Света. Короткая американская история оказалась короткой на историческую память. Связь американского варианта английского языка и языка бывшей метрополии находится в таком состоянии, что речь идёт о самостоятельном американском языке. Специалисты спорят не один год о том, что американский язык – это самостоятельный язык (при всём понимании его корней и продолжа-

ющейся тесной связи с английским языком) или всё-таки лишь вариант английского языка. Существует, на наш взгляд, парадоксальный паллиативный термин «американский английский». Пока лингвисты и культурологи спорят, процесс расхождения двух вариантов продолжается. А система образования уже сейчас должна отреагировать, она не может ждать бесконечности спора. Очевидно, что процесс расхождения двух языков плавный, постепенный. Очевидно, что между ними не возникнет в обозримом историческом будущем резкого однозначного принципиального отличия, которое бы положило ясный конец этому спору. А язык уже преподаётся, обучающимся нужна ясность, нужны кафедры американского языка, отдельные программы, учебно-методические комплексы, контрольно-измерительные материалы, отдельный учебный предмет в расписании, отдельная строка в дипломе, отдельная специализация... (образование оказывается достаточно сложным многоаспектным глубоко структурированным явлением, пронизанным институциональными элементами, и достаточно формальным явлением). В России в целом придерживаются того, что называется британский вариант английского языка (Received Pronunciation), а, к примеру, Филиппины перешли на американский вариант английского языка.

Принципиально новое место в современном мире стала занимать Китайская Народная Республика. Она конечно, вошла в список пяти великих держав по результатам Второй мировой войны. Но, этот факт в большей мере отражает успехи активной сталинской внешней политики и представления самого И.В. Сталина о балансе сил и интересов в мире, нежели реальное значение Китая к концу войны. В XXI веке Китайская Народная Республика самостоятельно стала одной из ведущих держав мира. Эго человеческий потенциал, экономика, военно-политическая мощь, роль в международной дипломатии – настоящий вызов языковому образованию. Мир оказался не готовым к возрождению мощи китайской цивилизации. Мир оказался не готовым к стремительному росту потребности в изучении китайского языка. Особенно не готов к такому преподаванию и изучению, которое бы основывалось на понимании европейцами китайской культуры. Языковое образование в этой ситуации крайне слабо поддерживается курсами истории, мировой и отечественной культуры (МХК) в школе, курсом философии в вузе. Восток оказался слишком тонким для нашей системы образования. Восток не вписывается в мировоззренческую си-

стему ни европейцев, ни россиян. Временами это несовпадение катастрофично и приводит к террористическим актам после карикатур, считающихся у европейцев невинным проявлением свободы, творческим осмыслением и считающихся у мусульман абсолютно неприемлемым. Языковое образование не готово к тому, чтобы учитывать и наличие многочисленных народностей, проживающих на гигантской территории Китая, имеющих заметную языковую специфику (иногда жители разных районов Китая, принадлежащие к разным языковым семьям, группам, не понимают произношение друг друга и их выручает единая система письма).

Ещё один вызов современному языковому образованию бросил стремительный рост стран бывшего третьего мира. В частности, Индия и Бразилия впечатляют развитием человеческого потенциала и экономики. Образование должно быть готово к тому, что коммуникации с представителями этих стран будут расти, становиться всё более и более значимыми. Соответственно, языки представителей этих народов должны занимать новое место в системе подготовки специалистов. При этом важно иметь прогноз развития языковой ситуации в Индии: будет ли английский язык играть основную роль, или наследство колониальной системы будет изживаться. Если будет, то с какой скоростью и в какой форме? Будет ли процесс формирования единой индийской нации быстро развиваться, формироваться общенациональная индийская идентичность? Будет ли этот процесс существенно тормозиться кастовой традицией? Что и когда предстанет перед нами в качестве индийского (общеиндийского) языка, если, конечно, это когда-то случится? По некоторым оценкам население Индии говорит на 447 различных языках (статус 21-ого из них закреплён конституцией), принадлежащих 4 языковым семьям. Нет ни одного языка, на котором говорила бы хотя бы половина населения. Диалектов исследователи насчитывают от 1652 до 2000. Языковое образование, видя самые разные этапы развития языковых процессов нашего южного соседа, должно быть готово при любых тенденциях развития подготовить выпускников к пониманию представителей этой великой страны, второй по численности населения в мире, подготовить к восприятию её многоликой и ментально далёкой от нашего мышления культуры (её многочисленных культур).

Рост значимости в мире Федеративной Республики Бразилии (пятое по размерам и численности населения государство в мире) озна-

чает, что значение и объём преподавания португальского должны увеличиться, а самое главное, преподаваться в контексте владения не европейской культурой, а латиноамериканской, в контексте общения с людьми Южного полушария. Языковому образованию брошен вызов малоизвестной для европейцев и россиян и ментально далёкой культуры стремительно развивающихся народов, делающих исторический скачок в развитии, разрушающий социально-культурный статус-кво в европоцентричном мире, разрушающий саму европоцентричность.

Языковому образованию брошен вызов в связи с распадом Союза Советских Социалистических Республик и изменением отношения к роли русского языка как средства межнационального общения.

СССР распался чуть более четверти века назад. И за это время геополитическая ситуация поменялась, поменялось сознание народов, населяющих бывшие союзные республики, многие из которых достигли значительных успехов в разных направлениях развития. Страны, возникшие из бывших союзных республик, стали играть важную роль в различных отраслях экономики, политики, обрели национальный суверенитет. Активно формируется национальная идентичность соседних народов (и языковые процессы тут на первом месте). Раньше выходцы из союзных республик должны были обязательно учить русский язык и хорошо им владеть. Это давало возможности учиться, двигаться по карьерной лестнице и т.д. Теперь центростремительная сила сменилась центробежной. Лингвистический вектор поменялся. Теперь русскоязычные, чтобы успешно торговать, вести бизнес, решать внешнеполитические задачи (и не только на постсоветском пространстве) вынуждены овладевать языками народов, населявших большой многонациональный Советский Союз. И языковое образование должно, во-первых, учитывать принципиально возросшую потребность в изучении языков народов бывших союзных республик, во-вторых, общая советская культура, уходя в прошлое, всё слабее и слабее объединяет эти языки (в основном – для старшего поколения), менталитет народов (ряд которых и в советское время не слишком глубоко интегрировался в менталитет империи) за последние десятилетия качественно менялся. Современному языковому образованию надо справиться и с тем, что ряд бывших советских республик перешли или переходят с кириллицы на латиницу, что только усложняет процесс изучения этих языков (азербайджанский, узбекский, молдав-

ский, казахский). Сложные процессы в связи с этим переходом (не всегда имеющим глубокие социокультурные основания) идут в этих языках, делают их особенно подвижными, что опять-таки усложняет процесс их стабильного изучения, формирования устойчивых учебно-методических комплексов, применяемых при их изучении. Латинизация разделяет наши культуры, выстраивает стены между нашими народами, бросает тень на прошлое единство.

Одновременно опыт преподавания русского языка для выходцев из бывших союзных республик должен быть постоянно обновляемым. Это уже другие люди. Ментальная диспозиция преподавателя-носителя языка и иноязычного учащегося принципиально поменялась. Это свидетельствует о требовании новой специфики языкового образования, которое получает особые социокультурные вызовы, невозможные, например, в сфере преподавания математики или естественных дисциплин.

Опыт ответа на вызов, брошенный нашему языковому образованию изменением в отношениях России и бывших союзных республик, вполне может пригодиться при поиске ответа на вызов, брошенный межцивилизационным конфликтом.

Исламский мир стремительно развивается и демографически, и экономически. Крушение колониальной системы, которое всегда политологи-международники относили к середине XX века, до сих пор даёт очень существенные результаты. Зачастую демографический рост в этих странах катастрофически опережает экономический. Потоки мигрантов-мусульман наводняют европейский континент. Надо быть готовыми понимать их речь, культуру. Надо быть готовыми создать условия для их обучения языку той страны, в которую они прибыли. Вызов заключается в том, что это языковое обучение должно стать межкультурным мостом, соединяющим народы. Оно должно быть направлено прежде всего не на утилитарное общение (чтобы люди освоили лексику, необходимую в транспорте, в магазине, на рынке, в производственном процессе), а на представление через язык традиций, устоев, ценностей нового места жительства. Надо выстраивать поле диалога. И язык должен быть не столько техническим инструментом, утилитарным мостом между полем одной культуры и полем другой культуры, сколько уже самоценным полем взаимоузнавания, взаимопознания, взаимопонимания, взаимодействия.

Далеко не все мусульмане говорят на арабском. Велики различия в культуре, традициях, языковых особенностях людей разных стран,

разных племён, активно стремящихся в Европу. Языковое образование должно быть готово к этому пестрому ковру разнообразий.

Международный терроризм активно использует исламские одежды (при том, что ислам как мировая религия ни в коей мере не имеет к нему какое-либо отношение). Международный терроризм начала XXI века на самом деле нанёс первый удар по исламской (а не европейской – в своих корнях христианской) культуре, сделав всё для поверхностного отождествления ислама и террористической деятельности, для отождествления отношения террористов и отношения мусульман к христианским ценностям, к ценностям секуляризма, атеизма, к европейскому укладу жизни. Террористическая идеология паразитирует на теле исламской культуры.

Языковая подготовка специалистов, борющихся с терроризмом (и на дипломатическом фронте, и в работе разведчиков-нелегалов, и в работе оперативников, в т.ч. следящих за информационным пространством, и в работе следователей, сотрудников, проводящих специальные силовые мероприятия) должна быть на самом высоком уровне. Языковое образование должно позволить воспринимать **культуру** противостоящей стороны во всей её специфике и всю лексику, идиоматику, которую могут использовать террористы и их пособники в своей деструктивной деятельности, в т.ч. шифруя свои сообщения. В этой подготовке важно показать, как язык культуры ислама и язык культуры террористов отличны. И через это (хотя это и не единственный способ) избегать обострения конфликта христианской и атеистической культур, с одной стороны, и мусульманской культуры, с другой стороны. Для сохранения мира очень важно глубокое и сущностное разделение объекта пристального изучения на мусульманскую культуру и культуру террористов. Образованию важно не сеять вражды там, где она не нужна, а нужен взаимоуважительный диалог, продуктивный контакт с Иным.

Расширяющиеся межарабские конфликты требуют, чтобы языковое образование давало бы таких специалистов, которые бы могли обеспечить решение внешнеполитических задач, стоящих перед Россией в любой ситуации коммуникации (дипломатической, военной и т.д.), в той языковой среде, в которой развивается конфликт (в т.ч. межплеменной). Всё явственнее заметно, что вызовы, бросаемые образованию в современную эпоху, связаны с проблемой сохранения человека и мира [2]. Языковое образование вносит свой вклад в обес-

печение национальной безопасности [3]. Вызов требует, чтобы языковое образование стало полем формирования мирного сосуществования разных культур, развивающихся очень разными темпами, обладающих огромным потенциалом различия. На что будет направлен этот потенциал различия (на непримиримую борьбу, на взаимообогащающий и взаиморазвивающий диалог, способствующий и взаимопониманию, и развитию идентичности каждого участника) во многом зависит от характера языкового образования. Безопасность в XXI веке всё меньше зависит от человека с ружьём. Злоумышленник обладает не менее грозным вооружением и современными техническими средствами, а урбанизированное и техницизированное общество с каждым годом становится всё более и более легкоуязвимым. Безопасность в XXI веке всё больше зависит от педагога, несущего определённую культуру, ценностный посыл, инструмент взаимопонимания, открывающего интересное поле взаимообогащения.

Подводя итог, отметим, что вызовы современному языковому образованию связаны с глобальными социокультурными процессами. Указанные вызовы образуют единую систему, требующую от языкового образования быть одним из элементов гарантии обеспечения, открытого доброжелательного конструктивного диалога между людьми разных культур. Языковое образование призвано обеспечивать взаимопонимание в современном остроконфликтном, взрывоопасном мире. Вызов в том, что языковое образование должно сохранить свою высокую миссию, несмотря на возникающие тяжелые принципиально новые препятствия. Это означает, что вызовы, брошенные языковому образованию, – это вызовы всему образованию, которое в ситуации обострения разнообразнейших конфликтов должно воспитывать людей, способных к взаимопониманию и взаимоуважению, несмотря на разность их культур и интересов, людей, способных к мирному сотрудничеству, людей, умеющих слышать и слушать чужую речь, людей, умеющих договариваться друг с другом на разных языках и не теряющих при этом своих принципов. Вызовы языковому образованию – это вызовы человеку, поскольку, как известно, язык – дом его бытия.

Литература

1. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.

2. Мороз Е.Ф. Система образования как фактор обеспечения глобальной безопасности // Философия образования. 2014. № 5 (56). С. 24–36.
3. Мороз Е.Ф. Система образования России – стратегический фактор эффективного обеспечения национальной безопасности: социально-философский аспект: автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. Красноярск, 2017. 39 с.

Е.С. Смирнов

Институт филологии и языковой коммуникации
Сибирского федерального университета

КОНЦЕПТ «ВЕРБОВАННЫЙ» В АНГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, Правительства Красноярского края и Краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 17-14-24008.

Аннотация. В статье проанализирована структура и содержание концепта «вербованный» в ангарской лингвокультуре, выявляются особенности языковой экспликации его понятийного и ценностного слоёв. Исследование проводится на материале устных текстов, записанных в ходе диалектологических экспедиций в районы Северного Приангарья. В ходе исследования было установлено, что в устных рассказах коренных сибиряков о «вербованных» нет жёсткой лингвокультурной оппозиции «свои–чужие».
Ключевые слова: концепт «вербованный»; ангарская лингвокультура; «свои–чужие».

Целью данной статьи является анализ понятийного и ценностного слоёв концепта «вербованный» в ангарской лингвокультуре. Вслед за О.В. Фельде, под ангарской лингвокультурой понимается духовная и материальная культура сибиряков-ангарцев, отраженная в региональных письменных и устных текстах разных жанров [3. С. 190]. Источниками исследования служат устные рассказы коренного населения Северного Приангарья о «вербованных», которые были записаны в 2017 году в ходе диалектологических экспедиций студентов и сотрудников Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета под руководством проф. О.В. Фельде. К Северному Приангарью относятся Кежемский, Богучанский и Мотыгинский районы Красноярского края.

Выбор данных текстов обусловлен тем, что в них представлена лингвокультурная оппозиция «свои–чужие». «Чужими» для коренного населения Северного Приангарья были инородцы, ссыльные, беглые и прочие лица, которые отличались от местного населения по своим социальным, культурным, политическим, мировоззренческим особенностям. Особое место в группе «чужих» занимают «вербованные».

Феномен «вербовки» связан с интенсивным экономическим развитием Сибири. На строительство гидроэлектростанций, заводов, автомагистралей, на шахты и т.п. требовалось большое число рабочих рук, которых в Сибири не хватало. С 1953 года при Совете министров РСФСР было создано Главное управление организованного набора рабочих, отделы которого существовали в каждом крупном сибирском городе. Деятельность этого управления помогла кардинально изменить инфраструктуру Сибирского региона. Во многом благодаря участию завербованных рабочих были созданы Западно-Сибирский нефтегазовый комплекс, Красноярский алюминиевый завод, Красноярская ГЭС и др. Развивающаяся лесная отрасль Северного Приангарья также нуждалась в большом количестве рабочих, т.к. из-за удалённости и сурового климата эта территория была слабо заселена. Именно поэтому для работы в леспромхозы и химлесхозы вербовали добровольцев из других регионов страны. Таким образом, с начала 1950-х гг. в Северное Приангарье начали прибывать «вербованные», многие из которых впоследствии обзавелись семьями и остались жить в Сибири.

Перейдём к лингвокультурологическому анализу концепта «вербованный». Именем данного концепта является лексема *вербованный*. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Т.Ф. Ефремовой слово *вербованный* представлено с дефиницией «тот, кого нанимали на работу» [1, URL: goo.gl/5UWRMP].

Анализ устных текстов о «вербованных» позволил выявить в понятийном слое изучаемого концепта следующие концептуальные признаки: 1) человек, приехавший в Сибирь в результате организованного набора рабочих: *Вербованные – это они приезжали сюда, как на Север и заключали договор. Им подъёмные за это платили* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Толстых (Скурихиной) Марии Ивановны, род. в 1943 г.); 2) человек, приехавший на заработки:

Собир.: *Скажите, а кто такие вербованные?*

Инф.: *Ну, как, в посёлок приехали. Их и называли вербованные.*

Собир.: *Зачем они в посёлок приезжали?*

Инф.: *Ну, как, в леспромхоз. На заработки* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Шишкиной Александры Григорьевны, род. в 1942 г.);

3) человек, приехавший в Сибирь из другого региона страны:

Собир.: *В Богучанском районе были вербованные?*

Инф.: *Да, были. Вот посёлок у нас весь по вербовке сделанный.*

Собир.: *Откуда приезжали вербованные?*

Инф.: *Так, с Запада, западных республик* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Мутовина Валентина Афанасьевича, род. в 1930 г.).

Лексема «вербованный» мотивирована глаголом *вербовать*. В «Этимологическом словаре русского языка» Г.П. Цыганенко говорится о том, что слово *вербовать* заимствовано в русский язык из польского в XVII веке. В польском языке werbowac (*вербовать*) означает «набирать солдат». В свою очередь в польский язык это слово пришло из немецкого языка (*werben*) с тем же значением. Как отмечает составитель словаря, первоначально слово *вербовать* имело значения «искать, домогаться, вертеться, ходить туда-сюда», что связано с этимологией слов *верба* и *вертеть*, которые образованы от общего индоевропейского корня *uer (*вертеть, гнуть, вить*) [4. С. 53]. Указанное этимологическое значение лексемы *вербовать* также подтверждается данными словаря М. Фасмера [2. С. 294].

Имя концепта «вербованный» имеет контекстуальные синонимы «химики» и «стройка». Ономасиологическим признаком, положенным в основу номинаций «химики» и «стройка», является указание на место работы «вербованных». В Северном Приангарье основным видом деятельности «вербованных» был сбор живицы (смолы хвойных деревьев). Предприятия по сбору живицы размещали в специально созданных химлесхозах, большинство населения которых составляли «вербованные», или, как их называли местные жители, «химики»:

Собир.: *Как вас называли, когда вы работали в химлесхозе?*

Инф.: *Химики.*

Собир.: *Вас так называло коренное население?*

Инф.: *Коренное* (записано в п. Таёжный Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Шабуровой (Станиной) Екатерины Алексеевны, род. в 1934 г.).

Кроме работы в лесу, в химлесхозах «вербованных» привлекали на строительство дорог и различных объектов: *Оно вот деревня эта, деревня была. А тут как это стройучасток был. Ну, вот не знаю, как вот они относились. Ну, вот в магазин туда… Мало магазинов-то было, туда с матерью раньше ходили. Вот говорит: «**Стройка пришла!**»* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Метелёвой Натальи Дмитриевны, род. в 1956 г.); *«**Ты, – говорит, – паря, со стройки?**». Со стройки. Ну, как они считались «**стройка**»* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Калиновой Любови Дмитриевны, род. в 1936 г.).

Анализ высказываний коренных жителей Северного Приангарья о «вербованных» позволил выявить, что в оценочном слое изучаемого концепта преобладает зона нейтральной оценки, выраженная оценочными наречиями ***нормально*** и ***неплохо***:

Собир.: *Как к «вербованным» относились местные?*

Инф.: ***Нормально***. ***Люди как люди*** (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Шишкиной Александры Григорьевны, род. в 1942 г.);

*Местные к ним **нормально относились**, **такие же, как все были**, чё они* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Кострова Алексея Аркадьевича, род. в 1967 г.); *Если посёлок вот у нас, вот здесь, как в центре, – там вот были как за клубом-то, «химики» там. Ой… **да неплохо к ним** <относились>* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Калиновой Любови Дмитриевны, род. в 1936 г.).

Отрицательно местное население отзывается о пристрастии «вербованных» к пьянству: ***Они как пьют, побольше пьющие были***. *Даже всегда говорили: **«Ой, эти химики, алкаши»**. Да, но больше было **пьющих**, потому что легче же пьющему, хотя бы вот жить в этом лесу. Или в посёлке, или в лесу – это же разница* (записано в п. Манзя Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Тумашовой Светланы Сергеевны, род. в 1962 г.).

Коренное население Северного Приангарья постоянно взаимодействовало с «вербованными», которые постепенно включались в местное лингвокультурное пространство:

Собир.: «*Вербованные» жили вместе с коренным населением?*

Инф.: *Да, все мы вместе. Щас всё уж рассосалось* (записано в п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края в 2017 году от Кострова Алексея Аркадьевича, род).

Таким образом, проведя анализ концепта «вербованный», мы пришли к выводу о том, что данный концепт является одним из ключевых в ангарской лингвокультуре второй половины XX века, выступая мерилом ценностей и репрезентацией значимых ориентиров в отношениях между коренным населением Северного Приангарья и «вербованными». Концепт "вербованный" актуализируется различными языковыми единицами, смысл которых передает представление местных жителей о тех, кто приехал в Сибирь на заработки в советское время. Оценочный слой концепта свидетельствует о толерантном отношении коренного населения к «вербованным», об отсутствии в данном случае жесткой лингвокультурной оппозиции «свои–чужие».

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. 2000. URL: goo.gl/5UWRMP (дата обращения: 11.08.2017).
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1. М.: Прогресс, 1986. С. 294.
3. Фельде О.В. Ангарская лингвокультура в лексикографическом освещении // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3 (45). С. 190.
4. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. 2-е изд., перераб. и доп. К.: Рад. шк., 1989. С. 53.

В.М. Смокотин, Г.И. Петрова, Е.А. Гальперина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОПЫТА СИНГАПУРА: СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАТУСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Рассматривается эволюция языковой ситуации в многоязычной Республике Сингапур в процессе её трансформации из страны третьего мира с высокими уровнями коррупции, преступности и межэтнического насилия в одну из наиболее высокоразвитых стран с самыми низкими индексами коррупции и преступности, в которой межэтнические и межра-

совые конфликты ушли в прошлое. Цель исследования – выяснение роли языковой политики правительства Ли Кван Ю в преобразовании страны и в феномене «экономического и политического чуда Сингапура». Аргументируется правильность выбора в качестве основного государственного языка в Сингапуре не одного из локальных языков (китайского, малайского и тамильского), а английского, что не давало преимущества ни одной из этнических групп и в то же время способствовало развитию международной торговли и привело к превращению страны в крупный финансовый центр мира. Показано, что использование английского языка как первого языка в государственном управлении на всех уровнях, в образовании, экономике, судопроизводстве и т.д. не представляет угрозы этнокультурной идентичности в связи с разграничениями функциональных сфер: английский язык – это язык межэтнического общения, а другие языки обеспечивают поддержание этнокультурной идентичности сингапурцев.
Ключевые слова: многоязычие; этнокультурная идентичность; средство межкультурной и межэтнической коммуникации; функциональные сферы языка.

Многоязычие как способ языковой организации мира получило признание лишь только в результате осознания необходимости сохранения языкового и культурного наследия планеты во второй половине XX века [1. С. 28]. В наибольшей опасности утраты национальной культуры и языка находятся малые народы, не имеющие государственности, чьи языки лишены официального статуса. Дэвид Кристал предупреждает об угрозе исчезновения большинства языков меньшинств к концу XX столетия, если не будут предприняты экстренные меры по сохранению языкового разнообразия [2].

Однако многоязычный менталитет как результат возникновения и развития в отдельных регионах мира, в особенности на европейском континенте, государств-наций на основе одного языка и культуры представляет собой препятствие в осуществлении принципа многоязычия не только на уровне отдельных стран, но и на уровне международных отношений. В период глобализации интенсивность межъязыковых и межкультурных контактов возрастает настолько, что индивидуальное многоязычие становится нормой. Это отражается на изменении понятия «этнокультурная идентичность»: этнокультурная идентичность изменяется в сторону включения в свою сферу знания других языков мира [3. С. 29]. При этом, исследования путей преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров для успешного осуществления межкультурной коммуникации как на уровне отдельных

многоязычных обществ, так и на уровне международных обменов приобретают приоритетное значение.

Особый интерес с точки зрения решения вопросов по преодолению межъязыковых и межкультурных барьеров в многоязычном обществе представляет Сингапур, небольшое государство, расположенное на острове в Юго-Восточной Азии, которое лишь недавно встало на путь экономического, политического и культурного развития после провозглашения независимости в 1965 году. Сингапур не является одним из самых многоязычных обществ в мире: согласно данным «Этнолога», общее количество языков в этой стране составляет 31 при коэффициенте языкового разнообразия 0,773, что во многом уступает самой многоязычной стране Азии – Индии, коэффициент языкового разнообразия которой составляет 0,940 [4]. Однако ни одна страна в мире не может сравниться с республикой Сингапур в успешном построении в сравнительно короткий период своего развития процветающего и гармоничного общества, которому удалось обуздать коррупцию и преступность, характерные для постколониального развития, и преодолеть межэтнические и межкультурные конфликты. За короткий период времени после провозглашения независимости Сингапур прошёл путь от одной из самых бедных стран третьего мира, лишённой природных ресурсов, в одну из самых экономически развитых стран мира, занимающую 3-е место в мире по величине валового внутреннего продукта на душу населения, по паритету покупательной способности [5]. Не менее успешным оказался также и опыт Сингапура в сплочении многоязычного общества путём целенаправленной языковой политики, поддерживающей языки и культуры, но в то же время культивирующей достижение всеобщей грамотности в языке межэтнического общения.

Успех построения в Сингапуре процветающего многоязычного общества связывается с политикой Ли Куан Ю, направлявшего экономическое и политическое развитие страны на посту премьер-министра с 1959 по 1990 годы и повлиявшего также и на государственную политику в сфере образования, языков и культуры. Вклад Ли Куан Ю в развитие Сингапура был признан и в самом Сингапуре, и за рубежом. Книга мемуаров Ли Куан Ю «Сингапурская история: из «третьего мира» в первый» о сингапурском экономическом, политическом и культурном чуде стала всемирным бестселлером и была переведена на многие языки мира, включая русский [6].

Правительство Ли Куан Ю приступило к реконструкции Сингапура в весьма неблагоприятных условиях: небольшое государство с неразвитой экономикой, не имеющее собственных природных ресурсов, окружённое странами, настроенными крайне недружественно. Ещё большие опасения за мирное развитие страны вызывали межэтнические и межкультурные распри и отсутствие национального единства. Около 80 процентов населения страны составляли китайцы. Коренное население – малайцы – относились к попыткам китайских политиков повысить статус китайского языка и культуры в стране крайне отрицательно, что приводило к противостоянию, часто сопровождающемуся насилием. Не было единства и среди самого китайского населения, которое было разделено по языковому признаку в зависимости от диалекта китайского языка. В стране, раздираемой межэтническими и межкультурными распрями, царила коррупция и организованная преступность. Всё это представляло благоприятную почву для деятельности экстремистских организаций маоистского толка, которые использовали для этого преобладающее китайское население страны.

Стратегия развития Сингапура, предусмотренная правительством Ли Куан Ю, заключалась в превращении Сингапура в финансовый и торговый центр Юго-Восточной Азии путём привлечения массовых инвестиций и заложения фундамента масштабной высокотехнологичной промышленности. Данные стратегические цели не могли быть достигнуты в коррумпированном обществе с высоким уровнем преступности и отсутствием политического единства из-за этнокультурных распрей. Первое, что было сделано правительством Ли Куан Ю, было принятие решительных мер по искоренению коррупции и преступности. В главе 12 (Борьба с коррупцией) второго тома своих мемуаров Ли Куан Ю пишет, что решимость правительства Партии народного действия (People’s Action Party, PAP) бороться с коррупцией и блюсти моральную чистоту правительства была результатом изучения отрицательного опыта азиатских стран. «Борцы за свободу угнетённых народов стали грабителями их богатств, их государства приходили в упадок», – пишет Ли, говоря о «неспособности националистических азиатских лидеров жить в соответствии с провозглашёнными идеалами» [6. С. 98]. Бескомпромиссная борьба с коррупцией и преступностьюпривела к тому, что к концу XX столетия Сингапур был признан одной из наименее коррумпированных стран мира. По данным международной неправительственной организации по борьбе

с коррупцией Transparency International, Сингапур является одной из наименее коррумпированных стран мира, заняв в 2016 году 7-ое место в мире из 176 стран в индексе восприятия коррупции (Corruption Perception Index, CPI), опередив при этом Гонконг, Японию и Тайвань [7].

В результате искоренения коррупции и преступности Сингапур стал государством с одним из самых низких уровней преступности в мире (crime-free state), что было достигнуто не только жёстким подавлением триад (азиатских мафиозных группировок), но и соблюдением принципа нетерпимости к каким-либо, даже самым незначительным, правонарушениям (zero tolerance). Меры по борьбе с преступностью в Сингапуре оцениваются западной либеральной мыслью весьма отрицательно. Предпринимаются даже попытки высмеивания «излишней строгости» сингапурского законодательства. Так, в 1994 году Ли Куан Ю была присуждена «Антинобелевская премия» (Ig Nobel Prize) по психологии за «исследования в течение 30 лет воздействия наказания трёх миллионов граждан, когда бы они ни жевали жевательную резинку или кормили голубей» [8]. Несмотря на критику западных средств массовой информации, искоренение коррупции и преступности в Сингапуре способствовало созданию благоприятной среды не только для процветания экономики, но и для достижения межэтнического и межкультурного согласия и сотрудничества в многоязычной стране.

Языковая политика Сингапура, которая в немалой степени способствовала экономическому процветанию и политическому единству страны при одновременной поддержке языкового и культурного разнообразия, во многом отличается от некоторых других стран Азии, в частности от Индии, где политика постколониального правительства, направленная на «искоренение» английского языка как «наследия колониального прошлого» и введение одного национального языка (хинди) в стране со свыше, чем 400 языков, привела к распрям и массовым беспорядкам.

Сингапур имеет четыре официальных языка: малайский, китайский, тамильский и английский. Формально все четыре языка являются государственными. Параграф 153А об официальных языках и национальном языке Тринадцатого раздела Конституции Республики Сингапур («Общие положения») провозглашает, что «малайский, мандаринский (пекинский диалект китайского языка), тамильский и английский являются четырьмя официальными языками Сингапура»

[9]. Однако языковая политика, неуклонно проводимая правительством Ли Куан Ю, распределила функциональные роли между языками таким образом, что фактически английский язык является первым языком (L1) всех сингапурских граждан. Из четырёх официальных языков английский язык используется как язык межэтнического и межкультурного общения и выполняет роль «рабочего языка» в работе органов управления на всех уровнях, в экономике, торговле и в образовании, включая начальное и среднее образование. Малайский язык объявлен «национальным», что является данью традиции, так как исторически Сингапур был малайской провинцией, а перед провозглашением независимости в 1965 году Сингапур входил в Малайзию, официальным языком которой является малайский. Фактически лишь незначительное меньшинство населения Сингапура владеет малайским языком, составляющего по последним данным 13,4 процента от общего населения страны, оцениваемого на 2015 год как 5,54 миллионов человек [10]. Статус национального языка Сингапура отражается также на использовании малайского языка в девизе и гимне страны: “Majulah Singapura” (Вперёд, Сингапур). Тамильский язык был выбран в качестве одного из официальных языков Сингапура как язык индийского меньшинства страны, составляющего (по оценке на 2015 год) 9,2 процента от общего населения страны. Китайский, малайский и тамильский языки поддерживаются путём использования их в системе образования в качестве предметов, изучаемых в зависимости от языка и культуры учащихся.

Таким образом, функции четырёх официальных языков Сингапура разграничены. Английский язык выполняет функцию общего государственного языка и используется в работе правительства, в сфере образования и науки, в экономике и торговле, в зарубежных связях. В функции английского языка также входит осуществление межъязыковой и межкультурной коммуникации в многоязычном обществе. Китайский, малайский и тамильский языки выполняют функции реализации этнокультурной идентификации и позволяют этническим группам сохранять и поддерживать своё языковое и культурное наследие. Наличие языка всеобщей коммуникации предотвращает негативные явления, связанные с самоизоляцией языковых и культурных групп.

Разделение функций официальных языков и целенаправленная политика правительства Сингапура привели к построению в Сингапуре

многоязычного общества, в котором дву-итрёхъязычие является нормой. Сингапурская многоязычная модель заставляет нас по-иному взглянуть на понятие родного, государственного, национального, официального, регионального и рабочего языков. Неоднозначным также является и мнение о необходимости поддержания всех разновидностей языков в многоязычных обществах и обязательном обучении на родном языке под предлогом защиты «языковых прав» всех народов без учёта языковой ситуации и особенностей развития данной страны. Так, в Сингапуре большинство населения представляет собой китайцев, но в течение длительного времени сингапурские китайцы были разъединены на общины в зависимости от пяти основных диалектов китайского языка: хоккиен, кантонский, хокчу, чаошаньский, хакса и хайнаньский. Всего в Китае семь основных диалектов, которые фактически представляют собой отдельные языки, что значительно затрудняет языковую коммуникацию между носителями разных диалектов. При отсутствии общего языка в начале развития республики Сингапур приходилось даже формировать армейские батальоны по принципу отдельного китайского диалекта. Для улучшения языковой коммуникации среди китайского населения правительство Ли Куан Ю стало проводить политику обучения всех китайцев только пекинскому диалекту, известному в Китае как гуаньхуа (официальная речь), а в англоязычном мире как Mandarin Chinese (мандаринский китайский). В русском языке для пекинского диалекта обычно используется термин «литературный китайский язык». В 1979 году правительство предприняло специальную кампанию «Говори на мандаринском» [11]. Потребовалось несколько десятилетий, прежде чем литературный китайский язык настолько прочно завоевал свои позиции, что стал использоваться китайским населением Сингапура в качестве средства этнокультурной идентификации и стал вытеснять другие диалекты из средств массовой информации, китайской литературы и в ежедневном общении. В связи с ростом влияния английского языка в девяностые годы двадцатого столетия и в начале двадцать первого столетия возник тренд ослабления позиций китайского языка в функции общего языка китайского населения. Всё больше китайских семей переходили на использование английского языка в домашних условиях. С целью восстановления позиций китайского литературного языка в 2009 году была предпринята новая кампания – «Говори на мандаринском». Ли Куан Ю лично обратился к сингапур-

ским китайцам с просьбой чаще говорить дома на мандаринском китайском, чем на английском, для сохранения и поддержания китайского языкового и культурного наследия.

Языковая политика республики Сингапур под руководством Ли Куан Ю сформировалась не сразу. Ли и большинство из его сторонников получили англоязычное образование в английских университетах и осознавали свою оторванность от китайской культуры. «Мы чувствовали, что много потеряли, получив образование на неродном языке, но, так и не восприняв ценностей британской культуры, которая была для нас чужой», -- пишет Ли в своих мемуарах, – «мы потерялись между двух культур, так и не восприняв полностью британской культуры и не познакомившись с азиатской культурой в ходе своего образования» [12]. Ли Куан Ю при формировании языковой политики учёл опыт, который он приобрёл за годы получения образования и политической борьбы за независимость Сингапура. До приобретения независимости в Сингапуре не существовало единого языка. Колониальная администрация основала несколько школ с преподаванием на английском языке для подготовки кадров второстепенных чиновников в своей администрации. В то же время у каждой языковой общины были свои школы, в которых обучение велось на местных языках. При сформировании правительства независимого Сингапура вначале было решено, что единым государственным языком будет малайский, что должно было подготовить условия для воссоединения с Малайей. Ли Куан Ю следующим образом объясняет причины перехода на английский язык в качестве рабочего языка и языка межнационального общения: «Являясь, по сути, международным сообществом торговцев, Сингапур не смог бы выжить, если бы его жители пользовались китайским, малайским или тамильским языками. Использование английского языка не давало преимущества представителям ни одной национальности» [6. С. 90–91].

Понимая, однако, необходимость осторожности в проведении радикальной языковой политики в условиях политической неустойчивости, взаимного недоверия и подозрительности среди разноязычных общин Сингапура, правительство Ли Куан Ю предпочло постепенный переход к общему языку, сохранив в Сингапуре четыре официальных языка, включая языки трёх основных этнокультурных групп населения: малайского, китайского и тамильского. В стране повсеместно стали вводить английский язык в школах в виде обязательного языко-

вого обучения в китайских, малайских и тамильских школах. В то же время в английских школах было введено преподавание трёх родных языков, являющихся официальными языками Сингапура.

По мере роста популярности англоязычного образования правительству Ли Куан Ю пришлось выдержать значительное давление со стороны отдельных китайских групп, борющихся за придание китайскому языку более высокого статуса и против широкого использования английского языка в образовании на всех уровнях. Правительству удалось прекратить зарождающееся движение за расширение сферы использования китайского языка, во главе которого стала Китайская коммерческая палата после выхода Сингапура из Малайзии, когда решался вопрос о будущем языковой политики в области образования. Ли вновь заявил о том, что все четыре главных языка Сингапура являлись равноправными и официальными. Он также встретился с представителями всех четырёх коммерческих палат на телевидении и не оставил у китайских представителей никаких сомнений, что он не позволит «эксплуатировать вопрос о статусе китайского языка в политических целях» [6].

Оппозиция продолжалась со стороны профсоюзов китайских учителей, комитетов по управлению китайскими школами, владельцев, редакторов и журналистов китайских газет, лидеров общин и китайской коммерческой палаты. Правительство прибегало к решительным мерам, когда действия оппозиционеров принимали формы демонстраций, которые заканчивались схватками с полицией, как, например, в октябре 1966 года, когда Ли Куан Ю участвовал в открытии новой библиотеки в университете Наньян. Оппозиции не удалось убедить китайское население страны голосовать против правящей партии на всеобщих выборах 1976 года, обвиняя при этом правительство в уничтожении китайского образования, что может привести к утрате китайцами своей культурной самобытности. Китайское большинство сингапурского электората не поддержало оппозицию, несмотря на опасения некоторой части китайской общины, что китайская молодёжь может утратить своё языковое и культурное наследие.

Проводя политику превращения английского языка в язык межэтнического общения, правительство Ли Куан Ю осознавало опасности, связанные с потерей этнокультурной идентификации в результате длительного контакта с другим языком и культурой.

Во время борьбы за независимость и в первый период после провозглашения независимости наиболее успешно развивалось школьное

и высшее образование на китайском языке. В 1956 году был открыт университет Наньян, который стал символом китайского языка, культуры и образования. По словам Ли Куан Ю, лучшими чертами китайского образования были воспитание у учащихся и студентов «преданности общественным и политическим идеалам». Учащиеся китайских школ отличались своим «динамизмом и жизненной силой». Ли был также «встревожен апатией, самовлюблённостью и отсутствием уверенности в себе у студентов, получивших образование на английском языке». Однако Ли Куан Ю стремился избежать разделения страны по языковому и культурному принципу и превращения Сингапура в арену языковых и культурных распрей. «В нашем многонациональном и разноязыком обществе, – написал Ли в своих мемуарах, – английский язык был единственным нейтральным языком, не говоря уже о том, что этот язык помог бы нашему общению с внешним миром» [6].

Языковая политика Ли Куан Ю, заключающаяся в введении повсеместного обучения в школах на английском языке и поддержке основных языков Сингапура путём включения их в учебные программы в виде отдельных предметов и в качестве средства обучения при преподавании предметов, связанных с историей и культурой, вскоре стала приносить свои плоды. Во второй половине 70-х годов стал вопрос о переводе обучения в Университете Наньян на английский язык. Данный перевод был оправдан, так как всё больше выпускников школ получали англоязычное образование и поступали в англоязычный Университет Сингапура. Кроме того, выпускники китайского университета имели большие проблемы с трудоустройством. Задача превращения китайского университета в англоязычный университет была успешно решена путём постепенного слияния Наньянского университета с англоязычным университетом, начиная с 1978 года, и образования на основе этого слияния Национального университета Сингапура.

Процесс перехода системы образования Сингапура на обучение на английском языке ускорился после слияния университетов и перевода всего школьного образования на английский язык. Для того, чтобы сохранить то хорошее, что было в китайских школах, школьное образование переходило на двуязычие. Так, в китайских школах, китайский язык продолжал использоваться как второй язык преподавания. Среди ценностей, которые Ли Куан Ю видел в китайских школах и которые новые двуязычные школы должны прививать своим учащим-

ся, он называл «дисциплину, уверенность в себе». Перед двуязычным школьным образованием Сингапура была поставлена задача обеспечить овладение учащимися английским языком, как своим первым языком, и в то же время не допустить эрозии традиционных моральных ценностей и их замены ценностями либерального западного «общества потребления» [17]. Для поддержки ценностей традиционного китайского образования правительство Ли Куан Ю решило сохранить 9 лучших китайских школ в рамках Специального плана помощи (Special Assistance Plan), в которые принимались 10 процентов лучших учеников по результатам экзаменов, сдаваемых по окончании начальной школы. В этих школах преподавание основных предметов ведётся на английском языке, но количество часов преподавания китайского языка – такое же, как в школах, где китайский язык является основным языком обучения.

Эволюция языковой ситуации многоязычного Сингапура после провозглашения независимости из многоязычного государства, в котором языки и культуры местных этнических групп не имели законодательной поддержки, а английский язык был языком колониальной администрации, в государство, в котором все четыре языка страны являются равноправными, при этом английский язык занимает ведущее положение, не может быть оценено равнозначно. Исторически Сингапур являлся частью Малайзии, и поэтому в качестве основного языка мог бы быть провозглашён малайский. С другой стороны, большинство населения Сингапура – китайцы. Китайский язык, как один из богатейших языков мира с древнейшей культурой, также претендовал на место основного государственного языка. Одним из возможных решений многоязычного правления в Сингапуре могло бы быть государственное многоязычие, при котором ни одному из языков не отдаётся предпочтения. Данное исследование показывает успешность языковой политики правительства Ли Кван Ю, при которой было достигнуто стабильное многоязычие: английский язык позволяет осуществлять межкультурное и межъязыковое сотрудничество, а другие официальные языки активно поддерживаются как на государственном уровне, так и на уровне китайской, малайской и тамильской общин как не отъемлимые компоненты соответствующих этнокультурных идентичностей.

Таким образом, многоязычие в Сингапуре представляет собой результат языковой политики сингапурского правительства, направлен-

ной на разделение функций четырёх официальных языков: английского, китайского, малайского и тамильского. Английский язык, в результате неуклонной политики двуязычия в образовании и предания ему статуса первого языка на всех уровнях обучения, выполняет функцию всеобщего языка межэтнического и межкультурного общения и в то же время облегчает интеграцию Сингапура в мировую экономику. Китайский, малайский и тамильский языки выполняют функции этнокультурной самоидентификации в многоязычном обществе Сингапура. Поддержка и сохранение данных языков в образовании в средствах массовой информации и на уровне общения в соответствующих языковых и культурных средах позволяет жителям Сингапура лучше знать свои культуры, соотносить себя со своими этническими корнями и сохранять культурные ценности своих народов. Знание своих родных языков и культур обеспечивается требованиями достижения определённого уровня владения родным языком как обязательного условия при приёме в средние школы и при поступлении в местные университеты. Оценка знаний родного языка также включается в аттестаты зрелости всех трёх уровней (General Certificate of Education, GCE, Levels “N”, “O”, “A” – Normal, Ordinary, Advanced) на основе соответствующих обязательных экзаменов.

Литература

1. Смокотин В.М. Многоязычие и общество // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. № 302. С. 28–31.
2. Crystal, David. *Language Death.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
3. Смокотин В.М. Язык всемирного общения и этнокультурная идентичность: комплементарность в условиях глобализации: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 2011.
4. Statistical Summaries by country // Lewis, M. Paul (Ed.). The Ethnologue, 16th Edition, Dallas, Texas: SIL International, 2009.
5. World Economic Outlook Database, April 2017 // International Monetary Fund. URL: htpp://www.imf.org/external/ns/cs.aspx?id=28 (дата обращения: 12.07.2017).
6. Ли Куан Ю. Сингапурская история: из «третьего мира» в «первый». М.: МГИМО (У) МИД России, 2005.
7. Corruption Perception Index, 2016 // Transparency International. 25 January 2017. URL: htpp://www.transparency.org/cpi (дата обращения: 14.07.2017).
8. Ig Nobel Prizes: Science Research that is Funny // ArticleCat.com.
9. Constitution of the Republic of Singapore (1985 Rev. ed., 1999 Reprint) // Singapore Statutes Online. URL: htpp://www.statutes.agc.gov.sg/aol/search/display/view.w3p

10. Yearbook of Statistics, Singapore 2016 // Department of Statistics, Singapore. URL: htpp://www.singstat.gov.sg
11. Speak Mandarine Campaign – History and Background // Singapore: Promote Mandarine Council, 2004.

M.A. Tkachev

National Research Tomsk State University

FEATURES OF TRANSLATING TECHNICAL TERMS IN PORTUGUESE AND ENGLISH

Summary. The article deals with the main difficulties and features of military interpreting in technical aspects in English and Portuguese, which an interpreter can face in process of translating and several ways of dealing with them.
Keywords: interpreting; military interpreting; warfare; small arms; Portuguese; English.

Even experienced interpreters sometimes face different problems in military interpreting and with military terms in particular. This is caused by the ever-changing military environment and unstoppable scientific-and-technological advance. The outlook of the armed forces of major global powers has undergone radical changes over the past few decades, as well as the outlook of modern warfare in general. That is one of the main features of military interpreting, where at first sight a present-day term may lose its edge and be replaced by another one [1].

The objective of the research is to find out whether the military terms of the armed forces of Portuguese- and English-speaking countries are similar and whether it is possible to translate some Portuguese military terms using the English language into Russian.

1. Small arms. Meeting with a mount of variants of translations for terms, there frequently appears a question: which one is the most relevant?

Practice shows that it is better to focus on those who are going to receive the translated message. For example: for an ordinary Russian military serviceman, such a phrase as «assault rifle» («штурмовая винтовка») is unfamiliar and strange. Therefore, when translating the expression «assault rifle» or «automatic rifle» it would be better to translate it as «автомат». In that case the conflict between the terms is caused by the differ-

ence between Russian and foreign small arms classifications. Even though the word «автомат» is often interpreted as «submachinegun», such a term is unacceptable speaking about American assault rifles because its Russian equivalent is «пистолет-пулемет». Speaking about Portuguese military speech, in particular, for example in Angola, the expression «submetralhadora» is applicable to AK-type small arms [2].

2. Weapon parts and devices. While on the subject of small arms let us discuss the general structure of the AK-74 assault rifle:

1) Bolt carrier – затворная рама – armadilha de culatra;
2) Breech block – затвор – culatra;
3) Spring mechanism – возвратный механизм – mecanismo de recuperação;
4) Magazine – магазин – carregador;
5) Top cover – крышка ствольной коробки – tampa de caixa de culatra;
6) Gas tube – газовая трубка – tubo de gas;
7) Tool container – пенал с принадлежностями – os acessórios;
8) Stock – приклад – coronha;
9) Pistol grip –пистолетная рукоять – aperto de pistola;
10) Hand guard – цевье – guarda-mão;
11) Gas block – газовая камора –câmara de gas;
12) Cleaning brush– шомпол – vareta de limpeza;
13) Flash suppressor – пламегаситель – quebra-chamas;
14) Front sight – мушка – ponto de mira;
15) Rear sight – целик – aparelho de pontaria;
16) Safety catch – предохранитель – alavanca de segurança;
17) Receiver – ствольная коробка – Caixa de culatra [3]

The main problem here is to translate the terms, which do not exist in a target language or do not correspond to its realia. To deal with it the interpreter can formulate a new term, which would be familiar to a foreign language speaker. For example, there is no such expression as «возвратный механизм» in English. Even though it would be wrong to call this detail «spring» in Russian (because a spring is one of 4 parts of this mechanism speaking about the AK-type weapon), in English or Portuguese it is possible to do so. There these terms sound like «spring» or «mola recuperadora» [4]. The various readings here are caused by the differences in the main types of small arms in Russia and countries of NATO. For example, in the M16 assault rifle this mechanism is a simple spring. Another important

point is the details, which have another principle of functioning. The best examples here are the terms: «top cover», «receiver» and «крышка ствольной коробки» and «ствольная коробка». For the majority of Russian small arms, the detail named «крышка ствольной коробки» has to be translated as «top cover», speaking about western weapon systems this part is named «upper receiver». This owes to the fact that in M-series rifles, and in a great variety of other foreign assault rifles as well, the upper receiver is an integral part of a weapon's structure and the majority of the AK-type weapon can operate without this detail at all. The same situation is with the pointing equipment. There are traditional terms for these parts in Russian: «мушка» and «целик», meanwhile in NATO countries such elements are normally translated as «Front sight» (передний прицел – *досл.*) and «Rear sight» (задний прицел – *досл.*).

3. Common mistakes in translating military technical terms. One of the most popular mistakes among interpreters is unwilled substitution of terms. For example: the term «silencer». That is a pretty useful word in military sphere and it is usually translated as «глушитель». In Russian military realities, such a device is named ПБС (прибор бесшумной стрельбы). Without knowing the subject of a text, the interpreter can face the problem of polysemy of terms. In such a manner, the word «round» depending on a context may mean «заряд», «снаряд», «ракета» or «патрон» in Russian [5].

Likewise, there may appear a number of mistakes, which result in the wrong translation. One of them is the substitution of terms «магазин» and «обойма» in Russian, and the usage of a slang expression «рожок». The difference in the first ones is their designation: the word «магазин» has to be translated as «magazine», and «обойма» – «clip». The magazine is the mechanism which serves for delivering ammunition into a magazine-type weapon. The clip is a steel plate used for speeding up the process of reloading a weapon, which can be used for the acceleration of the process of loading the magazines as well. The usage of such expressions as «рожок» is unacceptable in translation because they are wrong despite the fact that military men in their everyday speech can use them. The same situation is with the words «спусковой крючок» and «курок» (trigger and firing hammer). There is a popular mistake when the trigger is named hammer in Russian. However, the firing hammer is another detail, which serves as a part of a firing mechanism, as well as the trigger.

There is another common problem in the military interpreting process – military slang. The most difficult part of this type of translation is to know the realities and history of the language of the forces in a particular country. Once again, background knowledge of the interpreter determines the quality of his translation [6].

Conclusion. We can see, therefore, that it is very important for a military interpreter to know not only the foreign language he studies but many features of different military spheres as well. Such knowledge always helps to overcome the variety of difficulties, which the interpreter faces in process of his work [7-9].

References

1. Ивлиева Н.В., Красноперова Ю.В., Способы перевода терминов авиастроения (на материале технической документации) // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2015. № 3. С. 179–184.
2. Ткачев М.А. Основные аспекты и трудности военного перевода // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сборник научных трудов. 2015. № 2. С. 96–98.
3. Жук А.Б. Энциклопедия стрелкового оружия // Астрель. 2012. С. 682–718.
4. Бабак Ф.К. Пулеметы // Полигон. 2006. С. 70–148.
5. Ликсо В.В. Оружие пехоты. 450 лучших образцов. Минск : Харвест, 2011. С. 46–63.
6. Митчелл П.Д. Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3. С. 64–73.
7. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching military linguists: The experience of the British Army // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 141–148.
8. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching military linguists: The experience of the United States Army // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 89–94.
9. Новиков В.К. Информационное оружие – оружие современных и будущих войн. // Горячая линия-Телеком. 2013. С. 63–68.

А.В. Фарукова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

МОДЕЛИРУЮЩАЯ РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В ПОПУЛЯРНЫХ СМИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные виды социальных метафор с точки зрения когнитивного подхода в популярных СМИ, которые преподносят реципиентам определенные чтения и толкования. С помощью дискурс-анализа выстраивается моделирующая роль метафор, выявляются наиболее значимые метафоры, которые используются в источниках и транслируются на адресатов.

Политический дискурс в медиа предлагает более свободное и широкое поле: здесь нет четких правил и ограниченного институционального пространства. Политический дискурс в СМИ был концептуализирован как «символическая политика» Эдельманом на основе различия между инструментальным и выразительным измерением политики [1. С. 14], то есть производством и представлением политики. Но понятие «символическая политика» может создать путаницу, так как политика в целом осуществляется с помощью языка и тем самым символически конституируется. Выстраивается языковая картина политического мира, которая относится к сфере политического дискурса.

Политический дискурс в медиа более интересный, более захватывающий, драматичный, он упрощается и приближается к разговорному, а значит и понятному каждому. Это происходит из-за коммерческого давления, то есть медиа стараются захватить как можно больше аудитории, иметь высокие рейтинги. Происходит управление идентичностями. Так Д. Матисон пишет о политической власти молодежных журналов, которые возносят определенный дискурс, например, «сексуализирующий», тем самым формируя идентичности молодежи. «Такое понимание власти подчеркивает условность нашего социального мира. Именно власть создает наши знания, наши идентичности и определяет то, как мы относимся друг к другу, будучи группами или индивидами» [2. С. 74]. Актуальные СМИ предлагают предпочтительные чтения, толкования. Но, допустим, читая ряд конкретных и определенных позиций, люди вряд ли поймут всё одинаково. Реци-

пиенты могут как соглашаться, так и не соглашаться с предоставляемым толкованием. Но все же медиа-структурам удается транслировать определенную информацию, и у большинства вырабатывается какое-либо мнение по поводу различных ситуаций. «Массы – это те, кто ослеплен игрой символов и порабощен стереотипами, это те, кто воспримет все что угодно, лишь бы это оказалось зрелищным» [3. С. 192]. Дискурс-анализ предоставляет возможность уловить как явные, так и неявные моменты в транслируемой информации и представлениях.

В реальности нельзя заглянуть каждому человеку в голову, по сути, сознание человека можно представить в виде «черного ящика», куда входят определенные транслируемые идеи, и выходят некие мнения. «Каждый из нас убежден, что существуют определенные ментальные процессы, которые связывают производство и понимание текста как с высказыванием, текстом и коммуникацией, так и с социальными явлениями. Данный факт становится особенно очевидным при анализе таких феноменов, как языковое поведение, стереотипы, предрассудки, присущие социальным группам» [4. С. 123]. Политический дискурс в медиа опирается на дискурс обыденного жизненного мира в поиске обращения к массовой аудитории, которая слушает или смотрит, читает в основном в домашних условиях, в свободное время [5. С. 151]. И в этом еще одна особенность политического дискурса в медиа – он направлен на отсутствующую аудиторию.

В повседневной жизни человек чаще всего автоматически переводит сложности жизни дискурса к определенным ментальным моделям, общеизвестным истинам, которые влияют на коммуникацию и принятие решений [6. С. 196]. С помощью этих моделей человек быстро считывает и понимает информацию. Здесь помогает метафора, которая содержит в себе, чаще всего, упрощенное понимание транслируемой информации, к тому же содержит в себе эмоциональную и смысловую компоненту. То есть такая информация, попадая в человеческий «черный ящик» без особых усилий со стороны индивида, устремляется в определенном направлении. Метафора привлекает внимание к одним качествам описываемого объекта, затеняя другие, т.е. она помещает качества объектов в новый контекст, тем самым «смешивая дискурс».

«Современная когнитивистика рассматривает метафору как основную (или одну из основных) ментальную операцию, как способ по-

знания, структурирования, оценки и объяснения мира» [7. С. 4]. Человек выражает свои мысли с помощью метафор, думает метафорами, познает, оценивает, структурирует мир, в котором он существует. Для когнитивного подхода характерно широкое понимание метафоры. Она является ментальным феноменом и заложена в понятийную систему человека.

Согласно данным Alexa – компании, которая предоставляет данные о глобальных рейтингах различных изданий, о посещаемости сайтов, о проведенном времени в новостных медиа, были исследованы следующие: «The Guardian», «The Daily Mail» и «Telegraph» [8] за первую половину 2016 года и первую треть 2017 года. Среди социальной метафоры выделились следующие фреймы: война – 24,1%; игра – 13,3 %; театр – 10,9%; криминал – 9%; быт и профессия – 2,7%; волшебство – 2,4%.

На войне всегда есть враги и противники, в игре – соперники, в художественном произведении – положительные и отрицательные персонажи, криминальные действия совершаются с нанесением ущерба какой-либо стороне. Чётко прослеживается конфронтационность мышления. Обилие действий в используемых метафорах лишь усиливает этот эффект. «Взрывать, бить, атаковать, разрушать, уничтожать» и т.д. – делается против/во благо кого-либо, на чьей-то территории, оставляет последствия.

Можно заметить, что метафора часто используется для изображения абстрактной задачи терминами знакомыми и конкретными, понятными для человека (семья, работа, игра, война, кино и т.п.). Метафорическая модель подчеркивает наиболее важные и проблемные задачи, действия, которые необходимо предпринять для решения определенной задачи, в простых терминах [9. С. 6]. В новую эпоху частотность употребления каких-то определенных видов метафор возрастает или убывает. Употребление тех или иных метафор отражает социальное представление о той или иной эпохе, в которой они находятся здесь и сейчас, показывает политическую действительность. Сейчас это военная, спортивно-игровая, театральная метафоры, но на первый план всё же выходит военная метафора. В годы выборов увеличивается частотность употребления милитарной метафоры, так как это время выступает временем своеобразной борьбы.

В целом, можно говорить о том, что Россия рассматривается как игрок, который является основным в созданной искусственной среде

игрового военного процесса. Игра начата для занятия доминирующего положения. Также представление в качестве игры отсылает нас к тому, что многое в ней происходит наудачу, то есть никаких гарантий успеха нет. Россия выставляется нарушителем правил. Всем руководит президент и «переставляет пешки» так, как ему хочется. Военная игра принимает опасный оборот, и участие в ней грозит «подрыву» западной демократии. В то время как Запад находится начеку и тоже переставляет свои фигуры в мировом «игровом» процессе. Игроки, соперники воспринимаются как враги, и действия происходят в более жестких терминах. Например, часто в рамках «военных действий» встречается слово «undermine». Практически в двух третьих случаев (71,4%) инициатором выступает Российская федерация. Что касается и слов «attack», «fight», «damage», которые так же популярны в употреблении. Объектом же этой деятельности выступают западные демократии и процессы внутри их стран и на международной арене. Перед нами выстраивается образ агрессора (страны и лидера). Шуточная форма выражения метафор встречается гораздо реже, в смысловом поле быт и профессия, которые можно увидеть не так часто. Но метафора представляет собой сложный спектр интерпретаций. Поэтому, например, «война» может и не являться первичным блоком осмысления. Тем самым возникает сложность распределения метафор к той или иной теме, так как невозможно на сто процентов распознать, будет ли исследуемая нами метафора относиться именно к сфере войны.

При этом важно учитывать, что политическая метафора является средством манипуляции и воздействия на аудиторию. А так как мы рассматриваем три самых популярных источника информации, то рамки воздействия на аудиторию расширяются.

Метафоры создают также эмоциональное отношение к происходящему. В основном это чувство опасности и угрозы, так как перед нами зачинщик «военных действий» и нарушитель «правил игры». Театральные и игровые метафоры только добавляют эмоциональности в военные метафоры, обозначая «противника», «злодея», «монстра», с которыми нужно бороться. Эти эмоции сосредотачиваются на определенном объекте, а именно России.

Среди рассмотренных источников наиболее метафоризированным оказался «Daily Mail», что говорит о том, что, он больше, чем другие, преобразует и приукрашивает политическую картину мира.

Человек становится адресатом, когда читает газеты, слушает радио, смотрит телевизор или сидит в интернете. Так или иначе, человек каждый день сталкивается с метафорами, замечая или не замечая их. Необходимо помнить, что метафора выражает лишь позицию, а не истину. Но ей удается транслировать эти позиции на адресатов. Например, написать просто, что РФ поддерживает президента Асада, или же написать, что Россия вошла в лигу супер-злодеев. Одно слово «league of supervillains» несет в себе определенное отношение, определяет, кто и на какой стороне, призывает к действию (со злодеями борются герои).

Таким образом, метафора ярко несет в себе моделирующую роль, преобразуя отношение человека к происходящему.

Литература

1. Lauerbach G.E. Political discourse in the media: cross-cultural perspectives / edited by Anita Fetzer and Gerda Eva Lauerbach. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins B.V., 2007. 393 p.
2. Матисон Д. Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов. Харьков: Гуманитарный центр, 2013. 264 с.
3. Бодрийяр Ж. Фантомы современности // Ясперс К., Бодрийяр Ж. Призрак толпы. М.: Алгоритм, 2007. 272 с.
4. Водак Р. Взаимосвязь «Дискурс – общество»: когнитивный подход к критическому дискурс-анализу // Современная политическая лингвистика. Екатеринбург: 2006. URL: http://www.philology.ru/linguistics1/vodak-06.htm (дата обращения: 15.04.2017).
5. Fairclough. N. Political discourse in the media: an analytical framework. In Approaches to Media Discourse / A. Bell and P.Garret (eds). 1998. С. 151.
6. Луман Н. Социальные системы: очерк общей теории / пер. с нем. И.Д. Газиева; под ред. Н. А. Головина. СПб.: Наука, 2007. 641 с.
7. Чудинов А. П. Очерки по современной политической метафорологии. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 176 с.
8. Top sites by category: United Kingdom and News and Media. URL: http://www.alexa.com/topsites/category/Regional/Europe/United_Kingdom/News_and_Media/Newspapers (дата обращения: 07.04.2017).
9. Landau M., Keefer L. The Persuasive Power of Political Metaphors // Social Psychology and Politics. New York: Psychology Press, 2014. URL: http://www.sydneysymposium.unsw.edu.au/2014/chapters/LandauSSSP2014.pdf (дата обращения: 28.03.2017).

M.D. Vazhov, D.Yu. Leonova

National Research Tomsk State University

A BRIEF REVIEW OF THE RUSSIAN TEA HERITAGE

Abstract. A Russian author M.E. Saltykov-Shchedrin once said: "What a poor choice of beverage tea is! Although, if not for the Chinese who gave it to us, a great turmoil would have occurred!" During its long history course, tea has become popular among various continents, taking firm positions in their cultures, economies and historical traditions. Russia, as well as many other countries, was not left behind the worldwide tea expansion: its people had learned to admire tea on such a high level that later on it reached the vital product status.

Long before the tradition of drinking different varieties of tea settled in Russia, people who used to live on its territory had been drinking tea made out of berries and herbs. Such tea may comprise strawberry, raspberry and so on [3: 247]. In terms of taste qualities and color palettes, it can be considered the same as the premium sorts of tea. Even though they might not include the well-known tea ingredients, for instance, caffeine, they remain delicious and nutritious nonetheless. It would be justified to mention another Russian drink that shares similarities with tea, and that is called sbiten. Sbiten is an old beverage that is commonly prepared in vessels; during its cooking process various ingredients can be used, water and honey being essential amongst them, and a wide choice of spices according to one's preferences [3: 233]. Definietly, sbiten is not the same as tea in its general sense, but the Russian people used it for the same purposes, as herb- and berry-based tea – to satisfy thirst and to warm oneself.

Tea plant was brought to Russia first-hand from Asia. It was first mentioned by Cossack atamans in 1567 after they had returned from China: they referred to it as "unheard of throughout the entire Rus", even though by that time it was already spread in South-East Siberia and Middle Asia. Only in 1638 would tea would end up in the Tsar's Household. One of the Russia's ambassadors brought it from the Mongol khan who exchanged it for sable fur. At first, the Tsar did not appreciate tea, however, it was stated, and "it puts the desire to sleep during church services and tiresome council work away". In addition, there was a rumor that "it purifies blood". With time, tea supplies were being depleted; only in 1679, the first treaty

between Russia and China considering tea trade was signed [2: 190]. It was because of the following factors why public did not accept tea:

– the long distance between Russia and China that caused tea's price to go high;

– the long-standing drinks, like kvass and vodka, had already been in use for quite some time making it hard for tea to appeal to ordinary people;

– tea's foreign origin;

– the need to have condiments (sugar, honey) and special equipment (tea-cups, teapots).

Overall, Russian historical, cultural and economic backgrounds did not create a proper build-up for tea to become widespread among the masses [3: 23].

During Catherine the Great's reign tea trade was developed further making tea more available. A wholesale fair was opened in the town of Kyakhta, where different items were traded in a form of exchange transactions. Chinese merchants were able to trade tea in exchange for fur, leather, metal manufactures, and linen fabric and so on. Later on, tea would be transferred to Irbit fair – one of the largest Russian fairs at the time – and Moscow. From the capital city tea got distributed to other parts of Russia and sold along with ordinary goods. Such system of tea trade and tea transfer gradually expanded the targeted consumer field [2: 191]. On top of that, increased tea supplying triggered West Siberia's economic growth: local post office was established, some of the former villages were turned into towns [1: 20]. Regarding tea is civilizing impact, it could be said about the decrease in alcoholism among regions where there was more tea as opposed to alcohol beverages [4: 27].

For the majority of time Chinese tea remained the most popular in Russia. Despite the formal monopoly of Chinese tea on the Russian market, certain attempts to reproduce Russian tea plants were made, the first one taking place in Georgia in 1830. Local enthusiasts were successful in their endeavor, although the Georgia-produced tea did not get too much recognition for there was no government initiative; it was sold locally by the name of "Russian tea" without getting spread around the entire country [4: 335]. Moreover, certain sorts of tea were acclimatized in Azerbaijan and Solokhaul (modern Krasnodar Krai).

After the Bolshevik party had taken charge of the country in 1917, alcohol production and consumption – especially concerning vodka – were prohibited on national level. To compensate that, the military force and

manufacturing facilities were being supplied with free tea. This helped Bolsheviks win in the upcoming Civil war (1917–1922): unlike the White movement that had unlimited supplies of alcohol in disposal and used it as a means of mobilizing troops, the Red Army proved to be better in terms of morale. This was taken in account by the ruling party during the period of 1920's, 1930's and the Great Patriotic War (1941–1945). All these years the Soviet Union in its entirety was being supplied with cheap yet high quality, generally accessible tea produced on the territory of USSR and imported from China – and, judging by the experience of the past, this had its positive influence. In spite of the efforts to produce tea on national level, the USSR did not reach absolute independence from importing tea: the reason for that was the lackof land with suitable climate to cultivate enough plants.Apart from that, the older generation of the Soviet Union people grew up drinking premium-quality Chinese tea, so their taste could not be satisfied with just locally produced tea [3: 31].

Chinese tea had been imported until Leonid Brezhnev became the general secretary of the Soviet Union: The Era of Stagnation caused bad influence on several economic branches including tea production and import. During that time Chinese tea plants were getting swapped with plants from India, Ceylon, Indonesia, Africa and Turkey; all of them were lower in quality than China-produced tea [3: 32]. Despite this broadening the range of tea tastes of the Soviet people, it also meant the decrease in quality of imported tea, even though tea quality used to be controlled on state level. Following that, national tea production suffered fatal crash, the prices came up, and tea falsification became an ordinary phenomenon. The Era of Stagnation, as well as Perestroika and the 90's period affected collective consciousness of the Soviet people in an unhealthy way. In a country that had the authority of the world-leader tea-importer and the third global tea-producer tea was not just an ordinary drink. It was a national symbol meaning that radical changes considering nation's symbol could bring an anxious feeling to everyone's minds [3: 33].

It cannot be said that the quality of imported tea has increased during the recent years. This problem is not advocated by government the same way it used to be during the Soviet period – nowadays importing tea is in hands of entrepreneurial businesses. They purchase tea from reseller firms that do not guarantee their plants to be of high quality, unlike plantation owners. It can be explained by the entrepreneurs' high-income ambitions,

not the enthusiasm to provide quality tea. People tend to stop drinking tea at all [3: 35].

In this relation, William Pokhlyobkin, a historiographer and a culinary specialist, expresses a valid point: “Only the indifference andpantophagy liquidation… only the awareness education considering this topic… combined with patriotic attitude may correct both economic and moral standpoints of this problem.” [3: 37–38] Indeed, in this day and age, when tea-drinking as a Russian tradition suffers decadence, it is of utter importance to reanimate it and preserve for the future generations.

References

1. Piven S.N. In: Vozmozhnosti razvityia turizma Sibirskogo regiona I sopredel’nykh territoriy [The opportunities of the touristic development of Siberia and neighbouring regions], Proceedings of the 8th International Conference, Tomsk, November 26–27, 2008, p. 20 (In Russian).
2. Donchenko L.V., NadyktaV.D. Istoriya osnovnykh pishchevykh produktov (vvedenie v spetsya’lnost’): Uchebnoyeposobie, Moscow: DeLi print, 2002, pp. 190–191. (In Russian)
3. Kovalyov V.M., Mogil’ny N.P. Russkaya kukhnya: traditsii I obychai. Moscow: Sov. Rossiya, 1990, pp. 23–247 (In Russian)
4. Pokhlyobkin V.V. Istoriya vazhneyshikh pishchevykh produktov. Moscow: ZAO Tsentrpoligraph, 2004, pp. 27, 335. (In Russian)
5. Тихонова Е.В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014
6. Тихонова Е.В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 152 с.

А.Н. Чугунов, С.С. Орлов

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОРТУГАЛЬСКИХ ТЕКСТОВ ВОЕННОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация. Целью настоящей статьи является рассмотреть некоторые особенности, с которыми может столкнуться переводчик при переводе португальских текстов военного характера, дать их описание, правильный перевод с учетом специфики языка, используемого в вооруженных силах Российской Федерации.

Ключевые слова: португальский язык; военный перевод; особенности перевода.

В современном активно глобализирующемся мире, где государствам необходимо устанавливать контакты друг с другом, регулировать взаимоотношения и решать совместные задачи, возрастает необходимость в грамотном ведении диалога между ними. Поскольку большое количество связей между государствами являются военными, существует необходимость в специально обученных военных переводчиках, которые смогут лингвистически обеспечивать диалог с другими странами, не допуская грубых ошибок при выполнении своей деятельности, так как это является недопустимым. Поэтому в связи с тем, что у Российской Федерации на данном этапе имеются стратегические партнеры среди стран-лузофонов, в данной статье речь будет идти о некоторых особенностях и трудностях перевода текстов военного характера с португальского языка на русский, с которыми может столкнуться военный переводчик.

В русском языке существует строгая, устоявшаяся институциональность языка, используемого военнослужащими, то есть строгие и четкие формулировки, определенная терминология, поэтому военным переводчикам необходимо строго соответствовать ей и учитывать статусно-ролевые отношения коммуникантов, высокую терминологичность, четкость и структурированность речи [1]. «Как правило, специалист, который не обладает знаниями и компетенциями, как раз и предопределяющими институциональность военного подъязыка, не способен качественно выполнять поставленные перед ним переводческие задачи» [1].

Другой проблемой будет отсутствие достаточного количества работ, описывающих какие-либо особенности перевода текстов военного характера с португальского языка на русский и наоборот, которыми мог бы руководствоваться военный переводчик с португальского языка, чтобы не допускать ошибок в своей деятельности и чтобы добиться определенной унификации в переводе. Данная статья освещает некоторые особенности перевода военных текстов с португальского языка. В силу того, что переводчик может столкнуться с такими конструкциями португальского языка, которые могут не переводиться на русский язык, поскольку в русском языке могут отсутствовать подобные конструкции, или это может звучать нелогичного и неприемлемо, является важным адекватно владеть как русским, так и португальским языками и иметь знания по теме переводимого материала. В таких случаях необходимо найти схожую конструкцию в русском языке, которая в наибольшей степени передаст смысл фразы, или переводить своими словами, используя свои профессиональные знания на заданную тему для выполнения перевода, который будет звучать на русском языке соответствующим военным реалиям образом. Рассмотрим пример:

A disciplina em unidade militar deve ser mantida por: В данном случае, выполняя перевод какого-либо официального документа, запрещается выполнять прямой перевод, например, «дисциплина в воинской части должна поддерживаться при помощи». Необходимо обратиться к этому документу на русском языке, то есть, Дисциплинарному уставу ВС РФ, и перевести это следующим образом: «В целях поддержания воинской дисциплины в воинской части командир (начальник) обязан…»

Также существует большое количество случаев, когда нельзя использовать прямой перевод или использование определенного термина недопустимо. Рассмотрим пример:

O superior nas suas relações com os inferiores, não pode levar até à familiaridade, que é permitida em serviço. – При переводе возможно допустить ошибку, используя слово «фамильярность», как и в предложении, в то время как необходимо использовать правильную военную терминологию и перевести это не как «не должен допускать фамильярности во взаимоотношении с подчиненными», а следующим образом: «нельзя выходить за рамки уставных взаимоотношений».

При переводе организационно-штатной структуры какого-либо зарубежного подразделения военный переводчик может столкнуться с проблемой в переводе наименований того или иного подразделения. В зависимости от структуры подразделения один термин может быть переведен по-разному. Рассмотрим данную проблему на примере ОШС танковой бригады ВС Бразилии. В ОШС танковой бригады ВС Бразилии входит подразделение, называющееся «Esquadrão de Cavalaria Mecanizado». Неопытный переводчик, который не разобрался в ОШС танковой бригады ВС Бразилии, переведёт данное подразделение как «разведывательный батальон», что, безусловно, будет являться ошибкой. Для того, чтобы не допускать таких ошибок, следует внимательно изучить ОШС танковой бригады ВС Бразилии, используя схему, и сделать вывод о том, что «Esquadrão de Cavalaria Mecanizado» будет переводиться на русский язык как «разведывательная рота».

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что перевод военных текстов на русский язык является трудной задачей, требующей от переводчика должного уровня подготовки. Для того, чтобы осуществить качественный перевод португальских текстов военного характера, следует «уметь подбирать правильный эквивалент при переводе военных терминов, обладающих полисемией или вовсе не имеющих прямых аналогов в русском языке» [5]. Также следует тщательно разобраться в том, что хотел донести автор, и, в случае возникновения проблем с формулировкой обратиться к Общевоинским уставам ВС РФ.

Литература

1. Шевченко М.А., Игнатов А.А., Гураль С.К. Роль профессионального подъязыка в обучении военному переводу // Язык и культура. 2015. № 4. С. 164–172.
2. Мещеряков О.В., Ротаренко А.Д. Учебное пособие по практическому курсу военного перевода: Португальский язык. Нижний Новгород, 2008. 318 с.
3. Митчелл П.Д. Сысуев В.А. Способы достижения переводческой эквивалентности при переводе военных документов (на примере китайского языка) // Индустрия перевода. 2014. Т. 1. С. 55–59.
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
5. Тихонова Е.В., Белов Д.Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 525–528.

ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.С. Баталова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

КАНАДСКИЙ ВАРИАНТ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Французский язык является официальным языком французов Франции, а также одним из официальных языков Бельгии, Швейцарии (главным образом, во франкоязычной части – Романдии), Канады (главным образом, в Квебеке). На французском языке говорит население многих государств Карибского бассейна (Гаити и т.д.), Африки и Французской Гвианы, в том числе и в качестве официального языка [1].

Что касается Канады, то здесь французский является одним из двух официальных языков, наряду с английским. Общее число жителей Канады, которые говорят на канадском французском составляет около 6,8 млн, что равняется 22,7% населения. При переписях населения франкоязычные граждане Канады учитываются как франкфоны, которые затем делятся на квебекцев, акадцев, франко-онтарийцев и прочие субэтнические группы. Более 90% франкофонов Канады проживают в таких провинциях, как Квебек, Онтарио и Нуво-Брансуик [1].

Также стоит упомянуть историю канадского варианта французского языка. Первые французы прибыли на территорию современной Канады в 1534 году в ходе экспедиции. После 1642 года в ходе экспедиции французы начали заселять Канаду. После того, как Новая Франция была захвачена Британией, примерно 60 тыс. франкофонов, в том числе канадских метисов, проживало в Канаде.

После захвата Новой Франции, французский язык подвергся гонениям со стороны британских властей. Около 75% франкоязычного населения Акадии было депортировано или погибло в ходе депортации. Однако сильные патриархально-католические традиции вместе с высокой рождаемостью сделали возможным сохранение языка в данной провинции, несмотря на то, что со стороны англо-квебекских вла-

стей на них оказывалось давление. Также франко-канадцы продолжали освоение западных регионов страны и север Канады, где до начала XIX века французский язык пользовался большой популярностью. На базе французского языка сложился франкокреольский вариант. Несмотря на постепенную англизацию, жители Квебека не покорились, они продолжали борьбу за свой язык. Хартия французского языка сделала французский единственным официальным языком в Квебеке, хотя англофонам удалось сохранить для себя ряд привилегий.

Что касается статуса французского языка в современной Канаде, то стоит отметить, что он является одним из двух официальных языков только на федеральном уровне. Это обозначает, что французский может использоваться на территории Канады только в делах федерального значения. В делах местного значения и повседневной жизни присутствие французского языка незначительно ввиду долгой вражды между двумя основными группами страны. На местном уровне французский язык является официальным языком в провинции Квебек. Нью-Брансуик является единственной провинцией, где на местном уровне приняты два официальный языка, однако двуязычие наблюдается только в северной части страны. Французский не является официальным языком в провинции Онтарио, однако допускается его использование в тех округах, где проживает более 5 тыс. франкофонов или где их доля составляет от 10% от общей численности населения округа [3].

На сегодняшний день проблема исследования канадского варианта французского языка стоит очень остро. Пройдя свой нелегкий путь развития канадский французский приобрел несколько характерных особенностей [3]. Среди особенностей канадского варианта французского языка следует выделить такие, как семантические заимствования, изменение (расширение, сужение, метонимический перенос и т.д.) одного или нескольких лексических значений слова без изменения его семантической структуры и комбинированный тип семантического изменения (изменения как на уровне лексических значений слова, так и семантической структуры слова за счёт включения дополнительного значения). Рассмотрим употребление этих особенностей на примере общественно-политических текстов, взятых с сайта Национального собрания Квебека и газеты “Le Journal de Québec”, написанных на канадском французском.

1. Семантические заимствования

Семантическое заимствование (калькирование) – воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда составные части слова (морфемы) или фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами переводящего языка [4].

Например, существительное *pamphlet* было заимствовано французским из английского языка в конце XVII в. и означало «*короткое литературное произведение сатирического характера*». В канадском английском данное существительное имеет и дополнительные значения: 1. *брошюра*, *реклама*; 2. *листовка*, *политическая реклама*; 3. *инструкция*. В результате языкового контакта эти значения были заимствованы франко-канадцами из канадского варианта английского языка.

Pendant ce temps, d'autres manifestants impliqués dans l'organisme distribuaient aux passants des pamphlets explicatifs. – Между тем другие демонстранты, участвовавшие в организации, распространяли разъяснительные листовки прохожим.

Общеупотребительное существительное *bonbon*, имеющее в французском языке значение "*конфета*" заимствовало от английского *candy* политическое значение «*подарок, сделанный политическим деятелем с целью склонить в свою сторону избирателей*». Таким образом, существительное заимствовало новое значение и вошло в общественно-политическую лексику в канадском варианте французского языка.

Un bonbon pour un vote? Absolument pas, – s'est défendu le candidat de parti libéral du Québec. – Предвыборный подарок в обмен на голос? Совершенно нет, – сказал кандидат от Либеральной партии Квебека в свою защиту.

Приведем другой пример. Глагол *administrer* во французском языке имеет значения: *управлять, администрировать, заведовать*. В канадском варианте французского языка у данного глагола появились значения 1. «*осуществлять* (*анкетирование*); 2. *проводить в жизнь закон*; 3. *применять* (*закон*; *тестирование*)», заимствованные у английского глагола *to administer*.

À plus forte raison lorsqu'il n'y a pas de dossier au moment de l'enquête, parce qu'actuellement on administrait un contrat en 2006, alors que le permis d'agence avait été émis durant l'année 2005 et il n'y avait pas de... La personne que vous visez et dont vous avez mis le nom sur la table n'avait pas de casier judiciaire en 2005.. Тем более, когда во время расследования нет записи, поскольку в настоящее время контракт был заключен в 2006 году, когда лицензия агентства была выпущена в

2005 году и не было ... Человек, на которого вы нацеливаетесь, и чье имя вы поставили на стол, в 2005 году не имел судимости.

Глагол *affecter* имеет значения: 1. *притворяться*; *принимать вид* 2. *стремиться к …*, *добиваться* 3. *любить*, *чувствовать расположение к …*, *предпочитать* 4. *приобретать*; *принимать*», а во французском языке Канады он употребляется в значении «1. *воздействовать на …*; *влиять*; 2. *вредить*; *наносить ущерб*».

Dans le contexte de la nouvelle politique familiale, les crédits alloués en 1997-1998 pour les services à l'enfance et à la famille n'ont pas été affectés par les mesures d'économie et sont en hausse 6,1 % – В условиях новой семейной политики кредиты предоставленные в 1997-1998 гг. на нужды семей и детей не повлияли на экономику и выросли на 6,1%.

2. Изменение (расширение, сужение, метонимический перенос и т.д.) одного или нескольких лексических значений слова без изменения его семантической структуры.

Во французском языке существительное *festival* употребляется в значении «артистический праздник». Во французском языке Канады это существительное обозначает “*любой праздник или главное событие”*, что привело к расширению значения.

Alors, le 3 juillet, la ville de Québec fêtera officiellement le 400e anniversaire de sa fondation. Il s'agira de l'un des moments forts des festivités de 2008. – 3 июля Квебек официально отпразднует 400-летие своего основания. Это будет одним из главных событий 2008 года.

Во французском языке существительное *amendement* имеет следующие значения: *1. исправление*, *улучшение*; *2. поправка в законопроекте*, *резолюции*. В канадском французском происходит сужение значения до “*изменение* в *контракте*, *договоре”*.

Il peut aussi se produire une situation analogue dans le processus d'amendement des traités si certaines des parties s'avisent de réviser le traité mais que les parties n'acceptent pas toutes la révision.- Аналогичная ситуация может также возникнуть в процессе внесения в договор поправок, когда некоторые участники хотят пересмотреть договор, но не все участники согласны с предлагаемым ими пересмотром.

Во французском языке существительное *grandeur* обозначает *величие*, *благородство*; *высокое положение*; *власть*; *авторитет*. Однако в канадском французском имеент значение *размер*; *рост*.

Plusieurs de nos organismes, environ... on estime à environ 55 % des organismes qui, au cours des dernières années, ont dû effectuer des

coupures, que ce soient des coupures dans la grandeur du territoire qu'ils ont couvert, le nombre d'activités. Многие из наших организаций, примерно ... мы оцениваем, что около 55% организаций, которые в последние годы сокращали количество мероприятий, независимо от того, сокращают ли они размер охваченных ими территорий.

3. Комбинированный тип семантического изменения (изменения как на уровне лексических значений слова, так и семантической структуры слова за счёт включения дополнительного значения).

Например, существительное *banque* во французском языке употребляется со значением *банк*. В канадском французском оно имеет следующие значения: *1. копилка; 2. касса; 3. кружка для пожертвований; 4. накопление денег; 5. список, база данных*. Таким образом 1, 2, 3, 4 являются сужением; 5 – заимствование.

C'est important de dire que dans cette banque de journalisation toutes les tentatives d'accès, même celles qui sont refusées, sont enregistrées et elles sont transmises, dans les cas requis, au service responsable de la sécurité. – Важно сказать, что в этом хранилище журналов все попытки доступа, даже те, которые запрещены, регистрируются и передаются, в случае необходимости,, службе безопасности.

Таким образом, проанализировав особенности канадского варианта французского языка на примере общественно-политических текстов, можно сделать вывод, что канадский французский не изобретает свою новую терминологию, а скорей приспосабливает уже имеющиеся во французском и английском слова под термины. Помимо своего основного значения слова приобретают и дополнительное общественно-политическое значение. Более того термины канадского французского способны сужать или расширять свое значение, а также комбинировать новое значение с уже имеющимися.

Литература

1. Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/FRANTSUZSKI_YAZIK.html
2. Кругляк Е.Е. К проблеме семантических изменений в лексике французского языка // Научные чтения, посвященные памяти профессора В.Г. Гака. г. Волгоград, 27 января 2005 г.: сборник статей. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2005.
3. Кругляк Е.Е. Французский язык Канады. Особенности перевода общественно-политических текстов// Актуальные вопросы переводоведения и практики пе-

ревода: международный сборник научных статей. Нижний Новгород: Издательство ООО “АЛЬБА”, 2015 С. 129–135.
4. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Серия: Изучаем иностранные языки. СПб.: Союз, 2001. 320 с.

Э.В. Губернаторова

Алтайский государственный университет

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАФОРЫ КАК СПОСОБА КОМПРЕССИИ СМЫСЛОВ В ИСХОДНОМ ТЕКСТЕ И ТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В настоящей статье предпринята попытка интерпретации полученных результатов экспериментального исследования метафоры как способа компрессии смыслов в исходном тексте и тексте перевода. Метафора означает сугубо индивидуальный авторский способ познания, позволяет адекватно понять содержание метафорического фрагмента текста реципиенту-переводчику, который в процессе переводческой деятельности способен порождать встречную компрессию метафорического смысла. Как показал эксперимент, большинство респондентов способно воспринять эмоциональную энергичность и обнаружить не традиционность авторского способа познания фрагмента окружающей действительности, однако только меньшинству удалось максимально точно передать на языке перевода ёмкость компрессированной метафорической когниции автора текста оригинала.

Положение о принципиальной возможности адекватного понимания реципиентом метафоры автора текста оригинала достаточно обосновано в научной литературе. Плодотворным путем исследования феномена метафоры как функциональной синергетической системы представляется изучение ее функционирования в эксплицированных переводных версиях респондентов. При этом выявляются роль метафоры в репрезентации смысловой доминанты текста, компрессия репрезентированного смысла, динамизм метафорических структур, а также определенные предпочтения в реализации тех или иных переводческих стратегий метафоры.

Общая характеристика испытуемых. Количество реципиентов – 167. По социальному и возрастному составу информанты характери-

зуются относительной однородностью: это студенты Лингвистического института АлтГПУ, факультета массовых коммуникаций, филологии и политологии (группы с углубленным изучением английского языка) АлтГУ, экономического и юридического факультетов (студенты с уровнем владения английским языком не ниже В2) АлтГУ в возрасте от 18 до 22 лет, учителя и преподаватели английского языка школ и вузов города Барнаула. В выборе респондентов предпочтение закономерно отдавалось лицам с высоким уровнем языковой компетенции.

Описание материала исследования. В экспериментальное исследование включен метафорический контекст из рассказа Рэя Брэдбери «Золотые яблоки Солнца». В отобранном фрагменте текста доминантная роль в передаче авторского смысла принадлежит метафоре. «Проективный» характер материала исследования (метафорический фрагмент художественного произведения) нацелен на выявление условий существования и встречного понимания метафорических, а потому нестабильных, динамических смысловых образований, компрессирующих эмоциональную энергичность и нестереотипное познание фрагмента окружающей или воображаемой реальности.

При исследовании метафорического компонента художественного текста предпринята попытка объединения методов исследования, а именно: метод компонентного, контекстуального и концептуального анализов. Благодаря методу компонентного анализа переводчик становится способным различить модификации значений лексических единиц, определить степень их не совмещения и/или пересечения в двух языках. В этом случае переводчик становится «как бы над» разницей в модификации значений двух языков при выборе оптимальной лексемы на языке перевода. Он должен быть профессионально «гибким», маневренным. Кроме этого, переводчик при переводе метафоры нацелен не только на «расшифровку» емкого смыслового содержания, компрессированного в метафоре, но и на активный поиск порождения сходной когнитивной познавательной структуры, адекватной исходной. Компонентный анализ обладает прогностической функцией. В результате он способен определить и детерминировать вектор переводческой рефлексии. Контекстуальный анализ является следующим этапом анализа метафорического контекста. Он позволяет выявить мульти детерминированные структурно-смысловые отношения между компонентами текста, которые эксплицируют авторский смысл. Кон-

текстуальный анализ способствует более глубокому внедрению в авторскую модель познания (метафору) благодаря рефлексии над более широким контекстом целого/законченного речевого произведения/рассказа. Анализ раздвинутого, широкого контекста речевого произведения очень важен, поскольку именно он позволяет расширить поле интерпретации отдельного метафорического фрагмента как его главного составляющего, что является необходимым условием повышения качества перевода. Концептуальный анализ является заключительным этапом работы над метафорическим контекстом. Именно от тщательно проведенного концептуального анализа зависит степень адекватности перевода.

Рассмотрим опубликованную и экспериментальные варианты перевода фрагмента текста оригинала, сопоставим их с исследовательской версией перевода и обоснуем собственную позицию.

«He saw the skin peel from the rocket beehive, men, thus revealed, running, running, running, mouths shrieking, soundless» [Bradbury, 2000, p. 150] (выделено мной. – *Э.Г.*).

«Он видел, как шелушится покров корабля, видел, как люди, лишенные защиты, бегают, мечутся с распахнутыми в немом крике ртами» [Брэдбери, 1985, с. 281].

Он видел, как разрушается внешний покров космического корабля, растревоженного улея, как люди, обнаружив опасность, бегают, мечутся, с распахнутыми в немом крике ртами (исследовательская версия перевода).

Степень адекватности опубликованной версии перевода снижена вследствие опущения одного очень значимого компонента метафорического фрагмента текста – лексемы «beehive», а ведь именно она несет основную смысловую нагрузку. Если обратиться к определению лексемы «beehive», данному в толковых словарях английского языка, то можно обнаружить, что она обозначает не только пчелиный рой, улей или нечто, что его напоминает, но и, что более важно, сцену деятельности множества людей, суматошность, суетность их действий: «a scene of crowded activity» [Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 1995, p. 102]. В то время как в русском толковом словаре «улей» определяется не более как «специальный ящик (или выдолбленная колода) для содержания пчел» [Ожегов, Шведова, 2001, с. 831]. Видимо, по этой причине переводчик лакунизировал метафорический фрагмент текста, посчитав его незначимым в смысловом отношении

компонентом текста. В то время как для нас представляется единственно возможным передать континуальное смысловое поле, его специфический способ познания фрагмента реальности только посредством метафоры the skin peel from the rocket beehive. Метафора – единственная языковая форма, которая отвечает интенции продуцента, удовлетворяет его неудовлетворенность языковыми знаками, знаками ограниченными, лишь дискретизирующими континуальность смысла. Словарная, стертая метафическая составляющая «beehive» в авторском текстовом комплексе «оживает», наполняясь инновативной смыслоемкостью.

В процессе восприятия метафорического контекста реципиент начинает собственный процесс смыслопроизводства на базе исходного. И тогда rocket beehive связывается с замкнутым пространством космического корабля, внутри которого находятся люди; хоть их и немного, но они в опасности, поэтому «улей» приходит в волнение. Люди мечутся, пытаясь устранить неисправность и таким образом спастись. Космический корабль – живой организм, на борту которого находятся члены экипажа, а потому в структуре текста оригинала покров корабля – это skin. Угрозу для жизни людей представляет peel – шелушение покрова корабля. Трехкратный повтор лексемы running подчеркивает напряженную суетность, царящую в корпусе космического корабля. Метонимия (mouths shrieking) и оксюморон (shrieking soundless) акцентируют беспомощность людей перед космической стихией. Космическое пространство не приветствует присутствия посторонних. Если люди окажутся лишенными защиты корпуса ракеты, то космос поглотит их, не щадя никого и ничего, поглотит жизнь кричащих, но никем не слышимых, незваных пришельцев.

Обратимся к рассмотрению результатов эксперимента. Отметим, что данный метафорический контекст отказалось переводить около третьей части реципиентов (55). Считаем, что отказ от перевода является свидетельством того, что эти респонденты оказались неспособными обнаружить какой бы то ни было интегральный признак метафорического контекста. Это, как нам представляется, демонстрирует ригидность/негибкость концептуальных структур реципиента. Другие факторы также не исключаются. В результате авторский смысл этими участниками эксперимента не понят или недостаточно понят, поскольку не был вербализован.

Известно, что метафора, представляя нестереотипную информацию, вызывает в концептуальной системе реципиента состояние дестабилизации. Однако концептуальная система стремится к самосохранению, к состоянию относительной стабильности, поэтому пытается избавиться от энтропии смысла, привнесенного метафорическим компонентом художественного текста. Это становится возможным, если реципиент постигнет связи между компонентами метафоры, постигнет ее смысловое содержание. В такой среде обитания индивиду станет комфортно. Метафора становится «блуждающей» структурой, стремящейся найти сходные концепты. Симметричность значений компонентов метафорического фрагмента является стабилизатором такого рода поиска. Большинство реципиентов, обнаружив стабильный компонент и переведя его одним из системных значений, именно таким образом достигли комфортного для себя состояния, однако не достигли при этом понимания авторского смысла. Приведем экспериментальные переводы такого рода: …сошла кожа с ракетного улея (6), …кожа сходила с реактивного улея (4), …кожицу, оторванную от улея ракеты (4), …кожу, падающую с ракеты (3), …кожную шелуху от ракетного улея (3), …шелуху этого улея ракет (2), …сошла пленка с ракетного улея (1). Такие переводные версии наиболее убедительно демонстрируют невозможность получения смысла фрагмента речевого произведения путем сложения значений входящих в него единиц языка. «The meaning of an expression is never «right there in the words»», – пишут М. Тернер и Дж. Фоконье [Turner, Fauconnier, 1999, p. 7]. Такое положение вещей признается и в традиционной отечественной системоцентристской лингвистике. Так, А.В. Бондарко в своей монографии «Грамматическое значение и смысл» утверждает, что «… возможность выражения в актах речи бесконечного количества новых смыслов связана с такими факторами, как нетождественность содержания, выражаемого сочетаниями языковых единиц, простой сумме их значений» [Бондарко, 1978, с. 51].

В следующих (19) версиях перевода лексемы «ракета», «ракетный» вообще не присутствуют, например: …оболочку, снятую с гудящего улея (4), …снятую кожуру с шумного улея (4), …кожицу от взмывающего улея (3), …кожицу с ночной фиалки улея (2), …оболочку от улея (1), …оболочку, снятую с улея (1), …шелушащуюся кожу из улея (1), …кожа шелушится от поднявше-

гося улея (1). Опущение одного из компонентов метафоры неизбежно влечет за собой нарушение авторского понимания, его смысла.

Некоторые информанты (28) отдали предпочтение стратегии замены авторского смысла личными ассоциациями и представлениями. Приведем наиболее любопытные, на взгляд исследователя, переводы.

1. Он видел из ракетной установки фрагменты кожи, людей, разоблаченных таким образом, бегущих, бегущих, бегущих, кричащих, но неслышимых.

2. Он увидел людей, внезапно появляющихся из ниоткуда и исчезающих так же быстро и бесшумно, как пролетает время.

3. Он увидел всю шелуху этого мира …

4. Он видел, как люди показывали себя, не таясь, они бежали, бежали, беззвучно открывая рты, пытаясь что-то крикнуть, все это было похоже на гудящий улей, из которого летели пух и перья.

5. Он увидел, как оголился вооруженный улей, и люди, незащищенные, бегут, бегут, бегут, беззвучно крича.

Именно переводческая стратегия замены авторского смысла личными ассоциациями и представлениями эксплицитно демонстрирует смысловую динамику метафорического компонента. Метафора принципиально допускает возможность выбора стратегий понимания, возможность установления собственных путей распредмечивания метафорического смысла. Следовательно, в когнитивной метафорической структуре заложена динамика, эволюция смысла.

Четыре реципиента передали метафорический компонент с помощью сравнений: …обшивку, слазившую, точно кожа, с космического корабля, похожего на пчелиный улей (2), …с ракеты, похожей на улей, облетает обшивка (2). Перевод метафоры сравнением мы относим к стратегии понимания, условно обозначенной как стратегия буквального тождества наглядно изображаемому. Поскольку это одна из стратегий понимания метафорического текстового компонента, то правомерно считать, что понимание и интерпретация метафоры этими реципиентами осуществлены, и это очень важно. Другое дело, что в переводных версиях такого рода, т.е. при замене метафоры исходного текста сравнением на языке перевода, акцентируются по преимуществу жесткие/стабильные компоненты метафорической структуры, при этом затеняются гибкие/нестабильные связи. Сравнение меняет исходное метафорическое соотношение стабильного и нестабильного, а потому нарушает инвариантность структуры текста оригинала,

структуры метафорической, «дрейфующей» нестабильно-стабильной смыслоемкости. Однако для эксперимента нам важно то, что содержание метафоры исходного текста проинтерпретировано и понятый смысл передан в переводных версиях.

Авторский оттенок смысла передают реципиенты (26), которые, отчасти или полностью поняв его, перевели текст таким образом: шелушится покров космического корабля (4), обшивка отслаивается от корпуса ракеты (4), покров корабля отрывается (3), обшивка снята с ракеты (3), снятую внешнюю оболочку ракеты (3), кожух с гладкой поверхности ракеты (2), с ракетного улея спала обшивка (2), отставшую внешнюю оболочку от улея ракеты (1), отщепившуюся от корпуса ракетного улея внешнюю оболочку (1), шелуху покрытия от улея ракеты (1), отделившуюся внешнюю оболочку от ракетного корпуса-улея (1), обшивка отделилась от улея ракеты (1).

Итак, переводческие версии испытуемых демонстрируют различную степень погружения реципиентов в авторскую метафорическую структуру, от чего напрямую зависит достижение качества перевода. Адекватная интерпретация авторского смысла, а значит, и оптимальность перевода, предопределяется многими переменными факторами.

Большинством информантов авторский смысл, заключенный в предложенном для перевода метафорическом контексте, адекватно не проинтерпретирован и не передан в переводных вариантах, а специфика исходного авторского смысла отражена лишь частично. Возможно, такие результаты демонстрируют то, что информативность начала анализируемого контекста превышает порог восприятия. По всей видимости, начало контекста не оптимально алгоритму активности индивида в процессе восприятия, поэтому контекст понимается неадекватно или не понимается. Возможно, зона подготовки к восприятию доминантного авторского смысла оказалась для большинства респондентов недостаточной.

Отказ от перевода метафорического контекста является в большинстве случаев показателем того, что респонденты не обнаружили какой-либо интегративный признак, объединяющий гетерогенные языковые репрезентанты текста в единое смысловое целое. Концептуальная система, пришедшая в состояние неустойчивости вследствие энтропии смысла, не может выйти на авторский личностный смысл либо обнаружить какой бы то ни было. Вероятно, не только недостаточное владение иностранным языком, невысокий уровень языковой

компетенции, но и уровень общей компетенции, эрудированности этих респондентов не позволяет им внедриться в авторскую модель и осознать содержание метафорического компонента текста, выйти на метафорический смысл автора. Высокий уровень гибкой интеграции, требующийся для соединения компонентов метафоры в единое компрессированное смысловое образование, пока не достигнут этими участниками эксперимента. В результате они не смогли подняться на качественно новый уровень познания фрагмента реальности, на иное мировосприятие познанного, в силу того, что не сумели совершить распредмечивающее понимание метафоры художника слова. Отказ респондента интерпретировать информацию, а именно – метафору иноязычного художественного текста, в психологии называют психологической защитой, которая как раз и фиксирует негибкость, ригидность смысловых структур личности. Перевод метафоры, а, следовательно, и порождение новой, хотя и вторичной, гибкой смысловой структуры, коррелирующей с исходной, требует прежде всего расширенного творческого, гибкого поля интерпретации переводчика, а также его глубокой, всесторонней эрудиции и высокой языковой компетенции.

Однако представленные результаты проведенного эксперимента не отрицают открытости метафоры для понимания, её направленности на порождение встречного смыслопостроения, адекватному исходному, на языке перевода. Более того, метафора как авторская/исходная модель фрагмента познания мира инициирует порождение встречной/вторичной модели на языке перевода, инвариантной исходной, именно поэтому наиболее предпочтительной моделью перевода, на наш взгляд, является модель, при которой воссоздается инвариантная «дрейфующая» компрессия стабильного и нестабильного метафорического смысла, синкретичная совокупность ментальных признаков.

Литература

1. Bradbury R. Short stories. Moscow, 2000. 288 p.
2. Брэдбери Р. Сборник научно-фантастических произведений: пер. с англ. Кишинев, 1985. 576 с.
3. Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary. 10th ed. Springfield, MA, 1995. 1660 p.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2001. 944 с.
5. Turner M., Fauconnier G. A mechanism of creativity // Poetics Today. 1999. Vol. 20 (3). P. 397–418.
6. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л., 1978. 175 с.

А.А. Ким-Малони, А.В. Терещенко

Томский государственный педагогический университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОПОНИМОВ В СЕЛЬКУПСКОЙ МИФОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАМАНСКОГО ПУТЕШЕСТВИЯ ПО МИРУ)

Аннотация. Рассматривается семантика и особенности функционирования топонимов в селькупской мифологии. Материалом исследования послужили рисунки селькупов, иллюстрирующие путешествия шаманов. Приведена классификация тополексем в соответствии с их принадлежностью к земному, надземному и подземному мирам. Приводятся многочисленные примеры гидронимов, урбанонимов, космонимов. Анализ топонимов позволяет реконструировать фрагмент картины мира миноритарного сибирского этноса.

В данной статье рассматривается семантика и особенности функционирования топонимов в селькупском фольклоре. Традиционно *топонимами* называются имена собственные, обозначающие названия географических объектов (континентов, стран, областей, городов, улиц, природных объектов, садов, океанов, морей, рек, озер и т.д.).

Авторы статьи предлагают более широкую трактовку и интерпретацию изначального понятия *«топоним»,* куда, наряду с названиями географических объектов (городов, рек, озер, морей), включены названия частей ландшафтной оболочки земной поверхности, наименования дорог (путей, маршрутов и препятствий, на которые разделены данные маршруты), названия жилищ людей и мест обитания сверхъестественных существ.

Подобная концепция видится вполне оправданной, поскольку в докладе речь идет о фольклорных топонимах, которые в подавляющем большинстве случаев представляют собой *географические объекты вымышленного мира* (например, вехи на пути селькупского шамана, дороги духов, моря мертвых) и не должны совпадать с реально существующими географическими объектами.

Материалом настоящего исследования послужили рисунки и акварели селькупов, иллюстрирующие представления шаманов о мире и населяющих его духах [1, 2]. Безусловно, данные рисунки заслуживают научного интереса, поскольку содержат немало лингвистически

ценной информации об ономастическом пространстве селькупского фольклора. Кроме того, интерпретация топонимов, изображенных на данных рисунках и акварелях, позволяет реконструировать фрагмент картины мира селькупского этноса.

Иллюстрации выполнены селькупами Николаем Кусаминым (18 лет) и Лукой Кагалевым (19 лет) из с. Янов Стан (Туруханский район Красноярского края, на границе с Красноселькупским районом Ямало-ненецкого автономного округа). Рисунки выполнены в 1925–1928 гг. для архива Г.Н. и Е.Д. Прокофьевых и в настоящий момент хранятся в Музее антропологии и этнографии им. Петра Великого (коллекция № 6361).

На рисунках отчетливо представлено деление на средний (земной), верхний (надземный) и нижний (подземный) миры как в вертикальной, так и в горизонтальной проекции. Горизонтальная модель мира представлена рекой с делением на верховье реки (верхний мир), среднее течение реки (средний мир) и низовье реки (нижний мир).

Рассматривая топонимическое пространство миров (земного, подземного и надземного), следует подчеркнуть, что далеко не каждый мир представлен на рисунках подробно и детально. Большее внимание при создании рисунков (в дальнейшем при их описании) селькупы уделяли подземному и надземному мирам [3. С. 59].

Топонимические объекты земного мира изображены схематично, что объяснялось селькупами тем, что «…каждый человек видит и знает то, что есть на земле. Каждому знаком чум, дорога, ведущая к чуму. Мир подземный и мир над землей мы увидеть не можем, поэтому нужно показать его устройство на рисунках» [4. С. 97].

Среди топонимов, встречающихся в земном мире, выделим следующие: жилища селькупов, чум шамана *(мат)*. На рисунках имеется изображение двух рек, в честь которых названы фратрии селькупов *(Кассыль кы* – Кедровкина река, *Лимпыль кы* – Орловая река). Интересным является тот факт, что детально прорисована только *Кассыль кы,* а *Лимпыль кы* лишь намечена. Вероятно, автор рисунка принадлежал к *Кассыль пелак тамтыр* (роду Кедровки) и считал себя вправе говорить только о своей мифологии. О *Кассыль кы* говорится «на *Кассыль кы* семь песков, много мелей, плесов. На каждом плесе свои караульщики». Число семь фигурирует не случайно – основной счет селькупов был семеричным, самостоятельные имена числительные имелись до семи включительно. Реки *Кассыль кы* и *Лимпыль кы* имеют общий исток – *йянэн (верх реки)*.

Согласно селькупской мифологии, все люди могут ходить по наземным дорогам *(вэтты),* но шаман идет по своей собственной дороге, тропинке *(сарпы)*. Кроме того, встречается и другое название шаманской дороги *šü (змея)*. В результате метонимического переноса (путь шамана такой же извилистый, как и передвижения змеи) мы получаем отчетливое представление о том, насколько непрост ритуал шамана при лечении больного [5. С. 366].

У селькупов небесный мир ассоциировался с местом, где жило верховное божество Нум и его сын Ий. Небо изображалось в виде кругов, чашей опрокинутых над плоской землей. В селькупском фольклоре имеют место и названия галактик, которые также находились в надземном мире [6. С. 201].

Перечислим основные топонимы надземного мира: космонимы *(Ин тольчиль вэтты (Ия лыжный путь), Ит тотпыль вэтты (Ия на лыжах пройденный путь)*. Отсюда следует сделать вывод, что *Млечный путь* в представлении селькупов – это следы ног Ия, который в мороз прошел босиком по всему небу, дошел до его края (где закатывается солнце) и там умер.

Интересную и лингвистически значимую информацию представляет топоним *нут тичи* (щель, ущелье, теснина неба). Именно с *нут тичи* начинается путь шамана во время камлания. Проходя через *нут тичи,* шаман оказывался в первом кругу неба. Само значение «теснина неба» (любой чрезвычайно узкий проход) подсказывает, что лишь душа шамана, но не его физическое тело может проникнуть в это ущелье [7].

Структура неба не ограничивается первым кругом, всего выделяется семь небес. Населено только первое небо (жилища Нума *(Нумыт мат)* и Ия *(Ит Мат),* второе, третье и все последующие небеса не населены. Шаман по своей дороге *сарпы* (в некоторых описаниях, *šü)* может дойти только до первого неба, где имеется вход *нут тичи.* Далее, по лестнице (древу) он поднимается до второго круга неба.

В зависимости от того, насколько близко к земной поверхности расположены круги неба, каждый из них имеет собственное название: *нуш шуньчи* (неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба), *шиттымталыль нуш* (второе нутро неба). В основе данных названий вновь лежит метонимический перенос: мездра «изнанка, изнаночная сторона выделанной кожи или шкуры» – *нуш шуньчи* (неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба).

Подземный мир представлен очень разнообразно, поскольку для того чтобы вылечить больного, селькупский шаман совершал путешествие к *Илынта/Илынтыль коты имыля* (жизненная старуха, живущая старуха-бабушка – важнейший персонаж селькупской мифологии. Она «дает новорожденному люльку, шаману – облачение, умершему – гроб») [8].

К основным топонимам подземного мира следует отнести: значительное количество гидронимов и их разновидностей, что вполне объяснимо, ведь селькупский шаман плывет по реке, чтобы оставить душу больного *(чорыль утыль кумыт* – «море с кровавой водой». Селькупы объясняют цвет моря тем, что берега и дно в нем состоят из «красной земли»; *латтарыль море* – «море мертвых», расположено на севере) [9. С. 205].

В подземном мире встречается и название болота – гелоним *(чакы* – «семиямное болото»). Ранее было упомянуто, что путь шамана во время камлания начинается с *нут тичи* (щель, ущелье, теснина неба). В подземном мире находится конечная точка путешествия шамана – *онты челынгпытыль лозыль мат,* где шаман оставляет душу больного. Таким образом, путь шамана в селькупском фольклоре построен как по своеобразному «навигатору», где указаны как начало *(нут тичи),* так и конец пути *(онты челынгпытыль лозыль мат).*

Древо, стоящее в верхнем течении шаманских рек, выросшее из земли и кроной касающееся неба, связывает воедино земной, надземный и подземный миры. Корни древа уходят глубоко под землю. По этому древу шаман поднимается на небо, к верховному божеству *Нуму* [10, 11].

В селькупском фольклоре встречаются следующие названия древа: *нут челынгпытыль челынтыль лампыль лозыль по* («богом, небом рожденное, солнечное, с поплавками древо»); *шуньчипыль путыль по* («древо с дуплом, пустое внутри»); *сельчи контыль по* («семикорневое дерево»).

Трансформация образа древа как связующего звена заметна в более поздних рисунках, где встречается лестница или дорога. Фольклорный сюжет о камлании шамана претерпевал изменения, что привело к подмене термина *по* (древо) на слово *вэтты* (дорога) [12. С. 162].

Таким образом, разделение пространства на земной, надземный и подземный миры базируется на мифологических представлениях селькупах о мире. Более детальное описание получили надземный и

подземный миры, в то время как в земном мире представлены базовые пространственные вехи (чум, дорога, река, озеро). Путешествие шамана во время камлания выстроено подробно, с указанием как начала, так и конца маршрута.

Анализ семантики географических названий позволяет сделать ряд выводов о пространственном расположении топонимов (*латтарыль кэтты* – «город мертвых», относится к подземному миру); о форме, структуре, рельефных особенностях земной поверхности *(нуш шуньчи* – неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба); об обитателях местности *(лозын илыпталь мат* – дом духов, дом злых духов, *сельчи коль панышь имыля* – жилище семикосой бабушки духов, *сельчи шу мат* – дом змей) [13].

Различные особи животного мира (змеи, пауки) помогают шаману в путешествии, в то время как заимствованный фольклорный персонаж (русский купец) – препятствует.

Анализ фольклорных топонимов позволяет понять: как шаман, так и его помощники населяют строго отведенные им территории (части пространства), путешествуют и передвигаются по разным дорогам (тропинка шамана – *сарпы,* дорога для людей – *вэтты)*.

Несмотря на то, что фольклорный сюжет о путешествии шамана может претерпевать некоторые изменения при передачи от поколения к поколению, базисные категории пространства (земной, надземный, подземный миры) и географические объекты в них (реки, моря, горы, дороги) остаются неизменными.

Литература

1. Прокофьева Е.Д. Костюм селькупского шамана (остяко-самоедского) // Сборник Музея антропологии и этнографии, 1949. IX. С. 334–373.
2. Прокофьева Е.Д. Представления селькупских шаманов о мире (по рисункам и акварелям селькупов) // Сборник Музея антропологии и этнографии. 1961. XI. С. 54–74.
3. Прокофьева Е.Д. Материалы по шаманству селькупов // Проблемы истории общественного сознания аборигенов Сибири. 1962. VIII. С. 42–68.
4. Прокофьева Е.Д. Шаманские костюмы народов Сибири // Религиозные представления и обряды народов Сибири XIX–XX вв. // Сборник Музея антропологии и этнографии. 1965. III. С. 79–102.
5. Прокофьев Г.Н. Церемония оживления бубна у остяко-самоедов // Известия ЛГУ. 1930. XII. С. 365–373.

6. Кузьмина Е.Н. Сибирский фольклор: материалы и исследования. СПб.: Из-во Европейского дома, 2005. 299 с.
7. Селькупские сказки. URL: http://www.skazk.ru/catalog/selkupskie-skazki/ (дата обращения: 28.09.2017).
8. Мифы селькупов. URL: https://ido.tsu.ru/other_res/deti/kulajka/htm (дата обращения: 28.09.2017).
9. Тучкова Н.А. Фольклорные тексты с героем Итя в собрании А.И. Кузьминой // Вестник томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 2 (130). С. 205–208.
10. Селькупские фольклорные тексты. URL: http://kunstkamera.ru/files/lib (дата обращения: 29.09.2017).
11. Фольклор народов Сибири. 2016. URL: http://bsk.nios.ru/enciklodediya/folklor-narodov-sibiri (дата обращения: 30.09.2017).
12. Хелимский Е.А. Самодийская мифология. М.: Мифы народов мира, 1982. 228 с.
13. Самодийская мифология. Режим доступа: https://www.psyoffice.ru/5-enc_myphology (дата обращения: 30.09.2017).

В.Н. Левина, М.А. Брагина, Н.В. Поморцева

Российский университет дружбы народов

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СПОСОБ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал художественного текста как поля для межкультурного взаимодействия. Обращается внимание на роль художественных текстов в обучении русскому языку как иностранному.
Ключевые слова: художественный текст, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный.

Художественный текст в настоящее время является языковым социокультурным динамически развивающимся явлением. Именно в нем отражены особенности национального мировидения, мировосприятия как отдельного автора, так и целого этноса, «именно они [тексты] напрямую связаны с культурой, хранят информацию об истории, национальной психологии, национальном поведении, т.е. обо всех составляющих культуры» [Бобкова 2009: 471]. Поэтому при изу-

чении иностранного языка художественный текст становится бесценным культурологическим материалом для изучения всей национальной палитры языковой культуры, так как «текст – объект реального мира и в то же время – художественно освоенное и эстетически переосмысленное отражение мира реальности. Эта особенность художественных произведений диктует необходимость при их анализе учитывать и экстралингвистические параметры текста» [Бобкова 2009: 472]. «Перед иноязычным читателем, носителем другой культуры, встает целый ряд проблем: лакуны фоновых знаний, разница в менталитете, различные картины мира, отдаленность текста по времени и др.», которые можно решать в процессе анализа художественных текстов [Лесохина, Мирошниченко 2015: 176]. Наряду с этим использование эффективных приемов изучения текста культуры в иностранной аудитории позволяет интенсифицировать процессы лингвокультурной адаптации иностранных студентов [Поморцева 2009].

В Китайской народной республике распространенным явлением стало использование на занятиях по русскому языку как иностранному текстов русских писателей и поэтов: А.П. Чехова, А.С. Пушкина. Н.В. Гоголя и др. В работе с магистрантами (вторая ступень высшего образования) в российском вузе, на наш взгляд, целесообразно не отказываться от этой практики. Например, на занятиях по дисциплине «Лингвистика текста и межкультурная коммуникация» такой опыт будет способствовать продуктивности обучения, так как «тексты художественных произведений содержат ценную лингвокультурологическую информацию и наиболее точно отражают концептуальную картину мира того лингвокультурного сообщества, которое их создало» [Лесохина, Мирошниченко 2015: 177].

Так, в частности, на занятиях с магистрантами 1 курса был использованы стихи об осени А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, И.А. Бунина, которые позволили показать специфику поэтического текста, отработать понятия *тема текста* и *основная мысль текста*, определить значение незнакомых слов, которые связаны с межкультурной спецификой текста, а также объяснить значение этого времени года в русской культуре («Унылая пора! Очей очарованье…» А.С. Пушкин).

В качестве учебного материала, на наш взгляд, можно использовать ранние рассказы А.П. Чехова. Во-первых, это знакомый многим обучающимся из КНР писатель, во-вторых, стиль изложения, его краткость и ясность позволяют лучше понять содержание иноязыч-

ным читателем. Например, рассказ «Толстый и тонкий», использованный на занятии, позволил познакомиться с реалиями России XIX в.: имя героя Порфирий, чины, звания и др. признаками той эпохи.

Кроме того, художественный текст позволяет преподавателю апеллировать к ассоциативному образному восприятию тех или иных явлений действительности иностранными студентами, так как «коммуникация возможна только в том случае, если коммуниканты владеют общим кодом. Однако общности знаков оказывается недостаточно для адекватной коммуникации, необходима общность значений ассоциаций и коннотаций этих знаков, детерминируемая внекодовыми знаниями коммуникантов» [Гудков 1997: 117].

Продуктивными приемами работы при обучении русскому языку иностранных учащихся могут стать «приемы, способствующие усвоению ЛКИ (лингвокультурной информации) иноязычных художественных текстов, – это приемы семантизации лексики с культурным компонентом семантики (ККС), приемы, направленные на овладение ЛКИ прецедентных текстов, приемы, направленные на выявление стереотипных представлений и преодоление культурной чуждости [Лесохина, Мирошниченко 2015:177].

Комплексная работа с художественным текстом позволяет выстраивать межпредметные связи, которые расширяют фоновые знания обучающихся в области гуманитарных наук (история, культурология и др.). Безусловно, текст является хорошей базой для усвоения лингвистических понятий, коммуникативной единицей, которая интегрирует значение всех языковых единиц, показывает их динамику в процессе коммуникации [Евтушенко 2015].

Таким образом, художественный текст играет важную роль в межкультурной коммуникации. Он является средством обучения, так как в ходе его лингвистического анализа совершенствуются коммуникативные и лингвистические навыки. Вместе с тем, такой текст становится определителем уровня владения русским языком, особенно если в ходе работы используются неадаптированные тексты. Кроме того, это очень серьезная мотивация к изучению русского языка. Как показывает практика преподавания, например, студенты из КНР, стремятся читать произведения русских авторов в оригинале (Л.Н. Толстой «Война и мир», «Анна Каренина» и др.).

Литература

1. Бобкова Т.А. Художественное произведение в контексте межкультурной коммуникации // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 2. С. 471–475.
2. Лесохина А.М., Мирошниченко С.А. Методические приемы при обучении чтению иноязычных художественных текстов в контексте диалога культур // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 176–182.
3. Поморцева Н.В. Особенности изучения текста в иностранной аудитории в аспекте лингвокультурной адаптации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 8. С. 182–188.
4. Гудков Д.Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., 1997. Вып. 1. С. 114-127.
5. Евтушенко С.Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) // Молодой ученый. 2015. № 16. С. 478–481.

Т.В. Никитенко

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РОЛЬ ТМ- ИНСТРУМЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА

В настоящее время перевод научно-технической (или специальной) документации занимает ведущее место по объемам выполненных переводов. Так, по данным некоторых переводческих агентств г. Томска, соотношение объема выполняемых переводов научно-технических текстов к текстам художественным составляет 70% к 30% соответственно. При этом к переводу научно-технических текстов предъявляются самые высокие требования, так как в итоге от перевода научно-технической документации может зависеть не только прибыль компании или ее взаимоотношения с контрагентами, но и жизнь человека. В этой связи основными актуальными вопросами остаются способы достижения высокого качества научно-технического перевода, особенно в условиях его осуществления в сжатые сроки.

Вопрос о качестве перевода сопровождает переводческую деятельность на протяжении всего ее существования. К середине XX ве-

ка, когда процесс перевода стал объектом всестороннего научного исследования, появились такие науки о переводе, как переводоведение и лингвистическая теория перевода. Центральными понятиями теории перевода стали адекватность и эквивалентность, а основной задачей ученых лингвистов в этой связи – разграничение и интерпретация этих понятий с целью практического их применения в переводческой деятельности для обеспечения высокого качества перевода. Вопросами адекватности и эквивалентности в переводе занимались такие ученые, как В.Н. Комиссаров [1], В.С Виноградов [2], Л.К. Латышев [3], В.В. Сдобников, О.В. Петрова [4], А.В. Федоров [5], Ю. Найда [6], А. Д. Швейцер [7] и другие. Кроме того, к решению вопросов о качестве перевода подключились такие возникшие во второй половине 20 века профессиональные организации, как Международная федерация переводчиков, Международная ассоциация профессиональных переводчиков, а позднее и организованный в нашей стране Союз переводчиков России (СПР), который обобщил в своих рекомендациях все стандарты, нормативные и справочные документы в области перевода [8]. Так, на настоящий момент действуют такие стандарты качества перевода, как общеевропейский переводческий стандарт EN-15038:2006 Standard, международный стандарт ISO 12616:2002 и ISO 2384 2384:1977. В России также действует система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу СИБИД (ГОСТ 7), которая также направлена на стандартизацию и введение норматива на оказание качественных услуг перевода.

Говоря о качестве научно-технического перевода, необходимо отметить, что среди основных требований, предъявляемых вышеупомянутыми стандартами к такому переводу, особое внимание уделяется единообразию формулировок, применению терминологии требуемой тематической области, а также единству терминологии в пределах всего текста [9]. При этом под единством терминологии или терминологическим единством понимается единообразное употребление терминов в пределах одного текста, а также между релевантными текстами. Например, термин «технологическая линия» может быть переведен как process line, а также process train, и оба варианта одинаково широко употребимы. Однако в пределах одного текста, а также в комплекте однородных документов переводчику необходимо выбрать один вариант и придерживаться его во всех этих документах, в противном случае при встрече в тексте нового варианта термина читате-

лю перевода может быть непонятно, о каком конкретно объекте идет речь.

Многие профессиональные переводческие организации и агентства отмечают, что верное и единообразное употребление терминов – один из самых наболевших вопросов, связанных с проблемами качества перевода. Также по данным международной организации, занимающейся вопросами терминологии, TermNet, 80% ошибок в переводах связано именно с употреблением терминов [10]. В крупных компаниях с терминами работают комплексно: создают терминологические базы, справочные материалы. При этом до появления современных высокоэффективных инструментов даже небольшая база терминов в виде таблицы Excel уже повышала качество перевода и снимала лишние сомнения и споры переводчиков по поводу верного перевода того или иного термина. Однако работа с такой терминологической базой занимала много времени, поскольку была лишь частично автоматизирована.

В настоящее время для решения проблемы верного и единообразного употребления терминов существует такой инструмент, как автоматизированная память переводов, или TM (Translation Memory). Ее эффективность обусловлена наличием функции терминологического обеспечения, которая при обнаружении в переводимом тексте слова или словосочетания, помеченного как термин в прежних переводах, обращает внимание переводчика на этот фрагмент текста, предлагая ему уже выбранный однажды вариант перевода. Говоря об автоматизированной переводческой памяти зачастую в качестве преимуществ ее использования в первую очередь отмечают экономию времени и скорость перевода, лишь вскользь упоминая о возможности повысить качество перевода. Однако при переводе научно-технических (или специальных) текстов это преимущество использования переводческой памяти становится гораздо более важным, нежели скорость выполнения перевода, которая несомненно является самым очевидным результатом использования TM-инструментов.

Так, например, возможность обеспечить единообразие терминологии является крайне актуальной при переводе контрактов, договоров, соглашений и других юридических текстов. Именно в таких переводах требование к единообразному употреблению закрепленного в преамбуле термина в пределах всего текста является наиболее критичным. Однако известно, что объем таких документов, например,

EPC-контрактов на реализацию крупных проектов в нефтяной, нефтегазовой и других отраслях промышленности нашего региона могут достигать 1000 страниц, при этом зачастую перевод их требуется осуществить в очень сжатые сроки, поэтому документ делится между многими переводчиками. Но даже если переводчики между собой договорились об употреблении определенных терминов и составили глоссарий, то один человек, работая без применения автоматизированной памяти переводов и переводя 100 или 200 страниц может запросто перепутать термины, которые он сам же употреблял ранее, что приведет не просто к стилистическим погрешностям, а к искажению смысла и неправильному трактованию, например, обязательств того или иного участника соглашения.

Приведем пример из практики одной компании. В контракте для обозначения трех разных сторон применялись термины vendor, manufacturer и supplier. При этом термины vendor и supplier могут переводиться как «поставщик», а manufacturer и vendor – «производитель», поэтому четкое определение их роли в преамбуле и единообразное употребление наименований сторон контракта во всем тексте являлось критичным условием корректного перевода. В упомянутом случае переводчики договорились и перевели данные термины в преамбуле контракта следующим образом: manufacturer – производитель, vendor – субпоставщик, supplier – поставщик. В процессе перевода использовалась автоматизированная переводческая память, поэтому проблем с единообразием терминов не возникало. Однако после внесения правок в готовый текст контракта потребовалось отредактировать перевод, и переводчик, решив сделать работу вручную и будучи уже изрядно уставшим, перевел слово vendor как поставщик, соответственно исказив смысл и приписав поставщику обязательства субпоставщика. И это лишь один пример, который может привести, как минимум, к тому, что получатель такого перевода заподозрит неладное и обнаружит ошибку раньше, чем она приведет стороны контракта и самого переводчика прямиком в Страсбургский суд.

Методология и методы исследования. В ходе исследования были проанализированы переводы трех научно-технических текстов по 1000 знаков с пробелами каждый, которые выполнялись последовательно в течение нескольких занятий студентами с продвинутым уровнем владения английским языком. Тексты содержали набор повторяющихся терминов и относились к нефтехимической тематике.

При этом одной группе студентов из 10 человек в рамках курса «Информационные технологии в лингвистике» было предложено воспользоваться программой автоматизированной переводческой памяти (в рамках курса изучалась он-лайн платформа SmartCAT) и создать в ней глоссарий по предложенным текстам. Вторая группа студентов из 10 человек выполняла перевод без использования ТМ-инструментов. При этом данной группе студентов также было предложено предварительно поработать с терминами и создать глоссарий в текстовом редакторе Word, табличном процессоре Excel, или в любом другом виде. Методом исследования являлся качественно-количественный анализ текстов перевода на предмет выявления случаев неоднообразного употребления терминов.

В текстах, предложенных для перевода, были выделены следующие повторяющиеся термины, перевод которых учитывался при подсчете ошибок, связанных с неоднообразным их употреблением: LDPE, knock out stack, off-speck bin, flare stack, control valve, shaft seal, off-gas heater, process data sheet, main control room, rack room.

Результаты исследования. В результате анализа работ студентов, осуществлявших перевод с помощью автоматизированной переводческой памяти, ошибок, связанных с единообразием терминологии, выявлено не было как в пределах одного переводимого текста, так и при сравнении трех предложенных для перевода текстов, что объясняется автоматизацией процесса работы с терминологией: smartCAT идентифицирует все термины в тексте и указывает ранее утвержденный переводчиком вариант перевода независимо от того, в какой форме стоит слово.

В работах десяти студентов, переводивших тексты без применения программы автоматизированной памяти переводов, в общей сложности был выявлен 21 случай неединообразного употребления терминов. Ниже представлены выявленные случаи:

Термин	Исходный вариант перевода	Варианты перевода, несоответствующие изначально принятому варианту перевода	Количество случаев несоответствия изначально принятому варианту перевода
LDPE	ПЭВД	ПЭНП	1
Knock out drum	Сепаратор	Дренажная емкость, газоотделитель	2

Off-speck bin	Бункер некондиции	Емкость для продукции, не отвечающей техническим требованиям	3
Flare stack	Ствол факела	Свеча, газовая вышка, факельная стойка	2
Control valve	Регулирующий клапан	Распределительный вентиль, управляющий клапан	2
Shaft seal	Уплотнение вала	Сальник вала	1
Off-gas heater	Нагреватель отходящего газа	Подогреватель газообразных отходов, нагреватель системы газоудаления	4
Process data sheet	Лист технологических данных	Технологическая спецификация, технологический паспорт	4
Main Control Room	Центральный пульт управления	Главная аппаратная, главная диспетчерская	2
Rack room	Аппаратная		–
Общее количество случаев несоответствия изначально принятому варианту перевода			21

Таким образом, каждый студент, работающий без применения автоматизированной переводческой памяти, в среднем допустил в переводе 2 ошибки, связанных с употреблением терминологии.

Необходимо отметить, что в рамках проводимого исследования ошибки не классифицировались по виду и по степени их значимости, а также не определялся их относительный «вес». Однако даже представленный в таблице обзор вариантов перевода, несоответствующих изначально принятому варианту, позволяет сделать вывод о том, что часть допущенных ошибок является не просто стилистической погрешностью, а смысловой ошибкой, которая может поставить получателя такого перевода в тупик и привести к неоднозначному пониманию текста.

Автоматизированная переводческая память действительно является эффективным средством, позволяющим повысить качество перевода, а именно соблюсти требование единообразия употребления терминов как в рамках одного текста, так и в пределах нескольких схожих документов, что особенно важно при переводе научно-технических (или специальных) текстов, спрос на перевод которых сегодня значительно превышает спрос на перевод художественных и публицистических текстов.

Следовательно, как практикующим переводчикам, так и преподавателям при обучении студентов навыкам письменного перевода научно-технических текстов в рамках соответствующих профессионально-ориентированных курсов, целесообразно рекомендовать применять инструменты автоматизированной переводческой памяти, чтобы повысить качество выполняемых переводов и избежать ошибок, связанных с употреблением терминов.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М., 1999. 136 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы), М.: Изд-во Ин-та общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
3. Латышев Л.К. Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчиков (с немецким языком). М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. 280 с.
4. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода: учебник для переводческих факультетов и факультетов иностранных языков. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 448 с.
5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков: учеб. пособие. 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. 416 с.
6. Найда Ю. К науке переводить. Принципы соответствий // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). Ереван: Лингва, 2007. С. 4–32.
7. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика: учебник. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
8. Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. М., 2012. 31 с.
9. Translation services – Service requirements. English version of DIN EN 15038:2006-08. 18 p.
10. http://www.termnet.org/english/about_us/index.php

И.М. Матюшин

Московский государственный лингвистический университет

УСТНЫЙ ПЕРЕВОД КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье рассматривается интерактивный характер устной межъязыковой коммуникации с участием переводчика с точки зрения лингвистической прагматики. Ставится вопрос о возможности адаптации речевого поведения отправителя сообщения к условиям устного перевода. Приведен перечень рекомендаций выступающим на международных конференциях, речь которых переводится последовательно или синхронно.

Ключевые слова: межъязыковая коммуникация; устный перевод; синхронный перевод; последовательный перевод; интерактивный процесс; лингвистическая прагматика; прагматический аспект перевода; отправитель сообщения; оратор; слушатель; коммуникативный акт; взаимопонимание; взаимодействие.

Системной характеристикой устного перевода, выделяющей его в особый вид профессиональной деятельности, является взаимодействие в реальном времени трех участников: говорящего (отправителя речевого сообщения), переводчика и слушателя (получателя перевода). Исходя из этого, перевод как коммуникативный акт традиционно рассматривается в лингвистической теории перевода как трехфазный процесс.

1. Коммуникация между отправителем сообщения и переводчиком, выступающим в функции получателя исходного сообщения.

2. Перекодирование текста на ИЯ в текст на ПЯ, осуществляемое переводчиком.

3. Коммуникация между переводчиком, выступающим в роли отправителя сообщения, и основным получателем этого сообщения.

Эта трехфазная схема, предложенная в свое время О. Каде, неоднократно приводилась в классических трудах по теории перевода [1. С. 34] и является общепризнанной, поскольку объективно отражает сущность общения на разных языках через посредника-переводчика. Главный вывод, сделанный на основании этой схемы, заключается в том, что акт перевода распадается на два взаимосвязанных коммуникативных акта: коммуникацию между отправителем и переводчиком и коммуникацию между переводчиком и получателем. Дальнейшие рассуждения о переводе как двуязычном коммуникативном процессе, как правило, концентрируются на личности переводчика, его качествах и особенностях его технических действий, направленных на достижение оптимального взаимопонимания между разноязычными отправителем и получателем текста. Однако коль скоро последние являются полноправными участниками процесса устного перевода, столь же правомерной является постановка вопроса об их роли в этом процессе и о том, каким образом речевое (и не только) поведение говорящего и слушающего влияют на ход и конечный результат опосредованной коммуникации.

Уже в самой формулировке вопроса содержится парадокс, который, впрочем, типичен для всей переводческой деятельности в целом.

Действительно, с одной стороны, все три участника общения должны быть заинтересованы в успешности коммуникации. Говоря простыми словами, говорящий хочет, чтобы его понял собеседник, переводчик воспринимает смысл сказанного и использует весь переводческий инструментарий для передачи смысла на ПЯ, а слушающий стремится понять смысл, выраженный средствами понятного ему языка. Таким образом, как говорящий, так и слушающий, казалось бы, должны осознанно создавать наиболее комфортные условия для взаимопонимания и прежде всего для переводчика, это взаимопонимание обеспечивающего.

С другой стороны, высшая цель профессионального перевода заключается в максимальном приближении многоязычной коммуникации к коммуникации многоязычной. В соответствии с деонтологическими принципами профессии, переводчик работает так, чтобы участники общения замечали его как можно меньше (а в идеале – вообще забывали о его существовании), оставаясь при этом центральной и необходимой фигурой межъязыкового общения. Высококвалифицированный переводчик всегда стремится к тому, чтобы у всех участников общения создалось впечатление, что они говорят на одном языке. Следовательно, ни говорящий, ни слушающий не должны корректировать свое речевое поведение с учетом присутствия переводчика. С нашей точки зрения, данное противоречие имманентно присутствует в любой ситуации устного перевода (как последовательного, так и синхронного) и не имеет однозначного разрешения. Тем не менее, всестороннее изучение не только роли и действий переводчика, но роли и действий говорящего и слушающего может оказаться полезным для дополнения и детализации модели устного перевода на основе схемы О. Каде с учетом существенно изменившихся в последнее время условий, в которых происходит устное общение через переводчика. На наш взгляд, новая парадигма требует нового взгляда на действия всех участников коммуникации, приобретающей все более интерактивный характер.

Интересующая нас проблема лежит в области лингвистической прагматики, которая «включает комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации, ситуацией общения» [2. С. 390]. В теории перевода под прагматическим аспектом, как правило, принято понимать установку на адресата, получателя перевода, которая требует учета тождественности

эффекта, производимого оригиналом и переводом [3. С. 163]. Эта дефиниция подразумевает установку на получателя, которой руководствуется переводчик, выбирая наиболее адаптированные для конкретной ситуации языковые средства. Аналогичным образом принято говорить об установке отправителя сообщения на код получателя как важнейшей металингвистической характеристике акта опосредованной коммуникации. При этом возникает все тот же вопрос: если существует кодовая установка отправителя на получателя, должна ли существовать установка отправителя на переводчика, выполняющего роль языкового посредника?

Еще раз подчеркнем, что коль скоро переводчик не является конечным получателем сообщения, а лишь посредником, было бы неправильно выдвигать к говорящему жесткие требования по выстраиванию своей речи с учетом присутствия переводчика. Однако верно и то, что отправитель сообщения имеет немало возможностей не только облегчить труд переводчика, но и (самое главное) своими действиями обеспечить высокое качество перевода, а, следовательно, способствовать максимальному достижению коммуникативных целей. Именно в таком поведении отправителя сообщения усматривается необходимость усиления интерактивности в ситуации устного перевода. Поскольку рамки научной статьи не позволяют подробно рассмотреть действия всех участников акта опосредованной коммуникации, остановимся на возможных особенностях поведении говорящего.

О каких действиях отправителя сообщения может идти речь? В ходе международной конференции рекомендации к выступающему, речь которого переводится на другие языки последовательно или синхронно, можно сформулировать следующим образом:

1. *Выбор естественного и умеренного темпа речи*.

Темп речи обусловлен многими факторами как национального, так и персонального плана. В ситуации последовательного перевода темп речи оратора напрямую связан с его умением выбирать правильный момент для паузы. Идеальными условиями последовательного перевода являются такие, при которых говорящий делает паузы регулярно с относительно одинаковыми интервалами времени после смысловых отрезков (синтагм), содержащих законченную мысль [4. С. 9]. В ситуации синхронного перевода темп речи оратора имеет важнейшее значение. При чрезмерном увеличении темпа речи оратора может наступить чисто физический предел возможности передавать смысл по-

средством перевода на другой язык (для демонстрации этого предела достаточно попытаться повторять слова оратора на том же языке, на котором он говорит: в определенный момент это станет невозможным).

Типичной ситуацией, знакомой всем профессиональным переводчикам-синхронистам, является просьба председательствующего к очередному оратору несколько сократить время выступления в связи с тем, что конференция «выбилась из графика». К сожалению, распространенной реакцией выступающих на подобную просьбу становится не сокращение текста, а увеличение темпа речи («Хорошо, я постараюсь ускориться!»). В этом случае можно сказать, что выступающий добивается лишь одной цели – отметиться в списке ораторов, в то время как достижение коммуникативной цели может оказаться под вопросом. Порой причиной возникновения такой ситуации являются действия самих организаторов мероприятия. По свидетельствам переводчиков, работающих в системе ООН, на некоторых мероприятиях организаторы в целях экономии или по каким-то иным соображениям включают в повестку дня чрезмерное количество выступающих, в результате чего применяется жесткий хронометраж с ограничением времени каждого выступления до двух, а иногда и до одной минуты [5. С. 82].

Многие профессиональные переводчики отмечают, что средний темп речи ораторов на международных конференциях увеличивается с каждым годом. Можно лишь предполагать, с чем это связано. Возможно, общий уровень культуры публичного выступления постепенно снижается. Не исключено также, что одновременно повышается и уровень профессионализма переводчиков, которым удается справиться с невероятно высоким темпом речи. Однако, безусловно, сказывается влияние новых информационных технологий и возможностей в представлении информации аудитории. Сегодня, как правило, каждый оратор сопровождает свое выступление компьютерной презентацией Power Point. Картинки, схемы и графики, появляющиеся на экране, заставляют выступающего выбирать особый стиль речи, который можно назвать «телеграфным». Характерной чертой такого стиля речи является обилие назывных предложений, в то время как переводчик должен соблюдать определенные грамматические и синтаксические нормы ПЯ. Нередко ораторы заявляют, что они не будут «озвучивать то, что написано, так как все и так видят текст на

экране». Иноязычная аудитория оказывается в этом случае в затруднительном положении, а переводчик (даже если ему хорошо виден текст на экране, что случается далеко не всегда) просто не имеет времени перевести текст[1].

Следует признать, что решение проблемы темпа речи оратора мало зависит от переводчиков. Некоторые старые модели пульта синхрониста были снабжены специальной кнопкой, при нажатии на которую перед оратором загоралась световая табличка «Говорите медленнее». Даже в то время, когда подобное устройство было в ходу, оно крайне редко применялось, а когда применялось, не давало никакого ощутимого эффекта. Современные пульты для синхронного перевода уже давно не имеют такой кнопки. В практике перевода также отмечены случаи, когда при чрезмерном темпе речи оратора переводчик-синхронист обращался в микрофон к председательствующему с просьбой «призвать оратора к порядку». Однако и подобные действия, как правило, не приводили к нужному результату, а наоборот, вызывали отрицательную реакцию участников мероприятия, которые могли обвинить переводчика в отсутствии профессионализма. Наконец, многие выступающие, понимая важность качественного перевода, заранее обращаются к переводчику и спрашивают его совета по поводу оптимального темпа речи. Но и в этом случае просьба переводчика говорить в умеренном темпе, как правило, забывается оратором после первых произнесенных фраз, а общий ритм речи получается «рваным» и неудобным для перевода. Именно поэтому опытные переводчики-синхронисты советуют оратору говорить в своем естественном темпе, к которому он привык.

Справедливости ради нужно отметить, что существует определенная категория ораторов, прекрасно владеющих искусством публичного выступления, удобного как для слушающих, так и для перевода. Как правило, это опытные политики или специалисты в разных областях, часто выступающие на международных мероприятиях. К «иде-

---

[1] По мере все большего распространения презентаций Power Point, сопровождающих выступление оратора, начинают вырабатываться определенные правила их использования. В частности, сегодня многие французские организации и компании рекомендуют своим представителям, выступающим на французском языке на международных конференциях, сопровождать свое выступление презентацией на английском языке. Это действительно облегчает многоязычной аудитории восприятие текста и в определенной степени упрощает задачу переводчика.

альным» ораторам можно причислить и самих переводчиков, когда они оказываются в роли выступающих с трибуны. В иных случаях переводчик-синхронист применяет весь арсенал технических приемов, находящихся в его распоряжении: выделение основных смысловых элементов, компрессия, опущение, разумное использование аббревиатур и т.д.

2. *Говорить на родном языке, не пытаясь играть на публику и демонстрировать знание иностранного языка (за исключением случаев, когда это невозможно, так как родной язык не входит в перечень рабочих языков конференции)*.

Перечень рабочих языков обязательно должен быть указан в информационном письме, которое организаторы направляют участникам мероприятия. Ситуации, когда выступающие не обращают на это внимание и готовят выступление на ином языке, порой случаются, но такие случаи можно считать экстремальными и снимающими с переводчика, не владеющего этим языком, какую-либо ответственность (хотя мемуары опытных переводчиков и полны забавными историями о том, как приходилось переводить с незнакомого языка). Более частым случаем является желание оратора оказать честь или доставить удовольствие (по его мнению) организаторам и большинству участников, зачитав речь на родном для них языке. Автору статьи также приходилось сталкиваться с ситуацией, когда выступающий совсем не владел языком страны-организатора, но зачитывал текст перевода своего выступления на этот язык, написанный кириллицей. При этом переводчик оказывается в довольно затруднительном положении даже не с точки зрения передачи смысла на ПЯ, а с точки зрения восприятия речи оратора, которая может быть отмечена сильным акцентом или неправильным выбором языковых средств. Часто подобная коммуникативная ситуация создает для переводчика еще большие трудности, чем темп речи оратора, и требует специальной, в том числе психологической, подготовки.

3. *Даже при наличии заготовленного текста выступления стремиться говорить своими словами, формулируя мысль короткими и выстроенными логично фразами*.

Наличие заранее подготовленного текста выступления значительным образом меняет характер коммуникативной ситуации. Зачитывание текста предполагает умение владеть дыханием, расставлять интонационные паузы, делать логические акценты. В противном случае не

только переводчик, но и слушатели, владеющие языком оратора, испытывают трудности в восприятии и понимании речи. Кроме того, несоблюдение упомянутых принципов, как правило, приводит не только к монотонности, но и к резкому увеличению темпа речи.

С точки зрения переводчика, наличие текста выступления добавляет отдельный канал информации и дополнительный вид деятельности (перевод с листа), который может как облегчить, так и осложнить выполнение коммуникативной задачи. Профессиональные переводчики знают, насколько важно владеть переводом с листа при выполнении последовательного и синхронного перевода (особенно при передаче прецизионной информации) и насколько при этом может быть повышена полнота передачи не только смысла, но любой иной информации (особенно при передаче прецизионной информации) [6. С. 5]. Однако общепризнанным принципом устного перевода является особая осторожность при выполнении перевода с листа с одновременным восприятием на слух речи оратора, поскольку последний имеет право в любой момент отойти от текста, дать дополнительный комментарий, переставить абзацы местами, выпустить какую-то часть текста или вообще перейти на спонтанную речь. Имеется также риск небольшого забегания вперед в переводе, когда переводчик скажет то, что оратор в результате опустит в своей речи.

4. *При наличии подготовленного текста выступления передать его заранее переводчикам напрямую или через организаторов конференции*.

В целом наличие или отсутствия текста выступления настолько существенно влияет на алгоритм работы переводчика, что можно говорить о двух разных видах последовательного и синхронного перевода. Понимание потенциальным выступающим и организаторами этого простого постулата может стать залогом успешного проведения всего мероприятия. Хочется надеяться, что со временем предоставление переводчикам трех видов рабочих материалов – программы мероприятия, списка участников и текстов выступлений – станет для организаторов таким же безусловным правилом, как и необходимость проведения кофе-пауз. Речь идет не только о работе с готовым текстом непосредственно в процессе перевода, но и о предварительной подготовке переводчика к работе. Изучение текстов выступлений, уточнение эквивалентных соответствий (особенно в области терминологии), составление двуязычных глоссариев занимает, как правило,

не один рабочий день переводчика в ходе подготовки к мероприятию.[2] Разумеется, в этом случае имеется возможность заранее продумать переводческие решения, а также найти правильные соответствия цитатам из специальных работ, художественных произведений или, например, из Библии. В отсутствие предоставленных текстов выступлений подготовка принимает иной характер и представляет собой изучение специальной темы и схожих текстов на двух рабочих языках, относящихся к этой теме, то есть своеобразную лотерею.

5. *Четко и разборчиво (а не скороговоркой) произносить цифры, имена собственные, географические названия, аббревиатуры и любые другие подобные слова (лексические единицы, относящиеся к прецизионной информацией).*

Интересной особенностью публичного выступления является то, что многие ораторы произносят элементы прецизионной информации скороговоркой. Можно предположить, что это явление имеет психолингвистический характер, поскольку самому оратору, как правило, хорошо знакомы и привычны эти лексические единицы, будь то цифры, аббревиатуры, или лингвокультурные референции. Напротив, переводчик, если он не имеет перед глазами графического образа, может испытывать трудности с восприятием на слух даже произнесенной скороговоркой цифры (например, статьи и подпункта закона), не говоря уже об именах или иноязычных названиях, поскольку в его лингвокультурный тезаурус они, в отличие от оратора, не входят.

6. *По возможности поддерживать диалог с переводчиком*. Невербальный интерактивный диалог с переводчиком возможен и полезен как при последовательном, так и при синхронном переводе. Оратору достаточно периодически обращать внимание на переводчика, чтобы адаптировать (как правило, совсем немного) свое речевое поведение в интересах успешности коммуникации. В ситуации синхронного перевода оратор и переводчик часто не имеют визуального контакта, но некоторые опытные ораторы во время своего выступления одновременно слушают перевод в наушник, не владея языком перевода, но имея при этом возможность подстраиваться под темп речи перевод-

[2] Этот важный момент часто не учитывается заказчиками услуг устного перевода, полагающими, что оплачиваться должно только чистое время говорения на мероприятии.

чика. Такой технический прием является интересным примером интерактивности в устном переводе.

На наш взгляд, с увеличением интенсивности и многоплановости международных контактов все более остро будет стоять вопрос не только о требованиях к профессиональному переводу, но и к коммуникативному поведению непосредственных участников общения. Перечисленные выше рекомендации выступающему, конечно, в определенном смысле являются идеализированными и могут рассматриваться как «несбыточная мечта переводчика», однако даже их частичное соблюдение может придать межкультурному общению с участием переводчика действительно интерактивный характер и способствовать лучшему взаимопониманию говорящего и слушающего.

Литература

1. Швейцер А.Д. К проблеме лингвистического изучения процесса перевода // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1970. С. 30–42.
2. Арутюнова Н.Д. Прагматика // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 389–390.
3. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М.: Флинта, Наука, 2008. 320 с.
4. Матюшин И.М. Курс устного перевода. Французский язык // И.М. Матюшин, Огородов М.К. Курс устного перевода. Французский язык. М.: Нестор Академик, 2015. 486 с.
5. Dupuy G. L'interprétation de conférence à l'Office des Nations Unies à Genève. // Equivalences. Le traducteur, l'interprète et les organisations internationales. Numéros 42/1-2. Bruxelles: Université libre de Bruxelles, 2015. P. 65–103.
6. Матюшин, И.М. Синхронный перевод в многоканальной информационной среде // Вестник МГЛУ. 2016. № 11 (750). С. 41–50.

В.А. Разумовская

Сибирский федеральный университет

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДИМОСТИ: РУССКОЕ СРЕДНЕВЕКОВЬЕ РОМАНА «ЛАВР»

Аннотация. Статья посвящена переводимости культурной информации и памяти, представленных в информационном пространстве художественного текста и определяемых как регулярные единицы перевода. Материа-

лом исследования послужил текст Е. Водолазкина «Лавр», рассматриваемый в препереводческой прескриптивной перспективе.

Вся история перевода, и прежде всего, художественного перевода, неразрывно связана с поиском переводоведами ответов на такие важнейшие вопросы, как «Что переводится?», «Как переводится?» и «Переводится ли вообще?». В широком смысле указанные вопросы неотделимы от «вечной» проблемы переводоведения – переводимости. Необходимость и неизбежность обращения к данной проблеме отразилась в переводческом дискурсе в различных и порой крайне противоречивых мнениях. Так, французский поэт Ж. Дю Белле еще в XVI в. сформулировал идеи «переводческого скептицизма» [Белле 1981]. Размышляя о проблеме переводимости, испанский философ Х. Ортега-и-Гассет отмечал, что «удел, привилегия и честь человека – никогда не достичь задуманного <…> он всегда идет к поражению, еще до битвы получая пулю в висок» [Ортега-и-Гасссет 1991: 341]. В настоящее время вопрос переводимости не утратил своей остроты, прежде всего в двух областях. Одной из них является область машинного перевода, имеющая относительно короткую, но бурную историю существования. Другая область, в которой дихотомия «переводимость-непереводимость» неизменно актуальна, – это область художественного перевода. Так, вопрос о принципиальной переводимости художественной литературы с позиций манипулятивной школы перевода сформулирован следующим образом: «Почему Вы заинтересованы в одобрении или неодобрении возможности того, что происходило и продолжает происходить практически во всем мире вот уже, по крайней мере, в течение четырех тысяч лет»[3] [Bassnett, Lefevere 1998: 1]. Оптимистический подход к проблеме переводимости представлен и в работах теоретика культуры и писателя У. Эко, который отмечает, что «любой перевод намечает окраины неверности вокруг ядра предполагаемой верности, но решение о местоположении этого ядра и о ширине этих окраин зависит от целей, поставленных перед собой переводчиком» [Эко 2006: 17]. В качестве сильного аргумента в пользу переводимости итальянским исследователем приводится известная апория философа Зенона об Ахиллесе и черепахе. Согласно рассуждениям из древнего парадокса, быстроногий Ахиллес теоретически

[3] Перевод автора статьи.

никогда не догонит крайне неторопливую черепаху, если в точке начала движения черепаха находится впереди древнегреческого героя. Однако в реальности Ахиллес имеет возможность достаточно легко справиться с поставленной задачей, так как математическая модель и реальные физическое движение обнаруживают существенные различия. У. Эко переносит идеи парадокса на конкретные задачи, стоящие перед переводчиком художественного текста, и наглядно описывает несоответствия, существующие между практикой и теорией художественного перевода [Eco 2001]. Таким образом, теоретическому скептицизму в переводоведческом дискурсе противостоит практический оптимизм. Важно отметь, что признание принципиальной переводимости не устраняет традиционно трудные вопросы для переводчиков текстов художественной литературы. И здесь на первое место выдвигается вопрос о единице художественного перевода.

Изменение переводоведческой парадигмы, выраженное в возникновении и развитии теорий, ориентированных на культуру и погруженных в широкий культурный контекст, нашло свое отражение в изменении понимания природы единицы перевода, относительно которой переводчик принимает решение на перевод. В соответствии с признанием языка одной из форм реализации культуры, а также и продуктом национальной культуры художественный текст как предмет культурной истории представляет интерес именно в плане содержащейся в нем культурной информации. В рамках культурологического направления переводоведения культурная информация может рассматриваться не только как объект, но и как регулярная и полноправная единица перевода. Так, С. Басснетт и А. Лефевр – лидеры школы манипуляции, декларирующей возможность достижения полноценной коммуникации в художественном переводе, считают, что именно культура становится операционной единицей перевода, а не слово или текст [Bassnett, Lefevere 1990: 8].

Часть культурной информации рассматривается в современной науке как культурная память, подразумевающая внешнее измерение памяти человека. Культурная память имеет временной и социальный аспекты, социальную традицию и коммуникацию [Assmann 1992]. Историк религии и культуры Я. Ассман связывает феномен культурной памяти с формированием и сохранением коллективной идентичности и считает, что благодаря культурной памяти, выполняющей важнейшую роль коннективной структуры общества, осуществляется

циркуляция, сохранение и передача культурного смысла в конкретном обществе. Определяя культурную память как особую форму коллективной памяти, Я. Ассман трактует данное явление через понятие «помнящей культуры». Коллективная память порождает коллективную идентичность и имеет выраженный надындивидуальный характер. Культурная память как особый вид культурной информации часто является неточной и в некоторых случаях сильно искаженной информацией о событиях прошлого. Исторические события и явления, отраженные и зафиксированные в народных песнях, сказаниях, легендах, анекдотах и прочих устных и письменных текстах, нередко имеют своим результатом создание и сохранение нереальной (неправильной, искаженной) информации о реальных исторических событиях и персонажах. Примеры культурной памяти о измененных или нереальных явлениях и событиях представлены в сакральных и философских текстах древности: Всемирный Потоп, географические объекты (легенды об Атлантиде).

Художественный текст как особая «тара» для хранения культурной информации (а также и как важнейший генератор культурных смыслов по Ю.М. Лотману) является для его читателей важным источником культурных сведений. Культурное информационное пространство текста имеет гетерогенную природу, так как в нем может быть представлена информация как о «своей» культуре (культуре языка оригинала) – внутренняя культурная информация, так и «чужых» культурах – внешняя культурная информация. В ряде культур мира именно литературные тексты формируют информационное ядро, являясь основными носителями информации о данных культурах в ситуации межкультурного взаимодействия и обмена. В теории литературы такие культуры определяются, как литературоцентрические [Кондаков 1992]. Ярчайшим примером литературоцентризма (текстоцентризма по Ю.М. Лотману), бесспорно, является русская культура. Как важное метаисторическое явление литературоцентризм продолжительный период определял ход культурно-исторического процесса в России. Литературные тексты традиционно служили и продолжают служить (даже в ситуации современного кризиса литературоцентризма) целям сохранения русского культурного своеобразия и осуществления межкультурного обмена между культурами мира и русской культурой. Чтение текстов А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и других русских классиков в ориги-

нале и переводах дает «чужим» возможность познакомиться с особенностями русского быта, явлениями русской культуры и событиями русской истории. Художественные тексты помогают понять «загадочную русскую душу», специфику русского менталитета и русского характера. Таким образом, в текстах русской литературы как объектах хранения информации и как объектах межъязыкового перевода культурная информация и память могут быть определены как регулярные единицы перевода. Данный подход к информации оригинального русского текста требует от переводчика как читателя (герменевтического «сверхчитателя» по Х.-Г. Гадамеру) узнавания и глубокого понимания всего объема и глубины культурной информации и памяти. Процесс перевода художественного текста начинается с предпереводческого анализа. При обращении к тексту как объекту перевода переводчик исследует формальные и содержательные параметры текста в различных аспектах: лингвистическом, прагматическом, культурологическом, эстетическом. Особое значение в предпереводческом анализе имеет определение информационной типологии и «топографии» объекта перевода, что позволяет выявить объем, специфику и соотношение типов информационной нагрузки оригинала и выбрать наиболее эффективные стратегии ее передачи в переводе.

Несомненным вызовом переводчикам являются сверхсемантизированные в культурном отношении тексты. В контексте новейшей русской литературы к «культурносложным» текстам, бесспорно, относится роман Е. Водолазкина «Лавр», опубликованный в 2012 году и ставший лауреатом Национальной премии «Большая книга» в 2013 году. В определенном смысле роман является неким лингвистическим экспериментом автора – специалиста в области литературы Древней Руси. Сразу после выхода в свет роман стал объектом изучения в различных гуманитарных контекстах, что позволило определить произведение как экспериментальное поле, в котором история осмысливается на фоне признания аксиомой «вечного движения» [Махинина, Сидорова 2016].

Важнейшую роль в организации культурного пространства романа, создании уникальной культурной диахронной полифонии, а также ярких художественных образов играет сконструированный автором вариант древнего языка, определяемый как «мертвый язык» [Шуринова 2016]. Рассмотрение Е. Водолазкиным своего произведения как «неисторического романа» указывает и на «квазиисторичность» ис-

пользуемого в тексте авторского варианта древнерусского языка. Язык-рекострукция необходим автору для реконструкции в современном художественном тексте неизвестного средневекового сознания, архаического миропонимания героев и прежде всего уникальной картины мира средневекового врача Лавра. Несмотря на условность (искусственность) данный вариант воспринимается читателями текста, являющимися носителями современного варианта русского языка, как «другой» язык (иноязычие). Языковая «квазисистема» Водолазкина имеет большую функциональную нагрузку и тесно связана с различными аспектами художественного смыслопорождения, авторского замысла и способствует осуществлению «межвременной» внутрикультурной коммуникации. При этом важно отметить, что архаические языковые формы не только создаются и используются автором, но и комментируются в тексте посредством метаязыковых комментариев. Таким образом, можно говорить о том, что, используя языковую систему как машину времени, автор помогает современному читателю своего текста приблизиться к средневековому миру и времени художественного повествования.

Несмотря на то, что Е. Водолазкин намеренно подчеркивает «неисторичность» своего текста, роман является бесспорным отражением русской культуры рубежа XV-XVI веков. Язык-реконструкция имеет в своей основе русский язык описываемого исторического периода. Высокий лингвокультурный потенциал романа обусловлен использованием сведений об истории средневековых монастырей русского севера и монашества [Иванова 2014]. Культурная информация и память романа отражает культуру и искусство России описываемого периода и представлены посредством многочисленных культуронимов (по В.В. Кабакчи) – языковых единиц, закрепленных за элементами различных культур. В контексте русской культурной информации и памяти наибольший интерес представляют идионимы – языковые элементы, специфические для культуры конкретного языка.

Автор детально реконструирует «другое» историческое время и пространство романа: «…своеобразная “погруженность” автора в эпоху проявляется и на уровне досконального знания уклада жизни, верований. И на уровне ее тонкого ощущения в запахах, звуках, формах и т.д. Указание же на отдаленность от описываемой эпохи обозначается и впрямую <…>, и косвенно: в речи его и его героев, в своеобразной пропитке текста современным научным знанием, в де-

талях быта» [Махинина, Сидорова 2016: 273]. К разряду культуронимов (идионимов русской культуры) относятся антропонимы (Арсений, Устин, Амвросий, Лавр, Никандр, Христофор, Карп, Андрон, Иннокентий, Марфа), имена христианских святых (Арсений Великий), топонимы (Псков, Рукина слободка, Кирилло-Белозерский монастырь), названия жилищ (божедомка, келья, слободка, изба, скудельница), исторические и религиозные артефакты (Псковская и Белозерская летописи). Врачебная деятельность главного героя определила употребление в тексте устаревших названий лекарственных трав, известных еще древним славянам (одолень, сава).

Таким образом, культуронимы обеспечивают культурное своеобразие художественного текста «Лавр». С позиций художественного перевода культуронимы определяются как единицы перевода, относительно которых переводчик принимает решение на перевод. При этом особую важность приобретают вопросы переводимости и непереводимости. С учетом ингерентной культурной нагруженности, переводимость культуронимов необходимо рассматривать не только в традиционном лингвистическом плане, но и в культурологическом плане. В данном случае важно говорить не только о принципиальной возможности перевода культурной информации и памяти художественного оригинала, поскольку литературные тексты являются хранилищами культурной информации (по Ю.М. Лотману), а о переводимости единиц, несущих культурную информацию и одновременно являющихся единицами перевода. На смену рассуждений о переводимости и непереводимости художественного текста вообще приходят вопросы об определении и применении эффективных стратегий преодоления непереводимости и достижения как можно более высокой степени переводимости. Рассматривая стратегии перевода как способы адаптации культурной информации в рамках лингвокультурной дихотомии «свой и чужой», можно говорить о форенизации и доместикации (по Л. Венути) культуронимов оригинала. Парадигма стратегий, предложенная Л. Венути, может быть расширена за счет стратегии остранения, которая тесно связана с остранением как художественным приемом и как универсальным законом искусства. Остранение предполагает создание особого восприятия и видения предмета, которое не объясняет напрямую значение предмета, а концентрирует на нем внимание, увеличивая долготу и трудность его восприятия читателем. «Целью образа является не приближение его

значения к нашему пониманию, а создание особого восприятия предмета, *создание “виденья” его, а не “узнавания”*» [Шкловский 1983: 20]. В широком смысле можно считать, что роман «Лавр» построен на основе художественного приема остранения. Воссоздание в переводе ведущего приема оригинала позволит обеспечить реконструкцию культурной информации и памяти и сделать текст романа доступным для представителей других культур.

Размышления о принципиальной переводимости романа носят в данной работе прескриптивный характер. Практика художественного перевода свидетельствует о том, что за пять лет, прошедших после публикации русского оригинала, роман был переведен на ряд европейский языков. Одним из последних стал перевод на финский язык, вышедший под названием «Четыре жизни Арсения».

Литература

1. Дю Белле Ж. Защита и прославление французского языка // Эстетика Ренессанса. М.: Наука, 1981. Т. 2. С. 235–263.
2. Ортега-и-Гассет Х. Нищета и блеск перевода // Что такое философия. М.: Наука, 1991. С. 336–352.
3. Bassnett S., Lefevere A. Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. Topics in Translation. 11. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. 143 p.
4. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. СПб.: Symposium, 2006. 574 с.
5. Eco U. Experiences in Translation. Toronto: University of Toronto Press, 2001. 135 p.
6. Bassnett S. and A. Lefevere (eds.) Translation, History and Culture. London; New York: Pinter, 1990. 133 p.
7. Assmann J. Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H. Beck, 1992. 333 s.
8. Кондаков И.В. Покушение на литературу (О борьбе литературной критики с литературой в русской культуре) // Вопросы литературы. 1992. Вып. II. С. 75–127.
9. Махинина Н.Г., Сидорова М.М. Историческое время в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр» (к постановке проблемы) // Филология и культура. 2016. № 21 (44).
10. Шуринова Н.С. «Мертвый язык» как средство воскрешения субъективности «другого» в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр» // Новое прошлое. 2016. № 4. С. 99–110.
11. Иванова Е.А. Лингвокультурологический потенциал романа Е. Водолазкина «Лавр» // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 66–71.
12. Шкловский В. Искусство как прием // О теории прозы. М.: Советский писатель, 1963. С. 9–26.

А.А. Шевчук

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В СФЕРЕ ЭЛЕКТРОННОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка установить особенности перевода терминов в области электронной музыки. В работе проведен анализ англоязычных инструкций в сфере электронной музыки и их перевода на русский язык с целью выявления лексических приемов перевода терминов.

Компьютерные технологии являются активно развивающейся отраслью науки и техники России и всего мира. С каждым днем появляется все больше текстов научной и научно-технической направленности.

Лингвисты также проявляют исследовательский интерес к научным текстам, выделяются основные особенности научного дискурса. Так, по словам С.В. Тюленева, в данных текстах преобладает именно когнитивно-направленная информация, а эмоциональная же составляющая, как правило, отсутствует. Также следует отметить, что в отличие от художественных текстов, которые являются максимально субъективными, научные тексты всегда стремятся к максимальной объективности. Одновременно с этим, автор таких текстов всегда излагает материал максимально отстраненно и непредвзято [1].

М.Н. Кожина утверждает, что основными признаками научного текста являются: отвлеченно-обобщенность; логичность; именной характер речи; некатегоричность изложения; точность, ясность, объективность изложения. Автор также отмечает, что точность научной речи достигается путем широкого применения терминов, которые не допускают замены их синонимами или близкими по значению словами ввиду своей однозначности [2].

Исследователь М.П. Сенкевич, в свою очередь, выделяет такие языковые черты научного стиля литературы, как строгая нормированность речи, точность, ясность и лаконичность выражения мыслей, использование абстрактной лексики, «безличность», монологичность, последовательность, тесная связь отдельных частей высказывания [3].

Следует сказать, что в различных культурах традиции академичности изложения научных текстов могут отличаться. В частности, в

сравнении с русской культурой изложения, англоязычные авторы чаще отходят от академичности.

Перевод научных текстов в рамках научно-технического прогресса с каждым годом приобретает все большее значение. При переводе научных текстов одной из основных проблем, с которыми сталкивается переводчик, является именно перевод терминов. При их передаче на другой язык необходимо сохранять все его характеристики, что достигается благодаря переводу термина термином. Не допускается никакая подмена, никакой приблизительный, синонимический перевод термина каким-либо, по мнению переводчика, близким по смыслу словом или выражением [1]. В текстах специальной литературы термины несут основную нагрузку, играя ключевую роль в данном стиле текста, в отличие он прочих общелитературных и служебных слов.

Термины, терминосистемы и терминология как целый лексический пласт были предметом анализа многих работ лингвистического, логического и конкретно научного содержания [4]. Однако с годами интерес к различным проблемам терминологии возрастает. Это вызвано необычайным ростом значимости терминологии в современном языке, что является прямым отражением особой роли науки в современном обществе.

С.В. Гринев-Гриневич отмечает, что «термин является элементом фиксированного подъязыка и употребляется как таковой только в пределах данного подъязыка (при использовании в стилистических целях он перестает обозначать понятие, теряет свое основное свойство и детерминологизируется)» [5: 25].

Особенностями любого термина являются его стилистическая нейтральность и независимость от контекста. Он всегда имеет четкую дефиницию и стремится к моносемичности в пределах своего терминологического поля [1].

Постоянно появляющиеся в английском языке новые термины требуют изучения и перевода на русский язык, однако представляется очевидным, что исследования современной лингвистики не успевают за скоростью развития науки. Словари не успевают за развитием науки и техники, поэтому в них нередко могут отсутствовать необходимые переводчику термины. Самый современный пример – быстрое развитие вычислительной техники, и в частности компьютеров. По словам Б. Н. Климзо, если обычные словари отстают на 10–15 лет, то у компьютерных словарей отставание меньше – слишком мощным

оказался поток требующей перевода компьютерной литературы. В областях науки и техники, развивающихся более спокойно, новые термины встречаются реже [6].

Во время перевода научной и научно-технической литературы переводчик может столкнуться с тем, что перевод того или иного термина отсутствует в словаре. В данной ситуации перед переводчиком встает задача построения эквивалента безэквивалентного термина.

Одной из разновидностей научного текста являются инструкция, которую можно отнести к учебно-научному подстилю. Перевод инструкции и её адаптация для целевой аудитории – трудоёмкий процесс. Подобный перевод требует глубоких знаний не только языка перевода, но также национальной специфики инструкции на языке оригинала. Переводчику необходимо соблюдать определённый стиль, заданный производителем. Изучение лексического аспекта при передаче терминов с языка оригинала на язык перевода требует дальнейшего изучения и осмысления.

В настоящей статье рассмотрены тексты англоязычных руководств пользователя по работе с программным обеспечением для написания исполнения электронной музыки, а также их переводы на русский язык. Большинство программ для написания электронной музыки разработаны в Европе и Америке. По этой причине данное программное обеспечение зачастую не имеет не только русскоязычного интерфейса, но и руководств и инструкций на русском языке. Немногочисленные переводы, встречающиеся в основном в интернете, не всегда выполнены профессионалами. Зачастую сами электронные музыканты, будучи экспертами в данной области, выполняют любительский переводы инструкций и руководств пользования.

Нами проведено исследование на материале текстов в рамках англоязычной инструкций в области электронной музыки и ее перевода на русский язык. Общий объем анализируемых инструкций составляет 55 страниц. В работе при анализе лексических приемов перевода инструкций используется метод сплошной выборки. При анализе английских инструкций и их переводных вариантов используется описательный метод, переводческий анализ, а также метод количественного подсчета.

Текст перевода, анализируемый в данной работе, так же является любительским. Профессиональных переводов подобных инструкций на сегодняшний день не существует. Анализируемое руководство пользователя относится к учебно-научному подстилю.

Сложность перевода литературы, связанной с областью электронной музыки, обусловлена тем, что специальная лексика данной области богата терминами, заимствованным или происходящими из областей музыки (*polyphony/полифония, arpeggiator/арпеджиатор* и т.д.), физики (the *oscillator/осциллятор, sound wave/ звуковая волна, the amplitude/амплитуда* и т.д.) и IT (*interface/интерфейс*). Физические термины встречаются в основном при работе с синтезом звука, что подразумевает работу с различными видами звуковых волн, смешиваемых для получения нового оригинального звучания. Термины из области информационных технологий обычно используются при описании либо пользовательского интерфейса, либо, когда речь идет о системным требованиях, обеспечивающих работу музыкального программного обеспечения. Безусловно, переводчику необходимо учитывать данную особенность текстов области электронной музыки, так как данные знания необходимы для выбора правильного эквивалента термина в ПЯ либо наиболее уместного способа перевода.

Существует несколько наиболее употребительных лексических способов перевода терминов. Для решения задачи «построения эквивалента безэквивалентного термина» Б.Н. Климзо предлагает использовать такие способы, как транслитерация, транскрипция, калькирование, обобщение, конкретизация, описание [6].

А.Г. Анисимова отмечает, что российскими учеными-лингвистами обычно выделяются следующие способы перевода терминов: описательный перевод, трансформационный перевод, калькирование и беспереводное заимствование (транскрипция и транслитерация) [7].

Для выявления приемов перевода терминов в сфере электронной музыки нами была использована классификация лексических трансформаций, предложенная в работе «Практические основы перевода» Т.А. Казаковой, как наиболее полная из существующих. Все приемы перевода исследователь делит на лексические, грамматические и стилистические. Каждый прием имеет свою внутреннюю градацию [8]. В данной работе будут рассмотрены лексические приемы перевода терминов.

К лексическим приемам перевода терминов Т.А. Казакова относит транскрипцию, транслитерацию, калькирование и лексико-семантические модификации.

В ходе данного исследования лексических приемов перевода терминов в сфере электронной музыки было использовано руководство

пользователя по эксплуатации Vst-плагиина Sylenth1, а также текст его любительского перевода на русский язык. Оригинальный текст инструкции составляет 31 страницу, количество страниц русскоязычного перевода составило страниц 25 страниц. Нами было выявлено и проанализировано 65 терминов.

В результате оказалось, что из общего числа терминов 36 (55%) относятся к сфере физики. Например, **Wave form /форма волны, Oscillator / Осциллятор, Amplitude/Амплитуда.**

15 терминов (23%) имеют музыкальное происхождение. Иллюстрацией могут служить следующие термины: **Chord/Аккорд, Vibrato / Вибрато, Polyphony / Полифония**.

14 терминов, что составляет 22%, являются информационно-технологическими. К ним относятся **LCD panel / Жидкокристаллический экран, CPU / Центральный процессор** и **Interface / Интерфейс**.

Также нами установлено, что чаще всего при переводе терминов в данном руководстве использован прием *транслитерации*. 19 терминов, что составляет 29%, были переведены данным приемом. Примерами использования транслитерации являются переводы таких терминов, как ***компрессор – compressor*** (электронное устройство или компьютерная программа, используемое для уменьшения динамического диапазона звукового сигнала), ***эквалайзер – equalizer*** (устройство, компенсирующее искажения, связанные с частотной зависимостью поглощения и задержки сигнала), ***oscillator – осцилятор*** и ***amplitude – амплитуда***. Из переводов видно, что сохранён буквенный состав термина оригинала при помощи единиц алфавита используемого языка.

Таким приемом, как *транскрипция,* было переведено 7 терминов, что составило 11% из всех выявленных терминов. Например, ***interface – интерфейс, slider – слайдер.***

Общее количество терминов, переведенных *калькой*, составило 15 (23%). К примерам перевода терминов-слов способом калькирования относятся ***virtual analog synthesizer – виртуальный аналоговый синтезатор; sound effect – звуковой эффект frequency spectrum – частотный спектр*** и др.

Необходимо отметить, что нередко перевод терминов-словосочетаний при помощи калькирования сопровождается перестановкой их компонентов. Примерами перевода терминов-словосочетаний

калькированием с использованием перестановки являются следующие: ***default settings – установки по умолчанию, wave form – форма волны*** и др. Мы видим, что в каждой паре терминов позиция главного и зависимого слова отличается.

Следует сказать, что в процессе исследования лексических способов перевода терминов встретились примеры использования *функциональных замен* 5 (8%). Термин distortion был переведен на английский язык функциональной заменой – ***искажение.***

Приемом *описания* было переведено 4 терминов (6%). Например, pitch ***bender – регулятор изменения высоты звука, samplerate – ясность и живость звука.***

Такой переводческий прием, как *сужение (конкретизация)* использовался для перевода 7 терминов, что составляет 11%. Примерами подобного перевода терминов являются: ***bar – такт***, и beat – ***доля***. В данном случае термины ***bar*** и ***beat*** большей информационной неопределенностью, чем их переводы, которые являются вариантами их значений именно в музыкальной сфере.

Чрезвычайно редким (1,5%) при переводе сложных терминов оказался прием *расширения*. Им было переведен всего один термин. ***LED (англ. Light-emitting diode)*** был переведен как ***лампочки***.

В ходе анализа не было обнаружено ни одного термина, переведенного такими переводческими приемами, как нейтрализация, эмфатизация и переводческий комментарий. По нашему мнению, это связано с тем, что тексты инструкций характеризуются стилистической сдержанностью, а также точностью формулировок.

Так же следует заметить, что в анализируемом переводе встречается некорректные переводы терминов, что говорит о невысокой квалификации переводчика и о небрежности данного перевода в целом. Примерно 6% терминов были переведены некорректно. Например, cut ***off frequency*** переведено как *огибающая среза*, в то время как наиболее удачным переводом данного термина являлся бы переменная ***частота среза.*** Еще одним примером некорректного перевода может послужить перевод термина ***harmonics – гармоники***. В данном случае правильным переводом перевода считались бы варианты: ***обертоны*** или ***гармонические призвуки***.

В результате произведенных количественных подсчетов, на основании полученных результатов нами была составлена диаграмма, отображающая частотность употребления всех рассматриваемых лек-

сических способов перевода терминов в анализируемом руководстве пользователя.

При переводе текстов научной направленности следует обращать внимание на особенности данного стиля. К ним относятся отвлеченность, логичность, именной характер речи, точность, ясность, а также не категоричность и объективность изложения. Кроме того, данные тексты характеризуются широким применения терминов, не допускающих их замены синонимами или близкими по значению словами и требующих однозначности при передаче на другой язык. Переводчик обязан вникнуть в проблематику перевода и использовать наиболее приемлемые способы ее выражения.

Таким образом, в ходе лингвистического анализа инструкций в сфере электронной музыки, используя метод количественного подсчета, выяснилось.

1) Из общего числа терминов 36 (55%) относятся к сфере физики, 15 терминов (23%) имеют музыкальное происхождение и 14 терминов, что составляет 22%, являются информационно-технологическими.

2) Чаще всего при переводе терминов в данном руководстве использован прием *транслитерации*. Данным приемом было переведено 19 терминов, что составляет 29%. Общее количество терминов, переведенных *калькой*, составило 15 (23%). 5 терминов (8%) были переведены при помощи использования *функциональных замен*. Таким приемом, как *транскрипция,* было переведено 7 терминов, что составило 11% из всех выявленных терминов. Прием сужения был использован при переводе 7 терминов (11%). Чрезвычайно редким (1,5%) при переводе сложных терминов оказался прием *расширения*. Им было переведен всего один термин.

3) В ходе анализа не было обнаружено ни одного термина, переведенного такими переводческими приемами, как нейтрализация, эмфатизация и переводческий комментарий. По нашему мнению, это связано с тем, что тексты инструкций характеризуются стилистической сдержанностью, а также точностью формулировок.

4) В анализируемом переводе встречается некорректные переводы терминов, что говорит о невысокой квалификации переводчика и о небрежности данного перевода в целом. Примерно 6% терминов были переведены некорректно. Поэтому следует говорить о дальнейшем изучении англоязычной терминологии и способах ее передачи на русский язык.

Литература

1. Тюленев С.В. Теория перевода: учебное пособие. М.: Гардарики, 2004. С. 218–233.
2. Кожина М.Н. Научный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 57, 242–248.
3. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений: Учеб. пособие для студентов специальности «Журналистика». – М.: Высш. школа, 1976. – 263 с.
4. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Наука. – 1977. – 246 с.
5. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение: Учебное пособие для студентов высших заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
6. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. – 2-е изд. переработанное и дополненное – М.: «Р.Валент», 2006. – С. 55-56.
7. Анисимова А.Г. К вопросу о переводе терминов гуманитарных наук // Язык, сознание, коммуникация. 2002. № 21. С. 139-143.
8. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: Издательство Союз, 2001. 320 с.

М.А. Шевченко

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЕННОМУ ПЕРЕВОДУ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается иноязычный профессиональный дискурс в аспекте обучения военному переводу, проходящему в условиях контекстной ориентированности. Предлагается иная иерархия компетенций в подготовке военных переводчиков, помимо языковых навыков включающая в себя экстралингвистические знания. Утверждается необходимость формирования всего набора контекстно-ориентированных компетенций военного переводчика в связи институциональным характером военного дискурса. Доказывается важность владения военной лексикой в целом и военной терминологией, в частности для осуществления эффективной коммуникации в рамках военного дискурса, формируется определение военной терминологии и военного термина. Определяются и рассматриваются особенности военного дис-

курса как институционального: статусно-ролевые отношения коммуникантов, высокая терминологичность, четкость и структурированность речи. Дается определение переводческих трансформаций и доказывается их важность в аспекте реализации фоновых знаний специалиста. Рассматривается понятие фоновых знаний, обозначаются соответствующие экстралингвистические компетенции военного переводчика.

Существует достаточно распространенное заблуждение о том, что задачи лингвистического обеспечения в Вооруженных силах могут успешно решаться при помощи людей без специального образования при условии уверенного владениями ими одним или несколькими иностранными языками. На самом деле, практика привлечения гражданских специалистов в качестве военных переводчиков перестала соответствовать требованиям, предъявляемым к лингвистическому обеспечению военной деятельности еще в начале прошлого века, с появлением современных на тот момент методов ведения боевых действий и появлением множества образцов вооружения и военной техники. Во время первой мировой войны появилась отдельная военная специальность – военный переводчик, а сам перевод стал приобретать соответствующие институциональные качества и характеристики.

Вообще, перевод определяется Г.М. Стрелковским как вид речевой деятельности, удваивающий компоненты акта коммуникации и имеющий целью передать сообщение в случаях, когда коды, которыми пользуются источник и адресат, не совпадают. Под кодами в данном случае подразумеваются языки, на которых говорят коммуниканты [1]. Но существует также и другой код – институциональный, предназначенный для профессионального общения между военнослужащими. Очевидно, что данный код является следствием статусной ориентированности институционального дискурса. В.И. Карасик определяет институциональный дискурс как специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут и не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данной социальной группы [2]. Как правило, специалист, который не обладает знаниями и компетенциями, как раз и предопределяющими институциональность военного дискурса, не способен качественно выполнять поставленные перед ним переводческие задачи. Таким образом, в подготовке военных переводчиков должна быть несколько иная, на наш взгляд, иерархия компе-

тенций, где главенство конкретно языковых умений (например, навыков устной и письменной речи или лексико-грамматических компетенций) не оспаривается, но в значительной мере дополняется экстралингвистическими знаниями. Для обеспечения коммуникативного акта в рамках военного дискурса переводчик обязан учитывать те особенности, которые характеризуют общение как строго институциональное: статусно-ролевые отношения коммуникантов, высокая терминологичность, четкость и структурированность речи. Другими словами, как в институциональном дискурсе в целом, так и в конкретно военном дискурсе перевод должен быть контекстно-ориентированным.

Стоит отметить, что контекстной ориентированности в подготовке военных переводчиков уделяется недостаточное внимание. Очевидна крайняя несбалансированность в формировании всего набора контекстно-ориентированных компетенций: как правило, предпочтение отдается изучению «сухой» терминологии, нежели коммуникативным видам заданий или, например, ситуационному моделированию. На наш взгляд, такая диспропорциональность не только неэффективна, но и в перспективе способна помешать развитию речевых навыков.

В современной науке существует понятие “English for specific purposes” – «Английский для специальных целей» – это язык профессионального общения специалистов в какой-либо области [3].

Согласно А.А. Кисляковой, язык, обслуживающий сферу профессионального общения, определяется как язык профессиональной коммуникации, язык для специальных целей, специальный язык [4]. Соответственно, военный перевод включает в себя множество компонентов, одним из которых является военный дискурс, основу которого, в свою очередь, составляет военная лексика. Под ней подразумеваются военные термины, аббревиатуры (сокращения), прецизионные слова и ситуационные клише [5]. Как уже было сказано выше, военный термин – это устойчивая единица синтетической или аналитической номинации, закрепленной за соответствующим понятием в понятийно-функциональной системе определенной сферы военной профессии [4].

Также военная лексика составляет основу явления военного дискурса. Поэтому для осуществления эффективной коммуникации в рамках военного дискурса владение военной лексикой является од-

ной из наиглавнейших компетенций военного лингвиста, который должен в совершенстве владеть военной лексикой, понимать узус военных текстов, уметь подбирать правильный эквивалент при переводе военных терминов, обладающих полисемией или вовсе не имеющих прямых аналогов в русском языке [6].

В частности, знание и грамотное применение военной терминологии являются основным отличием военного переводчика от гражданского специалиста. Как система военная терминология состоит из военных терминов. Военный термин – это устойчивая единица синтетической или аналитической номинации, соотнесенная в своем значении с определенным референтом – соответствующим понятием в понятийно-функциональной системе определенной сферы военной профессии, а само значение соотнесено со значениями других терминов в лексической системе языка [5].

Термины в военном переводе так же, как и в любом специальном, являются главным языковым средством передачи действительности. С появлением новых способов и методов ведения боевых действий, развитием военной науки и техники, а также расширением международного военного сотрудничества появляется множество новых военных терминов, благодаря чему военный дискурс является постоянно развивающейся системой. Кроме того, происходят постоянные взаимные заимствования как из общелитературного языка в языки профессиональной коммуникации, в том числе и военный дискурс, так и в обратном направлении. Точно так же и языки специальностей взаимодействуют между собой. Необходимо также отметить, что военный дискурс характеризуется очень большим числом заимствований из иностранных языков, причем «донором», как правило, является язык страны с наиболее развитыми и успешными вооруженными силами. Точно так же и в литературном языке большинство заимствований происходит из языков, наиболее развитых в культурном, экономическом и военном плане государств. Соответственно, целесообразным будет рассматривать военный дискурс как часть языковой постоянно развивающейся системы [7].

Несмотря на вышесказанное, одной из главных характеристик военного дискурса служит его «клишированность» – четкое регламентирование и структуризация. Объяснений данному факту несколько – от банальной необходимости до минимума сократить время на передачу и восприятие команды в боевых условиях до стрем-

ления воинских коллективов к максимальному сохранению воинских традиций и ритуалов. Соответственно, от военного переводчика требуется не только владение чисто языковыми компетенциями и знание текущих военных реалий, но и «исторических условий формирования военной лексики» [8], причем речь не только о стране изучаемого языка, но и об отечественной военной истории. Необходимо также отметить, что из-за предельной иерархичности любой военной организации официальный военный дискурс имеет статусно-ориентированный характер (например, общение между подчиненным и начальником), в связи с этим коммуниканты обязаны придерживаться определенного речевого кода, достаточно жестко регламентированного. В противоположность этому не стоит забывать и о такой важной составляющей военного дискурса как военный сленг, очень обширный лексический слой, находящийся вне пределов литературного языка, охватывающий практически все сферы военной жизни [9].

Поскольку основные реалии вооруженных сил всех государств в целом схожи, военная терминология, как и любая специальная терминология, в большой степени унифицирована. Знание военных реалий как иностранных армий, так и Вооруженных Сил РФ жизненно необходимо для военного переводчика. Соответственно, в квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке специалистов по направлению «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» закладываются соответствующие профессиональные компетенции, например: «Способность выполнять задачи военно-профессиональной деятельности с использованием специальной терминологии и фоновых знаний о международном военном и военно-техническом сотрудничестве РФ и иностранных государств, способность организовывать свою деятельность на основе знаний о назначении, организационно-штатной структуре, боевых возможностях, тактике действий подразделений, частей и соединений ВС РФ и армии страны изучаемого языка, включая подготовку, ведение боя и особенности организации управления в бою, а также знаний о структуре и задачах центральных органов военного управления ВС РФ» [6] и т.д.

Таким образом, военная терминология обладает набором общих свойств, которые не зависят от какого-либо конкретного языка, а характеризуют военный язык в целом. В частности, Г.М. Стрелков-

ский выделяет среди них однозначную функциональную соотнесенность (в пределах конкретной области применения), номинативность (независимость от контекста), системную обусловленность и стилистическую нейтральность [1]. Соответственно, обучение военному дискурсу является основой методики обучения военных переводчиков не только в России, но и за рубежом [9, 10].

Тем не менее, в вооруженных силах любой страны есть свои национальные особенности, отраженные в соответствующей терминологии. Особую важность подобные реалии и понятия приобретают в случае, когда определить их терминологические соответствия в разных языках практически невозможно. В таком контексте компетенция военного лингвиста будет определяться двумя факторами. Во-первых, правильный выбор эквивалента в языке перевода по большей части зависит от умения грамотно оперировать имеющимся запасом фоновых знаний. Во-вторых, основным условием для успешной реализации этих самых фоновых знаний и приведения наиболее близкого терминологического соответствия является знание механизмов переводческих трансформаций и способность применять их на практике. Переводческие трансформации определяются исследователями по-разному [12–14]. Можно использовать определение, данное Л.С. Бархударовым, которое интерпретирует переводческие трансформации как многочисленные и качественно разнообразные преобразования, которые используются для достижения переводческой эквивалентности вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков [12]. В целом, анализ определений термина «переводческая трансформация» у большинства авторов сводится к некому преобразованию, т.е. изменению с сохранением формы.

Рассмотрим работу данных преобразований на примере одного из наиболее распространенных затруднений в деятельности военного лингвиста – проблему нахождения соответствий в системах воинских званий различных государств. Используя реалии современных Вооруженных сил Великобритании, обратим внимание на воинское звание *«brigadier»*. Англо-русский словарь дает нам такие два эквивалента, как *«бригадир»* и *«бригадный генерал»* [15]. При переводе данного термина проблема может заключаться либо в выборе наиболее уместного соответствия среди двух представленных, либо в предложении нового варианта. Попытка найти эквивалент в систе-

ме воинских званий ВС РФ также не дает определенных результатов, поскольку данное воинское звание не имеет точных соответствий ни с одним из воинских званий как среди старшего, так и высшего офицерского состава российской армии. Совершенно очевидно, что в данном случае речь идет о переводческих трансформациях.

На основании классификации, предложенной В.Н. Комиссаровым, мы считаем, что наиболее уместной здесь является лексико-семантическая замена. Это способ перевода лексических единиц оригинала путем использования в переводе единиц, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенного типа логических преобразований [14]. В частности, мы предлагаем применить такой вид переводческой трансформации, как модуляция (смысловое развитие). Ее принцип заключается в замене слова или словосочетания иностранного языка единицей переводного языка, значение которой логически выводится из значения исходной единицы [14].

Теперь вернемся к вышеуказанному примеру. На основании результатов, полученных из анализа словарной статьи, можем сделать вывод о том, что речь идет о той военной реалии, значение которой частично все же может передаваться в русском языке, но другими средствами [15]. После подробного изучения и сравнения систем воинских званий британской и российской армий было принято следующее решение: считать воинское звание *«brigadier»* на одну ступень выше звания *«colonel»* (полковник), но на одну ступень ниже звания *«major general»* (генерал-майор). Следовательно, наша задача заключается в нахождении максимально близкого по значению эквивалента некоторому среднему званию, которое находится в классификации между полковником и генерал-майором. При этом стоит отметить, что воинское звание *«brigadier»* находится на стыке двух категорий – старшего и высшего офицерского состава. Это усложняет задачу, поскольку, на наш взгляд, первым шагом в нахождении эквивалента является максимальная локализация термина и отсечение иррелевантных для данного контекста денотатов: не совсем ясно, в какую из категорий стоит отнести данное воинское звание. В этой связи мы предлагаем учитывать при переводе такое понятие, как штатно-должностная категория, т.е. воинское звание, предусмотренное для определенной штатной должности. Очевидно, что в термине *«brigadier»* морфема **-brig-** указывает на связь с таким вой-

сковым соединением, как бригада. А для штатной должности командира бригады может быть предусмотрено воинское звание как «полковник», так и «генерал-майор» в зависимости от организационно-штатной структуры конкретного соединения.

Учитывая вышесказанное, снова обратимся к статье англо-русского словаря и двум эквивалентам – *«бригадир»* и *«бригадный генерал»*. Соответственно, для перевода воинского звания *«brigadier»* предлагаем использовать следующую выявленную закономерность: для штатно-должностной категории «полковник» – термин *«бригадир»*; а для штатно-должностной категории «генерал-майор» – *«бригадный генерал»*. Таким образом, результат данной трансформации учитывает, как национальные особенности британской военной терминологии, так и основные принципы организации частей и соединений ВС РФ. Данный пример наглядно доказывает утверждение видного английского лингвиста Майкла Свона: «Самое сложное в обучении языку – научить правильно подбирать слова» [16]. В случае с переводом, правильным будет утверждение: «Главное для переводчика – умение подобрать правильный эквивалент».

Естественно, проводить переводческие трансформации гораздо проще при условии обладания переводчиком соответствующими фоновыми знаниями. В случае с военным переводом фоновые знания – это информация об органах военного управления, военно-административном делении, структуре вооруженных сил (ВС) как Российской Федерации, так и страны изучаемого иностранного языка, системе комплектования вооруженных сил, предназначении, организации и составе видов ВС, родов войск и служб, основных видах вооружения и военной техники, видах и способах ведения боевых действий, тылового и технического обеспечения, положениях тактики, боевого и общевоинских уставов, военной топографии, огневой, строевой и физической подготовке и многое другое. Соответственно, специалист по лингвистическому обеспечению военной деятельности должен владеть следующими компетенциями: способностью организовывать свою деятельность на основе знаний о назначении, организационно-штатной структуре, боевых возможностях, тактике действий подразделений, частей и соединений ВС РФ и армии страны изучаемого языка, включая подготовку, ведение боя и особенности организации управления в бою, а также знаний о структуре и задачах центральных органов военного управления ВС

РФ; способностью применять на практике знания о назначении, составе комплекта, технических характеристиках основных вооружений и средств ПВО, ракетно-артиллерийского, бронетанкового и стрелкового вооружения, вооружении ВВС и ВМФ страны изучаемого языка, использовать средства связи тактического звена; способностью ориентироваться на местности по карте и без карты, читать топографические карты, выполнять измерения по ним, оценивать тактические свойства местности в районе действия подразделения, определять по топографической карте координаты целей и осуществлять целеуказание; способностью применять штатное стрелковое вооружение; выполнять строевые приемы без оружия и с оружием, проводить строевые смотры подразделений, управлять строями подразделений, действующих в пешем порядке [8].

Данные компетенции формируются на занятиях по соответствующим дисциплинам общевоенной подготовки и практическому курсу военного перевода, что отражено в сборнике учебных программ и тематических планах по дисциплинам, в частности – практическому курсу военного перевода. Таким образом, напрашивается вывод, что обучаемые при освоении программы военной подготовки овладевают профессиональным иноязычным дискурсом.

Подводя итог вышесказанному, можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что при переводе любых военных материалов специалист, не владеющий иноязычным профессиональным дискурсом, будет попросту не в состоянии осуществить качественный перевод даже на родной язык, не говоря уже о языке иностранном. Данная выкладка очень легко проверяется эмпирическим путем. К примеру, проводя занятия со студентами языкового факультета гражданского ВУЗа, обучающимися по программе военной подготовки по дисциплине «Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации», преподаватель учебного военного центра, свободно владеющий английским языком, давал обучаемым задание перевести отдельные статьи устава на английский. Вне зависимости от уровня языковой подготовки студенты испытывали огромные трудности с переводом, практически никому из них не удалось перевести заданное хотя бы отдаленно близко к оригиналу не только по форме, но и зачастую по смыслу. При этом преподаватель не готовился заранее переводить именно эти статьи, но не испытывал больших проблем при переводе, легко находя и исправляя ошибки

студентов. Объясняется данный результат очень просто – преподаватель двадцать лет прослужил в вооруженных силах на различных должностях, в том числе и за рубежом, и за это время автоматически овладел иноязычным профессиональным дискурсом. В этом и заключается, по нашему мнению, самая большая проблема обучения военных переводчиков в учебных военных центрах – обучить военному дискурсу только при помощи программы военной подготовки, без полного погружения в военные реалии, невозможного в условиях гражданского ВУЗа. Тем не менее, достаточно высокие оценки качества подготовки выпускников ТГУ, проходящих военную службу на офицерских должностях, связанных с лингвистическим обеспечением военной службы в Вооруженных Силах Российской Федерации, доказывают, что данная задача выполнима.

Литература

1. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык. М.: Воениздат, 1979. – 272 с.
2. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград : Перемена, 1998. С. 185–197.
3. Tom Hutchinson, Alan Waters. English for Specific Purposes. Cambridge University Press, 2006. P. 9–15.
4. Кислякова А. А. Военный подъязык в системе литературного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 566. С. 128–139.
5. Миньяр-Белоручев Р.К., Остапенко В.П., Ширяев А.Ф. Учебник военного перевода: фр. яз. Спец. курс / под ред. Р.К. Миньяр-Белоручева. М.: Воениздат, 1984, 1985. 391 с.
6. Тихонова Е.В., Белов Д.Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 525–528.
7. Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
8. Квалификационные требования по военно-учетной специальности выпускников учебного военного центра при Томском государственном университете. М.: Министерство обороны РФ, 2015. 22 с.
9. Митчелл П.Д. Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 64–73.
10. Митчелл П.Д., Шевченко М.А. Teaching military linguists: the experience of the British Army // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 141–148.

11. Митчелл П.Д., Шевченко М.А. Teaching military linguists: the experience of the United States Army // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 89–94.
12. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
13. Гак В.Г. Типология контекстуальных языковых преобразований при переводе // Текст и перевод. М.: Наука, 1988. С. 63–75.
14. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для интов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
15. Судзиловский Г.А., Полюхин В.М., Шевчук В.Н. и др. Англо-русский военный словарь: в 2 т. М.: Воениздат, 1987. 1343 с.
16. Michael Swan. A critical look at the Communicative Approach // F.I.T. Journal. 1985. № 39/1. P. 2–12.

М.А. Шевченко, Д.Н. Белов, А.С. Потапова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль, цели и задачи компетентностного подхода в обучении инозячному профессиональному дискурсу.

В современной теории обучения иностранным языкам в высшей школе всё большее внимание уделяется обучению иноязычному профессиональному дискурсу как одной из самых значимых частей иноязычной коммуникативной компетенции. Особую роль это играет при обучении переводчиков в профессиональных сферах коммуникации, где важно владение специальной лексикой и другими нормами, характерными для данной сферы коммуникации, что наиболее ярко выражается на примере институциональных типов дискурса – специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые могут и не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данной социальной группы.

Как правило, специалист, который не обладает знаниями и компетенциями, предопределяющими институциональность профессионального дискурса, не способен качественно выполнять поставленные перед ним переводческие задачи. Для обеспечения коммуникативного

акта в рамках профессионального иноязычного дискурса переводчик обязан учитывать те особенности, которые характеризуют общение как строго институциональное: статусно-ролевые отношения коммуникантов, высокая терминологичность, четкость и структурированность речи. Другими словами, в институциональном дискурсе в целом перевод должен быть контекстно-ориентированным.

Стоит отметить, что, по мнению некоторых исследователей, контекстной ориентированности в подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, в частности, военных переводчиков, уделяется недостаточное внимание. Очевидна крайняя несбалансированность в формировании всего набора контекстно-ориентированных компетенций: как правило, предпочтение отдается изучению «сухой» терминологии, нежели коммуникативным видам заданий или, например, ситуационному моделированию.

В частности, знание и грамотное применение военной терминологии являются основным отличием военного переводчика от гражданского специалиста. Как система военная терминология состоит из единиц – военных терминов. В настоящее время, в исследованиях, касающихся темы военного перевода, встречается понятие «военно-терминологическая система». Данное понятие описывается как «имеющая определённую внутреннюю организацию совокупность единиц терминологической номинации понятий военной науки, выступающая одним из элементов военного подъязыка».

Изменения в различных аспектах социального пространства современной цивилизации не могут не оказать существенного влияния на содержание и направленность коммуникативных процессов. Поэтому, с появлением новых способов и методов ведения боевых действий, развитием военной науки и техники, а также расширением международного военного сотрудничества появляется множество новых военных терминов, благодаря чему военный дискурс является постоянно развивающейся системой. Кроме того, происходят постоянные взаимные заимствования как из общелитературного языка в языки профессиональной коммуникации, в том числе и военный дискурс, так и в обратном направлении. Точно так же и языки специальностей взаимодействуют между собой. Необходимо также отметить, что военный дискурс характеризуется очень большим числом заимствований из иностранных языков, причем «донором», как правило, является язык страны с наиболее развитыми и успешными

вооруженными силами. Точно так же и в литературном языке большинство заимствований происходит из языков, наиболее развитых в культурном, экономическом и военном плане государств. Соответственно, целесообразным будет рассматривать военный дискурс как часть языковой постоянно развивающейся системы.

Следует также отметить, что при переводе любых военных материалов специалист, не способный понимать иноязычный профессиональный дискурс, будет попросту не в состоянии осуществить качественный перевод даже на родной язык, не говоря уже о языке иностранном. Данная выкладка очень легко проверяется эмпирическим путем. К примеру, проводя занятия со студентами языкового факультета гражданского ВУЗа, обучающимися по программе военной подготовки по дисциплине «Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации», преподаватель учебного военного центра, свободно владеющий английским языком, давал обучаемым задание перевести отдельные статьи устава на английский. Вне зависимости от уровня языковой подготовки, студенты испытывали огромные трудности с переводом, практически никому из них не удалось перевести заданное хотя бы отдаленно близко к оригиналу, не только по форме, но и зачастую по смыслу. При этом преподаватель не готовился заранее переводить именно эти статьи, но не испытывал больших проблем при переводе, легко находя и исправляя ошибки студентов. Объясняется данный результат очень просто – преподаватель двадцать лет прослужил в вооруженных силах на различных должностях, в том числе и за рубежом, и за это время автоматически овладел иноязычным профессиональным дискурсом. В этом и заключается, по нашему мнению самая большая проблема обучения военных переводчиков в учебных военных центрах – обучить военному дискурсу только при помощи программы военной подготовки, без полного погружения в военные реалии, невозможного в условиях гражданского ВУЗа [1–5].

Преподавание иностранных языков с содержательной стороны многомерно и представляет собой всю сумму материала, который должен освоить обучающийся для соответствия его уровня владения иностранным языком поставленным задачам, целям и стандартам обучения. Наряду с этим, образовательный процесс – это комплекс, немыслимый без развивающих и воспитательных элементов, он ни в коем случае не может быть сведён к обучению конкретной дисци-

плине. Из этого следует, что содержание обучения можно также понимать как совокупность различных видов деятельности, вовлеченных в процесс обучения. Подбор содержания обучения должен быть адекватен образовательному заказу, специфике образовательных программ, принимая во внимание их действительные коммуникативные потребности в различных сферах, как-то: практическая, интеллектуальная, эмоциональная и т.д. С другой стороны, содержание обучения должно соответствовать требованиям, таким как доступность, высокая образовательная ценность, коммуникативно-побудительная направленность, аутентичность и информативность.

Основная цель обучения иноязычному военному дискурсу заключается в усовершенствовании первичного уровня владения иностранным языком, приобретенного на предшествующей ступени образования, и овладение студентами (курсантами) иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне, достаточном для решения профессиональных социально-коммуникативных задач при общении с носителями языка, а также для дальнейшего самообразования [1-5].

Профессиональная направленность процесса обучения иностранным языкам – неотделимый элемент при формировании узкопрофильного специалиста, каким является военный лингвист-переводчик. В настоящий момент профессиональное образование понимается как процесс формирования и развития профессиональных качеств личности выпускника. Специфика профессионально ориентированного обучения находится в непосредственной связи с самим образовательным процессом, основным положением которого является принятие во внимание потребностей в овладении иностранным языком у обучающихся, что, в свою очередь, определяется отличительными чертами специальности или профессии.

Применение метода профессионально-ориентированных заданий позволяет ввести в действие когнитивные процессы обучения иностранному языку, так как он задействует определение информативности исходного текста, освоение профессиональной терминологией в контексте употребления, адекватное восприятие профессионального дискурса и закрепление его применения в ходе порождении речевого высказывания в ситуациях, симулирующих профессиональное общение.

Таким образом, фоновое военное знание помимо универсального в плане вхождения в специальность для курсантов-лингвистов характера носит также проблемный характер, который включает в

себя большое количество тем и вопросов, необходимых для осуществления анализа иностранных литературных источников, дискуссии относительно вопросов профессионального характера, проведения исследований в военно-исторической и политической области, что результируется в обучении не только профессиональной терминологической системе, но и иноязычному профессиональному военному дискурсу.

В процессе выбора технологии обучения в формировании компетенций обязательным условием является максимальная степень приближенности учебного процесса к непосредственной профессиональной деятельности обучающихся или же ее имитации. Подобная степень приближения достигается благодаря использованию на занятиях по иностранному языку различных форм групповой работы, иными словами, метода профессионально ориентированных сценариев.

Литература

1. Шевченко М.А,, Игнатов А,А, Гураль С.К. Роль профессионального подъязыка в обучении военному переводу // Язык и культура. 2015. № 4. С. 164–172.
2. Шевченко М.А., Митчелл П.Д. Обучение военных переводчиков в гражданском вузе (опыт Национального исследовательского Томского государственного университета). // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 125–131.
3. Шевченко М.А., Гураль С.К. Цели, задачи, принципы и содержание обучения военных переводчиков иноязычному военному дискурсу // Язык и культура. 2017. № 4 (40). С. 346–360.
4. Шевченко М.А., Игнатов А.А. Историография военного перевода. В сборнике: ЯЗЫК И КУЛЬТУРА сборник статей XXVII Международной научной конференции. 2017. С. 219–222.
5. Шевченко М.А., Митчелл П.Д., Загайнов С.С. Компетентностный подход в обучении иноязычному военному дискурсу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22, № 3 (167). С. 49–56.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М.Х. Асанова[1], А.С. Потапова[2]

[1] Canada Education Training Corporation, Istanbul, Turkey
[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность исследования условия обучения технике чтения на английском языке, цели, задачи и этапы формирования и развития навыков техники чтения, а также виды графической наглядности для обучения технике чтения на начальном этапе.

Проблемой обучения технике чтения занимались В. Борзова, З.И. Клычникова, Е.И. Онищенко, Г.В. Рогова, М.Ф. Стронин, М.В. Чернявская, определившие, что обучение технике чтения вслух является на начальном этапе и целью, и средством обучения чтению, так как позволяет управлять через внешнюю форму формированием механизмов чтения, дает возможность упрочить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности. Однако авторам учебных пособий по обучению технике чтения не удалось отобрать только тот языковой материал, который усваивается в соответствии с правилами чтения. В пособиях отсутствует графическая наглядность, стимулирующая успешное овладение техническими навыками чтения; быстрое восприятие и безошибочное произношение печатных слов вслух и про себя, их автоматизированное соотнесение с определённым значением. В результате несформированность технических навыков чтения затрудняет дальнейшую работу учащихся по овладению иноязычным чтением как видом речевой деятельности. Неразработанность указанных вопросов и необходимость приблизить условия обучения технике чтения на английском языке графической наглядности к условиям реального функционирования техники чтения обусловили выбор темы и составила актуальность статьи.

Формирование и развитие навыков техники чтения осуществляется в два последовательных этапа: обучение чтению вслух и обучение чтению про себя. Последовательность использования учебного материала при этом такова: от изолированных слов, к словосочетаниям, предложениям, группам предложений, и, наконец, связному тексту.

На всех этапах работы по усвоению языкового материала и формированию речевых навыков и умений велика роль наглядных пособий, которые используются для интенсификации учебного процесса. Успешно применяются на практике фонограммы (слуховая вербальная наглядность), картинки (зрительная невербальная наглядность), подстановочные таблицы, диафильмы, которые делают процесс обучения более интенсивным и эффективным. К сожалению, недостаточно разработана методика использования наглядных пособий при обучении технике чтения на английском языке.

Опора на правила чтения или на ключевые слова, рекомендуемая авторами действующих учебно-методических комплексов по английскому языку, помогает учителю при введении графического материала, однако этого недостаточно для овладения техникой чтения. В этом плане большую помощь учащимся могли бы оказать следующие специальные наглядные пособия, которые целесообразно систематически использовать на уроках наряду с традиционной изобразительной (экстралингвистической) наглядностью:

1. Карточки с отдельными словами (в них представлена вся лексика 2–4 классов).

2. Карточки и таблицы со словами, которые читаются по правилам.

3. Карточки со словами, иллюстрирующими случаи буквенной полисемии и синонимии.

4. Карточки со словами, которые читаются не по правилам и вводятся методом целых слов.

5. Карточки или таблицы с парадигмами отдельных трудных слов (существительных, глаголов, прилагательных).

Карточки-блоки для составления предложений разных типов на фланелеграфе, демонстрационной или магнитной доске, а также комплекты подобных карточек-блоков, используемых как раздаточный материал.

6. Карточки со словами, похожими по форме, но разными по значению.

7. Карточки первых четырех видов желательно иметь в двух вариантах:

а) карточки со словом (словами), где красным цветом выделена графическая трудность;

б) карточки со словом (словами), где все буквы написаны одним цветом (черным).

Рассмотрим каждый из указанных видов графической наглядности для обучения технике чтения на начальном этапе.

1. В каждой карточке представлено одно из слов, изучаемых в 2х классах. Карточки используются на всех этапах развития и совершенствования техники чтения, в том числе и на этапе систематизации накопленного материала.

2. Карточки (см. описанные выше варианты «а» и «б»), а также таблицы со словами, которые читаются по правилам, используются при введении новых слов по методике, принятой в действующем учебно-методическом комплексе по английскому языку. Карточки варианта «б» используются и в дальнейшем для совершенствования техники чтения, развития его скорости.

3. Графическая наглядность, иллюстрирующая количественную неадекватность между буквой и звуком в большинстве английских слов, в том числе и отобранных для начального этапа, должна занимать значительное место в учебном процессе. С помощью специально подготовленных карточек можно показать случаи буквенной полисемии и синонимии.

4. В учебниках для 2-х классов встречаются слова с гласными или их сочетаниями, которые читаются не по правилам. Эта лексика вводится методом целых слов. Чтобы добиться прочного усвоения буквенно-звуковых соответствий, нужна интенсивная отработка чтения таких слов, а для этого удобно пользоваться специальными карточками.

5. Часто учащиеся ошибаются при чтении парадигм уже известных им глаголов, существительных, прилагательных. Работу над таким материалом целесообразно проводить с использованием карточек и таблиц до тех пор, пока у учащихся не выработается адекватная реакция на данные графические сигналы.

6. Работа с отдельными словами в 2-м классе – лишь начало формирования механизма чтения, однако от качества этой работы зависит успех развития умения правильно воспринимать и понимать предложение, группу предложений, целый текст на последующих этапах работы над чтением как видом речевой деятельности. Умение разобраться в структуре английского предложения – важный шаг на пути

к пониманию текста. Овладению структурами предложений разных типов способствует работа с карточками-блоками для составления предложений на фланелеграфе, демонстрационной или магнитной доске. Такие же карточки меньшего размера можно использовать как раздаточный материал для работы на партах. По заданию учителя, учащиеся составляют из них нужные предложения (в зависимости от изучаемых в данное время структур), совершенствуя таким образом технику чтения и усваивая механизм порождения высказывания на уровне одной фразы. При этом выполняются операции по составлению структуры, подстановке, трансформации, расширению образца.

7. Большое количество ошибок при чтении возникает из-за наличия слов, похожих по форме, но имеющих разное значение. Интенсивное использование карточек способствует развитию зрительной памяти и внимательности, а также совершенствованию операций «анализ – синтез».

Такие виды графической наглядности помогают учителю успешно обучать технике чтения на английском языке, разнообразить приемы работы на уроке, повысить интерес учащихся к овладению иностранным языком. Роль графической наглядности в обучении технике чтения трудно переоценить, однако сложный процесс формирования механизма чтения в значительной степени зависит и от характера выполняемых упражнений. В связи с тем, что основными компонентами чтения являются адекватное восприятие графических комплексов и автоматизированная перцептивная обработка воспринимаемого материала, целесообразно систематически выполнять упражнения, способствующие автоматизации этих навыков чтения.

Литература

1. Борзова Е.В. Тексты для чтения на начальном этапе обучения // ИЯШ. 1990. № 4. С. 54–56.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1983. 197 с.
3. Рогова Г. В. Чтение как цель и средство обучения иностранному языку // ИЯШ. 1977. № 3. С. 84–92.
4. Скляренко Н.К., Онищенко Е.И., Захарова С.Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. К.: Радян.шк., 1988. 150 с.
5. Стронин М. Ф. Нужно ли учить умению читать вслух на иностранном языке? // ИЯШ. 1986. № 3. С. 15–20.
6. Чернявская М. В. Начальный курс английского языка для младших школьников // Іноземні мови. 1996. № 2; 1997. № 2. С. 23–27.

7. Серова Т.С., Пипченко Е.Л. Информативное иноязычное чтение отобранных фрагментов и обработка смыслового содержания с целью подготовки доклада по проблемному вопросу // Язык и культура. 2017. № 39. С. 251–261.
8. Серова Т.С., Пипченко Е.Л., Червенко Ю.Ю. Макротекст и гипертексты как объект гибкого иноязычного чтения и источник информации в учебно-исследовательской деятельности студентов // Язык и культура. 2016. № 2. С. 157–176.

О.С. Головко, М.А. Корнеева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ФЕНОМЕН «СЛОЖНОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

Целое это нечто большее, чем сумма частей.
Ф. Капра «Паутина жизни» (2003)

В 1959 году один из величайших физиков XX столетия Ричард Фейнман (Richard P. Feynman) на ежегодной встрече Американского физического сообщества (American Physical Society) в Калифорнийском технологическом институте (California Institute of Technology (Caltech) произнес свое знаменитое утверждение: «Там, внизу, полно места» (There's Plenty of Room at the Bottom). Значимость данного утверждения трудно переоценить, поскольку именно это утверждение расценивается научным сообществом как точка отсчета целой эпохи в истории физической науки – эпохи развития нанотехнологий, тогда как Р. Фейнман был наречен пророком нанотехнологической революции. «Внизу» в этой фразе означает мир очень малых размеров, определяемый нанометрами.

Приведенное утверждение Р. Фейнмана иллюстрирует то, как выдающиеся фигуры научного сообщества способны емко, даже афористично в одном единственном утверждении отражать суть исследований не одного десятилетия. К таким высказываниям относится эпиграф к данному докладу, принадлежащий Фритьефе Капре, который, наряду с высказыванием Фейнмана, символизирует, если хотите, эпоху в развитии научной парадигмы, при этом сам Ф. Капра подчерки-

вает глобальность, даже революционность перемен в научном и социальном мировоззрении.

Ф Капра утверждает, что возникновение системного мышления стало настоящей революцией в истории западной научной мысли. Убеждение, что в любой сложной системе поведение целого может быть полностью понято на основе свойств его частей, было центральным в картезианской парадигме. Именно знаменитый декартовский метод аналитического мышления составлял суть современной научной мысли. Величайшим шоком для науки XX века стал тот факт, что систему нельзя понять с помощью анализа, когда квантовая физика показала, что мы не можем разложить мир на независимо существующие элементарные единицы. По мере того как мы сдвигаем фокус нашего внимания от макроскопических объектов к атомам и субатомным частицам, природа не демонстрирует нам никаких изолированных строительных блоков; вместо этого появляется сложная паутина взаимоотношений между различными частями единого целого. Как выразил это Вернер Гейзенберг, один из основателей квантовой теории: «Таким образом, мир оказывается сложной тканью событий, в которой связи различного рода сменяют друг друга, или перекрываются, или объединяются, тем самым определяя текстуру целого». Свойства частей не являются их внутренними свойствами, но могут быть осмыслены лишь в контексте более крупного целого. Таким образом, изменились представления о взаимоотношениях частей и целого. При системном подходе свойства частей могут быть выведены только из организации целого. Соответственно, системное мышление не концентрирует внимание на основных «кирпичиках», но интересуется основными принципами организации. Системное мышление контекстуально, что являет собой противоположность аналитическому мышлению. Анализ означает отделение чего-либо, с тем, чтобы понять его; системное мышление означает помещение чего-либо в более обширный контекст целого [1].

Затрагивая вопросы научной парадигмы, нельзя не напомнить определение данного понятия, которое представляет ценность для логики данного исследования. В понимании научной парадигмы, приводимым самим Ф. Капрой как совокупности понятий, ценностей, достижений и др., разделяемых научным сообществом, ключевым и неоспоримым является то, что они используются данным сообществом для определения и решения актуальных проблем. Иными сло-

вами, взгляд на иноязычное обучение соответствует текущему научному мировоззрению, соотносясь с ним как целое и частное. Как следствие постановки проблем должны соответствовать актуальным проблемам, выдвигаемым перед научной парадигмой. Данное исследование ставит своей целью конкретизацию понимания иноязычного обучения студентов технического и естественнонаучного профиля в контексте современной научной парадигмы, что в дальнейшем, в более узком смысле, позволит определить выбор методов, подходов и других компонентов методик иноязычного обучения, что является основой для дальнейшего исследования.

Итак, указанные перемены главным образом зиждутся на переходе «от механистического мировоззрения Декарта и Ньютона… к холистическому, экологическому взгляду». Системное мышление – мировоззрение, образ мыслей, соответствующий системному или холистическому подходу. Для определения целесообразности указанного перехода рассмотрим основные черты данных подходов.

В более широком смысле Ф. Капра отмечает, что традиционное картезианское представление о знании метафорично соответствует зданию, с вытекающими понятиями «фундаментальных законов», «фундаментальных понятий», которые в большей степени относятся к физической науке. Однако в контексте системного мышления метафора здания сменяется метафорой сети, и именно сети понятий и моделей во всем многообразии взаимоотношений между ними. Более того, «ни одно свойство любой части этой паутины не является фундаментальным; все они вытекают из свойств других частей, и общая согласованность их взаимосвязей определяет структуру всей паутины» [1].

Ввиду того, что первопроходцами системного подхода были биологи, сквозь призму данной области знаний рассмотрим одно фундаментальное утверждение, которое необходимо экстраполировать на целевую область – иноязычного обучения студентов технического и естественнонаучного профиля. Сквозь призму живых организмов Кант выражает ключевое утверждение: «в машине части существуют для поддержания функциональной целостности друг друга, то есть друг для друга, тогда как в организме части существуют с помощью друг друга, то есть создания друг друга». Профессор С.К. Гураль отмечает тот факт, что Нобелевские лауреаты биологи У. Матурана и Ф. Варела, разработавщие теорию аутопоэзиса (др. греч. ауто-сам, поэзис-сотворение, производство), согласно которой, живые систе-

мы сами себя организуют и обладают способностью сохранять свою идентичность в окружающей их среде [2], развивают эволюционно-синергетический подход к языку. Таким образом, концепция аутопоэзиса У. Матурана и Ф. Варела, будучи изначально биологической теорией, в дальнейшем стала составной частью междисциплинарного направления – теории сложных систем (синергетики). В настоящее время теория аутопоэзиса используется в когнитивных науках, эпистемологии, социологии и иных социальных и гуманитарных областях. В свете вышеизложенного профессор С.К. Гураль делает вывод о необходимости формирования научно обоснованной методики обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе. Для этого следует рассмотреть проблему изменения целей, вопросы отбора содержания, принципы построения организационных форм и методов, процедуры анализа и контроля качества, что будет способствовать корректировке и совершенствованию формирования методики обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе в целом.

В своей исследовательской работе профессор С. К. Гураль делает акцент на том, что специфика обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе и как средству общения с носителями разных культур позволяет наряду с основными целями, т.е. целями собственно обучения, реализовывать и другие цели образования, а именно: воспитательные и развивающие. В совокупности они позволяют определить и содержание, и методы, и принципы, и средства обучения. При этом овладение языком как осознанное его изучение обеспечивается тем, что целенаправленный процесс обучения приближен к условиям реального использования языка, детерминированного ситуацией путем проектной деятельности и ситуативно-ролевого моделирования. Опыт показывает, что обучение иноязычному дискурсу может быть существенно оптимизировано в рамках отведенного стандартом минимума (региональный компонент) на основе специально разработанной методики обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, в основе которой лежит модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе со значительным акцентом на самостоятельную работу, опирающуюся на аутентичные тексты, задания и упражнения, а также вариативность дискурсивных диалогов.

В плеяде выдающихся исследователей, которые посвящали свои научные труды вопросам сложного мышления, наряду с Ф. Капрой, И. Пригожин, У. Матуран, Ф. Варела и другие. В рамках данного исследования обратимся к историографии, освещенной в результате скрупулезного научного анализа литературы, проведенного профессором С.К. Гураль. В своей историографии среди многообразия теоретических основ системного мышления С.К. Гураль удалось выделить наиболее существенные. И главным образом профессор С.К. Гураль справедливо отмечает, что системный, холистический подходы приобретают все большую актуальность в методике обучения языку, что требует разъяснения.

Системный подход в образовании способствует установлению междисциплинарного диалога, благодаря которому разрабатываются новые идеи и методы мышления [3]. Как справедливо подчеркивает профессор С.К. Гураль, системный подход находит все большее воплощение в развитии языка и методики обучения языку, более того С.К. Гураль подчеркивает, что «в лингвистическом образовании сложное мышление преломляется через коммуникативность, через дискурс-анализ [4]. В результате развития методики обучения языку иноязычное обучение вышло далеко за рамки традиционного представления планируемых результатов обучения, включающих формирование навыков чтения, говорения, слушания, письма.

Обучение профессиональному иноязычному дискурсу подразумевает формирование ряда экстралингвистических навыков, актуальных для будущих выпускников, прежде всего, на этапе профессиональной реализации. Студенты, владеющие умением представлять результаты проведенного исследования, могут участвовать в международных конференциях; работа с аутентичной научно-технической литературой дает студентам целый спектр возможностей осуществления исследовательской деятельности на международном уровне и др. Реализация системного подхода в обучении иностранным языкам подразумевает постановку целей, представляющих стратегические перспективы для Факультета иностранных языков и других факультетов технического и естественнонаучного профиля. Это влечет за собой положительную динамику в понимании значимости владения английским языком и, как следствие, обучение иноязычному дискурсу в рамках системной парадигмы современной науки [5].

Литература

1. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. М.: София, 2003. 336 с.
2. Матурана У. Варела Ф. Древо познания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
3. Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения: [учеб. пособие]. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
4. Гураль С.К. Язык и мышление. Феномен сложного мышления // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 5–12.
5. Делокаров К.Х. Системная парадигма современной науки и синергетика // Общественные науки и современность. 2000 № 6. С. 110–118. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/678/235/1218/009dELOKAROW.pdf

А.И. Гончар, Е.Ю. Надеждина

Школа иностранных языков «Headmade», г. Краснодар
Национальный исследовательский Томский государственный университет

СИСТЕМА ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация. В современных условиях рынка труда специалист в сфере экономики должен обладать иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией для успешного выполнения трудовых функций. Английский язык в профессиональной сфере обеспечивает получение необходимых для этого знаний и умений. В статье рассматривается процесс обучения профессиональному английскому языку студентов экономического направления подготовки посредством мобильной системы проектов, основанной на интеграции профильных дисциплин в процесс обучения английскому языку.
Ключевые слова: метод проектов, междисциплинарная интеграция, система проектов, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, английский язык в профессиональной сфере, бакалавр-экономист.

Современные экономические и политические условия способствуют серьёзным изменениям системы высшего профессионального образования. Трёхуровневая система образования, возможность обучения по программе двойного диплома, предложение программ MBA усиливают конкуренцию в образовательной среде и обусловливают необходимость непрерывного совершенствования педагогического

процесса в области подготовки специалистов экономического профиля, где владение одним или даже несколькими иностранными языками специалистом любого направления подготовки не вызывает никаких сомнений. Несмотря на высокий уровень конкуренции на рынке труда среди экономистов, специалист, обладающий знаниями и умениями не только в сфере экономики, но и этики, психологии, иностранных языков является востребованным. Успешность современного специалиста в сфере экономики зависит от его способности осуществлять профессиональную иноязычную коммуникацию, а также получать и обрабатывать информацию из иноязычных источников. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция – неотъемлемая часть портрета успешного специалиста.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки «Экономика» (уровень бакалавриата), выпускник должен обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного общения» (ОК-4), «способностью, используя зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет» (ПК-7) [1].

Однако анализ профессиональных стандартов в сфере финансов и экономики показал необходимость владения иностранным языком на более высоком уровне. Стандарты данного направления включают характеристику тридцати двух видов профессиональной деятельности, одиннадцать из которых указывают на необходимость владения иностранным языком для выполнения трудовых обязанностей. Профессиональные стандарты выдвигают требования к знаниям и умениям специалиста, определяют его трудовые функции, а также указывают прочие необходимые характеристики.

Исходя из проведенного анализа, владение иностранным языком необходимо для сбора информации об экономических явлениях в других странах, а также для анализа зарубежной документации в сфере экономики и финансов. Ряд профессий требует навык осуществления документооборота или проведения переговоров на иностранном языке, что подразумевает высокий уровень владения языком. Высшие учебные заведения призваны создать условия для подготовки специалистов, отвечающих требованиям профессиональных стандартов и запросу рынка.

Таблица 1

Требования к владению иностранным языком по видам профессиональной деятельности в сфере экономики и финансов

Вид профессиональной деятельности	Необходимые знания / умения (Трудовые функции / Другие характеристики)
Аудитор [2]	Знание международных стандартов аудита, международные стандарты финансовой отчетности / Анализировать и толковать нормы и требования нормативных правовых актов по аудиторской деятельности, российский и зарубежный опыт их применения
Бухгалтер [3]	Знание передового зарубежного опыта в области управления процессом формирования информации в системе бухгалтерского учета, организации и осуществления внутреннего контроля ведения бухгалтерского учета и составления бухгалтерской (финансовой) отчетности, финансового анализа, бюджетирования и управления денежными потоками
Специалист рынка ценных бумаг [4]	Иностранный язык (английский) в области ценных бумаг
Специалист по платежным системам [5]	Свободное владение иностранным языком (английский)
Специалист по микрофинансовым операциям [6]	Знание зарубежного опыта в области микрофинансовой деятельности
Статистик [7]	Знание актуальных научных публикаций по статистике, в том числе зарубежных
Специалист по внутреннему контролю (внутренний контролер) [8]	Разрабатывать внутренние регламенты с учетом передового зарубежного опыта. Решать задачи исследовательского и проектного характера с учетом передового зарубежного опыта
Специалист казначейства банка [9]	Знание инструментария и участников зарубежных торговых площадок. Знание зарубежной практики функционирования казначейства банка. Знание функционирования денежного и фондового рынков зарубежных стран / Анализ новых предложений от зарубежных банков и организаций
Специалист по финансовому консультированию [10]	Знание передового зарубежного опыта в области связей с инвесторами
Внутренний аудитор [11]	Знание кодекса корпоративного управления и (или) зарубежных аналогов
Специалист по кредитному брокериджу [12]	Знание зарубежного опыта в области кредитования

Неотъемлемой частью портрета успешного специалиста является иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, под которой авторы статьи понимают готовность и способность осуществлять эффективную профессиональную деятельность в конкретной области на основе реализации профессиональных компетенций, т.е. применения профессиональных знаний и умений, а также проявления необходимых в данной деятельности личностных качеств [13]. Многие методисты (В.И. Байденко, А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Хуторской, Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев) в своих работах подчеркивают, что профессиональная компетенция – это интегративное качество специалиста, включающее владение совокупностью знаний, умений и личностных характеристик, необходимых для эффективной коммуникативной деятельности в рамках какой-либо профессии. В связи с этим существует необходимость построения содержания языкового образования в рамках обучения английскому язык в профессиональной сфере таким образом, чтобы преподаватель мог создать среду, необходимую для погружения студентов направления подготовки «Экономика» в условия, схожие с реальной профессиональной деятельностью, и развития у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Анализ подходов и методов обучения раскрыл широкий потенциал метода проектов для решения поставленной задачи. Данный метод позволяет создать условия, схожие с реальной профессиональной деятельностью, повысить интерес к иностранному языку через демонстрацию его практической значимости для специалиста в сфере экономики, а также способствует росту мотивации к саморазвитию и самообразованию путем предоставления им свободы при осуществлении проектной деятельности. Изучение специфики междисциплинарной интеграции в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки привело к выводу о необходимости установления связей между иностранным языком и дисциплинами профессионального цикла. Наличие таких связей повышает практико-ориентированность содержания обучения иностранного языка в сфере экономики, а также позволяет актуализировать знания по профильным дисциплинам в ходе овладения иностранным языком. Анализ учебно-методических комплексов показал необходимость разработки нового способа организации содержания обучения иностранному

языку в сфере экономики для обеспечения формирования навыка общения на иностранном языке и развития профессиональных компетенций будущих бакалавров-экономистов.

Необходимо отметить, что включение проектов в языковое образование отвечает принципам личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов. Проект обеспечивает возможность индивидуализации языкового образования, что повышает степень усвоения материала, адаптируя его под способности и потребности обучающегося. Гибкость и информационные возможности проектного метода позволяют студентам с разным уровнем владения языком выбирать источники соответствующей сложности, что повышает уровень осмысления материала и способствует развитию навыков самоанализа и оценки уровня своих знаний. В ходе работы над проектом студенты перманентно находятся в процессе осуществления той или иной деятельности: планирование, работа с информацией (получение, изменение, обработка), творческая деятельность, представление и анализ результатов работы, взаимодействие в группе. В рамках данной статьи, система проектов понимается как совокупность мобильных проектов и связей между ними, направленная на осуществление квазипрофессиональной деятельности на английском языке, на основе интеграции профильных дисциплин в процесс обучения английскому языку в сфере экономики, такие как «Бухгалтерский учет», «Финансы», «Маркетинг» и «Менеджмент».

Данные дисциплины позволили авторам определить структуру системы проектов, включающую девять элементов (проектов): Бизнес-идея (Business Idea), Бизнес-план (Business Plan), Кадровая политика (Human Resource Policy), Бухгалтерский учет (Accountancy), Анализ деятельности предприятия (Business Analysis), Экспансия фирмы (Company Expansion), Операции с ценными бумагами (Operations with Securities), Оценка бизнеса (Valuation of Business), Аудит фирмы (Audit of the Company).

Элементы предложенной системы проектов мобильны. Проекты могут быть организованны исходя из предпочтений преподавателя и особенностей учебного плана группы. В ходе реализации системы проектов студенты осуществляют квазипрофессиональную деятельность от этапа зарождения компании до ее банкротства и/или продажи, что предполагает работу с аутентичными источниками, актуализацию знаний профильных дисциплин, сотрудничество в группе, развитие навыка анализа и представления результатов деятельности.

Таблица 2

Содержание системы проектов обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Экономика»

Проект	Профильное содержание	Примерное языковое содержание	Интеграционные связи
Бизнес-идея (Business Idea)	Формирование бизнес идеи; анализ рынка	Вводные конструкции. Активный залог. Лексический материал по теме	Маркетинг
Бизнес-план (Business Plan)	Разработка концепции фирмы; анализ конкурентов; расчет цены услуги/товара; выбор системы налогообложения	Числительные. Притяжательный падеж. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Маркетинг. Статистика. Налогообложение. Налоговая система
Кадровая политика (Human Resource Policy)	Определение кадрового состава фирмы; разработка кадровой политики фирмы	Модальные глаголы. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Менеджмент. Экономика труда
Бухгалтерский учет (Accountancy)	Составление бухгалтерского баланса по МСФО; проведение базовых операций	Числительные. Союзы: сочинительные, подчинительные. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Бухгалтерский учет. МСФО. Налогообложение
Анализ деятельности предприятия (Business Analysis)	Анализ бухгалтерского баланса по итогам отчетного периода	Числительные. Пассивный залог. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Бухгалтерский анализ. Бухгалтерский учет
Экспансия фирмы (Company Expansion)	Анализ рынка за рубежом; анализ зарубежных конкурентов; выбор кредитных продуктов для расширения бизнеса	Условное наклонение. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Мировая экономика. Финансы. Деньги, кредит, банки. Менеджмент
Операции с ценными бумагами (Operations with Securities)	Выход фирмы на IPO; операции с ценными бумагами как дополнительный доход фирмы	Числительные. Косвенная речь. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Финансы. Корпоративные финансы. Экономика предприятия

Оценка бизнеса (Valuation of Business)	Расчет стоимости компании	Числительные. Пассивный залог. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Оценка и управление стоимостью предприятия (организации); Оценка стоимости бизнеса
Аудит фирмы (Audit of the Company)	Проведение аудита фирмы	Числительные. Советы и инструкции. Вводные конструкции. Лексический материал по теме	Бухгалтерский учет, аудит

Работа с системой проектов рассчитана на учебный год, продолжительность одного проекта – один месяц. Каждый из проектов направлен на решение задач, характерных для будущей профессиональной деятельности студентов, что обеспечивает интеграционные связи с профильными дисциплинами, а также наполняет процесс обучения языковым содержанием.

По итогам проекта студенты представляют и обсуждают результаты своей деятельности, что способствует развитию не только навыков говорения, но и анализа, презентации, аргументации и критического мышления. Адаптируемость, характерная системе проектов, позволяет наполнять элементы материалом, соответствующим уровню языковой и профессиональной подготовки студентов. В частности, исходя из уровней владения английским языком А2 (Предпороговый уровень) и В1 (Пороговый ровень), проекты могут включать грамматический и лексический материал различной сложности и объема. Для работы над проектом студенты образуют группы, внутри которых самостоятельно распределяют учебные роли и зоны ответственности. На заключительном этапе проекта группы представляют результаты работы, бизнес-план фирмы в форме презентации и отвечают на вопросы аудитории и преподавателя. Данный этап работы способствует формированию навыков презентации результатов деятельности, высказывания и аргументации своего мнения, формулирования вопросов и анализа проделанной работы.

В заключение хотелось бы отметить, что включение системы проектов в образовательный процесс способствует росту мотивации к изучению иностранных языков и повышению интереса к выбранной профессиональной сфере, раскрывая возможности саморазвития и

самореализации как специалиста в данной области. Создание условий, при которых владение иностранным языком играет ключевую роль для решения задачи в сфере экономики, повышает эффективность образовательного процесса и позволяет готовить будущих специалистов, способных активно использовать знание иностранного языка в своей профессиональной деятельности. В ходе работы над проектами студенты обогащают словарный запас, в том числе профессиональными терминами на английском и русском языках, и совершенствуют лингвистические навыки. Кроме того, осуществление квазипрофессиональной деятельности в сотрудничестве способствует преодолению языкового барьера и неуверенности в ситуациях реального общения на иностранном языке.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf (дата обращения: 17.08.2017).
2. Об утверждении профессионального стандарта «Аудитор»: приказ Минтруда России № 728н от 19.10.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: ttp://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189439/ (дата обращения: 18.08.2017).
3. Об утверждении профессионального стандарта «Бухгалтер»: приказ Минтруда России № 1061н от 22.12.2014 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140795/ (дата обращения: 01.12.2016).
4. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист рынка ценных бумаг»: приказ Минтруда России №184н от 23.03.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_177743/ (дата обращения: 01.12.2016).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по платежным системам»: приказ Минтруда России № 204н от 31.03.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179426/ (дата обращения: 18.08.2017).
6. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по микрофинансовым операциям»: приказ Минтруда России № 238н от 22.04.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179432/ (дата обращения: 18.08.2017).

7. Об утверждении профессионального стандарта «Статистик»: приказ Минтруда России № 605н от 08.09.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_187168/ (дата обращения: 01.12.2016).
8. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по внутреннему контролю (внутренний контролер)»: приказ Минтруда России №236н от 22.04.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179624/ (дата обращения: 01.12.2016).
9. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист казначейства // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185159/ (дата обращения: 18.08.2017).
10. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по финансовому консультированию»: приказ Минтруда России № 167н от 19.03.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_178208/ (дата обращения: 21.08.2017)
11. Об утверждении профессионального стандарта «Внутренний аудитор»: приказ Минтруда России № 398н от 24.06.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184462/ (дата обращения: 01.12.2016).
12. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по кредитному брокериджу: приказ Минтруда России № 175н от 19.03.2015 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178206/ (дата обращения: 01.12.2016).
13. Окуловский О.И. К вопросу об особенностях формирования профессиональных компетенций у обучающихся технических вузов // Молодой ученый. 2013. 2013. № 2 (49). С. 386–387.

С.К. Гураль, Т.О. Подъянова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОМЕТРИИ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В целях модернизации и совершенствования образовательной системы ряд ученых рассматривает вопрос повышения иноязычной компетенции в теоретическом векторе с точки зрения педагогики, лингвистики, социологии и когнитивистики, проводит различные образовательные мероприятия в инновационном ключе, в частности, с использованием средств технического оснащения, а также с применением электронного

обучения, педагогических измерений и дистанционных образовательных технологий, ведет разработку экспериментальных моделей обучения студентов иностранным языкам в различных профессиональных отраслях. Смысл, заложенный в нормативную базу, касающуюся реорганизации образовательного процесса, направлен на внедрение элементов индивидуальной образовательной траектории в процесс обучения и смену научных парадигм. Все эти инновационные образовательные технологии не были бы возможны без объективного измерительного инструментария, который стандартизирует все индивидуальные процессы учащихся и дает максимально точную из всех возможных оценку их знаниям, навыкам и способностям. Таким инструментом может послужить наука психометрия. В статье освещена сущность данной науки, приводится обзор ее развития и применения, рассматриваются критерии «надежности» и «валидности» стандартизированных тестов и устанавливаются признаки точности и достоверности результатов при проведении тестирования. Говоря о формировании иноязычной компетенции учащихся, нужно отметить, что она становится одной из базовых, поскольку развитие молодежи одной страны, обладающей научным потенциалом, не может быть обособленным – она стремится интегрироваться в мировое научное сообщество для обмена опытом и своевременного следования новаторским мировым тенденциям. Гипотеза исследования строится на предположении о том, что процесс профессионального обучения студентов иностранному языку в системе высшего образования качественно улучшится, если иноязычная компетенция будет формироваться с учетом психометрических характеристик учащихся, как то измерение знаний, способностей, взглядов и качеств учащегося как личности.
Ключевые слова: психометрия; надежность; валидность; тестирование; иноязычная компетенция.

На сегодняшний день одной из основных педагогических задач высшей школы является повышение иноязычной компетенции учащихся. Эта задача приобретает приоритетное значение в условиях расширения образовательной среды. Процесс глобализации общества обусловливает необходимость повышения уровня образования в целом, уделяет большое внимание компетентностному подходу в обучении, делая акцент на разработке и внедрении новых образовательных технологий и подходов в методике преподавания иностранных языков. Для достижения цели научно-технологического развития необходимо создать возможности для выявления талантливой молодежи и построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций, обеспечив тем самым развитие интеллектуального потенциала страны. Основополагающими принципами политики в данной

области является системность поддержки, а именно: обеспечение полного цикла получения новых знаний. Говоря об английском языке, нет необходимости упоминать о его важной роли в формировании образовательных, а впоследствии и профессиональных компетенций индивидов, и для того чтобы предоставить должный уровень обучения языку, необходимо, чтобы сам преподаватель постоянно совершенствовался во владении им и в своем уровне обладания методиками преподавания языка. Основные направления и меры реализации государственной политики в области научно-технологического развития диктуют направление деятельности, связанное с развитием технологической базы, но разработка технологий специалистами высшего класса не представляется возможной без сотрудничества с международным сообществом, и ключевым навыком в этом сотрудничестве выступает способность к языковой коммуникации на иностранном языке. С возрастающими требованиями к темпам улучшения показателей деятельности образовательных организаций и изменениями многих устаревших тенденций в образовании переоцениваются и многие подходы к измерению эффективности образовательного контента. Сегодня на смену традиционным формам оценочных средств на первый план выходят модернизированные методы, такие как психометрическое тестирование, которое представляет собой гибкий механизм контроля знаний, учитывающий индивидуальные особенности и способности обучающегося.

Развитие компьютерных технологий, алгоритмы которых в несколько тысяч раз превосходят возможности оценки качества образовательных продуктов преподавателями вручную, предоставляют нам широкую возможность для анализа результатов обучающихся. Одним из эффективных инструментов для решения этих задач выступает психометрия (психометрика). «Психометрика – это научное направление, которое фокусируется на высокоточных измерениях, анализе данных и математическом моделировании педагогических и психологических процессов», – определяет Дмитрий Аббакумов, руководитель Центра психометрических исследований в онлайн-образовании НИУ ВШЭ и разработчик психометрического алгоритма оценивания онлайн-курсов Adaptivity Guide [1]. Это область психологии, которая специализируется на способах измерения наших мыслей и речи. Она фокусируется на определении места вычислений в наблюдениях и на том, каким образом мы можем обобщить эти наблюдения, чтобы дать

толчок развитию уже имеющегося знания. Несмотря на то, что, в частности, это наука об измерении психологических конструктов, психометрические техники применимы к измерениям в различных областях. Измерение интеллекта, экстраверсии, тяжести преступлений или даже средней скорости подачи в бейсболе – все это выступает элементами одной большой психометрической машины. Любой, даже самый несовершенный набор измерений того или иного конструкта открыт для поиска ответов на вопросы надежности и достоверности в психометрическом анализе [2].

Несмотря на то, что психометрическое исследование может показаться довольно сложным, на самом деле основные понятия в нем просты. По своей сути психометрия является одной из областей прикладной статистики. Она разрабатывает инструменты для проверки ожидаемых результатов при применении той или иной методики. Она ставит перед собой две ключевые задачи: создание инструментов и построение процедур измерения и развитие, и усовершенствование теоретических подходов к измерению [3].

Психометрия зародилась в Кембридже в 1886-1889 гг. Первая лаборатория, посвященная этой области, была основана Джеймсом МакКином Кетеллом на базе Кавендишской лаборатории физики в Кембриджском университете. Кетелл, американец по происхождению, защитил свою диссертацию под названием «Психометрические исследования» в 1886 году вместе со своим коллегой Вундтом в Лейпциге. Находясь в Лейпциге, Кетелл состоял в переписке с Фрэнсисом Гальтоном из лаборатории антропометрии в Лондоне, и он довольно скоро увидел потенциал для синергии психофизики Вундта и математического подхода Гальтона в исследовании интеллектуальных различий. «Ментальные тесты» Кетелла включали в себя тесты на время реакции, дифференциальный порог различимости стимулов, обозначение цвета, точность, рассудительность, память и внимание. Помимо демонстрации использования различных частей аппарата в рамках экспериментального подхода к психологии, Кеттелл проводил занятия по вопросам психического тестирования для студентов различных дисциплин [4].

Сегодня в комнатах Кетелла в старой Кавендишской лаборатории на улице Фри Скул Лейн в центре Кембриджа находится Центр по исследованию семьи. Ученые Центра занимаются исследованиями социального и когнитивного развития семьи, рассматривают такие

вопросы, как суррогатное материнство, искусственное оплодотворение и репродуктивные технологии, когнитивная связь матери и ребенка, психологическая адаптация ребенка, семьи с одним родителем, гендерные особенности детей и подростков, однополые браки, индийские и пакистанские семьи в Великобритании, юридические и правовые вопросы семейного законодательства, т.е. большую часть биологических, психологических, социальных, когнитивных, правовых, медицинских аспектов, затрагивающих семью. На базе Центра широко развито академическое направление, проводится научная работа в большом объеме, публикуются научные статьи, организовываются практические мероприятия для семей, такие как семинары, мастер-классы, лекции, обучение и тренинги с участием практиков и теоретиков со всего мира. Члены Центра исследований семьи принимают активное участие в обучении студентов и аспирантов дисциплинам, относящимся к их компетенции, читают лекции, проводят руководство диссертациями. В частности, они интересуются социальным влиянием ранних индивидуальных различий и их последствиями в контексте «теории разума» (осознание собственных мыслей, чувств и чувств других людей) и исполнительных функций (процессов высшего порядка, лежащих в основе гибкого, целенаправленного поведения), применяя при этом психометрическое тестирование.

На сегодняшний день существуют различные центры психометрической оценки, работающие в широком спектре профессиональных областей. Одной из таких областей, а именно образованием, занимается Израильский центр экзаменов и оценок (ИЦЭО). Это некоммерческая организация, основанная по решению совета глав университетов Израиля для централизованной разработки, подготовки и проведения вступительных экзаменов в высшие учебные заведения Израиля. ИЦЭО был основан в 1981 году как некоммерческое партнёрство (амута), членами которого являются все университеты, состоящие в совете глав университетов Израиля с тем, чтобы сконцентрировать разработку норм для вступительных экзаменов, улучшить их способность оценивать академический потенциал абитуриентов и сделать вступительные экзамены едиными для всех ВУЗов. Тест, предлагаемый ИЦЭО, включает в себя несколько частей: это задания на словесное мышление, количественное мышление и английский язык. Задания на словесное мышление содержат «вопросы различных типов: аналогии, вопросы на понимание и вывод и вопросы по отрывкам для

чтения» [5]. Задания на количественное мышление включают в себя вопросы и задачи, для решения которых тестируемому требуется вычислить примеры, а также самостоятельно проанализировать количественную информацию, представленную в виде диаграмм и чертежей. Раздел на понимание английского языка состоит из заданий на заполнение пропусков в предложениях, формулирование высказывания своими словами и чтение. В части под названием “Sentence Completions” дано предложение или группа слов, которое абитуриенты должны дополнить при помощи наиболее подходящего из приведенных вариантов. Вопросы данной категории проверяют словарный запас учащихся и способность понять внутреннюю логику предложения. «Не существует какого-либо единственного способа ответа на все вопросы данной категории. Каждое предложение следует рассматривать индивидуально. Во всех случаях рекомендуется дочитать предложение до конца, прежде чем начать проверку приведенных вариантов ответа. Вы можете попытаться подставить вместо пропущенного слова (или слов) свои собственные слова, а затем прочитать приведенные варианты ответа и понять, соответствует ли какой-нибудь из них предложенному Вами слову. После того, как вы выбрали подходящий вариант ответа, следует заново прочесть предложение полностью, чтобы убедиться в том, что оно является логичным и обладает внутренней последовательностью. Для того чтобы дать правильный ответ на вопрос, необходимо обратить внимание на структуру предложения, на использование в нем союзов и временных форм глаголов. Также важно определить соотношение между различными частями предложения и учесть содержащиеся в нем грамматические «намеки». Например, слова вроде although, despite и but указывают на оговорку или противоречие в предложении. Слова вроде also или in addition указывают на то, что данное предложение содержит дополнение», – гласит информационная брошюра для подготовки к психометрическому тесту. Часть “Restatements” предназначена для проверки способности абитуриентов понять предложения на английском языке. Инструкцию к третьей части брошюра излагает следующим образом: «Вопросы категории «Понимание прочитанного» предназначены для проверки способности учащихся читать и понимать незнакомые тексты. Вопросы касаются различных частей отрывка и требуют различных навыков понимания прочитанного. Можно предположить, что один из вопросов будет носить общий характер, например, «Какова

главная цель данного отрывка?». Другие вопросы будут более конкретными и могут касаться основной цели определенного абзаца или значения какого-либо слова, словосочетания или предложения. Некоторые из вопросов могут обращать Ваше внимание на информацию, непосредственно приведенную в одном из абзацев. Вопросы этого типа обычно начинаются словами “According to the paragraph X…” («Согласно абзацу…»). Возможны также такие вопросы, в которых Вас попросят прочесть текст отрывка «между строк» и сделать вывод на основании текста. Обычно эти вопросы начинаются словами: “It can be inferred/understood…” («Можно сделать вывод/заключить…»). В вопросах всех типов необходимо обратить внимание на точную формулировку вопроса. Как видно, задания не слишком отличаются от классических заданий в классических тестах по английскому языку, но нужно отметить, что в них сделан акцент на проверку когнитивных качеств учащегося. После проведения экзамена в Израильском центре экзаменов и оценки осуществляются различные проверки вопросов экзамена.

Особое внимание следует обратить на процесс измерения когнитивных навыков. После проведения экзамена в Израильском центре экзаменов и оценки осуществляются различные проверки вопросов экзамена. Если выясняется, что определенный вопрос не соответствует профессиональным стандартам, он не включается в вычисление оценки. В таком случае напротив номера вопроса будет написано: «Данный вопрос не включен в вычисление оценки». Помимо основного психометрического теста, кандидаты проходят тест по оценке владения ивритом и английским языком, экзамен по математике, а также оцениваются по системам специальных и некогнитивных навыков, как-то: оценка личностных качеств абитуриентов медицинских факультетов и диагностика расстройств обучения на выбор в зависимости от распределения по специальностям. Для того чтобы сделать процесс оценивания как можно более объективным, был разработан особый способ вычисления приблизительных оценок за каждую из областей экзамена, а также за весь экзамен в целом, основанный на оценках за вышеупомянутые области: словесное мышление, количественное мышление и английский язык. Этот способ вычисления заключается в следующем: за каждый правильный ответ начисляется один балл. Для вычисления предварительной оценки следует сложить баллы, набранные в каждой из трех областей. В результате будут по-

лучены три предварительные оценки, которые затем переводятся в стандартные. Каждой предварительной оценке соответствует стандартная оценка на единой шкале. Стандартная оценка предназначена для устранения влияния в различных вариантах, языках и датах экзамена. ИЦЭО также разработана таблица перехода от предварительных оценок к стандартным оценкам. Следующим этапом является вычисление приблизительной общей психометрической оценки. Для того чтобы приблизительно определить общую психометрическую оценку, сначала следует вычислить среднюю взвешенную оценку. При вычислении общей психометрической оценки удельный вес оценок за области словесного мышления и количественного мышления вдвое превышает удельный вес оценки за область английского языка. Таким образом, взвешенная средняя оценка вычисляется по формуле: $\frac{(2V+2Q+E)}{5}$. Для вычисления приблизительной общей психометрической оценки абитуриенты используют таблицу перехода от взвешенной средней оценки к общей психометрической оценке. Данные таблицы сгруппированы по интервалам, например, взвешенная средняя оценка находится в интервале 141-145, что соответствует приблизительной общей психометрической оценке 730-761. И, наконец, последним этапом вычислений является перевод оценок в проценты. В этом случае учащиеся также используют таблицу перевода интервалов оценок в проценты. Данные таблицы распределены по 17 категориям. Каждая категория соответствует определенному интервалу оценок. Для каждого интервала оценок приведен процент экзаменовавшихся, получивших более высокую оценку, процент получивших оценку в пределах данного интервала и процент получивших более низкую оценку. Деление на категории произведено для большей наглядности и не отражает принципов приема студентов в те или иные учебные заведения. Перевод оценок в проценты основывается на результатах всех людей, сдававших психометрический экзамен в последние годы. Приблизительные оценки предназначены для того, чтобы помочь студентам приблизительно оценить свой уровень.

Область психометрики только развивается, она находит свое отражение в различных сферах человеческой деятельности и в наше время напрямую сопряжена с компьютерными технологиями и вычислениями. Так, в России данная область в большей степени актуальна в онлайн-обучении, поскольку именно оно требует высоких

стандартов, а также соответствия результатов тестирования критериям эффективности, валидности, надежности. Первый в России центр, специализирующийся на психометрике онлайн-обучения, под названием Центр психометрических исследований в онлайн-образовании [6] был создан в Дирекции по онлайн обучению ВШЭ в июне 2016 года. Они занимаются разработкой измерительных инструментов для онлайн-курсов, делают психометрический анализ, работают в существующих психометрических пакетах и разрабатывают новые решения. Кроме того, особым фокусом в работе экспертов ВШЭ выступает адаптивное обучение. Адаптивное обучение – это методика, связанная с индивидуальными образовательными траекториями, за счет которых обучающиеся могут варьировать образовательный процесс самостоятельно согласно их собственным способностям, времени, уровню знаний, финансовым возможностям, социальному статусу. Такая методика обучения является разноуровневой и предполагает гибкую систему организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. Адаптивное обучение в понимании компании-разработчика технологий анализа данных в сфере образования Knewton [7] должно реагировать в реальном времени на результаты отдельного студента и его действия в системе. Этот подход увеличивает вероятность того, что студент получит правильный образовательный контент в нужный момент и достигнет поставленных перед собой целей. В ключе адаптивного обучения образовательный контент подстраивается под студента, а также предполагает различные формы контроля, как-то контроль преподавателя, самоконтроль, взаимоконтроль между учащимися и для того чтобы данные процессы протекали наиболее эффективно, необходима гибкая, но в то же время надежная система измерительных инструментов, разработкой чего, собственно, и занимается психометрика. Первыми разработками программированного и алгоритмизированного обучения занимались Скиннер Б.Ф. [8], Гальперина П.Я., Талызина Н.Ф. [9], Беспалько В.П., Ланда Л.Н. [10]. В наши дни количество решений для адаптивного онлайн-обучения растет с каждым днем. Специалисты, занимающиеся разработкой психометрических инструментов, ищут ответы на вопросы структурированности контента, сохранения данных, привлечения обучающихся, апробации решений, измерения заинтересованности слушателей, и все получаемые ими ответы способствуют развитию адаптивности образовательных продуктов и, как

следствие, продвижению и совершенствованию образования в России в целом. Таким образом, на сегодняшний день психометрия используется в следующих областях и активно развивается при их взаимодействии друг с другом:

– образование (измерительные инструменты для обучения и преподавания, в частности онлайн-обучения);

– статистика (социально-психологические исследования и измерение данных);

– социальные науки (сопоставительный анализ социологических тестовых опросов);

– когнитивные науки (разработка и применение методов исследования эмпирических данных и оценки ментальных процессов);

– IT (базовая составляющая психометрики, связанная с реализацией алгоритмов и математических моделей для психометрической оценки, разработка программного обеспечения);

– медицина (принципы стандартизации психодиагностической методики);

– HR (подбор персонала, оценивание и тестирование специалистов, инструментарий для кадровой политики).

Нормирование тестов. Один из ключевых моментов, на который стоит обратить внимание в природе психометрического измерения – это характеристики эффективности теста. Характеристики эффективности теста, – это некие критерии, согласно которым тест считается наиболее эффективным показателем для испытуемого и испытание, которое будет наиболее объективно оценено рейтером, интервьюером, экзаменатором (в зависимости от того, с каким видом теста мы имеем дело), т.е. человека, который оценивает тест.

Существуют различные представления о характеристиках эффективности тестов, поскольку тесты бывают различных видов. Наиболее общие из них, приемлемые для всех видов тестов, это валидность и надежность.

Левинзон С.В. в монографии «Критерии сравнительной оценки в жизни, учёбе, технике» [11] приводит определение валидности. Валидность (англ. validity, от лат. validus – «сильный, здоровый, достойный») – мера соответствия методик и результатов исследования поставленным задачам, т.е. способность теста отвечать поставленным целям и обосновывать адекватность решений, принятых на основе результата. Цель принятия этой характеристики – повышение каче-

ства тестирования. Выделяется три вида валидности: конструктная или концептуальная валидность, критериальная или эмпирическая валидность и содержательная валидность. Первый тип рассчитан на тесты, которые нацелены на измерение предмета, имеющего абстрактный характер. Бахман и Палмер [12] также упоминают данный тип валидности при измерении тестов устной коммуникации. Второй тип, критериальная валидность, отражает корреляцию результатов теста с тем или иным критерием. И, наконец, последний тип валидности, согласно А. Анастази [13], означает систематическую проверку содержания теста с тем, чтобы установить, соответствует ли оно репрезентативной выборке измеряемой области поведения.

Цатурова И.А. и Балуян С.Р. в своей книге «Тестирование устной коммуникации» [14] приводят другую классификацию валидности, которую экстраполируют на измерение устных тестов общего владения языком. Они говорят о таких видах валидности, как сопоставительная / сопряженная, прогностическая, внешняя и конструктная. Сопоставительная валидность оценивает результаты двух тестов, сравнивая при этом соответствие первого и второго теста поставленной цели измерения, уточняя какой из них измеряет цель лучше или оценивает результат теста с оценкой преподавателя. Прогностическая валидность измеряет то, насколько тест может предвосхитить ожидаемый результат. Внешняя валидность «отражает то, насколько привлекательными, прагматичными считаются задания теста тестируемыми, преподавателями и администраторами».

К примеру, существуют различного рода тесты на интеллект, измеряемые фактором g или фактором общего интеллекта. Насколько тесты познавательных способностей измеряют фактор g, настолько они валидны. Хернштейн и Мюррей в труде 1994 года «Гауссова кривая» [15] указали шесть положений, касающихся фактора g. Большинство экспертов, сходятся во мнении, что существует общий коэффициент g, в котором различаются люди. В той или иной степени он измеряется когнитивными способностями и достижениями людей, но более точно его можно измерить при помощи специальных тестов. Фактор g иллюстрирует представление людей об интеллекте. Концепт интеллекта довольно устойчив и универсален, и тщательно продуманные и разработанные IQ тесты демонстрируют небольшие различия между пониманием идеи об интеллекте в социальных группах, в которых проводят тесты. В основном на фактор g влияет генетика, но

также он подвержен влиянию окружающей среды. Фактор g измеряется при помощи многомерной модели факторного анализа, первоначально разработанной Ч. Спирменом и его коллегами и получившей широкое распространение в психометрике и в ряде связанных с ней наук и претерпевшей ряд изменений. Некоторые психометрические открытия на эту тему были недостаточно освещены перед лицом общественности или получили широкую критическую огласку. Несмотря на это, необходимо признать, что (1) психометрия или психическое измерение является строгой научной дисциплиной, которая разрешила многие вопросы, касающиеся познавательных способностей; (2) среднестатистические оценки умственных способностей должны быть приняты не как непосредственные наследственные факторы, а скорее как мера измерения темпа достижения полного психического развития человеком на протяжении его жизни; (3) существует много других познавательных способностей помимо фактора g; (4) важным источником, оказывающим влияние на вариативность развития фактора g или IQ является окружающая среда; (5) IQ, скорее является показателем того, насколько быстро человек способен учиться, нежели способности индивида к обучению; и (6) в большей мере эти исследования необходимы для решения вопросов о роли индивидуальных различий в познавательных способностях в демократическом обществе. Такие выводы могут быть сделаны относительно утверждений Хернштейна и Мюррея о валидности измерения интеллекта для разрешения социальных проблем [16]. Конечно, не раз предпринимались попытки дискретировать данные измерительные методы и вопросы об их валидности остаются спорными, поскольку разнится само понятие интеллекта, данные, методология, анализ и выводы. Кроме того, Л.С. Выготский отметил, что как бы качественно данные тесты ни измеряли уровень интеллекта, они «мало что говорят о перспективах дальнейшего обучения и умственного развития ребенка» [17]. Тем не менее, сегодня огромное количество компаний и организаций используют в своей практике IQ тесты для различных целей.

Говоря о другом важном критерии тестов, несомненно, нужно сказать о надежности. По Левинзону С.В., «надежность касается выводов о согласованности измерения. Согласованность определяется поразному: как временная устойчивость, как сходство между предположительно эквивалентными тестами, как однородность в рамках одного теста или как сравнимость оценок, выносимых экспертами. При

использовании метода «тест-ретест» надежность теста устанавливается путем повторного его проведения с той же группой спустя определенный промежуток времени. Затем два полученных набора показателей сравниваются с целью определения степени сходства между ними. При использовании метода взаимозаменяемых форм на выборке обследуемых проводятся два параллельных измерения. Привлечение экспертов («оценщиков») к оценке качества параллельных форм теста дает меру надежности, называется надежностью оценщиков. Этот метод часто применяют, когда есть необходимость в экспертной оценке».

Цатурова И.А. и Балуян С.Р. приводят коэффициенты, в которых выражается критерий надежности теста, а именно коэффициент межрейтерской стабильности, коэффициент внутрирейтерской стабильности, коэффициент стабильности теста, при помощи которых определяется корреляция между результатами оценивания тестируемых и результатов самих тестов.

Таким образом, конечно, мы можем говорить о разнообразии подходов к критериям тестирования, но в классической теории тестов необходимо все же выделить два базовых критерия, открытых на сегодняшний день – это валидность и надежность. Однако на данном этапе развития психометрики существует ряд проблем относительно соотношения надежности и валидности. Надежность не обязательно предполагает валидность. Нередки ситуации, когда исследователь в своей работе предлагает процедуры измерения, которые, безусловно, надежны, но вопрос о валидности остается нерешенным.

Таким образом, можно сказать о том, что психометрика как измерительный инструмент и как наука стоит на развивающемся этапе, поскольку она сложна, носит разносторонний характер, применима к широкому ряду наук и дисциплин и в ней используются различные, еще до конца неизученные методы. Проблема валидности и надежности тестов также требует особого внимания, поскольку сегодня далеко не все тестирование, проводимое даже на государственном уровне в России, соответствует стандартам обоснованности и пригодности применения методик и результатов исследований в тех или иных условиях, так же как и не всегда соответствует поставленным задачам. Немного лучше обстоят дела за рубежом, например, в Великобритании, где уже несколько десятилетий при разработке тестов данному вопросу отводится особое место. Еще один акцент, на который хотелось бы обратить внимание, связан с глобальной компьютериза-

цией, поскольку на сегодняшний день буквально любая дисциплина или практика лежит в компьютерной плоскости. Говоря о педагогике, нужно сказать, что если раньше тесты разрабатывались и проводились вручную, то в наши дни образование становится более либеральным, оно все больше склоняется к применению дистанционных технологий, разработке индивидуальных образовательных траекторий и открытых онлайн-курсов, которые постепенно входят в состав основных образовательных программ.

Литература

1. Сайт лаборатории адаптивных образовательных технологий ВШЭ : сервисы для адаптивного обучения. URL: https://adaptivityguide.com/ (дата обращения: 22.11.2016)
2. Personality Project: Personality Theory and Research. An introduction to psychometric theory with applications in R. URL: http://www.personality-project.org/r/book/ (дата обращения: 23.11.2016).
3. Устелемова М.С. Шкалирование. URL: http://www.intuit.ru (дата обращения: 27.11.2016).
4. The Psychometrics Centre. Cambridge Judge Business School Executive Education: University of Cambridge. URL: http://www.psychometrics.cam.ac.uk/about-us/our-history/first-psychometric-laboratory (дата обращения: 27.11.2016).
5. ИЦЭО: Израильский центр экзаменов и оценок. URL: https://www.nite.org.il/index.php/en/ (дата обращения: 11.01.2017).
6. Центр психометрических исследований в онлайн-образовании: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: https://elearning.hse.ru/psychometrics/ (дата обращения: 13.01.2017).
7. Knewton: официальный сайт компании Knewton. URL: https://www.knewton.com/ (дата обращения: 13.01.2017)
8. Skinner B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review, 24, 86-97.
9. Talyzina N.F. (1973). Psychological bases of programmed instruction. Instructional Science, 2, 243-280.
10. Landa, L.N. (1974). Algorithmization in Learning and Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
11. Левинзон С.В. Критерии сравнительной оценки в жизни, учёбе, технике: Монография о критериях сравнительной оценки в электронном варианте. URL: http://berkovich-zametki.com/Kiosk/Levinzon.pdf (дата обращения: 16.01.2017).
12. Bachman L.F., Palmer A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency // TESOL Quarterly. 1982. № 16. P. 449–465.
13. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2006. 688 с.

14. Цатурова И.А., Балуян С.Р. Тестирование устной коммуникации: учебно-методическое пособие. М.: Высш.шк., 2004. С. 25.
15. Herrnstein R.J., Murray C. The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. New York: The Free Press, 1994.
16. Carrol B. John Psychometrics, Intelligence, and Public Perception // Ablex Publishing Corporation. 1997. URL: http://www.iapsych.com/wj3ewok/ LinkedDocuments/carroll1997.pdf (дата обращения: 30.01.2017).
17. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 410.

О.М. Жигунова, Е.Ю. Шамсутдинова

Российский университет дружбы народов

МНЕМОНИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (УРОВНИ А1-А2)

Аннотация. В данной статье рассматривается использование приемов мнемоники при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе. Анализируются результаты эксперимента по применению мнемотехники в процессе обучения студентов уровня А1 в интернациональных группах подготовительного факультета РУДН.

От преподавателей РКИ требуется не только сформировать у обучающихся лингвистическую компетенцию, но и помочь им с лёгкостью использовать полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях, то есть сохранять их длительное время и воспроизводить из памяти в нужный момент.

Существует множество различных методов и способов для достижения указанной цели. В данной статье мы хотим обратиться к мнемонике, рассматривая её как надёжный механизм для запоминания точной информации и обучения языку в целом.

Мнемоника (мнемотехника) – от греч. μνημονικόν – искусство запоминания, означает совокупность приемов и способов, «облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций» [1].

Мнемотехника известна не менее двух тысяч лет. Считается, что термин «мнемоника» ввёл Пифагор Самосский в 6 веке до н. э. Авторство первого сохранившегося труда по мнемонике приписывают

Цицерону. Мнемотехнику изучал, разрабатывал и преподавал Джордано Бруно, ею интересовался Аристотель и обучал этому искусству своего ученика Александра Македонского. Феноменальной памятью, основанной на мнемотехнике, обладали Юлий Цезарь и Наполеон Бонапарт.

В литературе описаны различные системы мнемотехники, но все они сводятся к двум основным видам – классическая мнемотехника, берущая начало с книги «Ad Herennium» (86–82 гг. до н.э.), и педагогическая мнемотехника, сформулированная Петром Рамусом (конец XVI века). Классическая мнемотехника основывается на механизмах визуального (образного) мышления, в то время как педагогическая мнемотехника сконцентрировала свое внимание на речевом мышлении. Типичные приемы педагогической мнемотехники – это разбивка запоминаемого материала на очень маленькие части, интенсивное повторение этих частей, составление фраз по буквам, полученным из запоминаемых числовых сведений; поиск закономерностей в запоминаемой информации, её классификация и систематизация, составление структурных схем. Таким образом, мнемоника входит в сферу интересов когнитивной науки, поскольку имеет дело с процессами внимания и памяти. Используя мнемонику для обучения иностранному языку, мы обращаемся только к когнитивной лингвистике как разделу когнитивной науки.

Когнитивная лингвистика – это «лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как когнитивный инструмент, система знаков, определяющая презентацию, кодирование и преобразование информации. Когнитивная лингвистика рассматривается в современной науке в качестве теоретической основы педагогического описания языков» [2]. Язык представляется как средство доступа к мыслительным процессам, механизм познания, система знаков, специфически кодифицирующая и трансформирующая информацию, поступающую из внешнего мира.

В настоящее время виды мнемонической техники запоминания постоянно совершенствуются на основе новых представлений о механизмах памяти человека и благодаря быстрому развитию когнитивной лингвистики. Сейчас феноменальная память уже всё реже воспринимается как чудо, а переходит в разряд общедоступных навыков, которые можно сформировать. То есть процессом запоминания можно управлять сознательно. Например, если запоминание осуществляется

в зрительной анализаторной системе, запись образов в память происходит с помощью мыслительной операции «соединение образов», поскольку доказано, что образы удерживаются в памяти лучше всего. Для быстрого преобразования любых видов информации в образы применяется ограниченный набор приемов кодировки. «Чтобы эффективно закодировать информацию, надо прежде всего сосредоточиться на той информации, которую мы хотим сохранить в памяти. Внимание является ключевой стадией процесса запоминания, и если им пренебречь, то и самые лучшие мнемонические приемы не помогут» [3].

Классическая мнемоника основывается на механизмах внимания и памяти и имеет следующую особенность: когда человек в своем воображении соединяет два или несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. И в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы.

Как, используя этот механизм, можно запомнить, например, иностранные слова или систему падежных окончаний? Возможности зрительной памяти намного больше, чем мы привыкли думать. И процесс фиксации зрительных образов в памяти хорошо поддается контролю. Известно, что язык мозга – это образы. И прежде всего зрительные образы. Мнемотехника и является такой программой кодировки различных видов информации на язык образов и позволяет сознательно контролировать функцию запоминания.

Давно подмечено, что легче всего в нашем сознании фиксируются и воспроизводятся из памяти те события, предметы, явления, которые или имеют сходство, или противоположны друг другу, или раньше возникали одновременно, или одно сразу же следует за другим. Исходя из этого, в процессе запоминания могут быть задействованы «четыре так называемых закона ассоциации идей: закон сходства, контраста, последовательности и одновременности» [4].

Именно поэтому мнемоника, чтобы достичь желаемой цели, должна обрабатывать запоминаемый материал так, чтобы вступил в силу один из названных четырех законов ассоциаций. В основе всех четырех законов лежит принцип сравнения, то есть фактически составление связей.

Там, где подобные связи возникают самостоятельно без нашего участия, имеет место **естественная ассоциация**. Видимые нами объ-

екты окружающего мира взаимосвязаны. Взаимосвязи между предметами фиксируются мозгом автоматически. Естественные ассоциации активно применяются в мнемотехнике (метод Цицерона, метод свободных ассоциаций, запоминание фотографий и иллюстраций) [5].

Однако естественные ассоциации возникают далеко не всегда. Если необходимо связать воедино несколько разрозненных образов, используют искусственные ассоциации. **Искусственная ассоциация** – комбинация зрительных образов, в которых закодированы элементы запоминаемой информации [6]. Это несколько образов, мысленно соединенных так, чтобы их можно было обвести одной непрерывной контурной линией. Мозг запоминает эти образы как одну картинку. В искусственную ассоциацию можно связать от двух до пяти образов одновременно.

Для того чтобы составлять связи и использовать их, мнемоника разделяет информацию, которую необходимо запомнить, на несколько видов: образная, речевая (текстовая) и точная. К образной информации относятся воспринимаемые человеком зрительные образы. Речевая информация – это воспринимаемая устная речь и читаемые тексты. Точная информация – это телефонные номера, даты исторических событий, адреса, термины и понятия, шифры и коды, фамилии и имена, перевод иностранных слов, падежные окончания и другие аналогичные сведения.

Мы с лёгкостью можем вспомнить дорогу с работы домой, расположение предметов на рабочем столе или обстановку собственной комнаты. По первым кадрам мы можем сделать вывод, смотрели ли мы этот фильм раньше. Это **образная информация**. Образы (объекты) воспринимаемого нами окружающего мира имеют взаимосвязи, фиксируемые мозгом по большей части без нашего сознательного участия и сохраняющиеся в памяти лучше всего.

Речевая (текстовая) информация запоминается заметно хуже. Далеко не каждое услышанное или прочитанное слово преобразуется в мозгу в зрительное представление. Воображение создаёт в нашем представлении образы, которые в языке обозначаются по большей части именами существительными. Но в языке много слов, передающих не сами образы, а различные отношения между ними. Речь содержит намного меньше слов-образов, чем существует в реальном мире. Кроме того, образы, создаваемые нашим мозгом на основе слов, не такие яркие, как образы, воспринимаемые через зрительный анали-

затор. Поэтому при восприятии информации на слух или при чтении мозг образует меньше взаимосвязей, чем при работе зрения, и они слабее.

Но самые существенные затруднения большинство из нас испытывает при запоминании **точной информации**. Мнемоника как раз и призвана помочь фиксации в памяти такого типа информации посредством осознанного контроля процесса запоминания и создания искусственных связей [7].

Главный закон в мнемонике следующий: путь, однажды пройденный памятью, вспоминается легко и быстро, если главный предмет или понятие нам хорошо известны. Для соединения представлений и понятий, иностранного слова и его перевода одно из лучших средств – это так называемое «внутреннее наблюдение», т.е. составление связи первого слова со вторым, так, чтобы, запомнив первое, вы запомнили и второе, потом возможно присоединить к этой связи другие слова одно за другим. Таким образом, вспомнив первое слово, мы могли бы вспомнить все.

Наиболее трудной для обучающихся является ситуация, когда они не владеют ни одним из европейских языков. Процесс усвоения лексики значительно затруднён на начальном этапе, поскольку слова оказываются совершенно незнакомы учащимся. Использование приёмов мнемоники в данной ситуации особенно актуально. К примеру, может быть использован метод кодирования по созвучию, когда русское слово заменяется похожим на него словом из родного языка и, что ещё более эффективно, мысленно или письменно соединяется с ним в связное предложение. При этом нужно стараться, чтобы эти два слова были в нём самыми выдающимися. Но в такой ситуации преподаватель должен хорошо владеть родным языком учащегося, чтобы подсказать ему такую связь и в дальнейшем использовать её при повторении, поскольку далеко не все обучающиеся в состоянии самостоятельно создать подобную ассоциацию. Ещё одним серьёзным препятствием является различия в словарном запасе и так называемых «фоновых знаниях» обучающихся, то есть слово родного языка, помогающее одному, может отсутствовать в лексиконе другого. Приведём пример. Учащимся многонациональной группы необходимо запомнить новые слова для работы с текстом: **дрова, спутник, пушистый**. Студентом из Греции быстро были найдены образы-метки: спутник – Σπουτνικ [спутник] (электропила), дрова – Ντρουβάς

[друвас] (мешок), пушистый – Πώς είστε; [посыстэ] (Как Вы?). Он с лёгкостью запомнил слова, соединив их в своём воображении в единую картинку: Вы догоняете лесника (теперь он ваш *спутник*) с электропилой и мешком с *дровами* и *пушистой* собакой и спрашиваете его: «Как дела?». Однако студенты из Азии, например, не смогли воспользоваться данной ассоциацией.

Вспомогательные ассоциации (образы-метки), в которых закодировано произношение, нужны только на первом этапе запоминания иностранных слов. Связь достаточно быстро формируется. Это можно почувствовать по возникновению эффекта непосредственного припоминания: зрительный образ будет сразу вызывать произношение и наоборот. В дальнейшем, если применять метод активного повторения, запомнившиеся сведения будут припоминаться сразу в том виде, в каком были получены обучающимися без обращения к словарю или учебнику.

Все мнемонические системы основаны на структурировании информации таким образом, чтобы её легче было запомнить и воспроизвести. Основанием для таких **организующих схем – мнемонических опор –** может быть место, время, орфография, звуки, цвета, образы и т. д.

В практике изучения любого иностранного языка, и русского как иностранного в частности, используют различные виды мнемонических опор: таблицы, схемы, рисунки, анимацию, сюжетные рассказы, вербальные мнемонические опоры. Для эффективного запоминания, скажем, падежной системы имён существительных русского языка на начальном этапе (А1) нами используются разноцветные таблицы, в которых существительные мужского, женского и среднего рода окрашены соответственно в синий, розовый и серый цвета; также цветом выделены единственное и множественное число личных местоимений. Кроме того, расположение материала неизменно при предъявлении каждого падежа, что помогает учащимся фиксировать таблицу в зрительной памяти. Опыт доказывает, что такой способ существенно облегчает запоминание и дальнейшее «припоминание» данной точной, а, следовательно, сложной для запоминания информации.

Рисунки, как известно, всегда помогают запоминанию, даже если этот процесс непроизвольный. Если же учащийся нацелен на запоминание новых слов, рисунки являются неоценимыми помощниками. Единственное ограничение тут следующее: не все слова обозначают предметы и понятия, которые можно изобразить, то есть не все слова

имеют чёткие образы, о чём мы уже говорили ранее. Тем не менее, огромный пласт необходимой, особенно на начальном этапе, лексики мы можем с лёгкостью проиллюстрировать, создавая тем самым устойчивые ассоциативные связи в памяти. В проведённом нами эксперименте участвовали 3 интернациональные группы учащихся (27 человек) в возрасте от 18 до 26 лет одного уровня знаний (А1), которым необходимо было запомнить список из 28 новых русских слов.

Адрес	Документ	Магазин	Стадион
Аптека	Доска	Метро	Студент
Аспирант	Друзья	Музей	Студентка
Виза	Институт	Письмо	Театр
Декан	Киоск	Поезд	Тетрадь
Деканат	Книга	Семья	Университет
Деньги	Кофе	Сестра	Юрист

Первой группе слова были представлены в виде списка в алфавитном порядке. Вторая группа получила список слов с иллюстрациями к каждому из них. Учащимся было предложено представить картинки в уме.

И наконец, третьей группе предлагают заучивать слова, используя весьма эффективный мнемонический прием – организация информации по семантическим категориям, которые затем можно использовать как признаки для воспроизведения.

Город: адрес, аптека, киоск, магазин, метро, поезд, стадион, театр, музей.

Учёба: аспирант, декан, деканат, доска, институт, книга, студент, студентка, тетрадь, университет.

Документы: виза, деньги, документ, письмо.

Люди: друзья, семья, сестра, юрист.

Результаты оказались следующими. Самый низкий процент (47%) запоминания и правильного воспроизведения слов был в 1-ой группе, лишённой каких-либо мнемонических опор. Примерно одинаковые результаты показали 2-я и 3-я группы (86 и 84% соответственно), учащиеся которых использовали для запоминания картинки, либо метод размещения по семантическим категориям. Однако при проверке через неделю всех групп (учащимся были предложены карточки с изображениями в случайном порядке) лучший результат был получен во 2-ой группе, использовавшей образы (68%). Значит, простая «зубрёжка» новых слов – наименее эффективный способ их выучить,

а опора на зрительную ассоциацию – наиболее действенный из предложенных. Длительность сохранения сведений в памяти зависит от частоты активизации запомненной информации. При необходимости эта информация в зрительных образах может быть переведена на рефлекторный (автоматический) уровень припоминания. В этом случае запомненные сведения припоминаются очень быстро и освобождаются от вспомогательных зрительных образов.

Также эффективным способом запоминания, применяемым нами на практике, оказался метод сюжетных рассказов, содержащих необходимую для запоминания информацию. Например, разыгрываемая студентами уровня А2 шуточная сценка «Русские падежи», где каждый учащийся говорит, используя только один падеж и характерные для этого падежа глаголы (Студентка: «Мне нравится Дательный падеж! Он позвонил кому? – Мне! Предложил погулять по парку кому? – Мне! Пришёл к кому? – Ко мне! Принёс цветы кому? – Конечно, мне!).

Ещё одной действенной мнемонической опорой являются различные видеоролики, иллюстрирующие, например, разучиваемые русские песни, столь любимые учащимися. Подробнее см. [8] И, конечно, главное условие эффективного изучения языка — это регулярные занятия каждый день. Мнемотехника позволяет на практике реализовать принцип интенсивного обучения — обучения без перерыва, в течение всего дня, так как находящаяся в памяти информация может быть использована учащимися для упражнений в любое время и в любой обстановке.

Литература

1. Краткий психологический словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевской; ред.-сост. Л.А. Карпенко. 2-е изд., расшир., испр. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 1998. –12 с.
2. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка). М.: Флинта: Наука, 2003. С. 132.
3. Солсо Роберт. Когнитивная психология. // Часть III. Мнемоника и образы. Питер, 2002. С. 139.
4. Слоущ Н.Д. Мнемотехника или искусство укреплять память. 3-е изд., доп. Одесса: Типография «Одесских Новостей», 1893. С. 3.
5. Шамсутдинова Е.Ю., Жигунова О.М. Метод ассоциации и другие виды мнемотехники в преподавании РКИ // Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы: Сборник материалов

II Международной научно-практической конференции. Тунис, 2017. С. 339–342.
6.Словарь мнемотехники (система «Джордано»). URL: http://mnemonikon.mnemonikon.ru/members/slovar_f.htm
7. Козаренко В.А. Учебник Мнемотехники. Система запоминания «Джордано». М., 2007. URL: http://mnemonikon.mnemonikon.ru/lib.htm
8. Жигунова О.М., Шамсутдинова Е.Ю. Средства аудиовизуальной наглядности при работе над песнями на уроках РКИ (базовый и первый сертификационный уровень) // Теория и практика современной науки: материалы XII международной научно-практической конференции. М.: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований»: «Спецкнига», 2013. Т. II. С. 198–201.

N.G. Zarechneva

National Research Tomsk State University

CULTURAL SIGNIFICANCE AND MAIN APPROACH TO LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The present article is devoted to the main approaches to learning a foreign language. The aim of the paper is to provide a brief overview of the approaches to learning a foreign language. The paper deals with specific structure of its lexico-grammatical fields and has its own lexical, morphological and syntactic systems. It also considers cross-cultural communication issue which is of great importance nowadays.
Keywords. Social and cultural medium; communicative approach; linguo-sociocultural; comprehensive; cross-cultural research.

Introduction. One of the main difficulties of translating lies in the fact that the meaning of the whole text is made up by words (characterized by their denotative and connotative meanings and stylistic reference), syntactic meaning of sentences and utterances larger than sentences, suprasegmental elements and lexico-semantic connection between words and phrases. There are several approaches to learning a foreign language.

The fundamental technique is commonly used in language schools. Catching up on the classical method, the students not only operate a wide variety of lexical formations, but also learn to see the world through the eyes of “a native speaker” [5].

The classical approach is the understanding of language as a real and full value means of communication, which means that all components of language – spoken and written language, listening, and comprehension need to develop systematically and harmoniously.

Good readers, at a minimum, need to be able to identify the main ideas and details; distinguish between facts and opinions; draw inferences; determine the author`s intent, stance, and bias; summarize; synthesize two or more reading passages; and extend textual information to new tasks, such as class projects, oral presentations, and written assignments. Furthermore, capable readers need a repertoire of reading strategies and the ability to apply them in meaningful combinations, at the right times, to achieve their reading goals. Skilled readers also need to be able to read fluently, though at different reading goals, while maintaining comprehension. For all of this to occur, student's motivation to read needs to be nurtured. Fortunately, explicit instruction that focuses on reading-skills development can greatly help teaching English as Foreign Languages students become more skilled, strategic, motivated, and confident readers.

Research and Results. For all these reasons, a comprehensive reading curriculum involves much more than simply assigning a set of pages for students to read and later reviewing student's answers to comprehension questions. A comprehensive approach to reading instruction not only gives students plenty of opportunities to read but it also addresses the various aspects of reading that must coalesce for students to become good readers. In an ideal world, reading curricula are built on the following overarching curricular goals:

1) Extensive practice and exposure to print;
2) Commitment to building student motivation;
3) Attention to reading fluency;
4) Vocabulary building;
5) Comprehension skills practice and discussion [3].

At a minimum, effective reading curricula address these five elements. Teachers of English as a Foreign Language in most classrooms around the world do not have the freedom to make changes in the school curricula, but every teacher has at least ten minutes each week that they could use so as to improve students` reading abilities. Students will see the difference, and program supervisors will notice the difference too.

One of the most serious and comprehensive methods to study a foreign language is the linguo-sociocultural method, which involves an appeal to

such a component, as a social and cultural environment. The meaning of transmitted information is important because in any case, the final goal of communication is to be understood. The linguo-sociocultural method involves two aspects of communication – linguistic and intercultural. A student of a foreign language should be able to navigate easily the national customs, history and culture of the country. If teachers select just one activity from curricula and experiment with it over a period time, notable improvements can be made in students` reading abilities.

Many educators and professionals argue that it is not feasible to teach language without teaching culture as well; the role of the language teacher has been described as that of a "professional mediator between foreign languages and culture". Some researchers consider the teaching of culture as a fifth skill for language learners that "enhances students" overall progress in learning experience. One of them argues that the role of culture in language teaching is even more central, saying that it is not just a fifth skill, but rather something that is "always in the background, right from day one" [5]

Specific cultural references from geography, occupations, pastimes, and historical events and personalities always appear in language, and each culture follows special rules regarding formal and informal forms of address and conversational routines. In addition to memorizing vocabulary and grammar, anyone becoming proficient in a foreign language must know the sociocultural rules native speakers use when they communicate with each other. Not knowing the cultural component of a language is problematic. For example, the common error of language learners is to translate each word or expression literally. Considering how culture-bound language is, this tendency can cause confusion.

Communicative approach, as follows already from its name, is directed to the possibility of communication. Of four "pillars" on which any language training (reading, writing, speaking and listening comprehension) is based, the last two ones should be emphasized. Communicative approach is intended, primarily, to remove the fear of communication.

Conclusion. The role of English in the fields of science, engineering, information technology, and business is ever increasing. English for Specific Purposes (ESP) is defined as the branch of English language education which focuses on training in specific domains of English to accomplish specific academic or workplace tasks.

The aim of Engineering English course is to develop students` reading skills for comprehension of science, technology, and engineering materials published in the most important journals. However, academic journal articles are too difficult for students, specifically in terms of content, much of which they have not yet learned, and the English itself. Consequently, there are the demands on English for specific purposes practitioners to serve the needs of students and professionals in these fields to conduct their studies, research, and business in English on an international scale.

Experts in the field of ESP stress the importance of conducting a rigorous needs analysis before designing a course, producing a syllabus, and starting ESP. A needs analysis includes determining to what extent, it what ways, and for what purposes students will use English in their university program and later in their jobs, along with "the significant characteristics of the language in these situations", such a vocabulary, grammar, rhetorical structures, and discourse devices for both oral communication and written texts. These needs are customarily garnered from university faculty, current students, graduates who are employed, company personnel, and research in the discourse of the specific discipline.

Thus, the study of the English language is an important task for everyone who wants to constantly evolve, to learn new things. Every English learner must develop all language skills: reading, writing, listening, speaking.

A foreign language is regarded as:

– a phenomenon of culture, because language in the instrument of nation, storage of transection of culture, it fixes a certain word view, reflection the spirituals quantities of the people and their culture.

– a means of transmitting culture, as it is a method of transmitting information and culture heritage of other people, means understanding human culture, viewed in the aspect of experience [6].

S.G. Ter-Minasova, a real expert in the sphere of language and culture in her classical University textbook vividly confirms all these thoughts and ideas: "Language is a mirror of culture. Real world, social self – consciousness of people, their mentality, national character, lifestyle, customs and traditions, morality, a system of values, vision of the world are reflected in the language" [6]. Language is a treasure trove of culture. Language is a transmitter and exponent of culture. It preserves cultural values in the forms of written and oral speech in fiction and scientific literature. Language is an instrument of culture. It forms a human personality. Thus, language is a powerful social weapon forming a nation by means of keeping

and transmitting culture, traditions, and social self-consciousness. It is well known that language and culture are very integrated and interconnected phenomena. According to the researchers of these phenomena C.K. Gural and V.M. Smokotin, a conclusion can be made that only experts create knowledge and teachers deliver knowledge in the form of information [7].

References

1. Frederica L. Stroller, Neil J. Anderson, William Grabe. Instructional Enhancements to Improve Student's Abilities // English teaching forum journal. 2013. Vol. 51, № 1.
2. Susan Renaud, Elizabeth Tannenbaum. Making connection: language activities for creating interpersonal tolerance in classroom // English teaching forum journal. 2013. Vol. 51, № 2.
3. Scott Alkire. Teaching Reading to speakers of Non-Rommanized languages // English teaching forum journal. 2004. Vol. 42, № 3.
4. Xiao Qing Liao. Information Gap in Communicative classroom // English teaching forum journal. 2004. Vol. 39, № 24.
5. Janet S. Niderhauser. Motivation learners at South Korean Universities // English teaching forum journal. 2012. Vol. 50, № 3.
6. S.G. Ter-Minasova. Language and Cross Cultural Communication. Moscow State University Press, 2004.
7. Gural S.K., Smokotin V.M. This is America Today. Tomsk State University Press, 2002.

Н.А. Кобзева, Н.А. Качалов

Томский политехнический университет

ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙМЕНТА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу поиска и разработки современных технологий обучения, в том числе, иностранным языкам в техническом вузе. В работе представлен анализ исследований отечественных и зарубежных учёных, который позволил уточнить основные характеристики технологии обучения, являющейся процессуальной частью методической деятельности, гарантирующей достижение поставленных целей и задач обучения. Авторами произведён анализ научных источников, конкретизирована трактовка объективно признанного и получившего широкое распространение в научной среде понятия «edutainment» как нового самостоятельного этапа в развитии игрового метода и технологии обучения. Авторы выявили специфику и описали разработанный алгоритм реа-

лизации технологии обучения «edutainment» в процессе обучения иностранным языкам.
Ключевые слова: технологичность обучения, концепция «edutainment», технология «edutainment», формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

1. Введение. Сегодня именно динамизм научно-технических, производственных, академических и межкультурных контактов определяет вектор модернизации высшего профессионального образования. Подготовка конкурентоспособных специалистов должна обеспечить выпускникам, освоившим программы бакалавриата и магистрата, владение иностранными языками.

В образовании многих стран мира происходит переход к интерактивным, привлекательным, эмпирическим методикам и технологиям обучения. Известный философ John Dewey отмечал важность эмоций и необходимость развития творчества в процессе обучения, подчёркивая, что обучение не должно быть скучным и неприятным процессом [1]. Теоретик образования N. Noddings утверждает, что обучение должно быть направлено на основную цель и задачу человеческой жизни – *счастье* [2].

Современные требования к освоению дисциплины «Иностранный язык» актуализируют поиск, разработку и внедрение интерактивных методик и технологий обучения, нацеленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза.

Актуальность настоящей статьи определяется недостаточностью разработанностью эффективных методик и технологий обучения иностранным языкам для достижения студентами технических вузов максимально высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в рамках отведённого временного ресурса дисциплины «Иностранный язык».

Проблема обучения иностранным языкам с использованием технологии «edutainment» мало изучена в методической литературе и остаётся одним из значимых вызовов, стоящих перед высшими учебными заведениями. *Цель* – провести анализ научных источников и конкретизировать трактовку понятия «edutainment», выявить специфику и алгоритм реализации технологии обучения «edutainment» в процессе обучения иностранным языкам. *Материалами* для написания данной статьи послужили труды отечественных и зарубежных исследователей, посвященные вопросу технологичности обучения. *Методом* является анализ и обобщение работ учёных по данной теме.

2. Методология.

2.1. Технологичность обучения. Понятие технологии обучения в педагогике не является сегодня абсолютно новым. Ещё в XVII веке гений славянской мысли Я.А. Коменский в четырехтомном труде «Великая дидактика» выдвигал идею сделать обучение технологическим и похожим на чётко налаженный механизм [3].

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей, R. Luppicini (2005), S. Shurville, S. Greener, A. Rospigliosi (2008), P. Kasapoğlu-Akyol (2010), С.И. Змеёв (2002), Н.Е. Эрганов (2007), О.Н. Игна (2010), М.А. Чошанов (2010), М.В. Буланова-Топоркова (2012) и других, позволил уточнить основные характеристики технологии обучения:

а) в технологиях обучения заложена процессуальная основа методической деятельности, требующей использования разнообразных приёмов и средств обучения;

б) технология обучения может быть представлена как система научно обоснованных действий субъектов процесса обучения, а реализация данных действий гарантирует достижение поставленных целей и задач обучения;

в) технология обучения, в том числе иностранным языкам, обусловлена целью, планом, управляемостью, воспроизводимостью.

Несмотря на то, что в педагогической литературе не существует единой классификации технологий обучения, в работах отечественных исследователей (В.Г. Гульчевская, А.Я. Савельев, Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко, Т.И. Шамова и др.) систематизированы известные технологии обучения: игровые, проблемного обучения, проектного обучения, интерактивные и др.

2.2.. Трактовка понятия «edutainment» в обучении. В настоящее время процесс обучения происходит в условиях непрерывно возрастающего потока информации. Восприятие, сбор, обработка и передача информации требуют от студентов огромного интеллектуального и эмоционального напряжения, которое затрудняет учебную деятельность. Становится очевидной необходимость превратить процесс обучения, в том числе, иностранным языкам в интересную, захватывающую деятельность.

В научной среде объективно признано и получило широкое распространение понятие «edutainment» в качестве нового самостоятельного этапа в развитии игрового метода и технологии обучения. Тер-

мин «edutainment» является неологизмом, составленным из двух английских слов «education» (образование) и «entertainment» (развлечение). Концепция «edutainment» – это концепция яркого интерактивного обучения, максимально полезного и эффективного по содержанию. Эдьютейнмент пересматривает роль обучающихся, от которых ожидается не пассивное участие, а вовлеченность, отклик и активное взаимодействие с научными знаниями и практикой их использования.

Изначально понятие «edutainment» представляло собой свободную форму проведения лекций, семинаров и мастер-классов, в ходе которых преподаватель и студенты почти неформально обменивались информацией. Серьезное продвижение понятие «edutainment» получило с развитием информационно-коммуникационных технологий, в частности, Интернета, который стал платформой для реализации различных образовательных проектов, публичных лекций, видеосеминаров и др. [4].

В исследованиях Z. Okan (2003), D. Buckingham, M. Scanlon (2005), J.Němec, J. Trna (2007), S. Egenfeldt-Nielsen, J.H. Smith, T.S. Pajares (2013), N. Pakprod, P. Wannapiroon (2013), T. Pasawano (2015), О.О. Дьяконовой, В.М. Букатова (2014), Н.Т. Нги, Ф.Т. Хунг (2014), В.А. Черкасова (2015), И.В. Кондрашовой (2015) и др. отмечено, что характеристики понятия «edutainment» сосредоточены на методическом понимании игры и игровых технологий, Интернет-ресурсов, основными мотивами которых являются познавательная деятельность, формирование навыков и развитие умений реализации полученных знаний. Использование концепции «edutainment» оказывает влияние на динамичность и эффективность учебного процесса [5], что инициирует изучение потенциальных преимуществ методики обучения иностранным языкам.

Таким образом, причинами появления технологии «edutainment» можно назвать следующие:

а) понимание, что интерес и увлечение являются неотъемлемой ценностью в процессе обучения;

б) развитие новых медиа, интерактивных технологий, приводящих к конкуренции информации, которая должна становиться всё более привлекательной.

2.3. Технология «edutainment». На основе анализа научно-методической литературы нами выявлено, что концепция «edutainment» отвечает характеристикам технологичности по:

1) наличию *цели,* которой является, в первую очередь, обучение (education) на основе увлечения (entertainment), повышения мотива-

ции к изучаемой дисциплине и получения обучающимися удовольствия от самого процесса обучения;

2) наличию *элементов технологического процесса*, совершающих определенные действия, соответствующие их функциям: управляющий (преподаватель); обучающиеся (студенты);

3) возможности *планирования* организации процесса обучения, например, использование разнообразных приёмов и проведение занятий в кафе или в клубе, где обучающиеся могут общаться, в том числе с носителями языка, в непринуждённой обстановке по заранее определённой теме или поводу;

4) набору современных *средств обучения*, а именно: компьютерным, настольным и видеоиграм, фильмам, музыке, веб-сайтам, мультимедийным программам и другим средствам, имеющим творческую основу и способствующим достижению поставленных целей;

5) разработке и внедрению *диагностических средств* коррекции достигнутых результатов: адекватных критериев, определяющих знания, навыки, умения, владение опытом, способность и готовность обучающихся к реализации иноязычной коммуникативной компетенции (управляемость технологии);

6) *воспроизводимости*: приёмы и средства «edutainment» могут использоваться в школе, университете или учреждении профессиональной подготовки, в учебной среде для отдельных лиц или групп, в системе дистанционного обучения и др.;

7) *системности:* взаимообусловленность, логичность и последовательность использования приёмов и средств, например, в комплексах упражнений для обучения студентов иностранным языкам;

8) *гарантированности достижения цели,* обеспеченной творческим подходом к разработке учебных материалов, соблюдением всех компонентов технологии учебного процесса.

Специфика технологии «edutainment» включает:

а) акцент на увлечение, интерес, мотивацию обучающегося к познавательной деятельности;

б) формирование навыков и развитие умений в процессе обучения;

в) удовольствие, получаемое в процессе обучения его субъектами;

г) современность, обеспечиваемая за счёт использования актуальных технических средств, Интернет-ресурсов и игровых методов.

Таким образом, технология обучения «edutainment» представляет собой:

а) совокупность чередующихся разнообразных современных технических, дидактических средств и приёмов;

б) организацию процесса обучения, гарантирующую его субъектам достижение поставленной цели;

в) базируется на идее обучения с повышенной мотивацией и эмоциональной связью с изучаемым материалом;

г) предполагает комфортные педагогические условия обучения, обеспечивающие осознанное и увлекательное приобретение новых знаний, формирование навыков, развитие умений и овладение опытом.

Сфера применения технологии эдьютейнмент будет расширяться вместе с внедрением в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер-классов, телевизионных программ, настольных, компьютерных и видеоигр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ, без которых невозможно представить современное обучение иностранным языкам.

2.4. Алгоритм реализации технологии «edutainment»

Выявленные и представленные выше характеристики и специфика позволяют определить алгоритм реализации технологии «edutainment», включающий конструктивный, диагностический, технологический, итоговый этапы на примере обучения иностранным языкам в техническом вузе.

На конструктивном этапе:

1) определяется планируемый результат достижения определённого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции;

2) разрабатывается содержательная часть формирования иноязычной коммуникативной компетенции как цели дисциплины «Иностранный язык», планируется представление лексических единиц определённой темы, производится отбор приёмов и средств, конкретных форм и педагогических условий обучения.

На диагностическом этапе:

1) разрабатываются критерии для оценки среза сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, включающие показатели произношения, грамматики, лексики, умений решения коммуникативной задачи;

2) осуществляется индивидуальная, парная, групповая, коллективная формы работы в процессе занятий, производится отправление, получение, анализ информации, коррекция в случае необходимости.

На итоговом этапе в качестве контроля результатов по окончании выполнения запланированных действий проводится итоговый срез сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, обучение студентов технического вуза иностранным языкам посредством технологии «edutainment» может быть реализовано на конструктивном, диагностическом, технологическом, итоговом этапах данной технологии.

3. Заключение. В результате анализа научных источников выявлено, что технология обучения, в том числе иностранным языкам, может рассматриваться как упорядоченная совокупность взаимосвязанной деятельности субъектов процесса обучения, которая характеризуется наличием цели, плана, средств и приёмов, элементов (участников), управляемости, воспроизводимости, гарантированного достижения цели.

Исследования отечественных и зарубежных учёных позволяют конкретизировать трактовку понятия «edutainment», выявить специфику и алгоритм реализации технологии обучения «edutainment», включающий конструктивный, диагностический, технологический и, итоговый этапы.

Литература

1. Дьюи Дж. Философские труды / под ред Б.А. Шарвадзе. Тбилиси, 2009.
2. Noddings N. Happiness and Education. Cambridge University Press, 2003.
3. Коменский Ян Амос. Великая дидактика. М., 1983.
4. Самойлов А.С. Использование элементов технологии «эдьютейнмент» с целью развития аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей // Педагогические исследования и современная культура: Сборник научных статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием, 22–25 апреля 2014 года / ред. совет: Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С. 237–241.
5. Кувшинов С.В. Edutainment! // InAVate. № 2, ноябрь 2007. URL: http://www.polymedia.ru/ru/news/142/ (дата обращения: 20.12.2014).

Т.А. Кожевникова

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Языковая школа «Англия»

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируется общая характеристика мотивации подростков, уровень трудностей в овладении иностранным языком и способы повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Проблема мотивации учеников является актуальной в отечественной и зарубежной педагогике. В данной области проведено множество исследований (Романова, 2014; Малыгин, 2016; Соселия, 2009; Козлова, 2008; Архипова, 2016). Е. Б. Романова дает следующее определение мотивации в журнале «Вопросы филологии»: «Мотивацию в образовательном процессе можно рассмотреть как процессы, методы, средства побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению и применению знаний, умений и навыков на практике, формированию компетенций. (Романова, 2014, с. 83). Мартин Лэм называет мотивацию «жизненно необходимым условием для изучения иностранного языка (Лэм, 2017, с. 301).

Мой педагогический опыт также показывает, что успешное освоение учеником иностранного языка находится в прямой зависимости от его мотивированности. Легко заметить это на примере двух моих учеников: один из них медлительный, не выказывает интереса к заданиям и информации, другой – усердный, задает вопросы, а, услышав новое слово, тотчас записывает его с переводом в тетрадь. Нужно ли говорить, что результаты обучения здесь совершенно разные.

На основании изученных нами статей (Соселия, 2009; Хохлова, Дерягина, 2010; Христолюбова, 2013; Martin Lamb, 2017, Малыгин) были выделены и проанализированы основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении иностранного языка. Так, например, И. Л. Соселия среди трудностей выделяет негативные установки учащегося по поводу своей способности к изучению, высокую чувствительность к критике (Сосселия, 2009). М. В. Архипова среди причин, снижающих мотивацию, отмечает трудности в усвоении материала, и – как значимый аспект для школьного возраста –

отсутствие интереса к предмету со стороны товарищей (Архипова, 2016). Л. А. Хохлова и А. В. Малыгин отмечают низкие показатели волевых усилий. Учащиеся полагаются на везение, что приводит к стрессу, тревожности, а это, в свою очередь, отрицательно сказывается на изучении предмета (Хохлова, Дерягина, 2010). А.В. Малыгин в своем докладе «Традиции и новации в образовании и воспитании» (Малыгин, 2016) главный пробел видит в отсутствии духовно-нравственного воспитания личности ученика, а также, в негативном отношении учащихся к труду и трудностям: «К сожалению, наше культурное окружение не располагает к воспитанию в детях трудолюбия. Так, уже лет тридцать мы слышим поговорку: «Хочешь жить – умей вертеться». «Чтобы жить, нужно работать, а чтобы хорошо жить, нужно придумать что-то другое» – до сих пор популярны такие анекдоты. И до сих пор не популярны поговорки типа: «Хочешь жить – умей трудиться»» (с. 51).

Т. Н. Ломтева видит причину также в образовательной среде: живые языки преподаются как мертвые, а новые учебные программы в недостаточном объеме включают в себя курсы, обучающие классическим коммуникативным навыкам (выступление, работа в группах) (Ломтева, 2012).

Представляется важным подчеркнуть, что в частных языковых школах несколько другая ситуация: частные школы могут позволить себе смешение методик, использование дополнительных материалов, вариации по продолжительности урока и даже специальные классы без столов, для создания атмосферы общения и снижения ассоциаций с советским образом школы: парты-упражнения-заучивание. В современных учебниках английского языка (например, издательства «Oxford») большой акцент делается на коммуникацию и разговорный английский.

Рассматривая подход к данной проблеме различных исследователей, мы можем заключить, что мотивация школьников складывается из трех ключевых аспектов: работа преподавателей (С.Д. Якушева), влияние семьи (Judith Meece), личные склонности и направленности учащегося (Я. Корчак, И. Ю. Кулагина).

Особое внимание представляется важным уделить такому аспекту, как работа преподавателей. Работа учителя для повышения мотивации учащихся предполагает движение в двух направлениях: исследование психологии учащихся, их проблем и трудностей при изучении

иностранных языков, а также повышение своего педагогического мастерства, постоянного совершенствования.

Значительные наработки в области преподавания с ориентацией на личностно-профессиональное становление содержит в себе такая дисциплина как акмеология (от др.-греч. akme – вершина, др.-греч. logos – учение) – наука о вершинных достижениях человека, являющаяся частью психологии развития. Одним из главных условий к мотивации учащегося является акмеориентированность самого преподавателя, его осознанный подход к методике преподавания и применение акмеотехнологий в образовательной практике. Среди образовательных технологий, обладающих акмепотенциалом, можно выделить: контекстное обучение (выстраивание отношений между конкретным знанием и его применением), обучение на основе опыта (преподаватель инициирует у обучающихся ассоциации их собственного опыта с предметом обучения, а также дискуссии, дебаты, обсуждение), проблемно-ориентированное (анализ и решение проблемной ситуации), проектно-организационное (работа в команде) обучение.

Важность роли учителя в создании мотивации находит отражение в работах таких ученых, как Мартин Лэм, Сосселия, С.Д. Якушева.

По мнению кандидата педагогических наук С. Д. Якушевой, к педагогу предъявляется ряд требований (Якушева, 2014). Одно из главных – актерское мастерство. Учителю необходимо развивать общие педагогические способности, условно разделенные на три группы: личностные, организационно-коммуникативные, дидактические. Основа этого – творчество, творческая личность. «Творческий человек – самобытен, он опирается на всю широту своей универсальности» (с. 64). Одобрение, поддержка, дружественная доброжелательность – важнейшие условия совместной творческой работы. Творческой личности автор противопоставляет понятие «педагог-рутинер» (Там же) – т.е. следующий установившемуся шаблону, рутине. Автор утверждает: «нет хорошего педагога – нет талантливых учеников» (Там же).

В моей школе практикуется принцип «учитель-дирижер». Данная метафора означает, что идеально организованный урок тот, где ученики активно включатся в урок, а учитель лишь координирует их деятельность четкими понятными инструкциями. Думаю, этот метод «автономности студента» можно применить и к детям.

Получив четкое адекватное задание (особенно с элементами игры или соревнования), ребенок активно и радостно включится в деятель-

ность. И учителю можно только стоять в сторонке и радоваться, как легко и азартно все проходит.

О скуке и борьбе с нею говорил и выдающийся педагог Януш Корчак – «Скука приобретает иногда черты массового психоза. Не умея организовать игру или стесняясь, не подходя друг другу по возрасту и характеру или в необычных условиях, дети впадают в неистовство бессмысленного крика и шума» (Корчак, 2003, с. 58). По Корчаку, скуке противопоставляется игра, вносящая разнообразие, способствующая индивидуализации. Важно также, быть открытым для смеха, легкости. Юмор, в данном случае будет выступать как средство актерского мастерства педагога. «Ребенок жить без смеха не может. Когда дети смеются, нельзя сердиться. Ненужный и не к месту смех нужно пристыдить юмором, т.е. смехом же», говорит Я. Корчак (с. 76). А умелое применение на занятиях каламбуров, ассоциаций освежает внимание. Последнее – очень важно в организации урока. Мною было замечено, что дети в восторге, когда присутствует элемент движения. Можно разбивать детей по парам, объединять в группы, заставлять их пересаживаться, двигаться и даже немного бегать – это все очень способствует оживлению работы в классе.

Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что в познавательном процессе должны присутствовать творческие элементы. Это делает его увлекательным, а также способствует формированию активно-творческого отношения к процессу познания. Что присуще студентам, с низким уровнем трудностей (Соселия, 2009).

На основании представленного исследования, можно сделать следующие выводы: мотивация – один из ключевых моментов в изучении иностранных языков; применение акмеотехнологий в образовательной практике способствует формированию у ученика (и преподавателя) осознанного подхода к обучению; необходимая база для построения «идеального урока» – это, прежде всего, четкие понятные инструкции, задания соответствующие возрасту, уровню и целям урока; привнесение творческих элементов в ход урока поможет учителю сформировать активно-творческую атмосферу познавательного процесса, когда даже нерадивый ученик не захочет остаться в стороне, а значит, будет больше шансов раскрыть его способности, заинтересовать, организовать на выполнение какой-либо деятельности. И, что важнее – заложить в нем ценности самоактуализирующейся личности, имеющей творческую направленность.

Также, хочется подчеркнуть, что занимая активно-творческую позицию, учитель избежит причисления к разряду «педагого-рутинер», так как его разум будет открыт для изменений, инноваций, поиска новых форм работы, он сможет оставаться «универсальной творческой личностью» и расти над собой как специалист.

Литература

1. Соселия И.Л. Мотивация студентов и психологические трудности в овладении иностранным языком // Психология и педагогика. 2009. № 2. С. 45–50.
2. Хохлова Л.А., Дерягина Л.Е. Влияние индивидуально психологических особенностей на успешность в овладении иностранными языками // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. 2010. № 1. С. 124–130.
3. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учеб. пособие. М.: Форум, 2014. 416 с.
4. Корчак Я. Как любить ребенка. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 350 с.
5. Ломтева Т.Н., Решетова И.С. История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков // Вестник университета. 2012. № 2. С. 291–294.
6. Козлова Н.В. Психолого-акмеологический подход в образовательной практике высшей школы // Сибирский психологический журнал. 2008. № 29. С. 79–85.
7. Малыгин А.В. Традиции и новации в образовании и воспитании // Вестник Новосибирской Митрополии. 2015. № 13 (146). С. 49–52.
8. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 100–109.
9. Meece J.L., Anderman E.M., Anderman L.H. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement // Annual reviews. 2006. Vol. 57. P. 487–494.
10. Lamb M. The motivational dimension of language teaching // Language Teaching. 2017. Vol. 3. P. 301–346.

Н.И. Колесникова

Новосибирский государственный технический университет

НАУЧНОЕ ПИСЬМО ДЛЯ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ

Аннотация. В статье изложен опыт проведения курса научной речи, базирующегося на научных авторских разработках и многолетнем опыте работы. Актуальный для научной деятельности на русском языке (написания докладов, статей и диссертаций) курс подготавливает магистрантов и ас-

пирантов к успешному освоению научных жанров на иностранных языках.

Введение. В соответствии с ФГОС ВО, выпускник магистратуры и аспирантуры должен быть готов в рамках научно-исследовательской деятельности владеть научным письмом: диссертации, отчеты о научно-исследовательской работе, аннотации, рефераты, доклады, научные статьи на русском и иностранном языках и др.

Для решения этой проблемы в Новосибирском государственном техническом университете проводится курс «Научная речь для магистрантов и аспирантов».

Материалы и методы. При разработке данного курса использованы методы, принципы и приемы, сложившиеся в современной методической теории и практике развития научной речи: различные виды *эксперимента* (констатирующий, прогнозирующий, обучающий, итоговый), *наблюдение* за процессом овладения жанрами научной речи, метод опроса и анкетирования, метод анализа научного текста, моделирования научных жанров и др. *Принципы* сознательного обучения, учета мотивации, минимизации и адаптации материала для целей обучения нефилологов, доминирующей роли упражнений во всех сферах овладения языком, научности, интерактивности, организации систематического контроля, индивидуального подход в обучении, профессиональной направленности (учета будущей специальности) и др.

Содержание курса базируется на материале кандидатской [Колесникова 1999] и докторской [Колесникова 2009] диссертаций автора, на многолетнем опыте преподавания курса «Научная речь» магистрантам, аспирантам и докторантам; апробировано в докладах на городских, региональных, всероссийских, международных конференциях, международных конгрессах, обеспечено учебным пособием [Колесникова 2018].

Обсуждение. Цель курса – формирование речевой, стилистической, текстовой, жанровой, риторической компетенций как составляющих коммуникативной компетенции в научно-профессиональной сфере общения.

Содержание курса, его структура базируются на модульном подходе – курс делится «на организационно-методические блоки, обеспечивающие освоение определенного сегмента знаний, обладающие цельностью и завершенностью, полнотой и логичностью построения

содержательной учебной информации». Каждый отдельный модуль «содержит свои структурные единицы и учебные элементы, способствует успешному освоению материала, помогает обеспечивать принцип сознательного обучения» [Колесникова 2010].

Курс состоит из 4 модулей:

1. *Научный стиль.* Научный стиль. Функциональные стили современного русского языка. Взаимодействие функциональных стилей. Научный стиль русского литературного языка как один из функциональных стилей. История возникновения научного стиля. Основные черты научного стиля. Дифференциации научного стиля по подстилям и жанрам. Язык науки и подъязыки специальностей. Научная терминология. Специфические особенности терминов. Речевые нормы в сфере научной деятельности.

2. *Научный текст*. Способы изложения в научном тексте (описание, повествование, рассуждение, определение, сообщение). Подтипы способов изложения. Коммуникативные цели способов изложения. Структура научного текста. Типы связи предложений в абзаце. Типы сверхабзацев (цепочечно-рамочный и линейно-рамочный). Композиционно-смысловая структура научного текста. Два плана научного текста. Основные свойства научного текста. Основные текстовые категории.

3. *Жанровые классификации и жанровые модели*. Жанрово-стилевое многообразие русской научной речи. Письменные и устные жанры русской научной речи. Жанровые классификации и жанровые модели. Научные жанры и их внутрижанровые варианты. Модели познавательной деятельности ученого. Жанр и субжанр. Межжанровая модель научного текста. Основные этапы научного поиска и межжанровая модель научного текста. Типологические модели научных текстов и жанров. Постановочный текст. Текст-обоснование. Рецензия, отзыв, лекция. Научный отчет. Жанр доклада. Внутрижанровая классификация докладов. Структура доклада. Аннотирование и реферирование научного текста. Аннотация, внутрижанровая классификация аннотаций. Жанровый репертуар библиографических рефератов. Учебный монографический и обзорный реферат.

4. *Представление научных результатов*. Формой итоговой аттестации (выпускной работой) является подготовленная статья в научный журнал и введение к собственной диссертации. Слушатель должен продемонстрировать способности к аналитической и продуктив-

ной текстовой деятельности в научной сфере общения, что в дальнейшем позволяет ему написать на достойном уровне научную работу по специальности, готовить доклады, писать обоснования, статьи, участвовать в конкурсах научных исследований и др.

Цели курса определяются рядом положений лингводидактической концепции формирования жанровой компетенции в научной сфере общения [Колесникова 2009].

Предлагаемое в *Модуле 1* описание научного функционального стиля имеет целью расширение лингвистических знаний о научном стиле с учетом экстралингвистических факторов, формирование идиостиля обучающихся, служит ориентиром при отборе лексико-грамматических и стилистических средств при подготовке научных текстов.

Модуль 2 ставит целью моделирование связного текста с учетом его структурно-смысловых, композиционных и категориальных особенностей и пр., т. е. подготавливает обучающихся к овладению научными жанрами, в которые, по М. М. Бахтину, «отливаются» научные тексты.

Цель *Модуля 3* – сформированное упорядоченное представление о многообразии научных жанров, овладение моделями актуальных для исследовательской работы научных жанров, освоение *межжанровой модели* научного текста как межпрофильного, обобщенного, абстрактного, контурного алгоритма, способного служить ориентиром речемыслительной деятельности обучающихся при порождении ряда научных жанров (доклада, первичных тезисов, информативной статьи, диссертации и др.).

Модуль 4 (индивидуальная работа со слушателями) ориентирован на практическое овладение слушателями типологическими моделями научных жанров, отражение в научной сфере речевого общения индивидуального стиля, раскрывающего «разные слои и стороны индивидуальной личности…» [Бахтин 2000: 254].

Учет индивидуальных потребностей обучающихся в группах реализуется в предоставляемой им возможности выбора материала в рамках одного задания с учетом их специальности и научных интересов, например, возможность выбрать текст для реферирования, проблему статьи, доклада, жанр зачетной работы и т.п. [Колесникова 2010].

Заключение. Вышеизложенный опыт постановки и преподавания курса, его роль в формировании научно-профессиональной культуры

специалистов, в успешном овладении научным стилем и научными жанрами европейских языков доказывают его эффективность. Освоенный слушателями материал используется ими при написании диссертаций, докладов и статей на русском и иностранном языках [Колесникова, Ридная 2016].

Литература

1. Колесникова Н.И. Лингвометодические основы развития научной речи студентов нефилологических вузов: дис.. канд. пед. наук. Омск, 1999. 245 с.
2. Колесникова Н.И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: дис.. докт. пед. наук. Орел, 2009.
3. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: уУчебное пособие по развитию навыков письменной речи. 10-е изд. М.: Флинта: Наука, 2018. 288 с.
4. Колесникова Н.И. Преподавание речеведческих дисциплин в нефилологическом вузе // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 119–127.
5. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб: Азбука, 2000. 336 с.
6. Колесникова Н.И., Ридная Ю.В. Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках // Высшее образование в России. 2016. № 6 (502). С. 98-105.

М.А. Корнеева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КЕЙСОВ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-СТАДИ МЕТОДА

Перед высшим образованием как фундаментальным институтом подготовки профессиональных кадров сегодня ставятся сложные задачи. Поиск их решения связан с внедрением новых подходов и методов обучения, позволяющих сделать его более эффективным, то есть добиться более высоких результатов обучения. В настоящее время кейс-стади метод обширно применяется в различных областях знаний, что, несомненно, указывает на его актуальность в современном обра-

зовании. Возникший в начале XX столетия в областях медицины, права, бизнеса, уже 80-х годах метод проникает в сферу иноязычного обучения и по сей день его значимость для методики обучения иностранному языку возрастает. Различным аспектам применения кейс-стади метода в обучении иностранному языку все больше исследователей посвящают свои научные труды (С.В. Аверьянова, М.Ю. Бухаркина, М.М. Новик, Е.С. Полат, О.Г. Смолянинова, Ю.П. Сурмин, J. Fischer, C.F. Herried и др.), диссертационные исследования (М.В. Гончарова, А.В. Малаева, З.В. Федоринова, В.В. Филонова и др.).

Одной из ключевых категорий кейс-стади метода является кейс. Применение метода в той или иной области знания сопряжено с рядом вопросов, в частности с формированием банка кейсов, отличающихся по тематике, сложности, дидактическим целям и другим параметрам. Этой традиции придерживаются специалисты из разных областей знания, что можно проиллюстрировать на примере центра National Center for Case Study Teaching in Science, представляющего одну из крупнейших коллекций кейсов для обучения дисциплинам естественнонаучного и технического профилей (http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs).

Применение кейс-стади метода в обучении английскому языку студентов направления подготовки 15.03.03 «Прикладная механика» положительно сказывается на эффективности обучения, что подтверждается статистическими данными о достижении планируемых результатов, полученных в ходе проведения опытного обучения студентов ФТФ ТГУ данного направления подготовки [1]. Закономерно возникает вопрос о выявлении особенностей разработки кейсов для иноязычного обучения будущих инженеров – специалистов в области прикладной механики. Для ответа на данный вопрос требуется освещение понятия «кейс», представленных другими исследователями алгоритмов разработки кейсов для применения в иноязычном обучении, тематического содержания цикла дисциплин направления подготовки 15.03.03 «Прикладная механика», а так же выявление дидактических целей работы с тем или иным кейсом.

Исследователями сформулировано множество определений понятия «кейс» как категории кейс-стади метода, выявляющих те или иные аспекты кейса. Для целей данного исследования нет необходимости представлять обзор работ более детально. «Кейс – ситуация, основанная на реальных событиях, требующая внимательного изучения и анализа со стороны обучающихся с целью выявления проблемы

для коллективной разработки стратегий ее преодоления и последующего выбора и обоснования принятого решения» [2].

В результате научного анализа литературы были выявлены наиболее существенные для данного исследования характеристики кейса [3–7]:

– кейс включает не только описание ситуации, но более обширный комплекс экономических, политических, экологических и других сопутствующих условий;

– кейс строится на аутентичном материале, содержит цитаты исследователей, экспертов, статистические данные, результаты исследований, изображения, видео;

– описанная ситуация должна быть актуальной не позднее чем последние пять лет;

– кейс как правило имеет открытый характер, то есть не подразумевает единого решения;

– кейс имеет дидактическую цель, введение, заканчивается написанием эссе в соответствии с тематикой кейса;

– объем кейса составляет 5–10 страниц.

Некоторые из представленных пунктов требуют разъяснения. Для поиска решения в рамках работы с кейсом очень важно владеть достаточным объемом информации, при этом экономические, политические, экологические условия особенно актуальны для области прикладной механики. Учитывая, что кейс-стади метод выступает инструментом для интеграции основ будущей профессиональной деятельности в иноязычное обучение, содержание цитат, результатов исследований, данных статистики имеет особое значение. Это подчеркивает практический характер кейса, его соответствие будущей профессиональной деятельности студентов, что оказывает положительное влияние на мотивацию к обучению.

Что касается объема кейса, то в этом отношении существует две основные традиции: американская, подразумевающая объем кейса около 20 страниц, и европейская, включающая в полтора-два раза меньшее количество страниц. Анализ ситуации осуществляется, как правило, в рамках одного занятия, поэтому целесообразно придерживаться европейской традиции в отношении объема кейса. Учитывая, что обучение иностранному языку подразумевает формирование навыков чтения, слушания, письма, говорения, кейс содержит аудио- и видеоматериалы, завершается письменной работой по результатам анализа ситуации.

Применение того или иного кейса направлено на формирование одного из ключевых умений специалиста в данной предметной области, что соответствует дидактическим целям кейса. К ключевым умениям специалиста в области прикладной механики относятся умение представлять результаты проведенного исследования, вести дискуссию на темы, связанные с профессиональной деятельностью, совместно решать профессиональные задачи, работать с аутентичной научно-технической литературой. При разработке кейса формирование дидактической цели имеет решающее значение.

Несомненно, особого внимания заслуживает тематическое содержание цикла дисциплин направления подготовки «Прикладная механика», которое в значительной степени и послужило плодотворной почвой для применения кейс-стади метода. В продолжение этой мысли поясним, что прикладная механика является отраслью физической науки, а также практическим применением механики в той или иной отрасли – от аэрокосмической до биоинженерной. Именно практическая природа прикладной механики диктует тематическое содержание кейса: каждый кейс представляет актуальные ситуации в отдельной отрасли для анализа и поиска решения. При этом кейс содержит комплекс сопутствующих условий актуальных для области прикладной механики: экономических, политических, экологических, социальных.

Для принятия решения студенты применяют знания, полученные в процессе изучения тематического раздела. К этим знаниям относятся виды материалов и их свойств (Materials & Properties), численные и экспериментальные методы анализа (Numerical and Experimental Methods of Analysis), виды обработки материалов (Materials Processing) и др. Зачастую специалисты в области прикладной механики решают важные технологические задачи по усовершенствованию летательных и космических аппаратов, фундаментальные вопросы здоровья человека, такие как биопротезирование, имплантация, работают над разработкой и применением современных материалов для строительства городских зданий и сооружений, зачастую применяя различные методы компьютерного моделирования с целью прогнозирования поведения того или иного материала в заданных условиях. Все эти аспекты профессиональной деятельности будущих выпускников направления «Прикладная механика» составляют основу кейсов.

Еще одним важным объектом внимания исследователей является алгоритм разработки кейса. В этом отношении обратимся к работе

Ю.П. Сурмина, который выделяет два, на наш взгляд, ключевых этапа в создании кейса: проектирование, включающее продумывания кейса и конструирование – непосредственное написания кейса [4]. Внутри этих двух этапов алгоритмы создания кейсов варьируют. Ю.П. Сурмин предлагает следующие этапы создания кейса.

– Формирование дидактических целей кейса.

– Определение основных тезисов кейса.

– Поиск институциональной системы, соотносящейся с тезисами кейса.

– Сбор информации в контексте выбранной институциональной системы в соответствии с тезисами.

– «Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института». Определение жанровой принадлежности кейса.

– Написание текста кейса.

– «Диагностика правильности и эффективности кейса».

– Подготовка окончательного варианта кейса.

– Внедрение кейса в учебный процесс [5 С. 166].

Предложенный алгоритм обладает существенными преимуществами, среди которых определение первичности формирования дидактических целей кейса, на основании которых формируются основные тезисы, и осуществляется сбор информации. Безусловно, акцент на формировании тех или иных навыков в рамках анализа ситуации в кейсе определяет характер содержания кейса. Диагностика правильности кейса осуществляется совместно со специалистами в области прикладной механики – преподавателями ФТФ ТГУ. Эффективность кейса определяется соответствием полученных результатов планируемым результатам обучения. Разработанные кейсы внедряются в процесс профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов 3-4 курсов.

Литература

1. Гураль С.К., Корнеева М.А. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (casestudymethod) // Язык и культура. 2017. № 1 (37). С. 166–184.
2. Аверьянова С. В. Роль «кейс-стади» в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников на занятиях по иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2010. № 8 (август). С. 55–60.

3. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. URL: http://iphras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/apressyan6.html#8 (дата обращения: 10.06.2017).
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 364 с.
5. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
6. Fischer, Johann, Casey Etain. LCaS – Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. Council of Europe Publishing, 2008.
7. Herried C.F. What makes a good case? // Journal of College Science Teaching. Vol. 27, No. 3. Dec 1997/Jan 1998. pp. 163–165.

Е.Ю. Кошель, Е.Г. Рура

Национальный исследовательский Томский государственный университет

МЕТОДЫ ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЕКТИРОВНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается эффективная образовательная деятельность в сочетании педагогического умения и формирования навыка у студентов для будущей профессиональной деятельности, используя средства иноязычного проекта. Обсуждается исследовательская деятельность как главная составляющая высшего профессионального образования, которую необходимо развивать, совершенствовать в вузах разных технических направлений.

Сегодня педагогический процесс – это сложный, многогранный способ проявления взаимоотношений педагога и ученика. Существует много противоречий, парадоксов, несовпадений в том, как правильно осуществлять эти взаимоотношения. Полагаясь и опираясь на огромный мировой опыт в решении данного вопроса, в данном материале представлено одно из основных направлений в проектировании будущей профессиональной деятельности студентов. Это метод иноязычного проекта. Примером этому служит формирование навыков будущей профессии студентов естественнонаучных специальностей.

В Госстандартах третьего поколения исследовательская деятельность рассматривается как важнейшая составляющая высшего профессионального образования, которую необходимо развивать, совершенствовать в вузах разных направлений. Необходимость обучения данной деятельности и ее содержанию отражена в компетентностно ориентированной программе подготовки бакалавров и специалистов по разным направлениям и является превалирующей в национальном исследовательском университете (ТГУ), где учеба неразрывно связана с учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой студентов, аспирантов и преподавателей. Поэтому повышение уровня научно-исследовательского потенциала студентов и вовлечение обучаемых в исследовательскую деятельность является актуальной задачей современного общества. Это связано с инновационными процессами, происходящими в нашей стране, появлением новых технологий, новых способов приема, хранения, переработки и воспроизведения все увеличивающегося потока информации, с необходимостью нахождения качественно новых, «прорывных» путей постановки и решения новых научных и практически важных проблем» [1, 2].

Метод проектов не новость в мировой педагогике: он начал использоваться в практике обучения Килпатрика «Метод проектов» (3), в которой он определил это понятие как «от души выполняемый замысел». Метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым, практическим результатом. Основой метода иноязычного проекта является обучение в ходе составления и выполнения проектов, то есть некоторых учебных задач, решаемых учащимися в воображении или в практической деятельности и имеющих определенные цели. Сейчас метод очень популярен по всему миру.

Метод проектов всегда предполагает наличие проблемы. Прагматичность иноязычного проекта очевидна по своей сути: так как представляет не простое рассмотрение, исследование обозначенной проблемы, не просто поиск путей её решения, но и практическую составляющую полученных результатов.

Исследовательские проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности проблемы исследования для всех участников, социальной значимости, соответствующих методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. Эти проекты подчинены логике исследования и имеют

структуру, подобную научному исследованию [4]. Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющей студентам неязыковых специальностей применять накопленные знания по предмету, позволяет реализовать не только образовательные задачи, социокультурные, но и воспитательные.

Как отмечается работе «Метод проектов в образовании» [5] в последнее время этому методу уделяется пристальное внимание и в России и этому есть несколько причин: во-первых, важен не столько сам процесс передачи накопленных преподавателем знаний, а возможность дать студенту приобрести эти знания самостоятельно для последующего использования их в решении любых теоретических и практических задач. Также автор упоминает об «актуальности приобретения коммуникативных навыков и умений» и «актуальности широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, точками зрения на одну проблему». То есть, студент должен уметь приобщаться к разным культурам, уметь оценивать событие с разных сторон. Что касается непосредственно естественнонаучных специальностей, то результатом иноязычной проектной деятельности студентов является достижения конкретного уровня иноязычных компетенций. Специфическая деятельность обучающихся естественнонаучных профессий должна базироваться на комплексности теоретических подходов и собственных естественнонаучных приемов, открытий, сформировавшихся знаний. Объединение этих двух факторов должно привести к новой, закрепленной накопившимися знаниями практике, то есть к фактическому, ощущаемому результату. Прогноз, анализ обобщения, суждения должны привести к настоящему если не естественнонаучному открытию, то к новейшему слову в научной практике.

Введение в педагогические технологии элементов исследовательской деятельности студентов естественно-научных и физико-математических специальностей позволяет преподавателю не только и не столько учить, сколько помогать обучающимся учиться, направлять их познавательную деятельность.

Содержание обучения иностранному языку должно вести к формированию языковой компетенции. При этом необходимо учитывать специфику будущей профессиональной деятельности студентов различных факультетов.

Одним из эффективных методов обучения иностранным языкам в условиях реализации ФГОС является проектная методика. Она

наиболее полно обеспечивает развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студента, магистранта. Применение проектной методики на уроках иностранного языка – это один из способов развития и раскрытия творческого потенциала учащегося и его познавательной деятельности и самостоятельности, это делает его приоритетным методом в сфере ФГОС. Проектная методика позволяет студентам выражать свои собственные идеи в удобной для них форме, например, разработка и подготовка стенгазет, плакатов, мультимедиа презентаций.

В1 (ОПК-3) – владеть навыками коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения профессиональных задач.

З1 (ОПК-3) – знать профессиональную терминологию на иностранном языке.

У1 (ОПК-3) – уметь использовать профессиональную терминологию на иностранном языке при решении профессиональных задач.

Задачи метода иноязычного проекта:

– научить студентов приобретать знания самостоятельно, уметь пользоваться этими знаниями для решения познавательных задач;

– научить приобретать коммуникативные навыки и умения, умения работать в группах, исполняя разные социальные роли.

– научить студентов пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Проектная методика полностью соответствует требованиям ФГОС, она совершенствует коммуникативные навыки, развивает мотивацию к изучению иностранного языка, самоорганизацию студентов, самостоятельность, способность находить и извлекать нужную информацию из различных источников, отстаивать свое мнение, опираясь на профессиональную терминологию на иностранном языке, уверенно использовать данные при решении профессиональных задач, способность работать индивидуально и в группе. Необходимо такое построение речевых навыков и практических занятий, при которых отрабатывались бы навыки и умения речевого общения, «Подразумевается максимальное сближение процесса обучения с процессом речевой коммуникации».

В сфере реализации ФГОС в учебно-образовательном процессе делается акцент на формирование универсальных учебных действий,

проектная методика полностью соответствует требованиям ФГОС, т.к. она развивает следующие умения и навыки: самостоятельность, предприимчивость, активность и изобретательность, мотивацию к изучению иностранного языка, саморегуляцию и самоорганизацию учащихся, способность находить, извлекать нужную информацию из различных источников, проецировать и проектировать свои идеи в креативной форме, отстаивать свое мнение, опираясь с уверенностью на изученные данные по определенной тематике, совершенствовать коммуникативные навыки, способность работать индивидуально и проявлять себя в группе.

Таким образом, осуществление проектной деятельности в рамках внедрения ФГОС обеспечивает прочное усвоение учебного материала наравне с интеллектуальным и нравственным развитием обучающихся, т.е. имеет внутренний и внешний результат, а это – важные составляющие личностно ориентированного обучения и показатели сформированности у обучающихся универсальных учебных действий: личностных, познавательных, коммуникативных [5].

Метод проектов может стать одним из эффективных способов формирования и развития личности обучающихся, умеющей ориентироваться в огромном потоке информации, способной принимать нестандартные решения, раскрытия их интеллектуального, духовного и творческого потенциала, повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности, т.е. для развития коммуникативной компетентности.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М.: Academia, 2010. 224 с.
2. Дьюи Дж. «Школа и общество» // «Педагогическая лоция. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Спец. приложение к журналу «Лицейское и гимназическое образование». 2003. № 4.
3. Килпатрик У.Х. «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» // «Педагогическая лоция. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». 2003. № 4.
4. Симонова О.А. Базовые принципы социологии эмоций // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2016. № 4. С. 12–27.

5. Ишмурадова И.И., Ишмурадова А.М. Формирование иноязычных компетенций студентов вуза в проектной деятельности// Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. 2015. № 1 (64). С. 190–200.

С.А. Кубрицкая

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РОЛЬ И МЕСТО РАЗВИТИЯ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье дается критическая оценка роли и места развития механизма вероятностного прогнозирования в процессе обучения иностранному языку. Кратко описаны ключевые особенности вероятностного прогнозирования как одного из механизмов речи. Автор акцентирует внимание на необходимости развивать механизм вероятностного прогнозирования, выполняя специальные упражнения. В заключении устанавливается взаимосвязь между развитием механизма вероятностного прогнозирования и другими задачами обучения иностранному языку.

Вероятностное прогнозирование – сложный по структуре психологический механизм, реализующийся практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Например, О.А. Сычёв отмечает, что «предвосхищение результатов и последствий собственного поведения в значительной степени определяет, какие решения будут приняты человеком, что именно и каким образом он будет предпринимать в той или иной ситуации» [1]. В широком смысле, вероятностное прогнозирование – это способность сопоставлять поступающую информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о прошлом опыте и на основании этих данных строить гипотезы о предстоящих событиях.

В процессе обучения иностранному языку вероятностное прогнозирование нас интересует прежде всего, как один из механизмов речи, которые в совокупности «представляют собой сложное многозвенное образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими» [2]. В методике принято выделять структурное и смысловое вероятностное прогнозирование. Структурное прогнозирование распростра-

няется на языковую сторону текста или высказывания и играет существенную роль в скорости приёма информации и целостности её восприятия. Действие смыслового прогнозирования проявляется в предвосхищении содержания дальнейшего общения, текста, который предстоит прочитать или прослушать учащимся и т.д.

Личный опыт преподавания английского языка на неязыковых факультетах показывает, что механизм вероятностного прогнозирования у учащихся, как правило, недостаточно сформирован. И.А. Зимняя акцентирует внимание на том, что ««прилаживание» всего речевого механизма, выработанного на родном языке, к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли в процессе овладения различными видами речевой деятельности на иностранном языке представляет достаточно большую трудность. Преодолеть эту трудность можно только при помощи специальных, направленных на «прилаживание» этих механизмов к новым условиям функционирования, упражнений» [2]. О.А. Галанова, исследуя особенности механизма вероятностного прогнозирования в ситуации дискуссии, подчеркивает, что «этот механизм является продуктом опыта», а, следовательно, его необходимо развивать специально [3].

Актуальным, на наш взгляд, является вопрос о том, сколько внимания и времени следует уделять специальным упражнениям на развитие механизма вероятностного прогнозирования на занятиях по иностранному языку в условиях ограниченного количества аудиторных часов. Мы полагаем, что целесообразно включать такие упражнения в план занятия регулярно, однако стоит понимать, что развитие механизма вероятностного прогнозирования является лишь сопутствующей задачей среди прочих задач обучения.

Один из принципов, лежащих в основе обучения иностранному языку, принцип интеграции заключается в том, что какому бы аспекту языка или виду речевой деятельности мы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности [4]. Очевидно, это справедливо и для механизма вероятностного прогнозирования: выполняя специальные упражнения для его формирования и развития, мы также задействуем другие речевые механизмы и тренируем навыки, связанные с различными языковыми аспектами. Так, выполняя упражнения для формирования комбинаторных навыков, развитость которых является одним из компонентов зрелого структурного веро-

ятностного прогнозирования, студенты учатся соединять слова в фразы или предложения, отрабатывая при этом грамматический навык. Акцентируя внимание на произношении отдельных слов, данных в упражнении, преподаватель помогает студентам закрепить фонетические навыки. При выборе соответствующего лексического наполнения упражнений происходит изучение новых или повторение уже пройденных лексических единиц.

Задания на развитие смыслового вероятностного прогнозирования обычно являются частью условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений и направлены на предугадывание дальнейшего содержания высказывания, текста или его части, значения слова или фразы, темы занятия и т. д. И здесь важны не только языковые навыки и умения студентов, но также их жизненный опыт, знания в сфере будущей профессиональной деятельности, эмоционально-личностные особенности каждого учащегося. Вместе с тем, предлагая студентам задания на предвосхищение, мы не только развиваем их прогностическую способность. Нам представляются важными по крайней мере три аспекта. Во-первых, выполнение таких заданий делает студентов более вовлеченными в процесс занятия: всегда интересно, совпадут ли предположения с реальностью. Следовательно, повышается мотивация к обучению иностранному языку. Во-вторых, благодаря личностной обусловленности смыслового прогнозирования и его взаимосвязи с психологическими особенностями учащихся, такие задания могут стать одним из факторов развития личности, воспитывать способность опираться на внутренние ресурсы и развивать навык их мобилизации в нужный момент. В-третьих, на занятиях по иностранному языку становится возможным актуализировать знания в областях, лежащих за пределами лингвистического опыта студентов. Уместно в этом контексте привести слова Е.Н. Соловьевой о том, что «обучение иностранному языку представляет собой единый процесс, где различные стороны воспитания, образования и развития личности настолько тесно переплетены, что подчас их трудно отделить друг от друга» [4].

Таким образом, неоспорима необходимость использования упражнений на развитие механизма вероятностного прогнозирования в процессе обучения иностранному языку. При этом стоит избирательно подходить к вопросу содержания таких упражнений, соотнося его с другими задачами на каждом этапе обучения.

Литература

1. Сычёв О.А. Личностная обусловленность прогнозирования: автореф. дис. … канд. псих. наук. Бийск, 2009.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
3. Галанова О.А. Вероятностное прогнозирование при дискутировании //Язык и культура. 2007. Т. 2.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2006.

Ю.М. Лирмак, П.Д. Митчелл, С.Х. Шайхлисламов

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОНЛАИН-ТРЕНАЖЕРЫ ДЛЯ ИНТЕНСИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье оценивается ряд онлайн-тренажеров, помогающих изучать английский язык. Эти тренажеры используются как эффективные инструменты в нестандартном подходе к овладению английской речью и применяются для развития навыков аудирования и разговорной практики.

Ключевые слова: онлайн-тренажеры, аудирование, говорение, изучение иностранного языка.

Крушение «железного занавеса» в конце прошлого века кардинально повлияло на приоритеты обучения различным видам речевой деятельности при изучении иностранных языков в России и странах СНГ. Однако высшая школа, за редким исключением [1], все еще продолжает главным образом ориентироваться на развитие навыков чтения и письма, в то время как частные языковые школы давно уже фокусируются, прежде всего, на аудировании и говорении. Они первыми почувствовали новую динамику жизни и отреагировали на потребность рынка. Важность чтения и письма, конечно, нисколько не уменьшилась, но выпускники вузов, которые оказались неспособными на живое общение, не смогли вписаться в современный рынок. Поэтому очень актуальной остается задача активизировать обучение аудированию и устной речи в стенах университета, не откладывая эту задачу на будущее и не вынуждая выпускников практически заново

начинать изучать иностранный язык, выйдя за стены вузов. В дальнейшем речь пойдет только об английском языке

Очевидно, что английский язык можно выучить полноценно, только родившись в англоязычной стране и прожив там значительное время. Это, к сожалению, так, несмотря на впечатляющие успехи отдельных индивидуумов. Однако каковы главные преимущества этой, безусловно «самой эффективной методики»? В чем можно измерить эти преимущества? Только в этом случае можно понять способы приближения к идеальной ситуации и строить методики обучения языку в условиях, когда среда не обучает. К 5-6 годам ребенок в англоязычной стране услышит и произнесет огромное количество слов и фраз, которые в большинстве случаев будут иметь образную и эмоциональную окраску. К этому возрасту, т.е. до начала изучения письменности и правил языка, формируется речевой аппарат, уровень которого превосходит уровень большинства взрослых, учивших язык вне англоязычной страны. Соответственно, нужно как-то смоделировать среду, в которой взрослый человек **услышит и произнесет** за период обучения минимальное для достижения результата количество фраз.

Разработанная платформа предлагает максимально приблизить обучение английскому языку к этой модели, т.е. в разных вариантах стимулировать обучающихся слушать и произносить фразы, основываясь исключительно на аутентичных материалах. Повтор аутентичных фраз гарантирует их правильность с грамматической точки зрения, формирует правильное произношение и интонацию, стимулирует запоминание. Разнообразие задач формирования речи, проблемы произношения и другие факторы привели к необходимости создания сотен тренажеров. Платформа позволяет сохранить все, что создается трудом преподавателей кафедры, школы, курсов. Есть возможность выбрать свой режим доступа к разработкам – от полностью открытого до закрытого. Все материалы (имеющиеся на платформе или добавленные пользователями) и тренажеры могут быть объединены в курсы, к которым организуется свободный, закрытый или платный доступ. Для объединения материалов в курсы создан отдельный инструментарий – coursemap.com

Идея создания онлайн-платформы для обучения говорению и аудированию возникла как логическое завершение многолетнего процесса сбора аутентичных видео-фрагментов длиной не более 20 секунд. Эти фрагменты содержат около пяти тысяч самых необходимых

слов, идиом, пословиц и т.д., без которых полноценное знание английского языка невозможно. Была предпринята также попытка сделать полную подборку, содержащую основные грамматические конструкции, но эта работа в данный момент не завершена. Платформа позволяет легко запоминать слова с помощью видео-**словаря**. Для каждого слова существует одна или несколько фраз, в которых это слово произносится. При этом выдерживается главный принцип: слово, которое иллюстрируется с помощью фразы, является менее частотным, чем остальные слова, входящие в эту фразу. Например, нет смысла иллюстрировать слово ‘enemy’ фразой, содержащей глагол ‘to defeat’, который используется в несколько раз реже, чем слово ‘enemy’. Однако для закрепления запоминаемого слова хороши любые фразы независимо от частоты использования входящих в них слов.

Платформа englishpatient.org содержит не только базу данных фраз, но и способ назначить обучающимся выполнение упражнений по прослушиванию, произнесению или модификации тех или иных фраз. Это может относиться как к запоминанию слов и **идиом**, так и к другим задачам, стоящим перед преподавателями. Идиомы, фразовые глаголы, пословицы и т.д. доступны также на отдельном сайте idiophrases.com (это пока единственная в мире коллекция звучащих аутентичных фраз такого рода). Неизбежна критика такого подхода к запоминанию «вырванных из контекста слов и фраз, поэтому отметим, что предлагаемая платформа реализует и другой сценарий: в ней есть раздел **«топики»**, который представляет набор видеосюжетов, посвященный той или иной теме. Длина сюжетов – от 40 секунд до 7–8 минут. В некоторых случаях приводятся тексты (транскрипты) и другие сопроводительные материалы. Фразы из видео к этим «топикам» используются при создании упомянутого выше словаря, кроме того, преподаватель может дать задание выполнить те или иные **упражнения**, которые мы будем далее называть тренажерами. Их многообразие не претендует на системную полноту. Целесообразность их применения зависит от уровня обучающихся и нужд преподавателя. Например, если обучающиеся той или иной группы постоянно ошибаются при произношении слова ‘percent’, то обучающимся нужно будет прослушать и повторить фразы, содержащие это слово. Все, что произносят обучающиеся, **записывается и сохраняется** для проверки преподавателем в режиме онлайн. Для облегчения обратной связи предусмотрен специальный канал и так называемая «панель

коррекции произношения». Есть возможность не писать студенту сообщения, а просто «кликнуть» на неправильно произнесенное им слово (транскрипты фраз предоставляются), а также на соответствующую иконку в панели: студенту будет послана, например, такая фраза «У вас не получается произнести глухой межзубный звук θ. Посмотрите, как это делают носители языка в этом видео». При этом происходит отсылка либо к короткому сюжету, либо к словарю (Cambridge), содержащему аудио к каждому слову.

Запись речи обучающихся предусмотрена для всех тренажеров, ориентированных на развитие говорения. При этом обучающиеся могут слушать эту запись, делать вывод о ее корректности и сохранять для дальнейшей проверки преподавателем. В любом случае обучающийся получает оценку своего труда и рекомендации по улучшению речи. Тренажеры говорения можно разделить на **пассивные и активные.** Первая группа предполагает простое повторение коротких аутентичных фраз (на основе видео). Эта группа, в частности, решает задачу запоминания новых слов и конструкций. Активные тренажеры после просмотра короткого видео требуют от обучающегося свой вариант ответа. Почти во всех случаях мы исключили фазу трансляции с родного языка – в основе активных тренажеров только фразы на английском языке. Есть только один тренажер, в котором нужно переводить короткие фразы с русского языка на английский, но он для этого и предназначен. Примеры активных тренажеров.

1) Обучающиеся смотрят короткое (4 секунды) видео, в котором гость из будущего спасает героиню фильма «Терминатор», произнося при этом фразу ‘Come with me if you wanna live’. Тренажер предлагает

так же слитно произнести соответствующие фразы на основе образов – картинки с пьющей женщиной, с женщиной, звонящей по телефону и т.д.

2) Обучающимся предлагается произнести фразы, окончание которых еще нужно додумать.

200-2%= ? и т.д.

3) Обучающимся предлагается прокомментировать картинки (времени отпускается мало)

На платформе около 600 различных тренажеров, составленных не программистами, а лингвистами. Поэтому платформа предоставляет пользователям такую возможность – **делать свои собственные тренажеры** на основе собственных идей, используя свои видео и другие материалы, так как конструктор тренажеров – универсальный инструмент.

Разделение на инструменты, тренажеры и материалы весьма условно. Например, базу видео материалов, содержащих идиомы (около 1000), можно отнести к тренажерам для запоминания – ведь запоминать идиомы с помощью справочников невозможно. Длинные материалы, снабженные укрупненными внешними субтитрами, хороши для аудирования, но они же помогают обучать и чтению. Для выработки навыков записи на слух реальной речи созданы два типа тренажеров. Первый требует вставить пропущенное слово, второй – записать транскрипт полностью (при этом для удобства работы происходит **автоматическое разбиение фразы на части и повтор этих частей**). Предусмотрен также инструмент, позволяющий по заданному слову найти фразу в видеоматериалах, размещенных на youtube: можно не только проиграть найденную фразу, но и подкорректировать ее границы с точностью до сотых долей секунды. При желании можно скачать и сохранить нужный видео фрагмент. Это работает только для тех видео материалов, которые снабжены субтитрами, но их база достаточно обширна для того, чтобы создавать, например, тематические словари.

Существует три способа ввода ответов студентами: запись голоса, распознавание голоса и ввод текста. Преимущество последних двух способов в том, что экономится время на проверку ответов, так как это происходит автоматически. Необходимо отметить, что программы распознавания голоса пока неспособны корректно оценивать уровень говорящего, что не позволяет на основе этих программ ставить оцен-

ки. Однако их использование чрезвычайно полезно, так как у студентов появляется азарт – им хочется быть понятыми компьютером.

Описание онлайн-платформы и описание в целом тренажеров завершено. Однако они не решают затронутую в начале этой публикации проблему – они не моделируют ситуацию, в которой будет произнесено количество слов и фраз, сравнимое с тем, которое произносят носители языка. Работа на них очень полезна, но недостаточна. Для решения проблемы был создан уникальный тренажер, который был назван MEMOSPEAK, помогающий быстро запомнить и произнести множество фраз.

Носитель языка в общей сложности использует свой речевой аппарат в среднем в течение 100 минут (непрерывно). Если мы хотим приблизиться к его уровню, мы должны учить язык так, чтобы говорить хотя бы минут 10-15 в день. Если активный студент на групповом занятии произнес около 20 фраз, то это означает, что он в целом говорил около минуты. Занятия у большинства студентов не ежедневно. Это означает, что на каждый день придется лишь несколько десятков секунд речи. Как с помощью этих методов догнать носителей языка, которые говорят тысячи секунд? Далее, фразы, которые мы говорим и слышим во время традиционных уроков, не всегда правильные. Есть два способа что-то сказать абсолютно правильно: знать фразу наизусть, повторить фразу, сказанную носителем. Если язык изучается уже достаточно долго, то это тоже дает шансы на грамотную речь, но велика вероятность ошибок. Кроме того, описываемая платформа и ее тренажеры не для тех, кто уже выучил язык. Для долгосрочного запоминания и произнесения наизусть и был создан тренажер MEMOSPEAK.Все, что говорится и записывается во время работы на тренажерах, комментируется преподавателями школы.

Тренажер «ОБРАЗЫ» поможет обучающемуся запомнить фразы таким образом, чтобы обучающийся смог их произнести по картинкам, привязанным к коротким видео-фрагментам. Это делается в несколько этапов.

1. Сначала обучающийся знакомится с материалами, разбитыми на группы. Обучающийся может остановить работу в любое время, воспользоваться интернетом, задать друзьям или знакомым преподавателям вопросы. В некоторых случаях предусмотрен комментарий.

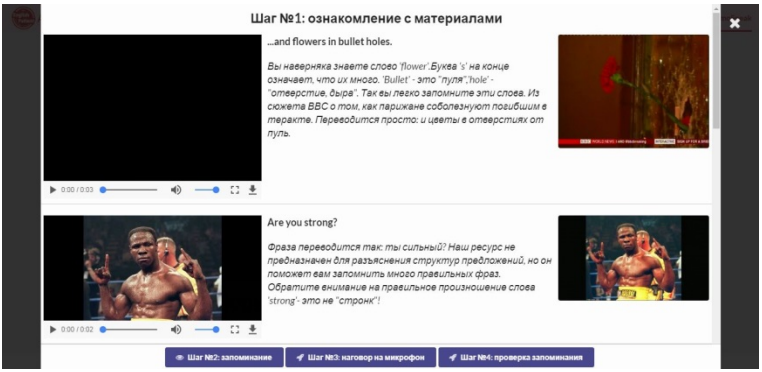
2. На данном этапе обучающийся запоминает фразы после их многократного прослушивания в разных режимах. Обучающемуся делать

ничего не нужно – все происходит автоматически. Рекомендуется, однако, про себя произносить звучащие фразы. Важно обращать внимание на стационарные картинки (образы).

3. Затем обучающийся повторяет услышанные фразы – не про себя, а голосом. Ведется запись звука. Обучающийся может прослушать то, что произнес, и повторить запись, если обучающемуся не понравилось сравнение с оригиналом. На повтор фраз отпускается 5 секунд. Возможна проверка преподавателем.

4. На этом этапе обучающийся произносит фразы по потоку картинок (образов), привязанны к уже знакомым фразам. Если обучающийся сможет без сбоев следовать этому потоку, то результат достигнут. Если нет, то необходимо повторить все этапы или сфокусироваться на проблемных группах. Предусмотрена запись всего потока и проверка сказанного. Проверка осуществляется обучающимся или преподавателем.

Если на третьем этапе обучающийся не совсем доволен собой при работе над определенной группой материалов, не обязательно заново проходить все предыдущие материалы. Можно сконцентрироваться на проблемной фразе.



Тренажер «ПОВТОРЫ» опирается на огромный набор коротких фраз, которые обучающемуся необходимо повторять. Его отличие от тренажера «ОБРАЗЫ» в том, что почти все эти фразы не могут опираться на характерный образ для запоминания и произнесения фраз на основе стационарных картинок. Поэтому запоминать обучающемуся ничего не нужно – только повторять сказанное сразу же после оригинала.

1. Сначала обучающийся знакомится с материалами, разбитыми на группы. Можно остановить работу в любое время, воспользоваться интернетом, задать друзьям или знакомым преподавателям вопросы. В некоторых случаях предусмотрен комментарий.

2. На этом этапе происходит запоминание фраз после их проигрывания в разных режимах. Делать ничего не нужно – все происходит автоматически. Лучше, однако, произносить про себя то, что проигрывается, фокусируя внимание на стационарных картинках (образах).

3. Теперь обучающийся повторяет услышанные фразы – не про себя, а голосом. Ведется запись звука. Есть возможность прослушать то, что произнесли, и повторить запись, если обучающемуся не понравилось сравнение с оригиналом. Отводится 5 секунд для записи повтора. Есть возможность проверки преподавателем.

Благодаря этому тренажеру обучающийся запомнит много слов и фраз, но цель иная – максимум практики для формирования правильной интонации и произношения.

Авторы проанализировали ряд платформ для организации дистанционного обучения иностранным языкам и обнаружили следующий их недостаток [2]: «Основной недостаток платформ этого типа, большая подготовительная работа при разработке курса, в нашем случае является главным преимуществом и критерием выбора» Платформа englishpatient.org, с одной стороны, достаточно сильно наполнена как материалами, так и инструментами, а с другой – предполагает полный простор для творчества и добавления новых материалов и создания авторских курсов. Поэтому авторы платформы и данной работы приглашают к сотрудничеству частные и государственные структуры, которые занимаются обучением иностранным языкам. Архитектура платформы позволяет говорить об обучении любому языку, но работу в этом направлении нужно будет начинать практически с нуля.

Литература

1. Митчелл Л.А., Гураль С.К. Использование интернет-ресурсов в обучении иноязычной грамматике // Язык и культура. 2015. № 2. С. 117–122.
2. Kovaleva A.G., Anchugova O. Topology of distant learning platforms in ELT, 12th International Scientific Conference on e-learning and Software for education (eLSE). Bucharest, 2016.

Ю.М. Лирмак, П.Д. Митчелл

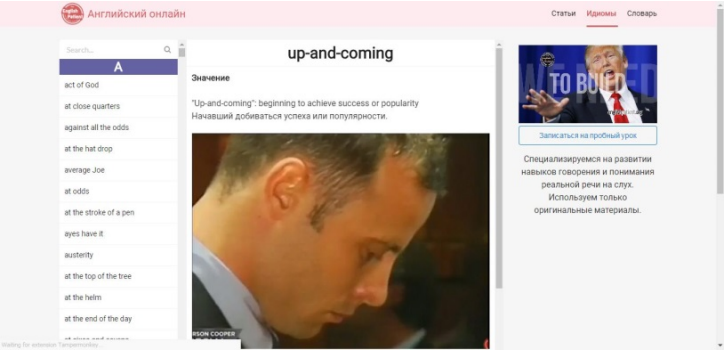
Национальный исследовательский Томский государственный университет

ЗНАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ИДЕОМ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются любые слова и словосочетания, которые условно объединены под одним общим понятием – идиомы. Термин «идиомы» в данной статье специально расширен для более простой демонстрации необходимости знания, грамотного использования различных поговорок, фразеологизмов, пословиц для полноценного понимания и использования английского языка. Рассмотрен разработанный онлайн-ресурс для хранения и демонстрации различных лексических единиц.

Ключевые слова: идиомы, лексическая компетенция, лингвистическая компетенция, фразеологизмы.

Настоящее исследование является обобщением опыта создания коллекции идиом на основе звучащих аутентичных материалов. Для упрощения названия данной статьи намеренно опущены пословицы, поговорки и другие элементы, составляющие живой язык. Они также собраны наряду с обычным словарем (5 000 единиц), в котором каждое слово проиллюстрировано отдельным коротким видео с транскриптом, переводом и комментарием. На всю эту работу ушло более 15 лет, но она не закончена: происходит постоянное (хотя менее интенсивное, чем ранее) пополнение базы и размещение всей информации на онлайн-платформе englishpatient.org, материалы которой находятся в свободном доступе. Использование накопленной информации в обучении клиентов языковой школы неизбежно отразилось на критериях отбора преподавателей, способных вести занятия с использованием аутентичных материалов. До открытия школы «Английский пациент» эти же критерии использовались одним из авторов публикации в работе центра «Инно-Лингва» при Томском университете радиоэлектроники и систем управления. Идиомы и пословицы представлены также на отдельном сайте (idiophrases.com), специфика которого в том, что комментарии на русском языке и служебные сообщения видны только жителям стран СНГ, т.е. его можно рекомендовать коллегам из-за рубежа. Каждая единица коллекции имеет собственную ссылку.



Очевидно, что успех в освоении иностранного языка зависит от темпа усвоения новых слов, от способности не только их правильно писать, но и произносить, распознавать в реальной речи и, наконец, использовать, не задумываясь. То же самое касается и комбинаций этих слов, так как без автоматизма речь невозможна. Одна из проблем изучения иностранных языков в том, что не все комбинации слов можно синтезировать путем заучивания правил и упражнений, так как они имеют принципиально новый смысл, который не содержался в словах, их составляющих. Часть таких комбинаций называется идиомами. Слово «идиома» с латинского на английский переводится как ‘special property’, с греческого – как ‘special feature, special phrasing, a peculiarity’. По некоторым оценкам в английском языке около 25 000 идиом [1]. Организуя обучение английскому языку, нужно уметь правильно распределять усилия, направленные на запоминание лексических единиц. То же самое касается и самообразования. Если это направление проигнорировать, речь носителей языка будет абсолютно непонятной. Студенты и некоторая честь преподавателей зачастую неправильно трактуют слова известного американского лингвиста А. Маккэя о том, что ‘idioms are the salt and pepper of any language’ [2], полагая, что можно овладеть основами языка, а потом изучать его колорит. А. Маккэй всего лишь имел в виду тот факт, что речь без идиом лишена красок. Можно, очевидно, научиться передавать информацию, не зная и не используя идиомы, но понимать носителей языка в этом случае будет невозможно. Пример предложения, содержащего множество идиом: ‘He finally got tired of all the **red tape** that seemed **to come along** with the government so he decided he would work

toward **making sure** that when criminals were put **behind bars** they would stay there, instead of **cutting deals** to get out so they could supposedly be used to help in other cases **to catch the bigger fish**' [3].

О смысле некоторых из использованных в предложении идиом можно догадаться по контексту (например, 'to catch a big fish'), некоторые были давно известны ('to make sure'), но есть и те, которые невозможно понять, не поинтересовавшись их смыслом в словаре. Это, прежде всего, 'behind bars' и 'red tape' – идиомы, которые очень активно используются, как в письменной, так и в устной речи. Для того чтобы помочь студентам запомнить важные идиомы, иногда полезно рассказать им об их этимологии. Например, 'The expression comes from the practice of binding legal documents in red tape, a tradition that can be dated in Britain back to at least 16th century Tudor times' [4].

Рассмотрим еще один пример нарушения так называемого «принципа композициональности» (когда смысл целого детерминируется составными частями). Интересна этимология идиомы 'to spill the beans', означающей «раскрыть секрет». Несмотря на то, что составные части этой идиомы не несут в себе информации, раскрывающей смыл самой идиомы, история ее появления помогает ее легче запомнить. В Древней Греции голосование зачастую проводилось простым опусканием зерен в непрозрачный кувшин, рассыпав которые, можно было посмотреть ход голосования (в нарушение процедуры).

Упомянутая выше фраза 'salt and pepper' также является идиомой, хотя и не так часто встречающейся в реальной речи. Это либо черно-белый автомобиль дорожной полиции в США ('There is a salt and pepper around the corner waiting for speeders'), либо мероприятие, на котором встречаются представители разных рас (белые и афроамериканцы). Совершенно очевидно, что это чисто американская идиома.

Теоретический анализ, экскурсы в историю или тексты, описывающие жизнь современной Великобритании и США, помогают, конечно, легче понять идиомы, но есть более эффективные способы их запоминания. Язык, как отметил английский писатель Честертон, гораздо древнее науки, и изобрели его не ученые, а охотники и земледельцы. Поэтому запоминать слова и идиомы нужно, прежде всего, на уровне образов и звуков в той или иной конкретной ситуации. Например, использование идиомы 'to spill the beans' можно увидеть в репортаже CNN об инциденте с солдатом израильской армии, который раскрыл секретную операцию, заранее рассказав о ней в соци-

альных сетях. Эта фраза является элементом большой коллекции идиом и пословиц, представленных на сайте idiophrases.com, созданном языковой школой «Английский пациент» [5]. Каждая идиома и пословица иллюстрируются соответствующим аутентичным видео, снабжены переводом и транскриптом.

Авторы многих публикаций отмечают, что большинство учебников по изучению иностранного языка в вузах не ставят цели эффективного изучения фразеологизмов: «Данный дефицит в лексической компетентности межнационального общения мог подвергнуть опасности и социолингвистические, и прагматические знания, и поэтому поставить под угрозу целостность всей коммуникации» [6]. Языковая школа «Английский пациент», коллектив которой разработал и наполнил все упомянутые в настоящей публикации и онлайн ресурсы, сфокусирована исключительно на прагматических знаниях и никогда не использует учебников в образовательном процессе, опираясь исключительно на обширную базу коротких аутентичных видео материалов для формирования навыков аудирования и говорения. Эти материалы объединены в сотни тренажеров, текстовые материалы также хранятся на платформе, которая, по существу, является своеобразным «учебником». Платформа позволяет конструировать внутри себя множество «учебников», т.е. учебных курсов, содержащих тексты, видео и фото.

Богатство языка, безусловно, является источником его притягательности, помогает стимулировать интерес студентов к его освоению. Однако это богатство зачастую вызывает и обратную реакцию:

студентам кажется, что невозможно запомнить такое количество информации. Решается эта проблема двумя путями: во-первых, можно пользоваться ресурсами, подобными idiophrases.com (хотя второго такого ресурса нет); во-вторых, можно попробовать научить студентов не только постоянно смотреть аутентичные материалы, но и составлять собственные коллекции редких слов, фразовых глаголов, идиом, пословиц и т.д. Авторы упомянутого выше ресурса назвали его ‘idiophrases’ для того, чтобы избежать дискуссий по поводу классификации различных единиц, так как основная функция ресурса – запоминание фраз на основе ярких примеров. Для успешной организации изучения всего этого контента необходимо решить несколько задач, которые в настоящий момент являются актуальными, как для университетов, так и для языковых школ.

1) Создать условия для постоянного совершенствования уровня знания преподавателями реального английского языка;

2) Построить оптимальную последовательность освоения материалов, соответствующую частоте использования в устной и письменной речи.

Профессиональное сообщество иногда признает практическую необходимость знания идиом: «Для свободного общения иностранным языком недостаточно большого багажа знаний лексики и грамматики, синтаксиса и стилистики. Необходимо еще и адекватное понимание фразеологичеких единиц» [7]. К тому же, грамматические навыки должны лучше всего осваиваются на основе изучения аутентичного дискурса [8, 9]. Авторы этой работы, имея опыт работы со студентами юридического факультета, отмечают, что анализ идиом – не только полезное, но и интересное занятие, что гарантирует легкость усвоения материала. Наличие видео к соответствующим идиомам стало бы мощным катализатором процесса запоминания. Для этого, однако, необходим высокий уровень знаний у самих преподавателей, что достигается не всегда. Причин этого обстоятельства много, но все они сводятся к отсутствию любопытства. Например, к тому, что происходит в мире, т.е. не все преподаватели английского языка смотрят мировые новости, несмотря на их доступность (CNN, BBC). Настоящая публикация писалась в сентябре 2017 года, когда были актуальными события, о которых речь идет в следующих ниже примерах.

1) Дональда Трампа критикуют за то, что он недостаточно жестко оценил выступление расистов в городе Шарлоттсвилл, хотя всегда

обвиняет прессу в необъективности: ‘He is so aggressive **coming after** media… and yet when it comes to this particular bunch of people, he **pulls his punches**. If you **have his ear** or anybody **has his ear or** he’s watching right now – this is the time!’ (CNN)

2) Ведущая программы CNN задает вопрос эксперту о том, можно ли говорить о ядерном разоружении на Корейском полуострове, когда северокорейский режим уже успел разработать ядерные боеголовки и баллистические ракеты: ‘Do you actually think that’s viable now that they **have the goods**?’. В той же программе она говорит о том, что только Китай способен ‘to tighten the screws’, когда речь идет о давлении на Северную Корею.

3) В сентябре 2017 года на Флориду обрушился сильный ураган. В эфире CNN постоянно звучали призывы о необходимости ‘**to hunker down’**. Мэр одного из городов, однако, предложил жителям ‘to bunker down’, что является распространенной ошибкой, так как глагола ‘to bunker’ в этом смысле не существует.

4) В начале сентября на BBC показали замечательный фильм о том, как было отменено рабство в Англии, которого, собственно говоря, никогда не было, так как зажиточные англичане имели рабов на далеких островах в Карибском море. В начале фильма был задан вопрос ‘Is the UK reaching out or hunkering down? ’. Речь о нежелании британцев признать источник благосостояния нации – труд рабов.

Необходимо наличие любопытства у преподавателей к спорным вопросам, аналогичным тем, который затронут в П4. Тогда есть шанс того, что этот интерес появится и у студентов. Почти все слышали о войне Севера и Юга, об отмене рабства в США, но мало кто задумывается о том, что же происходило в Англии (государство выкупило у своих граждан всех рабов, после чего граждане вложили огромные средства в развитие экономики, образования, науки и т.д.). Именно этот параметр (любопытство) является ключевым при приеме преподавателей на работу, так как языковые знания являются побочным продуктом этого состояния души. Отметим, что все упомянутые в ПП1-4 видео можно найти на ресурсе idiophrases.com

Этот ресурс является подсистемой онлайн-платформы, которая позволяет любую лексическую единицу использовать в авторских тренажерах, направленных на развитие навыков аудирования и говорения (englishpatient.org/platform). Выше упоминался ресурс englishpatient.org – это то же самое, но для студентов. Рекомендуем использовать обе ссылки.

Восприятие реальной речи на слух немыслимо без знания идиом, фразовых глаголов и пословиц вследствие их изобилия. Хорошо это или плохо – неважно, так как это неизбежный элемент коммуникации. В заключение приведем мысли Дж. Оруэлла, высказанные им в эссе ‘Politics and the English Language’, которые мы оставим без комментария: “By using stale metaphors, similes, and idioms, you save much mental effort, at the cost of leaving your meaning vague, not only for your reader but for yourself… never use a metaphor, simile, or other figure of speech which you are used to seeing in print’.

Литература

1. Jackendoff R. (1997). The Architecture of the Language Faculty. Cambridge, MA: MIT Press. P. 262.
2. https://palliserlibrary.ca/spm/search/item/955719
3. https://books.google.ru/books?id=9pQ3KPKY1hkC&pg=PT314&lpg=PT314&dq=behind+bars+because+of+the+red+tape
4. https://www.quora.com/Where-did-the-phrase-red-tape-originate
5. https://www.englishpatient.org/share/i/?id=lYyp7OH6Zh
6. http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/konferenc/2014/g7.pdf
7. Актуальные проблемы современного поликультурного образования. Екатеринбург: Издательский дом Уральского государственного университета, 2017. С. 113–116.
8. Митчелл Л.А., Шильнов А.Г. Дискурс как основа формирования грамматических навыков в обучении иноязычному общению // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 146–150.
9. Гураль С.К., Митчелл Л.А. О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4. С. 173–181.

Л.Ю. Минакова, А.С. Торгаева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из актуальных вопросов модернизации учебного процесса по иностранному языку является внедрение современных технологий, позволяющих, с одной стороны, значительно усилить успешность

образовательного процесса, а с другой стороны, стандартизировать данный процесс, сделать его максимально прозрачным и доступным для преподавателей и обучающихся с различным уровнем подготовки к учебной деятельности.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов технологий, исследующих человека, и основываются на теориях дидактики, общей и социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента. Понятие педагогической технологии получило широкое распространение в педагогической теории и практике, существует множество ее определений. Понятие «педагогическая технология» может быть представлено двумя аспектами, а именно: научным и практическим. То есть, как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания и как описание функционирования педагогического процесса через последовательность всех действий преподавателя, которые направлены на достижение планируемых результатов [8]. Таким образом, педагогическая технология определяется и в качестве науки, и в качестве системы принципов, способов и нормативов, которые применяются в педагогическом процессе.

Понимание педагогической технологии как совокупности целей, содержания, форм, средств, методов и процессов, необходимых для организованного и целенаправленного воздействия на личность обучающегося, отражает разработанная Селевко Г.К. структура, в которую входят следующие инвариантные элементы:

1) концептуальная основа;

2) содержательная часть, которая включает в себя цели обучения и содержание учебного процесса;

3) процессуальная часть:

– организация учебного процесса;

– методы и формы учебной деятельности обучающихся и преподавателя;

– деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения учебного материала;

– диагностика учебного процесса [7].

Обобщая и систематизируя все определения, можно прийти к выводу, что педагогическая технология включает в себя последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач [9]. Большинство исследователей рас-

сматривают технологию обучения как один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому обучающиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности [10].

Важнейшими характеристиками современных технологий обучения считаются следующие:

1) результативность (высокий уровень достижения поставленной учебной задачи каждым учащимся);

2) экономичность (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом);

3) эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества и в приятной обстановке);

4) высокая мотивированность учащегося в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям [6].

В настоящей работе поставлена цель технологизирования процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе использования метода проектов в образовательном процессе. Цель метода проекта состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся самостоятельно и охотно приобретают знания из различных источников, развивают у себя исследовательские умения, развивают коммуникативные умения, работая в группах [4]. Можно выделить основные особенности технологии проектной деятельности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

1. Проектную деятельность можно использовать на любом этапе обучения с обучающимися любого уровня языковой подготовки для развития основных компетенций, в том числе и коммуникативной как на занятиях, так и во внеаудиторной работе.

2. Основа метода проектов как личностно-ориентированной педагогической технологии заключается в признании уникальной сущности каждого обучающегося и его индивидуальности.

3. Реализация метода проектов опирается на личный опыт, приоритет самостоятельной деятельности, преобладание групповой работы [1].

Данные особенности позволяют с большой уверенностью предположить успешность использования технологии проектной деятельности на занятиях иностранным языком. Проект является интегративным видом деятельности, имеющий в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной,

коммуникативной и творческой деятельности. Работа над проектом позволяет обучающимся осваивать все компоненты учебной деятельности и формировать необходимые универсальные действия [2].

Основной трудностью в реализации метода проектов является последовательная организация всех его этапов. Технологизация данного процесса позволит проследить реализацию каждого из этапов с определенными критериями оценки результативности его выполнения. Признаками технологизации образовательного процесса являются: детальное описание образовательных целей; поэтапное описание способов достижения поставленных целей; системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса; гарантированность достигаемых результатов, воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога, оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий [3].

В общих чертах процесс технологизации образовательной деятельности включает несколько этапов.

1) ***Теоретический этап*** – обоснование цели и объекта технологического действия, расщепление его на составляющие компоненты (элементы) и выяснение связей между ними.

2) ***Методический этап,*** связанный:

– с выбором методов, средств деятельности, сбором и обработкой информации, ее анализом;

– проектированием и планированием собственно практической деятельности;

– подбором системы диагностики, позволяющей содержательно интерпретировать получаемые результаты;

–выбором принципов трансформации результатов анализа в конкретные выводы и рекомендации;

– разработкой системы профилактики затруднений, возможных в процессе осуществления деятельности.

3) ***Процедурный этап,*** связанный с процессом непосредственного осуществления конкретной деятельности.

Таким образом, основными факторами технологизации педагогической деятельности с целью повышения ее эффективности выступают определенность объекта деятельности, однозначность его характеристик, принципиальных для осуществления процесса воздействия; четкая заданность условий осуществления деятельности. Чем более однозначны и стабильны исходные элементы технологизируемого

явления, тем проще разработать технологическую цепочку по его реализации или видоизменению, тем проще будет его воспроизводимость [5]. Согласно данному заключению, можно выделить основные этапы технологизации педагогической деятельности, а именно:

1) стандартизация, когда основные этапы учебного процесса заранее определены и строгое следование их выполнению помогает избежать элементов случайности или непредсказуемости развития решения проблемы в рамках учебной деятельности;

2) рефлексия, когда разработаны специальные процедуры и инструменты, позволяющие провести самооценку учащимися своих действий по решению учебной проблемы и наметить пути устранения недостатков или трудностей, либо закрепить достигнутый результат;

3) использование специализированного материально-технологического инструментария, который помогает расширить самостоятельность обучающихся в решении поставленной учебной проблемы, поскольку дает им в руки средства ее реализации.

В качестве основы организации учебного процесса метод проектов была разработана модель технологизации процесса обучения с описанием необходимых компонентов учебной деятельности для повышения эффективности ее реализации, контроля результата обучения и воспроизводимости такого алгоритма действий при выборе новых проблем и задач. Таким образом, согласно модели технологизации, описана каждая из его составляющих.

Стандартизация включает в себя:

– Подготовительный этап.
– Этап реализации.
– Тихая защита.
– Публичная защита.
– Этап оценивания.
– Подведение итогов.

Материально-технический инструментарий состоит из:

– Учебных пособий.
– Аудио и видео материалов.
– Интернет и библиотечных источников.

Рефлексия отражает:

– Прирост умений иноязычного общения.
– Трудности в работе.

– Реализация умений работы в группе.

– Удовлетворение интереса по разрабатываемой теме.

На основе данной модели было разработано содержание этапов реализации проектной деятельности на занятиях иностранным языком.

Стандартизация

Этапы	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя	Критерии контроля
Подготовительный этап	Выбирают тему проекта, самостоятельно делятся на группы, определяют цели и задачи, подбирают средства и ресурсы для реализации.	Помогает определиться с задачами, наблюдает за работой учащихся	Соответствие целей и задач проекта возрастным способностям учащихся, их уровню владения иностранным языком
Реализация проекта	Подбирают методы исследования, каждый участник группы работает над собственным заданием, оформляют результаты	Координирует работу	Выбор методов исследования соответствует поставленной цели, активность участников группы в работе
Тихая презен-тация	Представляют свои работы в мини-группах, обсуждают	Конкретизирует работу, помогает найти и устранить недочёты.	Соответствие подобранного материала задачам проекта, правильность представления промежуточных результатов
Публичная защита	Представляют всем свои работы	Является активным слушателем защиты обучающихся	Соответствие представленных результатов теме и задачам проекта, активность участия всех членов в группы в подготовке и представлении результатов работы
Этап оценивания	Анализируют свои и чужие работы, дают собственную оценку	Участвует в коллективной оценке результатов	Оценка работы обучающихся и самооценка
Подведение итогов	Делают выводы по проделанной работе, выдвигают новые проблемы и гипотезы, дают	Отслеживает умения обучающихся взаимодействовать в команде, оцени-	Тестовые или иные задания на успешность усвоения необходимого материала, уровень

	итоговую оценку по проделанной работе согласно критериям оценивания.	вает их активность и уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции	развития умений иноязычной коммуникации

При обмене информацией по результатам анализа собранного материала обучающиеся вступают в иноязычную коммуникацию, формируя умения иноязычного общения. Этап *тихая презентация* должен проходить внутри группы, где каждый член команды представляет сделанную работу. Участники команд детализируют работу, указывают на недочёты и ошибки. Затем участники собирают работу каждого в единое целое. Кроме того, к презентации результата проекта предъявляется следующие требования: вводный слайд, цели работы, актуальность, задачи, введение в предметную область, обзор существующих исследований по теме, обзор методов проведения экспериментов (несколько слайдов), результат анализа собранного материала, выводы.

Поскольку этап *оценивания* подразумевает анализ проделанных работ, получение вопросов по проекту их оценивание, то были разработаны критерии оценивания, которые представлены в таблице.

Материально- технический инструментарий. Материально-технический инструментарий включает в себя все средства, которые могут использоваться учащимися для реализации проекта. Здесь могут быть использованы аутентичные библиотечные источники, видео и аудио материалы, учебные пособия и интернет.

Рефлексия. Для проведения рефлексии обучающихся необходимо разработать соответствующие анкеты. При обработке анкет педагогу необходимо уделить особое внимание на степень удовлетворенности обучающимися своей работой в проекте, полученными результатами исследования. Немаловажным фактором успешности обучения является возросшая уверенность обучающихся в своих силах выполнения подобных заданий в будущем. Важно также понять, насколько была интересна и полезна тема проекта для обучающихся, и в каком направлении им хотелось бы продолжать исследование. Необходимо также оценить самооценку обучающихся своих достижений в проекте, зафиксировать трудности и недостатки в работе, чтобы избежать

их в будущем путем корректировки предложенных этапов реализации проекта либо работы в нем.

В заключение хотелось отметить, что именно технологизация образовательного процесса на основе проектной деятельности дала возможность стандартизировать этапы организации обучения и использовать данный алгоритм для разработки и реализации проектов различной тематики. Это способствовало повышению эффективности учебного процесса при апробации представленной модели.

Литература

1. Балыкова Е.Ю. Использование метода проектов на уроке английского языка // Системные технологии. 2015. № 16. С. 34–36.
2. Белогрудова В.П., Мосина А.М. Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Пермский педагогический журнал. 2011. Вып. 2. С. 71–76.
3. Борисова Н.В. Новые образовательные технологии. Как конструировать инновационно-деловую игру. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 360 с.
4. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей. Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2010. 333 с.
5. Гусева В.Е., Епишева О.Б., Монахов М.В., Трушников Д.Ю. Педагогические технологии в профессиональном учебном заведении. Тюмень: Изд-во ТюмГНГУ, 2009. 260 с.
6. Девтерова З.Р. Современные технологии обучения иностранному языку в вузе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 3. С. 105–111.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
8. Сергеева В.П. Теоретические основы организации обучения в начальных классах. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: Академия, 2012. 320 с.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В.А. Сластенина. 11-е изд.,стер. М.: Академия, 2012. 608 с.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 186 с.

Л.Ю. Минакова, А.В. Ярощук

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируются условия повышения интереса учащихся младших классов к изучению иностранного языка в школе. Предложена система организации самостоятельной работы учащихся в виде выполнения исследовательских групповых проектов, в результате которых у участников формируются не только умения к выполнению совместной деятельности в команде, но и имеют возможность проявить свои познавательные навыки и творческие способности при анализе собранного материала, его обработке и форме представления.

Активизация учебной деятельности учащихся при обучении иностранному языку является важной задачей, которая требует от учителя определенных усилий при построении занятий на коммуникативной основе, с использованием материала интересного и актуального для детей. Важную роль при этом играет организация самостоятельной работы обучающихся. Именно она рассматривается как важный фактор активизации интереса школьников младшего возраста к изучению иностранного языка. Роль самостоятельной работы учащихся возрастает также в связи с изменением целей обучения, его направленностью на формирование навыков творческой деятельности. Доля самостоятельной работы в учебном процессе увеличивается в зависимости от возраста обучающихся: в младшем школьном возрасте на нее отводится не менее 20% времени, в среднем – 50%, в старшем – до 70% [2].

Следует отметить, что умение работать самостоятельно формируется в ходе обучения. В связи с этим, организация самостоятельной работы – трудоемкий процесс, особенно со стороны учителя, поскольку требует разработку системы заданий, особого плана учебного процесса, направленных на формирование у учащихся навыков самостоятельного познания незнакомого материала, поисковой и исследовательской работы, анализа выбранного материала и определения

формы его представления, что, в конечном итоге, способствует развитию творческих способностей детей. В целом, самостоятельную работу учащихся можно охарактеризовать как средство обучения, которое подчиняется следующим принципам построения [2]:

– в каждой конкретной ситуации усвоения самостоятельная работа соответствует конкретной цели и задачам;

– формирует у учащихся необходимый уровень знаний и умений для решения определенных познавательных задач, основываясь на продвижении от простых к сложным уровням мыслительной деятельности;

– вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний и формирование умений ориентации в информационном потоке с отбором и анализом необходимого материала;

– выступает в качестве эффективного механизма педагогического руководства и управления познавательной деятельностью учащихся;

– помогает раскрыть личностные и творческие качества обучающихся.

В организации самостоятельной работы большой потенциал заложен в различных формах групповой работы. Самостоятельная работа реализуется в сотрудничестве учащихся, в процессе которого каждый член созданной группы несет ответственность за успех реализации выбранной для разработки проблемы.

Основными условиями эффективности реализации различных видов самостоятельной работы являются:

– подбор заданий, способствующих пробуждения интереса учащихся и потребности к их выполнению;

– ознакомление учащихся с источниками получения необходимой для выполнения заданий информации;

– творческий, близкий к исследовательскому, характер самостоятельной работы;

– учет индивидуальных и групповых особенностей, подбор индивидуальных заданий;

– консультативная помощь учителя в случае необходимости, взаимопомощь учащихся в коллективе;

– обучение учащихся приемам самоконтроля при выполнении работы;

– методический контроль над самостоятельной работой и ее эффективная оценка со стороны как учителя, так и учащихся.

Среди активных методов обучения, которые можно использовать для активизации интереса учащихся нам представляется наиболее интересным использование метода проектов. В процессе его реализации возможно осуществление проблемного обучения, метода анализа конкретных ситуаций, метода кейсов и т.д. Темы проектов выбираются в зависимости от интересов учащихся и для школьников младшего возраста могут быть следующими: История моего города, Известные люди современности, Удивительные места на Земле, Мое любимое занятие, Традиции проведения праздников, и многое другое.

Необходимо тщательно продумать систему организации самостоятельной работы учащихся, роль учителя в ее подготовке и реализации. Здесь необходимо сочетание классной деятельности и работы вне класса. На первом этапе организации самостоятельной работы в виде проектной деятельности важным является выбор темы проекта, когда необходимо обозначить проблемную ситуацию и, используя метод «мозгового штурма», активизировать речемыслительную деятельность учащихся, выстраивая ассоциативный ряд вербально, а также и визуально с помощью составления карты-схемы на доске или листе бумаги. После того, как учащиеся высказались по проблеме, необходимо выделить ключевые идеи и слова данной темы, наметить план контекстуальной структуры проекта. Для этого возможно выделить основные направления, записать соответствующие им ключевые слова, затем упорядочить все остальные идеи, которые могут возникнуть у учащихся в ходе данного обсуждения.

В случае коллективного выполнения проекта необходимо выделить несколько групп, обозначить их состав, определиться с темой проекта для данной группы, исходя из ключевых проблем. На данном этапе можно позволить учащимся самостоятельно сформировать группы, в процессе общения найти единомышленников. Самостоятельность в работе может также заключаться в формулировании содержательного плана проблемы, способов ее решения.

Необходимым условием реализации системы организации самостоятельной работы учащихся является разработка критериев оценивания проекта для большей ясности его выполнения. Критерии являются одним из стимулирующих факторов обученности, который характеризует достижения учащихся, они вносят ясность в цели ино-

язычного обучения, позволяют планировать самостоятельную учебную деятельность детей [1]. Такими критериями могут стать полнота раскрытия проблемы, четкость представления результатов, наглядность, использование современных Интернет ресурсов, творческий подход к выполнению заданий и их представления и т.д. Развитие навыков поисково-исследовательской деятельности учащихся также хорошо прослеживается при выполнении проектов. Важно не только собрать интересную информацию, но провести небольшое исследование с опросом компетентных людей (это могут быть учителя, если исследуются проблемы школьные, члены семьи, если мы готовим проект по истории семьи, семейных отношениях, одноклассники, друзья, если мы исследуем проблему любимых занятий, интересных дел и т.д.), с последующим анализом и обсуждением полученных результатов. Таким образом, мы получаем уникальный продукт самостоятельной исследовательской работы учащихся. В процессе получения этого продукта у них формируются навыки общения, отбора и классификации информации, ее систематизации и анализа, творческого подхода к способам ее представления (видео, диаграммы, анимация и другие).

В практическом использовании при составлении в 2017 году проекта «Моя семья» учащиеся 9–10 лет проводили исследовательскую работу по следующим направлениям – профессии в семье (с анализом и выбором самых популярных профессий родственников), увлечения в семье (были представлены наиболее интересные хобби – коллекционирование, занятие музыкой, рисование), спортивные занятия в семье (с представлением любимых видов спорта, а также спортивных достижений членов семьи), место жительства родственников (наиболее интересные исследования давали картину проживания родственников по всей России, а также в ближнем и дальнем зарубежье, что было ярко продемонстрировано на географической карте) и т.д. Подобное исследование не только способствовало развитию навыков поиска и анализа информации, но и, по словам учащихся, открыло для них многие неизвестные до этого времени события в семейной жизни. Одна из участниц проекта представила большое количество оригинальных семейных фотографий, в отборе которых участвовали все члены ее семьи, с удовольствием просматривая и вспоминая события ушедших лет.

После завершения работы над проектом при проведении презентаций следует придерживаться следующих правил [3]:

– в проекте должно быть использовано как можно больше новых слов, речевых образцов, выражений;

– содержание проекта должно быть понятно, представлено логично и удобно для восприятия с оригинальными, богатыми и разнообразными наглядными средствами, музыкальным сопровождением, видео отрывками, усиливающими содержательную часть проекта;

– информация в презентации должны отображать главные идеи, выступление должно быть максимально развернутым;

– работу над проектом и его защиту в равной степени должны осуществлять все члены группы при групповом выполнении проекта.

В ходе выполнения проекта необходим постоянный обмен информацией между учащимися с последующим обсуждением. При групповом представлении проекта существенным условием является полноценная работа каждого из членов рабочей группы. Обсуждение и подготовка материала должна проходить в атмосфере сотрудничества. На этапе обработки материала можно посоветовать составление логико-семантической карты-схемы высказываний (Mind-Map), где учащиеся индивидуально пишут логическую цепочку рассуждений, затем собираются вместе, обобщают свои работы и выбирают самые важные варианты.

В качестве примера можно привести коллективный проект учащихся в возрасте 10–12 лет «О городе Томске», в начале которого путем проведения «мозгового штурма» были выделены наиболее интересные для ребят темы: места отдыха Томичей, музыкальная жизнь города, спортивные будни и праздники города, студенчество Томска, место возникновение города, особенности природы Сибирского края, необычные памятники, обедаем вне дома, совершаем покупки. Каждую из вышеназванных тем разрабатывала группа, состоящая из 3 учащихся. Был подобран интересный иллюстративный материал, использовались фильм и песни о Томске. В результате получился не только оригинальный прекрасный коллаж о Томске, но и замечательная коллективная презентация, где каждый член команды смог представить порученную ему часть работы. Ребята работали с увлечением, отобрали много материала, в ходе обсуждения выбрали наиболее интересный и значимый для общей тематики проекта. Представленные тексты были составлены на хорошем уровне с точки зрения использования сложных выражений на иностранном языке, связности изложения. Учащиеся смогли реализовать свой творческий потенциал в под-

борке стихов о Томске, видео материалов, составлении коллажей наиболее интересных и значимых мест в родном городе, в оформлении результатов выполнения проекта.

Таким образом, система организации самостоятельной работы над учащиеся позволяет активизировать их интерес к изучению иностранного языка. Они не только обогащают свои знания лексических единиц, но и получают практические навыки по грамотному составлению предложений, адекватному общению на иностранном языке, поскольку в ходе презентации проходит обсуждение темы проекта, делаются комментарии как со стороны учителя, так и учащихся. Исследовательская работа активизируется методом анализа конкретных ситуаций, использует элементы проблемности. Развитие самостоятельности, формирование навыков творческого подхода к выполнению работы является одной из приоритетных задач в работе современного учителя.

Литература

1. Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–165.
2. Конышева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб.: КАРО; Мн.: Четыре четверти, 2005. 208 с.
3. Кузнецова С.В., Минакова Л.Ю. К вопросу об использовании проектной методики в преподавании иностранных языков // Вестник ТГУ. 2008. № 309. С. 162–166.

Г.М. Парникова

Северо-Восточный федеральный университет

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА С ПОЗИЦИИ РЕГИОНА И ЭТНОСА

Аннотация. В условиях глобализации, необходимо ассимилироваться в современное глобальное пространство. С другой стороны, важно сохранить свою национальную идентичность внутри российского общества. В данной статье рассматриваются вопросы необходимости учета специ-

фики региона, особенностей и трудностей студентов из числа его коренных жителей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Изучение нормативных документов в области образования указывает на необходимость сохранения и развития родного языка обучающихся, их самобытных традиций, ценностей, присущих тому или иному региону [1; 2]. В современных исследованиях мы встречаем такие понятия, как «этнопедагогика», «этно-региональный контекст», «этнокультурный подход», «национальное образование», «национально-региональный компонент» (Г.Н. Волков [3], М.Б. Кожанова [4], В.В. Мирошниченко [5], Ф.П. Харитонова [6] и др.), т.е. как в теоретических работах, так и в образовательной практике вузов отмечается важность учета этноса обучающихся, их национального своеобразия, которые оказывают влияние на организацию учебного процесса. В то же время мы согласны с В.В. Мирошниченко в том, что подавляющее количество анализируемых работ посвящены «краеведческому наполнению» образования [5]. Практически отсутствуют исследования по методике преподавания иностранных языков в русле учета специфики, присущей различным регионам нашей страны и этносам, компактно проживающим на ее территории. Исключение составляет рассмотрение вопросов иноязычного обучения студентов-билингвов из числа коренных жителей конкретного субъекта РФ, что, конечно же, не раскрывает весь потенциал и возможности вузовского иноязычного образования.

На наш взгляд, региональная система образования должна быть ориентирована на обучение и воспитание представителя любого этноса, проживающего на территории региона. Отметим, что исследователи, занимающиеся изучением специфики регионального образования, отмечают недопустимость изучения культурно-исторических, социально-экономических приоритетов лишь одного, так называемого «титульного» этноса, населяющего регион. Региональное образовательное пространство является частью федерального и должно являться итогом консенсуса между действительными потребностями каждого конкретного региона, возможностями регионального образовательного пространства и способами их осуществления на практике. Чтобы скорректировать данную ситуацию, мы предлагаем строить процесс развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных жителей Якутии на основе регионально-этнического подхода,

при котором иноязычное обучение в неязыковом вузе строится с учетом особенностей обучающихся для преодоления характерных для них трудностей при изучении иностранного языка. Для начала мы выявили специфические социально-экономические, культурно-исторические, этнолингвистические особенности Якутии как региона, чье национальное своеобразие прослеживается во всех сферах жизнедеятельности человека, включая образование [7]. Далее были типологизированы три группы особенностей национального характера студентов из числа коренных жителей Якутии, влияющих на организацию учебного процесса: психолого-физиологические; социально-педагогические; лингводидактические [8]. В процессе изучения обозначенной проблемы были констатированы трудности, возникающие у северян при изучении иностранного языка в неязыковом вузе: «ведущий язык коммуникации, отличный от русского; сложный адаптационный период к новым условиям; коммуникативно-речевая пассивность; инертность психической деятельности; низкая потребность в проявлении личной индивидуальности; недостаточный уровень владения иностранным языком на довузовском уровне» [8. С. 83-84]. Для разрешения противоречий, имеющихся в образовательной практике вузов региона, мы предложили методику развития учебной самостоятельности студентов с позиций регионально-этнического подхода к обучению иностранного языка в неязыковом вузе: стратегии, приемы, формы, методы и средства обучения, комплекс специально разработанных упражнений.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что анализ научной литературы по исследуемой проблематике доказывает потребность учета особенностей регионов при конструировании отечественной системы высшего образования. В условиях глобализации необходимо с одной стороны, ассимилироваться в современное глобальное пространство и, с другой стороны, сохранить свою национальную идентичность внутри российского общества. В каждом субъекте Российской Федерации функционирует образовательное пространство, отражающее региональные особенности и специфику. Региональное образование – это единая система, состоящая из взаимосвязанных и взаимообусловленных образовательных звеньев, изменения одних влекут неизбежную трансформацию других. Организация учебного иноязычного процесса, строящаяся с позиций регионально-этнического подхода, дает нам возможность учесть интересы и социальный заказ региона

на подготовку выпускников неязыковых вузов со знанием иностранного языка из числа коренных жителей отдельного региона, а также этноса, компактно проживающего на его территории в условиях высокой конкуренции на местном рынке труда с приглашенными (приезжими) специалистами.

Литература

1. Конституция РФ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 10.09.2017).
2. Основы законодательства Российской Федерации о культуре. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/ (дата обращения: 10.09.2017).
3. Белогуров А.Ю. Философско-педагогические аспекты изучения процесса регионального образования // Бюллетень Владикавказского института управления. 2004. № 11-12. С. 241–265.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары: Чувашское кн.изд-во, 1974. 376 с.
5. Кожанова М.Б. Регионально-этническая направленность процесса воспитания личности // Личность. Культура. Общество. 2006. Вып. 1 (29). С. 247–254.
6. Мирошниченко В.В. Общие тенденции развития региональной системы образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. № 2 (2). С. 13–22.
7. Парникова Г.М. Учет региональных особенностей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Высшее образование сегодня. 2016. № 1. С. 81–85.
8. Парникова Г.М. Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в Республике Саха (Якутия) // Вестник ЧГПУ. № 8. С. 83–87.
9. Харитонова Ф.П. Анализ педагогических явлений в этнопедагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. № 1 (77). Ч. 1. С. 200–205.

А.В. Пилюкова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОПЫТ И ПРАКТИКА СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ МАГИСТРОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Аннотация. Данное учебное пособие для студентов-магистрантов БИ основано на современных рабочих программах нового поколения, состав-

ленных с учетом требований федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС) по следующим направлениям подготовки: фундаментальная и прикладная биология; генетика; физиология, биохимия, биотехнология и биоинформатика растений и микроорганизмов; биологическое образование; тест-объекты животного мира для трансляционной медицины. Рабочая программа составлена на основе приказа Минобрнауки России от 4 февраля 2009 г. № 100.

Введение. Данная дисциплина входит в базовую часть ООП магистратуры и является обязательной для изучения и ориентирована на реализацию развивающего потенциала процесса изучения иностранного языка в контексте профессионально-личностного становления студентов, обучающихся в магистратуре.

Целью освоения дисциплины является развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности магистранта, формирования необходимой лингвистической базы для решения академических и научно-исследовательских задач.

В рабочих программах нового поколения определен объем дисциплины, т.е. зачетные единицы и количество часов указана контактная работа в часах СРС. В них также указаны данные относительно промежуточной аттестации магистрантов, содержание зачета «Иностранный язык» (I семестр) и требования к экзамену по дисциплине «Иностранный язык (английский)» (II семестр).

Данная дисциплина (иностранный язык) входит в базовую часть ООП магистратуры с направлениями подготовки указанными выше.

Методология и процедура. В структурном отношении учебное пособие для магистрантов БИ состоит из 4 частей или разделов. Это следующие разделы электронного пособия:

– аутентичные биологические тексты научного характера и соответствующей спецификой темы, разговорная тематика;

– грамматический комментарий в рамках подготовки к сдаче международного экзамена TOEFL;

– система тестов, построенных по принципу от простого к сложному.

Все эти разделы составляют единое целое, дополняют друг друга; они способствуют развитию компетенций, определенных в рабочих программах.

Что касается магистерской программы по направлению подготовки «Генетика», то формируемой компетенцией здесь является ОПК-1,

которая предполагает формирование готовности к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности.

Планируемые результаты обучения по дисциплине соотносятся с планируемыми результатами освоения образовательной программы. Изучение дисциплины направлено на формирование следующих компетенций.

Общекультурные

ОК-3 – Готовность к саморазвитию, самореализации, использование творческого потенциала

Общепрофессиональные

ОПК-1 – Готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности;

ОПК-2 – Готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

Краткая характеристика всех 4 разделов учебного пособия для магистрантов БИ. I раздел посвящен работе с аутентичными научными текстами биологического характера. Названия таких текстов прямо говорят за себя. Все заголовки текстов броские, яркие, они привлекают внимание читателей, стимулируют мысль, побуждают к активному восприятию материала, а также использованию и толкованию терминов и вытекающего изо всего этого процесса реферирования.

Примерами заголовков текстов по направлению подготовки «Генетика» являются следующие.

«History of genetics». Эта наука уходит своими корнями в труды Грегора Менделя по гибридизации растений (1865). Генетика Г.Менделя в науке известна как классическая генетика. Следует отметить, что сам термин «генетика» был изобретен в 1906 г.

«Invasive animal species in Great Britain – alien species that should not be in the UK». Этот текст повествует об инвазивных видах животных, которые приводят к проблемам во многих странах мира.

II раздел пособия для магистрантов БИ включает в себя грамматический комментарий к научным, аутентичным текстам. Он предполагает «снятие» грамматических трудностей, проблем и сложностей перевода. Этот грамматический блок предполагает оказание помощи

и содействия студентам-магистрам, читающих оригинальные тексты. Весь основной грамматический материал был «пройден» в рамках программы бакалавриата. Во II блоке осуществляется как бы новый виток усвоения наиболее грамматического материала и конструкций с иллюстративными контекстами:

1) адекватность устного перевода научных текстов биологического характера;

2) атрибутивные конструкции (цепочки слов, взаимосвязь между ними);

3) конструкции пассивного залога и их особенности;

4) перевод отрицания. Способы выражения отрицания в английских и русских языках.

IV раздел пособи для магистрантов БИ включает в себя систему тестов по принципу от просто к сложному.

Это тесты следующего характера:

– тесты на множественный выбор;

– открытие скобок с использованием соответствующего слова из рамки;

– тесты на исправления ошибок;

– выбор из 2 возможностей (true/false technique);

– тест – восстановление правильной последовательности частей предложения;

– тесты – определения (краткое объяснение значения терминов, слов и фраз);

– тесты – описания;

– тесты – викторины.

Кроме того, в этот раздел включены тесты, которые были на Университетских и Межгородских Олимпиадах.

III раздел пособия полностью посвящен разговорной практике в контексте намеченных для сдачи магистерского и кандидатского экзаменов:

– научная работа (диссертация);

– научная конференция (симпозиум);

– исследования научных и зарубежных ученых в данной области науки;

– факультет, кафедра, Биологический Институт, экологические проблемы и пути их решения;

– реферат, его презентация.

Работа над каждой темой предполагает сбалансированное сочетание различных видов речевой деятельности. Этот принцип реализуется как в аудиторной работе, так и при СРС. Используемые учебные материалы (тексты, аудио- и видеоматериалы) и аутентичные материалы периодических научных изданий способствуют развитию указанных видов речевой деятельности. Это позволяет усилить когнитивную составляющую обучения с преобладанием репродуктивно-тренировочных заданий на самостоятельные поисково-познавательные виды деятельности.

Таким образом, в результате освоения данного курса магистранты должны овладеть системой лингвистических знаний, принятых в инокультурном социуме. Они также должны уметь адекватно применить полученные знания на языковом и культурном уровнях с целью обеспечения успешной межкультурной коммуникации и быть готовыми использовать современные научной коммуникации государственном языке РФ и иностранном языке.

Литература

1. Рабочие программы по основным направлениям подготовки БИ ТГУ (сайт Университета, сайт БИ).
2. Чужакин А., Петренко К. Мир перевода – 5. WIT. М.: Р. Валент, 2001.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2004.
4. This is America today : учебное пособие: [для вузов по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация»] / С.К. Гураль, В.М. Смокотин. Томск, 2002.
5. Minakova L.Y., Pilukova A.V. Upgrading the Foreign Language Leaning // Language and Culture. 2014.

С.К. Омарова

Томский государственный педагогический университет

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТА МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Несмотря на то, что в настоящее время мобильные устройства доступнее персональных компьютеров и их число в несколько раз превышает число компьютеров, а производительность современных мобильных устройств выше, чем у компьютеров 90-х годов, все же в образо-

вательных целях мобильный телефон используется крайне редко. Этот факт можно объяснить тем, что для внедрения новой перспективной технологии в обучение иностранному языку необходимо разрабатывать новые стратегии и прикладывать определенные организационные усилия. Преимущество использования любого мобильного, портативного устройства неоспоримо, благодаря им, обучение не имеет жесткой привязки к местонахождению обучаемого. Другими словами, мобильные технологии обучения уменьшают ограничения по его получению.

В чем заключается особенность предмета «иностранный язык»? Ответом на этот несложный вопрос может послужить утверждение, что ни один из учебных предметов не может служить и целью обучения, и средством его достижения. Другими словами, иностранный язык развивает у обучающихся черты вторичной языковой личности – совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Развитие данных черт делает обучающегося способным быть эффективным участником коммуникации, что, в свою очередь, и является целью обучения иностранному языку. Если же рассматривать обучение иностранному языку в качестве средства достижения цели, то здесь необходимо упомянуть о создании языковой среды обучения – вид коммуникативного пространства, в котором реализуется общение – в данном случае среда будет искусственной, так как отсутствует естественная среда общения, и создание искусственной языковой среды предполагает широкое применение различных технических средств обучения иностранному языку, так как, чем натуральнее выглядит языковая среда, тем эффективнее иноязычное образование.

Под техническими средствами обучения, в свою очередь, подразумеваются приборы и устройства, представляющие собой аудиовизуальные носители учебной информации для передачи и хранения учебной информации, для контроля за ходом ее усвоения, формирования и закрепления знаний, навыков и умений. На базе использования информационных средств обучения формируются принципиально новые, эффективные системы обучения, видоизменяющие содержание и характер деятельности преподавателей и обучаемых. Дидактическая сущность применения данных средств обучения состоит в том, что создаются многофункциональные комплексы учебной техники и автоматизированных обучающих систем, которые способствуют ве-

дению учебной деятельности в диалоговом режиме, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося. Поэтому не удивительно, что в преподавании иностранного языка мы открываем для себя новые перспективы и возможности включения мультимедийных средств в учебный процесс, а также разнообразного их использования с целью повышения качества и эффективности усвоения полученных компетенций.

Анализ литературы по тематике нашего исследования показал, что использование информационных средств обучения иностранному языку – это не веяние моды, это закономерность, которая обусловлена изменениями в области кадрового распределения, а также требованиями к выпускникам высших учебных заведений для их дальнейшего соответствия занимаемой должности.

И здесь мы с вами можем наблюдать некое противоречие между требованиями рынка труда к потенциальным кадрам, так как не всегда конечный продукт системы высшего образования соответствует пожеланиям и потребностям работодателя.

Одним из приоритетных направлений для решения данной проблемы может явиться комплексное использование мобильных устройств в образовательном процессе, другими словами, мобильное обучение.

Термин «мобильное обучение» (M-learning) стал очень часто использоваться в нашей повседневной жизни. С приходом современных мобильных средств связи в наши будни изменились качество и стиль жизни., а также способы обучения. Многие ученые и педагоги уверены, что будущее обучения с поддержкой коммуникационных технологий (ИКТ) зависит именно от распространения мобильных средств связи, популярности смартфонов, появления большого количества учебных приложений и программ, а также новых технологий, которые расширяют возможности и качество образования, удешевляют услуги мобильной связи и беспроводного доступа к сети Интернет. Нынешнее поколение молодежи как никакое другое отражает веяния времени. Широкое использование мобильных телефонов и других устройств и привело к тому, что обучающимся предпочтительнее получать новые знания и обрабатывать информацию небольшими порциями, а главное делать это в любую свободную минуту (в метро, в автобусе, во время ожидания очереди, т.е. совмещая с основной деятельностью) [1].

Обучение очень тесно связано с электронным и дистанционным обучением, главной отличительной чертой которого является исполь-

зование любого мобильного, портативного устройства, благодаря чему обучение не имеет жесткой привязки к местонахождению обучаемого. Другими словами, мобильные технологии обучения уменьшают ограничения по его получению.

Благодаря своей мультисенсорности, мобильные технологии обучения способствуют созданию благоприятной искусственной языковой среды.

Мобильное обучение / поддержка эффективности (Mobile training / performance support) – технологии используются для повышения производительности и эффективности обучающих и обучаемых, обеспечивая информацию и поддержку в точно заданный срок и в контексте их немедленных приоритетов [2].

В современности только началось зарождение и становление системы мобильного обучения а вместе с ним и рассмотрение дидактических свойств отдельно взятых мобильных технологий. Под термином дидактические свойства мобильных технологий понимают их основные характеристики, признаки этих средств обучения, отличающие их от других, существенные для дидактики как в плане теории, так и практики. Такими характеристиками средств обучения следует считать их природные качества, которые могут быть использованы с дидактическими. По мнению П.В. Сысоева, под дидактическими свойствами мобильных технологий следует понимать основные характеристики и признаки, отличающие одни информационные технологии от других [3]. Разбирая вопросы применения мобильных технологий в качестве средств обучения в практике иностранного языка, можно рассмотреть работы следующих ученых, занимающихся вопросами применения портативных персональных компьютеров. А.А. Андреева, который формулирует их дидактические характеристики, И.В. Савиных, анализирующего функционирование мобильного портала для доступа с сотовых телефонов для SMS-рассылок, SMS-опросов, SMS-тестирования.

И как подтверждение ценности мобильных технологий обучения иностранному языку А.А. Федосеев, А.В. Тимофеев с уверенностью заявляют, что возможностей мобильных устройств достаточно для полноценной работы в различных профессиональных областях [4].

Если говорить о мобильных технологиях, которые могли бы быть использованы в процессе обучения иностранному языку с целью повышения его эффективности, то к ним относятся мобильные телефоны, планшеты, ноутбуки, нетбуки. Они предполагают передачу и по-

ступление данных по средствам мобильных технологий GPRS или WAP. Стоит повторить, что ключевыми характеристиками технологий, образующих мобильное обучение являются постоянная доступность и выход в сеть интернет.

Функции перечисленных мобильных устройств заключаются в следующем: голосовая связь, обмен сообщениями, обмен графикой, Интернет-браузеры и др. И это лишь неполный список, который имеет практическую ценность в обучении иностранному языку.

Итак, возвращаясь к рамкам, определенным темой нашего исследования, к дидактическим свойствам мобильных технологий, следует сказать об основополагающихся из них:

– высокая скорость передачи информации;

– двусторонний характер телекоммуникации, обеспечивающий интерактивность;

– возможность работы с гипертекстом и мультимедиа;

– обеспечение дружественного интерфейса при работе со сложно структурированной информаций.

Как и в любом другом вопросе, чем больше углубляешься в исследование, тем больше находится более мелких деталей, которые нельзя увидеть поверхностным взглядом. И чем больше практических исследований по данной тематике, тем ценнее выводы и заключения, сделанные по нему аргументы, прошедшие верификацию на практике.

Анализ литературы и опытная работа по выявлению дидактических свойств мобильных технологий в процессе обучения иностранному языку позволила сделать выводы: мобильные технологии обучения имеют преимущества перед традиционными в том, что рамки учебного процесса расширяются за пределы стен учебного заведения; позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся и способствуют осознанию обучающимися своих сильных и слабых возможностей обучения; позволяют активно использовать интерактивные и имитационные наглядные пособия; дают возможность получать образование людям с ограниченными возможностями; не требуют приобретения персонального компьютера и бумажной учебной литературы; позволяют легко распространять учебные материалы между пользователями благодаря беспроводным технологиям (WAP, GPRS, EDGE, Bluetooth, Wi-Fi); способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, повышая интерес к образовательному процессу [5].

Но, к сожалению, у каждого средства обучения есть свои недостатки, мобильные технологии – не исключение. Нами были выявлены следующие слабые стороны: слабая методическая подготовка преподавателей иностранного языка к внедрению мобильных устройств в учебный процесс; недостаточный объем готовых обучающих мобильных ресурсов и программ для обучаемых по различным направлениям учебной деятельности, в частности аутентичного материала по специальности, который бы подходил по тематике рабочего учебного плана; мобильные устройства провоцируют обучающихся на деятельность развлекательного характера во время учебного процесса (игры, общение по средствам чат-технологий, просмотр видео и аудиоресурсов, не относящихся к тематике задания); малые размеры и низкое разрешение экрана.

Итак, можно дополнить список дидактических свойств мобильных технологий обучения иностранным языкам, который был заявлен изначально как основной.

К дидактическим свойствам мобильных технологий обучения иностранным языкам относятся:

– приобретение, усвоение и закрепление полученных знаний и умений в практических навыках в процессе работы с образовательным контентом;

– возможность глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений и процессов за счет представления изучаемых явлений в развитии и динамике (владение обширной информацией и возможности независимой оценки изучаемого материала по специальности);

– развитие информационно-коммуникационных, личностных и деловых компетенций (возможность использовать последние достижения науки и техники способствуют этому);

– повышение уровня мотивации обучающихся при обучении за счет привлечения разнообразных форм и видов учебной деятельности (нестандартные формы и динамика проведения занятий способствуют привлечению интереса к теме занятия по иностранному языку);

– развитие рефлексии и критического мышления;

– возможность оценивания полученных знаний, умений, навыков и компетенций (это свойство возможно реализовать по средствам специально разработанных автоматических мобильных приложений для подсчета баллов, оценок и т.д.);

– общение обучающихся с преподавателем и другими участниками образовательных отношений (по средствам социальных сетей и раз-

личных чат-программ, где можно создавать отдельные группы и рассылать информацию единовременно, наглядный пример создания искусственной языковой среды);

– формирование индивидуальной образовательной траектории (с помощью подбора ресурсов, соответствующего уровню знаний обучающегося);

– персонализация за счет индивидуализации и дифференциации обучения (обучающийся сам выбирает для себя темп обучения и обработки информации);

– мультимедийность отображения информации в текстовом, графическом, аудио-, видео-, анимационном формате, информационная насыщенность и реальность отображения действительности;

– перцептивная насыщенность, богатство изобразительных приемов и эмоциональная выразительность;

– операционные возможности выполнения различных действий с информацией (поиск, анализ, структурирование, хранение, обработка, редактирование, создание, передача и др.), в том числе совместное генерирование и создание, редактирование, обмен информацией и образовательным контентом;

– асинхронный обмен информацией (текстовой, графической, звуковой) между преподавателем и студентами;

– возможность преодолевать существующие временные и пространственные границы;

– получение автоматического уведомления о поступлении новой информации или образовательного контента;

– автоматическое распространение информации и образовательного контента большому числу пользователей – участников образовательных отношений;

– доступность и возможность свободного поиска образовательного контента;

– оптимизация использования учебного времени.

Нельзя не отметить возможности мобильных технологий обучения иностранному языку дистанционно, при организации дистанционных лекций. Они также позволяют автоматизировать учет присутствующих студентов на занятии, а в организации тестирования мобильные средства обучения лидируют среди остальных.

Таким образом, внедрение мобильных средств обучения иностранным языкам, расширение возможностей дистанционного обуче-

ния, проведение тестов и опросов по иностранному языку с помощью мобильных устройств, на наш взгляд, существенно повысят эффективность образования в высших учебных заведениях. Использование специализированных возможностей планшетов и смартфонов позволит не только усилить интерес студентов к изучению языков, но и существенно расширить технические возможности обучения дисциплинам в области информационных технологий.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что мобильные устройства содержат огромный потенциал по их применению в обучении иностранному языку в учебном процессе вуза, который, несомненно, требует дальнейшего изучения, включая разработку программного и методического сопровождения.

Литература

1. Злобина С.Н., Глушач Н.Н. Креативно-ориентированное образование – новый образовательный путь подготовки современных специалистов // Международная научная школа психологии и педагогики. VII (15). Новосибирск, 2015. С. 33–36.
2. Сигов А.С., Мордвинов В.А., Трифонов Н.И. Моделирование использования карманных компьютеров в дистанционном образовании // Информационные технологии в образовании: сб. научных трудов. Ч. III. М.: МИФИ, 2000. С. 79–80.
3. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика. М.: Глосса-пресс, 2012. 252 с.
4. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7. URL: http://vio.fio.ru/vio_07
5. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. URL: http://titova.ffl.msu.ru/articles/Mobile-learning-today-strategies-and-perspectives.doc.

С.Н. Павлова

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. В данной статье представлен краткий обзор подходов к обучению второму иностранному языку в вузах России. Характеристика под-

ходов рассмотрена в рамках ФГОС последнего поколения по направлению подготовки Лингвистика профиль «Перевод и переводоведение». Образовательные программы ВУЗов в рамках данного ФГОС можно разделить на три основных подхода к обучению второму иностранному языку.
Ключевые слова: обучение второму иностранному языку; высшее образование; общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Анализ нормативных документов российских вузов по ФГОС направления подготовки Лингвистика профиль «Перевод и переводоведение» в рамках бакалавриата свидетельствует о различных возможностях обучения. Диплом бакалавра лингвистики по профилю «Перевод и переводоведение» можно получить в разных вузах России, которые готовят высококвалифицированных устных и письменных переводчиков со свободным владением двумя и более иностранными языками. В основе учебных программ заложено обязательное изучение двух иностранных языков и различные дисциплины по переводу. Представляется интересным более подробно описать ситуацию по изучению второго иностранного языка, сложившуюся в ведущих вузах страны.

Вузы (вероятностная выборка) в рамках данного ФГОС последнего поколения можно разделить на три основных подхода к обучению второму иностранному языку:

№	Краткая характеристика подхода к обучению второму иностранному языку в российских вузах	Высшее учебное заведение (вероятностная выборка)
1	Обучение второму иностранному языку; обучение переводу второго иностранного языка; обучение культуре, истории и литературе стран второго иностранного язык	Московский государственный лингвистический университет, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Дальневосточный федеральный университет, Сибирский федеральный университет, Южный федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова
2	Обучение второму иностранному языку; обучение переводу второго иностранного языка	Казанский (Приволжский) федеральный университет, Северный (Арктический) федеральный университет, Московский государ-

		ственный областной университет, Московский педагогический государственный университет, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Российский государственный социальный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
3	Обучение второму иностранному языку	РУДН, Санкт Петербургский политехнический университет Петра Великого, Уральский федеральный университет, СВФУ

Далее остановимся на более подробной характеристике каждого из указанных подходов.

1) Многие вузы наряду с обучением второму иностранному языку и практическому переводу второго иностранного языка уделяют большое внимание истории и литературе, традициям, быту и нравам страны/стран изучаемого языка, так как эффективное изучение иностранного языка невозможно без изучения культуры страны/стран, говорящих на этом языке.

В соответствии с образовательной программой (ОП) по соответствующему федеральному государственному стандарту второй иностранный язык в Московском государственном лингвистическом университете изучается на дисциплинах «Практический курс второго иностранного языка» и «Практикум по культуре речевого общения (второй иностранный язык)», суммарный объем часов которых составляет 1908 часов (53 ЗЕТ.).

При освоении студентами дисциплины второго иностранного языка достаточное внимание уделяется изучению своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума стран изучаемого языка: «История и культура стран 2-го иностранного языка», 144 часа (4 ЗЕТ).

Подготовка будущих переводчиков со вторым ИЯ начинается в 5 семестре и продолжается 2 года с овладения письменным и устным видами перевода: «Письменный перевод информационных текстов (второй иностранный язык)»/ «Письменный перевод специальных текстов»; «Устный последовательный перевод информационных тек-

стов (второй иностранный язык)»/ «Устный последовательный перевод специальных текстов»; «Практический курс перевода (второй иностранный язык)». Общий объем часов по переводу (второй иностранный язык): 720 часов (20 ЗЕТ).

Набор требований к результатам освоения образовательной программы, выраженных в сформированных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях, по второму иностранному языку идентичен требованиям к результатам освоения первого иностранного языка. Выпускник должен овладеть навыками научного анализа социально значимых проблем и процессов практического применения страноведческих знаний в процессе межкультурной коммуникации (ОК-2), навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3), навыками свободного адекватного использования языковых средств для достижения коммуникативных целей высказывания с учетом ситуации общения в иноязычной среде, различая официальный, нейтральный и неофициальный регистры и владея формами речевого этикета в устной и письменной межкультурной коммуникации (ОПК-4,5,6,7.8). Усвоение профессиональных компетенций предполагает овладение методикой предпереводческого анализа текста и подготовки к выполнению перевода, основными приемами в переводе и способами достижения адекватности при осуществлении перевода (ПК-7,8,9), соблюдая грамматические, синтаксические и стилистические нормы лексической эквивалентности при осуществлении письменного и устного перевода (ПК-10,12,13,15). Предлагаемый набор дисциплин предполагает всестороннюю подготовку студента по второму иностранному языку. Анализ образовательных документов демонстрирует усиленное изучение второго иностранного языка на протяжении всего периода обучения и углубленное освоение основ письменного и устного видов перевода. Зачетные единицы дополнительных дисциплин по второму иностранному языку (кроме дисциплин «Практический курс иностранного языка» и «Практикум по культуре речевого общения»), запрограммированные в учебном плане, полностью совпадают с зачетными единицами по первому иностранному языку.

2) Для второго подхода в учебных планах вузов характерно наличие дисциплин по обучению второму иностранному языку и переводческому практикуму по второму иностранному языку.

В учебном плане Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета предусмотрено всестороннее обучение второму иностранному языку с уклоном на грамматический аспект языка, важного для письменной коммуникации («Практический курс второго иностранного языка»; «Практическая грамматика второго иностранного языка»; «Особенности письменной коммуникации (второй иностранный)»).

В ОП КФУ запланированы различные курсы устного и письменного видов перевода по второму иностранному языку («Практический курс перевода»; «Устный перевод/ Письменный перевод»; «Лексические аспекты перевода/ Грамматические аспекты перевода»; «Перевод текстов общественно-политического характера/ Перевод технических текстов»), что обусловлено высокой потребностью в переводческих услугах с двумя иностранными языками в старинном туристическом центре – городе Казань. Согласно данным Госкомитета туризма по Республике Татарстан в 2015 г. наибольшее количество гостей Казани составляли туристы из Германии, Турции, Китая, США, Франции, Италии, а также из Японии, Кореи, Канады.

3) В ОП вузов третьего подхода к обучению второму иностранному языку вопросы страноведения, культуры изучаемой страны, перевод со второго иностранного языка предусмотрены в рамках одной-двух дисциплин. Овладение вторым иностранным языком производится на основе коммуникативной методики с применением инновационных методов обучения для успешного усвоения различных аспектов иностранного языка – фонетики, лексики, грамматики, аудирования. Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов включает в ОП следующие дисциплины по 2ИЯ с углубленным анализом письменного текста: «Практический курс второго иностранного языка» 936 часов, (26 ЗЕТ); «Реферирование и аннотирование текстов на втором иностранном языке» 720 часов (20 ЗЕТ).

Разница распределения часов на дисциплины второго иностранного языка в разных вузах России с различными подходами к обучению второму иностранному языку составляет в среднем 30%. Наибольшее количество часов, зачетных единиц и компетенций, предъявляемых к выпускнику, отводится в учебных планах вузов с первым подходом.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика от 7 августа 2014 № 940.

Л.А. Прокопенко

Национальный исследовательский Томский государственный университет

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ГУМАНИТАРНО РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ЦЕЛИ, ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. Статья описывает гуманитарный потенциал крайне актуального в изменившихся социально- культурных условиях аксиологического подхода в обучении иностранному языку в Вузе, а также возможный вариант его эффективного воплощения через внедрение модульных междисциплинарныхинтегративных курсов.
Ключевые слова: гуманитарно развивающее обучение, система ценностей студента, диалог, рефлексия, модульные междисциплинарные интегративные курсы.

Для текущей социокультурной ситуации в России характерно значительное изменение социальных явлений, в частности, смена приоритетов и ценностей, которые закономерно требуют пересмотра задач и содержания образования, включая языковое. Столкнувшись с последствиями глобализации, деятели политики, культуры и образования теперь осознают, что сегодня основой международного и межличностного взаимодействия должны выступать универсальные, общечеловеческие ценности. В условиях жизни в «глобальной деревне», охваченной войнами и конфликтами, крайне обострилась проблема совершенствования социализации и гуманизации личности. И немалая роль в решении этой задачи отводится образованию в целом и языковому образованию в особенности. Однако на практике современная высшая школа не в полной мере или не в должном качестве способствует раскрытию личностно и гуманитарно развивающего потенциала молодых людей. Основные усилия и внимание при обуче-

нии в вузе направлены, как правило, на профессиональную подготовку специалиста.

В этой связи активизируется поиск моделей и технологий обучения, в полной мере реализующих гуманитарно развивающий потенциал иноязычного образования в плане развития личности обучающихся и обогащения их знаний об универсальных и собственных, личных ценностях (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.С. Сысоев и др.). Все эти авторы исследуют и описывают условия того, как процесс развития гуманитарной культуры обеспечивает появление у студентов мотивов самопознания и позволяет сформировать их ценностные ориентации.

Ценностно ориентационная направленность обучения иностранным языкам приобретает особую значимость в связи с настоятельной необходимостью решения задачи осознания обучающимися собственной культурной принадлежности, ценностного отношения к культурному общечеловеческому опыту [1]. Мысль о необходимости включения в содержание образования эмоционально ценностных, личностных элементов, активизации субъектных основ личности присутствует в различных личностно ориентированных и культуроцентристских концепциях образования (И.Л. Бим, В.С. Ильин, М.С. Каган, Е.И. Пассов и др.).

В центре образовательного процесса по иностранному языку, обеспечивающего развитие гуманитарной культуры, находится студент – его мотивы, ценности, индивидуальные особенности, то есть студент как личность. Личностно образующая функция иностранного языка проявляется также в том, как обучающийся использует языковые средства для ценностно смыслового освоения действительности в соответствии со своими потребностями и мотивами. Известно, что знание хорошо усваивается тогда, когда оно обретает смысл для человека, становится своим, личностным. При оптимальной организации обучения иностранному языку обучающийся становится активным, самостоятельным субъектом познания, способным к построению личностного знания. Взаимодействие между преподавателем и студентом строится на основе равного партнёрства, субъект-субъектных отношений. В целом методическая система гуманитарно развивающего обучения иностранным языкам предполагает подчинение учебного процесса личностным, эмоционально оценочным, рефлексивным процессам, компонентам личностной сферы обучающихся.

Становление личности как субъекта культуры, самоопределение человека в культуре возможно только на основе ценностных отношений. Ценностные ориентации определяют и регулируют любую деятельность и поведение личности. Актуальность аксиологического подхода с нашей точки зрения вызвана тем, что для действительно современного образования есть особая необходимость в выделении и формировании системы ценностных ориентаций как основы сознания и отношений участников образовательного процесса. Как отмечает Н.В. Розов, именно «на ценности должно опираться современное образование – мост, переводящий людей в новую эпоху» [2]. По мнению Н.Д. Гальсковой, в период всё более поступательной переориентации образовательной системы на личность и ценностно смысловые ориентиры проблема аксиологического подхода приобрела ярко выраженный комплексный характер, представляя собой важную область исследований многих научных дисциплин и прежде всего философии образования, педагогики и психологии [3].

Основными понятиями аксиологического подхода являются следующие: ценность, ценностная ориентация / система, ценностное сознание, ценностное поведение. Обобщённой характеристикой аксиологического компонента в структуре гуманитарной культуры является *ценностно-смысловое самоопределение*, под которым мы понимаем ценностные ориентации и ценностное сознание. Ценностно-смысловое самоопределение обучающегося предполагает:

– выявление, осмысление и возможное переформирование своей системы ценностей;

– систему установок на понимание другого человека вообще и из другой культуры в частности;

– ориентацию на диалог и рефлексию;

– преодоление стереотипов в восприятии других людей и других культур;

– ценностное отношение к другому человеку и другой культуре;

– взаимная терпимость к разным точкам зрения, к разным культурным ценностям.

Однако, как показывает практика системы преподавания дисциплин гуманитарного и социально-экономического циклов в рамках системы иноязычного образования в вузе, взаимодействие и интеграция между разными предметами в ценностно формирующем, мировоззренческом, социокультурном аспектах носит случайный, эпизо-

дический характер, что препятствует формированию целостной системы аксиологических знаний, целостной глобальной картины мира. Как заметил П.Г. Щедровицкий: «Что я имею в виду, когда говорю, что человек образован? Я имею в виду, что у него есть картина мира, или как говорят философы, онтология, то есть ответ на вопрос, как устроен мир на самом деле» [4]. Обучение иностранному языку на междисциплинарно-интегративной основе даёт обучающимся возможности для интеграции знаний из разных областей, что способствует формированию более целостной картины мира и осознанию общечеловеческой идентичности.

О наличии описываемой проблемы и путях её преодоления пишет и Л.В. Павлова: «Анализ учебно-методической литературы показал, что системное технологическое обеспечение управления процессом ценностного гуманитарного развития обучающихся иностранному языку остаётся слабо разработанным. Как показывает реальная практика, система универсальных и личных ценностей остаётся для большинства студентов на абстрактном, нейтральном к личности уровне и не приобретает силу мотива деятельности. Мы полагаем, что для эффективного решения данной проблемы необходимо взаимосвязанное присутствие следующих составляющих: 1) проблемное, ценностно ориентированное представление языкового материала; 2) обогащение ценностно ориентационного опыта обучающихся в процессе овладения иностранным языком; 3) моделирование поведения обучающихся на основе личных и универсальных ценностей» [5].

Исследователи процесса формирования гуманитарной культуры личности (Н.Н. Савельева, Е.И. Шулева, Н.Б. Сикорская и др.) указывают на необходимость создания комплекса педагогических условий, которые обеспечили бы достижение студентами высокого уровня гуманитарной культуры.

В частности, Н.Н. Савельева выделяет такие условия, как: диалогическое взаимодействие между преподавателем и студентом, организация диалога в образовательном процессе, стимулирование рефлексии студентов, формирование активной позиции студента в выборе и осуществлении самообразовательной деятельности [6].

В данной статье мы особо выделяем как крайне актуальное одно из педагогических условий эффективной реализации модели гуманитарно развивающего обучения ИЯ в вузе. Речь идёт о включении модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекуль-

турной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования в вузе, что предполагает интеграцию его аксиологических аспектов. Наблюдается очевидное тематическое взаимодействие между такими дисциплинами, как: философия, экономика, психология, этика и межкультурная коммуникация. Взаимодействие ценностно формирующих потенциалов данных дисциплин значительно способствует гуманитарному и социальному развитию студентов. Подобная интеграция определяет содержательную сущность интегративных курсов, а модуль является формой, в которой осуществляется их разработка.

Вслед за Е.Н.Соловововой мы также находим модульный курс эффективным средством решения описанной проблемы, благодаря его принципам гибкости, динамичности, нелинейности, означающий возможность варьирования последовательности структурных компонентов модуля и действий по их усвоению; принципу рефлексивной деятельности и междисциплинарности, а также принципу автономности обучения и равной ответственности [7]. Среди требований к содержанию междисциплинарных интегративных модулей по общекультурной, социогуманитарной проблематике А.Я. Данилюк, Е.Н.Соловова выделяют в частности включение в содержание: 1) межпредметных знаний; 2) универсальных проблем бытия человека (поиск смысла жизни, истины, идеалов, способов самовыражения, нравственных ценностей и.т.п.); 3) использование проблемных задач межпредметного характера. Основными задачами междисциплинарных интегративных модульных курсов являются: формирование целостной системы социокультурных знаний, развитие социокультурных умений и развитие социально и личностно значимых качеств и способностей.

Всё это настоятельно требует поиска новых форм организации образовательного процесса, позволяющих создать вышеуказанные условия для гуманитарного развития обучающегося и дальнейшего написания автором отдельной статьи по первичному опыту применения аксиологического подхода в рамках Кампусных курсов ТГУ.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11.
2. Розов Н.В. Ценности гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1996. № 1. С. 85–89.

3. Щедровицкий П.Г. Онтология и смысл – ключевое содержание в период кризиса технологической платформы и инфраструктурного пакета 2-й промышленной революции // Выступление на форуме экспертов «Новые лидеры высшего образования». М.: Сколково, 2014.
4. Павлова Л.В. Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе. М.: Наука, 2015.
5. Савельева Н.Н. Развитие гуманитарной культуры студентов университета: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.
6. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М.: Глосса-Пресс,2004.

И.С. Савицкая

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ВЕДУЩЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «ПОВЫШЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НИ ТГУ (КЛАСТЕР ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХФАКУЛЬТЕТОВ)»)

Остин Фелпс говорил: «Великие идеи приходят, когда мир нуждается в них». Создание в ТГУ англоязычной среды обусловлено, конечно же, статусом Университета, его интеграцией в международную образовательную и исследовательскую деятельность и тем фактом, что именно английский язык является сегодня основным средством общения в мировом академическом сообществе и развития межкультурной коммуникации. Я верю в жизнеспособность идеи создания англоязычной среды в ТГУ не только потому, что я преподаватель ФИЯ, а потому что я вижу, как меняется отношение и студентов, и преподавателей других факультетов к изучению языка. Им это интересно и, что, наверное, более важно, они понимают, что им это нужно, и что это дает в плане развития их профессиональной компетентности, востребованной в глобальном поликультурном обществе. Что такое среда университета? Это совокупность условий, в которых протекает его деятельность, в их числе и внешние вызовы. Англоязычная среда – это вызов, но в то же время, это и наш шанс, и стимул впи-

саться в интернациональное академическе и научно-исследовательское сообщество. В пользу жизнеспособности идеи создания англоязычной среды говорят и результаты реализации в ТГУ ряда проектов. В 2015 году в национальном исследовательском Томском государственном университете в рамках программы повышения конкурентоспособности был запущен пилотный проект «Повышение языковых компетенций, обучающихся в ТГУ (кластер естественнонаучных факультетов)». В настоящее время университет (помимо названного) реализует еще три проекта, направленных на создание англоязычной среды на своей территории: «Развитие иноязычной компетенции студентов в ТГУ», «Развитие языковой компетенции ППС ТГУ (неязыковые факультеты, английский язык)», «Создание в ТГУ англоязычной среды в целях привлечения студентов из ведущих иностранных университетов».

Инициировало запуск Пилотного проекта «Повышение языковых компетенций, обучающихся в ТГУ (кластер естественнонаучных факультетов)», ОСУ ТГУ, Учебное управление ТГУ, руководство ФФ и ХФ, а реализует команда преподавателей ФИЯ. Целевая аудитория-студенты 1 и 2 курсов ФФ и ХФ, группы бакалавров старших курсов, магистрантов и аспирантов ФФ и ХФ. Вне всяких сомнений, при создании англоязычной среды в Университете учебную деятельность можно считать системообразующим фактором. Именно она закладывает необходимые знания языка и развивает способность практического использования изучаемого языка в профессиональной деятельности. В нашем Проекте у студентов на протяжении всего учебного года процесс обучения включает 6 часов аудиторный (контактных) занятий по английскому языку в неделю, поскольку к часам в рамках учебного плана факультета мы добавляем «проектные» часы. Эти дополнительные часы – занятия, актуализирующие и активизирующие профессионально ориентированную коммуникацию и стратегии межличностного взаимодействия обучающихся с партнером – потенциальным представителем иного лингвосоциума. Опрос студентов разных курсов показал, что в большинстве они позитивно оценивают увеличение количества часов английского языка. В основном, их ожидания были связаны с перспективой дальнейшего трудоустройства и историко-культурологическим компонентом, способствующим глубокому пониманию иноязычного контекста обучения. Мы объясняли, убеждали, но, главное, мы действовали. Все-таки, “среда опре-

деляет сознание”, и к сентябрю мы подготовили аудитории, в которых тематическое оформление мотивировало осмысление роли языка в познании, важную роль иностранного языка в развитии науки и расширении собственных возможностей личности и ее достижений, и способствовало созданию условий образовательной среды, вовлекающих студента в иноязычный контекст общения. Например, плакаты с цитатами известных людей на английском языке (в кабинете лингвистики ХФ есть даже необычная периодическая таблица на английском), растяжки с пожеланиями Happy New Academic Year и т.д. Уже в конце сентябре устроили первокурсникам Посвящение в Проект, встречи со студентами из Университетов Дарема и Бата (Великобритания), приехавшими в ТГУ по обмену.

Мы уверены, что в обозримом будущем настанет в ТГУ пора, когда можно будет слушать основные курсы на ХФ, ФФ, РФФ и т.д. на английском языке. Кстати, для студентов, участников Пилотного проекта это не такая и отдаленная перспектива, и готовим их к этому мы с самого первого месяца реализации Проекта. Студенты бакалавриата и магистратуры, участвующие в проекте, посещают лекции и семинары на английском языке как приглашенных ученых из Германии, Франции, Бразилии и Великобритании, так и преподавателей ФФ и ХФ и т.д. Лекции первокурсникам и второкурсникам уже начали читать и участники Проекта – аспиранты и магистранты. Нужно отметить, что перед лекциями преподаватели-лингвисты прорабатывают с группами необходимый лексический материал, и это помогает студентам сориентироваться в мире сложной англо-химической и англо-физической терминологии, а сами лекции проходят обычно в интерактивном режиме. В октябре 2016 года, по завершении лекторских циклов на английском языке на ХФ, второкурсница Анастасия Кинсфатор наравне с магистрантами стала обладательницей двух сертификатов и поделилась своими впечатлениями: “Такие лекции являются для нас отличной возможностью как улучшения навыков общения, тренировки понимания устной англоязычной речи, так и возможностью узнать что-то новое и интересное в области химии и технологий в мире”. Её подержали бы многие, я уверена. Считаю, что введение лекций на английском языке в рамках Проекта обеспечивает как раз внешнюю мотивацию студентов на изучение языка для специальных целей. Внутренняя же мотивация порождается самой учебной деятельностью, и, конечно же, деятельностью за пределами учебной

аудитории, где английский язык выступает как средство межкультурной и профессиональной коммуникации. Я могу с уверенностью сказать, что команда преподавателей ФИЯ и студентов, участников Проекта взяли на себя подвижническую миссию продвижения английского языка в ТГУ, так как все мероприятия мы проводим только на английском.

В рамках нашего Проекта мы провели 2 курса Погружения – летнюю и зимнюю языковые школыинтенсивного изучения языка по специальной программе, причем студенты “пожертвовали” своими каникулами ради того, чтобы заниматься английским каждый день с 9.00 до 19.00 в течение недели. Разве не мотивация? Студенты-химики участвовали в заседании “English Speaking Club”, посвящённом 150-летию со дня выхода в свет “Приключений Алисы в Стране чудес”, где они не только пели, но и представили инсценировку и лекцию-игру “Chemists Explain”. Они с удовольствием посещают киноклуб школы иностранных языков «Друзья», где после просмотра фильмов участвуют в обсуждении, занятия, организованные по системе Toasmasters. На Хеллоуин и физики, и химики устраивали мероприятия, в ходе которых больше узнали об истоках этого противоречивого праздника, его ритуалах и символах, представили презентации и видеоролики, участвовали в викторине и пели песни. Нами была организована и проведена вербально интеллектуальная игра-соревнование “Inter-faculty Language Battle. Physicists vs. Chemists”, в ходе которой ребята продемонстрировали не только знание грамматики, фонетики лексики английского языка, но и умение работать в команде. Важной особенностью всей работы в рамках реализуемого проекта является создание условий для обучающихся, в которых они изучают язык не только как систему знаков, но также и как социокультурный, психолингвистический феномен, играющий важную роль для решения научно-исследовательских, профессионально значимых задач коммуникации и продвижения достижений российской науки на мировой арене.

Студентами-участниками Проекта проведены для своих сокурсников экскурсии по лабораториям ФФ и ХФ и в Музей физики ТГУ. Серию экскурсий, провели магистранты и аспиранты-участники Проекта. Важно, что к участию в проекте в различных функция (лекторов, партнеров по общению, экспертов и членов жюри творческих конкурсов, олимпиад и т.д.) привлекаются носителя изучаемого языка и культуры.

Впервые в Университете в 2016 году были проведены студенческие конференции на английском языке, причем мы даже не ожидали такого количества желающих выступить как на пленарном заседании, так и со стендовыми докладами. В апреле 2017 в Университете прошел первый Англоязычный форум студентов, в рамках которого состоялись студенческие конференции не только на ФФ и ХФ, но и в БИ, ИЭМ, на ГГФ и РФФ. Традиция проведения Форума будет иметь продолжение и в 2018 году.

Мы провели Посвящение в Проект на английском языке и на ФФ, и на ХФ. На ФФ оно прошло в форме квеста, который организовали для “новобранцев” второкурсники. Первокурсники бегло читали математические примеры, отвечали на вопросы по общей физике, переводили песни, разгадывали головоломки и демонстрировали свои знания культуры и традиций англоговорящих стран – и всё это на английском языке! Поставленные на ХФ цели англо-химического эксперимента были также достигнуты: первокурсники до слёз смеялись над драматизацией «В мире химических животных» и видеоклипом о нелёгкой жизни лабораторий (снятым и смонтированным самостоятельно!); ломали головы над захватывающим квестом; не дыша смотрели на онлайн-эксперименты с неорганическими соединениями; с воодушевлением играли в интерактивные игры. Студенты второго курса были весьма требовательны и внимательны к выполнению заданий, а первокурсники в свою очередь дали понять, что они – достойная смена. В завершении «новобранцы» Проекта произнесли клятву и присягнули на верность и преданность Проекту и поклялись способствовать его успешной реализации и трудиться, не покладая рук. “Я в восторге от данного мероприятия! “, «Я бы хотел, чтобы таких мероприятий было больше. Спасибо! “, “Это было великолепное мероприятие, в котором мы полностью погрузились в атмосферу английского языка!”, “…это уникальная возможность!”, “Надеюсь, в будущем будут ещё такие мероприятия”. Это только некоторые из отзывов. Кстати, после мероприятий студенты пишут отзывы на английском языке, и мы выкладываем их и информацию о прошедших и предстоящих мероприятиях на English pages (ФФ) и English classes (ХФ). Кстати, на этих сайтах выложены разговорники” English in the Academic Environment” для студентов и специалистов физического и химического факультетов ТГУ, авторы которых – участники Проекта, доценты ФИЯ.

Интенсивные занятия по английскому языку, внеаудиторная работа, высокая работоспособность студентов, колоссальные усилия и мастерство педагогов ФИЯ принесли свои плоды. Наши самые большие достижения: 1) участники проекта успешно выступили на Межфакультетской олимпиаде ТГУ по английскому языку 2016 года (среди 18 неязыковых факультетов). Студенты ФФ заняли 4 место (в 2015 году были на 15м месте), а студенты ХФ заняли 5 место (в 2015 году были на 14м месте); 2) в Международной олимпиаде по английскому языку «Integrating Global English Communication into Engineering Science and Technology», проходившей в 2017 году, по итогам третьего тура участники Проекта победили в 3 из 4 номинаций.

Возвращаясь к жизнеспособности идеи создания в ТГУ англоязычной среды, нужно сказать, что все-таки кадры решают всё. Для реализации проекта привлечены лучшие кадры ФИЯ, разработка всех мероприятий проекта проходит период активной творческой командной работы опытных и молодых преподавателей. За каждым мероприятием, проводимом в рамках Проекта, стоит титанический труд преподавателя: он – организатор и сценарист, актер и музыкант, дизайнер и редактор. В университете есть преподаватели – не лингвисты, отлично владеющие английским языком и имеющие огромное желание реализовать стоящие перед нами задачи. Студенты, участники Проекта стали уверенней, выросла их мотивация к обучению, мотивация стать успешными. В целом повысилась эффективность обучения. По итогам уже первого года реализации Проекта и на ФФ, и на ХФ выросли показатели качественной успеваемости.

Одной из основных причин изучения английского языка для профессиональных целей является возможность применить свои знания в профессиональной сфере и: а) участвовать в программах академической мобильности, международных конференциях, семинарах и тренингах; б) участвовать в совместных образовательных программах на английском языке; в) читать специальную литературу, которая пока еще не перевели на русский язык, а, возможно, и не будет переведена. Как известно, самые новые достижения в науке появляются сначала на языке оригинала, поэтому умение работать с такой литературой позволяет иметь представление о самых последних достижениях в науки; г) пользоваться иностранными сайтами, где можно найти очень много полезной информации в своей области на английском языке. А к трудностям реализации Проекта я отношу отсутствие до-

статочного количества аудиторий, оборудованных для занятий английским языком; большую нагрузку преподавателей как языковых, так и неязыковых факультетов и отсутствие четко продуманной системы помощи преподавателям неязыковых факультетов в разработке курсов лекций и семинарских занятий на английском языке. Хочется верить, что трудности эти временные. Не вызывает сомнения, что кадровый состав и потенциал Университета позволят выполнить поставленные задачи по созданию англоязычной среды.

Л.П. Халяпина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР СХОДСТВ И РАЗЛИЧИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Статья посвящена обзору основных направлений современных исследований по проблеме обучения иностранным языкам в высшей школе – профессионально ориентированному, развиваемому в отечественной науке и образовании, и интегрированному, популярному в европейской системе. Автор анализирует сходства и различия данных направлений и делает вывод о целесообразности самостоятельного выбора в каждом конкретном вузе.

В современной лингводидактической теоретической и практико ориентированной среде, касающейся иноязычного высшего профессионального образования, встает дискуссионный вопрос о необходимости смены образовательной парадигмы с профессионально ориентированной на интегрированную.

Дело в том, что сегодня общество испытывает острую необходимость в специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками как в рамках повседневного общения, так и в профессиональной сфере ввиду стремительного процесса глобализации и информатизации общества. Активно развивающееся в европейских странах и начинающее свой путь развития в российских вузах интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам или предметно-

языковое обучение рассматривается сегодня как необходимое условие подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества.

Вместе с тем в российской педагогической науке есть как сторонники, так и противники безоговорочного копирования зарубежного опыта. Для того, чтобы разобраться в сложившейся ситуации, считаем необходимым проанализировать базисные концептуальные идеи и принципы профессионально ориентированного и интегрированного подходов к обучению иностранным языкам в вузе.

Для того, чтобы ответить на вопрос, в чем принципиальные отличия этих двух направлений, обратимся, прежде всего, к ретроспективному анализу первого из них.

Начало в развитии теории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в системе отечественной педагогической науки относится к 50-м годам XX-го века. В этот период появляются элементы профильного обучения иностранным языкам в вузе (Цветкова З.М, Чаурская Л.И.). Большое внимание в этот период уделялось развитию навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи на основе специализированных текстов, повышающих интерес к изучению ИЯ и расширяющих кругозор студентов по их будущей специальности.

Однако в целом понятие «профессионально – ориентированное обучение иностранным языкам», которое, например, было дано в исследованиях предыдущих лет (Е.В. Рощина [1], С.К. Фоломкина [2] и др.), использовалось для обозначения процесса преподавания ИЯ в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии.

С развитием теории коммуникативного обучения данное направление начинает меняться в сторону формирования активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, и предполагающий приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства [3].

На протяжении последующих лет теория профессионально ориентированного обучения активно развивалась именно в направлении рассмотрения профессионально ориентированного чтения как компонента профессиональной деятельности. Так, например, Серова Т.С.,

которая является основателем, разработчиком и создателем научной школы целого направления в лингводидактике, посвященного теории и методике профессионально ориентированного обучения чтению в высшей школе, рассматривала «профессионально ориентированное чтение на родном и иностранном языках в высшей школе как основное средство получения, углубления и совершенствования студентами профессиональных знаний» [4, с. 19].

Следует отметить, что именно это направление имеет глубокие фундаментальные основы, базирующиеся на достижениях великих отечественных психологов, лингвистов и методистов.

Так, например, среди первоочередных базовых принципов профессионально ориентированного обучения определены такие, как *коммуникативность* и *проблемность* [4, с. 122]. В данном случае принцип коммуникативности разработан с учетом теории развития мыслительной деятельности в ситуации многократного общения Л.С. Выготского [5] и теории развития личности в условиях речевой деятельности (А.Н. Леонтьев). Именно условия коллективной коммуникации (научной, профессиональной, учебной), созданные в ходе учебного процесса, обеспечивают формирование социальных, производственных, профессиональных, управленческих умений и компетенций будущих специалистов. Общение, с точки зрения Т.С. Серовой, в данном случае происходит через решение конкретных проблем и коммуникативно познавательных задач, обеспечивающих высокий уровень мотивации при обучении.

Теория развивающего обучения, разработанная в отечественной науке В.В. Давыдовым, и теория проблемного обучения, разработанная М.И. Махмутовым, также относятся к категории базовых в профессионально ориентированном обучении. Общеизвестная задача развивающего обучения, ориентированная как на развитие познания, мышления и сознания обучающегося, так и на развитие его личности [6], реализовывается через такие формы коллективной коммуникации, как дискуссия, принятие группового решения, полилога по общей теме, научного семинара, защиты проекта и пр. [4, с. 125]. При этом очевидна и реализация личностно-деятельностного подхода с применением коммуникативно-познавательных задач и развития смысловых коммуникативных связей во всех видах речевой деятельности [7].

Предметное содержание (И.А. Зимняя) и *контекстность* (А.А. Вербицкий), которые также относятся к категории концепций и

принципов обучения профессионально-ориентированному чтению, выполняют важную роль при отборе содержательного аспекта текстов, несущих существенную для приобретения студентами новых научных и технических знаний, от получения и использования которых зависит успех развития той или иной отрасли промышленности [4, с. 13]. С точки зрения контекстного обучения как формы активного обучения, предназначенного для применения в высшей школе и ориентированного на профессиональную подготовку студентов, обучение должно реализовываться посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. В отношении к профессионально ориентированному обучению чтению на иностранном языке при этом важное значение отводится идее о необходимости формирования лексических, грамматических, фонетических навыков исключительно в условиях контекста. Иначе говоря, первостепенное место в данной системе обучения должно быть отведено содержанию текста, а второстепенное – языковой форме.

В качестве еще одного важного принципа в теории рассматриваемого обучении необходимо выделить ориентированность на *деловую (профессиональную) межкультурную коммуникацию,* которая позволит выпускнику вуза успешно осуществлять деловое общение с представителями разных стран и культур в сфере конкретной профессиональной деятельности [4, с. 163].

Таким образом, теория профессионально ориентированного обучения чтению постепенно трансформируется, интегрируя в своей концепции всё новые идеи и подходы, соответствующие изменяющимся требованиям социума.

В последнее время появляются работы (Рыбкина А.А., Матухин Д.И. и др.), расширяющие само понятие «профессионально ориентированное обучение», рассматривая данную категорию не только как профессиональную направленность содержания учебных материалов, но и профессиональную направленность деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения, что предполагает рассмотрение иностранного языка не только как объекта усвоения, но и как профессионально важной дисциплины, обладающей средствами формирования профессиональных умений [8, с. 6]. В качестве одного из средств расширения спектра профессионально ориентированной направленности обуче-

ния предлагается интеграция дисциплины «иностранный язык» с профилирующими дисциплинами [9, с. 124].

Иначе говоря, профессионально ориентированное обучение ставит задачу активного внедрения междисциплинарных связей в систему высшего образования и на основе этих связей использовать иностранный язык как средство формирования профессиональных знаний, умений и навыков [10, с. 39].

Обратимся далее к теории интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) с тем, чтобы в последующем сравнить принципы и концепции этих двух направлений в обучении иностранным языкам в вузе.

Прежде всего необходимо сказать о том, что разработанная изначально для системы среднего общего образования данная методика в настоящее время успешно применяется и в системе высшего образования (ICLHE – Integration of Content and Language in Higher Education).

Теоретические основы интегрированного предметно-языкового обучения разработаны группой таких ученых европейских вузов, как: David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Teresa Ting, Victor Pavon, Philip Hook и др. Впервые понятие «Content and Language Integrated Learning» было представлено в 1994 году Дэвидом Машем. Согласно автору, данная методика подразумевает «предметно-языковое интегрированное обучение», которое относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, т.е. имеется в виду процесс, который ориентирован как на овладение предметом (content), так и языком (language) [11, с. 1]. Согласно определению, этот вид преподавания характеризует учебные ситуации, когда дисциплины или их разделы ведутся на иностранном языке, реализуя двустороннюю направленность: изучение дисциплины и изучение языка.

Основными идеями данной концепции являются: 1) когнитивно ориентированное обучение, направленное на развитие когнитивных способностей личности обучающегося; 2) одновременное с профессиональной дисциплиной овладение иностранным языком; 3) осознанное освоение профессионально-значимой информации посредством иностранного языка.

Ведущим принципом, на основе которого стоится система предметно-языкового интегрированного обучения, является принцип 4 C: content, communication, cognition, culture (содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты). Согласно Ду

Койл, в рамках данного методического подхода *содержательный компонент – контент* является системообразующим [12, 13]. Он определяет предмет освоения, цели, задачи и тематику, то есть совокупность теоретических знаний и навыков, которые позволяют реализовывать верные профессиональные мнения, высказывания в рамках изучаемого круга проблем. Процесс *коммуникации*, согласно автору, определяет особый статус иностранного языка. ИЯ в рамках интегрированного обучения выражается в виде триады – язык как инструмент познания (language of learning), язык как средство коммуникации (language for learning), язык как предмет изучения (language through learning) [11, с.36]. При этом языковая подготовка студента ориентируется на «прирост» лексико-грамматического компонента. Согласно Оливеру Мейеру и Терезе Тинг, *когнитивный компонет рассматриваемой методики* подразумевает создание эффективной обучающей среды, благодаря которой у обучающихся стимулируется развитие познавательных способностей. Развитие навыков критического мышления происходит по направлению от мыслительных навыков низшего порядка (знание, понимание) к навыкам высшего порядка – анализ, синтез, оценка [14–16].

Таким образом, если говорить о сходствах рассматриваемых подходов – профессионально ориентированного и интегрированного, то их достаточно много, и они явно просматриваются на уровне принципов обучения. Фактически все те четыре “С” в интегрированном обучении (контекст, коммуникация, когниция, культура) имеют свои соответствия в профессионально ориентированном: контекстность, коммуникативность, проблемность, основанная на теории развивающего обучения, и ориентация на межкультурную коммуникацию.

Что касается различий рассматриваемых подходов, то они очевидны и сводятся к следующему: 1) различия в целеполагании: в профессионально ориентированном обучении речь идет об обучении иностранному языку в условиях контекстного обучения, т.е. на основе профессионально ориентированного содержания; в интегрированном обучении – цель – одновременное овладение предметом и иностранным языком; 2) различия в характере взаимодействия преподавателей профессиональных дисциплин и иностранного языка: в первом случае они опосредованные, вероятностные, но не обязательные; несмотря на то, что междисциплинарный подход на протяжении последнего времени разрабатывается и внедряется в образовательный процесс, он ещё не стал массовым; во вто-

ром – он носит принципиальный характер и является неотъемлемой частью учебного процесса; 3) в организации учебного процесса – в первом случае обучение ведется от языка к тексту (первоочередная задача – формирование языковой и речевой компетенции, смысловая интерпретация, понимание, обсуждение – на втором месте), во втором случае – от текста к языку (первоочередная задача – понимание на уровне концептов основного содержания текста, его концептуальных связей, причинно-следственных звеньев, средства выражения этих концептов и связей, т.е. языковые средства – на втором месте).

Общий вывод, который можно сделать по результатам проведенного исследования заключается в следующем: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, разработанное и применяемое в российской системе высшего профессионального образования имеет самостоятельную, глубоко и основательно разработанную фундаментальную основу, базирующуюся на достижениях отечественной психологии, педагогики, методики. В современных условиях данный подход продолжает развиваться в соответствии с требованиями образовательной политики и экономического сообщества, постепенно внедряя и такие современные тенденции, как междисциплинарная координация и интеграция в преподавании иностранных языков и профессиональных дисциплин. Однако этот процесс осуществляется в соответствии с темпами развития языкового образования в стране в целом, а также с уровнем тех потребностей в данном направлении, которые возникают в каждом конкретном вузе. Учитывая то, концептуальная основа профессионально ориентированного и интегрированного обучения (CLIL) во многом совпадает, нет необходимости заимствовать методику CLIL и повсеместно её внедрять в российских вузах. Каждый вуз должен сделать самостоятельный и осмысленный выбор в данном направлении.

Литература

1. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете// Иностранные языки на неспециальных факультетах. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. С. 3–6.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 253 с.
3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам на неязыковом факультете. Орел, 2005. 114 с.

4. Серова Т.С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально- ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та, 2015. 442 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь// Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
6. Давыдов В.В. Развивающее обучение. М.: Интор, 1996. 544 с.
7. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. 160 с.
8. Рыбкина А.А. Формирование профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2003. 20 с.
9. Матухин Д.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура, 2011. С. 121–129.
10. Зиннурова Ф.М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): автореф. дис. … канд. пед. наук. Йокшар-Ола, 2006. 25 с.
11. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press, 2010. 173p.
12. Coyle, D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. Deppeler J. M., Loreman T., Smith R. & Florian L. (eds.). 2015. Vol. 7. P. 235–258.
13. Coyle, D. Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention // International Journal of Multilingualism. 2015. P. 471–493.
14. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K. & Ting T. A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making. 2015 // Language, Culture and Curriculum. 28, 1. p. 41–57.
15. Ting Y.L.T., Grandinetti M., Langellotti M. How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science- Education – even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. 16/3. p. 354–374.
16. Ting Y.L.T. CLIL…not only not Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts // English Language Teaching Journal. 2011. 65(3). p. 314–317.

О. В. Харапудченко, Е.А. Красилова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В настоящей статье представлено общее видение содержания обучения на основе анализа исследований по тематике современной языковой подготовке студентов неязыковых специальностей. Рассмотрены компоненты содержания обучения, такие как сферы, темы и ситуации общения, навыки и речевые умения, учебные умения, тексты для устной и письменной иноязычной деятельности.

Вступление России в единое международное пространство вызывают потребность в подготовке вузами компетентных инженерных кадров, обладающих не только глубокими знаниями в профессиональной сфере, но и способностью вступать в иноязычное общение с представителями других стран.

В отличие от квалифицированного специалиста, компетентный не только обладает определённым уровнем знаний, умений и навыков, но способен реализовать и реализует их в работе [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по направлению подготовки 12.03.03. «Фотоника и оптоинформатика» (бакалавриат) [2], который явился нормативной базой в нашем исследовании, включает целый ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые необходимо формировать, в том числе посредством дисциплины «Иностранный язык». Компетенции, формируемые в процессе иноязычной подготовки, включают в себя следующие: способность к межличностной и межкультурной коммуникации в устной и письменной формах на русском и английском языках (ОК-5); **способность** к самоорганизации и самообразованию (ОК-7), способностью осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять её в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий (ОПК-2).

Достижение целей обучения иностранному языку возможно при условии чёткого определения всех компонентов содержания обучения

[3], о чем пишет Даминова С.О., и с чем можно полностью согласиться. В классической структуре содержания обучения иностранному языку выделяются следующие компоненты: сферы, темы и ситуации общения, языковые знания, языковые навыки и речевые умения, номенклатура формул речевого общения, передающая различные коммуникативные намерения, тексты для устной и письменной иноязычной деятельности, учебные умения.

Основной задачей преподавателя при обучении студентов технических специальностей английскому языку является подбор содержания образования, который позволяет формировать выделенные компоненты образования с учётом требуемых компетенций.

Рассмотрим для начала сферы общения. Деятельность выпускника технического вуза осуществляется в различных сферах [3]. Сфера общения определяет характер речевой деятельности участника коммуникации. Для бакалавров такими сферами являются социокультурная, элементарно профессиональная и учебная сфера. Все это позволяет подготовить студентов к межличностной и межкультурной коммуникации. Но наиболее значимым для системы высшего профессионального образования можно считать сферу академического общения. К примеру, участие Национального исследовательского Томского государственного университета в программе «5-100» повышения конкурентоспособности ведущих вузов России предполагает, что и сотрудники университета, и его студенты смогут вести диалог в академической и научной сфере с представителями мирового сообщества на международном языке общения – английском. Следовательно, для бакалавров важными являются коммуникативные умения в ситуациях лекционного общения, взаимодействия в рамках семинаров, круглых столов, работы проектных групп, проведение дискуссий в группе по актуальным общенаучным темам и выступление с презентациями [4]. В учебном процессе выделяются ситуации на основе сфер и тем общения [5]. В каждой из перечисленных сфер общения функционируют темы общения. Изучив различные программы подготовки по иностранному языку студентов технических специальностей и обобщив опыт коллег и свой собственный, мы предлагаем следующие темы для устного и письменного общения для обучения бакалавров: «Путешествие. Город», «Высшее образование в России и странах изучаемого языка», «Национальные традиции и обычаи», «Роль английского языка в будущей профессии», «Наука и технологии», «Нобелевские лау-

реаты в области физики», «Экология», «Моя будущая профессия». Важно, что в тематический контекст интегрированы некоторые проблемы, которые могут быть объектом дискуссии как в устном общении, так и объектом понимания в текстах для чтения и аудирования. Следует отметить, что наполнение каждой темы и её экстралингвистическая сторона должны учитывать содержание программ по основным профильным дисциплинам, изучаемым в конкретном вузе.

В то же время содержание обучения иностранному языку принципиально отличается от содержания обучения научным дисциплинам. Усвоение иностранного языка не даёт человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, физики и др.). Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле «беспредметен» [6]. Поэтому при обучении иностранному языку главное – приобретение речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность практического пользования языком. Приобретённые навыки и умения должны обеспечить готовность к иноязычному профессиональному общению и дальнейшему саморазвитию. Иностранный язык призван выполнять две основные функции в профессиональной деятельности работника: выступать инструментом общения (в устной и письменной форме), а также быть средством совершенствования своего профессионального уровня. [7]. Мы считаем, что при подготовке бакалавров важно совершенствовать умения в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности: умения просмотрового, ознакомительного, изучающего чтения научно-популярной и учебной литературы для работы с большим потоком информации, навыки восприятия устной речи по общенаучной тематике на материале прослушивания лекций, умения публично выступать на общенаучные темы, умения вести диалог на учебные и общенаучные темы, умения писать рефераты, конспекты, тезисы. Что касается академических умений, таких как способность работать с большим объёмом информации; делать записи различного характера в процессе чтения и прослушивания лекций и иных устных выступлений; выбирать тему и делать устные/письменные выступления [8], они автоматически являются объектом овладения в процессе иноязычной подготовки.

Профессор Соловова Е.Н. полагает, что в содержании образования важны умения работать с текстами, а также умения создавать свои

собственные тексты [9]. При отборе текстов для устной и письменной иноязычной деятельности следует опираться на принципы профессиональной ориентированности, ситуативности, аутентичности, профессиональной значимости и информативности. Колесников А. Авыделяет такие функциональные типы текстов, как повествование, описание, рассуждение и сообщение [10]. Безусловно, редко встречаются тексты, относящиеся только к одному коммуникативному типу. Чаще всего тексты комбинируют описание, повествование и рассуждение, и какой-нибудь тип является доминирующим. Р.С. Аликаев предлагает многомерную классификацию текстов научного стиля [11]. На первом уровне тексты делятся на описательные и аргументативные в зависимости от коммуникативной цели, намерения. Все эти виды текстов должны стать объектом изучения студентов бакалавриата. Е.И. Мотина выделяет 10 типов текстов, которые практически покрывают весь текстовый материал по физике и химии [12]. Это тексты об общих понятиях и категориях науки, о видовых разновидностях объектов, их характеристиках, строении, связях, отношениях, описании технологии, методики, экспериментов. Вследствие этого при обучении бакалавров осуществляем отбор аутентичных научно-популярных текстов по обозначенной тематике из энциклопедий и т.д., а также тексты веб-сайтов.

Представленное общее видение содержания языкового образования студентов технических специальностей позволяет выстроить модель формирования их знаний и умений, входящих в состав требуемых современных результатов обучения.

Литература

1. Маслова Ю.В., Румбешта Е.А., Коханенко А.П. Профессиональная подготовка студентов радиофизического факультета в рамках лабораторного комплекса «Волоконно-оптические линии связи» // Вестник ТГПУ. 2015. № 8 (161). С. 120–125.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 12.0303 «Фотоника и оптоинформатика». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/120303.pdf
3. Даминова С.О. Сферы, темы и ситуации иноязычного общения как компоненты содержания обучения бакалавров и магистров в сфере высшего образования // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 88–94.
4. Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 6 (33). С. 67–70.

5. Гордеева Т.А., Булатова А.О., Хомяков Е.А., Тишулин П.Б. Содержание обучения бакалавров и магистров иностранному языку // НиКа. 2012. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-obucheniya-bakalavrov-i-magistrov-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 24.02.2017).
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
7. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-воТом. ун-та, 2014. 180 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. 3-е изд. М.: АСТ: астрель: Полиграфиздат, 2010. 238 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. 272 с.
10. Колесников А.А. Работа над аналитическим сообщением в старших классах образования // Иностранные языки в школе. 2011. № 2. С. 8–14.
11. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. Нальчик, 1999. 318 с.
12. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988. 176 с.

М. В. Ширинян

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Формирование межкультурной компетентности является актуальной проблемой современного образования. Адекватное речевое поведение требует освоения не только системно языковых знаний, но и знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка, помогая, таким образом, участвовать в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

На рубеже второго и третьего тысячелетий становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всех

стран мира. Сегодня невозможно найти этнические общности, которые не испытали бы на себе воздействие как со стороны культур других народов, так и более широкой общественной среды, существующей в отдельных регионах и в мире в целом. Это выразилось в бурном росте культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями и отдельными индивидами разных стран и культур. Расширение взаимодействия культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях.

Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе зачастую делают эти контакты трудными и даже невозможными. Но это лишь частные проблемы межкультурных контактов. Основные причины их неудач лежат за пределами очевидных различий. Они – в различиях в мироощущении, то есть ином отношении к миру и к другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками. С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Наш этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но его еще и трудно распознать, так как это бессознательный процесс. Отсюда напрашивается вывод, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться.

Воспитание межкультурной компетентности должно стать одной из целей современного образования. Именно система образования должна взять на себя задачу избавления людей от устаревших этноцентристских взглядов и замены их на новые, более соответствующие реалиям того единого мира, в котором мы живем.

Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой титульного этноса. В этом случае единственной разумной идеологией и политикой общества становится **мультикультурализм и межкультурная компетентность**, то есть позитивное отношение к наличию в обществе раз-

личных этнокультурных групп и добровольная адаптация социальных и политических институтов общества к потребностям разных культурных групп.

В последнее время все большее число исследователей рассматривают перемещение в другую культуру как ситуацию, в которой прежние навыки социального взаимодействия человека оказываются бесполезными, и он нуждается в овладении подобными навыками новой культуры. Наиболее эффективным методом здесь оказываются специально организованные **тренинги.** Их назначение заключается в том, чтобы снять прежде всего психологические трудности приспособления к иной культуре.

Одним из способов воспитания межкультурной компетенции становится обязательное изучение иностранных языков.

Существует несколько способов подготовить индивида к межкультурному взаимодействию, чтобы облегчить последствия культурного шока. Их можно разделить на три группы:

– по методу обучения – дидактические или эмпирические;

– по содержанию обучения – общекультурные или культурно специфические;

– по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов, – когнитивной, эмоциональной, поведенческой.

Методы обучения индивида могут быть дидактические – просвещение, ориентирование и инструктаж, и эмпирические – тренинг.

Просвещение представляет собой процесс приобретения знаний о культуре, к контакту с которой человек целенаправленно готовится.

Ориентирование также представляет собой обучающую программу, цель которой – быстро познакомить человека с основными формами, ценностями и правилами поведения в чужой культуре.

Примерно ту же цель имеет и *инструктаж,* знакомящий человека с проблемами, могущими возникнуть в той или иной стране.

Эмпирическое обучение взаимодействию с представителями других культур дает *тренинг,* который ставит перед собой две основные задачи. Во-первых, через проигрывание ситуаций, протекающих поразному в разных культурах, познакомить обучаемых с межкультурными различиями; во-вторых, познакомив обучаемых с самыми характерными особенностями чужой культуры, подготовить перенос полученных знаний на другие ситуации.

Основой подготовки обычно является *общекультурный тренинг*, или *тренинг самосознания,* в результате которого человек должен осознать себя представителем конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре.

После этого становится возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем – выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективного межкультурного взаимодействия. Для этого тренер предлагает участникам рассмотреть различные конфликтные ситуации, которые решаются с позиций разных культур и фиксируют внимание на стереотипах и нормах родной культуры.

Культурно специфичные тренинги готовят человека к взаимодействию в рамках конкретной культуры. Они могут быть:

– когнитивными, дающими информацию о другой культуре;

– поведенческими, обучающими практическим навыкам, необходимыми для жизни в чужой культуре;

– атрибутивными, объясняющими социальное поведение с точки зрения другой культуры.

Среди названных видов тренингов самым важным является *атрибутивный*, так как большая часть проблем в общении с представителями других культур возникает из-за непонимания причин поведения друг друга.

В процессе подготовки человека к межкультурному взаимодействию нужно стремиться использовать разные методы подготовки и разные типы тренингов. Итогом процесса обучения должно стать овладение так называемым *платиновым правилом,* сформулированным по аналогии с золотым правилом нравственности: делай так, как делают другие. Иными словами, попав в чужую культуру, нужно поступать в соответствии с нормами, обычаями и традициями этой культуры, а не навязывать местным жителям своих норм и ценностей.

Литература

1. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. СПб.: Речь,2000. 310 с.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. М.: ИНФРА,2007. 272 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

4. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М.: Ключ-С, 2000. 224 с.

Н.В.Шишонина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Статья посвящена формированию межкультурной компетенции в процессе обучения языку. Указывается, что межкультурная компетенция опирается на комплекс знаний о культуре страны, язык которой изучается.

Ключевые слова: образование, культурная компетенция, развитие культурной компетенции, иностранный язык, культурный диалог, страноведение.

В настоящее время цель обучения языку формулируется как подготовка к реальной межкультурной коммуникации, которая трактуется отечественными лингводидактами как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам. Процесс становления способности к межкультурной коммуникации осуществляется в учебных условиях во взаимосвязи, во-первых, освоения учащимися иноязычного кода (развития, речевого опыта) и, во-вторых, развития его культурного опыта, в составе которого можно вычленить отношение индивидуума к себе, к миру, а также его опыт творческой деятельности. Таким образом, формирование межкультурной компетенции – одна из важнейших задач обучения языку [2. С. 47]. В условиях обучения иностранному языку знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит на всех языковых дисциплинах.

На традиционных занятиях по иностранному языку передаются сведения и факты страны изучаемого языка. Однако страноведение должно охватывать больше, чем простую передачу фактов. Речь идет о том, чтобы увидеть и понять исторические, политические и социальные взаимосвязи, мысли, действия и восприятие людей изучаемой культуры, поэтому страноведческие знания должны передаваться в интеграции с другими практическими дисциплинами. Использование литературных текстов на занятиях помогает решить эту задачу, поскольку они содержат различную страноведческую информацию.

Обучающийся через литературу может узнать, как думают люди изучаемой культуры, какие проблемы они имеют, о чем они мечтают и как политические или социальные отношения эти мечты воплощают или им препятствуют.

Иногда ситуация произведения, проблемы в нем представленные становятся только тогда понятными, когда вовлекается широкий исторический и политический контекст. Таким образом, литературные тексты предполагают у будущего бакалавра предварительное страноведческое знание (социокультурный фон), которым обладает не каждый. Если такое знание у студента отсутствует, то оно должно быть предъявлено на занятии. Для этого помимо литературных текстов, необходимы и другие источники (предметные тексты, словари, справочники), из которых можно почерпнуть необходимую информацию. Итак, литературные тексты знакомят с чужой культурой. При этом содержание текста всегда представлено с определенной точки зрения – это может быть перспектива персонажа или перспектива автора. Литературные тексты не просто отражают действительность, они имеют свои собственные правила организации текста. При этом и точка зрения обучающегося имеет значение, ведь фигуры и события воспринимаются им на фоне личных знаний, ожиданий, воспоминаний. Один и тот же текст читается и понимается по-разному. Носитель языка читает по-другому, нежели иноязычный читатель, да и внутри культурного пространства имеется различное прочтение и точка зрения на одни и те же события. Здесь оказывает влияние личный опыт, знание о том, что и как читается, понимается, т.е. при чтении важнее только когнитивный, но и эмоциональный компонент. В зависимости от того, каким социокультурным фоном обладает читатель, проблемы и переживания героев для него вплетены в целый клубок эмоций, так что к объективному значению присоединяется субъективное [1.С. 132]. Даже если при чтении трудно разделить эти оба компонента, их различение важно для дидактики. Литературные тексты могут многое оставлять открытым, быть многозначными.

Эта открытость, незавершенность текста побуждает обучающегося к построению смысловых взаимосвязей, в чем также заключается эффект. Понимание литературных текстов – это пошаговое приближение к чужой перспективе. Чтение – это сравнение между тем, что студент приносит из собственного культурного знания, и тем, что текст предъявляет из своей культуры. Можно сказать, что чтение – это ин-

терактивное отношение между текстом и читателем. Обучающийся должен понять внеязыковые фактические взаимосвязи и соединить это с конкретными фигурами, ситуациями и событиями текста так, чтобы они стали понятными. Таким образом, литературные тексты предлагают широкие возможности мотивировки и заинтересованности. Резюмируя, назовем следующие основания для работы с литературными текстами.

1. Литературные тексты затрагивают студентов не только когнитивно, но и эмоционально.

2. Литературные тексты не однозначны, побуждают к размышлению.

3. Литературные тексты содержат страноведческую информацию и помогают лучше понять культуру чужой страны.

4. Литературные тексты дают возможность разнообразить формы проведения занятия.

При непосредственном отборе литературных текстов для занятия следует учитывать следующие дидактические факторы:

– будет ли текст интересным, в том числе в страноведческом плане;

– имеются ли у студентов требуемые социокультурные фоновые знания (если «да», то, как их можно активизировать; если «нет», то, как эти знания можно предоставить);

– может ли содержание текста быть присоединено к знакомым ситуациям, опыту будущего бакалавра;

– не будет ли текст слишком сложным в языковом и содержательном плане;

– имеет ли текст воспитательный потенциал;

– сможет ли текст побудить обучающихся к поиску нового знания.

Принцип межкультурного обучения делает возможным интенсивное и критическое изучение актуальных страноведческих тем, поэтому особое внимание следует уделить отбору тем. [2. С. 186]. С этим связана определенная сложность, ведь культура страны изучаемого языка охватывает целую палитру значимых компонентов, не все из которых имеют смысл для изучения иностранного языка и могут быть обсуждены на занятии. Тем самым возникает вопрос, какие темы релевантны для учебного занятия. Выбор страноведческих и тем зависит от многих факторов: с одной стороны, от того, насколько важна и типична тема, но с другой стороны, от существующего учебного кон-

текста – от интересов, возраста, уровня обученности целевой группы, от цели занятия. Поэтому можно рекомендовать проработку определенных тематических модулей, таких как, например, молодежь, окружающая среда, политические изменения, мигранты и т.п. Как отмечалось выше, при работе над какой-либо страноведческой темой одних литературных текстов недостаточно, они должны быть дополнены предметными текстами, научной информацией, а может, и учебным фильмом, чтобы обучающиеся получили соответствующие фоновые знания. Это важно и с психологической точки зрения, поскольку соответствует различному стилю учения: одним мало интересна художественная литература, другие скучают при чтении предметных текстов, третьи реагируют прежде всего на визуальный ряд. Кроме того, важен деятельностно ориентированный подход к текстам, при котором обучающиеся что-то делают с текстом: трансформируют текст, дописывают его до конца, принимают перспективу какого-либо персонажа и обдумывают, что бы сам сделал в данной ситуации или как бы почувствовал себя в ней, пишут дневник или письмо, сочиняют диалог и разыгрывают его и т.п. [3. С. 529].

Литературные тексты широко используются на занятиях, поскольку именно литература и язык развивают интерес студентов к истории и культуре, формируют толерантное отношение к представителям другой нации и культуры, и в конечном итоге, углубляют страноведческие и культурологические знания обучающихся. В рамках языковых дисциплин успешно применяется концепция межкультурного обучения. Для этого из различных источников нужно выбрать предложения или части предложений, даже отдельные слова, которые представляются интересными, информативными, вырезать их, положить на бумагу. Затем следует скомбинировать эти отдельные части заново так, чтобы получился новый текст, в котором строчки из разных контекстов соединяются. Вероятно, нужно придумать логичные смысловые переходы, чтобы соединить эти строки.

В заключение нужно придать форму всему тексту, наклеить его на бумагу, озаглавить и повесить на доску. Для подобного «монтажа» потребуются страницы из журналов, рекламных проспектов, брошюр. Уровень сложности задания можно регулировать для каждой рабочей группы. Конечно, в такой технике работать довольно сложно, хотя и увлекательно. Подобные задания всегда вызывают большой интерес у

студентов, желание найти необходимую информацию, воплотить новые идеи.

Таким образом, в результате творческой работы достигается главная задача обучения языку – формирование межкультурной компетенции.

Литература

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. М., 2003. 207 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Языки и межкультурная коммуникация // Программы теоретических курсов лекций, спецкурсов и спецсеминаров: по специальности «Английский язык». М., 2008. 264 с.
3. Шишонина Н.В. Развитие межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку // Образование. Наука. Культура Материалы VII Международной научно-практической конференции: сборник научных статей / под общей редакцией профессора Б.В. Илькевича; отв. ред. Н.В. Соловьева. 2015. С. 529–530.

Е.М. Шульгина, Е.В.Вычужанина, Е.А. Мельникова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. В статье рассматривается один из способов успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов естественнонаучных факультетов в процессе подготовки и организации студенческой конференция на английском языке. Авторы рассматривают последовательность форм работы студентов (коллективную и самостоятельную) как наиболее эффективное средство в формировании ИКК и описывают различные виды деятельности при подготовке докладов на английском языке, анализируя свой практический опыт.

Согласно ФГОС ВПО нового поколения, основной целью обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе является подготовка специалиста, обладающего таким уровнем иноязычной

коммуникативной компетенции, который позволит эффективно решать профессиональные задачи в соответствующей области деятельности. В рамках настоящей статьи нами предпринята попытка обосновать целесообразность проведения студенческих конференций на английском языке на неязыковых факультетах, выделяя важное условие успешности иноязычной учебной деятельности для формирования ИКК, которым выступает последовательность форм работы студентов, а именно: 1 коллективная работа 2 самостоятельная работа 3 коллективная работа. При этом самостоятельная работа студентов представляется нам наиболее сложной формой обучения, поскольку требует специальной подготовки и от студентов, и от преподавателя.

В российской науке накоплен значительный опыт исследования самостоятельной работы обучающихся. В трудах С.И. Архангельского, М.В. Булановой-Топорковой, И.А. Зимней, А.Г. Казаковой, П.И. Пидкасистого обосновываются роль и место самостоятельной работы в целостном учебном процессе, подходы к определению ее содержания, классификации типов. В работах М.Г. Евдокимовой, Е.В. Змиевской, В.А. Козакова, И.В. Савченко, П.В. Сысоева и др. анализируются организационные и методические аспекты самостоятельной работы обучающихся как резерва повышения эффективности учебного процесса.

М.Г. Евдокимова в своей работе выделяет новое важное условие успешности самостоятельной учебной деятельности – автономию обучающегося. Отмечается, что концепция автономности обучающегося перекликается с понятием самостоятельная работа студента, принятого в отечественной методике. Следует отметить, что основное отличие заключается в том, что при развитии автономности обучающегося большее значение приобретает ответственная позиция самого обучающегося за результат учебной деятельности. «Если студенту постепенно и последовательно передается управление и регулирование собственной работой, это создает предпосылки для перехода от учебной деятельности, управляемой преподавателем, к деятельности учения, которая осуществляется полностью самостоятельно, без управления со стороны преподавателя» [1: 29].

Большинство ученых в качестве основного признака самостоятельной работы студентов называют отсутствие непосредственного участия преподавателя [2]. Однако в нашем случае при подготовке студентов к выступлению на научной конференции отсутствие преподавательского контроля невозможно по той причине, что преподава-

тель должен проконтролировать грамотность и адекватность материала докладов, составленных студентами самостоятельно. При этом роль преподавателя не сводится к «контролирующему органу». Задача педагога предварительно обучить студентов всем навыкам самостоятельной работы: разным видам чтения (поискового, просмотрового, ознакомительного, изучающего и пр.), реферированию и структурированию текста, умению работать со специализированными поисковыми программами и пр. В данном случае главный признак самостоятельной работы заключается в том, что цель обучающегося состоит в осознании необходимости своей деятельности, а также его умении:

1) отделять главное от второстепенного;
2) видеть сложные места и прояснять их;
3) суммировать прочитанное/увиденное;
4) прогнозировать итоговый результат.

Развитие ИКК предполагает разностороннюю самостоятельную деятельность студента, в том числе работу над собой как коммуникативной и познающей личностью, поскольку любой процесс коммуникации подразумевает индивидуальный подход личности к самому процессу коммуникации, предмету обсуждения и т.д. [3]. Согласно современным образовательным стандартам, иностранный язык, входит в базовую часть структуры основной образовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) бакалавриата (Б1). В соответствии с требованиями к подготовке профессиональных кадров в РФ при обучении иностранному языку перед высшей школой стоит задача сформировать следующие общекультурные компетенции:

1) способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач в типовых ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
2) способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6) для бакалавров.

Таким образом, педагогам вузов необходимо: с одной стороны, способствовать творческому и культурному развитию личности на занятиях иностранного языка, а с другой, помочь будущему исследователю уверенно чувствовать себя в ситуации иноязычного профессионального общения. Кроме того, нельзя не отметить, что современ-

ные образовательные программы имеют тенденцию к сокращению аудиторных часов по иностранному языку и увеличению часов, отведенных на самостоятельную работу студентов. Так, ООП ВПО для неязыковых факультетов определяет самостоятельную работу студента как *ключевую составляющую учебного процесса, которая определяет формирование навыков, умений и знаний, приемов познавательной деятельности* и обеспечивает интерес к творческой работе. Согласно ООП максимальный объем учебной нагрузки студента дневной формы обучения, включая все виды аудиторной и внеаудиторной учебной работы, не должен превышать 54 часов в неделю, при этом объем самостоятельной работы студента (СРС) составляет половину всех аудиторных часов, но может отличаться по предложению преподавателя в большую сторону. Следовательно, при обучении студентов иностранному языку неязыковых факультетов необходимо использовать такие подходы и методы обучения, которые были бы направлены на овладение профессионально ориентированной лексикой, развитие информационной компетенции, формирование способностей и навыков опытного перевода профессиональных текстов [4].

В апреле 2017 года в Национальном исследовательском Томском государственном университете состоялась первая конференция студентов-бакалавров первого года обучения по направлению подготовки «Биология» First Students' Conference of Natural Sciences, которая была организована в рамках университетского проекта «Развитие иноязычной компетенции студентов ТГУ» согласно реализации Программы повышения конкурентоспособности университета. Мы проанализировали практический опыт, полученный нами в результате организации и проведения вышеуказанной конференции, и рассматриваем научно-практическую конференцию как наиболее естественную и гармоничную форму работы студентов в современном вузе. С нашей точки зрения моделирование ситуации научной конференции и вовлечение будущих бакалавров и магистров в подготовку и проведение подобных мероприятий вполне отвечают цели формирования ИКК, а также способствуют развитию разносторонней, современной, конкурентоспособной личности. Конференция проводилась в специально отведенный учебный день и включала в себя устные и стендовые доклады. Студенты заблаговременно были ознакомлены с требованиями к выступлению, которые заключались в следующем: временной регламент одного доклада составлял 5-7 минут; докладчик

должен обозначить актуальность проблемы, сформулировать главную мысль, выразить собственное мнение по отношению к данному вопросу и быть готовым аргументированно ответить на вопросы слушателей. Подготовка студентов к выступлению на конференции состояла из трех основных этапов.

1 Этап – Организационный (коллективная форма работы студентов).

2 Этап – Подготовительный (самостоятельная работа студентов).

3 Этап – Реализация (коллективная форма работы студентов).

На организационном этапе происходит выбор и формулировка проблемы для подготовки доклада. При этом тема доклада не может быть узкоспециализированной, т.к. студенты первокурсники ещё не знакомы с терминологической базой и со спецификой своей будущей профессии, а значит, тема должна соответствовать формату научно-популярной, занимательной науки. В процессе работы преподавателю необходимо обеспечить максимальную активность всех студентов группы, т.к. ИКК формируется за счет опыта собственной деятельности. В процессе работы сильные студенты помогают более слабым разобраться в новом материале. При этом помимо взаимообучения происходит процесс самообучения, т.к. у сильных студентов при разъяснении материала информация трансформируется в более глубокие знания. Наиболее оптимальным вариантом для реализации активности всей группы являются интерактивные методы обучения, под которыми понимаются все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого студента [5]. Целесообразно, на наш взгляд, погружать студентов в проблему на основе видеороликов из сети Интернет, задавать наводящие вопросы с помощью таких интерактивных приемов, как «Эвристическая беседа», «Мозговой штурм» и т.п. Преподавателю целесообразно узнать, какие вопросы наибольшим образом интересуют студентов в рамках текущей тематики; активизировать мотивацию; выявить первоначальное представление студентов относительно данной проблемы; выявить, какие сложности возможны при работе (лексические, грамматические и т.д.). В конечном итоге, желательно, чтобы студент выбрал тему доклада самостоятельно. Далее преподаватель и студент работают совместно над названием доклада. Чтобы правильно сформулировать название, необходимо не только видеть проблемную ситуацию, но и указать возможные способы и

средства ее разрешения. Так, симптоматикой проблемных ситуаций является возникновение множества контрпримеров, которые влекут за собой множество вопросов и рождают ощущения сомнения, неуверенности и неудовлетворенности имеющимся знанием. Результатом выхода из проблемных ситуаций является возникновение новых рационально осмысленных форм организации теоретического знания [6]. Следует отметить, что в современной методике обучения иностранным языкам проблемная ситуация признается основной единицей обучения. Опора на проблемность в обучении позволяет развивать у студентов аналитическое, критическое мышление, умение самостоятельно работать с информационным потоком, добывать новые знания, применять их на практике, эффективно взаимодействовать.

Нам показалась очень удачной идея использовать риторические вопросы в названии докладов. Например, такие названия, как: “Would you like to live forever: the problem of aging”, “What awaits us at bedtime?” или “Would you like a cup of Java?”, “Dust Bunnies” подтверждают, на наш взгляд, предположение о том, что умение контактировать с аудиторией является очень важным фактором для успешного выступления. Именно от того, как реагируют слушатели на доклад, зависит успех и самооценка студента.

Таким образом, критериями успешной реализации данной педагогической задачи являются:

– понимание проблемы;

– подход к выполнению задания;

– умение прогнозировать результат;

– умение представить результат выполненного задания.

На подготовительном этапе происходит сбор и анализ материала. На данном этапе студенты много работают самостоятельно. Следовательно, не стоит, на наш взгляд, отправлять студентов исключительно к аутентичным источникам, поскольку работа с последними – процесс очень трудоемкий, а подготовка к конференции ограничивается количеством часов, отведенных на контактную работу. Поэтому возможны любые приемлемые варианты, которые способствуют достижению цели. Важно объяснить студенту, что его возможности на иностранном и родном языках разные и чтобы он использовал адекватные языковые средства, посильные грамматические конструкции и лексический материал. В ООП бакалавриата отмечается, что бакалавр должен владеть навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля. Соответ-

ственно, мы утверждаем, что активная поисковая самостоятельная деятельность студентов при подготовке к выступлению с докладом на конференции помогает совершенствовать их метапознавательные умения, повышая тем самым уровень саморегуляции при понимании материала в процессе работы над ним. Так, в рамках самостоятельной деятельности при работе над докладом, преподавателю необходимо четко определить план и итоговый результат самостоятельной деятельности студентов, а также способы управления этой деятельностью при работе с аутентичной иноязычной информацией, а именно:

– задать серию вопросов, на которые нужно найти ответы в процессе работы с ресурсами Интернет;

– четко очертить проблему, которую нужно решить;

– указать последовательность в изучении материала;

– сообщить срок выполнения задания;

– указать форму отчета, после переработки собранной информации;

– определить критерии оценки.

На этом этапе целесообразно вовлечь, по возможности, в работу преподавателей-предметников с профилирующих кафедр. В таком сотрудничестве есть безусловные плюсы. Во-первых, это повышает научную и исследовательскую ценность данной работы. Во-вторых, даёт возможность первокурсникам познакомиться с разными кафедрами и их сотрудниками. И, в-третьих, повышает мотивацию к изучению иностранных языков для профессиональных целей, поскольку студент видит, как современные исследователи используют иностранную литературу и какие возможности открываются перед учёным, который владеет иностранным языком.

На этапе реализации студенты представляют свои доклады в аудитории, где происходит их коллективное обсуждение, что значительно облегчит их дальнейшее выступление на конференции, поскольку за счет этого происходит ослабление психологического напряжения. Кроме того, при организации коллективной работы студентов на заключительном этапе между ними возникает новая форма взаимодействия. Эта форма влияет на развитие их речи, коммуникативности, мышления, интеллекта и ведет к взаимному обогащению. Следует подчеркнуть, что на этапе реализации работа в коллективе наиболее эффективна, если групповому обсуждению предшествует индивидуальный личный поиск.

Проанализировав полученный опыт в проведении студенческой конференции на иностранном языке, мы пришли к выводу: благодаря алгоритму работы «коллективная – самостоятельная работа – коллективная» у обучающихся формируются следующие умения:

– классифицировать получаемую информацию;

– организовывать полученную информацию в связные структуры;

– анализировать различные ситуации;

– проверять, планировать и соотносить полученную информацию в ходе познавательной деятельности;

– прогнозировать, предвосхищать и учитывать последствия принимаемых решений;

– выбирать и определять стратегии для выполнения задачи.

Кроме того, подготовка доклада к выступлению на научной конференции решает одну из ключевых задач современного образования – увеличение объема внеаудиторной самостоятельной работы студентов, за счет которой формируется процесс саморегуляции личности, в связи с чем самостоятельная работа обретает характер управляемости со стороны самого обучаемого.

Литература

1. Евдокимова М.Г. Способы формирования и развития автономности учащихся в процессе овладения ИЯ. Методич. пособие для препМ.: МИЭТ, 2010. 96 с.
2. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. общество России, 1998. 640 с.
3. Шульгина Е.М., Обдалова О.А. Организация управляемой самостоятельной деятельности студентов посредством технологии веб-квест как условие успешности формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. № 376. С. 162–167.
4. Абаева Ф.Б. Формирование и развитие ИК студентов естественнонаучных факультетов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
6. Философия: учебник / под ред. А.Ф. Зотова, В.В. Миронова, А.В. Разина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академический Проект; Трикста, 2004. 688 с.

Е.М. Шульгина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о внедрении Интернет технологии веб-квест в образовательный процесс для успешного развития критического мышления у студентов вузов. Проводится сравнительный анализ структуры веб-квеста с этапами когнитивной деятельности человека для решения поставленных педагогических задач.

«Содержание и формы человеческого мышления и речи на разных ступенях истории биологического и в особенности общественного развития человека, а также его индивидуального существования настолько сложны и обусловлены таким количеством и многообразием факторов, что изучение их естественно выходит за пределы одной научной области» [1]. Только совместная работа ученых из различных областей наук, таких как логика, общая, сравнительная и детская психологии, этнография, литературоведение, лингвистика, педагогика, физиология, антропология и мн. др., сможет внести ясность в одну из самых сложных проблем современной науки о человеке – психолингвистике.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности. В 1956 году американский ученый-психолог Бенджамин Блум написал книгу «Таксономия образовательных целей: сфера познания» [2]. С тех пор его шестиуровневое описание мышления неоднократно адаптировалось и применялось в самых разных целях. Его список когнитивных процессов организован иерархически. Начинается таксономия с самого простого уровня, а именно припоминания уже известной информации (знания) и развивается до наиболее комплексного уровня, который заключается в выработке суждений о ценности и значимости той или иной идеи. Согласно его концепции, образовательные цели разбиваются на три области: *когнитивную, аффективную и психомоторную*. Умения и навыки в когнитивной области касаются знания, понимания и критического мышления. К аффективной (эмоционально ценностной) области относятся

цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели: формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности. Умения в психомоторной области описывают способность к манипуляциям с орудиями или инструментами. Психомоторные цели обычно связывают с изменением или развитием практических навыков. Когнитивные цели разбиты на шесть уровней.

Уровень 1 – знание. Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений. Студент:

– знает (запоминает и воспроизводит) употребляемые термины;

– знает конкретные факты;

– знает методы и процедуры;

– знает основные понятия;

– знает правила и принципы.

Уровень 2 – понимание. Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую, например, перевод с одного языка на другой. В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учащимся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (прогнозирование). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала. Студент:

– понимает факты, правила и принципы;

– интерпретирует словесный материал, создавая схемы, графики, диаграммы;

– предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.

Уровень 3 – применение. Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях. Сюда относится применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения

требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание. Студент:

– использует понятия и принципы в новых ситуациях;

– применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях;

– демонстрирует правильное применение метода или процедуры.

Уровень 4 – анализ. Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда входит вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Студент:

– выделяет скрытые (неявные) предположения;

– видит ошибки и упущения в логике рассуждений;

– проводит разграничения между фактами и следствиями;

– оценивает значимость данных.

Уровень 5 – синтез. Эта категория обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий, схемы, упорядочивающие имеющиеся сведения. Достижение соответствующих учебных результатов предполагает деятельность творческого характера, направленную на создание новых схем, структур. Студент:

– пишет небольшое творческое сочинение;

– предлагает план проведения эксперимента;

– использует знания из различных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.

Уровень 6 – оценка. Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных и т.д.). Суждения студента должны основываться на четких критериях: внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учащимся или предлагаться ему извне, например, преподавателем. Данная категория предполагает достижение учебных результатов всех предшествующих категорий. Студент:

– оценивает логику построения материала в виде письменного текста;

– оценивает соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев;

– оценивает значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев.

Однако сегодня мы живем уже не в том мире, чем тот, применительно к которому Блум создавал свою Таксономию в середине прошлого века. В области образования произошел огромный скачок, благодаря информатизации общества и сегодня преподавание и обучение – это значительно большее, чем просто мышление. Оно также включает в себя чувства и убеждения участников образовательного процесса, а также их социальную и культурную образованность. Если мы хотим повысить уровень образования в стране, мы должны прививать студентам такие качества, которые делают человека разумным, обучаемым, мыслящим, а значит необходимо развивать их критическое мышление [3]. Критическое мышление – это, с одной стороны, *способность* анализировать информацию, применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям. Это также *способность* ставить новые вопросы, вырабатывать аргументы, принимать независимые, продуманные решения [4]. С другой стороны, определение критического мышления обычно включает в себя *умение* прогнозировать ситуацию, наблюдать, обобщать, сравнивать, устанавливать связи, проводить аналогии и выявлять причины явлений. При этом под *умением* имеется в виду реализация способности осмысленно выполнять какую-либо работу, требующую теоретических знаний и практических навыков, а под *способностями* – такие психические свойства, которые зависят от знаний, навыков и умений, но не сводятся к ним. Как известно, способности – это более устойчивые свойства личности. Они формируются и развиваются медленнее, чем приобретаются знания, навыки, умения. Вместе с тем существует неразрывная взаимозависимость между способностями человека и его знаниями и умениями: так, способности формируются и развиваются путем усвоения знаний и умений, а от развития способностей, в свою очередь, зависят легкость и быстрота овладения последними. Таким образом, умение мыслить – это умение думать целесообразно, позитивно, конструктивно, ответственно. Это умение грамотно распорядиться своими ресурсами, организовать свое мышление, память и внимание [4]. В отечественной и зарубежной психологии предлагается множество приемов, направленных на формирование и развитие именно компонентов умения мыслить. Так, например, Джером Брунер, крупнейший специалист в области когнитивной психологии,

подчеркивал, что необходимо научить человека мыслить, в частности, развивать его критическое мышление, а Дайана Халперн и Джон Дьюи утверждали, что главная задача системы образования состоит в том, чтобы научить студента мыслить [5]. Кроме того, Дайана Халперн рассматривает критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью. Это такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий студент использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [5]. Согласно вышеупомянутым определениям, признаки критического мышления характеризуются:

– формированием позитивного опыта из всего, что происходит с человеком;

– формированием самостоятельного, ответственного мышления;

– аргументированным мышлением;

– многогранным мышлением, которое проявляется в умении рассматривать явление с разных сторон;

– индивидуальным мышлением, отражающим личностную культуру работы с информацией;

– социальным мышлением, при котором работа осуществляется в парах или группах.

Исходя из вышеизложенного, нам кажется целесообразным провести параллель между традиционной иерархией мыслительных процессов, согласно концепции Б. Блума [2], и методикой применения технологиии веб-квест в обучении студентов [4]. С точки зрения дидактики, веб-квест представляет собой универсальное методическое средство, с помощью которого можно реализовать учебный проект исследования и всестороннего изучения отдельно взятого проблемного вопроса, часто связанного с будущей профессиональной деятельностью студентов. Веб-квест имеет четкую структуру и составлен с помощью ссылок, выбираемых преподавателем в сети Интернет для решения поставленной проблемы, которая не должна иметь однозначного ответа. При этом ссылки подбираются таким образом, чтобы вопрос рассматривался с разных сторон и имел несколько вариантов

ответа. Студенты должны извлечь из всего предложенного многообразия текстового, графического и видеоматериала необходимую информацию и сформулировать свой собственный вывод самостоятельно. Главное отличие веб-квеста от других обучающих ИКТ ресурсов, по нашему мнению, заключается в том, что материал, подобранный преподавателем, должен носить *проблемный характер*. При этом студенты, распределившись по командам, в зависимости от исследовательской задачи, работают независимо одна от другой. В результате каждая группа должна найти *свое* решение, основываясь на личностном, языковом и метакогнитивном опыте и новых знаниях, полученных при активной самостоятельной деятельности с информационными ресурсами. На заключительном этапе в формате общей полемики организуется обсуждение полученных результатов, аргументируются точки зрения и формулируется единое мнение.

Такой процесс стимулирует каждого участника команды учиться искать компромисс, договариваться с партнерами по общению и аргументированно защищать свою и общую позицию, что полностью соответствует первой ключевой компетенции Совета Европы [6].

Веб-квест включает в себя шесть этапов.

1. Введение (тема и обоснование ценности проекта). Этот этап предоставляет основную информацию, вводит ключевые понятия, а также содержит проблему (вопрос), над которым и будут работать студенты.

2. Задание (цель, условия, проблема и пути ее решения). Это наиболее важная часть веб-квеста. Задание направляет учащихся на ряд конкретных действий при решении проблемы.

3. Процесс (поэтапное описание хода работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, и формы конечного продукта). В этом разделе содержатся указания, как именно учащиеся будут выполнять задание (порядок выполнения и сортировки информации).

4. Интернет-ресурсы (ссылки на ресурсы в сети Интернет: текстовый материал, аудио, видео, графики, карты и пр.).

5. Оценка (шкала для самооценки и критерии оценки преподавателя). Раздел содержит критерии оценки выполненного задания в соответствии с определенными стандартами.

Заключение (выводы, подведение итогов, какие навыки приобрели, также задаются вопросы для мотивации дальнейшего исследования проблемы) [7]. В результате анализа таксономии Блума и технологии веб-квест, мы сочли возможным провести их сравнение (рис. 1).

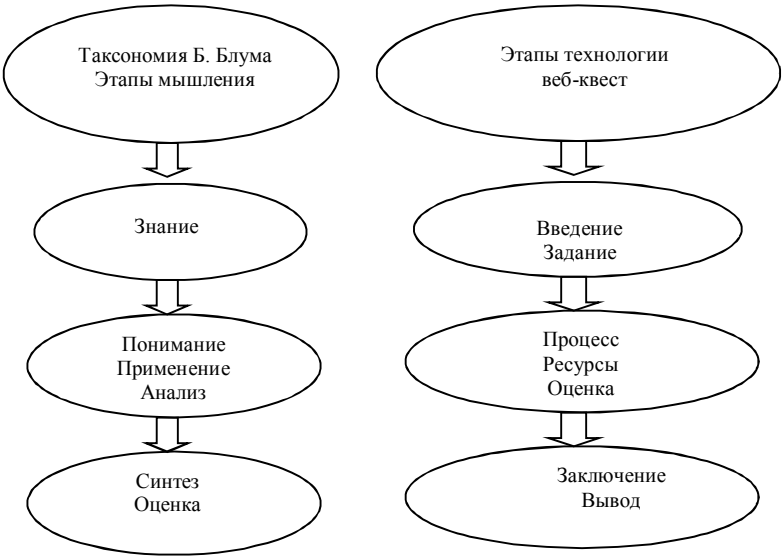


Рис. 1. Сравнение этапов развития мышления по Б. Блуму с этапами работы с технологией веб-квест

Из данной схемы наглядно прослеживается реальность использования возможностей технологии веб-квест для развития критического мышления у студентов, так как этапы данной технологии соответствуют логике развития основных этапов таксономии мышления по Б. Блуму. Как было сказано выше, определение критического мышления обычно включает в себя умение *прогнозировать* ситуацию. Способность к прогнозированию – это особая способность, которая включена в реализацию таких функций деятельности как информационная, организаторская, коммуникативная, развивающая, поэтому благодаря этой способности совершенствуется овладение каждой из перечисленных функций. Способности к прогнозированию развиваются на речемыслительном уровне познавательной деятельности. Так, например, для анализа способности прогнозирования ученые Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, и В.Д. Шадриков учитывали качества речемыслительных процессов, поскольку «ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных опера-

ций; но ядро способности – это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование, регулируются; качество этих процессов» [8: 227].

Прогностическая деятельность имеет своей целью познание будущего, поэтому, вероятно, для успешности этой деятельности значимыми будут те качества речемыслительных процессов, которые обеспечивают успешное познание будущего. Качества речемыслительных процессов, определяющие прогностическую способность, достаточно полно проявляются при установлении причинно-следственной связи, планировании, выдвижении и развитии гипотез, при реконструкции и преобразовании представлений в соответствии с заданной целью. Специфика прогностической, как и любой другой деятельности, обусловлена конкретным ее содержанием, а значит, и соответствующими знаниями, необходимыми для построения прогноза [9]. В результате проведенного нами анализа можно сделать вывод, что технология веб-квест несомненно способствует развитию критического мышления у студентов на любом этапе их обучения и может быть успешно интегрирована в образовательный процесс независимо от направления подготовки и специфики предметной области.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Изд-во Лабиринт. М., 1999. 352 с.
2. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. P. 201-207.
3. Bruer J.T. Schools for thought. Cambridge, MA: MTT Press, 1993. P. 321-332.
4. Шульгина Е.М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредсивом технологии веб-квест: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2014. 22 с.
5. Halpern D. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00122-5.
6. Symposium on Key Competencies in Europe: Report of the Symposium. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, 1997. C. 11, 13–14.
7. Шульгина Е.М. Веб-квест и его роль в обучении иностранному языку. Saarbrukken, Deutschlend. Германия: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. 457 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 414 с.
9. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980. 273 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

А.А. Глухова, Д.Ю. Леонова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РЕЛИГИОЗНЫЙ ПЛЮРАЛИЗМ. КОНФУЦИАНСТВО, БУДДИЗМ, ДОСИЗМ КАК ТРИ ЛИКА КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ. ПОЯВЛЕНИЕ НОВЫХ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ

Его душа – глухой всебожный храм,
Слиянье власти, блеска и блаженства,
Сплетенье в строгий узел всех страстей,
Закрыв глаза на совершенства

Китай – уникальная страна, в которой с религией тесно переплетены философия, культура и государственная политика. На протяжении многовековой истории то или иное религиозное течение в совокупности с философскими учениями определяли направление социально-экономических и политических линий власти.

Все древние религии способствовали формированию особой китайской цивилизации, которая в свою очередь имела влияние на соседние государства: Корею, Вьетнам, Японию, Россию.

Религия в Древнем Китае. Рационалистически мыслящий китаец никогда не задумывался слишком много над таинствами бытия и проблемами жизни и смерти, зато он всегда видел перед собой эталон высшей добродетели и считал своим священным долгом ему соответствовать. Истинный китаец выше всего ценил как раз материальную оболочку, т.е. свою жизнь [3. С. 4–5].

Мифология и религия с окутывающей ее мистикой и метафизикой в древнем Китае были оттеснены на задний план ритуализованной этикой и проблемами социальной политики. Символом этого процесса и вершиной его в Китае стало учение Конфуция. Конфуцианство: Совмещение человечности и государственности или как стать «благородным мужем». Всякая подавляющая человека необходимость есть

вызов человеческому духу, который стремится найти достойный ответ и выразить его в формах культуры. За четыре столетия конфуцианство завоевало умы и сердца людей и во II веке до н. э. стало официальной идеологией императорского Китая. На протяжении более чем двадцати столетий идеи Конфуция были духовной основой общественной жизни, оказав глубочайшее влияние на историю и национальный характер китайцев. Конфуций родился и жил в эпоху больших социальных и политических потрясений, когда Китай находился в состоянии тяжелого внутреннего кризиса. Выступив с критикой своего века и высоко ставя века минувшие, Конфуций создал свои идеал совершенного человека – цзюнь-цзы, обладавшего двумя важнейшими в его представлении достоинствами: гуманностью и чувством долга. Однако главной заслугой конфуцианства было стремление совместить государственность и человечность. Конфуций предлагал распространить принцип отношений в большой семье на все общество «...Сплотить Поднебесную в одну семью...» Ритуализованный этикет становился и государственной нормой: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном» Не делай людям того, чего не желаешь себе, и тогда и в государстве и в семье к тебе не будут испытывать вражды» [3. С. 144] Конфуций утверждал, что установление порядка в государстве начинается с овладения собой и наведения порядка в собственной душе. Конфуцианцы уделили очень большое внимание обработке и интерпретации древних сочинений, которые использовались ими в процессе обучения и воспитания подрастающих поколений. Решающий вклад в это дело был сделан еще самим Конфуцием. Немало времени и усилий потратил он на то, чтобы собрать и отредактировать древнейшие сборники стихов и исторических преданий, летописи и хроники, которые существовали до него и находились при дворах правителей различных царств чжоуского Китая [1. С. 46–50]. Конфуций также не признавал духов и скептически относился к суевериям: «Мы не знаем, что такое жизнь, – говорил он, – как же можем мы знать, что такое смерть?» Конфуцианцы надеялись исчерпать человеческое сердце и гармонизировать жизнь с помощью ритуализированного этикета. Однако человеческое сердце неисчерпаемо, и путь его нельзя вычислить. Поэтому не случайно, что одновременно с конфуцианством появилась совершенно иная ветвь китайской культуры, новое учение о жизни. В начале эпохи Хань (II в. до н. э.) все верования и обряды были объ-

единены в рамках оформлявшейся параллельно с конфуцианством религии даосов. Создатель нового учения – Лао-зцы – считал, что человек открывает истоки своей бесконечности через прохождение по пути великой жизни. Отсюда и название учения – даосизм: свобода как растворение в природе.«Жизнь человека между небом и землей похожа на стремительный прыжок белого коня через расщелину: мгновение – и она уже промелькнула и исчезла. Слава и богатство, сладкие мгновения успеха не имеют подлинной ценности, ибо перед лицом жизни и смерти все вещи одинаковы» [4. С. 85]. Дао – это путь единой жизни, которая пронизывает все сущее, воплощаясь в бесконечной череде вещей и состояний. Дао – это всеобщий закон или абсолют, начало всего и конечная точка. Счастье человека заключается в его познании. Ради слияния с дао мудрец отказывается от всего, что привязывает его к конечным формам, и в том числе к собственной индивидуальности [5. С. 37]. Даосы никогда не были в состоянии учесть всех своих божеств, духов и героев и не стремились к этому. Они особо выделяли нескольких важнейших из них, среди которых числились легендарный родоначальник китайцев древнекитайский император Хуанди, богиня Запада Сиванму, первочеловек Паньгу, божества- Тайчу (Великое Начало) или Тайцзы (Великий Предел).

Во II–III веках н. э. даосизм расщепляется на так называемый неодаосизм и религиозный даосизм со специфической мистикой и культом. Ходили легенды о достигших бессмертия даосских святых и их таинственном, дарующем вечную жизнь эликсире. Императоры снаряжали экспедиции, щедро жертвовали деньги на работы даосских магов над пилюлями и эликсирами. Официальная поддержка помогла даосизму выжить и даже укрепиться в условиях господства конфуцианства. Но, выстояв, даосизм довольно сильно изменился. На передний план вышли многочисленные даосские маги и проповедники. В частности были использованы многие давно полузабытые или заново привнесенные в Китай извне мифы. Так, например, с помощью даосов получил широкое распространение миф о богине бессмертия Сиванму, в саду которой где-то на западе будто бы цветут раз в 3000 лет персики бессмертия. Эта сторона даосизма по своему содержанию напоминает европейскую средневековую алхимию с ее мистикой и стремлением достичь высшего уровня во всем. Религиозный даосизм сохранился и до наших дней, в то время как неодаосизм в конце концов перестал существовать как самостоятельное учение.

Даосизм должен был стать альтернативой конфуцианству. Но всё-таки, заслугой учения Дао является попытка глубокого восхождения в мир сознания. В этом отношении даосизм схож с учением буддизма. Даосизм в Китае, как и буддизм, занимал скромное место в системе официальных религиозно-идеологических ценностей. Лидерство конфуцианства никогда им всерьез не оспаривалось. Однако в периоды кризисных ситуаций картина нередко менялась.

Существуют три версии о путях проникновения буддизма в Китай. Большинство современных ученых считают наиболее вероятным западный вариант (си юйдао), через Туркестан, государства Центральной Азии, Западный Китай. Есть сторонники пути южных морей, а также бирманско-юньнаньского пути. Буддизм проник в Китай из Индии преимущественно в своей северной форме Махаяны во II в. Процесс его укрепления и развития в Китае был сложен и длителен. Потребовались многие века и огромные усилия поколений проповедников и переводчиков текстов, чтобы выработались и вошли в обиход китайские эквиваленты индуистско-буддийских понятий и терминов. Точную дату этого установить нельзя. Очевидно, что этот процесс начался не ранее 65 г. н. э. Российский буддолог Леонид Евграфович Янгутов выделил следующие наиболее существенные факторы, способствовавшие внедрению буддизма в Китай: а) проникновение буддизма в Китай совпало с политическим и экономическим кризисом Ханьской империи. В этой обстановке буддийское учение, обещавшее избавление людей от страданий, находило все большее число сторонников; б) буддизм не встретил в Китае идеологического соперникав). Буддизм встретил в Китае религиозно-философское учение, видимое сходство с которым облегчило ему продвижение в этой стране. Это был даосизм. Тот же принцип недеяния, отрешённость от реального мира и самосозерцание. Как религия древнего Китая буддизм выполнял крайне важную роль в воспитании и смирении людей [2. С. 215–217].

Формирование китайской традиции буддизма считается монах Ань Шигао, который впервые перевёл на китайский язык буддийские сочинения. Из Китая буддизм проник еще в IV в. в Корею, а оттуда в Японию (VI в.). [7. С. 1] Уже тогда китайские буддисты пытались доказать, что Будда – это воплощение Дао. Подчеркивая, что главное в их учении – высокие моральные стандарты (доброта, терпение, добродетель), они весьма уважительно относились к конфуцианским принципам. Уникален тот факт, что китайские буддисты, воздвигав-

шие на свои деньги в пещерных храмах ступы или статуи в честь будд и боди-сатв, как правило, сопровождали эти свои дары надписями в типично китайско-конфуцианском духе (например, «молим о спасении душ наших драгоценных предков…»). Начало таким изменениям положил знаменитый Дао-ань – первый известный китайский буддист, основатель монастыря в Сяньяне. Он собственноручно составил образцовый монастырский устав и первый каталог переведенных сутр. Он ввел для китайских буддийских монахов фамильный знак и основал культ Будды грядущего Майтрейи. Не раз вожди китайских крестьянских движений объявляли себя или своих сыновей возродившимися Майтрейями, а культ в Китае занимал центральное место в идеологии многих тайных обществ. Зачислив в свой пантеон многочисленных будд, бодисатв и буддийских святых, простой народ в Китае принял главное в буддизме – облегчение страданий в этой жизни и спасение, стремление к вечному блаженству в жизни будущей. Имевшие отношение к ним основные нормы и культы, буддийские праздники и чтения заупокойных сутр, а также многие элементы магии- все это легко укрепилось в жизни Китая. Верхи же китайского общества, и прежде всего его интеллектуальная элита, черпали из буддизма значительно больше. Делая упор на философию этого учения, на его метафизику, они нередко пренебрегали его обрядовой стороной и магической практикой. На основе синтеза идей и представлений, извлеченных из философских глубин буддизма, с традиционной китайской мыслью, с конфуцианским прагматизмом и возникло в Китае одно из самых интересных и глубоких, интеллектуально насыщенных и пользующихся до сих пор немалой привлекательностью течений мировой религиозной мысли – чань-буддизм [2. С. 215–220] Со временем идея «внезапного просветления», выдвинутая концепция возможности мгновенного достижения «природы Будды», позволявшая избежать длинного цикла перерождений, заняли доминирующее положение в теории и практике чань-будцизма. Искать Будду нужно в природе самого человека, а стать Буддой можно, упражняя свое собственное сердце. На начальной стадии рецепции буддизма идеалы Махаяны (северного направления буддизма) воспринимались в даосской интерпретации. Например, первоначально понятие «нирвана» – угасание, переводилось как не деяния (созерцательная пассивность) и несло в себе более глубокий смысл. Лишь со временем «нирвана» начала передаваться в китайской транскрипции как «непань» (высшая

цель). Как ещё одну типичную особенность китайского буддизма можно выделить становление сутры- небольших цельные произведений, посвященных в основном религиозно-философским вопросам, в качестве философских моделей различных школ. Именно в сутрах нашли отражение важнейшие положения махаяны, главным образом те, которые включали психологические аспекты буддизма. Упадок буддизма происходит уже с начала 20 века, когда Китай испытал на себе революции и строительство нового государства. В 60–70-е годы буддизм был запрещён, а монахи были отправлены на «перевоспитание». **Буддизм является одной из основных религий для современного Китая, сегодня порядка 18% населения следует за этим учением.** Можно с уверенностью сказать, что основу религии в китайских государствах составило тесное переплетение конфуцианства, даосизма и буддизма. Каждый житель имеет гарантированную законом свободу вероисповедания.

На мой взгляд, религиозные течения во многом способствовали формированию современного облика Китая. Прошедшие испытание временем, войнами, сменой власти, конфуцианство, буддизм и даосизм стали по праву именоваться тремя основными религиозными ликами китайской культуры. Тысячелетиями накапливаемые знания применяются на практике и дают поддержку миллионам людей. Так было во II веке до н. э., так было вчера, так будет завтра.

Литература

1. Васильев Л.С. Культы, религии, традиции в Китае. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. 488 с.
2. Васильев Л.С. «История религий Востока» М.: Высшая школа, 1988.
3. Васильев Л. С., Фурман Д. Е. Христианство и конфуцианство (опыт сравнительного социологического анализа) // История и культура Китая. М., 1974).
4. Переломов Л.С. Конфуций. «Лунъюй» // Древнекитайская философия. Собр. текстов: в 2 т. М., 1972.
5. Попов П.С. Изречения Конфуция, учеников его и других лиц. СПб., 1910.
6. С. А. Горбунова «Китай: религия и власть. История китайского буддизма в контексте общества и государства.» М., 2008.318 с.
7. Буддизм в Китае – Энциклопедия Дхармы / Образовательный портал Буддизм в России 2007. URL: http://www.dharmawiki.ru/index.php/Буддизм_в_Китае (дата обращения: 21.09.2017).
8. Цой Н.В., Тихонова Е.В., Приворoцкая Т.В. Достижение прагматической адаптации при переводе текста рекламы с китайского языка на русский // Язык и

культура: сборник статей XXVI международной научной конференции. 2016. С. 369–372.

Р.Р. Ибрагимов, Е.В. Тихонова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОБРАЗОВАНИЕ И ЗАИМСТВОВАНИЕ ТЕРМИНОВ В КОМПЬЮТЕРНОЙ СФЕРЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В даной статье подробно рассматриваются способы образования новых и заимствования существующих терминов в компьютерной сфере китайского языка.

В современном мире стремительно развиваются компьютерные технологии, вследствие чего расширяется соответствующая терминология. В большинстве случаев для китайского и русского языков, термины приходят из других стран, проходя определенное преобразование.

Исследование терминов считается одной из наиболее важных проблем современной лингвистики, а стремительное развитие сферы компьютерных технологий постоянно обеспечивает терминоведение материалом для исследования. Китайский язык –язык изолирующего типа, следовательно, термины, образующиеся в китайском языке, могут отличаться по способам образования от терминов, к примеру, в современных языках индоевропейской семьи. Термины можно классифицировать следующим образом.

Термины-единицы измерения. Они чаще всего заимствуют форму из другого языка. К таким терминам относятся 比特 (bǐtè) – бит, 每秒浮点运算 (měi miǎo fúdiǎn yùnsuàn) – флопс и другие [1]. Например:

日前，该公司刚搭建完成了至今为止运算速度最快的云端超级计算集群，其包含 156,314 个核心，理论峰值突破 petaflops（**每秒 1 千万亿次浮点运算**）[2]。 Перевод:

В данном примере единица измерения флопс преобразована по системе Си в «петафлопс» – 1 флопс, умноженный на 10^{15}.

Термины, называющие операции. Данные термины в основном являются составными словами, такими как 碎片整理 (suìpiàn

zhěnglǐ) – дефрагментация (фрагмент + упорядочивать), 诊断 (zhěnduàn) – диагностика (осматривать + решать), а также 还原 (huányuán) – восстановление (возвращаться + прежний) [1], например:

在这里我们可以发现我们电脑的中的几个磁盘，那么我们可以可以开始点击**分析**看一下，然后进行**碎片整理** [3]。 Перевод:

Здесь мы можем посмотреть, сколько дисков есть в нашем компьютере, а также щелкнуть **«анализировать»** и посмотреть результат, затем запустить **дефрагментацию**.

Термины-названия программ и их компонентов. Эти термины также зачастую состоят из нескольких слов, соединенных в одно. К ним относятся 杀毒软件 (shādú ruǎnjiàn) – антивирус (убивать + вирус + программа), 任务栏 (rènwu lán) – панель задач (задача + панель) и 压缩软件 (yāsuō ruǎnjiàn) – архиватор (сжимать + программа) [1], например:

经过数月的测试，微软免费**杀毒软件** MSE（Microsoft Security Essentials）今天正式升级到了 4.1 版本 [4]。 Перевод:

После испытаний в течение нескольких месяцев Майкрософт официально обновила бесплатный **антивирус** MSE (Microsoft Security Essentials) до версии 4.1.

Термины для электронных устройств и их компонентов. Данная группа выделяется только своим значением, образованы они так же при помощи сложения разных слов. Такими терминами являются 声卡 (shēngkǎ) – звуковая карта (звук + карта), 示波器 (shìbōqì) – осциллограф (демонстрировать + волна + аппарат) и 晶体管 (jīngtǐguǎn) – транзистор (кристалл + форма + управлять).

拆开屏蔽罩，我们能看到这次 Strix Raid DLX 的内部分布和用料相比之前的几款**声卡**有了非常大的变化 [5]。 Перевод:

Сняв защитную крышку, мы можем увидеть, что в этот раз расположение компонентов и исходные материалы Strix Raid DLX, по сравнению с предыдущими несколькими **звуковыми картами**, очень сильно отличаются.

Названия наук и термины из других терминологий. Другие науки в компьютерной терминологии китайского языка называются своими исходными именами. Содействие двух разных научных сфер не может обойтись без содействия их терминологий, как видно по терминам 密码学 (mìmǎxué) – криптография (наука о методах обеспе-

чения конфиденциальности и аутентичности информации) и 镍氢电池 (nièqīng diànchí) – никель-металлгидридная батарея (вторичный химический источник тока, в котором анодом является водородный металлогидридный электрод) [1].

手机电池有一个发展过程，从镍铬电池，到**镍氢电池**，再到现在的锂离子电池 [6]。 Перевод:

Аккумуляторы мобильных телефонов развивались от никель-кадмиевых до **никель-металлгидридных** и до нынешних литий-ионных аккумуляторов.

Для формирования терминологии принято выделять семантический и лексико-семантический способы образования терминов.

Семантический – перенос значения, то есть обретение словом нового понятия по сходству формы или функции [7], например:

点击进入“打开或 关闭 Windows **防火墙**”设置窗口，轻松点击两下鼠标即可开启**防火墙** [8] Перевод:

Щелком мыши войдите в окно настроек «включение и выключение **брандмауэра** Windows», в два щелчка мыши запустите его.

В данном примере четко прослеживается использование соответствующей коннотации компьютерного термина 防火墙 (fánghuǒqiáng) – межсетевой экран, брандмуаэр [1]. Термин 防火墙 демонстрирует переосмысление и в английском, и в русском, и в китайском языке. Изначально брандмауэр – противопожарная стена здания из несгораемых материалов, предназначенная для остановки распространения огня на соседние здания [9]. В сфере компьютерных технологий данный термин называет комплекс средств компьютерной сети, осуществляющий контроль и фильтрацию сетевых пакетов в соответствии с правилами [10].

Лексико-семантический способ образования новых терминов предполагает распад слова с несколькими значениями на омонимы [7]. Например:

打开防火墙的**自定义界面**，在这个选项卡中，用户可以分别对局域网和公网采用不同的安全规则 [8]。 Перевод:

Откройте **пользовательский интерфейс** брандмауэра. На этой панели пользователь может установить разные правила безопасности для локальной сети и сети общего пользования.

Термин 界面 представляет собой омоним, который делится на значения «интерфейс» из области компьютерных технологий и «граничная поверхность» из области физики [1].

Также термины в компьютерной сфере китайского языка образуются при помощи заимствования оных из иностранных языков. Воспользуемся классификацией, предложенной С.В. Гриневым [11]:

Материально заимствованные термины. В большинстве своем они представляют собой фонетическое копирование названий организаций и единиц измерения. Например, 戴尔 (dàiěr) – Dell или 英特尔 (yīngtèěr) – Intel.

В качестве примера в контексте можно привести следующий отрывок из статьи:

今日**戴尔**、**惠普**、**英特尔**、联想和微软五家厂商首度合力，启动联合广告“电脑？这都行？！”宣传活动 [12]。 Перевод:

Сегодня 5 компаний – **Dell**, **HP**, **Intel**, Lenovo и Microsoft – впервые вместе запускают коллективную рекламную компанию: «Компьютер? Вот такой пойдет?»

Следующий отрывок из статьи о брандмауэре:

Windows 7 **操作系统**发布已经一周年，其美观性和易用性广泛受到用户的好评 [8]。 Перевод:

С издания **операционной системы** Windows 7 уже прошел год, ее красота и простота использования повсюду получили хорошие отзывы пользователей.

В статье о брандмауэре также встречается термин 操作系统 (cāozuò xìtǒng) – операционная система. Этот термин является заимствованием **посредством калькирования синтаксической структуры** из иностранного языка. Термин 蓝牙 (lányá) демонстрирует калькирование словообразовательной конструкции и означает название технологии Bluetooth (синий + зуб или blue + tooth) [1].

В качестве примера **гибридного термина** можно привести заимствование 爪哇程序 (zhǎowā chéngxù) – программа, написанная на языке программирования «Ява» (“Java”).

爪哇程序多种多样，各有不同功能。 Перевод:

Существуют разного рода **ява-программы**, у всех разное назначение.

Как видно, термины в компьютерной сфере китайского языка постоянно появляются, пытаясь успеть за прогрессом. Для достижения максимальной точности в обозначении терминами предметов и явлений используются разные способы образования терминов, а также

упрощенные способы заимствования для оптимизации адаптации терминов в китайском языке.

Литература

1. Розвезев А.М. Китайско-русский, русско-китайский словарь компьютерной лексики. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 192 с.
2. 亚马逊云搭建超算速度竟突破 petaflops 级: 斗牛士（IT 社区&媒体平台）。 URL: http://www.donews.com/it/201402/2714500.shtm (дата обращения: 20.09.2017).
3. 磁盘碎片整理是什么有什么作用: 科普中国人民网。 URL: http://scitech.people.com.cn/n1/2016/0525/c404214-28378247.html (дата обращения: 22.09.2017).
4. 微软免费杀毒软件 MSE 4.1 正式发布: 快科技 (新闻中心)。URL: http://news.mydrivers.com/1/242/242571.htm (дата обращения: 22.09.2017).
5. 游戏发烧友爽翻！华硕 Strix Raid DLX 高端声卡评测: 快科技(新闻中心)。 – URL: http://news.mydrivers.com/1/463/463576_all.htm (дата обращения: 23.09.2017).
6. 山寨 iPhone 电池爆炸引火灾母子 4 人遇难: 快科技(新闻中心)。 URL: http://news.mydrivers.com/1/306/306686.htm (дата обращения 23.09.2017).
7. Способы образования терминов // Студопедия. URL: http://studopedia.org/14-75067.html (дата обращения: 12.09.2017).
8. 何必舍近求远 Win7 自带防火墙全解析: 快科技(新闻中心). URL: http://news.mydrivers.com/1/183/183197.htm (дата обращения: 14.09.2017).
9. Брандмауэр / Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890–1907.
10. Межсетевой экран // Википедия: свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Сетевой_экран (дата обращения: 12.09.2017).
11. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение. М.: Академия, 2008. 304 с.
12. 戴尔、惠普、英特尔、联想、微软联手宣传 PC: 新浪（科技导航）。 URL: http://tech.sina.com.cn/it/2015-10-16/doc-ifxivsch3621559.shtml (дата обращения: 14.09.2017).

С.С. Мезенцева, А.В. Крайдер

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ БРЕНДОВ, КОМПАНИЙ И ТОВАРОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА КИТАЙСКИЙ

Аннотация. В статье анализируются способы и приемы перевода брендов, названий компаний и кондитерских товаров. Отмечаются, к каким последствиям может привести перевод без учета культурной специфики носителей китайского языка.

В настоящее время, в эпоху технического прогресса, реклама стала неотъемлемой частью жизни общества. С течением времени реклама проникала во все сферы жизни человека, и уже сейчас, совершив громадный пространство. Всё меньше рекламные тексты имеют отношение к процессу простой передачи необходимой информации о товарах и услугах и всё больше вовлекаются в процесс манипуляции социальными ценностями и позициями. Вместе с глобальным распространением рекламы, повышается и спрос на качественный перевод рекламных текстов, поскольку торговля осуществляется не только в пределах одной страны.

Рекламные тексты имеют определенную специфику, отличную от текстов, принадлежащих, например, к технической или юридической сфере. Рекламный текст не только информирует и убеждает, но еще и формирует отношение к рекламируемому объекту, в то время как научно-технический текст исключает возможность произвольного толкования его содержания. В сложившихся обстоятельствах задачей переводчика становится не просто нахождение метода перевода содержания текста, но и выявление, изучение культурно-языковых особенностей и адаптация текста рекламы под реалии иноязычных потребителей.

Работа с рекламными текстами или с элементами рекламных текстов, такими как – названия брендов и товаров требует применение особых переводческих трансформаций. Используя лексико-грамматические переводческие трансформации, в ряде случаев приходится прибегать к лексическим заменам с полным изменением значения исходного слова, а иногда к полной перестройке всей синтаксической структуре [1].

Для того чтобы выявить проблему перевода названий брендов, компаний и товаров, стоит определить, что означает слово «бренд». Это понятие происходит от английского «brand», которое в свою очередь появилось благодаря древнескандинавскому «brandr» («жечь, огонь»). Им обозначалось тавро, которым владельцы скота помечали своих животных. Поэтому «brand» переводится как «товарный знак» или «торговая марка». В самом общем понимании: «бренд – это имя или торговая марка, связанная с продуктом или производителем» [2]. Ключевым словом является «имя». Это же слово употребительно и для таких понятий как «название компании» и «название товара». Каким же способом разрабатываются «имена» для тех или иных компаний и товаров? Мы можем проследить это, взглянув на уже существующие имена.

Название бренда зачастую создается на основе уже существующего и укоренившегося в сознании потребителя ассоциативного ряда (например, масло «Крестьянское», серия молочных продуктов «Домик в деревне», водка «Кристалл» и т.д.) или аббревиатуры, состоящей из нескольких корней слов (например, водка «ГлавСпиртТрест», или «РостАгроКомплекс» – компания, занимающаяся производством молочной продукции), или полюбившиеся отечественным производителям названия на латинице, к которым можно отнести исключительно «английский» чай питерского производителя – Greenfield, или Scarlett – совместная китайско-российская компания [3]. Кроме того, в названии бренда часто используют имена самих владельцев. К примеру, отечественный бренд шоколадной продукции «А. Коркунов» или название антивирусной программы на компьютер «Лаборатория Касперского» [4].

Это далеко не полный список того, как генерируются названия брендов. Однако каким бы способом не было образовано название бренда, компании или товара, все они являются именами собственными, а, следовательно, относятся к так называемой безэквивалентной лексике [5, § 24].

В настоящее время российские компании в различных сферах развиваются очень быстро и выходят на международный рынок. Но если на Родине товарный знак уже довольно известен, как правильно представить свой продукт на иностранном языке, чтобы привлечь покупателей? Здесь уже и появляется проблема подбора правильного эквивалента в переводящем языке, в нашем случае в китайском языке.

Стоит отметить, что перевод названий брендов – это не простой дословный или фонетический перевод, необходимо также учитывать эстетическую психологию народа и виды товаров. Однако далеко не все, в особенности начинающие и не опытные, переводчики уделяют этому должное внимание. Отсюда и получаются ошибки и курьезные ситуации.

Так, в 60-е годы XX века компания Pepsi вышла на китайский рынок и предприняла попытку адаптировать свой слоган: «Pepsi – для тех, кто чувствует себя молодым» (англ. «Now It`s Pepsi for Those Who Think Young»), получив в результате на китайском весьма сомнительный призыв «Новое Pepsi – для людей с детским умом». В результате продажи напитка существенно сократились. Позже компания предложила другой вариант слогана: «Оживись вместе с Pepsi» (англ. «Come Alive With the Pepsi»). Однако и эта попытка потерпела неудачу. Дословный перевод на китайский язык гласил: «Pepsi достанет твоих предков из могил». Третья попытка также потерпела фиаско: вместо фразы «Живи с поколением Pepsi» (англ. «Come alive! You`re in the Pepsi generation») китайские потребители с удивлением прочитали «Пробудитесь! Ваше тело будет состоять из Pepsi!» [6]. В данном случае переводчик при переводе рекламного текста не учел языковой и культурно-этнический барьеры между английской и китайской аудиторий [7].

Необходимо отметить, что «имена собственные – это объект межъязыкового и межкультурного заимствования» [8]. И говоря о переводе с одного языка на другой, имена собственные, в частности названия брендов, компаний и товаров, не переводятся, а передаются. Для того чтобы понимать особенности языка рекламы, необходимо адекватно воспринимать и оценивать названия торговых марок и рекламных текстов в целом. Наиболее полная передача содержания исходного текста, сохранение его стилистических и экспрессивных особенностей по средствам другого языка – это и есть главная задача перевода.

В качестве ресурса для анализа способов перевода торговых марок, названий компаний и товаров были выбраны две самые популярные глобальные торговые Интернет-площадки: Alibaba.com и Taobao.com. Обе платформы были созданы китайской публичной торговой компанией Alibaba Group и выступают в роли посредников между покупателем и продавцом [9]. Эти торговые площадки также функционируют и на территории России.

Методом сплошной выборки из нескольких десятков названий, удалось установить, что самую многочисленную группу названия составили кондитерские изделия. Все значения иероглифов на русском языке были взяты из «Большого китайско-русского словаря» под редакцией Б.Г. Мудрова [10] и «Китайско-русского словаря» С. Чжунъи [11].

Самым распространенный прием перевода названий товаров является транскрипция. Например, название шоколадных конфет «Элитана» (перевод: 艾莉塔奶 àilìtǎnǎi) является ассоциативным неологизмом, поэтому не имеет аналога в переводящем языке. Можно сделать предположение, что слово «Элитана» было образовано как имя собственное от таких однокоренных слов, как «элита», «элитный». Таким образом, подчеркивается качество данной продукции. Как известно, транскрипция на китайские иероглифы может отражать не только звучание, но и значение, поэтому очень важно ответственно подойти к выбору иероглифа. У иероглифа 艾 ài есть несколько значений, одно из них «красивый, прекрасный», что, безусловно, придает переводу положительную коннотацию. Есть и еще одно значение «фаворит». В общеупотребительном смысле оно означает «тот, кому отдают предпочтение перед другими; любимец, любимчик». Можно предположить, что любимчиками становятся люди из определенного, ограниченного и обособленного круга лиц, и в какой-то степени они могут считаться элитой. Вновь прослеживаются положительные характеристики, как перевода, так и товара в целом, в том смысле, что эти шоколадные конфеты считаются угощением только для высшего общества.

Второй иероглиф 莉 lì практически не используется самостоятельно, а лишь в сочетании 茉莉 mòli и означает «жасмин». В Китае жасмин символизирует женственность, сладость, грацию и привлекательность [12]. Очевидно, что данные характеристики присущи женскому образу, а, как мы уже предположили ранее, слово «Элитана» вполне может являться женским именем.

Интересен выбор третьего иероглифа 塔 tǎ, который переводится как «пагода». В Китае и ряде других стран пагодами называют многоярусные здания, используемые как храмы. Возникает некий священный образ, связанный с религией. Можно предположить, что в данном случае акцент идет на «божественный вкус» этих конфет. Однако, вероятнее всего, выбор иероглифа в этой ситуации ограничен лишь сходным звучанием.

Иероглиф 奶 nǎi тоже имеет несколько значений, одно из которых «молоко, молочный». Выбор иероглифа мог быть обусловлен тем, что в состав этого кондитерского изделия входит молоко, а также ассоциация с молоком, молочным цветом, так как сверху конфеты покрыты белой глазурью. И второе значение «кормить грудью», которое в данном случае может быть связано опять-таки с женским образом.

Другой интересный пример перевода названий кондитерских изделий – «Веселая коровка» (перевод: 开心牛 kāixīn niú). В «Большом китайско-русском словаре» слово 开心 kāixīn переводится как «веселый, жизнерадостный», а иероглиф 牛 niú как «корова». В данном примере, невозможно полностью передать смысл названия с русского языка на китайский, поэтому переводчик переводит его при помощи калькирования.

Объясняется это тем, что русский язык относится к флективным языкам, и для него характерно наличие уменьшительно-ласкательных суффиксов. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами используются для передачи разнообразных эмоций, выражения отношения к предмету, оценки его, при этом сохраняя свое собственное уменьшительное значение. Таким образом, уменьшительные суффиксы, становясь носителями эмоций и оценок, превращаются в эмоционально-оценочные суффиксы субъективной оценки. В именах собственных суффиксы субъективной оценки приобретают эмоционально-оценочный характер, эмоциональная оценка в данных формах выступает на первый план и становится преобладающей [13]. Китайский язык относится к изолирующему типу языков и имеет полное или почти полное отсутствие словоизменения [14]. В данном случае перевод можно считать удачным с точки зрения передачи смысла выражения, однако эмоционально-оценочная составляющая упущена.

Говоря об использовании цвета в переводе, интересно обратить внимание на следующий пример – шоколадные конфеты «Крокант» (перевод: 紫皮糖 zǐ pítáng). Дословно это переводится как «фиолетовая тянучка». Вновь переводчик акцентирует внимание на цвете, хотя в исходном слове фиолетовый цвет никак не фигурирует. Возможно, с какого-то языка слово «крокант» переводится как «фиолетовый»?

Если обратиться к истории, то можно обнаружить, что слово «крокан» происходит от французского слова «croquant» и служит собирательным названием для участников ряда антифеодальных крестьян-

ских движений конца XVI – первой половины XVII вв. во Франции. Название свое кроканы получили от лозунга «aux croquants» – «на грызунов», так восставшие называли дворянство, духовенство, королевских чиновников, откупщиков [15]. Однако в конце названия конфет присутствует еще одна буква «т», тем самым слово уже отличается от своей «исторической версии» однокоренного слова.

В современном французском языке слово «croquant» означает «хрустящий» [16]. Учитывая, что конфеты «Крокант» грильяжные (шоколадные конфеты с поджаренными орехами) и обладают характерным хрустом, можно отметить, что такое название подходит как нельзя лучше для данного вида продукции.

Однако в переводе на китайский язык автор использует абсолютно противоположное по значению слово 皮糖 pítáng «тянучка». Абсолютно очевидно, что такой перевод названия грильяжных конфет введет покупателей в заблуждение, которые при заказе такого лакомства будут ожидать клейкие мягкие конфеты из молока и сахара, а получат хрустящие конфеты с орехами.

Что касается использования слова 紫 zǐ, вновь стоит обратить внимание на упаковку. У оригинальных конфет «Крокант» упаковка фиолетового цвета. По статистике 75% детей предпочитают фиолетовый цвет всем остальным оттенкам [17]. И хотя ранее мы говорили о том, что цвет обладает сильным воздействием на покупателей и широко используется маркетологами, в данном случае, использование иероглифа 紫 zǐ лишь усилит разочарование, к примеру, тех же детей, родители которых захотят приобрести «фиолетовую тянучку».

Таким образом, применение лексико-семантической замены в качестве приема перевод названия этих шоколадных конфет можно считать переводческой ошибкой.

Компания «Гроспирон» (перевод: 皇冠 huángguān) дословно переводится как «головной убор императора, тиара, корона». Новосибирская компания по производству мороженного была названа в честь кумира одного из основателей компании – олимпийского чемпиона по лыжам Эдгара Гроспирона [18]. То есть название «Гроспирон», по сути, является фамилией и по правилам должна переводиться по средствам транслитерации.

На первый взгляд, может показаться, что в данном переводе снова допущена ошибка. Но все становится очевидным, если посмотреть на

логотип компании, на котором изображены три перевернутых рожка мороженого, составленных в форме короны. Таким образом, делается расчет на то, что этот бренд привлечет внимание не только своим логотипом, но и названием, создавая четкую ассоциацию в голове китайского потребителя. Ассоциация эта связанна с высоким качеством и великолепным вкусом, достойные короля или императора.

На основании вышеизложенного, следует отметить несколько интересных фактов. Во-первых, большую роль для китайского рекламного дискурса играет эмоциональность и яркость. Именно поэтому зачастую в названиях иностранных брендов можно увидеть иероглифы, обозначающие тот или иной цвет, хотя в оригинальном названии цвета никак не фигурировали. Во-вторых, отличительной особенностью китайской рекламы является ее стремление к национальности и патриотичности. Этим объясняются лексико-семантические замены при переводе иностранных названий, которые порой кардинально меняют смысл исходных слов. И в-третьих, практически всегда в каждый иероглиф вложен особый смысл, миссия которого донести этот скрытый смысл до покупателя и воздействовать на него таким образом, чтобы ему обязательно захотелось приобрести тот или иной товар.

Литература

1. Чебыкова В.В., Тихонова Е.В. Способы перевода безэквивалентной лексики // Язык и культура: сборник статей XXVII Международной научной конференции. 2017. С. 373–376.
2. Назайкин А. Что такое бренд сегодня? URL: http://www.nazaykin.ru/_br_brand.htm (дата обращения: 25.12.2017).
3. Список российских псевдо-иностранных брендов // Drive2: сообщество автовладельцев. Тула, 2015. URL: https://www.drive2.ru/b/1654926/ (дата обращения: 20.10.2017).
4. Шаталова А. Нейминг: Что в имени тебе моем? // Adindex: информационно-аналитический портал. 2008. URL: https://adindex.ru/publication/8973/2008/12/17/9441.phtml (дата обращения: 20.10.2017).
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996. С. 25.
6. Сашина Н. Ошибки и ляпы в локализации брендов (часть 2) // Flarus: новости переводов. М., 2011. URL: http://news.flarus.ru/?topic=870 (дата обращения: 23.10.2017).
7. Цой Н.В., Тихонова Е.В., Привороцкая Т.В. Достижение прагматической адаптации при переводе текста рекламы с китайского языка на русский // Язык и культура: сборник статей XXVI международной научной конференции. 2016. С. 369–372.

8. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р.Валент, 2001. С. 200.
9. Официальный сайт компании Alibaba Group. URL: http://www.alibabagroup.com/cn/about/overview (дата обращения: 10.11.2017).
10. Большой китайско-русский словарь: около 120 000 слов и словосочетаний / З.И. Баранова, В.Е. Гладцков, В.А. Жаворонков, Б.Г. Мудров; под ред. Б.Г. Мудрова. М.: Живой язык, 2002
11. Чжунъи С. Китайско-русский словарь. Вече, 2008
12. Жасмин – цветок любви // Ярмарка мастеров: интернет-магазин. 2014. URL: https://www.livemaster.ru/topic/765071-zhasmin-8212-tsvetok-lyubvi (дата обращения: 21.11.2017).
13. Медведева К.М. Семантика эмоционально-экспрессивных суффиксов квалитативных форм русских антропонимов // Молодой ученый. 2013. № 7. С. 487–490. URL: https://moluch.ru/archive/54/7300/ (дата обращения: 14.12.2017).
14. Кузнецов П. С. Морфологическая классификация языков. М., 1954. 356 с.
15. Советская историческая энциклопедия / гл. ред. Е. М. Жуков. М.: Сов. энциклопедия, 1965.
16. Раевская О.В. Французско-русский словарь. Ок. 14000 словарных статей. М.: РУССО, 2003. 368 с.
17. Babich N. The Impact of Color on Conversion Rates// Adobe blog. 2017. URL: https://theblog.adobe.com/the-impact-of-color-on-conversion-rates (дата обращения: 25.12.2017).
18. Чернышов С. Мы простые деревенские парни// Эксперт Сибирь: деловой еженедельник. Вып. 26 (423). 2014. URL: http://expert.ru/siberia/2014/26/myi-prostyie-derevenskie-parni/ (дата обращения: 24.12.2017).

Я.Е. Киселевич

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

Аннотация. В данной работе рассматриваются основные этапы развития китайской письменности, описываются суть и причины её отличий от русской системы письма.
Ключевые слова: Китай, письменность, история.

Китайская письменность – одна из древнейших письменностей на Земле. Она разительно отличается от системы письма русского языка. Китайская письменность – идеографическая, для записи слов исполь-

зуются не буквы алфавита, а иероглифы, каждый из которых обозначает не только звук, но и отдельную морфему.

Актуальность данного исследования обуславливается тем, что в настоящее время связи России и Китая расширяются, растет сфера употребления китайского языка.

Цель данного исследования**:** изучить историю китайской письменности и объяснить причину существующих различий между китайской и русской системами письма.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:** 1) изучить историю происхождения и развития китайской письменности; 2) описать существующие различия между китайской и русской системами письма; 3) найти причину данных различий.

Точное время зарождения китайской письменности неизвестно. По легенде, основой первых иероглифов стали изобретённые легендарным первым императором Китая Фу Си (2852–2737 гг. до н. э.) восемь триграмм. По преданию, Фу Си, прогуливаясь по берегу реки Хуанхэ, увидел появившегося из речных вод ин-луна (дракона), на спине которого проступали отчётливые знаки. Любознательный император срисовал их, и на их основе начертал восемь триграмм – комбинаций из трёх сплошных и прерывистых черт, на основе которых придворный историограф мифического императора Хуан Ди (2591–2491 гг. до н. э.) Цан Цзе изобрёл первые китайские иероглифы [1. С. 56].

Результаты некоторых археологических исследований позволяют предположить, что древнекитайская письменность зародилась ещё в период позднего Неолита (3000–2000 гг. до н.э.) [2. С. 211–226], однако старейшими неоспоримыми образцами китайского письма являются цзягувэнь – надписи на гадальных костях, создававшихся во времена поздней династии Шан (1200–1045 гг. до н.э.). Гадальные кости представляли собой фрагменты панцирей черепах и лопаточных костей быков, и реже овец, на которых иероглифами вырезались результаты гаданий [3. С. 31].

Следующий этап развития древнекитайской письменности – это цзиньвэнь – надписи на бронзовых сосудах. Цзиньвэнь, как и цзягувэнь, возникли во времена династии Шан. В отличие от более простых цзягувэнь, цзиньвэнь были более «плотными» и писались более толстыми чертами, хотя с развитием технологии производства бронзы во времена Западной Чжоу (1100–771 гг. до н.э.) начали появляться цзиньвэнь, состоявшие из более тонких и резких черт. Многие

цзиньвэнь являли собой изображения животных, рыб, птиц, рептилий и т.п., обозначали они имена и фамилии владельцев сосудов [4. С. 34].

В конце правления Западной династии Чжоу возник чжуаньшу – стиль письма, отличавшийся тем, что вертикальные и горизонтальные черты в нём были тонкими и стройными, со слегка заострёнными концами. Чжуаньшу делится на два варианта: дачжуань – «Большая печать», разработанный историографом царя Сюань Вана Ши Чжоу [5, С. 505–506], и сяочжуань – «Малая печать», система письма, использовавшаяся в царстве Цинь во время периода «Сражающихся царств» и ставшая единой для всего Китая после объединения его императором Цинь Ши Хуанди, отличавшаяся от дачжуаня большей округлостью и меньшей строгостью черт, более простым написанием [4. С. 34].

Во время правления династии Хань (206 г. до н.э. – 221 г.) из-за нужды в системе письма, которая была бы проще, чем чжуаньшу, был создан стиль лишу, ставший официальным стилем китайского языка в империи Хань. Параллельно с лишу была разработана первая скоропись цаошу, отличавшаяся от официального письма упрощённым и неотрывным написанием, в результате чего иероглифы писались намного быстрее, но и разобрать их порой было практически невозможно [4. С. 34–35].

Наконец, стиль кайшу, используемый в китайской письменности по сей день, возник в период правления династии Хань из стиля ба-фэнь, возникшего после того, как каллиграф Ван Дзи-чун установил для всех письменных знаков одинаковую высоту. Расцвета кайшу достиг расцвета в период Северных и Южных династий. Основные черты кайшу – это удобство и сравнительная лёгкость письма [6. С. 248].

Изучив историю происхождения и развития китайской письменности, можно сделать вывод о том, что она значительно отличается от русской системы письма. Письменные знаки в ней обозначают в первую очередь не звуки, а морфемы; знаки пишутся по строгим правилам в определенном пространстве; части, составляющие знак, пишутся в определенном порядке; но главное отличие китайской системы письма от русской состоит в том, что каждому слову соответствует особый отдельный знак. Большинство алфавитных письменностей обходятся очень малым количеством знаков для обозначения любого количества слов, тогда как в китайском языке количество знаков примерно равно количеству слов, что делает изучение языка крайне непростой задачей. Но почему Китай продолжает пользоваться столь

неоправданно сложной системой письма? Дело в присущем не только ему, но и Востоку в целом отношении к переменам. Китайская письменность практически не менялась со времён династии Хань до середины двадцатого века. Китайцы очень бережно относятся к своей истории и традиционным культурным ценностям, а китайская письменность является неотъемлемым элементом как первого, так и второго.

Таким образом, в ходе работы была выполнена поставленная цель: была изучена история развития китайской письменности, на основе полученной информации были объяснены суть и причина отличий её от русской системы письма.

Литература

1. Бруй Н. С. Происхождение и история развития китайской иероглифической письменности. Свойства и категории китайских иероглифов // Historicus Iuvenis. № 1. 2014.
2. Demattè P. The Origins of Chinese Writing: the Neolithic Evidence // Cambridge Archaeological Journal. № 20. 2010.
3. Boltz W. G. The Origin and Early Development of Chinese Writing System. New Haven, Connecticut: American Oriental Society, 1994.
4. Lu W., Aiken M. Origins and Evolution of Chinese writing systems and preliminary counting relationships // Accounting History. № 9. 2004.
5. Софронов М. В. Китайский язык и китайская письменность. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
6. Лоукотка Ч. Развитие письма. М.: Издательство иностранной литературы, 1950.

А.В. Куранова, Е.И. Подкидышева, Д.Ю. Леонова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается такое явление, как заимствование в китайском языке. Рассмотрены и проанализированы основные виды заимствований в китайском языке из английского языка. Лингвисты полагают, что «Заимствованию слов из одного языка в другой способствуют билингвы даже с минимальным владением одного из иностранных языков». Заимствование не предполагает совершенное владение языком. Люди с недостаточно глубоким пониманием иностранного языка также способны к использованию иностранных слов в своей речи. Более того,

языковой контакт и обмен не всегда включает прямую коммуникацию с носителями иностранного языка. Иностранные слова, используемые в тысячи километрах от своей Родины, также являются проявлением языкового контакта, и они могут стать частью заимствованных слов.

В мире Интернета и современных технологий людям становится намного проще взаимодействовать с иностранными языками. Как только кто–то включает телевизор или заходит в Интернет, ощущается преобладание английского, испанского и французского языков. Каждый день люди читают различные статьи в Интернет–ресурсах, где доминирует английский язык. Английский язык признается главенствующим, и его все больше и больше используют для интернационального общения.

1. Почему слова одних языков заимствуются у других?

Ученые–лингвисты считают, что каждый язык в мире имеет черты, заимствованные из других языков. Например, английский – это язык, который включает в себя больше всего заимствованных материалов – в большинстве случаев, из латинского и французского языков [1. С. 78]. У. Вайнрайх кратко описывает главную причину лексического заимствования: «Необходимость дать название новым вещам, личностям, местам – самая убедительная причина.» [2. С. 144] Филипп Дьюркин констатирует тот факт, что большинство заимствованных слов – это название, которое относится к только что изобретенным объектам. [3. С. 67] В частности, это относится к научным и техническим изобретениям. Дон Уинфорд упоминает социальное взаимодействие, демографию, политические отношения как определители языкового обмена [4. С. 55]. Завершая мысль, важно отметить, что заимствованию будет место, если отношение к другому иностранному языку является позитивным. В языках, носители которых не допускают никаких изменений, то есть соблюдают «чистоту» родного языка другими словами являются приверженцами пуризма, нет места быть заимствованию. Что касается английского языка, он набирает все большую популярность в Китае с каждым годом. Следовательно, возрастает количество заимствований в китайском языке из английского языка.

2. Определение термина «заимствование» и его виды.

У. Вайнрайх определяет термин «заимствование» как «начальную форму интерференции языков в условии билингвизма» [2. С. 264].

Другими словами, заимствованные слова – слова, пришедшие из других языков.

Китайский словарный состав состоит из следующих категорий заимствований.

– Фонетическое заимствование. Сохраняется оригинальное значение и произношение. Одним из главных подвидов является– нулевой перевод (рассмотрено далее в статье);

– Семантическое заимствование. Не сохраняется форма слова, но заимствуется значение. Одними из подвидов являются – калька и вольный перевод.

– Комбинированное заимствование. В случае этого заимствования, материал берется частично из языка– реципиента, частично – из родного для носителя языка.

– Графическое заимствование. В языках с графической системой письма знак одной письменной системы преобразуется в знак другой письменной системы по принятым для этой системы стандартам письма. В рамках китайского языка это относится к заимствованиям из японского языка.

В данной статье подробно рассматриваются часто употребляемые заимствования в китайском языке.

3. Трудности заимствования английских слов в китайском языке.

Рассматривая английский и китайский языки, мы замечаем значительную разницу. Во–первых, письменная система английского языка – алфавитная (в этой системе каждый графический знак представляет отдельный звук); у китайского – логографическая (каждый знак представляет морфологическую единицу). Во–вторых, фонематический инвентарь обоих языков существенно различается. Эти различия усугубляют пути заимствования из английского языка в китайский. Количество заимствований из алфавитных языков в современном китайском ограничено. Путунхуа, в целом, является изолированным языком, а это значит, что морфологические изменения не приемлемы для выражения синтаксических связей. Во время процесса заимствования английские суффиксы, обозначающие время и множество, просто можно убрать.

Китайский иероглиф включает в себя и значение, и звук. Первая сложность вхождения заимствования английского слова – это то, что английский звук не может быть скопирован в оригинальном произ-

ношении, но он должен пройти через процесс адаптации, чтобы влиться в китайскую речь.

4. Фонетическое заимствование

Главной проблемой, относящейся к фонетическому заимствованию, является существенное различие между фонематическим инвентарем английского и китайского языков (фонематический инвентарь двух языков может быть связан). Это значит, что определенные фонемы и слоги, которые могут использоваться в английском, не могут использоваться в китайском, и поэтому должны пройти фонологическую адаптацию, чтобы влиться в китайскую звуковую систему.

Следующая проблема с фонетическим заимствованием связана с разницей письменных систем. Английский – это алфавитный язык, построенный на фонемах, а путунхуа –это логографический язык, где каждый знак –это морфема, представленная иероглифом.

К фонетическому заимствованию относится нулевой перевод. Комиссаров определяет этот термин как отказ от передачи значения грамматической единицы вследствие его избыточности [5. С. 148].

Нулевой перевод (yuánwényízhífǎ 原文移植法) относится к появлению алфавитных букв в путунхуа. Есть два вида нулевого заимствования –побуквенное (zìmǔcí 字母词) и комбинированное с морфемами китайского языка [6. С. 78].

Первый тип относится к тому случаю, когда заимствуются слова, аббревиатуры, акронимы. Например, WTO, CD, BBC, DNA, PPT, Excelи т.д. Второй тип – комбинирование алфавитных букв и китайских частиц. В китайском языке исходной слово переводится, а буквенная часть переносится как есть. Например, USB = U 盘，X–ray = X 光，T–shirt=T 恤 и т.д.

Самое большое преимущество буквенных аббревиатур и акронимов – это их краткость, поэтому это их главная причина, почему в китайском проще написать WTO, чем 世界贸易组织.

5. Семантические заимствования

Калька – это дословный перевод иностранного термина, в результате чего появляется идентичная копия исходного слова. Калькой часто называют перевод «морфема за морфемой» т.к. каждая морфема переводится независимо, чтобы сформировать новое сложное слово. Например, английское слово «lover» –любимый человек состоит из двух морфем: глагола «любить» tolove и агентивной частицы (обозна-

чающего деятеля) –er. Эти морфемы переводятся как отдельно взятые на китайский язык, как глагол ài 爱 и агентивная частицаrén 人, что в итоге составляет слово àirén 爱人 –любимый человек [7].

Английское слово (перевод на русский язык)	***Китайское слово***	***Расшифровка на английский язык (перевод на русский язык)***
Basketball (Баскетбол)	lánqiú 蓝球	basket – ball (корзина–мяч)
Blackmarket(черный рынок)	hēishì 黑市	black – market(черный – рынок)
Blueprint (синяя светокопия)	lántú 蓝图	blue – picture(синий – картина)
Bottleneck (горлышко бутылки)	píngjǐng 瓶颈	bottle – neck (бутылка – шея)
Flagship (флагман)	qíjiàn 旗舰	flag –ship(флаг – корабль)
Fleamarket(блошиный рынок)	tiàozǎoshìchǎng 跳蚤市场	flea – market(блоха – рынок)
Honeymoon (медовый месяц)	mìyuè 蜜月	honey – moon (мёд – луна/месяц)
Horse power (лошадиные силы)	mǎlì 马力	horse – power(лошадь – сила)
Hotdog (хотдог)	règǒu 热狗	hot – dog (горячий – собака)
Lover (любимый человек)	àirén 爱人	to love – person(любить – человек)
Oxford (Оксфорд)	niújīn 牛津	ox – a ford (бык–брод)
Soft drink (безалкогольный напиток)	ruǎnyǐnliào 软饮料	soft – beverage (мягкий – напиток)
Superman (супермен)	chāorén 超人	super – person (супер–человек)
Test–tubebaby (ребенок из пробирки)	shìguǎnyīng’ér 试管婴儿	totest–tube – baby(тестировать – трубка – ребенок)

Вольный перевод – это перевод «морфемы за морфемой» исходного слова, который характеризуется как наиболее приживаемый в китайском языке. Для того чтобы перевести иностранное слово, китайские морфемы соединяются очень интересным путем.

Например:

Английское слово (перевод на русский язык)	*Китайское слово*	*Расшифровка на английский язык (перевод на русский язык)*
Church (церковь)	jiàotáng 教堂	Religious–hall(религиозный – холл)
Computer(компьютер)	diànnǎo 电脑	Electric–brain(электрический – мозги)
Euthanasia (эвтаназия)	ānlèsǐ 安乐死	Peacefulandgladlydying(спокойной и мирно умереть)

Китайские переводчики берут самые «привлекательные» части исходного слова и производят неологизм. Абстрактное иностранное слово превращается в конкретное существительное. Например, вампир xīxuèguǐ 吸血鬼 (сосущий – кровь –существо), калейдоскоп wànhuātǒng 万花筒(тысячелистный – труба).

6. Комбинированное заимствование. Комбинированное заимствование (bànyīnyìbànyìyì 半音译半意译) [8] – это вид заимствования, при котором два компонента смешиваются вместе. Фонетическое приближенное значение исходного слова в английском языке и китайская морфема.

Например, Teddybear – «мишка Тедди»–переводится как tàidíxióng 泰迪熊: tàidí 泰迪 – это транслитерация с английского слова Teddy–Тедди, в это время bear переводится семантически как xióng 熊– медведь. Также слово Islam– «Ислам» –yīsīlánjiào 伊斯兰教. Yīsīlán 伊斯兰– является транслитерацией со слова Ислам, а jiào 教 переводится как религия.

Позиция китайской морфемы в комбинированном заимствовании может изменяться, хотя почти всегда она ставится в конец слова. Присутствие китайской морфемы может быть подсказкой к значению слова. Семантическая часть упрощает китайскому читателю понимание заимствованного слова. Когда ничего не остается и приходится заимствовать слово фонематически, они к нему добавляют, что–то, что позволит людям понять, что это за объект и как он выглядит.

Язык-это система, подверженная изменениям в течение времени по некоторым причинам. Заимствование является одной из тех причин. Оно обусловлено историческим развитием культур наций и международной открытостью. Вследствие реформ правительства Китая направленных на взаимное сближение и сотрудничество государств на международной арене. Китайский язык стал больше подвержен

приходу в него заимствованных слов из английского языка. Процесс заимствования затронул все сферы китайского языка. Практически в каждой области, будь она технической, медицинской или экономической, присутствуют заимствованные слова из английского языка. Следующий вопрос состоим уже в другом, является ли это разрушением исторической уникальности китайского или необходимым средством для «эволюционирования» языка?

Литература

1. Семенас А.Л. Лексика китайского языка. 3-е изд., стер. М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. 284 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. А. Жлуктенко. Киев:Вищашкола, 1979. 184 с.
3. Durkin P. Borrowed words: a history of loanwords in English. Oxford University Press, 2015. 224 p.
4. Winford D. An introduction to contact linguistics. Blackwell publishing, 2011. 177 p.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Высш. шк, 1990. 253 с.
6. Кленин И., Щичко В. Лексикология китайского языка. М.: Восточная книга, 2013. 78 с.
7. Китайский язык // Википедия: свободная энцикл. [Б.м.], 2017. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Китайский язык (дата обращения: 22.09.2017).
8. 半音半意//Baidu.com:энцикл. [Б. м.], 2017. URL: http://baike.baidu.com/item/半音半意/22467933.html (дата обращения: 21.09.2017).

З.Д. Козельский, А.В. Аносов

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ И СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные методы обучения русскому языку китайских студентов на территории Китая, проблематика и специфика изучения языка на основе особенностей менталитета и культуры Китая.

Ключевые слова: Китай, метод, русский язык, обучение иностранному язык.

В 1990-е гг. обучение русскому языку набирает всё большую роль в связи с налаживанием русско-китайского сотрудничества. Перед

представителями России и Китая возник вопрос о наиболее эффективном сотрудничестве, посредством обмена информацией как в области науки, так и в социальной и экономической сферах. Так как Россия и Китай в данный период пережили огромные изменения во всех этих сферах, коммуникация и постоянный обмен информацией был жизненно необходим. На фоне этой проблемы в Китае для повышения уровня образования в более чем ста вузах было введено изучение русского языка, а набирающей популярность специальностью стала «Русский язык и литература», на которую каждый год увеличивается набор студентов в китайские вузы. «По данным Министерства образования КНР, на начало 2009 года русский язык в Китае как основная специальность изучается в 61 вузе (в 1999 году таких вузов было 31). Русский язык преподают 652 преподавателя, в том числе 95 профессоров и 221 доцент. Общее число китайских студентов, обучающихся по специальности «русский язык», составляет около 6500 человек, в том числе свыше 400 – в магистратуре и около 60 – в докторантуре. Кроме того, в 100 китайских вузах 40 тыс. студентов изучают русский язык как иностранный, преподавание которого ведут почти 600 китайских преподавателей» [1. С. 20]. Следовательно, можно сделать вывод, что на данный момент эти цифры увеличились, так как русский язык постепенно закрепляется в системе образования Китая из-за политики союзно-партнёрских отношений.

Изучение русского языка как иностранного для китайцев – достаточно серьезная проблема, в том числе из-за национальных особенностей системы образования. Что касается ментально – культурных аспектов обучения языку, то, во-первых, это особое почитание личности учителя – в соответствии с конфуцианской философией с учителем нельзя спорить и дискутировать, потому что он обладает сокровенным знанием. Во-вторых, (и это тоже связано с традициями нашей культуры), в системе обучения главенствует знаниевая парадигма и соответствующие формы обучения, ориентированные на заучивание, повторение, выполнение письменных и контрольных работ, незначительные межпредметные связи в обучении. Стоит также отметить, что при разработке внутренней логики обучения русскому языку как иностранному обязательным принципом должен стать принцип целостного и системного подхода, то есть обучение должно осуществляться с учетом объединения совокупности элементов, предполагающих стройное видение как всего процесса обучения языку, так и видение

перспективы развития каждого ученика, что не всегда возможно в Китае, так как ментально китайские студенты несколько отличаются от западных. У китайских студентов преобладает коллективизм, так как конфуцианская философия предполагает подавление собственного «эго» и достижения единства со всем окружающим. Это влечет за собой некоторые трудности в отношениях учителя и студента, так как для достижения эффективности в обучении русскому языку как иностранному требуется индивидуальное внимание к процессу изучения языка каждого студента. Ван Гохун исходит из того, что в Китае весь принцип обучения основан «на знаниевой парадигме образования, то есть на накоплении знаний, заучивании лексики, текстов и грамматических формул, и правил. Даже если в программе формально обозначена цель: развить у студентов способности практического применения полученных знаний, это не всегда полномерно реализуется фактически» [2. С. 96]. По большей части этот метод реализует языковые способности студентов, но развитие их языковой личности. Ведь в изучении такого образного языка, как русский следует уделять внимание и образу мысли, и языковой системе.

В процессе обсуждения вопросов изучения языка как иностранного большое внимание следует уделить мотивации и языковому погружению: именно тогда, когда студент ориентирован на высокую работоспособность, что в случае китайского менталитета очень действенно, так как он предполагает полную отдачу рабочему процессу, а также, когда студент окружен языковыми образами, только тогда преподаватель может рассчитывать на достойный результат студента.

Если говорить о специфике и трудностях обучения, то стоит сказать, что в процессе обучения студент сталкивается с другой языковой системой, отличной от китайской, так как китайский язык графически выражен иероглифами, а иероглиф может иметь несколько образов, а буквы, в привычном понимании китайцев не имеют какой-либо образной системы, они являются лишь составляющей слов, которые, в свою очередь, могут иметь несколько лексических значений, а также выражать высокую образность русского языка посредством синонимов, антонимов, метафор, фразеологизмов и других средств выражения и образности языка, которые за частую не могут пониматься в прямом лексическом значении слова. Данная сложность по сути исключает механический перевод и понимание речи, текста. Через систему занятий, как утверждает А. Н. Щукин, происходит овла-

дение «иностранным языком, в первую очередь, как средством общения, в их сознании формируется представление о целостной системе изучаемого языка, что поднимает процесс овладения языком на уровень сознательного процесса» [3. С. 19]. Именно поэтому одним из ведущих методов обучения языку и ознакомления с культурным опытом страны языка выступает сопоставление, в рамках которого появляется возможность выделить общее, отличное и специфическое в языках-партнерах.

В целом, в процессе обучения русскому языку как иностранному при отборе дидактических единиц и методических приемов проведения занятий необходимо включать учебные задачи, ориентированные на:

1) включение и активное взаимодействие различных видов речевой деятельности (чтение и письмо, аудирование и собственно речевая деятельность, беседа);

2) опору на диалогическую и монологические формы речи;

3) использование текстов разных жанров (при этом важно соблюсти баланс при выборе как классических текстов, так и современных, что необходимо для формирования продуктивной лексики студента).

М. А. Березняцкая утверждает, что «практические задания должны быть направлены в основном на обогащение словарного запаса, необходимого для развития будущего специалиста, закрепление грамматических и синтаксических конструкций, характерных для определенных ситуаций общения, развитие речевой культуры и усвоение правил речевого этикета» [4. С. 157–158]. В свою очередь, Ван Гохун считает, что «сам процесс изучения русского языка (и любого другого) как иностранного – это в целом практико-ориентированный образовательный процесс, процесс, организованный по высоким критериям дифференцированного подхода и индивидуализации, но, самое главное, изучение языка – это не столько накопление знаний (вспомним традиционное китайское отношение к обучению), сколько накопление опыта коммуникации во всех ее формах» [5. С. 26]. Следовательно, первостепенной задачей является формирование языковой личности китайских студентов по образу носителей русского языка, так как главной целью изучения языка является коммуникация с его носителями.

Эффективным приемом, сочетающим в себе элементы традиционного китайского образования и технологий современного российского образования, для достижения хороших результатов в обучении рус-

скому языку может выступать, например, прием включения в процесс обучения считалок, скороговорок, заучивание небольших стихов. Такие небольшие языковые единицы хорошо подходят для лексической работы и для понимания ритмики русского языка, а также для понимания народного русского юмора, что также помогает в формировании языковой личности, но самое главное – они содержат в себе концентрацию определенных звуков, что позволяет ученику научиться правильно произносить звуки. Чаще всего у китайских студентов вызывает сложность звук «р», который сильно отличается от русского произношения, а также звуки «п», «т», которые произносятся с придыханием в китайском языке, а также звуки «б» и «д». Использование скороговорок помогает студентам сформировать языковую привычку в звукообразовании.

Примеры скороговорок.

– На звук «р» – Карл у Клары украл кораллы, Клара у Карла украла кларнет.

– На звук «п» – От топота копыт, пыль по полю летит.

– На звук «б» – У боярина бобра нет богатства, нет добра – два бобрёнка у бобра лучше всякого добра.

– На звуки «т» и «д» – На дворе трава, на траве дрова, не руби дрова на траве двора.

Таким образом, можно сделать вывод о наиболее значимых аспектах в изучении русского языка как иностранного. Они заключаются в акценте на развитии второй языковой личности, формирование знаниевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетентности, результатом чего становится языковая личность студента, не только освоившего языковые нормы и правила, но способного вести диалог культур с носителями русского языка [6]. В организации обучения русскому языку как иностранному для китайских студентов необходимо учитывать как ментально-культурные особенности народа, так и привычные студентам особенности национального образования Китая, а также особенности родного для них языка как уникальной языковой системы.

Литература

1. Ли Иннань. Вчера, сегодня, завтра. Кто и как говорит в Китае на русском языке // Русскиймир.ru. Октябрь 2009. № 10. С. 18–22.

2. Ван Гохун. Проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах (из опыта преподавания) // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 96.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для препод. и студ. М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. 480 с.
4. Березняцкая М. А. Адаптация курса «Русский язык и культура речи» к восприятию иностранными студентами // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 3. С. 157–158.
5. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование России. 2016. № 12. С 24–28.
6. Mitchell L.A., Mitchell P.J., Vozdvizhenskiy V.V. The Role of Actual Situational Contexts in the Interpretation of Situation-bound Utterances // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 313–317.

Р.Д. Лопатин, Д.Ю. Леонова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РОЛЬ ДИАЛЕКТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННЫЙ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. В данной работе рассматриваются особенности деления диалектов китайского языка, описываются их основные различия, а также влияние на жизнь в современном Китае. Исследования данных вопросов представляют ценность для таких сфер, как китайское языкознание, диалектология и ареальная лингвистика. Актуальность данного исследования вызвана необходимостью, в свете тенденции расширения культурных связей России и Китая, более ясного понимания устройства китайской языковой системы.

Китайский входит в китайско-тибетскую языковую семью. Он является официальным языком КНР, около 92% населения страны используют его в качестве основного.Более чем 1,3 млрд человек по всему миру говорят на китайском языке, проживая, помимо Китая, в таких странах, как Тайвань, Индонезия, Камбоджа, Лаос, Вьетнам, Бирма, Малайзия, Таиланд и Сингапур. Наряду с английским испанским, арабским, русским и французским языками, он является одним из официальных рабочих языков ООН. Официальный язык КНР носит название путунхуа [3. С. 114].

Изначально общекитайский язык носил название «гуаньхуа», затем был переименован в «гоюй», а в 1955 г. – в «путунхуа». История термина «путунхуа» начинается с конца династии Цин, когда он изначально имел значение общего языка, который могут понимать все. Конституция КНР 1982 г. устанавливает, что «государство распространяет путунхуа, употребляемый по всей стране».

Китай является одной из стран, обладающих полицентрической структурой диалектов [3. С. 117]. Складывание областей устойчивого диалектного общения происходило в течение долгого времени под воздействием активных демографических, экономических и политических процессов. Одним из результатов данного процесса стало развитие инструментов междиалектного общения [3. С. 114]. Согласно традиционной классификации, диалекты разбиты на 7 групп: гуаньхуа, У. Сян, Гань, хакка, Юэ, Минь [1. С. 10], однако есть еще три группы, которые признает все большее число лингвистов в мире – аньхойский, цзинь и пинхуа. Кроме вышеупомянутых, в Китае также существует неофициальная практика называния их по провинциям, например, сычуаньский, хэнаньский. [6. С. 77] Существуют также неклассифицированные диалекты.

Китайские диалекты обладают не меньшим престижем, чем официальный язык путунхуа.Многие носители южных диалектов даже в крупных городах воспринимают путунхуа чуть ли не как иностранный язык; на местах имеют хождение локальные разновидности путунхуа: он лучше отражает разнообразные стороны современной жизни и поэтому предпочтительней в любой ситуации [2. С. 11].

На данный момент в КНР признано, что диалекты и использующий пекинское произношение официальный язык путунхуа, устной формой которого в той или иной степени владеет лишь половина населения страны, обречены на долгое сосуществование и не должны противопоставляться друг другу. Диалекты любого уровня, таким образом, воспринимаются в китайском языкознании как объект, имеющий самостоятельную научную и культурную ценность вне связи с решением проблем распространения единого устного средства общения в диалектных районах [4. С. 102].

Диалектное членение китайского языка происходит во многих отношениях параллельно административно-политическим и физико-географическим границам внутри страны, которые в Китае часто совпадают. Формирование областей устойчивого общения и вместе с ним

диалектов китайского языка связано с этническими и демографическими процессами, происходившими в Китае в прошлом. Нынешнее их развитие связано прежде всего с формированием средств устного междиалектного общения [3. С. 115]. В китайских и многих других зарубежных лингвистических работах до сих пор принято противопоставлять, с одной стороны, так называемые северные диалекты, или гуаньхуа, которые на Западе называются мандаринскими, с другой – все прочие диалекты, в совокупности, именуемые южными. Это противопоставление основано прежде всего на том, что диалекты нуаньхуа, на которых говорят в районах к северу от реки Янцзы и в юго-западном Китае, охватывают большую часть территории и почти две трети (64,51%) населения страны. Они же в целом лежат в основе национального языка путунхуа, создавая, как это обычно подчеркивается, основу для лингвистического единообразия Китая. Географическое распространение всех прочих диалектов ограничено юго-востоком страны. Социально они считаются гораздо менее значимыми, чем северные, хотя, как правило, охватывают десятки миллионов человек [2. С. 7].

Диалекты различаются фонетически (что затрудняет междиалектное общение, хотя диалекты связаны регулярными звуковыми соответствиями), лексикой, отчасти грамматикой, однако основы их грамматики и словарного состава едины. Также едина для всего Китая и иероглифическая письменность. Литературный язык опирается на северные диалекты. Фонетическая норма – пекинское произношение [3. С. 115].

На сегодняшний день в КНР проходят активные дискуссии по поводу роли и судьбы диалектов в современном Китае на фоне активных мер государства по распространению путунхуа по всей территории страны и приведению её к единому языку коммуникации. Обеспокоенность лингвистов, работников образовательной сферы, политиков, блогеров вызывает возможная угроза исчезновения китайских диалектов. Так, китайскими диалектами, по данным на 2012 г., продолжают пользоваться 80% населения страны, но ситуация стремительно меняется в самых разных регионах, прежде всего (но не только) в динамично развивающихся восточных. Например, в Шанхае уже к 2006 г. путунхуа владели 70% жителей разного возраста и уровня образования, он стал базовым языком партийных и правительственных учреждений, школ, общественных мест. Путунхуа считают пред-

почтительным средством общения 70% студентов и 37% учеников начальной школы. Заметно меняются под воздействием путунхуа также диалекты группы у в целом и, если процесс будет продолжаться, они окажутся, как считают китайские эксперты, первыми в списке крупных диалектных групп, находящихся под угрозой исчезновения [5. С. 132]. Однако на взаимодействии путунхуа с диалектами тема не исчерпывается, ведь взаимодействие также идёт между территориальными разновидностями китайского разного уровня. В результате контактов с более популярными разновидностями китайского языка, малочисленные китайские диалекты – что соответствует мировой практике – исчезают или меняются. Например, диалекты пригородов Шанхая поглощаются городским диалектом, а уникальный диалект города Ханчжоу на данный момент активно меняется под воздействием большого количества других диалектов группы У и теряет свои некогда привнесенные с севера элементы.

На основе вышеприведенной информации, можно сказать, что особенности исторического развития китайского языка вызвали сложную языковую ситуацию: диалектическое разнообразие, являющее собой показатель культурного богатства, в то же время является серьезным препятствием для коммуникации для огромного количества людей в пределах одного государства. На данном этапе меры руководства КНР по приведению жителей страны к языку путунхуа как средству всеобщей коммуникации не дают решающих результатов, однако тенденция усвоения языка молодым поколением внушает надежду нарешение сложившейся проблемы. Утверждение единого национального языка играет важную роль в процессе полной консолидации страны.

Литература

1. Рыбникар А.А. Исследование диалектов Китая российскими учёными // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 9 (28). Новосибирск: СибАК, 2013.
2. Юань Цзяхуа. Диалекты китайского языка.М.: Наука, 1965.
3. Китайский язык: история, цивилизация, культура // eLIBRARY.RU–НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25108734 (дата обращения: 24.09.2017).
4. Завьялова О.И. Диалекты китайского языка. М.: Научная книга, 1996.

5. Статья Китайские диалекты и современное языкознание в // eLIBRARY.RU-НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13406032 (дата обращения: 18.09.2017).
6. Путунхуа и диалекты: новые реалии китайского мира // eLIBRARY.RU – НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18203933 (дата обращения 20.09.2017).

G.I. Malyshev, I.E. Kiselevich

National Research Tomsk State University

DIFFICULTIES IN LEARINING THE PHONETICS OF THE CHINESE LANGUAGE, BASIC MISTAKES AND MEANS OF CORRECTION

Abstract. This article reviews the main difficulties Russian-speaking students encounter while studying the phonetics of the Chinese language, the mistakes that are often made by them at the beginning of learning pronunciation, as well as ways of correcting those mistakes.
Keywords: Chinese, phonetics, students' mistakes.

The process of learning a foreign language includes studying its four aspects: the phonetics, the vocabulary, the grammar and the stylistics. Learning these four aspects forms a student's skills of understanding and reproducing oral and written speech. In the case of Chinese, phonetics is the part of the language to which both teachers and students should pay particular attention, because of the fundamental differences between the phonetic systems of Chinese and most Indo-European languages, as well as the specific relations between pronunciation and the meaning of the phrase being said in the Chinese language.

The topicality of this article is determined by the constantly growing and deepening economic and political connections between the Russian Federation and the People's Republic of China, which create a growing need for quality translation and interpreting work, and an interpreter's phonetic competence is of vital importance to their work.

The objective of this article is to describe the methods of correcting the basic mistakes made by Russian-speaking students while studying the phonetics of the Chinese language.

To achieve that objective, the following **tasks** should be completed: 1) describe the most common mistakes made by Russian-speaking students while learning pronunciation; 2) examine the main specifics of the phonetics of the Chinese language and the essential differences between it and the phonetics of the Russian language, which cause students to make mistakes; 3) examine the ways of correcting those mistakes.

The main unit of the phonological system of the Chinese language is a syllable, the structure of which is different from that in the Russian language. A syllable in Chinese, unlike in Russian, cannot consist of an arbitrary set of sounds. Instead, it comprises an initial (the consonant sound at the beginning of the syllable) and a final (the resting part of the syllable). The final can also be divided into a medial and a subfinal, which can, again, be divided into a central and a terminal [1: 8-11]. Because of the limited number of the initials and the finals (21 and 36 respectively) and the inability to combine them randomly, there is a finite amount of syllables in Chinese (421 in total) [2: 89].

The initials and the finals comprise certain sets of sounds, the articulation of a large part of which possesses two physiological characteristics, which often cause difficulties for Russian-speaking students: strong phonation breathing and tension in the speaker's vocal apparatus, which occurs in the process of pronouncing some of the phonemes, and which is much greater than in Russian. Some consonants in Chinese resemble certain consonants in Russian sonically, but differ from them in terms of manner and place of articulation. Apart from the specifics of the articulation, the consonant systems of the two languages are substantially different as well: there is no distinction between voiced and unvoiced, as well as between hard and soft sounds in Chinese, therefore the following vowel does not affect that criterion [3: 22-23].

Because of the limited abilities of expressing meaning with different combinations of sounds, the Chinese language evolved to have tones – certain shifts in the pitch of the speaker's voice that occur when pronouncing specific syllables, which are as important to the differentiation of a word's meaning as the pronounced syllable itself [1: 15]. There is no concept of tone in the Russian language; however, every word has a stress. The stressed syllable is emphasized vocally and sounds longer than other syllables in the word. There is no concept of stress in Chinese, only certain phonetic positions, where the tone is pronounced most prominently [4: 9]; all the syllables in a word are pronounced in approximately equal time periods.

As can be inferred from the above, there are major differences between the phonetic systems of Russian and Chinese. These differences become a serious hindrance to Russian-speaking students learning the phonetics of the Chinese language.

The most common types of mistakes made by Russian-speaking students while learning the phonetics of the Chinese language are mispronunciation of the tones, mistakes with their length and prominence in specific positions in the flow of speech, mistakes with stresses, and also mispronunciation of certain sounds.

Mispronunciation of tones mostly occurs, because teachers do not spend enough time teaching their students the correct pronunciation of the tones and do not pay enough attention to their pronunciation later on in the learning process. A basic example of such a mistake is starting to pronounce the second tone with the wrong pitch: if it is too low, it resembles the third tone; if it is too high, it resembles the first [1: 15-26]. To prevent the students from getting used to mispronouncing the tones, the teacher must make sure that they pronounce the isolated tones correctly, and only then progress to study more difficult parts of the phonetic system of Chinese. Studying the theoretical aspect of the tones can also help to better understand the correct pronunciation.

Mistakes with the length and prominence of the tones in specific positions in the flow of speech and mistakes with stresses occur because the concepts of tone and stress are incompatible. Russian-speaking students often try to replace the tones with stresses, which leads to them pronouncing some of the syllables in a word wholly and with a prominent emphasis and some of them more quickly and weakly, which is incorrect [5: 142]. To prevent such mistakes, it is necessary to explain the theory of the tones in Chinese to the students, and make them pronounce every syllable in a phrase equally long, which will help them learn to not stress any syllable in a word and pronounce all of them clearly.

Mispronunciation of certain sounds primarily happens because some phonemes that exist in Chinese are not present in Russian; however, there are differently articulated sounds that are sonically similar to the Chinese sounds in question. For example, the Chinese sound [c] is similar to the Russian [ц], although the former, unlike the latter, is aspirated. There are also sounds, that do not exist in Russian at all, for example, the Chinese [r], commonly mistaken for Russian [р], is actually pronounced as something in between the combination [аыр] and the sound [ж]. The Chinese [i] does

not soften the preceding consonant, and is articulated with more tension than the Russian [и]. Due to this, some students often mispronounce certain Chinese syllables, such as di and zi, trying to soften the initial [3: 22-23]. To avoid such mistakes, the teacher, as well as the student, should pay close attention to the differences between the articulation of the sounds and work to achieve the ability to pronounce them correctly.

In conclusion, the phonetical systems of the two languages in question have been examined and compared. The aspects of the Chinese phonetics, which are the most problematic for Russian-speaking students, have been determined and the most common and substantial mistakes, as well as means of correction and prevention, have been formulated based on them.

References

1. Speshnev N.A. The phonetics of the Chinese language: the study guide. Leningrad: Leningrad University publishing, 1980.
2. Ilnitskaya K.A. Difficulties in teaching Russian students the phonetics of the Chinese language // Materials of the PSLU scientific-methodological conference. 2015.
3. Bekhteva N.N. Student's difficulties in studying the phonological basis of the Chinese language // Materials of the PSLU scientific-methodological conference. 2015.
4. Kubarich A.M. The semantics of tone in the Chinese language // Bulletin of Kemerovo State University. 2012. № 4.
5. Xu X. I. Difficulties in teaching Russian students the phonetics of the Chinese language // Young Scientist. 2011. № 12. P. 2.

А.О. Сафаров, Д.Ю. Леонова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей речевого этикета английского и китайского языков в большей степени путем сравнения трёх наиважнейших компонентов практически любого разговора: приветствия, обращения и прощания.

Ключевые слова: речевой этикет, речевые формулы, сравнительная характеристика.

Общение – это неотъемлемая часть человеческой жизни, и если при обычном культурном общении носителей одного и того же языка,

чаще всего не возникает никаких трудностей то при общении людей – носителей двух разных языков и представителей двух различных культур – возможны культурные конфликты. Невозможно назвать языковую культуру, в которой не были бы представлены этикетные требования к речевой деятельности. По мнению многих ученых, изучение речевого этикета занимает особое положение на стыке лингвистики, теории и истории культуры, психологии и других гуманитарных дисциплин [1].

Интерес к данной теме и ее актуальность обусловлены тем, что в настоящее время международные отношения интенсивно развиваются и успешность контактов во многом зависит от правильного поведения сторон. Соблюдение речевого этикета способствует быстрому взаимопониманию и избавляет от ненужных недоразумений [2].

Целью данной работы стало изучение культурных особенностей и поиск сходств и различий в речевом этикете английского и китайского языков на примере конкретных речевых формул.

К сфере речевого этикета относятся, в частности, принятые в данной культуре способы выражения сочувствия, жалобы, вины, горя и т.д. Так, например, в одних культурах принято жаловаться на трудности и проблемы, в других – не принято. В одних культурах рассказ о своих успехах является допустимым, в других – вовсе нет. Сюда же могут относиться и конкретные предписания речевого этикета – что может служить предметом разговора, что нет, и в какой ситуации.

Речевой этикет может быть охарактеризован как система языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения. Элементы этой системы могут реализовываться на разных языковых уровнях.

На уровне лексики и фразеологии: специальные слова и устойчивые выражения (*Спасибо*, *Пожалуйста,*, *Прошу прощения*, *Извините*, *До свиданья* и т.п.), а также специализированные формы обращения (*Господин*, *Товарищ* и т.п.).

На грамматическом уровне: использование для вежливого обращения множественного числа, использование вопросительных предложений вместо повелительных (*Вы не скажете*, *который час*? *Не могли бы Вы немного подвинуться*? и т.п.).

На стилистическом уровне: требование грамотной, культурной речи; отказ от употребления слов, прямо называющих непристойные и шокирующие объекты и явления.

На интонационном уровне: использование вежливой интонации (например, фраза *«Будьте любезны, закройте дверь»* может звучать с

разной интонацией в зависимости от того, предполагается в ней вежливая просьба или бесцеремонное требование).

На уровне орфоэпии: использование полных форм слов (например, *здравствуйте* вместо *Здрасте*, *пожалуйста* вместо *Пожалста* и пр.).

На организационно-коммуникативном уровне: запрет перебивать собеседника, вмешиваться в чужой разговор и т.д. [3].

Приветствие. (Английский язык).

В английском языке существует несколько видов основных приветствий, к ним относятся:

***1.Универсальные приветствия (это фразы, которые можно употреблять и по отношению к знакомым, и к тем, кого вы видите впервые)*:** «Hello», «Goodmorning», «Goodafternoon», «Goodevening».

***2. Дружеские приветствия (это фразы, которые можно употребить, если выхорошо знаете человека)*:** «Hi!», «Hey!», «How'sitgoing?».

Подростки и молодежь, а также просто близкие друзья между собой часто пользуются сленгом: «Howdy!» «Hiya!» «What'sup?» «Yo!».

Приветствие. (Китайский язык).

В китайском языке также существуют различные виды приветствий.

1. Универсальные приветствия: «你好» (Nǐ hǎo – Здравствуйте), «早上好» (zǎoshanghǎo – Доброе утро), «晚上好» (wǎnshàng hǎo – Добрый вечер), «吃饭了吗?» (Chīfànle ma? – Вы ели?)

При этом, «Nǐ hǎo» чаще всего произносят в официальной обстановке, при встрече с очень уважаемым или незнакомым человеком. «Zǎoshanghǎo» и «Wǎnshàng hǎo» употребляют нечасто, как правило, тоже в официальной обстановке.

2. Ситуативные приветствия (это фразы, которые можно употреблять в зависимости от обстоятельств): *с утра можно услышать подобные фразы:* «上班呀?» (Shàngbān ya? – На работу?), «上课?» (Shàngkè? – На учебу?). *Вечером:* «回来了?» (Huíláile? – Домой? /Возвращаетесь?)

Интересно отметить, что в последнее время среди китайской молодежи часто употребляются английские слова «Hi!» и «Hello».

Обращение. (Английский язык).

***1. К лицам мужского пола*:** к незнакомцу, к мужчине, равному или старшему по возрасту, социальному положению или должности принято обращаться «Sir» или «Mr.» (Mister), однако слово «Mr.» требует после себя указания фамилии мужчины (например, «Mr. Black»). Форма обращения пожилых людей к незнакомым молодым людям может звучать как «Son», «Sonny» или «Boy». Люди старшего возраста могут обратиться к юношам так: «Youngman», «Youth».

***2. К лицам женского пола*:** форма вежливого обращения мужчины к женщине звучит как «Madam» (женщины обычно так не обращаются друг к другу, разве что уместно так обращаться к хозяйке, если вы горничная или прислуга). Вежливой формой обращения к замужней женщине является слово «Mrs.» (Missus). После слова «Mrs.» требуется назвать фамилию мужа женщины (например, «Mrs. Collins»). К незамужней женщине или девушке принято обращаться «Miss» (от устар. Mistress). После «Miss» следует назвать девичью фамилию женщины/девушки (например, «MissBrown»). Также в 50–70-х годах XX века появилось и вошло в употребление слово «Ms.», которое используется как нейтральное обращение к женщине, если неизвестно замужем она или нет. Как и «Miss», употребляется с фамилией (например, «Ms.Wood»). Люди старшего возраста могут обратиться к незнакомым девушкам так: «Dear», «Dearie», «Love» или «Ducky».

Стоит отметить, что «Miss» без фамилии стало формой обращения к учительнице, а также к обслуживающему персоналу.

***3. К людям, занимающим какую-либо должность*:** «Your Majesty» – форма обращения к королю или королеве. «Your Highness» – к принцу или герцогу. «General/Colonel/Captain/etc.» – к военному, с указанием фамилии или без. «Officer / Constable / Inspector» – к полицейскому. «Professor» – с фамилией или без, в Великобритании так обращаются к человеку, имеющему звание профессора. А вот в США обращение «Professor» уместно к любому преподавателю вуза.

***4. К друзьям*:** более фамильярные формы обращения мужчин друг к друг – это «Old boy», «Old chap», «Old man». Вот наиболее популярные слова, при помощи которых англичане обращаются к своим близким и любимым людям: «Dear», «Angel», «Honey», «Love», «Sweet»и др. [4].

Обращение. (Китайский язык).

***1. К лицам мужского пола*:** к особо уважаемым людям или в официальной обстановке используется «先生» (Xiānshēng – Господин/Мистер) Иногда употребляется как русское обращение «Мужчина…!». Фамилия ставится перед обращением (например, **李先生**–Lǐ xiānshēng – Господин Ли). Обращение к ровеснику звучит как «哥哥/大哥» (Gēge/Dàgē –Старший брат). К мужчине, который заметно старше вас: «叔叔» (Shūshu– Дядя). К пожилым людям можно обратиться: «大爷/爷爷» (Dàyé/Yéyé – Дядя/Дедушка).

***2. К лицам женского пола*:** к замужней женщине можно обратиться «太太» (Tàitài – Мадам/Миссис) это выражение уместно в деловом общении, иногда используется как русское «Женщина, …!». К молодым девушкам до 25 лет уместно будет обратиться «女生» (Nǚshēng – Девушка/Студентка), также к молодым незамужним девушкам иногда обращаются «姑娘» (Gūniáng–Девушка), но только если тот, кто обращается, годится в отцы этой девушке. Еще существует слово «女士» (Nǚshì– Мисс), употребляется, когда неизвестно, замужем женщина или нет (что-то наподобие английского «Ms.», но обычно используется по отношению к женщинам старше 40 лет). Фамилия и в «太太» и в «女士» ставится перед обращением (например, **长太太**–Zhǎng tàitài – Мадам Джан/**王女士** –Wáng nǚshì – Госпожа Ван). Обращение к ровеснице звучит как «姐姐/大姐» (Jiějiě/Dàjiě – Сестра/Старшая сестра). К женщине, которая годится в матери, в неформальной обстановке можно обращаться «阿姨» (Āyí– Тётя). К пожилой женщине употребимо слово «婆婆» (Pópo – Мать/Бабушка).

***3. К людям, занимающим какую-либо должность*:** к учителям, начальникам, директорам, менеджерам и.т.д. обычно обращаются в формате «фамилия + статус» (например, «李老师» – Lǐ lǎoshī–Учитель Ли/**王老板**–Wáng lǎobǎn – Начальник Ван). К водителю такси или мастеру в каком-то деле, искусстве следует обращаться «师傅» (Shīfù – Мастер).

***4. К друзьям*:** к фамилиям друзей примерно своего возраста добавляют «老/小» (Lǎo/Xiǎo –Старый/Молодой) (например, если человека зовут

宋杰修–Sòng Jié Xiū, то друзья могут называть его 老宋/小宋–Lǎo Sòng/Xiǎo Sòng, в зависимости от того старше он их или младше) [5].

Прощание. (Английский язык).

***1. Формальные прощания*:** одним из самых формальных способов попрощаться с кем-то является слово «Goodbye». Более эмоциональным словом является «Farewell», что можно перевести, как «Прощай/В добрый путь». Также говорят «Have a good day» и «Take care».

***2. Повседневные прощания*:** наиболее употребительная форма прощания в английском языке звучит как «Bye!». Если один из участников разговора – ребенок или имеет место флирт или шутка можно попрощаться, сказав «Byebye!». Мужчины при прощании нередко используют слово «Later!».

Существуюттакжесленговыепрощания, например, «Catchyoulater», «Smellyoulater» или «I'mout!». Последнее употребляется, когда вы рады, что уходите.

Прощание. (Китайский язык).

***1. Формальные прощания*:** «再见» (Zàijiàn – До свидания) – это самое стандартное китайское прощание. Также можно сказать «明天见» (Míngtiān jiàn – До завтра). Если говорить о более формальных прощаниях, следует упомянуть «我先告辞了» (Wǒ xiān gàocíle – Я должен уйти (первым)) и «失陪了» (Shīpéile – Прошу прощения, что покидаю вас). Обе фразы могут быть использованы и в кругу друзей, однако вторая только в ироничном значении.

***2. Неформальные прощания*:** в неформальной обстановке можно попрощаться следующим образом: «拜拜啦!» (Bàibài la! – Пока!), это выражение пришло в китайский язык из английского. Когда мы хотим указать на желание контактировать снова, лучше сказать «再联系！» (Zài liánxì! – Давайте будем на связи!). Одно из самых неформальных и откровенных прощаний звучит так: «有空再聊» (Yǒu kòng zài liáo – Когда у тебя будет время, давай еще поболтаем).

Заканчивая сравнительную характеристику речевого этикета английского и китайского языков, мысделали следующие выводы.

1. Наиболее часто употребляемые формулы приветствия (универсальные) совпадают и в английском, и в китайском языках, что показывает схожую этимологию. Однако в обоих языках существуют и

специфичные приветствия (например, «吃饭了吗?»Chīfànle ma? – Вы ели?), что связано с определенным культом еды в Китае. Также национальная специфика особенно заметна в сленговой сфере языков.

2. Национальные особенности языка ярко выражены и в формулах обращения. Прежде всего, это связано с разными общественными приоритетами. Так, в Китае придерживаются принципа коллективизма, а в Великобритании – индивидуализма. Эти различия можно заметить при знакомстве людей двух разных культур: в английском языке, в официальной обстановке собеседник чаще всего представляется по имени и фамилии (например, «James Thompson»), а в китайском принято называть фамилию и официальную должность (например, «李老师» – Lǐ lǎoshī –Учитель Ли), если же человек не занимает какую-либо должность, используется обращение «先生» – господин или «太太» – госпожа. Тем не менее существуют и сходства в формулах обращения китайского и английского языков. Они заключаются в похожих обращениях, таких как «Мисс», «Миссис», «Господин», «Госпожа» и др.

3. В формулах прощания обоих языковтакже присутствуют и сходства, и различия. Схожесть состоит в некоторых, наиболее распространенных прощаниях, а также в заимствовании выражения «Byebye» в китайском «拜拜啦!» (Bàibài la! – Пока!). Различия связаны с более строгим разграничением формальных и неформальных прощаний в китайском языке, в отличие от английского (не считая сленга).

В результате работы над данной статьей было подтверждено, что речевые формулы китайского и английского языков обладают национальной спецификой, но, тем не менее, некоторые из них имеют схожие черты. Подводя итоги, можно сказать, что несмотря на уникальность речевого этикета обеих наций, в ряде речевых формул их языков можно отметить не только схожую структуру, но и схожую этимологию.

Литература

1. В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. Ступкина М.В., Наджафова Р.В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМУЛ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ // Сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 4 (35). Новосибирск: СибАК, 2014. URL: https://sibac.info/conf/philolog/xxxv/37911 (дата обращения: 10.09.2017).

2. Речевой этикет в сфере делового гостеприимства в русском языке (на фоне китайского). Ань Юнпэн // Выпускная квалификационная работамагистра лингвистики. СПб.: СпбГУ, 2016. URL: http://gigabaza.ru/doc/193378.html (дата обращения: 10.09.2017).
3. Энциклопедия Кругосвет: Формановская Н.И. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/RECHEVO_ETIKET.html?page=0,0 (дата обращения: 12.09.2017).
4. EnglishFirstКурсы английского языка: ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ К СОБЕСЕДНИКУ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. URL: http://www.ef.ru/englishfirst/english-study/articles/address.aspx (дата обращения: 12.09.2017).
5. Fluenterra: Электрон. текстовые дан. URL: http://fluenterra.ru/chinese/chinese-culture/addressing-the-chinese.php (дата обращения: 13.09.2017).

В.Э. Скромных, Е.В. Тихонова, А.Л. Шекетера

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности перевода фразеологических единиц китайского языка (гуанъюев, чэнъюев и т.д.) с учетом их национальной специфики, а также выделяются отдельные приемы перевода, которые наиболее часто применяются при работе с китайско-русской языковой парой.
Ключевые слова: фразеология китайского языка, особенности перевода, приемы перевода.

«Перевод» и «переводческая деятельность» является одной из сложнейших областей исследования современного языкознания. С развитием взаимоотношений между такими великими державами, как Россия и Китай, требуется все больше высококвалифицированных переводчиков, способных осуществить перевод. Качественный перевод невозможен без соблюдения речевых штампов, клише, к тому же, владение различными способами, приемами и методами перевода позволит переводчику осуществить грамотный перевод с соблюдением норм лексической и синтаксической эквивалентности. Встретив в тексте языковые единицы, представляющие особую трудность для понимания, переводчику необходимо быть достаточно компетентным в вопросах

культуры и истории страны языка-оригинала, особенно, если речь идет о таких языковых единицах, как фразеологические обороты.

Фразеологические обороты привлекают внимание лингвистов своей богатой образностью и глубинным смыслом структурных компонентов, – без рассмотрения семантической, а также этимологической составляющих фразеологизмов невозможно расшифровать и понять их значения.

При переводе фразеологизмов существует несколько основных правил, которым придерживаются переводчики. Во-первых, оптимальным переводческим решением является поиск идентичной фразеологической единицы, у которой совпадает как образное, так и переносное значение. Данный вид перевода считается одним из самых простых, однако такое переводческое совпадение ограничено, например, 薄弱环节 – «Слабое звено». Во-вторых, при переводе может быть выявлен такой феномен как изменение образа при сохранении переносного значения, так называемый прием функционального аналога, например, 枪林弹雨 – «Ожесточенный бой» (досл. – Лес ружей и ливень пуль). В-третьих, перевод чэнъюя может быть достигнут за счет придания образности фразеологизму на языке перевода при отсутствии образности на языке оригинала, например, 得不偿失 – «Овчинка выделки не стоит», «Игра не стоит свеч» (досл. – Полученное не компенсирует потерянного). В-четвертых, при отсутствии аналога чэнъюя в русском языке переводчики прибегают к так называемому описательному переводу. Зачастую, чтобы понять смысл фразеологизма, необходимо знать историю его происхождения, например, дословный период чэнъюя – 杞人忧天 «Люди княжества Ци боялись, что небо провалится». Данный чэнъюй за неимением в русском языке аналога переводится описательным оборотом, выражая пустые страхи и необоснованное беспокойство. В-пятых, перевод парных образований может быть осуществлен по типу чэнъюя простыми словами или словосочетаниями, не фразеологизмами. Например, 翻天覆地 – «Потрясающий» (досл. – Перевернуть небо и землю). При переводе чэнъюев необходимо брать во внимание контекст, в котором они употреблены. В словарях как правило приводится несколько эквивалентных вариантов, основная задача переводчика же заключается в том, чтобы подобрать подходящее для данного контекста соответствие. Например, 任何侵犯别国主权和对别国行武装干涉的行动，中国人民

都不能置若罔闻。Китайский народ не может **остаться безучастным** к каким бы то ни было действиям, нарушающим суверенные права других стран или означающим вооруженное вмешательство в их дела. 临时政府对人民的这些切身要求置若罔闻。Временное правительство **оставалось глухим** к этим кровным требованиям народа. 然而， 实际上人们对于这些指标置若罔闻。На деле же все эти указания остались, как водится, **гласом вопиющего в пустыне**. 如果有人对中央得三令五申置若罔闻，硬要以身武法，就只能受到严厉得惩处。 Того, кто, **сознательно игнорируя** неоднократные указания ЦК, будет действовать наперекор закону, ждет строгое наказание.

В сфере деловой коммуникации существует и такое нередко встречающееся явление, как афоризмы. Афоризмы имеют под собой долгую историю, происходят из памятников древней литературы, однако в настоящее время находят свое применение как в письменной, так и в разговорной речи. Рассматривая структуру такого афоризма, можно сделать вывод о том, что компоненты фразеологизма, сохранившиеся в своем первоначальном виде, сохраняют архаичную структуру и должны быть переведены с опорой на комментарии китайских толковых словарей. Перевод афоризмов часто дословный. Государственный и военный деятель КНР, заместитель премьера Госсовета КНР и министра обороны КНР Пэн Дэхуай произнес такой афоризм: «时胜负在于力，千古胜负在于理» «Один раз можно победить и силой, но чтобы всегда побеждать, нужен ум». Данный афоризм является относительно новым и не имеет под собой исторической подоплеки. В то время, как афоризм 敢想敢干 – «Смело думай, смело действуй!» – относится к одну из периодов истории Китая, так называемому периоду Большого скачка 1958-60гг. На тот момент времени председатель Мао пытался воодушевить крестьян на формирование коммун и рост производительности до неслыханных высот.

Гуанъюи – устойчивые трехсложные словосочетания, обладающие целостностью и единством, построенные по схеме «глагол-объект», например: 打埋伏 – держать что-либо в секрете. Относительно малое число гуанъюев построено по атрибутивной структуре, например: 伸手派 – «Сторонники попрошайничества от государства» (любители ходить с протянутой рукой), 黄粱梦 – «Несбыточные мечты, радужные ожидания» (досл. – Чумиза после сна). Главенствующим прие-

мом в переводе гуанъюев является прием описательного перевода, поскольку для русского читателя некоторые метафоры китайского языка остаются непонятны. Например, гуанъюй 黄粱梦 имеет историческое литературное происхождение, и ссылается на роман «Записки под подушкой». В данном романе рассказывается о бедном книжнике, который встретил даосского монаха, давшего книжнику подушку. Когда книжник спал на подушке, ему приснилось, что он стал богатым и знатным, однако когда проснулся, оказалось, что для него даже кашу из чумизы еще не сварили. Особенностью структуры гуанъюев, построенных по схеме «глагол + объект», является возможность разрыва целостной структуры гуанъюя и постановки между глаголом и объектом других слов, например, изначальный вариант гуанъюя «терпеть неприятности» 吃苦头 (от выражения 吃苦), претерпев структурные изменения приобретает вид 吃尽苦头 «испить горькую чашу до дна». В некоторых случаях, помимо разрыва, наблюдается еще и перестановка компонентов глагольно-объектных словосочетаний, например: 路子走窄的苦头，我们吃得太多了 «Горечь узкого пути мы изведали более чем достаточно». Такой прием, создающий игру слов, не может быть переведен на русский язык с сохранением исходного значения.

Метафоричность, главным образом, заложена в единицах фразеологического фонда китайского языка. Фразеология китайского языка характеризуется не только «сухими» клишированными словосочетаниями, но и яркими крылатыми выражениями, закрепляющимися за определенным политическим деятелем, лексическими единицами, служащими средством политической борьбы. Одним из таких проявлений богатства речи, в том числе и в сфере деловой коммуникации, свидетельствует наличие в ней пословиц и поговорок. В речи данные лексические единицы не только усиливают выразительность сказанного, придают уникальность, делают содержание более глубоким, но и помогают завоевать расположение слушателя, найти отклик в его сердце.

При переводе пословиц и поговорок используются аналогичные приемы, как и при переводе чэнъюев. Дословный перевод поговорок не требует излишнего погружения в историю для их толкования, например, 一举两得 «Одним усилием достичь две цели» (Один раз поднять, два раза получить – досл.). При переводе на русский язык можно заметить, что китайская пословица 一举两得 по смыслу близка

к русской «Одним выстрелом убить двух зайцев», которая тоже имеет право быть переведенной таким образом с языка оригинала. Однако формы выражения и истории возникновения различны. В то же время в семантическом аспекте русская пословица перекликается с другой китайской пословицей 坐山观虎斗 «Следить с горы за борьбой двух тигров». Общий элемент смысла этих трех пословиц – извлечь выгоду из противоборства других. Воспользоваться дословным переводом или применить описательный в данном случае – решение самого переводчика.

Однако некоторые пословицы и поговорки в китайской культуре могут быть не понятны представителю русской культуры, поэтому при осуществлении перевода необходимо прибегать к описательному методу, опуская дословный перевод поговорок, например: 蜀犬吠日 «В силу своего невежества удивляться чему-то естественному» (Собаки в Сычуани лают на солнце – досл.). Переведенная дословно поговорка для русского человека будет представлять большую сложность для понимания. Поэтому использованный описательный прием как нельзя лучше отражает смысл данного выражения. Следует иметь в виду, что, как и при переводе чэнъюев, пословицы и поговорки также нужно переводить с учетом их контекста и знания происхождения. На примере данной поговорки, рассмотрим ее историю возникновения и структурные элементы. В провинции Сычуань, по мнению известного писателя Лю Цзунъянь, большую часть времени года стоит пасмурная погода, а небо затянуто плотными облаками и дымкой. Поэтому солнце, появляясь на небе, привлекает внимание местных собак, которые начинают лаять, думая, что происходит что-то странное. Разбирая структурные элементы поговорки, можно заметить, что провинция Сычуань не выражена привычными иероглифами 四川. Вместо них употреблено старое название провинции Сычуань 蜀 – Шу. Еще более интересным представляется тот факт, что в южной части Китая для неба, имеющего молочно-белый цвет, есть свое особое прилагательное с необычной внутренней формой – 鱼肚白 («рыбье брюшко – белый»), т.е. «рыбьебрюшечно-белый». В словаре приводится русское примечание, что такое «эксклюзивное» прилагательное применительно только к описанию цвета неба.

При невозможности применения двух выше упомянутых способов перевода поговорок, применяется третий, способ функционального ана-

лога, т.е. производится функциональная замена китайского варианта русским. Например, 三个臭皮匠，合成一个诸葛 «Три вонючих сапожника составляют одного Чжугэляна (досл.)». Чжугэлян – выдающийся полководец древней эпохи. Буквальный перевод также может быть дополнен следующим пояснением: «Три сапожника по своей мудрости равны выдающемуся уму Чжугэляна» (перевод, предложенный Чжу Яосянем). Однако лучше всего использовать метод функционального аналога для данной поговорки – «один ум хорошо, а два – лучше».

Таким образом, в профессиональной переводческой деятельности переводчику необходимо обращаться к источникам классической китайской литературы, а знание истории и осведомленность об особенностях мышления двух народов поможет осуществить качественный перевод фразеологических единиц с китайского языка на русский. Без сформированных умений и навыков, входящих в профессиональную компетентность переводчика, осуществить правильный перевод представляется невозможным. В данной работе были определены три основных приема перевода с китайского на русский язык на лексико-фразеологическом уровне:

1. Дословный перевод (используется при совпадении образного и переносного значения в двух языках);

2. Описательный перевод (используется для описания ситуации при отсутствии аналога фразеологической единицы с языка оригинала на язык перевода)

3. Функциональная замена или аналог (замена китайской фразеологической единицы на русский фразеологизм с аналогичным лексическим содержанием).

Литература

1. Shoikova A.M., Tikhonova E.V. The Development of Students' Mental Lexicon in Legal Discourse by Means of Authentic Materials // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. С. 522–526.
2. Федощенко Н. С. Особенности перевода деловой переписки с китайского языка // Молодой ученый. 2017. № 1. С. 551–552. URL https://moluch.ru/archive/135/37776/ (дата обращения: 08.12.2017).
3. Нестерова К.А., Тихонова Е.В. Особенности перевода фразеологических единиц в китайском языке // Язык и культура. Сборник статей XXVII Международной научной конференции. 2017. С. 351–354.
4. Донченко А.В. Приемы перевода фразеологических единиц китайского языка // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1354–1357. URL https://moluch.ru/archive/89/18276/ (дата обращения: 08.12.2017).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Барышников Н.В. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ 3

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Адам Е.А. РУССКАЯ КЛАССИКА НА ЕВРОПЕЙСКОЙ СЦЕНЕ
В ПОСТАНОВКАХ П. ШАРОФФА 12
Васильева А.В. ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ОБРАБОТКИ
ЭКСПРЕССИВНОЙ СУБСТАНТИВНОЙ СЕМАНТИКИ:
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 17
Вострова Ю.А. ТОПОС НЕЗЕМНОГО В ПЕРЕВОДЕ ПОЭМЫ
М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ДЕМОН» НА ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК 25
Дымова А.В. УСВОЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ ЧЕРЕЗ РАЗНЫЕ
КОДОВЫЕ СИСТЕМЫ 29
Загайнов С.С., Митчелл П.Д. ВЛИЯНИЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ
ПИСАТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
XIX–XX ВЕКАХ 35
Кайзер К.В., Фельде О.В. УСТНЫЕ РАССКАЗЫ О «ЗНАТКИХ
ЛЮДЯХ» КАК НАРРАТИВНЫЙ ЖАНР 40
Козырева М.А., Нагель О.В. КОНВЕРСАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ
ДИАЛОГА НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ
ТЕЛЕФИЗИОННОЙ ПЕРЕДАЧИ «ACTORS ON ACTORS» 46
Куслий О.Н. ВОСПЕВАЯ ДХИШАНУ, ДАЭНУ И ДАНУ 54
Марцева Т.А. К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЛЕКСИКО-
СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «PARALYMPICS»
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ) 61
Нечипуренко Н.Г., Чумакова Л.П. ТЕРМИН МЕМОРАНДУМ
В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 67
Петрова Г.И., Смокотин В.М. ИНВАЛИДНОСТЬ
КАК «ИНАКОВОСТЬ ИНДИВИДНОСТИ» В РОССИЙСКОЙ
КУЛЬТУРЕ И ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ 71
Пустовалова В.Ю. ВЫРАЖЕНИЕ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ
ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ТРИЛОГИИ Д. РУБИНОЙ «ЛЮДИ ВОЗДУХА») 80

Терещенко А.В. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОПОНИМОВ В СЕЛЬКУПСКОЙ МИФОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАМАНСКОГО ПУТЕШЕСТВИЯ ПО МИРАМ) 85
Эфендиева Н.Р. ТИПОЛОГИЯ ЖАНРА ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК В.А. ЖУКОВСКОГО И К. КОЛЛОДИ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ПИНОККИО» 90
Шкляева В.Д. ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЕ СВЯЗИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСКУРСАХ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ Б. ОБАМЫ У БРАНДЕНБУРГСКИХ ВОРОТ 2013 ГОДА И ВАРШАВСКОГО КОММЮНИКЕ НАТО 2016) 98

ЯЗЫК, КУЛЬТУРА И ОБЩЕСТВО

Архипова Е.И. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОЛЛОКАЦИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 104
Блажкун М.В. ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ АКЦЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ДУБЛИРОВАНИИ ФИЛЬМОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ 109
Безукладников К.Э., Никитенко З.Н., Ромашина С.Я. НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА ГАЛИНЫ ВЛАДИМИРОВНЫ РОГОВОЙ: К СТОЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ 115
Бушманов А.А. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В КАРИБСКИХ СТРАНАХ 122
Воздвиженский В.В., Мешков Л.В. РАЗЛИЧИЕ ДВУХ ВАРИАНТОВ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА 126
Вороной В.В., Бутузова Т.В. АНАЛИЗ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НОВОСТЯХ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ НА ПРИМЕРЕ КАНАЛА «ЕВРОНЬЮС» 129
Гаврилин П.О. СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ И БРАЗИЛИИ 133
Гуменюк Е.В., Митчелл Л.А. РАЗВИТИЕ БИЛИНГВИЗМА У ДЕТЕЙ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 137
Дунаев И.А., Паруш Агиар Н.Н., Агиар-Пардиньо Л. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОРТУГАЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ 142
Ермаков К.Д., Пономарчук Д.С. СПЕЦИФИКА ДУБЛЯЖА ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ 146

Можаров М.В. ОСОБЕННОСТИ ВОЕННОГО ДИСКУРСА 150
Мохов Н.А., Митчелл П.Д. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ПОРТУГАЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ НА ПРИМЕРЕ БРАЗИЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА 153
Кардо Ю.А., Мужчинин Р.Ю. АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ 158
Karpenko A.F. THE ENGLISH LANGUAGE IN SOUTH AMERICAN COUNTRIES 161
Клинкова А.В. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШВЕЙЦАРИИ 163
Осипова А.И. СПЕЦИФИКА ПУБЛИЧНОГО ИЗВИНЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ СООБЩЕНИЙ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ТВИТТЕР 168
Соловьев В.М. ПОРТУГАЛОЯЗЫЧНЫЙ БРАЗИЛЬСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ 173
Сулима И.И. ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОМУ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (МЕЖДУНАРОДНЫЕ АСПЕКТЫ) 178
Смирнов Е.С. КОНЦЕПТ «ВЕРБОВАННЫЙ» В АНГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ 186
Смокотин В.М., Петрова Г.И., Гальперина Е.А. ОСОБЕННОСТИ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОПЫТА СИНГАПУРА: СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАТУСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 190
Tkachev M.A. FEATURES OF TRANSLATING TECHNICAL TERMS IN PORTUGUESE AND ENGLISH 202
Фарукова А.В. МОДЕЛИРУЮЩАЯ РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В ПОПУЛЯРНЫХ СМИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ 206
Vazhov M.D., Leonova D.Yu. A BRIEF REVIEW OF THE RUSSIAN TEA HERITAGE 211
Чугунов А.Н., Орлов С.С. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОРТУГАЛЬСКИХ ТЕКСТОВ ВОЕННОГО ХАРАКТЕРА 215

ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Баталова А.С. КАНАДСКИЙ ВАРИАНТ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 218

Губернаторова Э.В. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТАФОРЫ КАК СПОСОБА КОМПРЕССИИ СМЫСЛОВ В ИСХОДНОМ ТЕКСТЕ И ТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА 223
Ким-Малони А.А., Терещенко А.В. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОПОНИМОВ В СЕЛЬКУПСКОЙ МИФОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ШАМАНСКОГО ПУТЕШЕСТВИЯ ПО МИРУ) 231
Левина В.Н., Брагина М.А., Поморцева Н.В. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СПОСОБ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 236
Никитенко Т.В. РОЛЬ ТМ-ИНСТРУМЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА 239
Матюшин И.М. УСТНЫЙ ПЕРЕВОД КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС 245
Разумовская В.А. ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДИМОСТИ: РУССКОЕ СРЕДНЕВЕКОВЬЕ РОМАНА «ЛАВР» 254
Шевчук А.А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В СФЕРЕ ЭЛЕКТРОННОЙ МУЗЫКИ 262
Шевченко М.А. РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЕННОМУ ПЕРЕВОДУ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ 269
Шевченко М.А., Белов Д.Н., Потапова А.С. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ 279

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Асанова М.Х., Потапова А.С. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 284
Головко О.С., Корнеева М.А. ФЕНОМЕН «СЛОЖНОГО МЫШЛЕНИЯ» В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ 288

Гончар А.И., Надеждина Е.Ю. СИСТЕМА ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ 293
Гураль С.К., Подъянова Т.О. ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОМЕТРИИ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 301
Жигунова О.М., Шамсутдинова Е.Ю. МНЕМОНИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (УРОВНИ А1-А2) 315
Zarechneva N.G. CULTURAL SIGNIFICANCE AND MAIN APPROACH TO LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 323
Кобзева Н.А., Качалов Н.А. ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙМЕНТА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 327
Кожевникова Т.А. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 334
Колесникова Н.И. НАУЧНОЕ ПИСЬМО ДЛЯ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ 338
Корнеева М.А. К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КЕЙСОВ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-СТАДИ МЕТОДА 342
Кошель Е.Ю., Рура Е.Г. МЕТОДЫ ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЕКТИРОВНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 347
Кубрицкая С.А. РОЛЬ И МЕСТО РАЗВИТИЯ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 352
Лирмак Ю.М., Митчелл П.Д., Шайхлисламов С.Х. ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕРЫ ДЛЯ ИНТЕНСИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ 355
Лирмак Ю.М., Митчелл П.Д. ЗНАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ИДЕОМ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 363
Минакова Л.Ю., Торгаева А.С. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 369

Минакова Л.Ю., Ярощук А.В. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 377
Парникова Г.М. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА С ПОЗИЦИИ РЕГИОНА И ЭТНОСА 382
Пилюкова А.В. ОПЫТ И ПРАКТИКА СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ МАГИСТРОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА 385
Омарова С.К. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТА МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 389
Павлова С.Н. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ 396
Прокопенко Л.А. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ГУМАНИТАРНО РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ЦЕЛИ, ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ 401
Савицкая И.С. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ВЕДУЩЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «ПОВЫШЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НИ ТГУ (КЛАСТЕР ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХФАКУЛЬТЕТОВ)») 406
Халяпина Л.П. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР СХОДСТВ И РАЗЛИЧИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 412
Харапудченко О.В., Красилова Е.А. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 420
Ширинян М.В. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 424
Шишонина Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 428
Шульгина Е.М., Вычужанина Е.В., Мельникова Е.А. СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ 432

Шульгина Е.М. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ 440

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Глухова А.А., Леонова Д.Ю. РЕЛИГИОЗНЫЙ ПЛЮРАЛИЗМ.
КОНФУЦИАНСТВО, БУДДИЗМ, ДАОСИЗМ КАК ТРИ ЛИКА
КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ. ПОЯВЛЕНИЕ НОВЫХ ПОНЯТИЙ
И ТЕРМИНОВ 448
Ибрагимов Р.Р.,Тихонова Е.В. ОБРАЗОВАНИЕ
И ЗАИМСТВОВАНИЕ ТЕРМИНОВ В КОМПЬЮТЕРНОЙ СФЕРЕ
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 454
Киселевич Я.Е. ПРОИСХОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ 459
Мезенцева С.С., Крайдер А.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА
НАЗВАНИЙ БРЕНДОВ, КОМПАНИЙ И ТОВАРОВ
С РУССКОГО ЯЗЫКА НА КИТАЙСКИЙ 466
Куранова А.В., Подкидышева Е.И., Леонова Д.Ю. ОСНОВНЫЕ
ВИДЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 469
Козельский З.Д., Аносов А.В. ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ
И СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ 475
Лопатин Р.Д., Леонова Д.Ю. РОЛЬ ДИАЛЕКТОВ
И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННЫЙ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК 480
Malyshev G.I., Kiselevich I.E. DIFFICULTIES IN LEARINING
THE PHONETICS OF THE CHINESE LANGUAGE,
BASIC MISTAKES AND MEANS OF CORRECTION 484
Сафаров А.О., Леонова Д.Ю. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ
АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ:
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА 487
Скромных В.Э., Тихонова Е.В. ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА
ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 494

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей
XXVIII Международной научной конференции
(25–27 сентября 2017 г.)

Издание подготовлено в авторской редакции

Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано к печати 10.04.2018 г. Формат $60\times84^{1}/_{16}$.
Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 29,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 2937.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: http://publish.tsu.ru
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-94621-693-7

9 785946 216937