МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей
XXIX Международной научной конференции
(16–18 октября 2018 г.)

Часть 1

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

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2019

УДК 410/378.147
ББК 81.1
Я41

Редакционная коллегия:
канд. филол. наук, доцент *Л.Б. Прокопьева* (зам. главного редактора, отв. секр.);
канд. филол. наук, проф. *Л.Т. Леушина*; канд. пед. наук *М.А. Корнеева*;
канд. пед. наук, доцент *Е.В. Тихонова*; канд. пед. наук, доцент *Л.Ю. Минакова*;
EdD, доцент *П.Д. Митчелл*; канд. пед. наук, доцент *Е.Ю. Надеждина*;
Т.В. Привороцкая; *Ю. Леонова*

Я41 **Язык и культура** : сборник статей XXIX Международной научной конференция (16–18 октября 2018 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – Ч. 1. – 248 с.

ISBN 978-5-94621-824-5

ISBN 978-5-94621-825-2 (отд. кн.)

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XXIX Международной научной конференции «Язык и культура», посвящённой 140-летию Томского государственного университета.

Представленные в издании материалы посвящены актуальным вопросам теоретического и прикладного языкознания и литературоведения, важным проблемам перевода и межкультурной коммуникации, психолого-педагогическим и социокультурным аспектам преподавания иностранных языков.

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

УДК 410/378.147
ББК 81.1

ISBN 978-5-94621-824
ISBN 978-5-94621-825-2 (отд. кн.)

© Томский государственный университет, 2019

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Светлана Григорьевна Тер-Минасова

Доктор филологических наук,
заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова

Преподавание иностранных языков и культур в современной России. Проблемы и пути их решения

Не имеет смысла тратить время на тему актуальности обозначенной заглавием научно-педагогической сферы изучения и деятельности; она очевидна: глобализация, интернетизация. Не менее очевиден и тот факт, что главным языком международного общения по вполне объективным причинам в настоящее время является английский язык, получивший этот статус благодаря поддержке трех очень могущественных факторов и фактов: Британской империи, супердержавы США и самого могущественного – царства Интернета. Совершенно понятно, почему огромен спрос на английский язык, в первую очередь у молодежи.

Прежде всего, рассмотрим вопрос: кто виноват, или **что мешает учителю – учить, а ученику – учиться**.

1. В первую очередь страх и неуверенность, вызванные абсолютной необъятностью предмета обучения. Любой язык, с том числе и родной, необъятен так же, как и те миры, которые он отражает: внешний, реальный, окружающий человека и его внутренний мир, осложненный огромным количеством обстоятельств – общей национальной спецификой видения и восприятия мира, личностными, индивидуальными особенностями характера, воспитания, условий жизни.

Учитель всегда в напряжении, никто не может себя чувствовать уверенно в знании своего предмета: естественный человеческий язык огромен («полностью» им не владеют никакие носители языка), к тому же находится в непрерывном движении и развитии.

Неудивительны поэтому психологические барьеры у педагогов вообще, а у учителей иностранных языков, не являющихся носителями этих языков (а их у нас абсолютное большинство), в особенности. Этот барьер страха перед неудачей, перед ошибкой в чужих языках и

культурах и перед никогда до конца по определению не известным – очень мощный психологический фактор, который осложняет нашу работу и мешает общению.

Дело осложняется еще и тем, что те же психологические запреты (inhibitions) мешают и тем, кто **изучает языки**, то есть Ученикам всех возрастов, в той же – а иногда и в большей! – степени.

Как же преодолеть психологический барьер страха, отчуждения и неуверенности?

Прежде всего, нужно осознать, что **в совершенстве никто не знает и свой родной** язык. Русскоязычным учащимся, жалующимся, что «учитель не знал слово», я предлагаю: «Откройте словарь русского языка С.И. Ожегова, закройте правую половину страницы, где даны дефиниции, и посчитайте, сколько слов родного языка вы не знаете совсем и сколько – знаете не вполне точно». И, разумеется, не надо делать вид, что Учитель знает все и всему научит. Нужно сразу объяснить цели и задачи курса вообще и данного урока в частности.

2. Культурная традиция отношений Учитель – Ученик.

Вопрос отношений между учителем и учеником очень серьезный и опасный. Для России традиционно эти отношения строились на основе огромной дистанции: всезнающий и всемогущий, очень строгий учитель и ничтожный невежда-ученик, полностью во власти учителя. Эта вековая традиция была усилена в Советском Союзе массовым и стандартизированным производством, а в постсоветское время – еще и специфическим для современной России конфликтом культур между учителем и учеником, все еще во многом – иностранцами, представляющими две очень разные страны: СССР и Новую Россию. Для изучения иностранных языков это особенно плохо и опасно: сочетание «страшного предмета» и грозного учителя слишком часто заканчивается полным крахом для обеих сторон: учащийся испытывает отвращение к предмету (а часто и к учителю) и получает ярлык «неспособного к языкам», а учитель, не справившийся со своей задачей, разочаровывается в выборе профессии и в учениках. К сожалению, нет статистических данных по вопросам: сколько человек учит иностранный язык и сколько его выучивает. Не сомневаюсь, что значительный перевес будет в сторону первого.

В учебных заведениях не должно быть места агрессии. Вот свидетельство о ситуации в средней школе от Веры Павловны Кошкиной,

учительницы из маленькой сельской школы, слушательницы видеокурса «Язык, культура, межкультурная коммуникация»:

«Я сталкиваюсь с агрессией буквально каждый день. К сожалению. И происходит всё в школе. Иногда просто не верится глазам и не верится ушам.

1. Администрация агрессивно настроена по отношению к учителям. Директор может кричать на учителей. Когда на перемене в учительской беседуют учителя, директор может крикнуть: "Нечего мне здесь ПОСИДЕЛКИ УСТРАИВАТЬ! Идите по классам!" Можно услышать выражения в адрес учителя и похлеще, при этом в повышенном, агрессивном тоне.

2. Учитель агрессивно настроен по отношению к ученикам. Учитель может безнаказанно выгнать ученика с урока, изымать у ученика что-либо из кармана, кричать на ученика, называть ДУБИННОГОЛОВЫМ.

3. Ученики агрессивны по отношению друг к другу. Могут оскорбить (ежеурочно оскорбляют друг друга), задеть, проходя мимо; взять без разрешения чужую вещь...

4. Неуважительное, и даже агрессивное, отношение к старшему поколению учителей более молодого поколения учителей.

Я и не знала, что такое возможно, а сегодня это в порядке вещей.

Работаю в маленькой сельской школе третий год. Вначале ничего подобного не замечала. А сейчас это проявляется открыто.

Вот так, Светлана Григорьевна. Печально. Всё-таки очень низкая коммуникативная культура у нас.

Успехов Вам!

До свидания!

С уважением, Вера Павловна»

3. В средней школе еще один сложный и взрывоопасный фактор – это **родители.** (На уровне высшего образования – это менее распространено, родители появляются только при угрозе исключения студента.) Тема эта большая и сложная. Приведу только один пример: письмо ученика восьмого класса, Виктора, прослушавшего университетский видеокурс на тему: «Язык, культура и межкультурная коммуникация», написавшего:

«Очень оскорбительно было слышать в пятом классе от мамы, что я отличник с пустой головой».

И это мама обидела отличника. А что говорить о мамах и папах, дети которых отнюдь не отличники?! И ведь нормальных родителей не заподозришь в нелюбви к своим детям! Здесь играют роль уже другие факторы, иногда положительные: желание дать ребенку хорошее образование, обеспечить его будущие успехи в жизни. Чаще, правда, отрицательные: отсутствие/незнание культуры обращения с детьми, а также амбиции родителей, тщеславие, попытки наверстать в детях свои неосуществившиеся карьерные планы и т.п.

Этот же мальчик, написавший письмо во время пребывания в лагере «Орленок», ненавязчиво критикует школу, описывая атмосферу в лагере:

«В Орленке столько всего интересного... Тут нет порицаний за инакомыслие, и все говорят на одном языке: дети, вожатые, учителя. Это здорово, оказаться в своей стихии».

Порицания за инакомыслие – тоже педагогическая реальность, которая мешает учебе вообще, но в данном случае речь идет об особо «чувствительном предмете» обучения и изучения – чужом, страшном, непонятном и неприятном языке и стоящим за ним чуждом мире.

А вот просьба о помощи взрослого человека – Ксении С.

«Обращаюсь к Вам за помощью. Ваши слова о любви преподавателя к предмету и к ученику подтолкнули меня к написанию этого письма.

На данный момент я являюсь магистранткой Дальневосточного Государственного Университета путей сообщения по направлению "Туризм" и параллельно изучаю английский язык на курсе дополнительного образования.

Много лет я увлекаюсь Японией и Британией, их история настолько интересна, что иногда я теряюсь, не зная, за что ухватиться, чтобы понять. Они прекрасны в своей индивидуальности, и их история зачастую приводит меня в полный восторг.

Не так давно произошла ситуация, отбившая у меня желание продолжать изучение английского языка.

Преподаватель курса "Говорение" отнеслась ко мне, как к маленькому ребенку, выставив меня некомпетентным и туповатым человеком в глазах одногруппников, что в мои 22 года не просто обидно и смущающе, но и противно. И сейчас я посещаю пары с диким нежеланием, заканчивающимся душевным бунтом и вторым нервным срывом».

В современной России необходимо изменить отношения между Учителем и Учеником в следующих аспектах:

1. Важно осознать и разрешить конфликт культур между российским учителей и учеником, вызванный резким переломом уклада, образа жизни, системы ценностей и других компонентов понятия «национальная культура» как следствием очередной российской революции конца прошлого века. Мы имеем дело с младым и совершенно незнакомым племенем, с людьми, которые родились и выросли в другой стране и в другой культуре, резко (полярно!) отличающейся от страны и культуры все еще большинства преподавателей.

2. Перестроить коренным образом отношения между учителем и учеником, изменить вековую российскую традицию абсолютного, непререкаемого превосходства Учителя над Учеником; научиться **уважать Ученика**, **видеть в нем личность**, помнить, что изучение иностранного языка психологически чрезвычайно трудный процесс, требующий перехода из своего родного, привычного мира в чужой и страшный мир, отраженный чужим и страшным языком.

Иными словами, нужно строить отношения с учащимися на принципах взаимного уважения!. (Я говорю молодым преподавателям: «Будьте вежливы с учениками, не озлобляйте их: через 10 лет они будут Вашими начальниками»)

3. Не отпугивать учеников чрезмерной строгостью (ср., например, систему оценок в Лондонском университете, где их всего две: «*хорошо*» (*good*) и «*подумайте об этом*» (*to think about it*), что исключает и «закрывающую все дороги» двойку, и убогую, «посредственную» тройку). В качестве примера очень тонкой заботы о душевном состоянии ученика хочу привести отрывок из письма коллеги из Московского Государственного Областного Социально-гуманитарного института, психолога Виктории Аверкиной, обнаружившей во время урока, что никто из студентов ее группы не прочитал текст, который им был задан. Она прореагировала на это как настоящий психолог и прекрасный учитель: «Говорю: «Раз не читали, давайте пофантазируем» (слово *подумаем* студентов пугает, всегда говорю *пофантазируем*)». Браво, Виктория! Не только никаких упреков и выговоров за невыполненное задание, а еще и *пофантазируем*, чтобы не испугать словом *подумаем*.

Очень плохо не научить своих учеников своему предмету, но гораздо хуже, преступно внушить им отвращение к нему, тогда их никто уже не научит.

«Будь осторожен в преподавании, ибо ошибка в преподавании равносильна умышленному греху».

Яаков Ицхак Иегуди (1765–1813)
Книга «Хасидская мудрость» (1912 г.)
Хасидский раввин в Польше

Учитель иностранного языка должен сознавать свою роль проводника в этом чужом, непонятном и поэтому неприятном мире и, главное, помнить: неспособных к языкам крайне мало, зато очень много потерявших веру в себя, загубленных чрезмерной строгостью и требовательностью учителей и родителей. Есть неудачные методики, но практически почти абсолютно все люди в рекордные сроки овладевают родным языком.

Нет сомнений, что одно из главных требований современных государственных образовательных стандартов – **учитывать психолого-педагогические особенности** – предполагает бережное отношение к ученику, идущему вслед за учителем в джунгли чужого и поэтому страшного мира.

4. Научиться любить и жалеть ученика. **Моя формулировка идеальной методики вообще и преподавания иностранных языков в особенности – это сочетание любви к предмету обучения и любви к ученику**.

Итак, **главное в преподавании иностранного языка – две любви: любовь к предмету и любовь к ученику**. К сожалению (а на самом деле, к радости), оказалось, что эта «моя формула» успешной педагогики совпала с мнением Гения: она была высказана Львом Николаевичем Толстым задолго до меня, о чем мне сообщила слушательница видеокурса «Язык, культура и межкультурная коммуникация» Светлана Шевченко.

Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель.

Л.Н. Толстой

Теперь об учебных материалах в сфере преподавания иностранных языков. Это, конечно, тоже огромная тема, такая же необъятная, как

язык. Поэтому только один аспект – новый и с трудом пробивающий дорогу в сознание и учеников, и их родителей, и – увы! – даже учителей иностранных языков.

Дело в том, что вторая российская революция в конце XX века была также революцией и в преподавании и изучении иностранных языков, поскольку наступила эпоха активного открытого массового международного общения, усиленная стремительным развитием Интернета, а для нашей страны – контрастом с обстановкой Железного Занавеса, отделявшего нас долгие годы от внешнего мира.

Довольно быстро стало ясно, что **соизучение языка и культуры** народа, пользующегося этим языком как средством общения, – **обязательное условие овладения иностранным языком**. Осознав этот важнейший принцип, мы еще в 1992 г. ввели в учебный план нашего факультета «Мир изучаемого языка», отдав ему 1/3 времени, отведенного на иностранные языки, а в 1996 г. по нашей инициативе Министерство образования РФ заменило специальность «иностранные языки» на новую: «лингвистика и межкультурная коммуникация» (приказ № 1309 от 24 июля 1996 г. «О дополнении и частичном изменении Классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования»).

Отсюда: введение в учебные планы факультета новой специальности «**Регионоведение**», переименование нашего факультета иностранных языков МГУ имени М.В. Ломоносова **в факультет иностранных языков и регионоведения** в 2005 году; создание уникальных мультимедийных курсов, сочетающих изучение языка с изучением культуры под общим названием «Страны и народы»: «Англия и англичане», «Италия и итальянцы».

Итак, главное условие овладения иностранным языком как **средством общения** – это **соизучение языка и культуры**. **Без фоновых знаний о мире изучаемого языка нельзя активно пользоваться иностранным языком.** Это условие выполняется, и учебники иностранных языков дают информацию о мире изучаемого языка.

Еще одна **особенно важная инновация** в преподавании иностранных языков на современном этапе, открытая и развитая в XXI веке в нашей стране, формулируется следующим образом: **соизучение иностранного языка и мира с родным языком и миром учащихся.**

Этот важнейший новый принцип изучения и преподавания иностранных языков основам на простом, но до сих пор не вполне осо-

знанном и признанном факте: **нашим партнерам** по межкультурному общению нужно от нас **не столько знание их мира** (это нужно **нам** для более эффективной коммуникации), **сколько знание нашего мира**. Иными словами, иностранцы будут общаться с нами не для того, чтобы узнать от нас о своем мире, а для того чтобы получить информацию о нашем, Русском, Мире – о мире современной России.

Наш факультет, как и положено школе Московского университета, флагману российского образования, глубоко осознал этот принцип и претворяет его в жизнь еще с начала 90-х годов XX века: в учебный план для всех студентов, изучающих иностранные языки, ввели **«русский мир»** на первом курсе и **«русский мир в контексте мировых цивилизаций»** на втором курсе. Мы первыми в стране начали преподавать регионоведение России в рамках дисциплины *регионоведение*, а когда его назвали неожиданно ***зарубежным*** *регионоведением*, добились в Минобрнауки открытия новой учебной дисциплины ***Регионоведение России*** и готовим специалистов со знанием базовых национальных ценностей. Выполнили патриотический долг и испытываем глубокое удовлетворение.

Соответственно в учебном плане факультета с первого набора в 1992 году для **всех** студентов I курса был введен курс «Русский мир», а курс «Русский мир в контексте мировой цивилизации» – для всех студентов II курса. По обоим курсам были выпущены учебники и учебные пособия.

Итак, **важнейшая задача преподавания иностранных языков** в современной России – **воспитание патриота и гражданина родной страны**.

В наших учебниках мы знакомим учащихся с культурными и духовными ценностями России параллельно и сопоставительно со странами и народами англоязычного мира. На факультете иностранных языков и регионоведения МГУ этот принцип лег в основу преподавания еще в 1992 году. Тогда многие коллеги воспринимали его как нечто экзотическое и даже чужеродное в методике. Через 20 лет, к нашей радости, он обрел легальный статус в федеральном государственном образовательном стандарте, и сейчас уже никто не сомневается в его необходимости.

В заключение хочу сказать что-то оптимистическое. Да, трудности, да, сложности, да, перегружены и да, недоплачены. Но самое главное у нас хорошо и правильно. Наша специальность – в центре

общественного внимания. Мы нужны, как никогда ранее. Нам не грозит безработица. Созданы и материально-техническая, и научная базы – гораздо более мощные, чем раньше. Мы обсуждаем наши проблемы и стараемся их решить. Мы ответственные, самоотверженные люди, мы любим свою благородную профессию – дарить людям роскошь общения – и верны ей. И мы, конечно, все преодолеем.

И еще – **очень важное** в аспекте – **Что делать?** Как преодолеть препятствия в виде испуганных или заносчивых учеников, склочных родителей, глупых и/или амбициозных чинов от образования и т.д. и т.п.? Ответ очень простой и очень сложный. **Нужно всячески развивать и поддерживать наши профессиональные сообщества, объединения, ассоциации.** Как в песне поется: «Возьмемся за руки, друзья, чтоб не пропасть поодиночке».

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

В.С. Андреев, Ю.А. Грибер

Смоленский государственный университет

Картография цвета: междисциплинарное исследование цветонаименований русского языка[1]
Colour Mapping: An Interdisciplinary Study of Russian Colour Names

Аннотация. В статье представлен анализ целей и задач проекта, который с начала 2018 года проводится в Смоленском государственном университете при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-29-09145). Рассматривается специфика предлагаемого междисциплинарного подхода к изучению системы цветонаименований русского языка. Анализируются эмпирическая база, инструментарий, теоретический и практический потенциал исследования.

Abstract. The paper focusses on the goals and objectives of the project which has been implemented since the beginning of 2018 at the Smolensk State University with the support of the Russian Foundation for Basic Research (research grant No. 17-29-09145). Specific features of the proposed interdisciplinary approach to the study of Russian colour names are discussed. Empirical basis, research methods and tools, as well as theoretical and practical potential of the study are analyzed.

Группа слов-цветообозначений русского языка является беспрецедентно популярной среди специалистов различных областей знания. Долгую и богатую именами историю имеют различные направления и подходы к изучению названий цвета: антропологическое (напр., работы Б. Берлина и П. Кея [1]); психолингвистическое (напр., исследования А.П. Василевича [2], Е.В. Рахилиной [3], Р.М. Фрумкиной [4] и др.); лингвокультурологическое (напр., работы А. Вежбицкой [5], В.Г. Кульпиной [6]); социолингвистическое (напр., исследования М. Уускюла и Д. Бимлера [7]).

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-29-09145.

Число ежегодных публикаций, посвященных изучению системы цветонаименований русского языка, исчисляется сотнями. Однако, несмотря на это, доля междисциплинарных проектов в этом общем числе крайне мала. Изучение цветового пространства русского языка традиционно проводится с привлечением методов и подходов, разработанных в рамках лингвистики или психолингвистики. Однако в подобных исследованиях физические свойства цвета обычно не анализируются (филологи, лингвисты и языковеды главным образом интересуются не зрительными свойствами цвета, а содержанием цветовых концептов), это сказывается на особенностях описания и последующего анализа цветонаименований. Вместе с тем, представляется, что цветовое поле русского языка более эффективно поддается восстановлению с помощью комплексного междисциплинарного анализа, позволяющего совместить его естественнонаучное изучение с культурфилософской экспертизой в контексте социального устройства общества и ключевых характеристик культуры.

Именно это стало главной целью проекта, который с начала года проводится в научно-образовательном центре «Лаборатория цвета» Смоленского государственного университета при поддержке фонда РФФИ (проект № 17-29-09145, руководитель – Ю.А. Грибер).

Проект направлен на решение трех главных задач.

Во-первых, разработка экспериментального обоснования комплексной междисциплинарной методологии изучения системы цветонаименований; оценка в ходе серии экспериментов специфики процессов цветовой номинации у носителей русского языка; выявление корреляции цветовой номинации с различными социальными характеристиками носителей русского языка (полом, возрастом, местом проживания).

Во-вторых, моделирование цветового пространства русского языка в системе координат CIELAB (L*, a*, b*) и синтетическом цветовом пространстве; теоретическое и методологическое обоснование закономерностей, влияющих на состав, структуру и свойства системы цветообозначений.

В-третьих, комплексное теоретическое осмысление системы цветонаименований русского языка; систематизация опыта изучения цветонаименований русского языка; определение хронологических рамок и этапов, связанных со сменой ведущих концепций в понимании предмета исследования.

Магистральной тенденцией предлагаемого междисциплинарного подхода является количественное описание системы цветонаименований русского языка на основе массовой диагностики носителей с различными социальными характеристиками (полом, возрастом, профессией, образованием, местом проживания), культурфилософская экспертиза и социолингвистическая интерпретация полученных эмпирических данных. Принципиальной особенностью подхода является перенос фокуса внимания со связи между системой цветонаименований и индивидуальным сознанием, которая традиционно изучается в рамках языкознания и психолингвистики, на отношения между языком и обществом, анализ социальной дифференциации цветонаименований, выявление взаимосвязи между структурой цветового пространства языка и социальными структурами. Ни в отечественной, ни в зарубежной исследовательской практике подобный подход еще не был реализован. Между тем, потенциал предлагаемого междисциплинарного синтеза чрезвычайно высок.

В настоящее время мы проводим массовое экспериментальное обследование носителей русского языка, цель которого – выяснение современной структуры системы цветонаименований. Данные собираются в ходе он-лайн эксперимента. Экспериментальные образцы (600 цветовых образцов) определены в цветовом пространстве RGB, выбраны и записаны с помощью условных обозначений системы Манселла. Система Манселла, которая наиболее часто используется в изучении цветовой терминологии, выбрана в качестве основной, потому что, несмотря на определенные ограничения, предлагаемое в ней цветовое пространство дает возможность «картографирования» цветонаименований с помощью связанных с восприятием цветовых координат. Каждый цветовой образец имеет размер 147 x 94 пикселей и предъявляется участникам эксперимента на фоне нейтрального серого цвета (L*=51).

Генеральную совокупность исследования составляют все носители русского языка (N=170000000). Выборочная совокупность (n=2000) формируется с помощью комбинированной стратегии. На первом этапе (n<1000) использовалась простая случайная бесповторная выборка. Далее применяется стратегия типической выборки, стратифицированной по полу, возрасту и месту проживания носителей русского языка, и осуществляется направленный рекрутинг участников до выполнения всех необходимых условий репрезентативности выборки. Соби-

раемые данные записываются и хранятся на сервере colornaming.net в формате Open Office.

Анализ данных будет проводиться после окончательного завершения сбора данных с помощью естественнонаучных методов и позволит впервые в отечественной и мировой практике количественно измерить и зафиксировать универсальные и уникальные параметры системы цветонаименований русского языка.

На текущий момент выполнен пилотаж методов анализа, который позволил сделать важные выводы о количестве и моделях цветообозначений русского языка, гендерных различиях системы цветообозначений, специфике объектов-референтов (см. подробнее: [8, 9]) и наметить направления дальнейшего изучения собираемого эмпирического материала.

К концу 2018 года мы планируем полностью завершить массовое обследование носителей русского языка и объединить все собранные за время эксперимента ответы в «Электронный архив диагностики развития системы цветонаименований русского языка», включающий: расчет и обоснование выборочной совокупности исследования; инструкции с описанием основных процедур эксперимента; колориметрические характеристики применявшихся цветовых образцов; полные социально-демографические данные опрошенных, которые в исследовании использовались в качестве группообразующих признаков (пол, возраст, тип и уровень образования, место жительства, профессия и должность, тип предприятия, на котором человек работает, семейное положение, наличие и количество детей, уровень дохода на члена семьи, национальность и вероисповедание); частотное распределение всех зафиксированных цветонаименований, включая сложные слова, референтные цветообозначения, адъективные конструкции и уникальные авторские цветонаименования.

Электронный архив исследования будет представлен на двух языках (русском и английском) и размещен в открытом доступе в сети Интернет на сайтах Смоленского государственного университета (smolgu.ru) и Лаборатории ColorLab (color-lab.org).

Литература

1. Berlin B., Kay P. Basic color terms: Their universality and evolution. Berkeley ; Los Angeles, CA: University of California Press, 1969/1991. 178 p.

2. Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Минченко С.С. Цвет и названия цвета в русском языке. М.: КомКнига, 2005. 216 с.
3. Rakhilina E.V. Linguistic construal of colors: The case of Russian // Anthropology of color: Interdisciplinary multilevel / ed. by R.E. MacLaury et al. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. P. 365–380.
4. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа. М.: Наука, 1984. 175 с.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Наука, 1996. 416 с.
6. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках. М.: Московский лицей, 2001. 470 с.
7. Uusküla M., Bimler D. L. From listing data to semantic maps: Cross-linguistic commonalities in cognitive representation of color. Folklore. 2016. № 64. P. 159–180.
8. Грибер Ю.А., Милонас Д. Картография цвета: эмпирический анализ цветонаименований русского языка // Человек и культура. 2015. № 6. С. 64–94.
9. Paramei G., Griber Y., Mylonas D. An online color naming experiment in Russian using Munsell color samples // Color Research and Application. 2018. № 43. P. 358–374.

Т.Л. Андреева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Анализ семантики лексемы «Quaker» в английском языке
Semantic analysis of lexeme «Quaker» in the English language

Аннотация. Статья посвящена семантическому анализу лексемы Quaker, которая обозначает принадлежность к религиозному течению квакеров. Квакерство представляет собой протестантское течение, которое отличается строгим образом жизни и самоограничением во многих сферах жизнедеятельности. Анализ контекстов употребления данной лексемы показывает, что у носителей английского языка квакерство вызывает множество ассоциаций, как положительных, так и отрицательных.
Abstract. The article is devoted to the semantic analysis of lexeme Quaker, which denotes an adherent to the religious movement called Quakerism. Quakerism is a Protestant movement that lay emphasis on a strict, reserved, and self-restraint way of life. Analysis of the contexts of lexeme Quaker shows that English people have many associations with Quakerism, both positive and negative ones.

Семантический анализ дает возможность проанализировать всю совокупность представлений какого-либо этноса о своем и чужом религиозном течении через их отражение в языке. По мнению Н.Б. Мечковской,

«как и любая семиотическая система, религия и язык обладают определенным содержанием, т.е. являются отражениями (моделями) внешнего мира: религия – в системе религиозных представлений, язык – в системе лексических и грамматических значений» [1. С. 69].

При этом отношения корреляции между религией и языком проявляются в следующем: первая обслуживается языком, как главным средством не только общения, но и влияния, манипулирования людьми и формирования их отношения к представителям разных религиозных направлений.

В связи с этим анализ контекстов употребления языковых единиц-репрезентаторов религиозных концептов дает важный материал к способу восприятия одной религиозной группой другую.

В целом, религиозная ситуация в Великобритании неоднородна. Согласно официальным данным, при опросе о религиозной принадлежности на 2017 год на первом месте был ответ христианство (включая все его течения), на втором месте – я атеист, и на третьем – мусульманство [2]. В христианстве есть также несколько течений как католического, так и протестантского направления, которые исповедуются в Великобритании. Государственной религией Великобритании является англиканство, которое по догмам и культу является протестантским течением. Терпимость и сдержанность по отношению к представителям других разновидностей христианства обусловливает мирное сосуществование государственной и негосударственных церквей (баптистов, квакеров и т.д.).

В настоящее время квакеры являются малочисленной религиозной группой в Великобритании и насчитывает примерно 30 тыс. человек [3]. Существует несколько названий течения, например, «течение квакеров», «квакеризм» или «квакерство», а также «общество друзей». Согласно Религиозному словарю, течение возникло в середине 17-го века, его основателем считается Джордж Фокс [3]. Название произошло от английского глагола quake, который означает «трястись, трепетать, дрожат». Согласно этимологическому словарю, течение получило свое название из-за того, что в ходе служб верующие дрожали в религиозном порыве [4]. Квакерство имеет достаточно строгие догмы. Так, оно отрицает обрядовость, празднества, роскошь, богатство, пышные одеяния и др.

Изучение языкового материала позволяет нам выявить, какой понятийный потенциал отражает данная лексема. В целом, в английской

литературе и корпусах английского языка употребление данной лексемы является наиболее частотным по сравнению с контекстами употребления названий других религиозных течений, распространенных а Великобритании. Мы считаем, что многочисленные контексты употребления данной лексемы указывают, что для представителей английской нации общество квакеров особенно значимо, ввиду того, что оно в большей степени отличается своеобразием, чем все остальные. Кроме того, употребление лексемы Quaker в функции сравнения и в устойчивых выражениях свидетельствует о том, что многие представления о квакерах стали стереотипными.

Нами были выделены следующие смыслы лексемы «Quaker», которые актуализируются в современном английском языке.

1) Отличающийся особым одеянием:

She was not in the black this morning; for her aunt Poyser would by no means allow such a risk of incurring bad luck, and had herself made a present of the wedding dress, made all of grey, though in the usual Quaker form, for on this point Dinah could not give way (Eliot. Adam Bede, 534).

Согласно доктринальным положениям религиозного сообщества квакеров, его последователи обязаны носить единую для всех форму одежды, фасон которой максимально упрощен.

2) Отличающийся скромным одеянием:

Aunt Anne has not her Court dress on as yet; and Aunt Maria blushes as she beholds the new comers, having thought fit to attire herself in a high dress, with a Quaker-like simplicity, and a pair of gloves more than ordinarily dingy (Thackeray. The Newcomes, Ch. XIX).

В примере простой покрой платья дамы стал поводом для сравнения его с платьем квакеров, которые осуждают вычурность и пышность одеяний.

3) Носящий одежду серого цвета:

He had left that city at noon, but before his return thither the sun had gone down; and the landscape, which had been dressed like a prodigal, in purple and gold, now appeared like a Quaker, in dusky grey (Thackeray. Catherine, Ch. VI).

Метафорическое сравнение, апеллирующее к образу квакера, со свойственным ему неброским и иногда мрачным серым одеянием, позволяет рассказчику передать унылость пейзажа и непривлекательность его красок.

4) Отличающийся особым головным убором:

So the lily face looked out with sweet gravity from under a grey Quaker bonnet… (Eliot. Adam Bede, 534).

Непосредственное сочетание лексемы Quaker с существительными bonnet (капор), анализ последовательного контекста способны выявить, что в сознании англичан убор квакеров-женщин – это шляпа без полей, максимально закрывающая голову и лоб и имеющая серый цвет.

5) Отличающийся скромной прической:

…she made her appearance, donned in black, and her yellow curls combed back behind her ears as plain as a Quaker: she couldn't comb them out (Bronte. Wuthering Heights, 261).

Ассоциативная связь с квакером возникает на основе общих черт: зачесанные назад волосы, отсутствие у девушки пышной прически ассоциируется с присущим квакерам стремлением к простоте.

6) Отрицающий ложь:

"…for her love of and veneration for truth was almost Quaker-like…" (Scott. The Heart of Mid-Lothian, Ch. III).

Строгий образ жизни квакеров, акцент на непременное спасение души посредством богоугодного и безгрешного существования стал причиной осуждения ими лжи.

7) Отрицающий насилие:

I hate a gun like a hurt wild duck - I detest a drum like a quaker; - and they thunder and rattle out yonder upon the town's common, so that every volley and roll goes to my very heart (Scott. The Antiquary, 51).

Одним из главных положений квакеров является пацифизм. В данном случае сравнение с квакерами позволяет рассказчику более точно передать крайнюю степень неприятия любого проявления насилия.

8) Отрицающий алкоголь:

Sir James Reckitt (of Reckitt and Colman fame) who bought Swanland manor in 1884, was a devout Quaker and would not allow a pub in the village (The East Yorkshire Village Book).

В примере описывается одно из доктринальных положений квакерства, согласно которому последователям запрещается пить спиртные напитки. Именно поэтому персонаж не согласен с открытием паба в деревне.

9) Скромный, сдержанный:

Lawrence has got lots of S. A. (sex appeal) himself. That kind always likes the – how shall I put it – the Quaker type. Very restrained and reserved. (Christie. The Murder at the Vicarage, 146).

Полное декодирование смысла метафоры осуществляется при анализе всего последовательного контекста. Пример показывает, что квакер в сознании говорящего – это простой, сдержанный в проявлении эмоций человек.

10) Молчаливый:

They sat together often in silence, stiff and upright, not as people usually sit together, but more as if each were alone. Sometimes, like Quakers in a meeting, one of them would feel moved to speak about Dorina. The other seemed not to listen, did not reply (Murdoch. An Accidental Man, 373).

В примере сравнение с квакерами происходит из-за того, что во время богослужения квакеры соблюдают полную тишину и молятся молча. При желании в любое время можно высказаться, поделиться своими идеями с другими, затем проповедь читает кто-нибудь из прихожан.

11) Простой, незамысловатый:

Look at the brick-work! All plain and smooth like a quakers' meeting (Smith. Rejected Addresses, 26).

В примере незатейливость и ровность кирпичной кладки в сознании говорящего вызывает ассоциации с простотой проведения богослужения на собраниях квакеров. Богослужение квакеров проводится без особых ритуалов и обрядов.

Проанализировав языковой материал, мы выявили 11 значений лексемы Quaker, которые раскрывают всю совокупность представлений англичан о квакерстве. Данные значения несут сведения о догмах и практиках соответствующего течения, а также о поведенческих чертах его последователей.

Литература

1. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика*:* Пособие для студентов гуманит. вузов и учащихся лицеев. 2-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 2000. 197 с.

2. The Statistics Portal. URL: www.ons.gov.uk/aboutus/transparencyandgovernance/freedomofinformationfoi/muslimpopulationintheuk/ (access date: 04.11.2018).

3. Энциклопедия религий мира. URL: http://relig.info/kvakery (дата обращения: 28.11.2018).

4. Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/word/quaker (access date: 28.11.2018).

М.А. Бодоньи

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Снижение надежности контроля развернутого иноязычного письменного высказывания: к постановке проблемы
Reducing the reliability of the control of an expanded foreign language written statement

Аннотация. В статье рассматриваются факторы снижения контроля развернутого иноязычного письменного высказывания, связанные с продуктом письменной речи, ситуацией оценки, оценочным инструментарием, субъектом оценки. Особое внимание в статье уделяется факторам, обусловленным характеристиками субъекта контроля. Рассматриваются различные поведенческие эффекты как проявление субъективности при оценке письменного высказывания.

Abstract. The article deals with the bias during writing assessment. They are related to the product of written speech, the situation of assessment, the tools used for assessing writing and the rater. Particular attention is paid to the factors caused by the rater´s characteristics. Various behavioural effects are considered as a manifestation of subjectivity in the writing assessment.

Контроль иноязычной письменной речи рассматривается как обязательная процедура оценки иноязычной коммуникативной компетенции, что проявляется в формате как отечественных, так и международных экзаменов по английскому языку. «Сложность контроля иноязычного письменного высказывания определяется необходимостью поиска объективных критериев оценки, использования квалиметрического инструментария, направленного на определение соответствия содержания продукта письменной речи предъявляемым требованиям» [1]. Именно поэтому особое внимание уделяется разработке инструментов контроля, обеспечивающих валидную и надежную оценку продуктов иноязычной письменной речи. В то же время представляется важным учитывать факторы, влияющие на снижение надежности контроля письма. Исследователи выделяют различные группы факторов в зависимости от источника снижения надежности:

– факторы, связанные с продуктом письменной речи;
– факторы, связанные с ситуацией оценки;
– факторы, связанные с оценочным инструментарием;
– факторы, связанные с субъектом оценки [2, 3].

Продукт письменной речи, развернутое письменное высказывание, выступает в качестве объекта оценки. Некоторые его характеристики, как, например, недостаточно разборчивый почерк, могут влиять на надежность оценки и выступать в качестве факторов ее снижения.

Условия, в который реализуется оценочная деятельности, определяют эффективность работы экспертов и тем самым влияют, непосредственно или опосредованно, на результат контроля, его надежность. Данные факторы относятся к внешним параметрам оценочной ситуации, и их предупреждение должно предусматриваться на этапе планирования и организации контроля письменной речи. В данном случае важно предусмотреть соблюдение необходимого уровня комфорта для субъектов контроля, обеспечивающего эффективную деятельность субъектов оценки. В качестве примера факторов, связанных с ситуацией оценки, можно привести шум, который затрудняет концентрацию на оценочной деятельности, что, безусловно, снижает качество ее результата. К не менее важным внешним факторам может быть отнесено количество работ, проверяемых экспертами. Представляется очевидным, что значительное количество письменных высказываний, предлагаемых для оценки, ведет к повышению утомляемости и снижению надежности контроля.

Оценочный инструментарий должен быть тщательно разработан: это касается его эргономических параметров, к которым относятся соблюдение границ дробности оценочных шкал, градаций, ясности дескрипторов, количества оцениваемых параметров и т.п. Так, множество объектов контроля, используемых в качестве оцениваемых аспектов письменного высказывания, может приводить к затруднениям в их идентификации, в таком случае качество оценки снижается.

Квалиметрический анализ, проводимый экспертом – субъектом оценки, находится в непосредственной зависимости не только от средств и инструментов, используемых для проведения оценивания, но и от самого субъекта оценки. Снижение надежности контроля письменного высказывания может быть обусловлено вариативным поведением эксперта. Изучение деятельности субъекта оценки, используемых им стратегий, влияния различных факторов на принятие решения экспертом находится в фокусе многочисленных исследований, что становится основой для выявления возможных причин снижения надежности оценки письменной речи. По мнению Дж. Коннор-Линтона, который подчеркивает необходимость изучения деятельно-

сти эксперта: «Если мы не знаем, что делают эксперты…, тогда мы не можем знать, что означают их оценки» [4].

Б. О'Салливан указывает на различные причины вариативного поведения экспертов, оценивающих письменные высказывания. Это могут быть физические (например, холодное помещение), физиологические (зубная боль, повышенное давление и т.п.), психологические (особенности памяти, внимания, когнитивный стиль и т.п.), профессиональные характеристики (уровень образования, квалификация, опыт преподавания иностранного языка, опыт оценочной деятельности) [5]. К. Мерфи и Дж. Клевелэнд выделяют психометрические критерии как фактор снижения надежности оценки письма [6].

Поведение субъекта контроля характеризуется вариативностью, что относится к источникам проявления субъективности – потенциальной черты, проявляющейся в случаях оценивания, опосредованного человеком. Субъективность имеет двойственный характер: оценка письменного высказывания как индивидуального и творческого продукта письменной речи реализуется как индивидуальная интерпретация, хотя и проводимая как квалиметрическая процедура. С другой стороны, восприятие критериев оценки, дескрипторов и т.п. также носит субъективный характер, что влияет на снижение надежности. В данном контексте представляется целесообразным привести цитату Р. Гамароффа о том, что «одинаковые баллы, выставленные экспертами, не обязательно означают идентичные оценочные суждения» [7].

В процессе оценки письменного высказывания поведение субъекта контроля варьируется в зависимости от так называемых эффектов (факторов) впечатления, среди которых выделяют эффект снисходительности / строгости, эффект ореола, эффект усреднения, эффект контраста и эффект ассимиляции.

Эффект снисходительности / строгости проявляется в случаях, когда субъект контроля ориентирован на выставление завышенных или заниженных баллов. Это касается как общей оценки письменного высказывания, так и его отдельных аспектов, например, правильности использования языковых средств. Данный эффект также может проявляться неравномерно, что также свидетельствует о вариативном поведении эксперта и влиянии на него внешних и внутренних факторов.

Эффект ореола связан с восприятием письменного высказывания как результата общего впечатления. На проявление эффекта ореола может влиять недостаточный опыт оценочной деятельности, а преду-

преждение подобных поведенческих проявлений соотносится с формированием умений дифференцировать в соответствии с предлагающимися критериями и шкалами оценки аспекты письменного высказывания. Генерализация, лежащая в основе эффекта ореола, может быть вызвана также совмещением критериев, причиной чего является недостаточная разработанность оценочного инструментария.

Эффект усреднения показывает поведение субъекта оценки, характеризующееся преимущественным выбором средних параметров критериальной шкалы и избеганием выставления низких или высоких баллов. Безусловно, это влияет на достоверность оценки. Подобное поведение обусловлено неуверенностью эксперта, что возможно преодолеть при помощи повышения внутренней согласованности субъекта оценки на основе подготовки к оценочной деятельности, специального обучения. В некоторых случаях данный эффект проявляется как следствие восприятия последовательности оцениваемых работ: первые работы оцениваются на основе усредненных параметров, в дальнейшей работе может наблюдаться снижение данного эффекта. Другим источником для проявления данного эффекта может быть боязнь субъекта оценки допустить ошибку.

Эффект контраста и эффект ассимиляции имеют общие черты, что вызвано влиянием последовательности оценки письменных высказываний, представленных в последовательности друг за другом. Так, например, оценка письменного высказывания низкого уровня может влиять на значительное повышение оценки при квалиметрической интерпретации последующих работ. Подобное поведение эксперта проявляется как эффект контраста.

Эффект ассимиляции имеет противоположную репрезентацию: оцениваемые работы высокого качества влияют на более высокие баллы за недостаточно разработанные письменные высказывания.

Таким образом, указанные поведенческие эффекты, проявляющиеся как характеристики оценочной деятельности эксперта, влияют на надежность контроля письменной речи.

В заключение следует подчеркнуть, что повышение надежности оценки иноязычного письменного высказывания – это очевидная задача современной лингводидактики, которая, по нашему мнению, может быть реализована на основе многочисленных исследований с привлечением аппарата статистики, квалиметрии и психологии. Проблема, которая рассматривается в настоящей статье, характеризуется

разнообразными аспектами, их анализ позволит разработать эффективные рекомендации по предупреждению влияния факторов, снижающих надежность оценки, результатом чего станет повышение качества процедуры контроля.

Литература

1. Бодоньи М.А. Содержание иноязычного письменного высказывания: вариативность объектов контроля // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 1. С. 18–24.
2. Weigle S.C. Effects of training on raters of ESL compositions // Language Testing. 1994. Vol. 11. Issue 2. P. 197–223.
3. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 420 p.
4. Connor-Linton J. Looking behind the curtain: What do L2 com position ratings really mean? // TESOL Quarterly. 1995. No 29. P. 762–765.
5. O'Sullivan B. Towards a model of performance in oral language tests : Unpublished PhD Dissertation. CALS: University of Reading, 2000. 324 p.
6. Murphy, K., Cleveland, J. Performance appraisal: An organizational Perspective. Boston: Allyn & Bacon, 1991. 349 p.
7. Gamaroff, R. Teacher reliability in language assessment: The bug of all bears // System. 2000. No 28. P. 31–53.

Е.В. Вычужанина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Основные концепции вежливости в современной лингвопрагматике: Принцип Вежливости Дж. Лича
Major concepts of politeness in modern linguopragmatics: Principle of Politeness of G. Leech

Аннотация. Статья посвящена анализу современных концепций феномена вежливости. Приводится классификация существующих моделей. В фокусе внимания – Принцип Вежливости Дж. Лича, который рассматривает лингво-культурный феномен вежливости с точки зрения лингвистической прагматики.

Abstract. This paper is devoted to the issues of the study of the cultural phenomenon of politeness. The modern classification is provided. Those models considering politeness from a linguo-pragmatic perspective are emphasized. Leech's Principle of Politeness is thoroughly viewed and analyzed as a basic theory for further sociolinguistic conceptualization of the phenomenon of politeness.

Все модели лингвистической вежливости можно условно разделить на две группы: первая понимает вежливость как этикет, принятые нормы поведения людей в социуме, как предмет социального договора или контракта (в рамках лингвопрагматики), вторая – как стремление сохранить своё социальное лицо и не навредить социальному имиджу собеседника (социолингвистическая перспектива).

Понимание вежливости как социальных норм предполагает, что у каждого общества есть свой набор социальных норм, состоящий из более или менее явных эксплицитных правил, которые предписывают определённое поведение, определённый порядок вещей, даже способы интерпретации определённых социальных контекстов [1].

В рамках данной перспективы «точкой роста» вежливости является знание и признание существования своего долга перед другими членами группы, к которой человек принадлежит. С. Идэ называет такой тип вежливости проницательностью, или умением распознавать социальные контексты, и определяет его как практику вежливого поведения согласно социальным конвенциям [2]. Это поведение (*wakimae*), которое человек выбирает, согласуется с тем, какую роль и какое место он себе сам отводит в данной ситуации. Такая тактика помогает избегать неловкостей и проблем при коммуникации и делает общение «гладким», т.е. успешным [2. С. 230]. Такие конвенции, как конверсационные шаблоны (маркеры), формулы вежливости, формы комплимента, помогают членам группы правильно войти в диалог, поддерживать его и выйти без ущерба для участников.

Взгляд на вежливость как на соблюдение правил поведения связан со стилем речи: традиционно считается, что, чем формальнее ситуация общения, и, чем больше социальная дистанция между собеседниками, тем выше должен быть градус вежливости. Следовательно, неудивительно, что первые, кто стали всерьёз разбираться в вопросах вежливости, были лингвисты и лингвопрагматики.

Взгляд на вежливость как на конверсационные максимы в первую очередь связан с Принципом Кооперации (Cooperative Principle) П. Грайса, который он предложил в своей работе «Logic and Conversation» («Логика и речевое общение»).

П. Грайс исходит из того, что все участники коммуникации являются рациональными индивидуумами, которые в равной степени заинтересованы в эффективной передаче информации. Главный принцип, которым должны при этом руководствоваться коммуниканты,

это Принцип Кооперации (ПК). ПК предполагает, что каждый участник коммуникации должен сделать такой вклад в интеракцию, какой от него требуется на этом этапе. Другими словами, Принцип Кооперации призывает говорить то, что ты должен сказать, тогда, когда это нужно сказать и в такой манере, в которой это требует социальная ситуация. Согласно Р. Арундале, ПК означает «действовать сообща», когда предполагается вербальное взаимодействие [3].

Принцип Кооперации П. Грайса состоит из четырёх постулатов, или максим, которым участники интеракции, по его мнению, должны следовать: Макима качества, Максима количества, Максима релевантности, Максима манеры.

Соблюдение этих постулатов речевого этикета, по мнению П. Грайса, делает взаимодействие участников коммуникации возможным и результативным. Однако сам П. Грайс отмечает, что они не всегда соблюдаются всеми участниками ситуации общения, а часто нарушаются в силу разных причин, поэтому это скорее желаемые, идеальные условия коммуникации. П. Грайс высказывает предположение, что его постулаты могут быть дополнены правилами иного рода, например, эстетическими или культурными, и замечает, что таким постулатом мог бы быть Постулат Вежливости.

Джеффри Лич, британский лингвист, предпринял дальнейшие шаги по развитию максим речевого общения применительно к вежливости. В своей книге «Принципы прагматики» он исходит из того, что существует набор правил, которыми люди руководствуются в процессе общения. Дж. Лич отмечает, что вежливость является важным прагматическим фактором, который регулирует общение людей [4], т.е. функция вежливости – это регулировать поведение людей, в том числе их коммуникативную деятельность.

При разработке своей модели Дж. Лич рассматривает вежливость в плоскости риторической прагматики, отмечая её приоритетность в регулировании социальных отношений людей по сравнению с ПК Грайса. Его интересует в первую очередь эффективное использование языка в повседневной коммуникации [4].

Дж. Лич сделал большой шаг вперёд, когда провёл различие между *абсолютной* и *относительной вежливостью. Абсолютная вежливость* имеет место быть, когда требуется минимизировать невежливость невежливых иллокуций и максимизировать вежливость вежливых иллокуций. Разные речевые акты ассоциируются с разными ти-

пами вежливости, которая имеет негативный и позитивный полюса. Например, предложения по сути своей вежливые речевые акты, тогда как приказы – не вежливы.

Относительная вежливость согласуется с нормами конкретной культуры или языкового сообщества. Контекст или ситуация общения очень сильно влияют на её реализацию. Эта относительность и есть тот, фактор, который отличает людей и объясняет, почему они применяют принцип вежливости по-разному в своей повседневной практике. По его мнению, вежливость является именно тем критерием этики речевого общения людей и прагматическим фактором, на котором основывается межличностная интеракция.

Отталкиваясь от принципа вежливости, который предположил ещё Грайс как дополнение к своему Принципу Кооперации, он разработал Принцип Вежливости (ПВ), чтобы объяснить то, с чем не справляется Принцип Кооперации Грайса, а именно, почему люди часто нарушают максимы речевого общения, например, максиму манеры речи.

Дж. Лич предложил свои шесть максим Принципа Вежливости: Максима Такта, Максима Щедрости, Максима Одобрения, Максима Скромности, Максима Согласия, Максима Симпатии.

Дж. Лич располагает свои максимы вежливости на градуированной шкале затрат и выгоды для обоих собеседников. Степень такта или щедрости соответствует определённым речевым актам, и могут быть представлены в виде набора прагматических шкал, которые отражают количество выборов адресата в пользу того или иного речевого акта для реализации желаемого или предполагаемого действия.

Дж. Лич предлагает следующие прагматические шкалы:

– Шкала косвенности, т.е. какова доля додумывания и предположения;

– Шкала дистанции авторитета, или власти;

– Шкала социальной дистанции, которая описывает степень солидарности.

На основе этих шкал говорящий может соотнести собственные затраты с той пользой, которую его высказывание принесёт адресату.

Максимы не равны по значимости и важности для поддержания адекватного или желаемого качества коммуникации. Сам автор выделяет максиму такта и максиму одобрения как наиболее значимые по сравнению с максимой щедрости или скромности, поскольку, по мнению Дж. Лича, концепт вежливости в большей степени ориентирован

на адресата, а не на говорящего. Поэтому первая часть максим оказывается более важной, чем вторая, так как ориентирована именно на адресата, «другого», а не на «себя». По Дж. Личу, «негативная вежливость», т.е. стремление избежать разногласий – это более предпочтительная тактика по сравнению с «положительной вежливостью», т.е. поиском согласия [4].

А. Джукер отметил, что модель Лича, хотя и ставит новые вопросы, однако предоставляет методологию для дальнейших исследований, поскольку может быть предложена любая другая максима, чтобы объяснить использование языка в любой из культур [5]. М. Лохер считает, что «максимы можно использовать для объяснения широкого спектра мотиваций для проявления вежливости» [6. С. 66], другими словами, почему люди ведут себя вежливо. Дж. О'Дрисколл утверждает, что Дж. Личу не удаётся раскрыть универсальность феномена вежливости, но «максимы Лича могут быть полезны при определении культурной специфики понимания вежливости» [7. С. 29]. Также максимы Дж. Лича могут помочь объяснить кросс-культурные вариации использования стратегий вежливости [8]. Как отметили Браун и Левинсон, кросс-культурные вариации будут заключаться в той относительной важности, которая придаётся одной из этих максим по сравнению с другой [9]. Так, например, Дж. Лич предполагает, что в японском языке Максима Скромности превалирует над Максимой Согласия, поскольку японские обычаи не позволяют согласиться с похвалой, которую тебе высказывают другие [4].

Дж. Лич рассматривает вежливость как фактор, регулирующий коммуникацию с помощью набора максим, как фактор, влияющий на отношения между говорящим и слушающим. Дж. Лич разрабатывает свой Принцип Вежливости, чтобы дополнить ПК Грайса, в попытке объяснить случаи нарушения ПК при коммуникации. Он рассматривает вежливость как ключевой прагматический феномен для понимания не только того, что люди имеют в виду, но и почему они отклоняются от ПК. В своей работе Дж. Лич поясняет отношение своего Принципа Вежливости к Принципу Кооперации следующим образом. Согласно Принципу Кооперации П. Грайса, человек вступает в беседу, подразумевая, что адресат готов и желает сотрудничать. Следовательно, Принцип Кооперации имеет силу регулировать только то, что произносит спикер. Тогда как Принцип Вежливости Дж. Лича имеет более высокий регуляторный статус, так как призван поддерживать

социальное равновесие и дружеские отношения, что даёт нам возможность предполагать, что все собеседники будут действовать в духе сотрудничества.

Взгляды на вежливость с позиции социальных норм или конверсационного контракта больше апеллируют к вежливости первого порядка, т.е. к тому, что думают о вежливом поведении члены речевого сообщества в обыденном повседневном общении, не отвечая на вопрос, почему люди при социальном взаимодействии ведут себя вежливо, и что ими руководит. Это скорее лингво-прагматические правила эффективной коммуникации с целью обмена информацией, и они не могут рассматриваться как научная концептуализация социально-коммуникативного явления вежливости.

Литература

1. Fraser B. Perspectives on politeness // Journal of Pragmatics. 1990. No 14. P. 219–236.

2. Ide S. Formal Forms and Discernment: Two Neglected Aspects of Universals on Linguistic Politeness // Multilingua. 1989. No 8 (2-3). P. 223–248.

3. Arundale R. Pragmatics, implicature and conversation // Handbook of language and social interaction / ed. by K. Fitch, R. Sanders. Mahwan: Lawrence Erlbaum, 2005.

4. Leech G. Principles of pragmatics. New York: Longman, 1983.

5. Juker A. The relevance of Politeness // Multilingua. 1988. No 7. P. 375–384.

6. Locher M. Power and politeness in action: Disagreement in oral communication. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

7. O'Driscoll, J. About face: a defence and elaboration of universal dualism // Journal of Pragmatics. 1996. No 25. P. 1–32.

8. Thomas J. Meaning in interaction: An introduction to Pragmatics. London, 1995.

9. Brown P., Levinson, S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Ю.А. Грибер, Т.А. Самойлова

Смоленский государственный университет

Геронтологическая специфика цветовой репрезентации антропологически значимых концептов русской культуры[1]
Age Specificity of ColourRepresentation of Anthropologically Relevant Concepts in Russian Culture

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования цветовых ассоциаций у 50 носителей русского языка(M=25; F=25) в возрасте от 60 до 90лет (средний возраст 66,7). Палитра эксперимента содержала 27 цветовых образцов, разработанных с помощью системы естественных цветов (NCS).Участники эксперимента подбирали цветовые соответствия для 24 антропологически значимых концептов русской культуры.

Abstract. This paper presents the results of an experimental investigation into the colour associations of 50 Russian-speaking respondents (M=25; F=25) with ages ranging from 60 to 90 and a mean age of 66,7 years. The colour chart of the experiment consisted of 27 samples, selected from the Natural Color System (NCS).Participants were asked to match the best suited colour associations for 24 anthropologically relevant concepts of Russian culture.

Антропологически значимые концепты, которые активно функционируют в социуме и известны большинству носителей культуры, как правило, приобретают в сознании носителей языка внушительный список семантических ассоциаций, в том числе с отдельными цветами и оттенками (см., напр.: [1–6]). Структура отмеченных ассоциативных связей внутренне неоднородна и имеет выраженные возрастные различия. Вместе с тем практически все существующие исследования цветовых ассоциаций демонстрируют заметный «перекос» в составе респондентов. В силу специфики социокультурной ситуации в них крайне редко принимают участие люди пожилого и старческого возраста. В результате за рамками внимания остаются возрастные изменения цветовой коммуникации, тесно связанные с изменениями образа жизни и мышления стареющего человека, его физической и эмоционально-интеллектуальной активностью, социально-бытовыми условиями, взаимоотношениями между поколениями.

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-411-670002 «Социокультурная специфика цветовой коммуникации в пожилом и старческом возрасте».

Цель статьи заключается в том, чтобы восполнить образовавшийся пробел и выявить геронтологическую специфику ассоциативных связей между цветами и отдельными антропологически значимыми концептами русской культуры.

Эмпирический материал исследования собирался в ходе социально-психологического эксперимента, в котором приняли участие 50 носителей русского языка (M = 25; F = 25) в возрасте от 60 до 90 лет (средний возраст 66,7). Палитра эксперимента содержала 27 цветовых образцов, разработанных с помощью системы естественных цветов, NCS (см. подробнее: [4–6]). Участники эксперимента должны были найти наиболее подходящие цветовые ассоциации для каждого из 24 концептов: *тёплый–холодный, грустный–радостный, спокойный–беспокойный, близкий–далёкий, молодой–старый, женский–мужской, быстрый–медленный, сильный–слабый, фальшивый–искренний, дешёвый–дорогой, безопасный–опасный, я–другие*. Эксперимент проводились в соответствии с основными биоэтическими правилами на добровольной основе в помещениях Смоленского государственного университета (в социологической лаборатории, научно-образовательном центре «ColorLab», Институте третьего возраста), в геронтологическом центре «Вишенки», а также дома у испытуемых. Экспериментальные образцы предъявлялись в условиях дневного освещения или при лампах дневного света. Для проверки цветового зрения участников использовалисьполихроматические таблицы Е.Б. Рабкина [7]. Результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью пакета программы Statistica 6.0. База данных исследования включала 1 200 ответов участников, которые образовали ассоциативные связи различной интенсивности (таблица).

Наиболее устойчивые ассоциации с тоном (>30%) были выявлены для концептов *теплый* и *радостный*в желто-оранжевой части спектра (78 и 67% соответственно), *холодный* и *мужской* – в группе синих оттенков (60 и 34%), для концептов *женский*, *опасный* и *беспокойный* – в группе красных оттенков (56, 40 и 39% соответственно), *грустный* – среди ахроматических тонов (40%).

Интенсивные ассоциации (>60%) со светлыми оттенками образовали концепты *спокойный* (86%), *слабый* (79%), *женский* (73%), *молодой* и *искренний* (по 61%). С яркими и чистыми оттенками чаще всего ассоциировались концепты *радостный* (86%), *быстрый* (71%) и *беспокойный* (69%). Сильные ассоциативные связи с темными оттенками зафиксированы у концепта *старый* (83%).

Распределение ответов участников

	Ахроматические тона	Желтый	Оранжевый	Красный	Фиолетовый	Синий	Сине-зеленый	Зеленый	Желто-зеленый	Светлые оттенки	Яркие оттенки	Темные оттенки
Тёплый	0%	31%	47%	9%	1%	3%	6%	1%	1%	44%	53%	3%
Холодный	17%	0%	0%	3%	3%	60%	13%	3%	1%	46%	34%	20%
Грустный	40%	13%	3%	1%	7%	14%	6%	1%	14%	11%	36%	53%
Радостный	1%	33%	34%	6%	6%	1%	1%	4%	13%	14%	86%	0%
Спокойный	6%	6%	16%	6%	21%	14%	10%	16%	6%	86%	7%	7%
Беспокойный	7%	7%	4%	39%	20%	7%	3%	1%	11%	4%	69%	27%
Близкий	14%	6%	7%	23%	11%	9%	13%	16%	1%	53%	34%	13%
Далекий	14%	17%	9%	7%	9%	7%	11%	7%	19%	21%	24%	54%
Молодой	6%	13%	3%	13%	10%	4%	10%	14%	27%	61%	37%	1%
Старый	9%	24%	16%	7%	6%	1%	4%	7%	26%	7%	10%	83%
Женский	3%	4%	9%	56%	21%	3%	1%	1%	1%	73%	27%	0%
Мужской	30%	3%	3%	14%	6%	34%	7%	1%	1%	10%	31%	59%
Быстрый	10%	17%	13%	13%	6%	4%	9%	10%	19%	26%	71%	3%
Медленный	11%	10%	6%	1%	11%	16%	11%	13%	20%	41%	11%	47%
Сильный	23%	3%	9%	19%	14%	23%	7%	3%	0%	4%	49%	47%
Слабый	17%	14%	9%	7%	11%	3%	6%	13%	20%	79%	9%	13%
Фальшивый	10%	10%	10%	13%	14%	4%	10%	6%	23%	30%	36%	34%
Искренний	19%	9%	9%	10%	7%	19%	7%	13%	9%	61%	31%	7%
Дешёвый	21%	19%	16%	3%	7%	6%	1%	11%	16%	30%	41%	29%
Дорогой	24%	4%	9%	17%	21%	4%	11%	7%	1%	24%	41%	34%
Безопасный	17%	7%	9%	3%	6%	11%	14%	23%	10%	59%	29%	13%
Опасный	14%	9%	11%	40%	9%	4%	3%	4%	6%	4%	57%	39%
Я	13%	9%	7%	13%	16%	17%	7%	13%	6%	36%	53%	11%
Другие	17%	14%	6%	1%	13%	20%	16%	4%	9%	33%	37%	30%

Для определения геронтологической специфики выявленных цветовых ассоциаций мы сравнили данные, полученные в группе респондентов старше 60 лет, с результатами проведенного ранее эксперимента с молодыми носителями русского языка [5].

Наиболее заметные различия (>15%) зафиксированы для концептов *теплый* (пожилые участники реже, чем молодые, связывали его со светло-оранжевым, но чаще с ярко-красным цветом), *холодный* (у пожилых респондентов он реже ассоциировался с голубым, но чаще с белым), *грустный* (у старших участников он гораздо чаще вызывал ассоциации с черным цветом), *радостный* (пожилые респонденты чаще связывали его с ярко-красным, но реже с ярко-желтым цветом), *спокойный* (молодежь гораздо чаще связывала его с сиреневым цветом), *беспокойный* (у молодежи он чаще ассоциировался с ярко-красным), *старый* (у пожилых людей чаще вызывал ассоциации с черным и темно-синим), *женский* (у молодежи чаще ассоциировался с розовым) и *искренний* (пожилые участники намного чаще, чем молодые, связывали его с ярко-оранжевым).

В целом инструментарий исследования позволил проконтролировать одновременное изменение сразу нескольких параметров цвета (тона, насыщенности, яркости, светлоты, контрастности) и измерить не только ассоциации, связанные с яркими и чистыми цветами, но и с цветовыми оттенками, установить их интенсивность, выявить корреляции с группами оттенков и ахроматическими цветами.

Проведенное исследование имеет широкие перспективы дальнейшего развития и значительный прикладной потенциал в самых разных социокультурных практиках, от сферы оказания услуг до маркетинговых технологий.

Литература

1. Elliot A.J., Maier M.A. Colour psychology: Effects of perceiving colour on psychological functioning in humans // Annual Review of Psychology. 2014. No. 65. P. 95–120.

2. Madden Th. J., Hewlett K., Roth M. S. Managing images in different cultures: A cross-national study of colourmeanings and preferences // Journal of International Marketing. 2000. Vol. 8, No. 4. P. 90–107.

3. Petkau A. Modeling of the concept *Health* in soviet and post-soviet information space in media texts // Journal of Language and Literature. 2015. No. 1, Vol. 6. P. 137–141.

4. Griber Y.A., Jung I., Weber R. Colour associations: Germany as a case study // ПисьмавЭмиссия.Оффлайн: электронныйнаучныйжурнал. 2018. № 4. ART 2611. URL: http://www.emissia.org/offline/2018/2611.htm.
5. Griber Y.A., Jung I. Colour Associations of the Russian people // Art & Perception. 2017. No. 5. P. 383.
6. Griber Y.A., Jung I. Colours of Health and Sickness: Sociocultural Research of Associative Connections // Общество. Среда. Развитие. 2017. № 4. С. 89–95.
7. Рабкин Е.Б. Полихроматические таблицы для исследования цветоощущения. М.: Издатель Ю.М. Сапожников, 2005. 56 с.

А.Д. Дибров, Е.В. Вычужанина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Анализ семиотической структуры кинематографа Ю.М. Лотманом
Analysis of the semiotic structure of the cinema by Yu.M. Lotman

Аннотация. Данная статья, основанная на исследовании Ю.М. Лотмана «Семиотика кино и проблемы киноэстетики», исследует семиотическую структуру кинематографа. В кинематографе происходит взаимодействие между двумя семиотическими системами. Данные системы образуют два способа коммуникации: один, когда передаваемым сообщением является текст, и другой, когда передаваемым сообщением выступает изображение. Рассматривается специфика кино как идейно-художественного направления в искусстве XX века, при этом основное внимание акцентируется на семиотическом аспекте.
Abstract. This article, based on the research «Semiotics of cinema» by Yu.M. Lotman, investigates the semiotic structure of cinematography. As for the cinema, there is an interaction between two different semiotic systems. These systems generate two methods of communication which can be found in cinematography: the first - when the transmitted message is the text; and the other - when the message is the image. The specificity of the cinema as a conceptual and artistic movement in the art of the XX century is considered in this paper.

Семиотика кино рассматривает кинематограф как знаковую систему. Как отмечает В. А. Сербин, «под современной семиотикой кинематографа следует понимать не монолитную теоретико-методологическую конструкцию, а скорее комплекс различных исследовательских позиций» [3. С. 202]. Рассмотрение семиотической структуры

кино является целью настоящей статьи. В качестве опорного материала для исследования была взята работа выдающегося семиотика Юрия Михайловича Лотмана «Семиотика кино и проблемы киноэстетики».

Одна из значимых характеристик кинематографа – его повествовательный характер. Как считает Ю. М. Лотман, «кинематограф по своей природе – рассказ, повествование» [1. С. 37]. Согласно Ю.М. Лотману, повествовательный характер кинематографа связывает его с коммуникативным актом, так как в основе всякого повествования лежит коммуникативный акт.

В кинематографе происходит взаимодействие между двумя семиотическими системами [1. С. 39]. Первая система включает в себя передачу дискретных сообщений (графических знаков), вторая имеет дело с недискретными сообщениями (изображениями). Язык кинематографа включает в себя как дискретные, так и недискретные сообщения.

Эти две семиотические системы образуют два способа коммуникации [1. С. 37]. Они представлены на рис. 1.

АДРЕСАНТ => ПИСЬМО => АДРЕСАТ;
АДРЕСАНТ => КАРТИНА => АДРЕСАТ.

Рис. 1. Две разновидности коммуникативного акта

Они отличаются друг от друга тем сообщением, которое передается от адресанта к адресату. В первом случае передаваемым сообщением является «письмо» – это дискретное сообщение, состоящее из знаков-слов. Оно является количественно изменяемым, так как мы можем прибавлять и убавлять знаки к уже имеющейся совокупности знаков, количественно увеличивая размер сообщения. Вторым типом передаваемого сообщения является «картина». «Картина» – это недискретное сообщение, не изменяющееся количественно. Во второй разновидности коммуникативного акта возникает парадоксальная семиотическая ситуация: первичным является именно текст, а не знак. То есть мы имеем дело со знаковой системой, которая не состоит из знаков, однако, является одним из возможных типов семиозиса [1. С. 38].

Рассмотрим подробнее взаимодействие двух описанных выше семиотических систем. Это взаимодействие между ними является не только отличительной чертой кинематографа как вида искусства, но также является отличительной чертой и ряда других искусств.

Например, в поэзии мы замечаем тенденцию, когда слова начинают вести себя как изображения. В некоторых стихотворениях Гийома Аполлинера слова в стихотворении, поставленные поэтом определенным образом, дают интересный эффект: структура стихотворения в целом начинает передавать определенный визуальный образ. На рисунке 2 стихотворение «Эйфелева башня» передает визуальный образ знаменитой достопримечательности Франции.

Рис. 2. Каллиграмма «Эйфелева башня»

Казалось бы, не во всех фильмах присутствуют именно эти два типа передаваемых сообщений («письмо» и «картина»). Как мы знаем, в некоторых фильмах режиссеры намеренно избегают использования какой-либо речи или письменного текста, используя чисто визуальные техники. Тем не менее, в таких фильмах зритель ощущает отсутствие речи или текста – они использованы создателем фильма как «минус-прием» [1. С. 39].

В кинематографе можно выделить две тенденции. Первой тенденцией является создание определенной системы ожиданий, создаваемых благодаря типичным кинематографическим приемам. Вторая тенденция прямо противоположна первой – она направлена на разрушение этих ожиданий. Разрушение ожиданий зрителя может достигаться за счет определенных эффектов. Например, посредством нарушения хронологии фильма, с помощью определенных монтажных техник. Также такой эффект можно произвести через скрещивание или совмещение различных кинематографических закономерностей. Образ Чарли Чаплина представляет собой совмещение двух несовместимых между собой кинематографических типажей: образ уличного бродяги и образ светского человека, знакомого с манерами и способом поведения людей высшего общества [1. С. 51].

Одним из важнейших средств кинематографа является монтаж. Монтаж можно определить как «соположение разнородных элементов киноязыка» [1. С. 56]. Существуют различные виды монтажа. В одном из них происходит присоединение к одному кадру другого, отличного от него. В другом происходит присоединение определенного кадра к такому же, идентичному с первым, кадру. Связывая это с тем, что говорилось о повествовательном характере кинематографа как коммуникативной системы, можно заметить, что различные виды монтажа соответствуют определенным способам повествования. Первый способ основан на прибавлении к одной единице текста другой единицы до тех по, пока не получится определенная цепочка таких единиц, образующая рассказ (в случае с кинематографом это цепочки кадров). Другой способ основан на трансформации одной и той же единицы текста (кадра) [1. С. 62].

Помимо монтажа в качестве другого важного элемента киноязыка Ю.М. Лотман выделяет сюжет. По Лотману сюжет – это «последовательность значимых элементов текста, динамически противопоставленных его классификационному строю» [1. С. 64]. Сюжетный текст, присутствующий в кинематографе, представляет собой повествование [1. С. 65]. В чем же заключается особенность киноповествования? Киноповествование строится не на основе слов, а на основе иконических знаков [1. С. 67]. Киноповествованию присущи все те черты, которые присущи повествованию в целом, однако, здесь есть отличия, являющиеся специфическими именно для киноповествования. Отличие заключается в том, что киноповествование осуществляется средствами кино. Кинематограф заключает в себе три типа повествования: изобразительное, словесное и музыкальное [1. С. 68]. Специфика кинематографического сюжета заключается в том, что он не просто представляет собой последовательность иконических знаков (как в комиксе или в книжке-картинке), соединенных определенным образом, а в том, что он представляет собой рассказ, в котором связь между элементами имеет определенную достоверность для зрителя [1. С. 75].

Достоверность может достигаться за счет моделирования реальной действительности, осуществляемое кинематографом. Кино есть модель реальности. Чем больше эта модель соответствует реальности, тем больше зритель верит в нее, тем более она для него достоверна. Как пишет Ю.М. Лотман, «кинематограф моделирует мир» [1. С. 76]. Для того чтобы создать модель реальной действительности, кинема-

тографу необходимо учитывать определенные параметры реальной действительности, которые должны быть отражены в модели. Такими параметрами являются пространственно-временные параметры. Конечно, пространство и время художественного произведения (в частности, кино) должны отличаться от пространства и времени внешней реальности. В кинематографе мы имеем дело с кинематографическими пространством и временем.

В чем же особенность кинематографического времени? В зрительных искусствах, взаимодействующих с иконическими знаками, к которым относится и кинематограф, художественное время возможно только одно – настоящее время [1. С. 76]. «Можно нарисовать на картине будущее время, но невозможно написать картину в будущем времени», - пишет Лотман [1. С. 77]. Действие в зрительных искусствах возможно только в одном модусе – реальном. Все это создает определенные трудности для кинематографического повествования, которому необходимо как-то выкручиваться в стремлении изображать помимо настоящего времени так же время будущее и прошлое, помимо реального модуса, другие модусы повествования (желаемое, воображаемое и т.д.).

Перейдем к кинематографическому пространству. В чем его особенность? Кинематографическое пространство ограниченно рамками киноэкрана, но при этом, что парадоксально, изоморфно пространству реальной действительности [1. С. 81–82]. Как это возможно? Это достигается за счет характерной черты кинематографа: ни в одном другом искусстве образы художественного пространства не пытаются столь активно выйти за пределы этого пространства. Отсюда возникает иллюзия кинематографической реальности. Тем не менее, за пределами плоского экрана, ограниченного боковым периметром и поверхностью, кинематографического мира не существует [1. С. 80].

Понимание киноязыка составляет лишь первый шаг для понимания идейно-художественной функции кинематографа [1. С. 92]. Анализируя кинематограф и пытаясь понять его язык, стоит иметь в виду, что первоначально он находился в сфере маргинальных форм культуры и по мере развития ему удалось выбиться из этой сферы и стать одной из наиболее описываемых разновидностей искусств в XX веке [2. С. 260].

Вывод из проведенного исследования, зададимся вопросом: насколько продуктивен анализ структуры кинематографа, предприня-

тый Ю.М. Лотманом, с семиотической точки зрения? На этот счет существуют различные точки зрения. Можно критиковать его за чрезмерный «лингвоцентризм», т.е. за попытку сведения феномена кино исключительно к терминам лингвистики [3. С. 205]. Можно видеть в исследовании Лотмана попытку продвижения определенной методологии, объясняющей сущность кинематографа, и в этом отношении данная методология не является более совершенной по сравнению с другими методологиями (психоаналитической, феноменологической и др.), она также имеет право на существование. Авторы настоящей статьи считают, что в исследовании кинематографа не стоит ограничиваться какой-то одной конкретной методологией при исследовании феномена кино, а стоит иметь в виду различные методологии (в т.ч. и методологию Ю.М. Лотмана), сравнивая их между собой и делая определенные выводы.

Литература

1. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Ээсти Раамат, 1973. 92 с.

2. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2010. 704 с.

3. Сербин В.А. Проблемы семиотической интерпретации значения в кино // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2014. № 4. С. 202–210.

А.С. Зайцева[1], Ю.В. Сложеникина[2], А.В. Растягаев[2]

[1] ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»

[2] ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Самарский филиал)

Субъектно-объектная организация терминологии
Subject-object organization of terminology

Аннотация. Объект исследования – терминология чрезвычайных ситуаций. Предмет исследования – идеографическая классификация данной терминологии. Источник языкового материала – Энциклопедический словарь «Гражданская защита» (Москва, 2015). Способ теоретического исследования и практического описания – семантический метод.

Abstract. The object of research is the terminology of emergency situations. The subject of research is the ideographic classification of this terminology. Source of language material-Encyclopedic dictionary "Civil protection" (Moscow, 2015). The method of theoretical research and practical description is asemantic method.

27 декабря 1990 г. было принято постановление Совета министров РСФСР «Об образовании Российского корпуса спасателей…». Его создание мотивировалось, во-первых, сложностью и величиной территории государства, а во-вторых, высокой степенью развития хозяйственного комплекса России. В настоящее время Министерство РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий более известно под аббревиатурой МЧС России. Почти за 30 лет существования данный институт выработал собственный язык описания, сложилась собственная терминология, получившая оформления в ряде словарей [1–3]. Она и является объектом нашего исследования.

Терминологическое поле чрезвычайных ситуаций (ЧС) можно представить в виде идеографической классификации лексики, разработанной школой В.В. Морковкина и представленной в Комплексном учебном словаре: Лексическая основа русского языка [4]. Данный подход к терминологии уже был реализован, в частности, в ряде работ [5, 6].

С точки зрения таксономической классификации, ЛСГ «Субъектно-объектная организация» в качестве интегральных включает семы: 1) абстрактные отношения и формы существования материи; 2) действительность, реальность; 3) субъект, объект. Это постоянный, инвариантный набор сем в значении всех составляющих данной группы.

ЛСПГ «Субъект»

Для обозначения участвующих в деятельности гражданской зашиты используются: 1) родовые термины, обозначающие коллективных субъектов; 2) обозначения индивидуальных субъектов.

1) Родовые термины, обозначающие коллективных субъектов: *группировка* (*группа*), *служба, силы, организация, формирование, подразделение, взвод, отряд, часть, штаб, отделение, объединение, центр, охрана, команда, дружина, караул, общество, гарнизон, звено, агентство, комиссия, совет, ассоциация, федерация, комитет, орган*.

Рассмотрим видовые наименования.

Группировка (группа): *группа аварийно-спасательная, маневренная поисковая группа* и др.;

Служба: *аварийно-спасательная служба, водолазная служба МЧС России, поисково-спасательная служба МЧС России* и др.;

Силы: *силы аварийно-спасательных служб, силы всероссийской службы медицины катастроф, силы гражданской обороны*и др.;

Организация: *Международная горноспасательная организация, Международная организация гражданской обороны*и др.;

Штаб: *оперативный штаб пожаротушения и др.*;

Отряд: *аварийно-спасательный отряд, аэромобильный спасательный отряд, поисково-спасательный отряд*;

Формирование: *аварийно-восстановительное формирование, поисково-спасательные формирования МЧС России* и др.;

Подразделение: *аварийно-спасательное подразделение, оперативные подразделения, подразделения федеральной противопожарной службы*;

Центр: *аварийно-спасательный центр, авиационно-спасательный центр, Межрегиональный центр медицины катастроф*;

Взвод: *военизированный горноспасательный взвод*;

Часть: *военизированные горноспасательные части*;

Отделение: *военизированное горноспасательное отделение*;

Объединение: *общественные объединения пожарной охраны*;

Охрана: *ведомственная пожарная охрана*;

Команда: *вспомогательная горноспасательная команда*;

Дружина: *добровольная пожарная дружина, санитарная дружина*;

Караул: *пожарный караул*;

Общество: *добровольное общество содействия армии, авиации и флоту (ДОСААФ) России*;

Гарнизон: *гарнизон пожарной охраны*;

Звено: *звено территориальной подсистемы РСЧС*;

Агентство: *агентство по обеспечению и координации российского участия в международных гуманитарных операциях*;

Комиссия: *комиссия по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций и обеспечению пожарной безопасности*;

Совет: *Межгосударственный совет по чрезвычайным ситуациям природного и техногенного характера*;

Ассоциация: *Международная ассоциация противопожарных и спасательных служб*;

Федерация*: Международная федерация Обществ Красного Креста и Красного Полумесяца*;

Комитет: *Международный комитет Красного Креста*;

Орган: *органы государственного пожарного надзора*.

2) Обозначения индивидуальных субъектов.

Ключевым словом в данной ЛСПГ является термин *спасатель* – это «гражданин, прошедший соответствующую подготовку и аттестованный на право ведения аварийно-спасательных работ с присвоением или подтверждением статуса спасателя и класса квалификации» [1. С. 507]. В терминополе ЧС для дефиниции термина привлекаются семы **«деятельность – учебная деятельность»** – специальная подготовка и аттестация; **«порядок»** – оценка соответствия правилу, конкретно, статус, квалификация.

В зависимости от признака **«конкретная деятельность»** субъекты, принимающие участие в ликвидации последствий ЧС, подразделяются на разновидности: *водолаз, газоспасатель, пожарный* и нек. др.

ЛСПГ «Объект»

Интересующими науку и практику гражданской защиты являются потенциально или реально опасные объекты экономики, техносферы, природной среды. По семе **«модус бытия – опасность / безопасность»** эти объекты должны «обладать способностью противостоять угрозам и выполнять свои основные функции в штатных и нештатных ЧС» [1. С. 306]. С этой точки зрения, *объекты* терминологии ЧС подразделяются на: *критически важные для национальной безопасности объекты инфраструктуры* и *потенциально опасные производственные объекты.*

Рассмотрим подробнее подходы к классификации объектов ЧС. С позиции происхождения выделяют: *объект антропогенный* – «объект техносферы или природной среды, созданный человеком и включенный в деятельность человека» [1. С. 306]; *объект природный* – это «естественная экологическая система (в качестве отдельных *природных объектов* рассматриваются водоемы, реки, леса, и т.д.» [1. С. 307]; *объект природно-антропогенный* – «природный объект, измененный в результате хозяйственной и иной деятельности» [1. С. 307].

По семе **«функция»** выделяют: *объект жизнеобеспечения населения в зоне ЧС, объект защиты, объект использования атомной энергии, объект мониторинга, объект по уничтожению химического оружия*, *объект по хранению химического оружия.* По семе **«пространство»** можно выделить: *объект подводный потенциально опасный.* Также отмечаем *водный объект.* Сема **«неорганический мир – вещества»** присутствует в дефиниции *взрывопожароопасного объекта* – «предприятия,

в процессе деятельности которого обращаются легковоспламеняющиеся и горючие вещества, способные создать угрозу жизни и здоровью людей, а также экологической безопасности» [1. С. 60].

Если речь идет о людях, то используется несколько терминов, в дефиниции которых актуализируются те или иные семы. Слово максимально широкой семантики *пострадавший.* В форме термина возможно ограничение, как то: *пострадавший в чрезвычайной ситуации.* Возможна классификация *пострадавших в чрезвычайной ситуации*: по гендерному признаку (*мужской, женский*); состоянию здоровья (*тяжело больные, больные средней тяжести, легкой степени, требующие специального питания* и т.п.); возрасту (*грудные дети*, *дети* и *подростки, взрослые, старики*).

По семе **«причинность – следствие»** обозначается еще одна подгруппа *пострадавших в чрезвычайной ситуации*: *раненый* – человек, получивший открытое повреждение; *больной* – человек, заболевший той или иной болезнью. Сема **«движение – перемещение»** обусловливает наличие термина *внутри перемещенные лица.* По семе **«бытийность – жизнь / смерть»** можно говорить о: *жертве пожара; жертве войны* (*военного конфликта*). Для дефиниции термина *пораженный в чрезвычайной ситуации* – «человек, у которого в результате непосредственного или опосредованного воздействия на него поражающих факторов источника ЧС возникли нарушения здоровья» [1. С. 395] важна сема **«причинность – источник»**. Родовой термин подразделяется на 3 видовых: *травмированный, раненый, заболевший*.

Совокупность *пораженных людей* получила название *группа критическая* – «группа лиц из населения (не менее 10 чел.), однородная по одному или нескольким признакам, которая подвергается наибольшему радиационному воздействию по данному пути облучения от данного источника излучения» [1. С. 117].

Таким образом, в ЛСГ «Субъектно-объектная организация» интегральными являются семы: абстрактные отношения и формы существования материи; действительность, реальность; субъект, объект. Дифференциальными – семыдеятельность, функция, причинность (следствие, источник), движение, модусы бытия, вещество, пространство, нек. др.

Литература

1. Гражданская защита: Энциклопедический словарь. 3-е изд., перераб и доп. / под общ. ред. В.А. Пучкова / МЧС России. М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2015. 664 с.

2. Палей С.М., Матюшин А.В. Англо-русский словарь по чрезвычайным ситуациям: 14000 терминов. М.: Спецтехника, 2003. 213 с.

3. Справочник основных терминов и определений в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах / сост.: Э.Н. Аюбов и др. Новосибирск: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2013. 275 с.

4. Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка / сост. В.В. Морковкин, Н.О. Беме, И.А. Дорогонова, Т.Ф. Иванова, И.Д. Успенская. М.: Астрель, 2004. 872 с.

5. Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В., Кухно И.Ю. Авторский термин: к определению понятия // Онтология проектирования. 2018. Т. 8, № 1 (27). С. 49–57.

6. Сложеникина Ю.В., Кухно И.Ю. Идеографическая организация терминологии этногенеза Л.Н. Гумилева // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2017. Т. 1, № 50. С. 200–219. URL: http://tverlingua.ru/archive/050/11_50.pdf (дата обращения: 24.02.2018).

А.А. Зотова, О.В. Нагель

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Исследования в области изучения переключения языковых кодов у билингвов
Code-switching research studies in bilinguals

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные аспекты исследований, направленных на изучение природы переключения языковых кодов, для того чтобы очертить возможные ориентиры дальнейших перспективных исследований в этой области. В современной лингвистике продолжаются споры о функциях, причинах, особенностях переключения с одного языка на другой во время коммуникации. В настоящее время многие гипотезы требуют тщательного изучения и подтверждения с использованием появляющихся методов исследований.

Abstract. The article deals with relevant aspects of research aimed at studying the nature of the switching of language codes, in order to outline possible guidelines for further prospective studies in this field. Contemporary linguistics continues to debate on the functions, causes, features of code-switching from one language to another during communication. Nowadays many hypotheses require thorough study and confirmation using new research methods.

На современном этапе изучения билингвизма языковой контакт представлен не только «интерференцией», которая в середине

XX века порождала много вопросов о связи языка и мышления [1], но и конвергенцией, заимствованием, кальками, а также смешением и переключением, так называемых, языковых кодов. Переключение кодов или кодовое переключение – это переход говорящего с одного языка на другой в процессе речевого общения. Впервые на этот термин обратил внимание Р. Якобсон, по словам которого «любой общий код многоформен и является иерархической совокупностью различных субкодов, свободно избираемых говорящими в зависимости от функции сообщения, адресата и отношений между собеседниками» [2].

Люди, говорящие на двух языках, часто могут выражать свои мысли на разных языках одновременно для более успешного выполнения коммуникативной задачи и для передачи социальной и лингвистической информации, так как каждый язык тесно связан с психологией народа. Переключение кодов делится, согласно разным исследователям, по разным признакам. Согласно лингвистической стороне изучения проблемы выделяют структурные ограничения переключения кодов. Так, по К. Майерс-Скоттону [3], выбор кода может быть маркированным, когда переключение происходит специально для установления коммуникации со слушающим, и немаркированным, когда говорящий осознанно и заметно для слушающего производит переключение на другой язык.

Э.М. Эпплер описывает два типа переключения кодов: плавное и сигнальное. Первое (“smooth”) является бессознательным согласно билингвистической природе говорящего с плавными переходами между двумя языками, а второе (“flagged”) – сигнальный тип переключения кода для выделения мысли [4].

Переключение кодов, как установил К.К. Беккер [5], происходит в основном в неформальной обстановке, «привязано» к повседневной речевой практике и связано с эмоциональной сферой человека, а в социальных и деловых сферах такие языковые явления встречаются реже, и возможности переключения в данных сферах могут подавляться.

Рассмотрим аспекты проблемы переключения кодов, которые являются в настоящий момент малоизученными и привлекающими внимание современных исследователей. Например, исследования переключения кодов в рамках психолингвистической парадигмы считаются одними из немногочисленных, так как нет определенной методики, которая делает возможным довольно точно обозначить психо-

лингвистические мотивации при переключении. Основным объектом для изучения остаются модели для преобразования языковой информации из двух разных языковых систем. Подсознательные мотивации переключения на другой язык, по исследованиям К. Майерс-Скоттона [3], вызывают еще больше трудностей для изучения, так как они неприемлемы для анализа и наблюдения. Разнонаправленные исследования в социолингвистике направлены на анализ демографических, политических факторов, социального статуса человека и их влияния на переключение кодов [1].

На современном этапе главная трудность подобных исследований, как отмечает Н.М. Камвангамали [6], заключается в том, чтобы составить полный список социальных сфер переключения кодов. Это индивидуальный, неотслеживаемый и спонтанный коммуникативный процесс, который может зависеть от участников коммуникации, обстановки, темы и предмета разговора. Следует добавить, что билингвы переключаются на другой язык не только для удобства, но и для выделения какого-либо социального аспекта (своей роли, статуса, принадлежности к языковой группе). В таких спонтанно созданных условиях выбор языка не всегда очевиден, на него оказывают влияние уровень владения языком, психологическое состояние говорящего и многие другие аспекты.

Еще одной проблемой изучения переключения кодов является объяснение данного языкового процесса. Любой человек в любом речевом контакте может использовать ту лексическую единицу, которая часто используется данным индивидом. То есть билингв в любых условиях коммуникации переключается на другой язык, даже если необходимый языковой эквивалент ему знаком. Переключение также связано не только с бессознательностью, но и со стремлением к экономичности языкового выражения и «культурной непереводимостью» некоторых единиц. В одном психолингвистическом исследовании Л. Милроя и П. Мискена [7] участвовали две группы участников – пациенты-билингвы с отсутствием или нарушением уже сформировавшейся речи и здоровые билингвы. Цель исследования состояла в выявлении структуры переключения кодов у группы людей с нарушениями мозга и у здоровых информантов. В результате исследования, направленного на изучение процесса переключения, было выявлено, что структура переключения кодов у двух групп одинакова и процесс переключения подчиняется одинаковым правилам. После данного исследо-

вания одной из задач лингвистов стало подробное изучение универсальности механизмов переключения кодов и их выявление.

Как считает Е.А. Проценко, одним из самых важных неразрешенных вопросов по проблеме переключения кодов является дифференциация переключения кодов и заимствования [8], что требует более детального систематического исследования. На данный момент сложно провести границу между заимствованием и переключением кодов, когда в ходе переключения из одного языка в другой перемещаются звуки, лексемы, сочетания и предложения. Из-за сложности взаимодействия языковых систем и разнообразия языков были предложены для использования такие термины, как «смешение языков» и «вставленное переключение». Важно отметить, что исследователи сходятся во мнении о том, что если грамматические структуры языков сильно различаются, то говорящий старается избежать «грамматического конфликта», и тогда переключение становится невозможным.

В целом Е.А. Проценко говорит о важности разработки общей теории переключения языков, объединяющей психолингвистическое, социолингвистическое и структурно лингвистическое исследования [8].

Таким образом, изучение проблемы исследований в области переключения кодов показало, что данное направление является довольно перспективным и актуальным ввиду множества нерешенных вопросов, связанных с неизученными проблемами взаимодействия языка и мышления. Так как данная исследовательская проблематика находится на стыке разных направлений, то объединение нескольких парадигм и расширение материала исследования за счет других знаковых систем, как и использование взаимодополняющих методов исследования, по словам Е.В. Тутовой [9], будет иметь успешные результаты в области изучения природы и последствий языковых контактов. Лингвистам еще предстоит узнать причины переключения кодов, функции, особенности и различия с другими явлениями языковых контактов, что не позволяет данной исследовательской теме терять своей актуальности.

Литература

1. Blumenfeld, H. K., Marian, V. (2014). Cognitive control in bilinguals: Advantages in Stimulus-Stimulus inhibition. *Bilingualism*, *17*(3), 610-629. [viewed 13 September 2018] Available from: DOI: 10.1017/S1366728913000564.

2. Jakobson, R. (1950). On Linguistic Aspects of Translation. In L. Venuti, (1st ed.), *The Translation Studies Reader* pp. 113- 118.

3. Myers-Scotton, C. (1997). Code-switching. *The Handbook of Sociolinguistics. Oxford: Blackwell*, Ed. by F. Coulmas. pp. 217-237.
4. EppleR, E. (2004). Code-switching in “Emigranto”. *Vienna English working papers*. Vol. 3. pp. 75-94.
5. Becker, K. (1999). Spanish/English bilingual codeswitching: a syncretic model. 1, pp. 3-31.
6. Kamwangamalu, N.M. (1999). The state of codeswitching research at the dawn of the new millenium: focus on the global context. 17, pp. 256-278.
7. Milroy L., Mysken P. (1995). One speaker, two language; crossdisciplinary perspectives on codeswitching. 1. pp. 365.
8. Prozenko, E.A. (2004). Problem of code switching in foreign linguistics. 1. pp. 123-127.
9. Tutova, E.V. (2017). Psychosociolinguistic approach to studying the process of code switching in bilingual environment. 4. pp. 993-998.

И.И. Ибрагимов

Санкт-Петербургский государственный университет,
Институт лингвистических исследований РАН

Греческие причинные союзы в диахронии: от Гомера до наших дней
Causal Conjunctions in Greek: from Homer to the Present Day

Аннотация. В работе анализируются употребления двух причинных союзов новогреческого языка (γιατί/διότι и επειδή) в сопоставлении с древнегреческими союзами, к которым они восходят (ὅτι/διότι и ἐπεί/ἐπειδή). Проведен анализ их функционирования как в целом, так и в рамках трех семантических типов причинных конструкций: собственно-причинных, иллокутивных и эпистемических. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о высокой степени сходства употреблений соответствующих союзов в древнегреческом и новогреческом языках, что свидетельствует о стабильности этого сегмента средств выражения причинных значений в греческом языке.
Abstract. The paper presents an analysis of the use of two causal conjunctions of Modern Greek (γιατί/διότι and επειδή) in comparison with the Ancient Greek conjunctions to which they go back (ὅτι/διότι и ἐπεί/ἐπειδή). An analysis is made of their functioning both as a whole and within the framework of the three semantic types of causal constructions: prototypical, illocutionary and epistemic. The analysis performed allows us to conclude that there is a high degree of similarity in the use of the corresponding conjunctions in Ancient Greek and in the modern language, which demonstrates a certain stability of this segment of the system of causal markers in Greek.

Данная статья представляет собой изложение некоторых результатов исследования, выполняемого при поддержке РНФ: проект № 18-18-00472 «Причинные конструкции в языках мира: семантика и типология». В рамках этого проекта с единых теоретических позиций будут описаны конструкции с семантикой причины в целом ряде разноструктурных языков.

Как известно, в плане диахронии греческий язык дает исследователю очень богатый материал: немногие из современных языков обладают столь длительной непрерывной письменной традицией – более 2,5 тысяч лет. Правда, заметим, что если грамматика древнегреческого (др.-греч.) и новогреческого (новогреч.) языков исследована достаточно хорошо, то средневековый (византийский) язык описан гораздо хуже. Поэтому на данном этапе мы будем опираться на материал древнегреческого (V–IV вв. до н. э.) и современного греческого языка.

Применяемый нами подход будет ретроспективным: мы рассмотрим два причинных союза, которые являются прототипическими в современном греческом языке [1, 2] – γιατί/διότι (это этимологические дублеты, имеющие лишь стилистические отличия) и επειδή – и проследим эволюцию их семантико-синтаксических особенностей в сравнении с теми древнегреческими союзами, к которым они исторически восходят: ὅτι/διότι и ἐπεί/ἐπειδή (в настоящей работе мы пренебрегаем возможными различиями между приведенными вариантами этих союзов).

Нужно оговориться, что такой анализ будет заведомо неполным: каждый грамматический показатель функционирует в системе, а системы показателей причины в древнегреческом и новогреческом языках, отделенные друг от друга двумя с половиной тысячами лет языковых изменений, достаточно разные. В частности, если упомянутые новогреч. союзы являются наиболее регулярным способом выражения причинного значения, то их др.-греч. соответствия употребляются наряду с множеством других средств выражения причинности, а сами рассматриваемые др.-греч. союзы многозначны (ὅτι является также дополнительным союзом 'что', а ἐπεί/ἐπειδή употребляется во временном значении 'когда'). Но, как имеет право на существование анализ развития значений отдельных лексем, а не лексико-семантических полей, в той же мере может быть интересен анализ эволюции отдельных союзов.

Этимология упомянутых союзов достаточно прозрачна. Союз διότι происходит из сочетания **diá** 'через, по' + **toûto** 'то' + **hóti** 'что' > **diá** + **hóti** > **dióti** (аналогично англ. by+cause+that > by+cause > because, рус. по+тому+что > потому что и т. п.). Компоненты союза могли функционировать и по отдельности:

(1) Xen.Hell.7.1.34 εἶχε γὰρ λέγειν ... ὡς Λακεδαιμόνιοι **διὰ τοῦτο** πολεμήσειαν αὐτοῖς, **ὅτι** οὐκ ἐθελήσαιεν μετ᾽ Ἀγησιλάου ἐλθεῖν ἐπ᾽ αὐτὸν...

Он мог сказать..., что лакедемоняне потому боролись с ними, что они не хотели... выступать против него...

Союз επειδή восходит к **epí** 'на' + **ei** (вероятно, наречие места) + **dē** (эмфатическая частица) > **epeidḗ** (место>причина, ср. русское *отсюда* в причинном значении).

В плане общего сравнения др.-греч. и новогреч. союзов необходимо отметить совпадение их позиционных особенностей: γιατί/διότι и ὅτι/διότι могут вводить придаточное, находящееся только в постпозиции к главному предложению (как англ. *because* и рус. *потому что* в отличие от *поскольку*), см. (2) и (6), а επειδή и его др.-греч. аналоги допускают как постпозицию, так и препозицию придаточной части, см. (2), (3), (4) и (5). При этом в др.-греч. языке, в соответствии с универсальной тенденцией (стандартный порядок следования частей причинной конструкции в языках мира – придаточное после главного), при постпозиции придаточного с ἐπεί/ἐπειδή причинное значение реализуется чаще. Если же придаточное с ἐπεί/ἐπειδή находится в препозиции, то превалирует временная интерпретация, а причинное значение появляется, если в главной части употреблено непрошедшее время и мы имеем дело с прямой речью, см. (4). Впрочем, и временные предложения могут иметь причинный компонент значения.

Далее, нас интересует, как употребления рассматриваемых показателей в др.-греч. и новогреч. языках соотносятся с тремя основными значениями, которые в последние десятилетия выделяются у причинных конструкций; в частности, унаследовали ли новогреч. союзы особенности соответствующих др.-греч. показателей.

Рассмотрим три причинных значения последовательно (новогреч. примеры заимствованы из работ [1, 2].

Собственно-причинное значение непосредственно выражает отношение каузации между ситуациями, соответствующими двум частям конструкции:

(2) Ο Γιάννης επέστρεψε **επειδή/γιατί** την αγαπούσε.

Янис вернулся, потому что любил её.

(3) **Επειδή** ο Γιάννης την αγαπούσε, επέστρεψε.

Поскольку Янис любил ее, он вернулся.

(4) Il.1.231 δημοβόρος βασιλεὺς **ἐπεὶ** οὐτιδανοῖσιν ἀνάσσεις

Ты – царь пожиратель народа, поскольку ты царствуешь над ничтожными [людьми] (т.е. ты можешь быть таким, так как твои подданные ничтожны).

(5) Xen.An.1.3.5 **ἐπεὶ** δὲ ὑμεῖς οὐ βούλεσθε συμπορεύεσθαι, ἀνάγκη δή μοι ... μεθ᾽ ὑμῶν εἶναι.

Поскольку вы не хотите идти со мной, мне необходимо ... быть с вами.

(6) Thuc.7.34.7 ...οἵ τ᾽ Ἀθηναῖοι ἐνόμιζον ἡσσᾶσθαι **ὅτι** οὐ πολὺ ἐνίκων.

Афиняне подумали, что проиграли, поскольку за ними не было явного преимущества.

Иллокутивное значение реализуется, когда причинное отношение возникает между ситуацией зависимой клаузы и речевым актом, в рамках которого формулируется вопрос главной клаузы, см. (7) и (8): <Я спрашиваю,> ушла ли Лиза, потому что ты все знаешь, <Я прошу тебя> говорить быстрее, потому что я уезжаю. В работах, посвященных анализу подобных употреблений в др.-греч. языке, этот тип причинных предложений именуется мотивирующим ([3,5] – motivating, [4] – de motif):

(7) А Лиза ушла, раз уж ты все знаешь?

(8) Говори быстрее, потому что я уезжаю

Что касается др.-греч. союзов, то в данном значении могут употребляться как ἐπεί/ἐπειδή, так и ὅτι/διότι [6] (в отличие от фр. *parce que*, но не *comme*; рус. *потому что*, но не *оттого что*; нем. *denn*, но не *weil*):

(9) Il.13.446 Δηΐφοβ᾽ ἦ ἄρα δή τι ἐΐσκομεν ἄξιον εἶναι | τρεῖς ἑνὸς ἀντὶ πεφάσθαι; **ἐπεὶ** σύ περ εὔχεαι οὕτω.

Как, Деифоб, полагаешь, достойно ли я расплатился? Три сражены за единого! Ты ж величаешься только, дивный герой! (Т.е. *я спрашиваю, поскольку ты величаешься дивным героем* – модальность вопроса).

(10) Xen.Symp.4.5 νὴ Δί᾽, ἔφη ὁ Σωκράτης, ἀνεχέσθω μέντοι: **ἐπεὶ** καὶ οἱ μάντεις λέγονται δήπου ἄλλοις μὲν προαγορεύειν τὸ μέλλον, ἑαυτοῖς δὲ μὴ προορᾶν τὸ ἐπιόν.

– Клянусь Зевсом, – заметил Сократ, – он должен мириться с этим: ведь и гадатели, говорят, другим предсказывают будущее, а для себя не предвидят, что их ожидает (Т.е. *я выражаю это пожелание, так как гадатели не предвидят своей судьбы* – модальность волеизъявления).

(11) Il.21.487 εἰ δ᾽ ἐθέλεις πολέμοιο δαήμεναι, ... **ὅτι** μοι μένος ἀντιφερίζεις.

Если хочешь, сразись [со мной], ... поскольку ты равняешь свою ярость с моей.

В новогреч. языке в этом значении регулярно употребляется γιατί/διότι, но в определенных условиях возможно употребление и επειδή:

(11) Τι κάνεις απόψε, **γιατί/?επειδή** έχει μια καλή ταινία στο σινεμά.

Что ты делаешь вечером? А то (букв. *поскольку*) *сегодня идет хороший фильм.*

В. Бардзокас [2. С. 160] отмечает, что, хотя επειδή в этом контексте кажется не очень приемлемым, однако, если сделать паузу и произнести придаточное с определенной интонацией, такое употребление можно принять. Это замечание важно в свете сравнения с др.-греч. материалом: оба союза сохранили иллокутивное употребление, но ἐπεί/ἐπειδή – только в качестве маргинального значения.

Эпистемическое (инферентивное) значение: говорящий может сделать утверждение P, потому что Q. В грамматиках такое значение иногда называется обратной причинно-следственной связью:

(12) *Преподаватель заболел, потому что занятия отменили* (т. е. я заключаю, что преподаватель заболел из того, что занятия отменили). Ср. собственно-причинное употребление: *Занятия отменили, потому что преподаватель заболел.*

В др.-греч. языке в таких контекстах, по-видимому, могут употребляться только ὅτι/διότι, но не ἐπεί/ἐπειδή [4, 142]:

(13) Od.22.35 ὦ κύνες, οὔ μ᾽ ἔτ᾽ ἐφάσκεθ᾽ ὑπότροπον οἴκαδ᾽ ἱκέσθαι δήμου ἄπο Τρώων, **ὅτι** μοι κατεκείρετε οἶκον...

А, собаки! Не думали вы, что домой невредимым я из троянской земли ворочусь! <Поскольку> Вы мой дом разоряли... (из того, что вы разоряли мой дом, я заключаю, что вы не думали...).

(14) Il.24.239 οὔ νυ καὶ ὑμῖν | οἴκοι ἔνεστι γόος, **ὅτι** μ᾽ ἤλθετε κηδήσοντες;

Разве и дома мало печали у вас, <потому> что меня огорчать вы идёте? (из того, что вы идёте огорчать меня, я заключаю, что у вас дома мало печали/нечем заняться).

В новогреч. языке это значение свойственно союзу γιατί/διότι, но не επειδή:

(15) Ο Γιάννης την αγαπούσε, **γιατί/*επειδή** επέστρεψε.

John loved her, because he came back.

Таким образом, др.-греч. и новогреч. союзы показывают одинаковые ограничения в эпистемическом употреблении.

Выводы. Как мы увидели, рассмотренные пары союзов в др.-греч. и новогреч. языке функционируют достаточно сходным образом. Это свидетельствует о стабильности этого сегмента средств выражения причинных значений в греческом языке на протяжении его эволюции. Представляет интерес анализ функционирования данных союзов в византийскую эпоху, являющуюся переходной по отношению к двум рассматриваемым. Результаты этого анализа будет представлены в дальнейших публикациях.

Литература

1. Kitis, E. (2006), Causality and Subjectivity: the Causal Connectives of Modern Greek. In: Language and memory: Aspects of knowledge representation. Berlin, NY.

2. Bardzokas, V. (2012), Causality and Connectives. From Grice to Relevance. Amsterdam.

3. Rijksbaron, A. (1976), Temporal & Causal Conjunctions in Ancient Greek with Special Reference to the Use of ἐπεί and ὡς in Herodotus. Amsterdam.

4. Muchnová, D. (1991), Les propositions causales dites de motif. In: Etudes de syntaxe du grec classique Nice.

5. Rijksbaron, A. (2006), The Syntax and Semantics of the Verb in Classical Greek: An Introduction. Chicago.

6. Muchnová, D. (2009), New Appoaches to the Interpretation of ἐπεί in Homer. Prague.

И.Е. Колесникова

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России

Вербализация эгоизма в украинской и английской лингвокультурах (на материале фразеологических единиц, выражающих черты характера человека)
Verbalization of selfishness in Ukrainian and English linguocultures (on the basis of phraseological units expressing character traits of a man)

Аннотация. В статье исследуются вопросы семантической и идеографической классификации фразеологических единиц, обозначающих эгоизм в украинском и английском языках с учетом современных достижений фразеологической, психологической и лингвокультурологической наук. Анализируются некоторые факторы, влияющие на наполнение микросистемы.
Abstract. In this article are investigated phraseological microsystem on a designation of selfishness in the Ukrainian and English languages in comparative ideographic aspect.

Современные достижения в исследовании системных связей во фразеологии на материале родственных и неблизкородственных языков констатируют возникновение нового направления – сопоставительной фразеологической идеографии. Высокую значимость черт характера человека обусловливает частотность фиксации во фразеологии украинского, английского и других языков, на что обращали внимание исследователи А.Ф. Арсентьева [1], И.Е. Колесникова [2], И.А. Подюков [5] и др.

Как известно, сопоставление механизмов непрямой номинации в различных языках способствует выявлению тех идиоэтнических особенностей вербального мышления и восприятия действительности языковыми коллективами, которые находят свое отражение во фразеологической картине мира [6. С. 202].

Целью работы стало описание фразеологической микросистемы, обозначающей эгоизм в украинском и английском языках в структурно-семантическом и ономасиологическом аспектах. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) проанализировать идеографические характеристики семантических групп

ФЕ «Эгоизм»; 4) проследить некоторые факторы, влияющие на наполнение фразеологической микросистемы языка.

В исследовании использована схема идеографической классификации языка, которая предложена профессором Ю.Ф. Прадидом и апробирована в работах его учеников. Эта идеографическая классификация имеет следующую структуру: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле → тематическая группа → тематическое поле → идеографическая группа → идеографическое поле [4. С. 40]. Так, фразеологическая микросистема «Эгоизм» является одной из семантических групп, образующих тематическую группу ФЕ «Черты характера человека по отношению к себе». В свою очередь, тематическое поле ФЕ «Черты характера человека» состоит из трех тематических групп: «Черты характера человека по отношению к делу», «Черты характера человека по отношению к другим», «Черты характера человека по отношению к себе».

Эгоизм является показательной чертой характера для всей тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к себе». Эта черта характера противоречива, поскольку имеет двойственную природу. С одной стороны, действия эгоиста имеют вектор действия исключительно на себя, на собственную выгоду. С другой стороны, уважительное, бережное отношение к себе приобретает даже положительную коннотацию. Ведь человек, который не уважает и не любит себя, не способен проявить уважение и достойное отношение к другим [5. С. 628].

Фразеологизмы микросистемы, обозначающие эгоизм, характеризуют себялюбивого, равнодушного к другим человека, который постоянно пренебрегает общественными интересами ради личной выгоды. Семантический анализ ФЕ свидетельствует, что иерархическая структура сопоставляемых фразеологических микросистем имеет схожие количественные (7 ФЕ в украинском языке и 12 ФЕ в английском) и качественные характеристики. Ее составляют семантические группы, образованные непосредственно с синонимичными рядами со значением:

а) беспокоиться только за себя, за свои интересы: ***боліти (уболівати, переживати, боятися) за свою (власну) шкуру*** *(букв.* Болеть за свою шкуру*)* [ФСУМ, 45]; ***жити тільки собою*** *(букв.* Жить только собой*)* [ФСУМ, 294] и т. д.; ***be a low into (to*** *или* ***unto) oneself*** (*букв.* Быть погруженным в себя) [АРФС, 439]; ***play the hog*** (*букв.* Иг-

рать свинью) [АРФС, 388] и т.д. (4 ФЕ в украинском языке; 6 ФЕ в английском языке);

б) чрезмерно высоко ценить себя: ***підносити (піднімати) / піднести (підняти, підіймати) до небес*** *кого* (*букв.* Поднимать до небес) [ФСУМ, 638]; ***співати дифірамби*** (букв. Петь дифирамбы) [ФСУМ, 843] и т.д.; ***holler down a rain barrel*** (*букв.* Поднимать до небес) [АРФС, 66]; ***sing one's own praises*** (*букв.* Слушать только самого себя) [АРФС, 601] и т.д. (3 ФЕ в украинском языке; 6 ФЕ в английском языке).

Сопоставительный анализ ФЕ украинского и английского языков свидетельствует о том, что может происходить нивелирование негативного оценочного значения. В чрезмерной любви к себе эгоист не только завышает свою ценность, но и восхваляет себя перед другими: ***співати дифірамби*** *кому*, *чому,* ***sing one's own praises*** (*букв*. Петь дифирамбы)**.**

Для каждого человека в большей или меньшей мере свойственен природный инстинкт самосохранения. Об этом свидетельствуют украинские ФЕ с компонентом-соматизмом *кожа (шкура),* где глагольные составляющие передают общее значение в основном эвфемистически: ***боліти (уболівати, переживати, боятися) за свою (власну) шкуру*** (*букв.* Болеть за свою шкуру); ***тремтіти (труситися) за свою (власну) шкуру (за душу, за себе)*** (*букв.* Дрожать за свою шкуру) и под.

Итак, во фразеологических номинациях украинского и английского языков эгоизм имеет широкий спектр выражения от переживания за свои интересы до чрезмерно высокой самооценки, и эта черта характера осуждается моралью обоих народов.

Список условных сокращений

АРФС – Кунин А.В. Англо-русский фразеологический = English-Russian phraseological dictionary: ок. 2 000 ф. ед. / авт.-сост. А.В. Кунин. М. : Рус. яз., 1984. 1456 с.

ФСУМ – Фразеологічний словник української мови : в 2 кн. / Уклад В.М. Білоноженко та ін. К. : Наукова думка, 1993. 984 с.

Литература

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (На материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках). Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. 129 с.

2. Колесникова И.Е. Идеографическая характеристика тематической группы фразеологических единиц «Черты характера человека по отношению к труду» в украинском и английском языках // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 42–50.
3. Подюков И.А. Народная фразеология в зеркале народной культуры. Пермь: ПГПИ, 1991. 127 с.
4. Прадід Ю.Ф. Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). К.; Сімферополь; 1997. 252 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.
6. Селиванова Е. А. Когнитивная ономасиология (монография). К.: Издательство украинского фитосоциологического центра, 2000. 248 с.

М.В. Кохова, Е.В. Вычужанина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Язык Homo sapiens как вызов для теории эволюции
Language of Homo sapiens as a challenge to the evolutionary theory

Аннотация. В работе рассматриваются научные открытия в областях нейробиологии, генетики и современные взгляды на глоттогенез, в контексте которых классическая теория эволюции ставится под сомнение. Выделяются три основные идеи: 1) в эволюции человека существует недостающее звено (язык пришел не от обезьян); 2) язык есть у человека, потому что это видоспецифическая особенность (креационистский подход); 3) появлению языка могли способствовать спонтанные мутации в мозге, а не одни лишь постепенные адаптации.
Abstract. The article considers discoveries in the areas of neurobiology, genetics and modern views on glottogenesis, in the context of which the classical theory of evolution is questioned. There are three main ideas: 1) there is a «missing link» in the human evolution (language did not come from monkeys); 2) humans have language because this is a species-specific feature (a creationist approach); 3) spontaneous mutations in the brain (not just gradual adaptations) could contribute to the emergence of language.

Людей всегда интересовал вопрос происхождения и эволюции языка – некого феномена, видоспецифического свойства, которое обусловило т.н. человеческие способности (*human capacity*): внимание, мышление, память, воображение и др. Существовала и продолжает существовать гипотеза божественного происхождения языка («В начале было Слово [Логос – слово, мысль, смысл], и Слово было у

Бога, и Слово было Бог» [1]; «Сойдем же, и смешаем там язык их, так чтобы один не понимал речи другого» [2]). Много позже появятся звукоподражательная теория Лейбница и теория междометий Руссо. Дарвин предложит «певческую» теорию эволюции языка (Caruso theory) в «Происхождении человека» (1871), а Энгельс напишет: «Сначала труд, а затем и вместе с ним членораздельная речь явились двумя самыми главными стимулами, под влиянием которых мозг человека постепенно превратился в человеческий мозг» [3. С. 490].

В середине XX в. интерес к проблеме глоттогенеза сильно возрос. Сейчас накопленные теоретические и эмпирические знания о языке ставят под угрозу состоятельность классической теории естественного отбора и не соответствуют принципу Линнея – Дарвина «Natura non facit saltum» («Природа не делает резких скачков»). В связи с эти многие ученые все чаще обращаются к вероятностной версии дарвинизма.

Попытки научить обезьян говорить на языке человека предпринимались с начала XX века. Одна из них – «Проект Ним» (Колумбийский университет, 1973–1977). Проект не оказался успешным. Как пишет Хомский, «единственное, что им [шимпанзе] под силу – это прямая связь между конкретным внешним стимулом и знаком… у шимпанзе отсутствуют и операция соединения, и словоподобные элементы, которые есть у людей» [4. С. 219].

В 2011 году вышла работа Даниэлы Перани и соавторов «Neural language networks at birth». В ней указывалось существование в мозге двух дорсальных путей, соединяющих теменно-височно-затылочную ассоциативную кору с премоторной корой и височную долю с центром Брока. Исследователи предполагают, что первый путь обеспечивает слухомоторную координацию, а второй – обработку синтаксической структуры предложения. Помимо дорсальных есть два вентральных пути, соединяющих место хранения лексикона с префронтальной корой. Вместе четыре описанные пути образуют кольцо [5]. У детей кольцо является неполным: отсутствует миенилизация волокон, связанных с центром Брока, (поэтому новорожденные не способны к обработке синтаксических структур). Проводящие пути развиваются к 2–3 годам. В этот же период происходит развитие языковых навыков.

Группа Перани предоставила данные, полученные с помощью дорсально-вентральной визуализации, об отсутствии полного кольца в мозге макаки. По-видимому, оно отсутствует и в мозге шимпанзе. Из всего этого можно сделать вывод, что у приматов нет языка. Язык для

коммуникации у них, безусловно, есть, но язык как инструмент мышления – вряд ли. Уильям Фитч, исследовавший способность приматов говорить, писал, что их слуховое восприятие и анатомическое строение голосового тракта могли бы обеспечить базовой системой речи [6]. Но почему тогда младенцы, чей мозг способен извлекать из окружающего шума слова, начинают говорить, а обезьяны нет?

Многие ученые сегодня выступают именно с критикой естественного отбора. Джерри Фодор в своей работе «Why Pigs Don't Have Wings» доказывает, что с позиции естественного отбора ответ на вопрос, вынесенный в название доклада, невозможен. Следуя логике Фодора, можно сказать, что язык у человека есть просто потому, что он присущ *Homo sapiens* [7].

Интересна теория о том, что язык – это инстинкт. Как ни странно, первым об этом сказал Чарльз Дарвин в «Происхождении видов» (здесь же стоит отметить, что он никогда не говорил прямо, что человек произошел от обезьяны). Дарвин отмечал, что человек имеет инстинктивную потребность говорить и примером тому может служить лепет младенцев [8]. Стивен Пинкер пишет об инстинктивной природе языка так: «Он [инстинкт] выражает ту идею, что люди знают, как говорить, приблизительно в том же смысле, в каком пауки знают, как плести паутину …паук плетет паутину, поскольку у него паучий разум, дающий ему импульс плести, и навык, чтобы в этом преуспеть» [9. С. 18]. Язык распространен среди людей повсеместно; он универсален, ведь дети усваивают грамматические правила даже в смешанной культурной среде, где нет формализованной грамматики. Правильная грамматика присутствует и в языке жестов глухонемых. Язык – врождённая способность, а не атрибут материальной культуры. Однако любому инстинкту присущ конкретный мозговой центр, поэтому должны существовать грамматические гены – «органы языка».

В 2001 году группой Сванте Паабо в Институте эволюционной антропологии общества Макса Планка был обнаружен ген FOXP2 – первый ген, который, по мнению ученых, имеет отношение к развитию языковых способностей у человека. Согласно исследованиям Кристианы Шрейвейс и соавторов, мыши с «очеловеченной» (humanised) версией гена FOXP2 быстрее остальных мышей освоили маршрут лабиринта [10]: улучшился переход от декларативного обучения к процедурному. Подобный процесс происходит, когда человек развивает какие-либо способности, в том числе ребенок – языковую.

Данные о FOXP2 и подобных ему генах заставляют рассматривать генетический сценарий эволюции.

Понимание процессов эволюции зависит и от того, как мы определяем язык: он нужен нам для коммуникации или это главным образом инструмент мышления? Гипотеза о том, что язык возник из-за потребности в коммуникации, маловероятна. Скорее, коммуникация – это побочная функция (мышление предшествует звуковой речи). В противном случае мы могли бы с полной уверенностью утверждать, что гориллы, шимпанзе, певчие птицы, муравьи, пчелы и др. имеют язык, подобный человеческому. Но язык человека устроен принципиально иначе. Он обладает иерархической структурой, способностью к использованию рекурсивных правил, семантичностью, продуктивностью (порождение новых сообщений по усвоенным правилам) и т.д.

И все-таки каков путь эволюции – постепенный или скачкообразный? Скорее всего, в появлении языка оба пути имели место. Постепенные накапливающиеся изменения в адаптивности и пластичности мозга могли сделать возможным появление сложного языка, которое, в свою очередь, было спонтанной мутацией (около 22% видоспецифических особенностей происходит в результате внезапных изменений [11]). Ведь эволюция пробовала и продолжает пробовать разные инструменты для достижения своих целей, и многие из них могут сосуществовать во времени [12].

Таким образом, можно выделить основные точки зрения, «мешающие» классическому дарвинистскому подходу к эволюции:

– во-первых, человек напрямую не происходит от обезьяны, и существует некое недостающее звено;

– во-вторых, человек имеет язык в качестве видоспецифической особенности, не характерной больше ни для кого (креационистский подход);

– в-третьих, появлению языка могли способствовать спонтанные мутации в мозге, а не одни постепенные адаптации.

Проблема происхождения и эволюции языка была и будет одной из сложнейших не только в теории эволюции, но и в науке в целом, поскольку поле ее изучения междисциплинарно. И это вызов, ведь одна из самых сложных задач – это познать самих себя.

Литература

1. И. 1:1
2. Быт. 11:7

3. Engels F., Marx K. Marx & Engels Collected Works Vol 20. Moscow: Gospolitizdat, 1961. 827 p.

4. Хомский Н., Бервик Р., 2018. Человек говорящий. Эволюция и язык: пер. с англ. / под ред. С. Черникова. СПб.: Питер, 2018. 304 с. [Berwick R.C., Chomsky N., Why Only us. Cambridge: MA: MIT Press, 2016].

5. Hixson M.D. Ape language research: A review and behavioral perspective // Anal Verbal Behavior. 1998. № 15. P. 17–39.

6. Perani D., Saccuman M.C., Scifo P., Anwander A., Spada D., Baldoli C., Poloniato A., Lohmann G., Friederici A.D. Neural language networks at birth // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. September 20, 2011. Vol 108, № 38. P. 16056–16061. DOI: 10.1073/pnas.1102991108.

7. Fodor J. Why Pigs Don't Have Wings // London Review of Books [Online]. 2007. Vol. 29, № 20. P. 19–22. Available from https://www.lrb.co.uk/v29/n20/jerry-fodor/why-pigs-dont-have-wings (Accessed: 9 September 2018).

8. Darwin C.R. The descent of man selection in relation to sex (2nd ed.). New York: Hurst&Co, 1874.

9. Pinker S. The Language Instinct. New York: W. Morrow and Company, 1994. 494 p.

10. Schreiweis C., Bornschein U., Burguière E., Kerimoglu C., Schreiter S., Dannemann M., Goyal S., Rea E., French C.A., Puliyadi R., Groszer M., Fisher S.E., Mundry R., Winter C., Hevers W., Pääbo S, Enard W., Ann M. Humanized Foxp2 accelerates learning by enhancing transitions from declarative to procedural performance // Graybiel Proc Natl Acad Sci USA. September 30, 2014. Vol. 111, № 39. P. 14523–14259. DOI: 10.1073/pnas.1414542111.

11. Pagel M., Venditti C., Meade A. Large punctuational contribution of speciation of evolutionary divergence at the molecular level // Science. 2006. Vol. 314, № 5796. P. 119–121.

12. Черниговская Т.В. Что делает нас людьми: почему непременно рекурсивные правила? Взгляд биолога и лингвиста // Разумное поведение и язык. Вып. 1: Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка / сост. А.Д. Кошелев, Т.В. Черниговская. М.: Языки славянских культур, 2008.

О.Б. Панова, О.В. Кодочигова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Традиции древнерусской культуры в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр»
Traditions of Old Russian culture in the novel "Laurus" by E.G. Vodolazkin

Аннотация. Статья посвящена исследованию традиции древнерусской культуры (истории, архитектуры, изобразительного искусства, литерату-

ры) в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр». Данное исследование важно с точки зрения обращения к культурному опыту прошлого, возрождения нравственных идеалов и ценностей; является необходимым подготовительным этапом перед изучением английского перевода романа в контексте диалога культур (древнерусской – русской – английской). Авторами подробно рассматривается древнерусская литературная традиция (библейский и житийный текст).

Abstract. The article is devoted to the study of the traditions of the Old Russian culture (history, architecture and visual arts, literature) in the novel by E.G. Vodolazkina "Lavr." This research is important in terms of appeal to the traditions of the past, the revival of moral ideals and values; is a necessary preparatory stage before learning the English translation of the novel, displaying the dialogue of cultures (Old Russian - Russian - English). The article discusses the basis of the ancient Russian cultural tradition - the religious worldview, its influence on the literary tradition. The ancient Russian literary tradition here is investigated in two aspects: the traditions of the biblical and living texts.

В современном гуманитарном познании большое внимание уделяется вопросам возрождения нравственных идеалов, ценностей прошлого, обращения к национальным культурным традициям, которые в настоящее время, как и многое другое из наследия прошлого, подвергаются сомнению, утрачиваются в глобальном мире быстрого течения времени и смены социокультурных ориентиров.

Появление такого романа как «Лавр» современного русского писателя Евгения Водолазкина, доктора филологических наук, специалиста по древнерусской литературе, ученика Д.С. Лихачева, является не просто важнейшим событием, вехой в истории русской литературы, но прежде всего необходимым духовным возвращением к древней русской традиции, глубоким моральным уроком, напоминанием о том, что есть Душа, Святость, Любовь, Вечность. «Лавр» создан в лучших традициях древнерусской литературы и посвящён истокам русской культуры и истории Древней Руси. Русская литература глубоко нравственна. Авторитетный исследователь древнерусской литературы Д.С. Лихачев называл ее совестью России, видел ее призванной давать нравственные уроки русскому и другим народам. Исследование традиций древнерусской культуры в романе «Лавр» как нельзя актуально для нашего времени, оно возвращает к истокам русской истории, культуры, к размышлениям о Боге, вновь оживляет в нашем сознании представление об истинных ценностях. Потому этот роман привлекает в настоящее время особое внимание исследователей.

Литературное произведение Е.Г. Водолазкина представляет собой современное житие, состоящее из четырех частей: Книга Познания, Книга Отречения, Книга Пути, Книга Покоя. Главный герой – средневековый врач, сменивший четыре имени: Арсений – Устин – Амвросий – Лавр. Как отмечает исследователь Е.А. Иванова в статье «Лингвокультурологический потенциал романа Е. Водолазкина “Лавр”», «жизнь Арсения прослежена в четырех ипостасях: от восприимчивого ребенка до молодого врача, травника и целителя, Устина – от раскаявшегося юноши, взвалившего на себя груз вины в смерти возлюбленной Устины, до странника, юродивого, паломника в Святую Землю, Амвросия – от монаха, лекаря, целителя, предсказателя судеб человек и мира, врача, Лавра до схимника, спасителя Анастасии с её ребенком, святого»[1]. Автор показывает нам жизненный путь человека, путь страдания и самоотречения, веры; путь исцеления травами, руками, молитвой; путь любви к людям и Богу. Это путь святого, который до конца изживает свой грех.

Однако почему Е. Водолазкин обратился в своем произведении к эпохе Древней Руси, Средневековья, выбрал жанр жития? Почему этот роман актуален и необходим для нынешнего человека?

В одном из интервью писатель высказывает мысль о том, что Средневековье было интересно ему исключительно в том отношении, что в ту эпоху в центре человеческого мира стоял Бог, «это было просто совершенно другое сознание». Сознание современного человека секулярное, в центре жизни, мира – не Бог, и уже даже не человек. «Именно это зияющее отсутствие религии в нашей жизни мне и было интересно показать, изображая на контрасте с нею мир героя “Лавра”» [2].

К настоящему моменту роман Е.Г. Водолазкина переведен на 23 языка во всем мире. Однако проблема его перевода остаётся одной из самых актуальных и активно рассматривается лингвистами, историками культуры, литературоведами и переводчиками, продолжающими искать новые решения по совершенствованию перевода столь сложного произведения, содержащего всю традицию древнерусской культуры. В дальнейших исследованиях представляется значимым и интересным подробное рассмотрение и анализ английского перевода романа «Лавр» на примере работы американской переводчицы Лизы Хейден. Как работала переводчица с произведением, которое самому автору казалось непереводимым? Каким образом в данном случае осуществлялся диалог культур, восприятие одного культурного мира

другим? Как средствами иного языка были переданы древнерусские традиции, смыслы, концепты святости, подвижничества, юродства, веры и любви? Для того чтобы осознанно подойти к такого рода исследованию, необходимо подробно и всесторонне изучить проявление традиции древнерусской культуры в романе.

Характеризуя традиции древнерусской культуры в романе «Лавр», необходимо сказать несколько слов о том, что послужило основой их формирования. Основой любой культуры мира является мировоззрение народа, ее носителя. Для древнерусской культуры определяющим стало религиозное сознание русского человека эпохи XI–XVII вв.

На страницах своего романа Е. Водолазкин неоднократно обращается к размышлениям о том, что есть время, как оно воспринимается героями произведения. Как пишет исследователь А. Гуревич, ответ на вопрос «Что есть время?» является важнейшей чертой культуры: «Мало найдется других показателей культуры, которые в такой же степени характеризовали бы ее сущность, как понимание времени» [3].

Для героя романа Арсения, человека эпохи Древней Руси, время спиралевидно. С каждым новым витком спирали (т.е. с каждым кругом повторяющихся событий, но на уже другом, более высоком уровне), он, с памятью о пережитом прежде, идет по пути нравственного самосовершенствования, стремится к движению вверх, к Богу, Вечности. Такое понимание времени говорит о том, человек Древней Руси радел о спасении души, старался изменяться в лучшую сторону и проживать земную жизнь, осознавая ее как подготовку, преддверие жизни вечной.

Автор «Лавра» прежде всего обращается к искусству архитектуры. Несмотря на то, что Е. Водолазкин называет своё произведение «неисторическим романом», в нем отражен период русской истории конца XV – нач. XVI в. (время правления Ивана III и его сына Василия III, период падения Орды и начала объединения русских земель). Он ярко представляет жизнь городов Древней Руси: Кириллова, Пскова, Киева, описывает занятия, нравы горожан, несчастья и болезни, с которыми они сталкивались. Место действия романа – это русский Север, а точнее земли около Кирилло-Белозерского монастыря, который являлся не только русским форпостом на севере, но и центром русской духовности.

Рассказывая о монастырской жизни Средневековой России, автор говорит об истории Кирилло-Белозерского монастыря, в котором ра-

ботали духовные писатели, резчики, иконописцы; также Ферапонтова монастыря, центра русской монастырской книжности, оплота ортодоксального православия, места ссылки опальных священнослужителей. Кроме того, Е.Г. Водолазкин описывает не только видимую сторону жизни русских монастырей (красоту и таинственный полумрак церковных служб, уникальные росписи, фрески, иконы), но и духовную жизнь, скрытую от глаз: молитву, таинство исповеди, принятие монашеских и схимнических обетов.

Древнерусская литературная традиция была веками хранима русской литературой и стала лейтмотивом в произведении современного писателя о средневековом святом. Данная традиция представлена в романе «Лавр» в двух аспектах: библейского текста и житийной литературы. Е. Водолазкин вводит в роман средневековые письменные памятники литературы, такие как: Священное Писание (Библия); жития русских святых; предания («Александрия», апокриф «О Соломоне и Китоврасе»); лечебники; афоризмы из древнерусского сборника «Пчела».

Важнейшим письменным источником, лежащим в основе формирования древнерусской литературной традиции, было Священное Писание (пришедшее на Русь после Крещения в 988г. вместе с переводными книгами из Греции и Византии). В настоящем исследовании представляется необходимым более подробно остановиться на данной традиции библейского текста, так как ее анализ позволит понять глубину произведения, важность изучения Священного Писания для понимания древнерусской культуры в целом, для дальнейшего изучения особенностей перевода романа «Лавр» на иностранный язык.

Словами из Книги Бытия Христофор рассказывает Арсению об устройстве окружающего мира: «В начале сотвори Господь небо и землю. Того ради сотвори, дабы не мнели человецы, яко без начала суть небо и земля…» (Быт. 1:1); говорит ему о жизни вечной и временной, земной: «Человек сотворен из праха. И в прах обратится» (Быт, 3:19). Также Амброджо объясняет Арсению принцип словно сокращающегося времени («Праотцы жили долго, потому что на их лицах еще сияла райская вневременность, они как бы привыкали ко времени; а потом их возраст стал сокращаться» [4. С. 280]), используя библейский сюжет о фараоне и старце Иакове: «Малы и злы быша дние лет жития моего: не достигоша во дни лет отец моих» (Быт. 47:7–9).

Множество библейских афоризмов из Книги Притчей Соломоновых встречается в грамотах Христофора. Их читает Арсений в доме у

деда: «Соломон рече: лучше жити в земли пусте, неже жити с женою сварливою, и язычною, и гневливою» (Пр. 21:19); «Соломон рече: три ми суть невозможни уразумети, и четвертаго не вем: следа орла, паряща по воздуху, и пути змия, ползуща по камени, и стези корабля, пловуща по морю, и путий мужа в юности его» (Пр, 30:18–19). Только последний афоризм приведен автором на церковнославянском языке. Именно в этом варианте он соответствует сути романа, так как в русском переводе вместо «путий мужа в юности его» читаем «и пути мужчины к девице» – современный вариант обеднил бы смысл произведения [5]. Писатель так комментирует это изречение: «Этого не понимал Соломон. Как показала жизнь, этого не понимал и Арсений» [4. С. 66].

Для Арсения, святого Врача, самым главным средством духовного и телесного лечения является молитва. В самые тяжелые минуты он читает Псалтирь, также одну из книг Ветхого Завета, которая еще с апостольских времен была для христианина источником утешения, обращения к Богу и своей душе. Арсений читает псалмы над умершим Христофором: «Строки псалмов все еще плыли перед глазами… На аспида и василиска наступиши и попереши льва и змия» (Пс. 90) [4. С. 60]; молит о спасении души своей невенчанной жены Устины: «…избавлена от сети ловчи и от словесе мятежна, чтобы не убоялась от страха нощнаго и от стрелы, летящия во дни. На руках возмут тя, да не когда преткнеши о камень ногу твою» (Пс. 90) [4. С. 101]. Такое частое обращение к 90 псалму неслучайно. Его основная мысль заключается в том, что Бог есть Заступник и надежное прибежище всех уповающих на Него. Такая искренняя молитва важна не только для душ умерших Христофора и Устины, но и для души самого Арсения: она помогает не отчаяться и выбрать правильное направление движения. Кроме того, Псалтирь любили на Руси за поразительную красоту слова, высоту и смелость мысли, всеохватность жизни. Именно поэтому Арсений учит Устину грамоте, читая вместе с ней псалмы: «Блажен муж, иже не иде на совет нечестивых. И на пути грешных не ста, и на седалищи губителей не седе» (Пс. 1).

Также в романе дважды встречаются строки из Евангелия. Во время путешествия в Иерусалим Арсений попадает в город Зара, где в храме Симеона Богоприимца покоятся мощи святого старца. Согласно Преданию, Симеону Богоприимцу было предсказано, что он не умрет, пока не увидит Спасителя. Однажды Святой Дух привел Симеона в Иерусалимский храм, куда Дева Мария и Иосиф Обручник

принесли Младенца Иисуса Христа, которому исполнилось сорок дней. Святой старец узнал в нем долгожданного Миссию, о котором в течение сотен лет писали пророки. Тогда он произнес: «Ныне отпущаеши раба Твоего, Владыко, по глаголу Твоему, с миром, ибо видели очи мои спасение Твое, которое Ты уготовал пред лицем всех людей. Свет к просвещению язычников и славу людей Твоих Израиля» (Лк. 2:29-32). Эту молитву повторяет у мощей старца Арсений. Он просит Симеона Богоприимца о том, чтобы он принял в свои руки души Устины и младенца, как когда-то принял Младенца Христа.

Когда Амвросий принимает схиму и новое имя – Лавр, к стенам монастыря начинают приходить многие люди, которые хотят получить от молитвенника духовную помощь и исцеление недугов. «К ищущим Лавра и братия, и игумен старались относиться с пониманием. Они помнили слова Господа о том, что не может укрыться град, стоящий на верху горы, и что, зажегши свечу, не ставят ее под сосудом, но на подсвечнике, и светит она всем в доме» (Мф. 5:14–15) [4. С. 402]. Эти словами Господь обращается к апостолам, призывая их нести свет благодати всем людям. Так же свет жизни, любви, который несет в себе Лавр «не может укрыться». Его подвиг, дело жизни – нести спасительное исцелением людям.

Обращаясь к традиции житийной литературы, необходимо отметить, что она выполняет две функции в романе: формирующую (житие – основной сюжетный и стилистический источник романа) и смыслообразующую (произведение наполнено прямыми и косвенными отсылками к житийным текстам).

Как отмечает исследователь Н.В. Трофимова в работе «Традиции древнерусской литературы в романе Е.Г. Водолазкина “Лавр”» [5], автор обращается прежде всего к житиям небесных покровителей главного героя – Арсения Великого и Арсения Новгородского. Герой часто обращается к мысли Арсения Великого: «Помнил ведь Арсения Великого, неоднократно сожалевшего о словах, которые произносили уста его, но ни разу не сожалевшего о молчании»; дает такой же завет о своем погребении, который был некогда дан святым; так же, как и Арсений Великий, ищет уединенной жизни и общения с Богом. Один из ярких эпизодов, содержащихся в романе, когда Арсений не препятствует детям во Пскове прибивать его одежду гвоздями к мосту, находит прямую аналогию в «Житии Арсения Новгородского».

Другой важнейший эпизод романа, рассказывающий о том, как студеной зимой Арсений пытался выжить, избитый человеком, которому он помог, и о видении, вернувшем его, замерзающего, к жизни, почти дословно воспроизводит текст «Жития преподобного Прокопия Устюжского». Множество прямых совпадений обнаруживается с «Житием Василия Блаженного»: рассказ о том, как Устин, вылив чашу драгоценного вина, налитого посадником, залил пожар в Новгороде; повествование о непонятном для многих поведении юродивого, забрасывавшего камнями жилища добродетельных горожан и целующего углы домов грешников. В «Житии Юлиании Лазаревской» мы находим мотив необычайных свойств хлеба, полученного с благословением из рук святого.

Таким образом, древнерусское религиозное наследие, послужившее основой для формирования уникальной, неповторимой и богатой русской культуры, сохраняется и в настоящее время в современной русской литературе. Проявляя особое внимание к текстам Священного Писания, к житиям святых, Е. Водолазкин показал то, чего в жизни человека XXI века не хватает больше всего – глубокого духовного содержания. Нравственное возрождение человека возможно через обращение к наследию древнерусской культуры.

Изучение традиций древнерусской культуры (истории, архитектуры и изобразительного искусства, литературы) в романе «Лавр» обусловлено необходимостью духовного, нравственного возрождения человека. Кроме того, данное исследование является необходимым подготовительным этапом перед изучением английского перевода романа, диалога культур (древнерусской – русской – английской).

Литература

1. Иванова Е.А. Лингвокультурологический потенциал романа Е. Водолазкина «Лавр» // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 66–71.

2. Водолазкин Е.Г. Слово держит мир // Pravmir.ru. 2016. URL: https://www.pravmir.ru/na-etape-raya-1/ (дата доступа: 30.09.2018).

3. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984. 350 с.

4. Водолазкин Е.Г. Лавр. М.: Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2015. 448 с.

5. Трофимова Н.В. Традиции древнерусской литературы в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр» // Rhema. Рема. 2016. № 2. С. 7–20.

Г.И. Петрова, В.М. Смокотин

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Антропологические контексты философии языка
Anthropological contexts of the philosophy of language

Аннотация. Ставится вопрос о возможности обогащения философии языка антропологическим содержанием. Философская антропология задает философии языка вопросы, связанные с проникновением в такие сферы человеческого бытия, которые не поддаются рациональному осмыслению, и потому не могут быть выражены в слове. Западная философия ищет ответа на вопрос, какое предметное содержание стоит за такими (например) ранее не входящими в поле философии понятиями, как мода, бренд, имидж, реклама тренд и т.п.? Как их объяснить с позиций соотношения означающего и означаемого? Трудность объяснения состоит в том, что означаемое исчезает, оно оказывается очищенным от всякого предметного содержания, и в итоге появляется знак-симулякр. Каким в таком случае может быть соотношение обозначаемого и обозначающего, выражаемого и выражающего? Современные подходы к пониманию бытия задают новые проблемы для философии языка. На верном ли направлении оказывается то направление в современной философии, которое сегодня предлагается со стороны философских антропологов и определяется ими как «философия антиязыка»? Решение этого вопроса, в первую очередь, связано с новыми подходами к ответу на другой, более общий вопрос философии «что такое человек?». Признание сферы «ничто» ведёт к выводу о невозможности посредством слова-кода навести с ним контакт. Поэтому и встает вопрос относительно того, действительно ли область знания об этой сфере – нигитология – «засловесна», невыразима?

Abstract. The question of a possibility of enriching the philosophy of language with anthropological content is raised. Philosophical anthropology asks the philosophy of language questions connected with a penetration into such spheres of human Being which do not yield to rational comprehension, and therefore cannot be expressed in a word. In this case, what must be the relation of the denoted and the denoting, the expressed and the expressing? Contemporary approaches to the understanding of Being put forward new problems for the philosophy of language. Is the field of contemporary philosophy which nowadays is put forward by philosophical anthropologists and defined by them as “philosophy anti-language” on the right way? Philosophical anthropology asks philosophy questions connected with penetration into suchspheres of human Being which do not yield to rational conceptualization, and, therefore, cannot be expressed in a word. Nowadays, Western philosophers are working on this problem, paying attention to new phenomena of present day realities and denoting them in categories in which they reveal themselves. Western philosophyis-

searchingforananswerto the question, what substantive content is represented by such (for instance) notions previously not included into the field of philosophy as ‘fashion’, ‘brand’, ‘image’, ‘advertisement’, ‘trend’ etc. How can they be explained from the positions of a relation between the denoting and denoted? In this case, what must be the relation of the denoted and the denoting, the expressed and the expressing? Contemporary approaches to the understanding of Being put forward new problems for the philosophy of language. There cognition of the sphereof “nothing” has led to a conclusion about the impossibility of establishing a contact with it by means of a code-word. Therefore, thequestionisraised, whether the fieldofknowledgeaboutthissphere, i.e. the sphere of nihitology, is beyond words, that is, “inexpressible”?

Введение

В XXI в. философия и лингвистика ставят вопрос о возможностях языка, выражающего мысль и работающего на основах логики, входить, тем не менее, в трансцендентное пространство, которое не относится к сфере логически выразимого и потому невозможно для поименования в слове. Оно – засловесно. Невыразимость и непоименованность названной сферы инициировали возникновение «философии антиязыка» с её специфической терминологией «антислова» [1][1]. Значит ли это, что мы являемся свидетелями рождающейся новой междисциплинарной области знания, которое претендует на раскрытие «философских представлений о тайных сверхъестественных силах, присущих языку» [2]?

Безусловно, перспектива решения этого вопроса, в первую очередь, связана с новыми подходами к ответу на другой, более общий вопрос философии «что такое человек?». В поисках ответа на этот вопрос открываются антропологические контексты существования человека – в том числе, его языкового существования. В статье ставится проблема языковых следствий открытия такого плана человеческого бытия, который отделил его от всего прочего в мире, сделав его до конца непознаваемым в его сущности и непостижимым в мысли. Правда, со времен Парменида с его правилом «одно и то же – быть и мыслить» философия искала логическую сущность человека и придерживалась (или задавала) общий тон ответа на этот вопрос, который звучал: человек есть homo sapiens. И, тем не менее, во всю свою

[1] См. также: Нилогов А.С. Онтологический статус слова/антислова // Филология: научные исследования. 2015. № 3. С. 241–252.

историю философия сталкивалась с тем, что именно в человеке обнаруживала то, что не подчинялось правилу Парменида. Действительно, остановиться только на этом правиле и сказать, что человек – это и есть мысль, значит, серьёзно его редуцировать.

Сфера, не поддающаяся мысли, выходя из ее границ (следовательно, и из границ бытия), предстала невыразимой и в языке. С помощью языка, базирующегося на сознании как рациональной мысли и логики, пробиться в то, что было уже «не-бытием», было невозможно. О небытии как о «ничто» философы прозревали со времен Древней Греции, однако считалось, что о нем ничего сказать нельзя, и в языке оно не получало выражения, поскольку, будучи знаковой структурой, язык в этом случае терял классическое соотношение означающего и означаемого: означаемое исчезало, и знак очищался от предметного содержания. В современной же философии, хотя и недостаточно активно и без особого акцента, но все же осмысляется новая сфера философского знания – нигитология как знание о небытии [3][1].

Формируется и специфический категориальный аппарат (чаще это касается философской антропологии), с помощью которого сфера невыразимого описывается. Так, Ф.И. Гиренок вводит категории «аутист», «абсурд», «ускользающее бытие», «клиповое мышление» [4], описывающие человека не только через логику и sapiens. А.С. Нилогов, как уже упоминалось, говорит об «антиязыке», «антислове» и «философии антиязыка» [5][2]. В подобных разработках сказываются, конечно, традиции русской религиозной философии, указывающей на сферу трансцендентного. Но инициатива взгляда в эту сторону идет также и от западных философов, увидевших в XX в. мир не только в логике бытия Парменида. Найдя его в динамике, постоянстве движения, в самоорганизации коммуникаций (Ж. Делёз, З. Бау-

---

[1] См. также: Солодухо Н.М. Философия небытия. Казань: Изд-во Казанского гос. технического ун-та, 2002; Лишаев С.А. Эстетика Другого. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2008; Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М.: Республика, 1997. 495 с.; Сапронов П.А. Путь в Ничто. Очерки русского нигилизма. СПб.: Гуманитарная академия, 2010. 399 с.; Гашкова Е.М. Культура отсутствующего пространства: от антропо- к киберцентризму // Виртуальное пространство культуры: Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 12–14; и др.

[2] См. также: Нилогов А. С. Сплю, следовательно, существую // Психология и психотехника. 2015. № 4. С. 373–382; и др.

ман, Ю. Хабермас, М. Фуко и др.), они основали особое направление в философии – философию становления. Бытие здесь предстает не в предметной и прочной основе, но в своей безосновности как непрерывной смене отношений между полюсами движения, которые постоянно меняются и «мигают». Бытие Парменида в этом смысле исчезает.

Исследование

Современные подходы к пониманию бытия задают новые проблемы для философии языка. Сегодня западные философы разрабатывают эту проблему, обращая внимание на новые явления современной реальности, обозначая их категориями, в которых они себя обнаруживают. В самом деле, какое предметное содержание стоит за такими (например) ранее не входящими в поле философии понятиями, как мода, бренд, имидж, реклама тренд и т.п.? Как их объяснить с позиций соотношения означающего и означаемого? Трудность объяснения состоит в том, что означаемое исчезает, оно оказывается очищенным от всякого предметного содержания, и в итоге появляется знак-симулякр.

В русле подобных же разработок следует назвать и такие категории западных философов, как «эпоха симуляции» Ж. Бодрийара [6][1], «хаос» И. Пригожина [7], «абсурдность» А. Камю [8], «недостоверность одинокого бытия» Ж. Батая [9]. Об этом же говорят категории «экзистенциального вакуума» В. Франкла [10], «неявного» М. Полани [11], «общества спектакля» Ги Дебора [12], «онтологической покинутости» М. Хайдеггера [13], «эры пустоты» Ж. Липовецки [14], «гигантомахии вокруг пустоты» Дж. Агамбена [15], «текучей современности» 3. Баумана [16]. Новая, потерявшая предметную основу и оказавшаяся «безосновной» онтология ставит и новые проблемы перед философией языка. Как, например, философский дискурс может обнаружить «ризомность» и «текучесть» бытия, зияющего «разрывами» и «ранами»? Как в этом «хаосе», «абсурдности» и «симулятивности» схватить постоянно возникающие новые смыслы, которые приходят на смену единству классической истины?

Все названные явления невозможно объяснить с позиций философской классики. Современная западная и американская философия

---

[1] См. также: Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000. 387 с.

языка имеет свои традиции в классическом рационализме Декарта – Канта. Открытия философской антропологии, феноменологии и герменевтики с этой традицией спорят, но о ней всегда помнят. Помнят, например, о необходимости понятийно-дискурсивного плана выражения, категориальной дескрипции, оформления мысли через обобщение, «заглядывание» слова во всеобщее метафизическое архе. Эти философские представления характерны для антропологического понимания бытия М. Хайдеггером, герменевтики Х. Гадамера, для утверждающего необходимость «герменевтической прививки разума» П. Рикёра и пр.

Современная российская философия также имеет свою традицию языкового выражения мира. Правда, эта традиция напомнила о себе совсем недавно. Она связывается (Ф.А. Гиренок, Ю.М. Осипов, А.С. Нилогов) с теми интуициями, которые были в отечественной философии, но оказались прочно забытыми в связи с известными дискуссиями о языке, когда в качестве методологического базиса его исследования был безоговорочно утвержден материализм, ориентирующий на признание причинной обусловленности языка внешними социальными обстоятельствами.

Действительно, традиция изучения языка была заложена отечественными мыслителями. В частности, можно вспомнить интуиции С.Н. Булгакова, высказанные им в «Философии хозяйства» [17] и свидетельствующие о наличии трансцендентной истины как знания о той сфере, которая в силу её одухотворенности не поддается рациональному выражению. Можно также говорить о «философии сердца» Б.П. Вышеславцева [18], о «непостижимом» С.Л. Франка [19], о «понимании» как антиподе и потенциале познания, дающего возможность увидеть в мире сущего то, чем оно ещё не является [20] и т.п. Специфика российской философской традиции состоит в её антропологической и культурно-исторической насыщенности, что передаётся и философии языка.

Можно, однако, заметить, что план невыразимого всегда волновал и западных философов, вошедших в историю философии как философы-рационалисты. Так, Кант, утвердивший регулятивную силу человеческого рацио, тем не менее, увидел и силу человеческого воображения, не поддающегося рациональной регуляции. Однако, будучи классиком рационализма, он, похоже, испугался своего открытия и не стал разрабатывать эту проблему. Классическая философия отводила воображе-

нию служебную роль буфера между теоретическим и эмпирическим уровнями познания. Оно было предназначено соединить эмпирию мира и рационалистическую установку сознания, синтезировать плюрализм единичных данных и трансцендентально найденную истину. Синтезирующая способность воображения «играла на руку» способности разума «диктовать законы природы» (Кант), создавала возможность не потеряться во множественности эмпирического мира и проникнуть в его истинное единство и логическую простоту.

В такой логике человек рассматривался лишённым всякого идеального плана, внепредметного и непроизвольного воображения, не высказываемого в языке. Язык, являясь семиотическим выражением рационального сознания, построен на знании и понимании семиотического кода и потому не может войти в сферу нерационального. Рациональная редукция человека, то есть представление о нём через призму сознания, высказывая сущность, не допускала его антропологической смысловой многосторонности и многолинейности. Поэтому язык не схватывает человека целостно и, в известном смысле, тоже оказывается его антропологической редукцией. Мысль редуцирует человека до его логической сущности, которая выражается языковым знаком – словом.

Однако эмпирически очевидно, что человек не есть только логический скелет, разум, и познание. Он не имеет единой сущности, ибо в каждом конкретном случае конкретного индивида всегда являет себя единственным. В одном из своих устных докладов К. Свасьян сказал о том, что Платон первым убил человека, предложив его видение во всеобщем эйдосе. Уникальность каждого человека, его неповторимость, единственность и индивидность свидетельствуют об антропологическом богатстве его сущности, задающем план его невыразимости и несводимости только к общему сущностному единству. Каждый человек, кроме его логической сущности, выраженной в застывшем кодовом понятии о нём, несет в себе богатство живого образа, который невозможно подвести под единство семиотического кода. Человек как живой образ – это сознание, мысль и язык, дополненные, однако, глубинной сферой бессознательного, эмоционального и образного, которая не может быть выражена в конкретном знаке-коде – человеческом слове.

Прозрение человека состоит в понимании того, что Логос, предназначенный для выражения собственной сущности и устремленный к

тому, чтобы сковать мир в единстве Истины и Слова, встретился с сопротивлением со стороны Образа – с образной картиной мира, не передаваемой ни традиционной эпистемологией, ни языком. Не заключенный границами Логоса и не скованный законами в целях редукции его бесконечного и потому невыразимого многообразия, этот мир являет себя постоянно меняющимися языками пламени огня (Гераклит), «жизненным» (А. Бергсон) или «чувственным порывом» (М. Шелер), «информационными потоками» (М. Кастельс). В таком мире человеку в его субъектной конфигурации «умного» субъекта больше не выжить, ибо теперь ему приходится улавливать мелькающие и дословные уникальности, конкретности и монадности. Новая онтология реальности запросила от философии языка и сознания внимания не только к логической мысли, но к образам, эмоциям и «страстям души». Классически очищенный от антропологического богатства субъект и его владение сознанием, находящим выражение в слове, сегодня, в постметафизической философии, получают антропологическое обогащение.

Возникновение философской антропологии в XX веке свидетельствовало о выявлении специфики человека, который в своей аутентичности больше не понимался только через слово и сознание. Человек, считает Ф.И. Гиренок – «аутист», ибо живет не только в реальности внешнего мира, но имеет свою, внутреннюю самость, которая разделяет, стоит на грани между его внешним и внутренним планами существования. Для него слово – это знак, не совпадающий с реальностью, оно может таить в себе множество смыслов, каждый из которых в конкретных контекстах предстает понятием с новым содержанием, не обязательно связанным с реальной предметностью означаемой вещи. Поэтому разными людьми вещи и понимаются по-разному, в общей же речи, то есть в речи через единство понятийного общения, они не выражаются. «Как мысли выразить себя, Другому как понять тебя?». Непонимание возникает по причине несовпадения того, что образно или символически нагружает (обогащает) мысль, логику, рацио. Человек, поэтому, – это множественная индивидность со своим планом имманенции и Самости, где присутствует бессознательное, т.е. без-умное, без-мысленное.

Конечно, это утверждение удовлетворяет не всех. И в таком случае (при всех гуманистических заверениях относительно человека) антропологический контекст проблемы исчезает. К тем, кого не удовле-

творяет акцент на внутреннем плане человека, относится, например, М.М. Бахтин, который о языке говорит как о чисто социальном, т. е. внешнем, явлении. Вполне возможно, что на Бахтина повлияло время, когда «разрешённая» позиция относительно коммуникации (и речевой коммуникации, в том числе) полагала возможность и необходимость понимания и высказывания только в единственной и всеобщей истине. Бахтинский диалог нужен был как социальное явление, как перенос слова в его однозначном значении, а не в смысловом плюрализме. Диалог, считалось, реализуется не посредством многозначности соотношения означающего и означаемого или выражающего и выражаемого, а посредством высказывания – полного и окончательного, – где ничего невысказанного и непонятого быть не может. В диалоге осуществляется понимание, т.е. полное совпадение выражающего и выражаемого, поскольку социум (внешнее) дает единство понимания, а внутренней самости человека не разрешалось обусловливать сознание. Не повторяет ли Бахтин известное: человек – это ансамбль общественных отношений»? Диалог ориентирован не на означаемое, а на другой полюс диалогового соотношения. Если так, то «мысль изреченная» не может быть ложью.

Это же отрицание антропологически имманентного плана характерно и для теории референции, когда слово понимается отражением референта, который на самом деле является объектом внеязыковой действительности. То же можно сказать о психологии, когда утверждая человека в его социальной сущности, она не может ответить на вопрос относительно внутреннего Я. Встает вопрос: «Если нет внутреннего Я, и слово выражает только социальное и, значит, всеобщее значение, откуда и почему возникает непонимание? Но если не может быть непонимания, зачем необходима речь?». Мысль, конечно, выражается в словах, но эти две ипостаси не совпадают, поскольку она – результат, рождающийся в дословном внутреннем, которое выносится во вне словом. Вот почему говорят о родстве душ, о понимания с полуслова или понимании в молчании. Следовательно, нет однозначной связи между означаемым и означающим.

Заключение

Таким образом, ставя вопрос об антропологических контекстах философии языка, неизбежно приходишь к таким сферам человече-

ского существования, которые непросто выразить словом. То, что существует, не сводится только к предметности, которая подчиняется логике, схватываемой словами. Образ, эмоция, переживание, понимание – можно ли все это точно вербализовать? Есть то, что где-то глубоко внутри понимается и без слов. Для российского общества, менее, чем западное, склонного к логической прямоте, способного к табуированию и эмоциональному искажению не только в повседневном общении, но и в социальных экономических процессах и политическом действии, проблема коммуникативного понимания стоит особенно остро.

Литература

1. Нилогов А.С. Что такое философия антиязыка? // Философия и культура. 2016. № 1. С. 49–59.
2. Критика лингвистического разума: от криптофилологии до философии антиязыка (беседа А.С Нилогова с В.Н. Базылевым (беседа А.С. Нилогова с В.Н. Базылевым). URL: http://e-notabene.ru/fr/article_17728.html
3. Саенко Н.Р. Концептуальные интерпретации нигитологии культуры : дис. ... д-ра филос. наук. Волгоград, 2011.
4. Гиренок Ф.И. Ускользающее бытие. М., 1994. 220 с.
5. Нилогов А.С. Антиязык как ясновидение в бессловесной коммуникации Д.Г. Беннета // Психология и психотехника. 2015. № 1. С. 92–103.
6. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / [пер. с франц. А. Качалова]. М.: ПОСТУМ, 2016. 320 с.;
7. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ.; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
8. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: пер. с фр. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
9. Батай Ж. Внутренний опыт. СПб.: Axioma, 1997. 52 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
11. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
12. Ги Дебор. Общество спектакля / пер. с фр. С. Офертаса и М. Якубович. М.: Логос, 1999. 224 с.
13. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
14. Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе об индивидуализме. М.: Владимир Даль, Университетская библиотека, 2001. 336 с.
15. Агамбен Дж. Человек и животное. М.: Изд-во РГГУ, 2012. 112 с.

16. Бауман З. Текучая современность / пер. С. Комаров, Юрий Асочаков. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
17. Булгаков С.Н. Философия хозяйства. М.: Терра, 2008. 352 с.
18. Вышеславцев Б.П. Этика Преображённого эроса. М.: Республика, 1994. 368 с.
19. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии. М.: АСТ, 2007. 512 с. (Серия: Философия. Психология)
20. Розанов В.В. Сочинения: О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. М.: Танаис, 1995. 808 с.
21. М. Шелер. Положение человека в космосе // Проблемы человека в западной философии. М., 1988. С. 31–95.
22. Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / пер. с англ. А. Трактинского. М.: Олимп-Бизнес, 2011. 384 с.
23. Осипов Ю.М. Время в философии хозяйства. В трёх книгах с приложениями. М., 2003.

Е.Б. Петрова

Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томский государственный педагогический университет

Специфика вопроса как акта речи (прагмалингвистический анализ на материале английского языка)
Peculiarities of Interrogatives as Acts of Speech (Pragmalingustic analysis on data of English)

Аннотация. Рассматриваются прагмалингвистические особенности вопроса как акта речи. Будучи сходными с побудительными актами речи в отношении иллокутивного и перлокутивного аспектов, вопросы существенным образом отличаются от них локутивной и пропозициональной составляющими, что позволяет выделить вопросы в отдельную группу речевых актов.
Abstract. The article discusses pragmalinguistic peculiarities of interrogatives as speech acts. Similar to directive speech acts in illocutionary and perlocutionary aspects, interrogatives differ greatly from other speech acts by their locutionary and propositional aspects, that makes it possible to consider interrogatives as a separate group of speech acts.

В настоящее время лингвисты все чаще обращаются к различным актам речи. Анализируя особенности реализации различных актов речи,

исследователи пытаются как выявить характеристики отдельных актов речи [1–2], так и обозначить их место среди других актов речи [3–4], определить состав высказываний, способных реализовывать данный акт речи [5–8], рассмотреть и установить степень влияния внеязыковых и языковых факторов на средства выражения конкретных интенций [9] и пр. Тем не менее, характеристики многих актов речи до сих пор требуют уточнения. К таким актам речи относятся вопросы, которые традиционно объединяются с побуждениями (советами, просьбами, приказами пр.), так как сопряжены с воздействием на эмоционально-волевую сферу собеседника, в силу чего намерение побудить кого-то к выполнению какого-либо действия и намерение получить необходимую информацию часто воплощаются в речи не эксплицитно, а имплицитно.

Цель данного исследования – обозначить специфические прагмалингвистические особенности вопроса как акта речи, используя в качестве материала американский вариант английского языка.

Рассмотрим прагмалингвистические особенности вопроса через призму четырех аспектов, составляющих любой акт речи: 1) иллокутивный аспект (связанный с интенциями говорящего), 2) локутивный аспект (связанный с построением высказывания по правилам конкретного языка), 3) пропозициональный аспект (связанный с выстраиванием структуры высказывания через референцию и предикацию) и 4) перлокутивный аспект (т.е. результат осуществления речевого акта).

Что касается иллокутивного аспекта (т.е. интенции, которую вкладывает говорящий, использующий знаки языка), то мнения исследователей разделились. Американский лингвист Дж.Р. Серль относит вопрос к побудительным актам речи, полагая, что в вопросе выражается воля говорящего, который пытается «добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [10]. По мнению Дж.Р. Серля, задавая вопрос, говорящий пытается добиться того, чтобы слушающий ответил, т.е. совершил некоторое действие, что происходит и при побуждении [11]. Он подтверждает свои предположения следующими примерами:

(1) Tell me the name of the first President of the United States.

(2) What's the name of the first President of the United States? [11. С. 182].

Императивное высказывание в примере 1 и вопрос в примере 2 имеют одинаковую иллокутивную силу. Она состоит в том, что говорящий пытается добиться от слушающего информации о том, кто является первым президентом США.

Однако, если воспринимать вопрос как побуждение, нельзя не признать, что вопрос – это побуждение к информативному ответу, к вербальному действию, как справедливо утверждает Е.К. Теплякова [9]. Хотя, безусловно, ответ может быть и невербальным, как, например, утвердительное или отрицательное покачивание головой.

Опираясь на идеи Дж.Р. Серля [10], украинский лингвист Г.Г. Почепцов признает, что побуждения и вопросы имеют одинаковое предназначение – «вызвать действие адресата», однако важнейшим в вопросах (по сравнению с другими актами речи, побуждениями в том числе) является, по его мнению, отсутствие у одного субъекта информации и стремление этого субъекта получить информацию от другого субъекта, чтобы снять напряжение, связанное с отсутствием информации [8]. На этом основании Г.Г. Почепцов рассматривает вопросы отдельно от побуждений, называя вопросы «квеситивами» [8].

Особые споры вызывают у исследователей риторические вопросы, которые называют «ложными» или «мнимыми» в силу того, что они не содержат запрос информации [12]. Иллокутивная сила риторических вопросов такая же, как у утверждений, т.е. зафиксировать ответственность говорящего за то, чтобы его сообщение истинно отражало положение дел [2], например, риторический вопрос из американского кинофильма «Майкл Клейтон» («Michael Clayton»):

(3) I'm crazy, right?

Это высказывание юриста Артура, который понимает, что его действия кажутся неадекватными его коллеге Майклу Клейтону. Однако Артур произносит это высказывание не для запроса информации, а для того, чтобы заставить Майкла обратить внимание на свои слова.

Кроме того, как справедливо отмечают Т.Е. Янко [13], Е.П. Хидешели [14] и другие исследователи, у вопроса (кроме первичных иллокуций) могут возникать и вторичные иллокуции, которые как-бы «накладываются» на первичные, такие как удивление, недоумение, раздражение, упрек, возмущение, мольба, негодование и пр. [13. С. 177]. Например, диалог между бывшими супругами Элли и Доном из американского кинофильма «Большая свадьба» («The Big Wedding»):

(4) Allie: *Don, Can you* ***even*** *hear what I'm saying?*

Don: *Not remotely ...*

В данном случае Элли задает вопрос, содержащий запрос информации. Её бывший муж Дон отвечает на вопрос. Однако Элли вкладывает в

свой вопрос вторичную иллокуцию (раздражение), которая выражается в наличии слова ***even*** в вопросе и соответствующей интонации.

Также вопросы могут использоваться не только для запроса информации, но и как косвенные акты речи. Например, Р. Конрад отмечает использование вопросов для выражения интенций попросить, посоветовать, предложить и др. [12]. Приведем высказывание из американского кинофильма «Предчувствие» («Premonition»):

(5) Why don't you take the girls out for a while?

Это высказывание главной героини кинофильма Линды содержит предложение в форме вопроса. Она предлагает мужу пойти погулять с дочерьми.

Таким образом, вопрос (в сравнении с другими актами речи, в том числе побудительными) имеет как импульс недостаточность информации. Реализация речевого акта вопроса связана со стремлением восполнить это незнание, со стремлением узнать что-либо или удостовериться в чём-либо. Это иллокутивная составляющая вопроса.

В стремлении восполнить незнание инициатор вопроса пытается регулировать поведение другого субъекта, осуществляя коммуникативное давление, вторгаясь в личную сферу интерактанта в процессе достижения цели. В этом смысле вопросы похожи на побуждения, однако намерение побудить кого-то к выполнению какого-либо действия, направленного на изменение положения вещей в мире, следует отличать от намерения получить необходимую информацию, соответствующую или несоответствующую положению вещей в мире.

Что касается локутивной составляющей, то вопросы существенно отличаются от других актов речи. Так, в английском языке вопрос маркируется определенным порядком слов и интонацией. Например, вопрос из книги американской писательницы Джейн Хейзельдин «Когда она видела его в последний раз» («The Last Time She Saw Him»), заимствованный из корпуса американского варианта английского языка на сайте *https://corpus.byu.edu/coca*:

(6)What are you talking about?

Данный вопрос имеет четко выраженную грамматическую структуру в английском языке. В отличие от других высказываний в вопросе сказуемое или часть сказуемого выносится перед подлежащим. В вопросе из примера 6 изменяемая часть глагола ***are*** находится в препозиции по отношению к подлежащему ***you***, после вопросительного слова ***What***.

Ориентируясь, прежде всего, на пропозициональное содержание вопроса как акта речи, немецкий исследователь Д. Вундерлих высказал точку зрения, что вопрос не следует включать в класс побудительных речевых действий, и предложил рассматривать вопросы как отдельный класс речевых действий, называя этот класс «эротетивы» [9]. Отнесение Д. Вундерлихом вопросов к отдельному классу основано, прежде всего, на том, что побудительные высказывания содержат указание на каузируемое действие, а вопросы – не всегда, например, вопрос из книги американского писателя Роберта Паркера «Stardust» («Звёздная пыль»), заимствованный из корпуса американского варианта английского языка на сайте *https://corpus.byu.edu/coca*:

(7) So what do you need? – I'd like to talk with a guy named Victor del Rio.

Можно считать вопрос в этом примере побудительным высказыванием, т.е. таким актом речи, иллокутивная сила которого состоит в том, чтобы побудить собеседника поделиться информацией. Однако данный вопрос не содержат указания на каузируемое действие.

В отношении перлокутивного аспекта следует отметить некоторое сходство в перлокутивных эффектах побуждений и вопросов. В случае побуждения это а) выполнение каузируемого действия или б) отказ от его выполнения, а в случае вопроса это а) ответ на вопрос или б) уход от ответа, перевод разговора на другую тему, ссылки на незнание, ссылки на забывчивость, умолчания и пр.

Таким образом, вопросы следует считать отдельной группой речевых актов и отличать их от других актов речи по иллокутивной, локутивной, пропозициональной и перлокутивной составляющим. Специфика вопроса состоит в том, что его иллокутивная сила связана со стремлением индивида узнать что-либо, удостовериться в чем-либо, восполнить незнание чего-либо. Кроме того, в английском языке вопросы маркируются в отношении локутивного аспекта. Они имеют определенный порядок слов и интонацию. В пропозициональном отношении вопросы не всегда содержат прямое указание на ту информацию, которую хочет получить инициатор вопроса.

Литература

1. Наумова М.В. Интеррогативный диалог : на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2005. 130 с.

2. Цветков О.Ю. Коммуникативная среда побудительного высказывания : на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2002. 181 с.

3. Кильмухаметова Е.Ю. Риторические вопросы как косвенные речевые акты (на материале французского языка) // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки, 2006. Вып. 4 (55). С. 77–82.

4. Симонова С.О. Коммуникативно-когнитивные особенности выражения косвенных и имплицитных речевых актов отказа в диалогическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2011. 207 с.

5. Изотов А.И. Императивность как прагмалингвистический феномен. На материале чешского языка. М.: УРСС, 2008. 256 с.

6. Маслова А.Ю. Коммуникативно-семантическая категория побудительности и ее реализация в славянских языках (на материале сербского и болгарского языков в сопоставлении с русским) : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2009. 554 с.

7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянской культуры, 2001. 510 с.

8. Почепцов Г.Г. Прагматика текста // Коммуникативно-прагматические и семантические функции речевых единств. Калинин: Калининский государственный университет, 1980. С. 8–20.

9. Теплякова Е.К. Коммуникативные неудачи при реализации речевых актов побуждения в диалогическом дискурсе: на материале современного немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 1998. 157 с.

10. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 170–187.

11. Searle J.R. Expression and Meaning: Studies in the Theories of Speech Acts. Cambridge; London; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 1979. 187 p.

12. Конрад Р. Вопросительные предложения как косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1985. С. 349–383.

13. Янко Т.Е. Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте. М.: Языки славянских культур, 2008. 312 с.

14. Хидешели Е.П. Функции коммуникативных типов предложения в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2003. 177 с.

15. Wunderlich D. On Problems of Speech Act Theory // Basic Problems in Methodology and Linguistics / ed. by R.E. Butts & J. Hintikka. London, Ontario; Boston; etc.: D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, 1977. Part Three of the Proceedings of the Fifth International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science. P. 243–258.

Н.М. Судакова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

О субъективности моральных ценностей в работах И. Канта и Л. Витгенштейна
On the subjectivity of moral values in the works of I. Kant and L. Wittgenstein

Аннотация. В современном обществе в бешеном ритме развития и усвоения информации человеком такие фундаментальные вещи, как этические и моральные вопросы, остаются актуальными. В данной работе рассматривается вопрос о субъективности моральных ценностей и как его можно решить, как можно корректно передавать мысль другому субъекту. Проблема освещается на исследованиях работ философов Людвига Витгенштейна и Иммануила Канта.

Abstract. In modern society, in the furious rhythm of development and assimilation of information by a person, such fundamental things as ethical and moral questions remain relevant. This article discusses the subjectivity of moral values and how it can be solved, how to correctly convey the idea to another subject. The problem is highlighted in the studies of the works of the philosophers Ludwig Wittgenstein and Immanuel Kant.

В настоящее время общество находится в состоянии резких изменений, если брать в сравнение темпы роста и развития прошлых столетий и XX–XXI в. Частые инновации, открытия и непредсказуемость развития науки и общества стали обыденным опытом для человека. Так, если раньше исходили из того, что придерживались определенных традиций и норм, то сегодня в постоянно развивающемся обществе человек находится в вечном движении самообразования через всю свою жизнь. И в этом новом мире человеку требуется усваивать больше информации, чем когда-либо раньше. Однако такие столпы общества, как моральные ценности, не подлежат таким скоростным изменениям. Они претерпевают метаморфозы, но в основном на уровне легитимности их применения в законодательствах того или иного государства. Таким образом, актуальность проблем морали, добра и зла, справедливости и других не теряется, особенно учитывая современный поток трансформаций знания и понятий человека.

В данной работе я хочу коснуться проблемы употребления слов в коммуникации в области морали, или проще говоря, как при помощи

языка мы пытаемся донести информацию другому субъекту о том, что считаем моральным. В своем исследовании я буду опираться на работы Людвига Витгенштейна и Иммануила Канта. Кант описал свои мысли об этике в таких работах, как «Критика чистого разума», «Метафизика нравов» и «Основоположение к метафизике нравов».

Для начала хотелось бы определить, что в данной работе я подразумеваю под моралью. Как писал российский философ и специалист по этике А.А. Гусейнов: «В первоначальном значении «этика», «мораль», «нравственность» – разные слова, но один термин. <…> В процессе развития культуры, в частности, по мере выявления своеобразия этики как области знания за разными словами начинает закрепляться разный смысл: под этикой главным образом подразумевается соответствующая ветвь знания, наука, а под моралью (нравственностью) – изучаемый ею предмет. Существуют также различные попытки разведения понятий морали и нравственности. Согласно наиболее распространенной из них, <…>, под моралью понимается субъективный аспект соответствующих поступков, а под нравственностью – сами поступки в их объективно развернутой полноте» [1. С. 5]. То есть мораль есть совокупность представлений о добре и зле и того, что индивид должен делать. Она является субъективной в отличие от более объективной нравственности. Например, мы можем определить заповеди в христианстве как нравственные, а суждения отдельного человека как моральные.

Казалось бы, вполне понятное различие, но, тем не менее, существует большой пласт проблем, которые связаны с демаркацией этих понятий. И, как я полагаю, немаловажным в этом является роль языка, то, как мы передаем друг другу информацию, общаемся и что-то пытаемся донести. Причиной как раз многих разногласий является то, что мы не можем в полной мере передать свою мысль другим. И одним из философов, который как раз занимался проблемами общения, был Людвиг Витгенштейн. В своей ранней работе «Логико-философский трактат» он описал языковой аппарат как представление человеческого бытия, тем самым обозначив его границы: «Книга хочет поставить границу мышлению, или скорее не мышлению, а выражению мыслей, так как для того, чтобы поставить границу мышлению, мы должны были бы мыслить обе стороны этой границы (следовательно, мы должны были бы быть способными мыслить то, что не может быть мыслимо). Эту границу можно поэтому установить толь-

ко в языке, и все, что лежит по ту сторону границы, будет просто бессмыслицей» [2. С. 24].Отсюда довольно распространенный вывод, что наш язык это граница нашего мышления. И эта мысль довольно проста: все вещи и факты в нашей жизни мы обозначаем словами, понятиями и определениями, и как только в нашем понимании появляется новый объект, мы его выделяем определенной дефиницией.

Но в этической сфере не все так однозначно, и Витгенштейн пишет: «6.41. Смысл мира должен лежать вне его. В мире все есть, как оно есть, и все происходит так, какпроисходит. В нем нет никакой ценности, а если бы она там и была, то она не имела бы никакойценности. Если есть ценность, имеющая ценность, то она должна лежать вне всего происходящегои вне Такого (So – Sein). Ибо все происходящее и Такое – случайно. То, что делает это не случайным, не может находиться в мире, ибо в противном случае оно снова было бы случайным. Оно должно находиться вне мира. <…> 6.421. Ясно, что этика не может быть высказана. Этика трансцендентальна» [2. С. 76]. Иначе говоря, то, что находится за пределами границы человеческого бытия, – это то, о чем мы должны молчать, потому что говорить об этом бессмысленно. Данная позиция объясняется тем, что когда он писал работу, он придерживался концепций позитивизма. Позитивизм, в свою очередь, есть течение философской мысли, согласно которой феномены истинны лишь тогда, когда их можно верифицировать, то есть объяснить посредством методов доказательства естествознания. И тогда такие проблемы, как сознание, ментальные ощущения и собственно сама этика, становятся не истинными и не ложными, а бессмысленными. С точки зрения Витгенштейна, нельзя что-либо утверждать о том, что мы не можем доказать.

Таким образом, этика, по мысли Витгенштейна, трансцендентальна, в классике философской мысли можно также рассмотреть позицию И. Канта, который придерживался схожих взглядов. Главным в его понимании этики и морали выступает понятие долга, долженствования: «Все понимали, что человек своим долгом связан с законом, но не догадывались, что он подчинен только своему и тем не менее всеобщему законодательству и что он обязан поступать, лишь сообразуясь со своей собственной волей, устанавливающей, однако, всеобщие законы согласно цели природы» [3. С. 274]. То есть человек обязан руководствоваться в своих моральных поступках внутренним понятием долга как обязательности, всеобщего абсолютного закона, которо-

го должно придерживаться при любых обстоятельствах. Кант пишет: «Таким образом, существует только один категорический императив, а именно: поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [3. С. 260]. В данном высказывании подразумевается, что при моральном выборе мы должны исходить из того, чтобы отныне и впредь так было всегда и с каждым. Например, если вы сдаете вора, который прячется у вас в чулане, вы должны также поступать и впредь, даже если обстоятельства сложатся так, что этот вор ваш близкий друг или им оказались вы сами. Именно этим и определяется у Канта понятие императива, как формы отношения морального закона, которому должен следовать человек, несмотря на все субъективные и эмпирические обстоятельства, а императив распространяется на каждое разумное существо, на все человечество, и распространяется он не посредством языка и общения, а посредством субъективной воли, то есть воля автономна.

Схожестьмыслей этих двух философов – Витгенштейна и Канта – заключается в том, что: во-первых, Витгенштейн говорит о логической форме языка, об определенных законах, которых мы придерживаемся (например, мы логически не можем представить себе ощущение шероховатости красного цвета как такового или носка в форме звука), и в этом, как пишет философ София Данько, они схожи: «Кант говорил об априорных формах созерцания, которые определяют то, как мы будем смотреть на мир. А Витгенштейн говорит о том, что определенные ограничения нашему пониманию, нашему языку, описанию реальности ставит логика» [4]; во-вторых, они оба исходят из позиции субъективности, согласно которой мы можем точно говорить лишь о наших субъективных ощущениях и процессах, но никак не быть уверенным в том, что чувствует и думает другой субъект. В этом то и заключается основная дилемма рассматриваемой проблемы, а именно моральной проблемы, субъективной, когда человек исходит из собственного опыта и предпосылок при том или ином суждении. Как при этом быть с обменом идеями и информацией между людьми? Человеку сложно точно передать картину в его голове другому человеку, как и его понимание морали, нравственности, добра и зла.

Итак, данная проблема основана на субъективизме и проблеме верной интерпретации того смысла, который вкладывается в то или иное суждение. На данный момент, я думаю, одним из выходов дан-

ной дилеммы могут служить языковые игры, о которых писал в своей поздней работе «Философские исследования» Витгенштейн. Он развивает свою идею, описанную в «Логико-философском трактате», о том, что язык это скорее инструмент, с помощью которого мы играем в разные игры. Витгенштейн писал: «К тому же весь процесс употребления слов в языке можно представить и в качестве одной из тех игр, с помощью которых дети овладевают родным языком. Я буду называть эти игры “языковыми играми” и говорить иногда о некоем примитивном языке как о языковой игре.К тому же весь процесс употребления слов в языке можно представить и в качестве одной из тех игр, с помощью которых дети овладевают родным языком. Я буду называть эти игры “языковыми играми” и говорить иногда о некоем примитивном языке как о языковой игре» [2. С. 85]. Игры здесь подразумеваются не в буквальном смысле, а как алгоритм намерений. Например, когда родители говорят испуганному ребенку: «Не волнуйся, все будет хорошо!», – они не могут знать наверняка, что все будет хорошо, они лишь хотят утешить его и успокоить. Или, когда чей-то друг говорит: «Ты никогда мне не помогаешь, ты такой эгоист», – это не констатация факта, эта фраза не равнозначна фразе, что Вторая мировая война началась в 1939 году, первая фраза подразумевает более глубокий подтекст, истинный смысл которого не указан прямо. И ключ к успешному общению заключается в данном случае в том, чтобы понять, в какую языковую игру играет собеседник. В таком случае мы сможем наиболее близко подойти к пониманию чужой души.

Литература

1. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
2. Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1 / пер. с нем. М. С. Козловой. М.: Гнозис, 1994. 612 с.
3. Кант И. Основы метафизики нравственности // Соч.: в 6 т. М., 1965. Т. 4 (1). 544 с.
4. Данько С. Витгенштейн о необходимости, добре и зле. URL: https://postnauka.ru/video/73040 (дата обращения: 11.09.2018).

Г.С. Суюнова, О.К. Андрющенко

Павлодарский государственный педагогический университет

Мотивированность как важнейший критерий номинаций урбонимов
Substantiation as the most important criterion of urbonyms nomination

Аннотация. Авторы статьи исследуют номинации обувных магазинов Павлодара с точки зрения их мотивированности, под последней понимается ясность представления информации о сущности номинируемого объекта. Авторами выделены три группы названий с учетом степени этого критерия. Анализ позволил им сделать вывод о преобладании немотивированных эмпоронимов. Установлено, что информирующая функция выполняется менее чем третью названий обувных магазинов города.

Abstract. The authors study the nominations of shoe shops of Pavlodar city in terms of substantiation, with the letter meaning the clarity of presentation of information about the nature of the property named. The authors single out three groups of names according to the degree of this criterion. The analysis allowed to conclude that inappropriate emporonyms were prevalent. It was found that the informing function was performed in less than a third of names of shoe shops.

Одним из интереснейших в теоретическом и практическом смыслах для лингвистической урбанистики является вопрос о создании и функционировании новых наименований внутригородских объектов. С этой целью в течение последних трех лет нами ведется исследование урбонимической системы Павлодара, определенные результаты этой работы отражены в ряде публикаций [1]. Подобная работа объясняется неизученностью павлодарского урбонимикона с различных точек зрения, в том числе и в ракурсе номинирования его единиц. Эта работа актуальна и перспективна, ведь процесс урбанизации в Казахстане продолжается: на 1 декабря 2017 г. доля городского населения достигла 57,4% по сравнению с 57,2% на начало года [2]. Это означает, что изучение лингвокоммуникативной жизни города сохраняет исследовательскую актуальность и перспективу.

Итак, выше мы отметили, что анализ урбонимических систем может осуществляться в разных ракурсах. В данном материале мы останавливаемся на вопросе мотивированности номинаций обувных мага-

зинов Павлодара, и всего на момент подготовки статьи нами было зафиксировано 68 обувных магазинов. Заметим, что для исследования нами были взяты названия магазинов, которые расположены в отдельно стоящем здании или представляют собой пристройку к первому этажу жилого дома. Названия бутиков обуви внутри торговых центров нами для анализа не брались ввиду их многочисленности и семантического однообразия (главным образом они так и называются «Обувь»).

Сегодня общепризнано, что ономастические явления обладают большим когнитивным потенциалом, так как когнитивные структуры организации онимов являются «организованным фрагментом языковой картины мира» и существуют в языковом сознании как отдельной личности, так и целого коллектива» [3. С. 154]. Здесь следует вспомнить определение А.Суперанской, согласно которому «ономастическое пространство – сумма имен собственных, употребляющихся в языке данного народа для именования реальных, гипотетических или фантастических объектов» [4. С. 143]. Ономастическое пространство формируется и урбонимами – названиями внутригородских объектов. Урбонимы являются как частью языка, так и важной составляющей общего историко-культурного наследия страны. Они существуют в рамках лексической системы, развиваются по общим языковым законам, но в то же время испытывают сильное влияние внеязыковых, экстралингвистических, факторов. Исследователи единодушны в том, что этот языковой пласт, чрезвычайно чувствительный к любым изменениям, происходящим в обществе, несет в себе лингвистическую, этнографическую, историческую, социальную и культурную информацию. Например, Е. Ворошилова подчеркивает, что «внутригородские имена собственные, возникшие и возникающие в разные периоды истории развития конкретного города, являются важной составляющей общенационального языкового и культурно-исторического пространства» [5. С. 9].

Номинации магазинов получили название эмпоронимов, главными функциями которых считаются информативная и рекламная функции. Последнюю еще называют прагматической, так как в случае успешного выполнения такой функции достигается главная цель наименовании – привлечение внимания клиентов. В содержании названий может содержаться информация двух типов: рекламная (выделительно-оценочная характеристика объекта, реализуется рекламная функ-

ция) и рациональная (сообщение об объекте продажи, информативная функция).

Итак, процесс создания названия чего-либо можно отнести к когнитивным процессам, ведь многофункциональность эмпоронима напрямую отражает сложную мыслеречевую деятельность номинатора. В эмпоронимах концепция, замысел, выбор слова напрямую зависят от личности человека, именующего объект. Он заинтересован в успехе коммуникативного акта, т.е. в том, чтобы его сообщение (в данном случае – название предприятия, выраженное в форме вывески) было верно интерпретировано адресатом, и в меру своей компетенции стремится к этому. Мы считаем, что прослеживается прямая связь между мотивированностью номинации и характером выполняемой ею функции.

В дериватологии мотивированность слова – это обусловленность его значения значением другого слова, от которого оно образовано. В этом случае говорится об отношениях производности и мотивированности, например, *нежность* ← *нежный, переделка* ← *переделать* и т.д. В ономастике же мотивированность, по нашему мнению, должна иметь несколько иное содержание: она связывается с процессом наименования какого-либо объекта в результате познания человеком соответствующего объекта, при котором выявляются наиболее существенные признаки, становящиеся мотивировочными для будущих названий. При установлении мотивированности/немотивированности какой-либо ономатемы важно установить источник мотивации, или вид мотиватора. В большинстве работ по проблеме мотивации урбонимов исследователи называют различные мотиваторы, которые, по их мнению, создают мотивированную номинацию. Например, в качестве таковых могут выступать: внешнее оформление и внешний вид объекта, местонахождение объекта, антропонимы; мифологические имена; названия цветов, деревьев, животных; названия небесных объектов; абстрактные понятия и др. [4].

При решении вопроса об успешности номинации мы считаем важным в первую очередь обращать внимание на то, насколько название чётко и ясно указывает на направленность сферы деятельности того или иного заведения (в нашем случае – обувных магазинов), иначе говоря, важнейшим считаем мотиватор «вид деятельности, род занятий». По нашему глубокому убеждению, главнейшим критерием признания номинации мотивированной или немотивированной следует

считать именно ясность, прозрачность и вытекающую отсюда понятность мотивации названия. Мы проверили свое предположение, задав вопрос ряду павлодарцев: Какое название следует считать хорошим? В конечном счете, основная мысль респондентов формулируется так: если по названию чего-либо можно сразу понять, что там делают, это успешное и хорошее название (передана наиболее частотная формулировка. – *Примеч. автроров*). Например, по названиям *Мясная лавка, Книжный мир, Сластена, Бигуди, Шашлычный двор* (павлодарские объекты) легко понять, о каких заведениях идет речь: магазин мясопродуктов, книжный магазин, кондитерская, салон красоты, шашлычная и т.п.

Таким образом, критерий ясного, четкого, недвусмысленного отражения сути деятельности того или иного заведения в его названии мы считаем главным при установлении степени мотивированности номинации любых внутригородских объектов. С учетом данного мнения мы считаем возможным номинации павлодарских обувных разделить на три группы:

1. Номинации с ясной, прозрачной мотивацией, однозначно указывающей на суть деятельности заведения. Из 68 обувных магазинов 26 (38,2%) можно включить в эту группу, так как в их названия содержится лексемы *обувь, обувной*, полностью информирующие клиентов об ассортименте: *Мир обуви, Стильная кожаная обувь, Обувной водопад, Салон обуви, Женская обувь* и т.д. Несомненно, что такие наименования имеют высокую степень информативности, так как отражают суть заведения, но претендовать на номинаторскую оригинальность вряд ли могут. Из названных 26 номинаций с высокой мотивированностью 21 представлена словосочетаниями (80,7%), и лишь 5 – однословные наименования: *Башмачок*, *Обувница, Шпилька, Обувь* (2 разных магазина). В ономастике такие названия определяются как «реальные имена собственные» (они обладают полным соответствием между свойствами обозначаемого объекта и значениями используемых в наименовании слов). Правда, ученые полагают, что «с точки зрения номинаторского творчества и связанной с этим научной привлекательности подобные наименования все же уступают второй группе эргонимов, в которую «входят имена, образованные от слов естественного языка (онимов и / или апеллятивов) и не связанные со свойствами денотата, то есть носящие произвольный характер и традиционно называемые условно-символическими: супермаркет

«Волга-М», Пенсионный фонд «Империя» и т.п.» [6]. Также в группу номинаций с ясной мотивацией мы включаем ряд названий обувных магазинов на английском языке, легко переводимых клиентами: *Boots, CITY SCHOE, Shoes Fan Club.*

2. Во вторую группу мы включаем номинации с относительно понятной мотивацией. Особенность этих номинаций состоит в наличии у них частичных указаний (зачастую ассоциативных) на род деятельности заведения, но прямого указания именно на сферу деятельности он не содержит. Мы отнесли к этой группе всего 2 случая: *Комфорт* (название обувного магазина, а обувь стараются выбирать комфортную), *Step (*для этого танца нужна специальная обувь). Возможно, эта мотивация несколько завуалирована, но в данном случае мы опирались на свою логику, что обычно и происходит с людьми при столкновении с не совсем понятными предметами. Итак, количество номинаций обувных магазинов с относительно понятной мотивацией составляет всего 2,9% от всего количества названий.

3. В третью группу мы включаем 40 номинаций обувных магазинов, мотивация которых оценивается нами как нулевая, так как название не помогает потенциальным клиентам понять, чем именно занимается то или иное заведение. Как видим, процент таких названий высок: 58,9% от общего количества номинаций обувных магазинов. Интересно, что в этом перечне всего 8 русских и 2 казахских наименования: *Азор, Котофей, Шопинг, Юничел, Мустанг, Ника, Стрелец, Рандеву* и *Береке, Шалкар* соответственно. Более всего в третье группе немотивированных номинаций представлены названия на английском языке 30 случаев: *For you, Hit, Cosmo, Cosmolux, GARLO PAZOLINI, Marco deli, Marco, MAROS, Milagra, Milano, Monarch, Ralf Ringer, Respect, Kimex, Cacao, Egle, ERWIN, ETOR, Eudaimonia, Palazzo, Papillon, Podium, REAL, SF, ES DE* (сохранены графические особенности номинаций). Очевидно, что подобные номинации не обладают информативной функцией, хотя иноязычность написания играет определенную прагматическую роль, так как привлекает внимание потенциальных покупателей.

Итак, мы рассмотрели 68 номинаций обувных магазинов города Павлодара с учетом мотиватора «ассортимент, род занятий заведения», определяющего, по нашему мнению, степень мотивированности номинации. В свою очередь, чем выше эта степень, тем успешнее название объекта выполняет свои информирующую и рекламную

функции. В ходе анализа установлено, что 58,9% всех номинаций обувных магазинов следует отнести к немотивированным, 38,2% названий являются мотивированными; число относительно мотивированных номинаций составляет 2,9%.

Литература

1. Суюнова Г.С. Теоретико-прикладные аспекты лингвистической урбанистики. Inc. Raleign, Nort Carolina, USA: Lulu Press, 2016.
2. http://abctv.kz/ru/news/sever-i-vostok-pusteyut-migraciya-narastaet (дата обращения: 06.06.2018).
3. Мадиева Г.Б. Фрагменты ономастической картины мира в языковом сознании личности // Вестник КазНУ. 2004. № 6. С. 18.
4. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.
5. Ворошилова Е.В. Ономастикон города Канска как отражение истории и культуры народа: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2007. 244 с.
6. Воронина Л.В., Конате М. Проблемы семантической лакунарности при переводе микроурбонимов на иностранный (французский) язык // Электронный журнал. Alba, 2015
7. Шарипова О. А. Неофициальные топонимы как подсистема языка города // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4, т. I (Гуманитарные науки). С. 203–206.

Т.В. Фаненштиль

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Детерминанты субъективации в повседневном языковом взаимодействии
Determinants of subjectivity in everyday language interaction

Аннотация. В докладе рассматривается эволюция детерминант субъективации в повседневных языковых взаимодействиях: дискурсивного фона социальной реальности, природной и социальной телесности субъекта. Повседневные языковые практики иллюстрируют постепенное смысловое наслоение и переключение детерминант субъективации из поля социально-природных повседневных взаимодействий в интегративное поле процессов социальной реальности и субъективации.

Abstract. The article considers the evolution of the subjectivity determinants in everyday language interactions: social discursive background, the natural and social corporeality of the subject. Everyday language practices illustrate the gradual semantic layering and switching of the subjectivity determinants from

the field of social-natural everyday interactions to the integrative field of the social reality and subjectivity processes.

В свете структурных трансформаций современной социальной реальности, именуемых то кризисом, то глобализацией, то потерей и, в конечном счете, смертью субъекта, субъективация как процесс социального бытия человека ознаменовала собой определенного рода возрождение субъекта. Оно выстраивается на принципиально новых основаниях. Это можно проследить, сфокусировавшись на нулевом уровне бытийствования человека в социальной реальности – на повседневности, то есть на том уровне существования человека и индивидуального языка, где до этого момента не обнаруживалось присутствие субъекта.

Повседневность рождается на границе социального и природного, она пронизывает все слои и каналы социальной реальности, укореняет в себе и через себя социальное бытие человека. Всё в повседневности живёт и дышит практикой человеческой жизни. Выживание – имя этой глобальной повседневной практики. Выживание – это и задача повседневности, и неотрефлексированная цель, и успешный результат каждодневного укоренения телесности конкретного субъекта в социальном.

Повседневный функционал выживания распространяется и на обыденный язык. А. Шюц подчеркивает экономию повседневного языка и определяет его как язык имен, вещей и действий [1. С. 132]. Исследователями показано, что экономия повседневного языка проявляет себя через прагматику употребления целого ряда слов и высказываний – лексических единиц – через выхолащивание иных аспектов означивания [3]. Важнейшей детерминантой этого процесса выступает ситуационный контекст [4. С. 216]. Например, лексемы «это самое», «ну давай!», «типа того», «блин», «так сказать» и т.д., обладающие своим устойчивым значением, становятся в процессе устного повседневного употребления сугубо прагматическими единицами.

Прагматикализация перформативности повседневности показывает говорящего в ситуативном контексте как индивида, если в качестве места говорения рассматривать исключительно его природную телесность. Заметить субъекта в таком срезе возможно в качестве активного деятеля, в качестве чтеца и переводчика для себя самого уже сложившегося фона социальной реальности, куда уже погружен этот ак-

тивный деятель. В воспроизводстве языка субъект необходимо встраивает свою природную телесность в общее дискурсивное поле социальной реальности. В употреблении обыденного языка, через прагматикализацию субъект приспосабливается, делает для себя социальный фон понятным, удобным, пригодным для выживания. Такая фоновая социальная необходимость, вынуждающая индивида сначала учиться читать, то есть понимать, социальный фон, затем каждый день практиковать такое чтение-понимание – рисует образ субъекта как подлежащего под структурами власти, под гнетом общих потоков социальных практик.

Однако эта тенденция прагматикализации указывает не просто на повседневное стереотипизированное восприятие мира, которое статично закреплено в языке, но и на стереотипизирование как динамический процесс воспроизводства дискурсивного фона. В процессе употребления субъектом слов и высказываний происходит перестраивание дискурсивного фона, что, в конечном счете, сказывается на изменении самой сути его детерминирующей роли. Он предстает в повседневных языковых практиках в эволюционно-конструктивистском образе [5].

Аналогичную тенденцию взаимодействия фона и конкретного субъекта замечают норвежские исследователи Кр. Фирин (Kr. Firing) и О. Фоскиваг (O. Fauskevåg) [6. С. 104–105]. Они рассматривают настроение как среду производства человеческих интеракций. Настроение фундировано общим социокультурным фоном, усвоенным конкретным субъектом. Оно репрезентирует себя аналогично обыденному языку в значениях объектов, событий, высказываний и воспринимается как нечто незыблемое. Сначала это происходит в событийных ситуациях человеческих взаимодействий, таких как критические и педагогические ситуации. Стихийность повседневных интеракций, их социальная асистемность, пролонгированная во времени изменчивость, сильно затрудняют схватывание такой тенденции. Тем более, как указывают социальные и психолингвистические исследования речевых повседневных взаимодействий, вновь возникающие в процессе коммуникации прагматические значения в привязке ко времени и месту употребления могут быть направлены вовсе не на осознанное рациональное изменение, а на поддержание и развитие коммуникации, на регуляцию межличностных отношений [7.С. 48; 8. С. 279].

Так проявляет себя драматургия и экспрессия повседневной коммуникации [2], которая выстраивается на природной телесности субъ-

екта. Определяющим в перформативности повседневности становится действенность, актность, отсюда и ее успешность или неуспешность. Ю. Хабермас рассматривает перформативность как коммуникативную детерминанту понимания и укоренения языкового субъекта в мире [2]. Перформативность субъекта в повседневном языковом взаимодействии выстраивается в сетке «стереотипных устойчивых прагматических единиц», определяющей общую и частную канву повседневных языковых интеракций как специфику, тематику, жанры языкового взаимодействия, так и его цель, ценности, социальную и ролевую типизации участников повседневных ситуаций.

В повседневной перформативности воспроизводство обыденного языка как постоянная пересборка дискурсивных алгоритмов качественно трансформирует как функционал повседневности, так и ее социальные основания. Социальная граница телесного и социального, на которой зиждется повседневность, обзаводится еще одним слоем выживания – социальным выживанием, а на природную телесность надстраивается социальная телесность. Это становится новой детерминантой процесса субъективации в поле повседневных взаимодействий. Субъект говорит от своего первого лица, которое измеряется теперь не только природным функционалом, но и социальным. Осмысление сущности социального функционала телесности субъекта затрагивает огромные пласты научно-философского дискурса: социально-философского, культурологического, психологического, социологического, антропологического и т.д.

Таким образом, прагматикализация повседневных перформативов эволюционно меняет детерминанты субъекта – от социально-природной границы переход осуществляется на социально-субъектную границу. Выстраивается 3-ступенчатая система детерминированности повседневных языковых интеракций [9].

1. Телесность субъекта. Природное выживание.

2. Дискурсивный фон. Социальные условия природного выживания. Социальное выживание.

3. Когнитивный аспект субъективации. Понимание и интерпретация конкретного субъекта социальных условий природного выживания и социального выживания.

Эволюция детерминант становления субъекта на уровне повседневности является весомым аспектом общих трансформационных тенденций социальных взаимодействий. Переосмысление статуса по-

вседневности как базового процесса субъективации связано с переосмыслением характеристик ее перформативности: дискурсивного воспроизводства, прагматикализации, укоренения социальной телесности, взаимодействие с общим дискурсивным фоном социальной реальности.

Литература

1. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 120–136.

2. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 1993. № 4. С. 43–63.

3. Богданова-Бегларян Н.В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. 2014. Вып. 3, № 27. С. 7–20.

4. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228.

5. Черникова И. В. Язык как механизм саморазвития культуры // Язык и культура : сб. статей XXXVI Международной научной конференции. Томск: НИ ТГУ, 2016. С. 372–374.

6. Firing K., Fauskevåg O. Human Interaction: A Mood-Based Perspective // Interaction: ‘Samhandling’ Under Risk. A Step Ahead of the Unforeseen. P. 91–106. URL: https://www.researchgate.net/publication/327798180_Human_Interaction_A_Mood-Based_Perspective (дата обращения: 30.09.2018).

7. Павлова Н.Д., Афиногенова В.А., Гребенщикова Т.А. Речевое взаимодействие в неформальном повседневном дискурсе: интенциональный аспект // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 5. С. 41–54.

8. Чибир Е.В., Ветошкина К.С., Тимонова Е.С. Социальные сети как фактор обеспечения благополучия людей старшего поколения // Общество и непрерывное благополучие человека : сб. науч. тр. Международного научного симпозиума «Общество и непрерывное благополучие человека». Томск: НИ ТПУ, 2014. С. 276–282.

9. Фаненштиль Т.В. Повседневное взаимодействие социальной реальности и субъекта (социально-философский анализ): дис. … канд. филос. наук. Барнаул, 2017. 190 с.

А.С. Цидзеневский

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Репрезентация феномена манипуляции как контроля над познанием в трудах Тена ван Дейка
Manipulation as control over knowledge phenomenon representation in the works of T. van Dyck

Аннотация. В статье будет наглядно представлен «процесс манипуляции» на дискурсном уровне в рамках методологии, предложенной Т. ван Дейком, а также на примере некоторых манипулятивных дискурсивных практик будут показаны аспекты манипулятивного дискурса.
Abstract. In the article the process of manipulation in the framework of the methodology will be clearly presented, the proposed T. Van Dijk, as well as the example of some manipulative discursive practices will show aspects of manipulative discourse.

Изучая такой феномен как манипуляция, мы преследуем цель рассмотреть его негативное воздействие на общество, его пагубное влияние на социальное познание, а также некоторые структуры манипулятивного дискурса, представленные профессором лингвистики Теном ван Дейком в книге «Дискурс и Власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации», иллюстрирующие данную методологию.

Говоря о Тене ван Дейке, стоит упомянуть, что он является представителем такого направления в критической лингвистике, как критический дискурс-анализ. Это направление сформировалось как ответвление от дискурс-анализа, во многом не разделяя прагматический подход к изучению социальной реальности. Дискурс-анализ предполагает анализ текстов, поиск в них общих закономерностей и посредством этого формирование некой методологии, которая в отрыве от других различных факторов позволит объяснить некоторые процессы, происходящие в обществе [1. С. 108].

В отличие от других парадигм в лингвистике текста и дискурса, критический анализ дискурса сфокусирован не только на устных или письменных текстах как объектах изучения. Полностью «критический» отчет о дискурсе требует построения теоретической модели и описания как социальных процессов и структур, которые привели к появлению текста, так и социальных структур и процессов, внутри

которых индивидуумы или группы как социально-исторические субъекты создают значения во взаимодействии с текстами [2. С. 288–289].

Также стоит упомянуть, что аналитик, рассматривая текст, политическую речь, речь на дебатах, в рамках критического дискурс-анализа всегда опирается на некую дихотомию «доминирующая элита – подчиняемая группа». Это во многом отголосок марксизма, проявившийся в данной теории благодаря одному из ее главных теоретиков Норману Фэйрклафу [1. С. 108].

Так как феномен манипуляции подразумевает под собой злоупотребление дискурсивной властью, Тен ван Дейк представляет данное следствие как одно из самых деструктивных его проявлений. Феномен манипуляции чрезвычайно сложен, но рассмотрение его необходимо, так как посредством его осуществляется социальное доминирование, социальное неравенство, формируются специфичные представления об обществе у социальных групп, имеющих, как следствие, низкий доступ к дискурсу. Манипуляция может осуществляться такими социальными группами, как учителя, врачи, научные авторитеты, журналисты и т.д. во многом благодаря их особому доступу к дискурсу.

Более того манипулятивный дискурс порождает различные социокогнитивные модели у реципиентов, имеющие эффект так называемого «сдерживания», когда социальной группе доступен лишь частичный доступ к тому или иному дискурсу. В некоторых случаях это может иметь место, но поскольку мы рассматриваем манипулцию как аспект доминирования, то имеем в виду «сдерживание» нелигитимного.

Стоит отметить, что сам по себе манипулятивный дискурс лишен четких признаков или семантических структур, которые приписываются ему и только ему. Немаловажную роль в определении данной практики играют контекстуальные рамки. В целом механизм манипуляции стоит рассматривать, выделяя в совокупности разные аспекты дискурса, не акцентируя свое внимание лишь на нескольких. Однако ван Дейк в своем труде все же выделяет некоторые стратегии, применяемые манипулятором, – стратегия положительной самопрезентации и отрицательной презентации оппонента. Эти стратегии, в свою очередь, именуются общими стратегиями интеракции и реализуются такими приемами, как:

а) описания «наших» положительных и «их» отрицательных действий – этот прием акцентирует внимание собственно на положитель-

ном характере «нашей» позиции и отрицательной на их, это также воспроизводство общей «необъективной» информации;

б) выбор тем – выбор темы также обусловлен тем, что манипулятор обязан продемонстрировать на ее примере безусловное преимущество своей позиции;

в) воспроизводство общей либо специфической информации – этот прием обязан указать на несостоятельность противоположной позиции;

г) выборочное использование положительной лексики, когда речь идет о «нас», и отрицательной, когда речь идет о наших оппонентах;

д) риторические средства – гиперболы, метафоры и т.д.;

е) экспрессивные средства (звуки и визуальные изображения);

ж) расположение текста, шрифт [3. С. 272].

Перечислив данные стратегии и приемы, характерные для манипулятивного дискурса, перейдем к рассмотрению некоторых примеров данной практики, ярко представляющих ее негативное воздействие. Первым примером является речь, произнесенная профессором Ричардом Докинзом в Калифорнийском университете в Беркли. Вот небольшой отрывок из его речи:

«Традиционный аргумент в пользу Бога, который широко используется и ныне, это теологический аргумент, иногда называемый «Аргументом творения по замыслу». Это известная аналогия «часовщика», определенно один из самых поверхностно правдоподобных, плохих доводов, которые кто-либо, когда-либо придумывал и который мог показаться правдоподобным каждому, пока они не осознают его логическую несостоятельность или не ознакомятся с великолепной альтернативой от Дарвина» [4].

Здесь «манипулятор» использует прием «положительной самопрезентации» и отрицательной презентации противоположной позиции [3. С. 272]. Так называемая «наша позиция», основанная на «великолепной» теории от Дарвина, правдива, полна, логически состоятельна, в отличие от позиции «их», основанной на поверхностном, плохом, «не великолепном» доводе о «часовщике».

Стоит также сказать, что фактически всё выступление профессора Докинза строилось на данных приемах. Выражая преимущества своей позиции, он использовал такие лексические приемы, как гиперболы, метафоры, обращался к различным авторитетам науки, якобы придерживающимся той же позиции, что и он. Говоря же о противопо-

ложной позиции – о креационизме, об идее замысла – он стремился показать абсурдность, несерьезность этих теорий путем открытых насмешек и поверхностной оценки их основных положений. Именно подобные практики как со стороны «атеистов», так и «теистов» формируют предрассудки, неверные представления одной группы о другой и мешают, таким образом, прийти к «мирному» сосуществованию представителей этих позиций.

Гораздо шире представляется механизм манипулятивного дискурса в следующем примере, которым является речь Й. Геббельса «Воспрянь народ, и пусть грянет буря», произнесенная им в берлинском Дворце спорта в 1943 г.

Приведем отрывок из его речи:

«Буря, надвигающаяся этой зимой на наш древний континент из степей, затмевает собой весь прежний человеческий и исторический опыт. Немецкая армия и её союзники – это единственно возможная защита. В своей прокламации от 30 января Фюрер в серьёзной и неотразимой манере задал вопрос: что стало бы с Германией и Европой, если бы 30 января 1933 года вместо национал-социалистов к власти пришло буржуазное или демократическое правительство? Какая опасность бы за этим последовала – быстрее, чем мы могли тогда ожидать, – и что бы мы ей противопоставили? Десять лет национал-социализма было более чем достаточно, чтобы показать немецкому народу всю серьёзность опасности, которую большевизм представляет на востоке. Теперь всем понятно, почему мы так часто говорили о борьбе с большевизмом на наших партийных съездах в Нюрнберге. Мы громким голосом предостерегали наш немецкий народ и весь мир, надеясь вывести западную цивилизацию из поразившего её паралича воли и духа. Мы пытались открыть им глаза на страшную опасность, исходящую от восточного большевизма, который подверг почти 200-миллионный народ террору евреев и готовился к агрессивной войне против Европы» [5]. В этом примере «наша» положительная позиция – это «угнетаемый немецкий народ», «единственная защита», а отрицательная позиция «их» – «надвигающаяся буря», «террор евреев». Зная развитие дальнейших событий, мы можем с уверенностью сказать, что данный пример манипулятивного воздействия сыграл значительную роль в истории. Далее Геббельс продолжает приписывать положительные качества собственной позиции и отрицательные чужой, что видно в следующем отрывке:

«Как бы то ни было, немецкий народ не желает склоняться перед лицом этой опасности. Позади приближающихся советских дивизий мы видим еврейские отряды по уничтожению, а позади них – террор, призрак массового голода и полную анархию. Международное еврейство – это дьявольская разлагающая закваска, которая получает циничное удовлетворение от того, что она ввергает мир в глубочайший хаос и разрушает древние культуры, в создании которых она не принимала никакого участия» [5].

Геббельс в этих примерах очень часто, как можно заметить, использует метафоры: «глубочайший хаос», «паралич воли и духа», представленные как проявления отрицательной позиции. С помощью этого акцентируется внимание на том, что позиция врага несет деструктивный характер, что она невероятно опасна для «нас». Также меняется представление о «немецком народе»: в начале – сломленный, бедствующий, потерянный; ближе к концу – народ стойкий, народ-освободитель, народ, стремящийся к великой цели. То есть в начале речи так называемый агент манипуляции внушает некоторую идею, формирует ментальную модель [3. С. 288], в данном случае, оправдывающую военные неудачи Третьего рейха, его жесткую внутреннюю политику, а затем, используя приведенные выше «приемы», «подводит» реципиента к необходимой точке зрения.

Итак, в данных примерах мы можем выделить некоторые структуры манипулятивного дискурса, указанные ван Дейком, но все же это не значит, что и в других случаях мы можем говорить о них. Другими словами, говоря о «легитимных – нелегитимных» действиях властных элит, мы попадаем в неопределенность, вызываемую специфичными интерпретациями дискурса, различными контекстуальными моделями и психологическими факторами. И даже если мы противопоставляем легитимное убеждение нелегитимной манипуляции, мы не можем с точностью определить характер осуществляемого дискурса, так как участниками дискурса заранее не подразумевается четкий характер этого дискурса. Другими словами, как пишет сам ван Дейк, граница между легитимностью и не легитимностью весьма призрачна [3. С. 256].

Таким образом, критический дискурс-анализ позволяет отойти от строгого текстуального анализа, обращая внимание на такие важные аспекты дискурса, как контекст, но все же одного его недостаточно для формирования действенной, работающей методологии. Мы все так же попадаем в противоречия, вращаясь в водовороте идеологий,

интерпретаций, предвзятости. Собственно, обвиняя других в нелегитимных, несправедливых, как нам кажется, действиях, мы, сами того не понимая, зачастую делаем это, опираясь на собственные незыблемые предубеждения и предрассудки.

Литература

1. Йоргенсен М., Филлипс Л. Дискурс-анализ. Теория и метод. Х.: Гуманитарный Центр, 2008. 352 с.

2. Водак Р. Критическая Лингвистика и Критический анализ дискурса // Политическая лингвистика. 2011. № 4 (38). С. 286–291.

3. ван Дейк Т. Дикурс и Власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 340 с.

4. Докинз Р. Бог как иллюзия. Лекция в Калифорнийском университете в Беркли. URL: http://dokonlin.ru/video/richard-dokinz-bog-kak-illyuzija-lekcija.html (дата обращения: 10.04.2016).

5. Геббельс Й. Воспрянь народ, и пусть грянет буря. Речь о тотальной войне. URL: http://hedrook.vho.org/library/goebbels4.htm (дата обращения: 10.04.2016).

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Р.Ш. Абдуллахитов

Чеченский государственный университет

Перевод как вид речевой деятельности
Translation as a type of speech activity

Аннотация. В статье освещается проблема перевода как вида речевой деятельности. Перевод рассматривается как сложный вид речевой деятельности, поскольку он охватывает такие аспекты как слушание, говорение, чтение, письмо, думание.

Abstract. The article highlights the problem of translation as a type of speech activity. The translation is viewed as a complex type of speech activity, because it covers such aspects as listening, speaking, reading, writing, thinking.

Еще в середине XIX века большой популярностью пользовался грамматико-переводной метод обучения иностранным языкам (ИЯ). Задания на перевод составляли большую часть всех упражнений для обучения иностранному языку. Однако уже к концу XIX века произошли изменения в методике преподавания, начались поиски новых методик, что произошло благодаря развитию смежных дисциплин, которые оказали влияние на методику преподавания ИЯ. Шла активная дискуссия о целесообразности использования перевода при обучении ИЯ, и одни методисты выступали за полный отказ от перевода, другие же за сохранение перевода как основного вида деятельности по овладению иностранным языком.

А.И. Зимняя, в своей статье «Перевод как вид речевой деятельности» определяет перевод как сложную речевую деятельность. Перевод во всех его формах и, в частности, в форме письменного перевода, последовательного устного перевода и синхронного перевода представляет собой «сложный, специфический, вторичный вид речевой деятельности наряду с такими ее видами, как слушание, говорение, чтение, письмо, думание» [1. С. 28–29]. Соответственно, анализ этого процесса проводится в работе по трем основным линиям. Во-первых, по линии доказательства того, что перевод – это деятельность, что, в свою очередь, позволит проанализировать перевод с точки зрения психологического содержания деятельности вообще. Во-вторых, по линии аргумен-

тации того, что это речевая, а не мыслительная деятельность. И, в-третьих, в плане анализа сложности, специфичности и вторичности этого вида речевой деятельности по сравнению с другими видами.

Под определением перевода как сложного вида речевой деятельности имеется в виду характер обработки принимаемого и воспроизводимого сообщения. Так, если в аудировании и чтении характер обработки рецептивный, а в говорении и письме продуктивный, то перевод характеризуется как «рецептивно-продуктивная деятельность». При этом, «если в основе рецептивных видов РД лежит процесс смыслового восприятия, осмысления (как установления смысловых связей и принятия решений), а в основе продуктивных видов РД лежит процесс продуктивного, творческого мышления, то перевод как сложная рецептивно-продуктивная деятельность предлагает совокупность хорошо развитого смыслового восприятия результативного и репродуктивного мышления» [Там же].

Переводом принято называть процесс или результат передачи какого-либо текста (письменного или устного) средствами другого языка. Отличие собственно перевода от пересказа, сокращенного изложения или так называемого «вольного» перевода заключается в точности и полноте передачи.

В Большой советской энциклопедии под редакцией Б.А. Введенского дана следующая классификация переводов:

1) документально газетно-информационный, а также перевод специального научного материала, требующего особой тщательности в передаче терминов;

2) перевод общественно-политической литературы;

3) художественный перевод [2. С. 9].

По способу передачи информации перевод делится на устно-устный, письменно-устный, устно-письменный и письменно-письменный. Каждый из этих переводов должен соответствовать норме того языка, на который делается перевод, соблюдая стилистические требования, вызванные характером материала (например, газетное сообщение, научная статья, художественное произведение). Наряду со всеми видами перевода на неязыковых факультетах интересен перевод специального научного материала или текстов по специальности студентов в письменной форме.

При использовании перевода в учебном процессе по дисциплине «Иностранный язык» П.Г. Чеботарев дает свою интерпретацию тер-

мина «перевод»: первое и самое употребительное значение слова «перевод» – это процесс, обеспечивающий передачу информации, выраженной на одном языке, средствами другого языка. В этом случае мы будем использовать словосочетание «процесс перевода».

Во втором значении слово «перевод» означает информацию, которая воспроизводится на другом языке. В таком случае перевод понимается как «информация» или «содержание».

В третьем значении перевод является некоторым речевым произведением или его частью, воспроизводящей информацию оригинала. В таких случаях мы будем пользоваться словосочетанием слова «перевод» со словами, обозначающими такое речевое произведение, например: «текст-перевода», «перевод предложения».

Четвертое значение – это учебный предмет, который обеспечивает овладение процессом перевода и понимается буквально как «перевод как предмет обучения».

Пятое значение – это перевод как учебное задание. В таких случаях употребляется словосочетание «задания, связанные с переводом» или «задания на перевод».

В шестом значении словом «перевод» часто обозначают совокупность тех видов деятельности, которые осуществляет профессиональный переводчик. Здесь мы будем говорить о «профессиональной деятельности» или «работе переводчика» [3].

В учебном процессе мы используем перевод для введения новой лексики и получения информации по изучаемой теме. Перевод на занятиях по ИЯ является дополнительным средством овладения ИЯ для обучения студентов правильно находить соответствия в двух языках, на родном и изучаемом, так как этот навык необходим при работе с текстом на ИЯ с профессионально-ориентированным содержанием.

Литература

1. Зимняя И.А. Перевод как вид речевой деятельности // Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2012. С. 121–134.

2. Абдрахманова И.Э. Перевод как средство обучения на уроках родного языка в средних классах общеобразовательной школы. Нижнекамск: Изд. Нижнекамского муниципального института «Чишмэ», 2001. 181 с.

3. Чеботарев П.Г. Перевод как средство и предмет обучения: научно-метод. пособие. М.: Высшая школа, 2006. 320 с.

Т.В. Бутузова, Л.А. Митчелл

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Анализ типичных грамматических ошибок, возникающих при написании аннотаций на английском языке на материале журнала «Дискретная математика»
Analysis of Typical Grammar Mistakes in English-language Abstracts Published in the Journal “Discrete Mathematics”

Аннотация. В статье рассматриваются типичные грамматические ошибки, допускаемые авторами статей при написании аннотаций на английском языке. Целью работы является определение причин возникновения грамматических ошибок при написании аннотаций на английском языке. Актуальность работы обусловлена важностью перевода аннотаций, так как одним из критериев оценки эффективной деятельности вуза является уровень публикационной активности профессорско-преподавательского состава. Материалом для исследования послужили переводы аннотаций к научным статьям в журнале «Дискретная математика».

Abstract. This paper considers typical grammar mistakes made by Russian researchers in their English – language abstracts. The aim is to find the reasons why these mistakes occur and classify them. The relevance of this paper is caused by the necessity to write abstracts in the English language. Publication activities level of Tomsk State University teachers is one of the criterion to evaluate university effectiveness. In this paper, English-language abstracts published in the journal “Discrete Mathematics” are studied.

За последние десятилетия произошли большие изменения в области высшего профессионального образования. Такие авторы как Т.В. Шилова, Л.А. Шимановская, И.С. Барда отмечают, что высшие учебные заведения помимо основной образовательной функции ведут большую научно-исследовательскую работу [1–3]. Необходимо подчеркнуть, что одним из критериев оценки эффективной деятельности вуза является уровень публикационной активности профессорско-преподавательского состава данного учебного заведения, поэтому в последнее время все больше и больше российских ученых активно публикуются в научных журналах. В связи с этим, как у молодых, так и у опытных ученых возникает потребность грамотно излагать результаты своих научных исследований на английском языке. Для этого требуются базовые знания английской грамматики и профессиональных терминов.

Многие исследователи, анализируя типичные ошибки, пытаются установить их природу и причины. В своей работе М.А. Павликова пытается установить природу ошибок на основе их функционально-лингвистической классификации [4]. Характерные ошибки были проанализированы автором по 5 уровням: уровень слова, уровень словосочетания, уровень предложения, уровень сверхфразового единства, уровень текста. М.А. Павликовой были сделаны выводы, что читатели, недостаточно хорошо владеющие грамматикой и профессиональной лексикой, делают ошибки на уровне слова, словосочетания и предложения. В свою очередь, ошибки на уровне текста свидетельствуют о недостаточности навыков практической работы с научным текстом. Для этого потребуется изучить специализированную литературу по переводу и прочитать не одну публикацию по сходной тематике на английском языке [4].

Согласно А.А. Тихонову: «Когда английское предложение строится по принципу как и русское, то это не дает хороших результатов. Дело в том, что английское и русское предложения, выражающие одну и ту же мысль не есть простое механическое сочетание одинаковых понятий, выражаемых иноязычными словами» [5. С. 5]. Сочетание слов происходит по законам, существующим в каждом языке. Очень важно знать принципы построения предложения данного языка. Прежде всего следует овладеть базовыми знаниями английской грамматики и накопить определенный запас слов/профессиональных терминов. Также большую роль играет анализ аутентичных научных текстов. Следует отметить, что порядок слов в английском предложении играет решающую роль, так как члены английского предложения имеют, как правило, строго фиксированное место в предложении. Кроме того, в английских научных текстах широко используются обороты с неличными формами глагола (обороты с причастием, герундием и инфинитивом). Они выступают в качестве эквивалентов придаточных предложений в русском языке.

Иногда авторы при написании статей и аннотаций к ним на английском языке переносят особенности родного языка на изучаемый иностранный язык. Данное явление в лингвистике называется интерференцией (перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык) и является одной из причин грамматических ошибок при написании статей на английском языке. В настоящее время проводятся исследования в данной области А.Е. Куровской,

О.Л. Добрыниной, С.Ю. Стрелковой [6, 7]. О.Л. Добрынина различает фонетическую, орфографическую, лексическую, грамматическую, лингвострановедческую и культурную интерференцию [6]. В случае грамматической интерференции различают два уровня: 1) морфологический (заимствования грамматических формантов, перенесение флексий, артиклей и др.); и 2) синтактический (грамматическое калькирование, то есть копирование грамматических моделей одного языка средствами другого)» [6. С. 102].

Далее в статье приведены примеры интерференции на синтактическом уровне, взятых из англоязычных аннотаций к научным статьям в журнале «Дискретная математика»:

Отсутствие согласования между подлежащим и сказуемым:

“We assume that all circuit elements is exposed to faults of type 0 at the outputs and they pass to fault states independently with probability (< 1=2).” (следует написать “…all circuit elements are exposed to faults …”).

Отсутствие сказуемого или подлежащего:

“Built-in instructions very similar to other instructions of the container.” (в данном предложении отсутствует глагол-связка).

Отсутствие артикля или его неправильное использование:

“A conditions for uniqueness representation of Boolean function into disjunctive sum of functions.”

(в данном предложении неопределенный артикль “a” употребляется неправильно).

Употребление “–” (тире) вместо глагола “be” без частицы “to” после глагола let:

“Let the digraph G(g) - mixing digraph of substitutions g of the left-shift register of length n.” (Предложении следует переводить следующим образом: “Let the digraph G(g) be a mixing digraph of substitutions g of the left- shift register of length n.”).

Не всегда удачно используются цепочки существительных, чтобы избежать употребление предлога “of”, а также допускаются ошибки в употреблении причастий.

“We describe algebraic analysis methods applying to the symmetric encryption standards:

Magma and PRESENT. (более приемлемым был бы вариант “We describe the methods of algebraic analysis applied to…”).

В данном предложении отсутствует предлог “of”, который часто используется при пословном переводе русских грамматических структур:

“Such representations can be used for effective implementation nonlinear discrete transformation schemes in optical basis.” (после существительного “implementation” необходимо поставить предлог “of”).

Грамматическая интерференция порождает коммуникативно значимые ошибки при пословном переводе русского предложения на английский язык:

“Established that the digraph G(g) is primitive digraph if and only if the G(g-1) also is primitive digraph.” (“Established that …” это неправильный дословный перевод с русского языка «Установлено, что …»).

В качестве заключения можно сделать вывод, что множество ошибок при написании аннотаций на английском языке свидетельствует о недостаточной подготовке авторов к работе с таким сложным явлением как английский научный текст. В своей работе Л.А. Шимановская пишет: «чтобы правильно составить грамотную аннотацию на английском языке следует, прежде всего, внимательно изучить лучшие образцы аннотаций на английском языке англоязычных авторов в наиболее авторитетных изданиях» [2. С. 288]. В свою очередь мы предлагаем обучающимся материал, взятый из англоязычных журналов “Groups, Complexity, Cryptology”, “Discrete Applied Mathematics”. Также по мнению Л.А. Шимановской «необходимо понять логику построения английского предложения (английский синтаксис), использование предлогов и союзов, изучить наиболее частотную лексику, характерную для данного научного направления (термины, неологизмы, общенаучные слова с синонимическим рядом), правила орфографии и правила пунктуации, которые заметно отличаются от правил в русском языке. Для того чтобы изложить текст на английском языке, необходимо хорошо представлять себе лексико-синтаксическую систему языка английского научного текста» [5. С. 288]. Кроме того, в качестве дополнительного материала можно предложить пособие М.Г. Рубцовой «Чтение и перевод английской научно-технической литературы» [8].

Литература

1. Шилова Т.В., Артамонова Л.В., Евтушенко Т.Г. Оптимизация обучения письменной английской научной речи студентов неязыковых факультетов (на

материале аутентичных научных текстов) // Педагогический журнал. 2017. № 2А. С. 270–277.

2. Шимановская Л.А., Анализ типичных ошибок в аннотациях на английском языке к научным статьям по проблемам инженерной экологии // Вестник технологического университета. 2013. Т. 16, вып. 13. С. 287–292.

3. Барда И.С., Митчелл П.Д. Распространенные ошибки в употреблении артиклей при переводе научных статей на английский язык // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 6–12.

4. Павликова М.А. Типичные ошибки русскоязычных читателей английского научного текста (опыт классификации). URL: http://iling_ran.ru/library/sborniki/for_lang.

5. Тихонов А.А. Английский язык. Теория и практика перевода: учебное пособие. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. 120 с.

6. Добрынина О.Л. Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2017. № 8/9. С. 100–106.

7. Стрелкова С.Ю. Интегрированное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискурсу. М.: Либроком, 2012. 184 с.

8. Рубцова М.Г. Чтение и перевод английской научно-технической литературы. М.: Астрель, 2003. 384 с.

М.Д. Важов, А.А. Глухова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Обзор проблем, возникающих в процессе китайско-русской и русско-китайской коммуникаций
A review of commonly seen issues in Russian-Chinese and Chinese-Russian communications

Аннотация. Статья посвящена наиболее часто встречаемым трудностям в изучении русского языка носителями китайского языка и наоборот. Так как различного рода труды по схожей тематике направлены скорее на глубокое исследование отдельно взятой проблемы, данная статья направлена на обзорное рассмотрение совокупностей проблем.

Abstract. This article discusses issues that are often faced by those of Chinese descent learning Russian and vice versa. For different studies sharing similar subject matter are pointed towards a more in-depth look into a specifically taken issue, the article in discusion can be considered as a general overlook of an entire complex of issues.

Известно, что русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям – индоевропейская и китайско-тибетская соответственно, этим фактом определены значительные различия между ними как в устной, так и в письменной речи. Для китайского языка характерна иероглифическая письменность, для русского – звукобуквенная; говоря о системах произношения фонем, следует отметить, что в русском языке слоги образуются за счёт соединения многочисленных букв, сочетающих в себе и произношение, и интонацию, и значение слов, в то время как к особенностям китайского языка можно причислить тоновое произношение гласных звуков и т.д. [1. С. 44] Из-за подобных различия и возникают проблемы в изучении, в межъязыковой коммуникации носителей этих языков.

Для начала остановимся на проблемах китайских студентов, обучающихся русскому языку. Поскольку русский является языком флективного типа, важно учитывать его сложную систему словоизменения (в частности – изменения окончаний), стройную грамматическую структуру. Наибольшую сложность представляют категории вида, времени. Представляется, что незнакомый с правилами словоизменения в русском языке носитель языка другой языковой семьи будет использовать начальную форму слов при построении предложений (он россиянин, он купить палочки, он надо научиться есть палочка). Очевидно, что это не является корректным, если учитывать грамматическую специфику русского языка (он россиянин, он купил палочки, ему надо научиться есть палочками) [2. С. 147–148].

Немалую проблему для изучающих русский язык представляет устная речь. Здесь имеет место явление, называемое межъязыковой интерференцией – это приобретённые на основе родного языка речевые умения, мешающие усвоению, формированию новых умений и навыков на изучаемом языке. При воспроизведении фонемы иностранного языка нельзя применять фонетические правила первичного языка. Артикуляционной базе китайского языка присущи две физиологические особенности, определяющие ее специфику, которые значительно затрудняют овладение русской фонетикой: во-первых, фонационное дыхание, которое в китайском произношении значительно сильнее, чем в русском языке; во-вторых, более высокая степень напряженности органов речи при воспроизведении китайских фонем по сравнению с напряженностью, присущей русскому произношению. Особую трудность для китайцев составляют звонкие со-

гласные [б], [д], [г], которые произносятся ими как полузвонкие [п], [т], [к] [3. С. 83–84].

Если взглянуть на методологические пособия по преподаванию русского языка китайским студентам, можно сделать вывод, что зачастую в постижении иностранного языка выступают проблемы экстралингвистического характера. Неудивительно, что в вузах Китая базовым считается изучение грамматики, фонетики, лексики, а на более продвинутом этапе следуют пункты, связанные, например, с овладением знаниями в области страноведения, с формированием способности к самостоятельной работе. То есть важным является также и воспитание интереса к культуре страны изучаемого языка, толерантное отношение к ней, сильная мотивация, саморазвитие [1. С. 41–42].

В силу сложившейся традиции в Китае долгое время использовалась директивно-императивная модель обучения, препятствующая созданию атмосферы диалога и коммуникативного взаимодействия. Это поднимает вопрос о необходимости внедрения новых методов обучения, отвечающих требованиям современной образовательной системы Китая. В своей статье Ван Иешу уточняет содержание нескольких традиционных и новых методов обучения русскому языку в Китае. Автор пишет, что в последние десятилетия в Китае преобладают три подхода к обучению иностранному языку.

Во-первых, это сознательно-сопоставительный метод, учитывающий как интерферирующее воздействие родного языка на иностранный язык, так и возможности использования знаний, умений из родного языка.

Во-вторых, сознательно-практический метод, являющийся основным способом изучения иностранного языка, так как предполагает применение знаний о языке в практике речевой деятельности.

В-третьих, это коммуникативный метод, который отличается от предыдущих тем, что изначально ориентирован на коммуникацию.

Как новый и самый современный метод обучения Ван Иешу описывает комплексную методику, которую он называет открытым коммуникативным методом, отличающимся некоторыми особенностями. Во-первых, необходимо следить за грамматикой и за коммуникацией одновременно, т.е. использовать сознательно-сопоставительный метод при обучении грамматике, но для закрепления знаний на практике использовать коммуникативный метод. Во-вторых, чтобы обеспечить уместное и эффективное общение, в обучение необходимо добавить

страноведческие курсы, посвященные не только России, но и Китаю. В-третьих, нужно максимально использовать возможности Интернета и современных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих совершенствовать коммуникативные компетенции обучающихся. По мнению автора, данный образовательный метод, характеризующийся как комплексный, открытый и гибкий, позволяет сочетать преимущества старых подходов и достоинства продвинутых новых технологий [4. С. 122].

В отношении отечественных практик преподавания русского языка китайцам Ю.А. Антонова пишет, что нетронутым остаётся лингвопрагматический аспект изучения русского как иностранного языка. Она подразумевает ориентацию на конкретные цели, подбор языковых средств и эффекты речи. Наиболее эффективным считается сопровождение изучения различных правил грамматики актуальными темами, например: «Роль интернета в современном обществе» или «Бизнес-ланч в ресторане». Именно эти темы можно с наибольшей вероятностью встретить в языковой практике, в отличие от «сказов П.П. Бажова» [5. С. 6].

Теперь поговорим о трудностях, которые возникают у студентов при изучении китайского языка.

Китайский язык вместе с тибетским, бирманским и языками многих племен Южной и Юго-Восточной Азии относится к сино-тибетской языковой семье. Помимо основного словарного состава и звуков, китайский язык и большинство родственных языков имеют ряд особенностей, которые отличают их от большинства европейских языков: они односложны и тональны. Чтобы указать на различия в значении между словами сходными по звучанию, в тоновых языках каждый слог имеет отличительную характерную высоту тона, высокую или низкую, или отличительный контур наклона, подъем или падение.

На первом этапе изучающим китайский язык необходимо научиться произносить слоги в различных тонах, а затем осваивать их последовательное воспроизведение в потоке речи, руководствуясь определенными правилами интонации.

Тон в китайском языке играет в различении смысла слов такую же роль, что и звук [6. С. 15].

1. При обучении фонетике китайского языка один из сложнейших вопросов – овладение тоном.

Русскоговорящим людям, изучающим китайский язык, трудно различать оттенки звучания тонов.

Сложнее обстоит дело тогда, когда тон слога воспроизводится говорящим неверно, т.е. произносится один тон вместо другого. Слушатель при этом, «поверив» говорящему, пытается осмыслить сказанное, не подозревая, что введен в заблуждение.

Отсутствие мелодической характеристики тона встречается также в шепотной речи, где, как известно, нет колебаний голосовых связок [6. С. 22].

2. Проблема постановки ударения.

Реальная китайская речь прежде всего состоит из небольших ритмических групп, которые включают в себя сочетания слогов различной длительности. Проблема ударения осложняется тем, что в потоке речи появляется фразовое и логическое ударение, под влиянием которого часто происходит изменение места ударения в слове или в устойчивом сочетании.

3. Способы произношения, сложившиеся в русском и китайском языках, не имеют между собой ничего общего.

В отличие от русского языка, в китайском языке имеются губной передний гласный верхнего подъема [y] и негубной гласный заднего ряда среднего подъема [ə’], а также дифтонги и трифтонги, совершенно отсутствующие в русском языке [6. С. 30].

Восприятие эризованных слов.

На эризацию следует обратить особое внимание, так как реальная диалогическая речь содержит большое число слов с эризованными централями, в особенности это касается произносительных норм пекинского диалекта [6. С. 103].

4. Китайская письменность носит черты древности и консервативности: каждый отличительный символ или иероглиф соответствует отдельному слову в словаре. Для чтения газет необходимо знание от 2000 до 3000 иероглифов. Большой китайский словарь содержит более 40000 иероглифов.

Для овладения китайской лексикой, помимо заучивания фонетического облика слова, нужно запомнить иероглиф – его графический знак. Для обозначения одинаковых, но по-разному интонированных слов и в силу этого имеющих разное значение, китайские иероглифы содержат специальные детерминативы – омографы. Например 好 (hao – третий тон) 人– хороший человек, 好 (hao – четвертый тон) 学 – любить учиться; 头发 （fачетвертый тон) – волосы, 出发 (fa – первый

тон) – отправляться; 大 (da – четвертый тон) – большой, 大 (dai – четвертый тон) 夫 – врач [7. С. 69].

Таким образом, всё вышеперечисленное является реальным препятствием в изучении русского языка носителями китайского языка и наоборот. Мы видим, что эти проблемы носят как лингвистический, так и экстралингвистический характер. Данной статьёй мы хотели описать трудности у обеих изучающих противоположный язык сторон, дать им краткое описание. Это может помочь при первичном ознакомлении с предметом статьи в дальнейшем избежать этих проблем.

Литература

1. Гао Фэнлань, Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // Педагогическое образование в России. 2016. С. 41–45.

2. Ли Минь, Языковые и речевые барьеры в русско-китайской коммуникации // Лингвокультурология. 2008. С. 145–150.

3. Панова Р.С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев // Вестник Челябинского государственного университета. 19.10.2009. С. 83–86.

4. Бабенко И.И., Цзян Ц. Традиции и инновации методики обучения русскому языку как иностранному в Китае / Вестник Томского государственного педагогического университета. 03.10.2016. С. 121–124.

5. Антонова Ю.А. Методические приёмы преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2010. С. 5–14.

6. Спешнев Н.А. Фонетика Китайского языка. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1980. 142 с.

7. Сюй Лончюань. Основные расхождения в системах русского и китайского языков, создающие трудности при изучении русского языка китайцами и китайского языка русскими // Вестник Южно-Уральского государственного университета Сер. Лингвистика. 2017. Вып. 4. С. 68–71.

М.Г. Корф

Томский Государственный архитектурно-строительный университет

И.А. Бродский в английском переводе
I.A. Brodsky in English translation

Аннотация. Данная статья иллюстрирует сложность перевода творчества поэта И.А. Бродского в семантическом аспекте. Представлен сопоставительный анализ русского и английского перевода стихов, методы рифмовки, которым он отдавал предпочтение, особенности стихосложения Бродского, которые делают его уникальным поэтом XX столетия.

Abstract. This article illustrates the difficulty of translating the works of the poet I.A. Brodsky in semantic aspect. This article presents a comparative analysis of the Russian and English translation of poems and peculiarities of Brodsky's versification, which he preferred and which make him a unique poet of the 20th century.

Переводы поэзии Иосифа Бродского, русского поэта мировой величины, на английский язык звучат оригиналами англоязычных авторов. Такое органичное вхождение русских стихов в английский язык, очевидно, обусловлено влиянием на творчество Бродского Джона Донна и Уистена Хью Одена. Бродским занимались маститые переводчики, они работали над текстами часто совместно с самим поэтом. В русских оригиналах Бродского переводчики видели такую организацию, которая при переводе стихов на английский сохранится и затем будет независимо существовать на почве этого языка.

Когда Иосиф Бродский освоил английский язык до виртуозного владения им, он, подобно Владимиру Набокову, переводил свои произведения. Но если Набоков в переводах сознательно вводил расхождения с русским текстом, подчиняясь правилам чужого языка, то Бродский автопереводы старался максимально приблизить к русскому варианту. При этом ему удавалось сохранять остроты и каламбуры. Таким образом, известное утверждение Роберта Фроста о поэзии, что она теряется в переводе, после Бродского стало относительным.

Поэт в английском переводе доводил сохранность смысла русского текста до такого максимума, что перевод мог произвести впечатление подстрочника. Однако идентичность содержаний оригинала и перевода у Бродского обеспечивалась умелым оперированием синонимами. Бродский, таким образом, являл русский и английский языки «культурными двойниками», по выражению Юрия Лотмана.

Примером может служить отрывок из поэмы «Горбунов и Горчаков» (перевод автора и Г. Томаса), диалог пациентов психиатрической клиники:

"So, what'd you dream of this time, Gorbunov?"
"Oh, mushrooms mostly". "Mushrooms? Curious.
Again?" "Again". "You really make me laugh".
"And why is that? It's pretty serious.
Regularity in the sleep's the stuff
The doctors seem to think is curing us" [1].

Дословно это выглядит так:

"Итак, что тебе снилось, Горбунов?"
"Гм, в основном грибы". "Грибы? Интересно.
Опять?" "Опять". "Ты прямо заставляешь меня смеяться".
"И почему же? Это довольно серьезно.
Регулярность сна есть именно то,
что, по мнению врачей, нас лечит".
В русском оригинале:
"Ну, что тебе приснилось, Горбунов?"
"Да, собственно, лисички". "Снова?" "Снова".
"Ха-ха, ты насмешил меня, нет слов".
"А я не вижу ничего смешного.
"Врач говорит: основа всех основ –
нормальный сон"...

Смысл русского текста в английском вполне сохранён. При этом есть интересная метаморфоза выражения «основа всех основ», связанного с марксистко-ленинской идеологией. В английском тексте оно преобразовано в "sleep's the stuff… is curing us" [3] и вызывает ассоциации с шекспировской строкой "such stuff as dreams are made on"[4]. Пример остроумной игры слов из «Двадцати сонетов Марии Стюарт»:

«Мари, шотландцы всё-таки скоты» [2].

Перевод:

"Mary, I call them pigs, not Picts, those Scots" [3].

По-английски слово «шотландцы» слышится русской бранью, которая включена в зарифмованную градацию "pigs-Picts-Scots" (свиньи – Пикты (варвары) – шотландцы). Здесь смысл несколько изменён, однако игра слов просматривается и в русском варианте.

Не меньше внимания Иосиф Бродский уделял в переводах и сохранению размера стиха. Особенно это касается его творчества в России. В своём американском периоде он не был так принципиален в отношении размера, выстраивая отношения с поэзией Запада.

Излюбленный размер Бродского русского периода – пятистопный ямб. Безусловно, в этом видится влияние русской классики XIX – начала XX в., а также его любимого поэта Одена, который применял этот размер уже в XX веке, хотя для английского языка пятистопный ямб был уже пережитком прошлого.

В большей части переводов сохраняется пятистопный ямб, однако стройность русского текста в них нарушается. Например:

The Governor-general is ill. He lies
on a couch, wrapped in a shawl from Alcazar,
where he once served, and his thoughts turn
on his wife and on his secretary
receiving guests downstairs in the hall [2].

Наместник болен. Лежа на одре,
покрытый шалью, взятой в Альказаре,
где он служил, он размышляет о
жене и о своем секретаре,
внизу гостей приветствующих в зале [4].

Стремление удержать рифму ограничивает ямб Бродского в переводном тексте. Более точно передать оригинал поэту помогал белый стих. Пример из «Одиссей – Телемаку»:

To a wonderer the faces of all islands
resemble one another. And the mind
trips, numbering waves; eyes, sore from sea horizons,
run; and the flesh of water stuffs the ears.
I can't remember how the war came out;
even how old you are – I can't remember [2].

Все острова похожи друг на друга,
когда так долго странствуешь; и мозг
уже сбивается, считая волны,
глаз, засоренный горизонтом, плачет,
и водяное мясо застит слух.
Не помню я, чем кончилась война,
и сколько лет тебе сейчас, не помню [4].

По мере возможности иные размеры в переводах Бродского тоже отражали оригинал. В последний двадцатилетний период своего творчества поэт предпочитал белый стих, тоническое стихосложение (дольник), что давало рифме свободу, позволяло экспериментировать с ней, делать неожиданной. Например:

Они выбегают из будущего и, прокричав "напрасно!",
тотчас в него возвращаются; вы слышите их чечетку.
На ветку садятся птицы, большие, чем пространство,
в них ни пера, ни пуха, а только к черту, к черту [4].

They briskly bounce out of the future and having cried "Futile!"
immediately thud back up to its cloud-clad summit.
A branch bends, burdened with birds larger than space – new style,
stuffed not with down or feathers but only with "Damn it! Damn it!"[2].

В завершающем периоде своего творчества Бродский овладел тем «высшим пилотажем» рифмы, который позволял сроднить оригинал и перевод. И степень «родства» многих стихотворений выражалась в звучании русского оригинала переводом с английского, а в переводном тексте слышался англоязычный поэт.

Подпал ли Бродский под воздействие англо-американской поэтики? Очевидно, дело здесь в другом. Обстоятельства жизни и творчества привели его к уровню билингвиста. Поэт существовал параллельно в двух языковых системах. Английский язык стал для него не вторым языком, а источником синонимов.

Литература

1. Brodsky, J. (1997–2001), *Collected Poems in English*, Nedra, St. Petersburg, Russia.
2. Brodsky, J. (1995–1999), *Collected Poems in Russian*, Nedra, St. Petersburg, Russia.
3. Brodsky, J. (1995–1999), *Collected Poems in English,* The science, Moscow, Russia.
4. International Authors and Writers Who's Who. (2000). Cambridge: Interrnational Biographical Centre.

М.Ю. Кайгородова, Е.Н. Кравцова

МБОУ СОШ № 186 г. Новосибирск
Национальный исследовательский Томский государственный университет

Роль переводческих трансформаций при переводе медицинских текстов
The role of translational transformations in translating medical texts

Аннотация. В данной статье рассматривается роль переводческих трансформаций в медицинских текстах (на примере инструкций по применению к медицинским препаратам) при переводе с немецкого языка на русский

язык. Переводческие трансформации в медицинских текстах являются комплексным преобразованием, охватывающим одновременно синтаксический, морфологический и лексический уровни языка, поэтому членение текста перевода на конкретные преобразования составляет большую трудность. Лексические трансформации, которые наиболее часто употребляются при переводе инструкций к медицинским препаратам, согласно проведенному анализу, - это опущения, лексические добавления, конкретизация и лексические замены. Основным видом грамматических трансформаций являются перестановки и добавления. Использование переводческих трансформаций в медицинских текстах обусловлено рядом причин, в частности, отсутствием эквивалентной синтаксической структуры в языке перевода, отсутствием лексического соответствия в языке перевода, экстралингвистическим фактором (межкультурные различия, отражаемые в языке), некорректностью буквального перевода и, как следствие, неполнотой адекватности восприятия текста перевода.

Abstract. This article discusses the role of translational transformations in medical texts (on the example of instructions for medical use of medical products) when translating from German into Russian. Translational transformations in medical texts are complex transformations that encompass syntactic, morphological and lexical levels of the language at the same time, thus making it utterly difficult to divide the text into specific transformations. According to the analysis, the lexical transformations that are most often used when translating instructions for medical products are omissions, lexical additions, specification and lexical substitutions. The main type of grammatical transformations are transpositions and additions. The necessity to use translational transformations in medical texts is caused by a number of reasons, in particular, the lack of an equivalent syntactic structure in the target language, the lack of a lexical equivalent in the target language, the extra-linguistic factor (intercultural differences reflected in the language), the literal translation impropriety resulting in incomplete adequacy of the target text perception.

На сегодняшний день медицина совместно с другими научными отраслями набирает обороты в развитии и совершенствовании. Совместные усилия ученых из разных стран позволяют достигать большего успеха в исследованиях и более эффективных результатов деятельности, отсюда возрастает потребность в качественном переводе медицинского дискурса. Специфика медицинской терминологии и логических связей терминов в предложении создают трудности при переводе, потому что, в связи со стремлением к адекватности восприятия текста иноязычной аудиторией, перед переводчиком стоит задача правильной передачи смысла на языке перевода, а отсюда и правильного осмысления содержания текста. Медицинский перевод из-

начально служил для переноса медицинских ученых трудов в другие культуры. На сегодняшний день он помогает людям распространять информацию о мировых научных открытиях и изобретениях в области медицины, что способствует совершенствованию способов диагностики и лечения пациентов [1].

Медицинский перевод является одним из самых сложных видов перевода, что обусловлено тремя основными факторами. Прежде всего, это разнообразие видов текстов с соответствующими лексическими, грамматическими и синтаксическими особенностями [2], обилие специальной терминологии в языке оригинала и перевода, международные термины и сокращения, термины латинского происхождения. Кроме того, необходимо помнить об ответственности, которую несет переводчик непосредственно за физическое здоровье и состояние человека.

Исследование роли переводческих трансформаций при переводе медицинских текстов проводилось на примере немецких и русских медицинских инструкций по применению следующих лекарственных средств: таблетки «Нурофен», гель для наружного применения «Вольтарен Эмульгель», капли для приема внутрь «Тонзилгон Н», гель для приема внутрь «Фосфалюгель», спрей назальный «Отривин», капли глазные «Бепантен», капли для приема внутрь «Иберогаст», таблетки шипучие «АСС». Трансформации в медицинских текстах являются наиболее эффективным методом перевода, поскольку данный метод позволяет сохранить смысл исходного текста при наименьших потерях.

Переводческие трансформации на сегодняшний день вызывают большой интерес у лингвистов и переводчиков, поскольку они обладают рядом преимуществ по сравнению с другими методами перевода. В теории перевода термин «трансформация» появился в 50-х годах XX века. Переводческие трансформации и их классификации подробно рассматриваются в трудах таких ученых как М.П. Брандес, И.С. Алексеева, В.Н. Комиссаров, Н.К.Гарбовский, Л.С. Бархударов, Л.К. Латышев и других. Л.К. Латышев называет переводческими трансформациями намеренные отступления от структурного и семантического параллелизма между текстом оригинала и текстом перевода в пользу их равноценности в плане воздействия [3. С. 34–35]. Л.С. Бархударов называет переводческими трансформациями многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразова-

ния, способствующие достижению переводчиком передачи максимально возможной полноты информации, содержащейся в исходном тексте, при строгом соблюдении языка перевода [4. С. 190]. Лингвисты и переводчики по-разному понимают переводческие трансформации, в связи с чем существуют также и разные классификации трансформаций.

В качестве основы для проведенного исследования была использована классификация переводческих трансформаций, предложенная И.С. Алексеевой, поскольку данный лингвист рассматривает переводческие трансформации именно на примере немецкого языка. И.С. Алексеева выделяет трансформации 4 элементарных типов: 1) перестановки; 2) замены; 3) добавления; 4) опущения.

Отдельно автор рассматривает антонимический перевод, компенсацию и описательный перевод, потому что считает их изначально комплексными многоуровневыми преобразованиями [3. С. 167].

Наиболее частыми приемами при переводе инструкций к медицинским препаратам, согласно проведенному анализу, являются опущения, лексические добавления, конкретизация и лексические замены. В немецких инструкциях по применению пишется название препарата, которое опускается при переводе на русский язык. Ср.: нем.: *Was Nurofen enthält?* – рус.: *Состав.* Также, согласно российским нормам, двусоставное вопросительное предложение переходит в односоставное назывное, поэтому при переводе опускаются вопросительные слова. Например: нем.: *Welche Nebenwirkungen sind möglich?* – рус.: *Побочные действия.* Часто данный прием применяется в связи с российскими требованиями оформления инструкций, в которых употребляются устойчивые формулировки, являющиеся обязательными при написании или переводе инструкций. Это можно наблюдать в следующих примерах: нем.: *Nehmen Sie die überzogenen Tabletten unzerkaut zusammen mit ausreichend Flüssigkeit ein*. – рус.: *Внутрь, запивая водой*.

Что касается конкретизации, то такой вид трансформаций используется для сужения исходного значения. Например: нем.: *Wie ist /.../ aufzubewahren?* – рус.: *Условия хранения/ Срок годности.* Таким образом, в немецкой инструкции эти два пункта совмещены в одном разделе. Такой прием может встречаться и при уточнении показания к применению: нем.: *Bauchschmerzen* – рус.: *Боль в эпигастральной области.* Конкретизацией в данном примере служит «эпигастральная

область». В данном примере конкретизация реализуется посредством введения понятия «эпигастральная область», значение которого уже, чем исходное понятие «боли в животе».

Основным видом грамматических трансформаций являются перестановки. Потребность использования перестановок при переводе объясняется различием синтаксических структур, существующих в русском и немецком языках и наиболее характерных для определенного типа текста. Например: нем.: *Lösen Sie bitte die Brausetablette…* – рус.: *Таблетки шипучие следует растворять…* В данном примере перестановка слов происходит, потому что в немецком языке данное предложение стоит в повелительном наклонении, поэтому начинается с глагола, а в русском варианте использовано безличное предложение, которое начинается с дополнения, что более характерно для текстов научного стиля.

Грамматическое добавление, как и перестановка, часто встречается при переводе с немецкого языка на русский, что обусловлено различием в употреблении предлогов, союзов или, например, отсутствием артиклей и вспомогательных глаголов в русском языке. Ср.: нем.: *Warnhinweise und Vorsichtsmaßnahmen.* – рус.: *С осторожностью.* Изменение падежа в русском варианте влечет за собой потребность в добавлении предлога. В большинстве случаев грамматическое добавление используется совместно с лексическим добавлением, поскольку является связующим компонентом добавленных лексических единиц. Грамматические добавления возможны также и в комплексе с другими видами трансформаций, например, с заменой члена предложения. Ср.: нем.: *Schwangerschaft/Stillzeit.* – рус.: *Применение при беременности и в период грудного вскармливания.* В немецком тексте предложение состоит из двух подлежащих, а в русском варианте подлежащим становится добавленное «применение», к которому и присоединяются русские эквиваленты немецкого текста при помощи грамматических добавлений, в частности, предлогов и союза.

Синтаксическая замена в сложном предложении, согласно данному анализу, выступает в качестве наименее употребительного вида грамматических трансформаций. Причинами тому являются различие в содержании текста оригинала и перевода и применение большого числа других трансформаций, что усложняет обнаружение данного вида и мешает заключению вывода о том, что в данном случае была произведена именно синтаксическая замена в сложном предложении.

Однако иногда можно отчетливо наблюдать такой вид трансформации. Ср.: нем.: *Bei Kindern unter 3 Jahren darf Iberogast® nicht eingenommen werden, da keine ausreichenden Erfahrungen vorliegen.* – рус.: *Детский возраст до 18 лет* (*из-за недостаточности клинических данных*). При переводе немецкое сложноподчиненное предложение было преобразовано в простое назывное предложение на русском языке.

Лексико-грамматические трансформации (компенсация, описательный и антонимический перевод) встречаются при переводе медицинских инструкций довольно редко. Самым редким видом трансформаций в медицинских инструкциях является антонимический перевод. Антонимический перевод используется при описании способа применения и дозы лекарственного средства, к примеру: нем.: *In der Regel ist in Abhängigkeit von den Symptomen eine Anwendungsdauer über 1–3 Wochen ausreichend.* – рус.: *Гель не следует применять более 14 дней при посттравматических воспалениях и ревматических заболеваниях мягких тканей без рекомендации врача.* В немецком предложении содержится информация о длительности приема для достижения необходимого терапевтического эффекта, а в русском – предостережение о нежелательном увеличении длительности применения.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что при переводе инструкций к медицинским препаратам наиболее употребительными являются опущения, лексические добавления, конкретизация, лексические замены, грамматические перестановки и добавления. Необходимо, однако, отметить, что деление трансформаций на отдельные виды является условным, поскольку текст характеризуется комплексностью синтаксических, грамматических и лексических явлений, и требует более детального изучения.

Литература

1. Кондратьев Д.К. Инструкции по применению лекарственных средств на немецком языке: учебное пособие для студентов лечебного, педиатрического, медико-психологического факультетов и факультета медсестер с высшим образованием. Гродно: ГрГМУ, 2006. URL: https://www.bsmu.by/downloads/kafedri/k_inostr_yaz/2013-2/3.pdf

2. Особенности перевода медицинских текстов с немецкого языка на русский язык. URL: https://repetitora.com/osobennosti-perevoda-medicinskih-tekstov-s-nemeckogo-yazyka-na-russkij-yazyk

3. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 320 с.

4. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. 4-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2013. 240 с.
5. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов вузов. М.: Академия, 2011. 368 с.

А.В. Крайдер

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Использование игровых технологий в системе обучения переводу
Using game-based technologies in a system of studying translation

Аннотация. Представлена методика проведения имитационно-деловой игры как средства активизации профессиональных компетенций специалистов в области перевода. Продемонстрирован пример разработки образовательной игры, ее общая структура и компоненты, которые могут быть модифицированы и использованы в преподавании других дисциплин по направлению подготовки «Перевод и переводоведение».
Abstract. The article presents a business simulation game methodology as means of enhancing the professional competence of specialists in the field of translation. An example of educational game development is demonstrated, its general structure and components can be modified and used in the teaching of other disciplines in the field of translation studies.

Взрывной рост интереса к играм заставляет говорить о геймификации как об одном из ключевых трендов нового образования. Среди преимуществ игровых подходов называют рост мотивации учащихся, прозрачную структуру образовательной программы, а также эффективное управление образовательным процессом. Игровые технологии способны решить проблему мотивации игрока, снижения эмоционального напряжения или страха перед сложностью нового материала по дисциплине. Кроме того, игроку заведомо понятно, что в игре можно ошибиться, проиграть, но потом попробовать снова и добиться успеха. Таким образом, игра способна вовлечь в учебный процесс, повысить мотивацию к изучению определенной дисциплины [4].

Игры-симуляторы много лет используются для отработки профессиональных навыков в транспорте, промышленности и медицине. Проблема применения игровых технологий преподавания не нова.

В данной области исследованиями занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, М.И. Махмутов, Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков, Э.Клопфер, Д. Шапиро.

В существующей практике имеются различные типы игр: деловые, аттестационные, организационно-деятельностные, инновационные, рефлексивные игры по снятию стресса и формированию инновационного мышления, поисково-апробационные и другие. Для обучающих игр характерны многовариантность и альтернативность решений. При этом одна и та же игра может выполнять несколько функций: обучающую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психотехническую [3]. Что касается игровых технологий, влияющих на результаты профессионального творчества специалистов-переводчиков, то они практически не развиты. Однако высоко мотивированные и талантливые студенты сегодня как никогда нуждаются в новых подходах в обучении фундаментальным и профессиональным дисциплинам, что подтверждают исследования многих ученых в этой области [2]. В связи с этим вопрос внедрения игровой технологии при подготовке специалистов-переводчиков становится актуальным. Анализ специфики переводческой деятельности и изучение типологии игр позволили сделать вывод, что для развития профессиональных компетенций будущих переводчиков в основном внедряется имитационно-деловая игра, которая использует контекстно-компетентностный подход, разработанный А.А. Вербицким [1].

В рамках занятий по дисциплине «Теория и практика перевода», включенной в программу подготовки студентов по специальности «Перевод и переводоведение», была разработана имитационно-деловая игра «Поиск оптимального пути». Целью игры является развитие организационно-коммуникативных и личностных компетенций с помощью имитации ситуаций события международного уровня, соответствующих выполнению реальных действий по предложенной модели.

В игре «Поиск оптимального пути» успешность коммуникации во многом определяет выигрыш/проигрыш, что мотивирует участников совершенствовать свои коммуникативные способности. Коммуникация в игре может носить межличностный и групповой характер. Акт коммуникации может осуществляться как на родном, так и на иностранном языках, что является очень ценным для формирования у студентов навыков, полезных для переводческой специальности.

При разработке имитационно-деловой игры «Поиск оптимального пути» были учтены структурные компоненты, предложенные Кевином Ворбаком (Kevin Werbach), ведущим открытого курса по геймификации (gamification) на платформе онлайн-образования Coursera. Кевин Ворбак предложил рассмотреть элементы любой игры по условной пирамиде, которая состоит из трех слоев: на верхнем уровне находится Динамика, на среднем – Механика, а на нижнем – Компоненты. Слой «Динамика» – это верхнеуровневые, концептуальные элементы игры, они представляют «грамматику» игры, ее скрытую структуру. К данному слою относятся: ограничения, эмоции, хронология или нарратив, прогрессия, отношения. Слой «Механика» – это действия, которые двигают вперед игровую деятельность и содержат такие элементы, как вызов, случай, обратная связь, добыча ресурсов, вознаграждение; транзакции, ходы, состояние выигрыша. Слой «Компоненты» показывает реализацию динамики и механик игры и включает разделы: достижения; аватары; коллекции; открытие нового контента; подарки и дарение; рейтинги лидеров; уровни; очки; квесты; социальные связи; команды; виртуальные товары и блага и др. Пирамида игровых компонентов означает, что концепции верхнего уровня должны поддерживаться и раскрываться одним или несколькими элементами нижних уровней [5].

Визуально имитационно-деловая игра «Поиск оптимального пути» представляет собой динамическую карту, состоящую из 36 шестиугольных гексов, на которой размечены 40 условных городов, соединенных сетью из различных видов транспорта друг с другом. С помощью карточек транспорта студенты могут выбирать, каким видом транспорта и с какими временными затратами они могут перемещаться между пунктами. Цель игры заключается в том, чтобы студенты добрались из стартового до финишного городов, затратив как можно меньшее количество единиц транспортных карт на решение задач, представленных в виде вопросов по теоретическому и практическому материалу дисциплины «Теория и практика перевода», которые достаются игроку при его прибытии в город. Если задача успешно решена, то студент получает бонус. В качестве бонуса предусматривается немедленное перемещение в ближайший город по направлению следования героя. Игра заканчивается, когда последний из игроков достигает финишного города. Игрок с наименьшей суммой является победителем.

Таким образом, согласно пирамиде Кевина Ворбака, игра «Поиск оптимального пути» включает следующие элементы: слой «Динамика» – ограничения; хронология (нарратив); прогрессия; слой «Механика» – вызов; случай; соревнование; обратная связь; вознаграждение; ходы; состояние выигрыша; слой «Компоненты» – достижения и очки.

Очень важным для проведения имитационно-деловой игры «Поиск оптимально пути» является предшествующий ей этап. Студенты, работая в командах, осуществляют поиск материала по заданной тематике, проводят подбор и изучение необходимой литературы, предварительные терминологические исследования, готовят глоссарий. Актуальность, реальность и важность тематики игры побуждают их расширять свой информационный запас новыми экстралингвистическими знаниями, необходимыми для переводческой профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в настоящее время игровые технологии в сфере преподавания теории и практики перевода, которые значительно влияют на результаты профессионального творчества, практически не развиты. Публикаций и методических материалов по данному вопросу очень мало. Основная сложность заключается в том, что при имеющемся опыте разработки механики и динамики игры для ее реализации требуются контентная составляющая.

В целом, ориентируясь на мотивы обучения, имитационно-деловая игра «Поиск оптимально пути» позволяет активизировать профессиональные компетенции студентов, такие как владение культурой мышления, основами методики предпереводческого анализа текста, основными способами достижения эквивалентности в переводе; знание особенностей перевода как средства социокультурной и межкультурной коммуникации, а также норм лексической эквивалентности. Кроме того, персонализированные учебные траектории, которые сочетают геймификацию, строятся вокруг решения реальных жизненных проблем и вызовов, а не вокруг академических предметов.

Литература

1. Чубик П.С., Чучалин А.И., Соловьев М.А., Замятина О.М. Подготовка элитных специалистов в области техники и технологий // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 188–208.

2. Солодовникова О.М., Замятина О. М., Мозгалева П.И., Лычаева М.В. Формирование компетенций элитного технического специалиста // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 3 (11). С. 65–71.

3. Замятина О.М., Мозгалева П.И. Усовершенствование программы элитной технической подготовки: компетентностно ориентированый подход // Инновации в образовании. 2013. № 10. С. 36–45.
4. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. URL: http://www.voppsy.ru/contents/c875.htm (дата обращения: 09.01.2019).
5. Gamification. URL: https://www.coursera.org/learn/gamification (дата обращения: 09.01.2019).

И.В. Петрова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Репрезентация эмоционального состояния героя в художественном дискурсе
Representation of a character's emotional state in literary discourse

Аннотация. В статье рассматривается проблема репрезентации эмоционального состояния героя в двух переводах художественного текста жанра сказки «Алиса в стране чудес», выполненных Н.М. Демуровой и В.В. Набоковым. Анализируются эмоциональное состояние героев сказки и эмотивная лексика с целью выявления оптимального переводческого решения и установления переводческой эквивалентности и адекватности. Исследуется зависимость эмотивной лексики от прагматической установки переводчиков.
Abstract. The paper deals with the problem of representation of a character's emotional state in two literary translations of the fairy-tale 'Alice in Wonderland', made by Nina Demurova and Vladimir Nabokov. The fairy-tale characters' emotional state and emotive vocabulary are analyzed in order to reveal an optimal translation solution and to establish the equivalence and adequacy of translation. The dependence of emotive vocabulary on the translator's pragmatic intention is also examined.

Эмоциональное состояние героя – главная составляющая художественного дискурса, так как посредством влияния эмоциональных образов художественного текста на читателя, а именно на его систему ценностей, убеждений и чувств, появляется определенная ответная эмоциональная реакция, или эмоциональный отклик, что соответствует цели художественного дискурса – создание особого эстетического эффекта.

Эмоции – сложноструктурное образование, выражающее внутреннее состояние героя, его изменения и его отношение к окружающему миру, ситуациям и другим героям. При их взаимодействии между собой происходят такие процессы, как: активизация, усиление или ослабление одной эмоции другой. Немаловажный момент заключается еще и в том, что между разными видами эмоций нет четких границ. Следовательно, страх может переходить в ужас, гнев в ярость и пр. Кроме эмоций, выделяют также эмоциональные процессы в виде чувств, аффектов и настроений [1].

Существует огромное количество классификаций эмоций по разным критериям, но в основном эмоции подразделяются на базовые (фундаментальные) и сложные (второстепенные), а также положительные и отрицательные.

Все это многообразие эмоциональных состояний составляет довольно большую трудность при переводе с одного языка на другой, так как репрезентация эмоций в разных культурах может отличаться, что порождает проблемы в вербализации, номинации и специфике эмоций различными языковыми средствами в оригинале и переводе.

Сложнейшей задачей при переводе эмотивной лексики является поиск эквивалента, которая решается по-разному, ведь необходимо не только выполнить правильный перевод, но и передать соответствующее эмоциональное состояние героя, заложенное в оригинале.

Эквивалентность перевода – относительное понятие, и степень относительности очень вариабельна. При переводе художественного текста переводческая эквивалентность заключается в эмоционально-коммуникативном компоненте, являющимся инвариантной частью, которая подлежит сохранению в тексте перевода. С позиций эмпирического подхода поиск инвариантной составляющей происходит в сопоставлении большого количества переводов с оригиналом.

Адекватность – еще одно понятие, присущее переводу художественных текстов, которое означает полную передачу семантического содержания оригинала и функционально стилистическое соответствие перевода оригиналу. Зачастую в художественном дискурсе встречается адекватный перевод, отступающий от требований эквивалентности. Разница между адекватным и эквивалентным переводами заключается в том, что эквивалентность подразумевает равноценность оригинального и переводного текстов, а адекватность представляет собой соответствие переводческого решения коммуникативной ситуации перевода [2].

Стопроцентная эквивалентность и адекватность невозможны, так как помимо языковых различий всегда есть трудности в передаче исторических, культурных и других особенностей, которые нередко приводят к потере определенного количества информации, смысла и др.

Базовых эмоций по К. Изарду – 10: интерес, удовольствие-радость, отвращение-омерзение, печаль, удивление, презрение-пренебрежение, гнев-ярость, стыд-застенчивость, страх-ужас, любовь, вина-раскаяние; они имеют наиболее яркое и частое выражение в лексической семантике посредством эмотивных смыслов, которые содержат информацию об эмоциях и чувствах человека [3]. Выделяемые характеристики эмоций дают возможность для каждой из 10 базовых эмоций подобрать слова, называющие различные оттенки, и получить из этих лексических единиц огромную сеть, охватывающую всю сферу эмоций.

Актуализация эмоций производится через вербализацию во внешней речи, однако способы вербализации различны и местами этноспецифичны. Многообразие таких способов подтверждается различными языковыми средствами, в которые входят соответствующая эмотивная лексика, синтаксис, фразеологические конструкции, особая интонация и пунктуация, междометия и т.д.

Известный ученый-эмотиолог В.И. Шаховский выделяет три разных способа вербализации эмоций: экспликация, называние (номинация), описание. Вводимое понятие «эмотив» – языковая единица, которая служит для передачи эмоций и эмоционального состояния и может оказывать влияние на получателя информации.

Данная классификация, которая наиболее подробна в объяснении каждого класса эмотивной лексики, состоит из [4]:

– эмотивов – аффективов (эмотивное значение – единственное лексическое значение) и коннотативов (эмотивная семантика в статусе коннотации);

– нейтральная лексика (может становиться эмотивной в речи);

– лексика эмоций.

К первой группе относятся: междометия, бранные слова и ругательства, главная функция которых проявляется в выражении эмоций. Они не описывают эмоции, а информирует об определенном эмоциональном состоянии человека. У коннотативов эмотивный компонент присоединяется к логико-предметному значению. Группу коннотативов составляют: тропы (метафора и сравнение) с анималистическим компонентом, зоолексика, оценочные лексемы, лексика разговорного

стиля, эмоционально окрашенные лексемы, архаизмы и др. Немаловажную роль при переводе эмоций играют знаки препинания.

Качественный адекватный и эквивалентный перевод эмоций зависит не только от использованных языковых средств, но также от образа героев, который переводчики стремятся воссоздать при переводе.

Для иллюстрации в данной работе были рассмотрены два перевода произведения «Алиса в стране чудес», выполненные Н.М. Демуровой [5] и В.В. Набоковым [6]. Перевод Н.М. Демуровой признается специалистами каноническим, между смыслом высказываний и игрой слов она выбирает правильную передачу смысла, поэтому она ближе всех переводчиков приблизилась к оригиналу, в её переводе все соразмерно, а также английская действительность и реалии перевода не противоречат друг другу.

Перевод В.В. Набокова, выполненный в форме вольного пересказа английского художественного текста, отличается от других переводов воссозданием русской действительности и русификацией персонажей и их быта.

В главе «Синяя Гусеница дает совет» очень показательна разница в знаках препинания, что представляется важным для передачи эмоции презрения. Конечно же, оба варианта неплохо справляются с данной задачей, но в переводе В.В. Набокова вопросительный знак усиливает эмоциональный эффект данной эмоции.

*'**You!**' said the Caterpillar **contemptuously**. 'Who are YOU?'*

– Тебе! – повторила Гусеница с презрением. – А кто ты такая? (Н.М. Демурова).

– Тебе? – презрительно проговорила Гусеница. – Кто ты? (В.В. Набоков)

В следующем примере слово *feeling* звучит в строгом переводе Н.М. Демуровой как *ощущение*, так как главная героиня Алиса *ощущает* изменения с её телом посредством анализаторов, это не чувство (как в переводе у В.В. Набокова), для чувства необходима привязка к некоторому социальному/абстрактному объекту и более долгая продолжительность действия. В.В. Набоков переводил сказку исключительно для детей, поэтому слово *чувство* понятнее для детей, нежели слово *ощущение*, а Н.М. Демурова адресовала свою сказку не только детям, но и взрослым. Именно таким образом, через выбор целевой аудитории, возникают расхождения в прагматической установке переводчиков.

*'What a curious **feeling**!' said Alice; 'I must be shutting up like a telescope.'*

– Какое странное ощущение! – воскликнула Алиса. – Я, верно, складываюсь, как подзорная труба. (Н.М. Демурова)

– Вот странное чувство! – воскликнула Аня. – Должно быть, я захлопываюсь, как телескоп. (В.В. Набоков)

В отрывке размышлений Белого Кролика Кролик употребляет прилагательное *savage*, которое переводится как *злой, яростный, жестокий*. Гнев Герцогини, который относится специалистами к базовым эмоциям, достигнет наивысшей степени проявления (учитывая свойство изменяемости эмоций – гнев перерастает в ярость). Фундаментальная эмоция страха порождает комплексную эмоцию тревоги, которая состоит из страха, стыда, печали и чувства вины. Именно эта эмоция усиливает эмоцию гнева в переводе Н.М. Демуровой, и этот перевод логичен и успешен тем, что нарастающее беспокойство Белого Кролика рисует более страшную в ярости, нежели в гневе Герцогиню. В.В. Набоков останавливает свой выбор на прилагательном *злой*, он не учитывал характеристику образа Герцогини и её взрывную агрессию, тем самым эмоция злости в его переводе не передает всю опасность положения Белого Кролика, а отражает лишь крайнее раздражение и недовольство Герцогини.

...he came trotting along in a great hurry, muttering to himself as he came,

*'Oh! the Duchess, the Duchess! Oh! won't she be **savage** if I've kept her waiting!'*

На бегу он тихо бормотал:

– Ах, боже мой, что скажет Герцогиня! Она будет в ярости, если я опоздаю! Просто в ярости! (Н.М. Демурова)

Он семенил крайне торопливо и бормотал на ходу:

– Ах, Герцогиня, Герцогиня! Как она будет зла, если я заставлю ее ждать! (В.В. Набоков)

Таким образом, рассмотренные примеры иллюстрируют соответствующие переводческие решения, позволяющие передать эмоциональное состояние героев художественного произведения. Основными критериями выбора того или иного переводческого решения служат эквивалентность и адекватность перевода. Кроме того, оптимальное переводческое решение может отражать еще и прагматическую установку переводчика.

Литература

1. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. М.: Логос, 2002. 153 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 420 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2007. 464 с.
4. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 204 с.
5. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес. Алиса в Зазеркалье / пер с англ. Н.М. Демуровой. М.: Наука, 1978. 359 с.
6. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес / пер. с анг. В.В. Набокова. М.: Радуга, 2001. 317с.

В.М. Ромашко, Л.А. Митчелл

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Проблема перевода фразеологизмов с английского языка на русский язык и идентичность их русским аналогам
The problem of translation of phraseologies from Russian language to English language and their identity with Russian analogues

Аннотация. Рассматривается практика перевода фразеологизмов с английского языка на русский язык и проблемы, возникающие в процессе перевода. Рассмотрены и проанализированы множественные опыты художественного перевода фразеологизмов, их идентичность русским аналогам. Делается вывод об актуальности проблемы художественного перевода фразеологизмов в современных книгах, фильмах, статьях и т.п.

Abstract. The article considers the problems which appear during translation of phraseologies from English to Russian. Many examples of literary translation of phraseologies and their identity with Russian analogues are examined and analyzed. The article draws a conclusion on the relevance of literary translation in modern books, films, articles and so on.

Перевод – это деятельность переводчика, направленная на наиболее точную передачу мыслей, чувств и эмоций от говорящего к слушающему. Как известно, наибольшую сложность представляет собой художественный перевод, так как различия в историческом развитии народов приводит к тому, что складываются различия и в культурной сфере этих народов, вследствие чего некоторые образные определе-

ния, устойчивые словосочетания и выражения могут иметься в одном языке и отсутствовать в другом, что и вызывает сложности перевода. Кроме того, некоторые устойчивые словосочетания, фразеологизмы в частности, могут иметься в обоих языках, быть идентичны по смыслу, но отличаться друг от друга стилистически.

Необходимо обратить внимание, что существует несколько категорий фразеологизмов, которые соответствуют стилям речи, в которых они употребляются. Однако, как правило, перевод фразеологизмов касается прежде всего художественного перевода, так как именно художественная речь наиболее открыта разного рода образным средствам. Хотя существуют и другие стили речи, в которых используются и, соответственно, переводятся фразеологизмы: публицистический, разговорный и т.д. [1].

Также интересным является влияние или же заимствование одним языком фразеологизмов другого языка и их приспособление к условиям нового языка, т.е. изменения, которым они подвергаются в культурной среде заимствующего языка.

В данной статье мы рассмотрим проблему перевода фразеологизмов с английского языка на русский язык и их идентичность русским аналогам. Это позволит расширить знания в области фразеологии, что в дальнейшем может в определенной степени облегчить работу с практическим переводом, а также углубить общие знания о языке.

На сегодняшний день во всём мире не существует языков, за исключением искусственных, в которых не было бы фразеологизмов. Однако общеизвестно, что в некоторых языковых группах фразеологические обороты употребляются чаще, чем в других. Это создаёт сложности как при переводе, так и при изучении языка с большим количеством и высокой частотой применения фразеологизмов в речи.

Русский, как известно, очень живой язык, характеризующийся относительно высоким процентным содержанием образных средств в речи, и фразеологизмов в том числе [2].

Стилистическая классификация фразеологизмов помогает их изучению и дает понять, какие сферы жизни народа являются для представителей этого народа значимее других. Для анализа перевода фразеологических оборотов в каждом отдельном случае, а также общепринятых эквивалентов фразеологизмов английского языка фразеологизмам русского языка будем использовать следующую классификацию, которая, на наш взгляд, адекватно отражает особенности именно

фразеологизмов как образных средств. Согласно этой классификации абсолютно все фразеологизмы делятся на следующие стилистические группы:

I. Художественные.
II. Публицистические.
III. Разговорные.
IV. Официально-деловые.
V. Научные.

I. Художественные фразеологизмы:

“No sweet without sweat” – Не вкусив горького, не видать и сладкого.

“Out of sight out of mind” – С глаз долой, из сердца вон (дословно: прочь из поля зрения, прочь из головы).

“One swallow does not make a summer” – Одна ласточка весны не делает (дословно: одна ласточка не делает лета).

“While there is life, there is hope” – Пока дышу/живу надеюсь.

II Публицистические фразеологизмы:

“It takes two to tango” – В паре ответственны оба.

III. Разговорные фразеологизмы:

“As cool as a cucumber” – Спокоен как слон/невозмутим как удав (дословно: холоден как огурец).

“Pigs to you!” – А вот фиг тебе!

“As snug as a bug in a rug” – Как сыр в масле катается (дословно: устроился, как клоп в ковре).

“Break a leg!” – Ни пуха ни пера!

IV. Официально-деловые фразеологизмы:

“notice of amendment” – уведомление об исправлении (например, о внесении в товарный знак)

“to aid and abet” – пособничать и подстрекать

“your humble servant” – ваш покорный слуга (ставится перед подписью в официальном письме)

V. Научные фразеологизмы:

“to be beyond the scope of (the paper)” – быть за рамками, не входить в задачу (данной работы).

Рассматривая приведённые примеры, можно отметить несколько интересных фактов:

Во-первых, с одной стороны, можно сказать, что некоторые художественные фразеологизмы невозможно перевести с английского

языка на русский другими фразеологизмами из-за отсутствия даже приблизительных аналогов, что, конечно, приводит к определённым проблемам при переводе; в то же время, с другой стороны, необходимо отметить, что некоторая часть художественных фразеологизмов была заимствована и русским, и английским языком из латинского, отсюда и крайне совпадающий смысл [3].

Во-вторых, различия в устойчивых словосочетаниях русского и английского языков становятся очевидными, если взглянуть на разговорные фразеологизмы двух языков: в рассмотренных примерах нет ни одного идентичного фразеологизма, что говорит о разном историческом развитии двух народов.

В-третьих, так как фразеология официально-делового стиля несёт печать официальности, в ней сложились совокупности речевых оборотов и слов, основное назначение которых состоит в том, чтобы точно, объективно и по возможности кратко обозначить стереотипные служебные ситуации, разного рода официальные церемонии, порядок их проведения, ссылки в деловом документе на тех или иных лиц, действия, причины, указание на последующее изложение и т.д. Это, в свою очередь, упрощает работу переводчика, так как перевод документов официально-делового стиля требует лишь знания чётких эквивалентов фразеологических словосочетаний одного языка фразеологическим словосочетаниям другого языка и практически полностью исключает вариативность перевода [4].

В-четвёртых, переводчику, как, впрочем, и любому человеку, изучающему английский язык, будет крайне полезно изучить такую сферу языка, как фразеология, а также непосредственно примеры перевода фразеологизмов для лучшего понимания современных фильмов, книг и статей на английском языке, ведь фразеология по-прежнему является неотъемлемой частью современной речи носителей языка туманного Альбиона. К тому же переводчику сообразно его профессии придётся не раз столкнуться с необходимостью перевода фразеологизмов в художественных текстах и не только.

В-пятых, одной из стилевых черт научного стиля на лексическом уровне является фразеологическая единица, которая так же, как и в официально-деловом стиле, не терпит, как правило, вариативности и тем самым сокращает переводчику возможность ошибиться при переводе при знании точного эквивалента фразеологической единицы.

Таким образом, можно сделать вывод, что перевод фразеологизмов с английского языка на русский язык является актуальной и доста-

точно непростой проблемой для современных переводчиков. В каждом стиле речи есть свои интересные особенности использования и перевода фразеологизмов. В научном и официально-деловом стилях существуют общепринятые клише фразеологических словосочетаний как в русском, так и в английском языках, что обязывает переводчика знать их на обоих языках.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. // Литературно-критические статьи: Художественная литература. 1986. С. 428.

2. Митчелл П.Д., Ахтамбаев Р.П. Влияние военных контактов на французские заимствования в английский язык // Язык и культура. 2014. № 2. С. 69–73.

3. Казакова Т.А. Художественный перевод. // Теория и практика: учебник. СПб.: ИнЪязиздат, 2006. С. 544.

4. Юнусова М.О. Фразеологизмы в научных текстах на английском языке // Актуальные вопросы филологических наук: материалы IV Междунар. науч. конф Казань: Бук, 2016. С. 54–57.

Л.Ф. Хабалева

Чеченский государственный университет

Обучение переводу текстов по специальности студентов неязыковых факультетов
Teaching translation of texts in speciality students of the nonlinguistic faculties

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения переводу текстов по специальности студентов неязыковых факультетов, подчеркивается важная роль формирования обучающимися межкультурной компетенции, необходимой при переводе текстов по специальности. Автором приводятся алгоритм работы с лексикой, грамматикой при переводе текстов по специальности для эффективного обучения студентов качественному переводу.

Abstract. The article deals with the problems of teaching translation of texts in speciality students of the nonlinguistic faculties, an important role of forming intercultural competence in students that is necessary while translating special texts is emphasized. The author presents the algorithm of work with lexical and grammatical material while translating special texts for effective teaching qualitative translation.

Системы разных языков делают акцент не только на содержание культурного опыта, но и позволяют своим носителям противоречащие пути понимания реальности и способы ее понимания. Простое системное отображение одного языка на систему другого зачастую невозможно без искажения. Как отмечал И.А. Бодуэн де Куртенэ, «в одном языке отражаются одни группы внеязыковых представлений, в другом – другие» [1. С. 83]. Очевидно, что культура влияет на язык многогранно. Культурные традиции определяют менталитет того или иного языкового социума и представленную в данном языке картину мира, которая перекликается с другими языковыми картинами мира, но вместе с тем обладает своими особенностями, не имеющими аналога в других языках.

В исследованиях таких ученых, как О.С. Ахманова, И.А. Мельчук, Л.С. Бархударов, R. Jakobson и др., перевод определяется как одна из основных проблем человеческого общения. Как справедливо отмечает профессор И.А. Ндяй: «Следует помнить, что залогом любого качественного перевода является профессиональная базовая подготовка и необходимость систематического развития переводческой компетенции. Эффективная подготовка в рамках спецперевода требует координирование образования…, создание стандартов в области образования с целью повышения качества переводческих услуг» [2. С. 32–33].

Обучение переводу студентов неязыковых факультетов имеет свои особенности. Согласно ФГОС студенты должны уметь осуществить устный и письменный перевод аутентичных текстов по специальности. Перед преподавателями иностранных языков вуза встает очень сложная задача: в сжатые сроки и с небольшим количеством часов обучить переводу студентов, которые еще не имеют профессиональных знаний.

На этапе воспроизведения текста следует ознакомить студентов с особенностями профессионального стиля, такими как: информативность, логичность, точность, объективность, а также с его с лексико-грамматическими особенностями, которые могут представлять трудность при переводе.

Следует обратить внимание на грамматические особенности профессионального стиля: преобладание форм страдательного залога, широкое использование сложноподчиненных предложений и, как следствие, причинно-следственных союзов и логических связок. Неличные формы глагола (инфинитив, причастия I и II, герундий), ши-

роко употребляемые обороты также могут представлять потенциальную сложность при переводе.

Особое внимание следует уделить роли контекста. Перевод отдельных предложений вне контекста с целью преодоления лексико-грамматических трудностей, безусловно, играет важную роль. Однако важно, чтобы студенты четко осознавали, что переводиться должны не слова и грамматические конструкции, а мысли и идеи, поэтому необходимо всегда иметь в виду целое, т.е. весь текст целиком.

Для успешного обучения переводу студентов неязыковых факультетов считаем целесообразным использовать следующий алгоритм работы с текстами по специальности на английском языке:

1) овладение общеупотребительной лексикой по следующей схеме: a) pronunciation, b) spelling, c) meanings), d) associations: synonyms, antonyms, derivatives, e) collocations;

2) выработка умений правильно и эффективно работать со словарем (знать алфавит, транскрипцию, сокращения, обозначающие части речи): a – adjective, adv – adverb etc.;

3) ознакомление с интернационализмами (profession, session, national, person, exam, etc.);

4) умениенаходитьпосмыслувсловареправильныйпереводтакназываемых «ложных друзей переводчика»;

5) овладение навыками распознавать слова в соответствии с различными способами словообразования, такими как: а) словосложение; б) аффиксация; в) конверсия;

6) овладение специальной терминологией (не менее 4 000 терминов по специальности);

7) овладение грамматическими навыками перевода специальных текстов: при этом предлагается следующий алгоритм выбора правильного времени английского глагола: студенты должны решить, в каком времени они собираются говорить (Present, Past, Future), о чем они собираются говорить: о том, что видят (видели, увидят), или о том, что знают (знали, будут знать). Если они видят само действие, следует употребить форму Continuous. Если видят признаки или результат действия – форму Perfect. Если видят само действие и сравнивают то, что видят сейчас, с тем, что видели раньше до этого, следует употребить форму Perfect Continuous. А если они говорят о том, что знают (знали, будут знать, неважно откуда), то нужно употребить форму Simple [3. С. 70].

Приведем примеры заданий к тексту по специальности:

На первом и втором этапах обучения чтению и переводу текстов по специальности следует научить студентов запоминанию лексики и умению четко и быстро пользоваться словарем. Студентам можно предложить следующие задания: *расположите данные слова в алфавитном порядке. Напишите их транскрипцию; расшифруйте следующие сокращения*: a, adv, adj, etc.; *напишите первоначальную (исходную) форму следующих слов*: goes, earlier, etc.; *составьте вопросы к тексту на английском языке, обращая внимание на порядок слов в вопросительных предложениях. Ответьте на них.*

На третьем этапе работы обучаемые выполняют следующие задания: *прочтите и переведите интернациональные слова, не пользуясь словарем; найдите эквиваленты интернациональных слов.*

На четвертом этапе можно предложить студентам текст для перевода, содержащий так называемых «ложных друзей переводчика» и провести анализ адекватности перевода.

На пятом этапе работы над переводом студентам предлагаются следующие задания: *образуйте сложные существительные и переведите их; соотнесите определения следующих префиксов с их дефинициями; образуйте новые слова, используяпрефиксы; прочитайте и переведите следующие существительные и скажите, от каких слов они образованы, определите суффиксы*; *образуйте прилагательные от следующих слов*: culture, education, politics, etc.; *переведите следующие слова на русский язык, назовите суффиксы и определите, к какой части речи они относятся:* effect, toeffect, effective, non-effective, etc.; *образуйте наречия из следующих слов:* main, effective, common, etc.; *обучающиеся должны уяснить для себя такую форму словообразования как конверсия.*

На шестом этапе нам представляется целесообразным обучить студентов не только терминологии, но и наиболее распространенным аббревиатурам в данной области. В аутентичных текстах встречаются сокращения, которые нужно уметь расшифровывать, чтобы правильно понять смысл предложения. Обучающимся предлагается пользоваться кратким справочником английской аббревиации. Приведем примеры некоторых заданий: *Что обозначают эти аббревиатуры?; соотнесите аббревиатуры с их значениями; найдите в трех колонках аббревиатуры, которые имеют что-то общее.*

На седьмом этапе основными видами упражнений для формирования грамматических переводческих навыков могут быть следующие:

ознакомьтесь с вариантами перевода данной грамматической формы. Выберите из предложенных вариантов наиболее подходящий; определите форму глагола, которую следует употребить в русских (английских) предложениях; прочитайте пары предложений и укажите то предложение, которому соответствует перевод, данный ниже; определите, какое явление в русском языке соответствует данному явлению в английском; найдите в предложениях глаголы-сказуемые и определите их время и залог. Переведите их на русский язык. Обратите внимание на употребление и перевод страдательного залога.

Следует отметить тот факт, что в Чеченском государственном университете в течение многих лет ежегодно проводится олимпиада – конкурс на лучший перевод текста по специальности с присуждением призовых мест и вручением Почетных грамот. Студенты неязыковых факультетов являются постоянными участниками конкурса и завоевывают призовые места. Кроме того, на юридическом факультете они самостоятельно готовят мероприятия по проведению судебных разбирательств гражданских и уголовных дел на английском языке с приглашением преподавателей иностранных языков и преподавателей-предметников. В институте экономики и финансов и на факультете государственного управления многие студенты завоевывают призовые места и активно участвуют в ролевых и деловых играх, готовят презентации. Такие мероприятия весьма мотивирует студентов к изучению иностранного языка и способствует повышению их уровня знаний и улучшению качества перевода специальных текстов.

Отметим, что в данной статье приведены не все примеры заданий для усвоения лексико-грамматических явлений при переводе текстов по специальности. К ним можно добавить упражнения типа True / False, MultipleChoice, трансформационные и коммуникативные упражнения.

В заключение можно сделать вывод о том, что приведенный алгоритм выполнения заданий и упражнений обеспечивает лучшее овладение обучающимися навыками перевода текстов по специальности. При этом непременным условием успешной работы по переводу профессиональных текстов является создание атмосферы доброжелательства, доверия и сотрудничества между преподавателем и студентами. Только осуществляя обратную связь (feedback), можно добиться высоких результатов не только в улучшении качества перевода текстов по специальности, но и в обучении иностранному языку в целом.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. М., 1963. Т. 2. С. 83.

2. Кравченко А.В. Время разобраться с временами или как усвоить систему английских времен // ИЯШ. 2002. № 5. С. 69–71.

3. Ндяй И.А. Профессиональный перевод в системе современного образования. Межкультурный аспект (опыт Польши). «Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам: гармонизация или противоборство»: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XVIII» (19–20 мая 2016 г.) / под общ. ред. Н.В. Барышникова. Пятигорск, 2016. 220 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н.Н. Абакумова, И.С. Савицкая

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Формирование англоязычной языковой среды в ведущих исследовательских университетах России (результаты мониторинга 2014–2017 гг.)
The formation of the English speaking environment in leading research Russian universities (monitoring in the period of 2014-2017)

Аннотация. Представлены результаты мониторингового исследования ведущих исследовательских университетов проекта «5-100» в период 2014–2017 гг. Формирование англоязычной языковой среды университета рассматривается в работе как базовая составляющая реализации программы повышения конкурентоспособности вуза. Приведены результаты оценки изменений, происходящих в университетах проекта «5-100», выделены эффективные образовательные и управленческие практики. Зафиксировано, что развитие англоязычной среды университетов происходит через продвижение вузов в международных предметных рейтингах; членство в профессиональных ассоциациях и получение международных научных грантов. Сделаны выводы об использовании программного и проектного подходов в организации и развитии англоязычной среды

Abstract. The article presents the results of a monitoring study of leading research Russian universities participating in the *Russian* Academic Excellence *Project* (*Project 5-100*) in the period of 2014-2017. The formation of the English speaking environment at the University is regarded as a basic component of the implementation of the program to improve the competitiveness of the University. The results of the evaluation of developments in universities project 5 - 100 and effective educational and managerial practices are given. It is stated that the development of the English speaking environment is going through the promotion of universities in the international subject rankings, their membership in professional associations and getting international research grants. Conclusions on the use of program and project approaches in the organization and development of the English speaking environment are made.

Реализация проекта «ТОР 5-100» направлена на интеграцию ведущих исследовательских университетов в мировое научное и образова-

тельное пространство. Это только малая часть изменений, связанных с интернационализацией российского образования. На сегодняшний день можно зафиксировать такие формы интернационализации: создание региональных и международных вузовских сетей (зеркальные лаборатории, ассоциации исследователей, совместная опытно-экспериментальная и научно-исследовательская работа); экспорт образовательных услуг (стажировки, стипендиальные программы и пр.); интернационализация учебных планов и программ (международные магистерские программы, программы двойных дипломов с зарубежными вузами и др.). Мировой образовательный рынок сформирован, и ведущие зарубежные вузы предлагают свои образовательные услуги всем заинтересованным целевым группам без ограничения. Открытые образовательные платформы (Coursera, Открытое образование и пр.) расширили доступ к образовательным ресурсам университетов и возможности обучения у ведущих мировых ученых.

Ведущие исследовательские университеты России – динамично развивающиеся образовательные учреждения, в которых сосредоточены кадровые, финансовые, исследовательские и прочие ресурсы. Организационные, управленческие и инфраструктурные изменения, происходящие в них, представляют исследовательский интерес. Оценка происходящих изменений в ведущих исследовательских университетах необходима, так как позволяет выделить эффективные образовательные и управленческие практики и предложить их к более широкому распространению. Актуальность данного исследования определяет выполнение показателей проекта «Тор 5-100» по международному признанию ведущих исследовательских университетов и необходимостью формирования англоязычной языковой среды как базовой составляющей реализации программы повышения конкурентоспособности вуза.

Английский язык давно признан общемировым средством общения как в отношении налаживания научных и образовательных связей, так интернационализации российского образования. Ведущие исследовательские университеты, решающие задачу интернационализации, актуализировали проблему недостаточной сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (в том числе и в области английского языка). Необходимо отметить, что решение этой проблемы видится вузам системно и ее разрешение происходит через разработку специальных проектов и программ. Остается открытым

вопрос о прогнозировании результатов формирования англоязычной среды. В монографии «Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики» [1] достаточно полно и подробно обсуждается создание среды, но исключительно в образовательном контексте. Однако реализация направления интернационализации в ведущих исследовательских университетах видит англоязычную языковую среду гораздо шире, чем рамка образовательного процесса. Анализ деятельности и структуры ведущих исследовательских университетов позволил выделить базовые составляющие языковой среды, характерные для всех вузов: культурная, кадровая и ресурсная. Исследователи [2–5] показывают, что таких составляющих значительно больше, но они являются отражением уникальности образовательного учреждения, его специфики.

Выборка. Мониторинговое исследование уровня сформированности англоязычной языковой среды проводится с 2014 года до настоящего времени в 14 ведущих исследовательских университетах (Дальневосточный федеральный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Московский физико-технический институт, Национальный исследовательский Новосибирский государственный университет, Национальный исследовательский технический университет «МИСиС», Национальный исследовательский Томский государственный университет, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Самарский государственный аэрокосмический университет им. С.П. Королева, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет ин-формационных технологий, механики и оптики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина). В ноябре 2015 г. дополнительно были включены Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Российский университет дружбы народов, Сибирский федеральный университет, Тюменский государственный университет, Южно-Уральский государственный университет. Позднее в исследование был взят Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина) как вуз, показавший хорошую результативность проекта «Top 5-100».

Исследование: Основное внимание в исследовании было направлено на выявление и фиксацию механизмов формирования и оценки результативности англоязычной языковой среды. За основу в исследовании было взято определение Г.Г. Масловой [6], где, учитывая состояние вузовской практики, языковая среда понимается как пространство реализации основных образовательных программ, распространения европейских языков (прежде всего английского), которое обеспечивает получение и обработку информации, относящейся к содержанию дисциплин, предусмотренных программами образовательной и исследовательской мобильности.

Мониторинговое исследование деятельности ведущих исследовательских университетов позволило зафиксировать создание специальных структур (центров, отделов, подразделений), работа которых направлена на решение задач: разработки, апробации и внедрения учебных курсов для разных целевых групп широкой тематической направленности и различной сложности учебного материала; организации обучения английскому языку; дидактико-методического сопровождения учебного процесса по английскому языку (программы, учебники, учебные и методические пособия).

Указанные изменения вносят вклад в развитие ведущих исследовательских университетов:

1) через продвижение вузов в международных предметных рейтингах (например, результаты предметного рейтинга QS по направлению «Лингвистика» для КФУ в 2016 г. было в диапазоне 151–200; а в 2017 г. – в диапазоне 101–150). По направлению «Английский язык и литература» в 2017 г. был определен в группу 251–300);

2) членство в профессиональных ассоциациях (например, ALTE, TESOL, EUROCALL);

3) получение международных научных грантов.

Широкое представление ведущих исследовательских университетов в профессиональных сообществах формирует заинтересованность зарубежных коллег к мероприятиям вузов – конференциям, семинарам, стажировкам, совместным исследованиям. Опыт проведения на базе ФИЯ ТГУ ежегодной международной конференции «Язык и культура», например, соединяет и обогащает традиции конференций иностранных языков и культур, создает идеальную платформу диалога для ученых, исследователей, научных работников, преподавателей педагогических учебных заведений и учителей школ для обсуждения

и обмена опытом. Здесь они могут поделиться результатами своих исследований, представить проекты, обменяться опытом и новыми идеями по всем аспектам исследований в языке, литературе, культуре и смежных областях, создать подлинно международную атмосферу сотрудничества и взаимопонимания. Результаты мониторинга позволили зафиксировать постоянное увеличение количества конференций ведущих исследовательских университетов, которые проводятся непосредственно при участии специалистов Европейской ассоциации фразеологов «Еврофраз», Офиса английского языка посольства США в РФ и пр.

Кроме этого, университеты развивают языковое пространство через реализацию проектов. Так, в ТГУ уже в течение нескольких лет реализуются такие проекты, как «Развитие иноязычной компетенции обучающихся в ТГУ», «Развитие языковой компетенции ППС ТГУ (неязыковые факультеты, английский язык)» и «Создание в ТГУ англоязычной среды для привлечения студентов, молодых ученых, ведущих ученых из иностранных университетов и научных организаций».

Все это способствует усилению академической репутации ведущих исследовательских университетов, делает их более узнаваемыми в мировом образовательном пространстве. Такое положение может оцениваться через:

1) репутационное продвижение научных журналов вузов – высокие показатели в рейтинге РИНЦ по языкознанию и привлечение в состав редакционного совета зарубежных ученых с высокой академической репутацией;

2) эффективное онлайн-обучение – использование открытых образовательных платформ для размещения курсов на английском языке;

3) научные открытия на стыке дисциплин – исследования, организуемые совместно с зарубежными коллегами, зеркальные лаборатории, подготовка совместных заявок на исследования.

Таким образом, мониторинговое исследование 2014–2017 гг. показало, что ведущие исследовательские университеты для организации и развития англоязычной языковой среды используют программный и проектный подходы. Для эффективного использования создаваемой среды необходимо совмещение указанных подходов. Специальное формирование и развитие англоязычной языковой среды необходимо, так как показана ее эффективность. Происходит постепенное увеличение количества разрабатываемых и реализуемых образовательных

программ на английском языке. Ведущие исследовательские университеты развивают языковую среду, ориентируясь на мировые рейтинги вузов, что способствует значительному увеличению количества публикаций в международных базах Scopus и Web of Science.

Литература

1. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография / под ред. М.О. Гузиковой, А.Л. Неволиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 124 с.
2. Иванова Ю.Н. Роль профессионально ориентированной среды в формировании языковой личности студентов в вузе // Инновации в образовании. 2015. № 6. С. 85–98.
3. Ильченко А.Н. Проблема англоязычной коммуникации в университетах стран азиатско-тихоокеанского региона // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-21. С. 4715–4721. URL: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38056 (дата обращения: 25.01.2016).
4. Макеев Х.В. Языковая среда как главное условие эффективности иноязычной подготовки // Almamater (Вестник высшей школы). 2015. № 2. С. 99–102.
5. Щавелева Е.Н. Создание языковой среды как многокомпонентной системы // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2013. № 3. С. 125.
6. Маслова Г.Г. Языковое пространство вуза как фактор эффективности академической мобильности // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки». 2013. Вып. 3. С. 177–182.

В.С. Ахметшина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Интегрированный урок иностранного языка (английский и информатика) в старшей школе
Integrated lesson of foreign language in secondary school (English and Information Science)

Аннотация. В статье рассматривается опыт проведения интегрированного урока иностранного языка в гимназии. Преподавание иностранного языка в современном мире требует от преподавателя не только традиционных знаний, но и интенсивного использования новых методов обучения, к которым можно отнести интегрированный урок. В данном исследовании освещается актуальная проблема поиска организации урока, интегрирующего такие предметы, как английский язык и информатика, и описывается авторский опыт проведения интегрированного урока в старшей школе.

Abstract. This paper considers the integrated (binary) lessonas an effective pedagogical activity in teaching a foreign language in secondary schools. Teaching a foreign language in the modern world requires from the teacher not only knowledge, but also intensive use of new methods. This study highlights the current problem of finding relevant ways to teach a foreign language through integrating it with information studies and describes the author's experience of designing and running an integrated lesson in a secondary school.

Современная система образования направлена на формирование высоко образованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину. Однако предметная разобщённость становится одной из причин разрозненности мировоззрения выпускника школы, в то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. Таким образом, самостоятельность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьёзные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира, препятствуют органичному восприятию культуры [1. С. 150].

По мнению Л.Н. Вавиловой, «одной из традиционных, но актуальных задач образования является формирование у обучающихся целостной картины мира. Функцию объединения разнопредметных знаний выполняет интеграция в процессе обучения» [2. С. 47]. Интегрированные уроки могут способствовать формированию целостной картины мира у детей, пониманию связей между явлениями в природе, обществе и мире в целом. Кроме того, особую значимость идея интеграции приобретает в условиях реализации ФГОС основного общего образования, так как процесс формирования общих и профессионально ориентированных компетенций носит междисциплинарный характер.

Актуальность данной работы состоит в том, что в ней рассматривается опыт применения современных педагогических технологий, которые способствуют реорганизации традиционного урока и его усовершенствованию. Все это положительно влияет на процесс обучения. Цель данного исследования – поделиться опытом проведения интегрированных уроков на примере английского языка и информатики и обозначить некоторые особенности подготовки подобных уроков в старшей школе.

В первую очередь начнем с дефиниции термина «интеграция». Интеграция – это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщен-

ных знаний в той или иной области. Здесь целесообразно привести определение *«интегрированного урока»*.

Н.Е. Эрганова, Л.Н. Вавилова дают следующее определение этому понятию. *Интегрированный урок* – особый вид урока, на котором обозначенная тема, вопрос, проблема рассматриваются средствами двух или нескольких дисциплин, осуществляется синтез и систематизация знаний, умений, что обеспечивает формирование у обучающихся целостной картины мира, способствует освоению ими соответствующих компетенций. При этом может быть выделена ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и определены вспомогательные дисциплины, способствующие углублению, расширению материала ведущей дисциплины [2, 6]. Интегрированный урок могут проводить несколько учителей, но может вести и один педагог. Л.Н. Вавилова отмечает, что бинарный урок – разновидность интегрированного урока, который ведут два учителя, является наиболее распространенной в образовательной практике формой интеграции.

Интегрированные уроки развивают потенциал самих учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей.

Если говорить о форме проведения интегрированных уроков, то она нестандартна и интересна. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание обучающихся. Уроки, включающие межпредметные знания, достигают эффективности, если соблюдаются определённые дидактические условия их проведения: включение интегрированных уроков в тематические и поурочные планы на основе координации содержания, конкретизация задач с использованием интегрированных знаний, последовательное формирование понятий и умений на уроках с общим содержанием, рациональное использование разнообразных средств активизации познавательной деятельности учащихся [7].

Закономерности интегрированного урока: весь урок подчинен авторскому замыслу; урок объединяется основной мыслью (стержень урока); урок составляет единое целое; этапы урока – это фрагменты целого; этапы и компоненты урока находятся в логико-структурной зависимости; отобранный для урока дидактический материал соответствует замыслу; связанность структуры достигается последовательно, но не исключает параллельную связь (в первом случае соблюдается

очередность действий, во втором – выполняются сопутствующие задания, отвечающие другой логически выстраиваемой мысли) [4. С. 51].

Учебные предметы, выбранные для интегрированного урока, могут быть различными. Это могут быть смежные предметные области или же разные предметы. Данная статья рассматривает опыт проведения интегрированного урока на примере совмещения английского языка и информатики в старшей школе. Предпосылкой к введению опыта интегрированного урока в МАОУ гимназии № 18 г. Томска стало изменение учебного плана в старшей школе и формирование нового профильного направления – информационно-лингвистического в 10 классе. Данный профиль предполагает увеличение часов на изучение дисциплин – английский язык и информатика, а также внедрение интегрированных уроков по данным предметам в программу по изучению английского языка. Такое профильное направление является обоснованным потребностями общества. Знание иностранного языка становится необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. Социальный заказ общества по отношению к ИЯ в связи с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей выражается не просто в практическом знании языка (ов), а и в умении использовать этот язык(и) в реальной коммуникации, в том числе и профессиональной [3].

Опыт проведения интегрированных уроков в гимназии на данный момент невелик. Однако уже на этом этапе можно судить об эффективности подобной практики и положительном влиянии на процесс усвоения знаний по вышеуказанным предметам. При проведении интегрированного (бинарного) урока с учащимися 10 класса информационно-лингвистического класса учителями был выбран обобщающий урок по теме «Система счисления». Каждой команде нужно придумать название, связанное с информатикой, но на английском языке. Формы работы с учащимися во время урока – командная работа, в ходе которой учащиеся получали баллы за правильно и грамотно выполненные задания по информатике на английском языке. Учащимся предлагаются задания, которые они выполняют на время. Оценивается скорость и правильность ответов, сообщенная командная работа. Все обсуждения ведутся на иностранном языке, что тщательно отслеживается экспертами.

Говоря об особенностях интегрированных уроков, необходимо дать некоторые рекомендации по проведению таких занятий. Ряд ис-

следователей (Л.Н. Вавилова, В.И. Иванцова) отмечают, что готовить и проводить интегрированные уроки могут два и более преподавателя, в этом случае необходимо тщательное совместное планирование хода урока, в котором четко определена цель каждого из них [2, 4]. При правильно спланированном уроке, несомненно, видны его многочисленные преимущества. Они заключаются в том, что интегрированные уроки повышают мотивации обучающихся к изучению дисциплин, кроме того такие занятия способствуют:

– повышению мотивации учения, формированию познавательного интереса учащихся, целостной научной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон;

– в большей степени, чем обычные уроки, развитию речи, формированию умения учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы, интенсификации учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение, перегрузку;

– не только углубляют представление о предмете, расширяют кругозор, но и способствуют формированию разносторонне развитой, гармонически и интеллектуально развитой личности.

Подводя итог сказанному в данной статье, следуем заметить, что структура интегрированных уроков отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала.

В форме интегрированных уроков целесообразно проводить обобщающие уроки, на которых будут раскрыты проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов.

В старших классах интегрированные уроки являются важнейшей частью системы межпредметных связей. Каждый из этих уроков ведут два и более учителей-предметников. Материал таких уроков показывает единство процессов, происходящих в окружающем нас мире, позволяет учащимся видеть взаимозависимость различных наук.

Литература

1. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 2004. № 5. С. 150–154.

2. Вавилова Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 3 (54). С. 46–51.

3.Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. С. 14.

4. Иванцова В.И. Реализация идеи интеграции науки в систему базового образования (в начальной школе) // Начальная школа. 2005. № 2. С. 51–53.

5. Филиппов В.Н. Интеграция: дань моде или реальная потребность? //Учительская газета. 2006. № 3. С. 6–7.

6. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 160 с.

7.Особенности построения и проведения интегрированных уроков. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5986/ (дата обращения: 28.10.2018).

Н.Г. Заречнева, А.В. Пилюкова

Национальный иследовательский Томский государственный университет

Концепция развития речевой направленности в условиях глобальной интеграции в процессе обучения иностранному языку
The concept of the development of speech orientation in global integration in the learning process foreign language

Аннотация. Статья посвящена переменам в сфере преподавания иностранного языка в условиях глобализации и интеграции. При рассмотрении знания с точки зрения онтогносеологической концепции смыслообразования Н.П. Чупахина смысл знания определяется как соответствие потребностей в знании и удовлетворяющих их актуальных возможностей [1]. В связи с этим следует отметить, что данная работа отражает смысл потребности в знании иностранного языка, который возникает в результате актуализации потенциальных возможностей их знаний и зависит прежде всего от их мотивации, от того, для чего им нужен язык [2]. Статья посвящена коммуникативному подходу в сфере преподавания иностранного языка в условиях глобализации и интеграции. Авторы анализируют достоинства и эффективность коммуникативного метода, его актуальность и приоритет в интегрированном обучении иностранному языку. Данная работа рассматривает принципы коммуникативности и взаимодействия изучаемого языка и иноязычной культуры. Данный метод может быть успешно применен для развития речевой направленности в преодолении языкового барьера через практику общения с целью интегрирования в международную среду. Цель коммуникативной методики заключается в активизации процесса преподавания иностранного языка за счёт взаимодействия преподавателей и студентов на основе знания современной лингвистической теории и использование приемов коммуникативной методики при обучении языку.

Abstract. The present article is concerned with the changes taking place in the sphere of foreign language teaching. According to the ontognosiological concept of sense formation formulated by N.P. Chupahin, the meaning of knowledge is the correlation of knowledge demand and topical possibilities. In relation to this topic, it is important to note that this research reflects demand for foreign language knowledge, emerging as a result of actualization of potential possibilities of their knowledge depends on motivation. The article is devoted to the communicative approach in the area of foreign language teaching in the conditions of globalization and integration. The authors of the paper have analyzed the advantages and effectiveness of the communicative method, its topicality and priority in the integrated foreign language teaching. The article concerned deals with the principles of communicativeness and interaction of a language to be studied and foreign language culture. The present method can be applied successfully for the development of speech orientation in order to overcome the language barrier due to speech practice with the aim of integrating in the international environment. The aim of the communicative method is to activate a teaching process through the collaboration of teachers and students on the basis of modern linguistic theory and application of communicative methodology of language teaching.

Введение. Согласно исследованиям В.М. Смокотина и С.К. Гураль английский язык используется в коммуникативной функции для того, чтобы обеспечить «взаимопонимание между различными народами и этносами» [3]. В настоящее время в эпоху интегрированного обучения английский язык признается как язык глобального общения, что является свидетельством о создании «новой идентичности в современной формации людей, для которых английский язык существует как средство преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров» [3]. В связи с этим приобретение навыков общения востребовано больше, чем языковая компетенция, а успех обучения во многом зависит от методики обучения иностранному языку и от «мотивации и потребностей студента в знаниях, поскольку только они вызывают активность обучаемых» [2]. Стоит обозначить укрепление позиции английского языка в ходе глобализационных процессов посредством интернета, который способствует распространению языка в международных отношениях и превращает его в язык всемирного общения. Все это вместе взятое ведет к образованию «новой глобальной культуры, глобальной идентичности, которые ни в коей мере не вытесняют национальной культуры» [3].

После многих лет исследований в поисках новых методов обучения иностранному языку можно утверждать, что коммуникативный

метод, пожалуй, является одним из самых интересных и эффективных, поскольку в его основе лежат идеи коммуникативной лингвистики, концепция развития личности в диалоге культур, которые определяют конечную цель обучения иностранному языку, а именно овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. В этой связи следует подчеркнуть, что речевая направленность и преодоление языкового барьера через практику общения определяют задачи этого метода. Лингвистическая концепция метода опирается на идеи Л.В. Щербы и коммуникативной лингвистики. В соответствии с ними выделяются «три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность)» [4]. Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации и овладение иноязычной культурой.

Постановка задачи. Реалиями нового времени ставится задача практического овладения языком как средством межкультурного общения, поскольку уровень иноязычной грамотности является показателем цивилизованности общества. В рамках поставленной задачи цель исследования состоит в том, чтобы раскрыть приоритет коммуникативного подхода в современном иноязычном образовании в условиях интеграции обучаемых в международную среду. Задача данного исследования заключается в том, чтобы показать перспективы развития принципов коммуникативности и взаимодействия изучаемого языка и иноязычной культуры, в рамках которого осуществляется диалог двух культур – иностранной и родной. В связи с этим задача исследования – показать перспективы развития принципов коммуникативности и взаимодействия изучаемого языка и иноязычной культуры.

Методология и методика исследования. Методология данной статьи основывается на применении и развитии коммуникативной методики как перспективном направлении языкового образования в мире и в нашей стране. Для решения поставленной задачи были использованы основные методические принципы коммуникативного метода, идеи которого реализованы в данной работе.

Результаты. Теоретические и практические аспекты исследования коммуникативной методики подтверждают необходимость и актуальность её применения в рамках преподавания иностранного языка. Употребление «usage» – это аспект, на котором строится коммуникативный подход обучения. По определению Д. Хэймса, приобретение

навыков общения требует коммуникативной компетенции – это означает умение «зная когда и как сказать что-то кому-то» [5], что является одним из главных отличий метода. Для достижения этой цели одной из главных задач обучения является создание ситуаций, благоприятствующих коммуникации. Практическая реализация теоретических исследований коммуникативного метода проводилась со студентами второго курса РФФ ТГУ на занятиях по теме «Social behavior and Social actions», актуальной в блоке разговорный английский. Следует отметить положительный момент занятия – это частое использование преподавателем индуктивного метода, метода спонтанной беседы, цель которых заключается в преодолении языкового барьера, в практике общения, когда преподаватель смотрит на устойчивый прогресс, а не на совершенство при общении на иностранном языке. В этом случае общение проходит естественно и легко.

Важно обозначить, что обобщенные результаты занятий показали взаимодействие языка и коммуникации в процессе общения, когда студенты используют язык через коммуникативные виды деятельности: проекты, коммуникативные и ролевые игры, упражнения, дискуссии, когда преподаватель выступает в качестве помощника, друга советчика и партнёра. Следует особо отметить эффективность и дополнительное преимущество проведенного занятия, на котором в роли преподавателя выступал носитель языка. В этом случае происходит обучение тонкостям интонации и произношения, т.е. «живой, ситуативный английский». Происходит адаптация к звучанию английской речи, а общение происходит в реальных ситуациях. Согласно концепции языкового образования С. Г. Тер-Минасовой, процесс обучения языку тесно переплетается с ознакомлением с культурными особенностями иноязычной страны, поскольку «без фоновых знаний о мире изучаемого языка, нельзя активно пользоваться иностранным языком» [6]. Это утверждение реализуется при обсуждении видеофильма «Teachers need a real feedback», когда демонстрируется принцип «соизучение языков и культур, как средство общения» [7]. В рамках обсуждения фильма были использованы аутентичные материалы и некоторые виды работ по выбору студентов.

1. Описание конкретного эпизода фильма, с целью выявить степень понимания содержания данного эпизода.

2. Ролевая игра для дальнейшего развития речевой деятельности и знакомства с традициями и культурой страны изучаемого языка.

3. Использование разного типа вопросов для того чтобы повысить активность речевых навыков.

Анализ ответов на предложенные вопросы по фильму:

a. What problems of teaching students are raised in the film concerned?

b. Does the film affect the emotional sphere and the behavior of the students?

c. Is there a real feedback among the teacher of English and his students?

и других перечисленных видов работ, позволяет утверждать эффективность и актуальность коммуникативного метода и его приоритета в преподавании иностранного языка. Отсюда можно выделить основные принципы коммуникативного метода.

1. Соизучение языка и культуры.

2. Речевая направленность обучения.

3. Интернет как проводник английского языка и англо-американской культуры.

4. Принцип взаимодействия преподавателя и студентов.

В таком подходе происходит интегрированная мотивация, основой которой является интерес к самому языку и стране изучаемого языка. «Мотивация же – это знание, которое приводит к успеху, к достижению цели» [2].

В заключение исследования стоит обозначить необходимость и актуальность коммуникативной методики и ее активное использование в рамках преподавания иностранного языка.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что главная цель современного языкового образования – это подготовка обучаемых к процессу коммуникации. В этой связи использование коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка является очень актуальным в преодолении языкового барьера в процессе реальной коммуникации. Важно отметить роль глобализации и возможность использования онлайн ресурсов интернета для практики устной речи, что является общей тенденцией в современной методике и перспективным направлением языкового образования и становится одним из принципов коммуникативной методики. Стоит обозначить необходимость и актуальность коммуникативной методики и её активное использование в рамках преподавания иностранного языка, поскольку, по определению И.И.Зимней, «успех коммуникации зависит от многих факторов, но главное от знания культуры партнеров по

общению, без которого нельзя преодолеть культурный барьер, неотделимый от языкового» [8]. С.Г. Тер-Минасова утверждает, что «соизучение языков и культур» [7] становится главным принципом коммуникативного метода. Идеи коммуникативного подхода, которые реализованы в учебном процессе со студентами РФФ ТГУ, позволяют сделать вывод о повышении эффективности обучения в ориентации на владение общением на изучаемом языке и иноязычной культурой. Вследствие этого можно утверждать, что главная цель коммуникативного подхода, а именно преодоление языкового барьера, избавление студентов от боязни говорить на иностранном языке, умение мыслить «аналитически и обратно» [9] достигается в этой работе. Таким образом, в условиях глобализации и интеграции учебного процесса важно отметить приоритет коммуникативного метода в современном иноязычном образовании и его активное использование в рамках преподавания иностранного языка.

Литература

1. Чупахин Н.П., Заречнева Н.Г. Роль смысла знания в изучении иностранному языку // Профессиональное образование в современном мире 2011. № 3 С. 111.

2. Заречнева Н.Г. Семантика формирования мотивации в изучении иностранных языков на неязыковых факультетах // Язык и культура. 2015. С. 173–176.

3. Смокотин В.М., Гураль С.К. Поиск путей реализации межязыковой и межкультурной коммуникации. Томск, 2017.

4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М., 1974.

5. Хэймс Д. О коммуникативной компетенции. Пинглит. 1971.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.

7. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 31–41.

8. Зимняя И.И. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.

9. Пассов Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. М., 1987.

Н.А. Карпова, А.Л. Шекетера, А.В. Агафонова

Национальный иследовательский Томский государственный университет

Проект тьюторского сопровождения иностранных студентов ФИЯ ТГУ
Project of tutor support for foreign students of the Foreign Languages Faculty of Tomsk State University

Аннотация. Данная статья посвящена описанию проекта тьюторского сопровождения иностранных студентов на ФИЯ ТГУ. В статье рассматриваются наиболее подходящие для реализации на факультете иностранных языков модели тьюторства. На ФИЯ обучение иностранных студентов возможно как на основных образовательных программах, так и в рамках включенного обучения, что определяет ряд особенностей моделей тьюторского сопровождения. В статье представлен имеющийся опыт тьюторской работы, обозначены перспективы и условия успешной реализации проекта в дальнейшем.

Abstract. This article is devoted to the description of the project of a tutor support for foreign students which was developed and implemented at FLF TSU. The article contains examination of the most suitable for Foreign Languages Faculty models of tutoring. Foreign students have an opportunity to study at the Faculty on the bachelor/master programs the whole period or only one semester, so each study model demands different tutor support model. The article represents the experience of the FLF TSU, prospects of further development of tutoring at the Faculty and conditions for its implementation.

Целью нашего проекта является апробация технологии тьюторского сопровождения для построения и реализации иностранными студентами индивидуальных образовательных траекторий [8].

Лаборатория индивидуализации и тьюторства ТГУ г. Томска выделила рабочую типологию университетов (автор Т.М. Ковалёва):

Первый тип университетов передаёт каждому студенту универсальную непротиворечивую картину мира (возник в эпоху средневековья, английская модель университетов) [5].

Второй тип университетов – университет передаёт фундаментальную линию университетской картины мира – социально-гуманитарное знание (XVII век, немецкая модель университетов) [6].

Третий тип университетов – современный университет, университет будущего, где универсум собирается за счёт индивидуальной образовательной программы каждого студента [7].

Нужно сказать, что английская система университетов всегда противостояла немецкой модели. В XVII–XVIII веках английская система образования окончательно оформила тьюторскую модель образования как приоритетную.

В современном мире возникла необходимость в возникновении нового типа университетов, где знаниевая картина мира собирается за счёт построения индивидуальной образовательной траектории для каждого студента.

Факультет иностранных языков Томского государственного университета разработал модель реализации проекта тьюторского сопровождения для иностранных студентов [9].

1. Аналитическое пояснение. В рамках политики интернационализации Томского государственного университета на факультете иностранных языков увеличился приток иностранных обучающихся, получающих образование в рамках основной образовательной программы. Количество иностранных обучающихся увеличилось почти в три раза по сравнению с прошлым годом. Это не только большое достижение команды ФИЯ и ТГУ в целом, но и новый вызов, сопряжённый с большой ответственностью, что требует поиска новых способов взаимодействия как с вновь прибывшими студентами, так и с другими участниками образовательного процесса. Принимая во внимание тот факт, что в результате этого взаимодействия формируется межкультурная образовательная среда [1], обладающая определенной спецификой, в процессе работы вскрывается ряд сложностей, мешающих студентам из дальнего зарубежья успешно осваивать образовательную программу [2]. К ним относятся:

– бытовые сложности;

– отсутствие контакта с преподавателями;

– сложные межличностные отношения с другими студентами.

При этом методы и средства, применяемые в работе с русскими студентами, зачастую оказываются неэффективными при работе с иностранцами.

К счастью, в ТГУ в последние годы активно развивается система адаптации иностранных студентов, что становится хорошим подспорьем для работы факультетов, однако она не касается собственно образовательного компонента пребывания иностранных студентов в ТГУ. Между тем особенность системы образования в России в целом и в ТГУ в частности вызывает затруднения у иностранных студентов

и требует порой детального объяснения в рамках индивидуальных консультаций. Практика ФИЯ показывает, что недостаток внимания к иностранным студентам становится причиной их отчисления.

Мы предполагаем, что внедрение тьюторского сопровождения может стать эффективным средством для помощи иностранным студентам в реализации их образовательных потребностей и раскрытия их творческого потенциала, что позволит успешно усвоить им образовательную программу, реализуемую факультетом иностранных языков, и стать полноценными специалистами по выбранному профилю [3].

С нашей точки зрения, основными задачами развития тьюторского сопровождения на ФИЯ являются адаптация иностранных студентов к условиям российского образования и построение индивидуальной траектории образования [4].

Из предложенных моделей тьюторства [8] наиболее подходящей для факультета иностранных языков является квинтэссенция трёх элементов:

– введение «тьюторских модулей» в образовательные программы;

– введение позиции тьютора для сопровождения отдельных групп учащихся;

– индивидуальная образовательная программа как базовая форма организации и тьюторская позиция – ключевая.

С помощью введения тьюторского сопровождения иностранные студенты смогут развить новые универсальные компетенции, входящие в ФГОС 3++:

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде;

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках.

2. Замысел проекта. Имея опыт сопровождения иностранных обучающихся, приезжающих на включённое обучение на 1 семестр, мы предлагаем переложить его, внедрив элементы тьюторского сопровождения, на студентов ООП.

Задачи:

– адаптировать иностранных обучающихся к реалиям обучения на факультете иностранных языков ТГУ;

– организовать распределение студентов по группам в рамках программ в соответствии с индивидуальными запросами обучающихся;

– приобщить к культуре и традициям Сибирского региона, развивая общекультурные, лингвострановедческие компетенции;

– сопровождать образовательную деятельность (прохождение практик по получению профессиональных компетенций);

– обеспечить регулярный мониторинг удовлетворённости;

– обеспечить сопровождение в решении частных вопросов (проживание в общежитии / аренда жилья, психологическая помощь / здравоохранение, работа с преподавателями).

Имеющийся опыт:

Обучая студентов, приезжающих на стажировку/включённое обучение, мы реализуем требования/запросы вузов-партнёров к содержанию обучения.

1) В течение трёх месяцев до приезда студентов мы обсуждаем с ними и с их руководителями предметы, содержание предметов, количество часов по каждому из предметов.

2) Разрабатываем новые курсы по запросам студентов в рамках нашей ООП или адаптируем имеющиеся курсы.

3) В процессе обучения регулярно проводим мониторинг удовлетворённости/неудовлетворённости студентов.

4) В процессе учёбы вводим их во внеучебную жизнь факультета и университета: студенты принимают участие во всех спортивных, творческих, культурных мероприятиях.

Мы считаем этот опыт успешным, поскольку студенты-включённики через год, два после окончания обучения приезжают к нам в гости, передают поздравления, ведут переписку, присылают сочинения на проверку, советуются по разным вопросам и т.д.

Этапы реализации проекта:

1) Составление портрета тьютора для факультета иностранных языков (компетенции, права и обязанности).

2) Составление опросника для иностранных студентов с целью выявления их запросов – январь 2019.

3) Проведение опросов в группах иностранных студентов – февраль 2019.

4) Обработка результатов опроса и выявление проблемных моментов – февраль 2019.

5) Подготовка тьюториалов на основании результатов опроса – март 2019 (консультирование со Степановым С.А. по вопросу тьютериала).

6) Проведение тьюториала – март 2019.

7) Встречи каждую неделю для рефлексии.

3. Необходимые или дополняющие условия реализации замысла:

1) Необходимо внедрить должность тьютора для иностранных студентов на факультете из расчёта 1 тьютор на 15 студентов.

2) Сформировать заявки на кампусные курсы (для реализации индивидуальных запросов студентов);

3) Включить часы тьюториала во внеурочную нагрузку;

4) Продумать оплату тьюторской деятельности (как вариант – оформить проект в рамках факультета).

Литература

1. Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-й Межрегиональной тьюторской конференции. Томск, 1996. 130 с.

2. Индивидуально-ориентированная педагогика // Сборник научных трудов по материалам 2-й научной конференции и региональных семинаров. Томск, 1997. 112 с.

3. Школа и открытое образование: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научной тьюторской конференции / под ред. А.О. Зоткина, И.Д. Проскуровской. Москва; Томск: Томский гос. педагогический университет, 1999. 115 с.

4. Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания / Материалы IV Всероссийской научной тьюторской конференции 9–11 февраля 2000 г. Томск: Пилад, 2000. 155 с.

5. https://moodle.tsu.ru/mod/page/view.php?id=88644

6. https://moodle.tsu.ru/mod/page/view.php?id=88648

7. https://moodle.tsu.ru/mod/page/view.php?id=88652

8. https://moodle.tsu.ru/course/view.php?id=3720

9. http://edu.tsu.ru/eor/resourse/257/tpl/index.html#

М.В. Колмакова

Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Проектная методика в обучении английскому языку в военном вузе
Project methodology in teaching English at a military institute

Аннотация. В статье анализируется возможность использования проектной методики в процессе обучения курсантов военного института английскому языку и достоинства её применения.
Abstract. The article reviews the possibility of using Project methodology in teaching English for military cadets and advantages of its usage.

В начале XXI в. в российском образовании произошли изменения, вызванные информатизацией общества, внедрением новых технологий, изменениями геополитической ситуации в мире. Ценностные установки в образовательной сфере жизнедеятельности общества переориентировались с образования на всю жизнь на образование через всю жизнь, с традиционного репродуктивного образования на инновационное, от приобретения знаний к формированию компетенций.

В условиях продолжающегося реформирования высшего военно-профессионального образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта особую важность приобретает вопрос о выборе эффективных образовательных технологий, способствующих формированию компетентного офицера, способного добывать и применять знания на практике, планировать деятельность, принимать ответственные решения и результативно осуществлять профессиональную деятельность в условиях быстро изменяющегося мира.

Одной из таких технологий, раскрывающих интеллектуальные, творческие, проектировочные умения курсанта, является метод проектов, который, по мнению ряда педагогических работников, является педагогической технологией XXI в.

Метод проектов возник в США в начале XX столетия. Педагогические идеи Дж. Дьюи получили развитие в трудах В. Килпатрика, Э. Коллингса и заложили основы метода проектов, главной идеей которого явилось усвоение учебного материала в активной познаватель-

ной деятельности обучающихся в ходе выполнения практических заданий проблемного характера. В России метод проектов разрабатывался и обосновывался к применению на практике С.Т. Шацким, П.П. Блонским, но был недостаточно разработан для использования в советской школе и незаслуженно забыт.

Особенности использования проектного обучения в наши дни исследовались в работах В.В. Гузеева, Е.А. Крюковой, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др. В области обучения иностранным языкам проектная методика рассматривалась в работах Н.Д. Гальсковой, И.А.Зимней, В.В. Черных, В.С. Елагиной и др. Исследования М.Л. Ростовой, А.Л. Коляго посвящены возможностям использования проектной методики в ходе проведения занятий по английскому языку в вузе и рассматривают её как одно из средств формирования кросс-культурной компетенции.

В рамках статьи рассмотрим возможность использования проектной методики для формирования коммуникативной и проективной компетенций курсантов в процессе изучения иностранного языка.

Неоспорим тот факт, что для офицера, военного специалиста знание иностранного языка необходимо как в мирное, так и в военное время для получения актуальной информации из аутентичных иноязычных источников (включая новостные сайты, руководства по эксплуатации к устройствам), для ведения переговоров и решения профессиональных задач.

Участие в проведении совместных учений с представителями армий других государств, в операциях по поддержанию мира, в осуществлении мероприятий по обеспечению охраны порядка во время проведения массовых и международных спортивных мероприятий требуют от курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации готовности не только читать профессионально-ориентированную литературу на иностранном языке, но и общаться на нем. Профессионально-ориентированная направленность при обучении иностранному языку в военном вузе реализуется посредством изучения тем профессиональной направленности через учебные речевые ситуации, присущие профессиональной деятельности будущих офицеров.

Любое общение, коммуникация осуществляется в деятельности. Иноязычная коммуникативная компетенция формируется посредством активного участия обучающегося во всех видах речевой дея-

тельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). В этой связи проектная методика обладает значительным дидактическим потенциалом, поскольку в её основе лежит активная познавательная и творческая деятельность обучающихся, направленная на решение значимой и общей для всех обучающихся проблемы.

Согласно Е.С. Полат, под методом проектов следует понимать «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [1]. Исследуя использование метода проектов применительно к образовательному процессу военного вуза, В.С. Елагина считает, что «сущность проектного обучения заключается в стимулировании интереса курсантов к определенным, реально существующим проблемам, к поиску самостоятельных решений» [3. С. 80].

Проектная деятельность курсантов в процессе обучения английскому языку представляет собой индивидуальную или совместную учебно-познавательную, творческую, исследовательскую, игровую деятельность под руководством преподавателя, которая подчинена общей цели и направлена на достижение результата, который может быть представлен в виде презентации, ролевой игры, стенгазеты, видеоролика и др.

Главная задача использования проектной деятельности на занятиях по иностранному языку, как отмечает М.Л. Ростова, заключается в том, «чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами» [4. С. 281].

В основе реализации проекта, как отмечают исследователи Е.С. Полат, И.Д. Чечель, И.Ю. Малкова, лежит значимая проблема, решение которой требует применения различных методов и средств обучения, ориентации в информационном пространстве.

В работах Е.С. Полат приводятся основные требования к организации проектной деятельности:

1) Наличие значимой в исследовательском или творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения.

2) Значимость предполагаемых результатов.

3) Самостоятельная деятельность учащихся: индивидуально, в паре, в группе.

4) Структурирование содержательной части проекта с указанием результатов поэтапно и распределением ролей.

5) Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, выводы [1].

В исследованиях Е.С. Полат и других ученых приводится типология проектов в соответствии с их характерными признаками:

1) Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный.

2) Предметно-содержательная область: монопроект или межпредметный проект.

3) Характер координации проекта: открытый или скрытый.

4) Характер контактов: региональные, международные.

5) Количество участников проекта: личностные, парные, групповые.

6) Продолжительность проекта: краткосрочный или долгосрочный [2. С. 50].

В процессе применения проектной методики на занятиях по иностранному языку в вузе зачастую используются типы проектов с набором различных характерных признаков. Так, например, на первом курсе курсанты охотно включаются в деятельность над творческим групповым краткосрочным проектом «Some Glimpses of London» в виде виртуальной экскурсии по Лондону. Другой проект – это исследовательский информационный парный долгосрочный проект, выполненный курсантами 2 курса «Лексические особенности американского варианта английского языка». Проект выполнялся в течение семестра, его структура была приближена к научному исследованию. Результат был представлен на научно-практической конференции в виде доклада с презентацией с последующей публикацией в сборнике материалов конференции.

Использование проектной технологии при обучении английскому языку курсантов военного вуза возможно по практически любой теме. В процессе обучения на первом курсе курсанты выполняют проекты социокультурной направленности («Our Institute», «Biography of general Yakovlev», «Russia is our Motherland» и др.), в дальнейшем процессе обучения по мере приобретения профессиональных знаний

тематика англоязычных проектов приобретает профессиональную направленность («Interrogation of a prisoner of war», «Technical means of reconnaissance» и др.). Необходимыми условиями организации проектной деятельности курсантов являются личная заинтересованность и наличие у обучающихся представлений о цели, о способах и методах деятельности, о конечном продукте и этапах их деятельности в рамках выполняемого проекта.

Процесс реализации учебного проекта проходит несколько этапов:

1. Подготовительный. Целеполагание и планирование (выбор темы, определение целей, формы работы, разработка плана, способов оформления результатов, критериев оценки).

2. Основной. Исследование и решение промежуточных задач (сбор и анализ информации, оформление проекта, самоконтроль и коррекция).

3. Заключительный. Презентация проекта, оценка результатов, рефлексия.

На первом этапе под руководством преподавателя в ходе совместного обсуждения курсанты формулируют тему, определяют характер проекта. Важно на данном этапе сформулировать цель проекта, запланировать промежуточные задачи и даты их выполнения, а также срок окончания проекта и презентацию его результатов. Учитывая особенности обучения в военном вузе, где помимо обучения курсанты исполняют свои воинские обязанности, проектная деятельность способствует развитию навыков планирования и организации самостоятельной работы обучающихся. Опыт постановки задач, определения видов деятельности участников проекта, реализация проекта в определенные сроки закладывают у курсантов основы для формирования проективной компетенции.

В ходе основного этапа реализации проекта обучающиеся работают в разных режимах, в парах, в микрогруппах, в группе или индивидуально. Вся деятельность направлена на создание образовательного продукта – результата проектной деятельности. Для решения проблемы, заложенной в основу проекта, требуются и коммуникативные умения, позволяющие вести дискуссию, представлять публичное выступление.

Реализация проекта требует от курсантов наличия определенного уровня информационной компетенции, который позволяет самостоятельно осуществлять поиск информации в печатных и электронных источниках, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы.

Заключительный этап работы над проектом представляет собой презентацию проекта, оценивание по заранее определенным критериям и рефлексию. По мнению Е.С. Елагиной, «обращение к анализу и самоанализу собственной деятельности позволяет осознать личностные достижения, оценить качество сотрудничества членов группы, взаимопомощи и вклада ответственности каждого за общий успех» [3. С. 81].

В ходе рефлексии курсанты анализируют трудности, возникшие в процессе работы над проектом, пытаются найти способы их устранения.

Использование проектной методики в обучении курсантов иностранному языку позволяет получить опыт проектной деятельности и научиться самостоятельно организовывать процесс получения информации, ставить задачи и находить пути их решения.

Согласно исследованиям И.Ю. Малковой, в проектной деятельности формируются компетентности, которые обеспечивают готовность обучающегося включаться в проектирование. В соответствии с уровнем сформированности проектной компетентности автор выделяет следующие уровни включенности в проектирование:

– участник проекта, исполнитель проектных задач;

– участник разработки проекта, постановщик целей, разработчик средств проекта;

– организатор проекта, управляющий разработкой и реализацией проекта [5. С. 167].

В нашей практической работе при использовании проектной методики обучения курсантов первого курса английскому языку на этапе рефлексии была предложена анкета. Результаты анкетирования показали, что 89% курсантов не имели опыта проектной деятельности до поступления в вуз. 92% обучающихся отметили положительный эффект планирования работы как в аудитории, так и во время самостоятельной подготовки к занятиям. 98% анкетируемых положительно оценили опыт проектной работы как альтернативу к традиционной форме проведения занятий. 99% курсантов признали важность использования проектной методики для развития способности работать в группе или команде.

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать вывод, что готовность курсантов к участию в проектной деятельности находится на уровне участника проекта, исполнителя проектных задач. Дальнейшее использование проектной методики в ходе обучения иностранному языку позволит формировать у них проектные компетен-

ции, позволяющие самостоятельно организовывать образовательную деятельность.

Таким образом, использование проектной методики в обучении иностранному языку обеспечивает единство учебной, коммуникативной, познавательной, исследовательской и творческой деятельности курсантов. Проектная деятельность при обучении английскому языку в военном вузе способствует формированию у курсантов умений и навыков во всех видах речевой деятельности, стимулирует самостоятельную работу по приобретению знаний, формирует критическое мышление, повышает мотивацию обучения английскому языку.

Литература

1. Полат Е.С. Метод проектов. URL: http://schools/keldysh/ru/lab-mro/lib/polat2.htm

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002.

3. Елагина В.С. Использование проектной технологии в организации самостоятельной деятельности военного вуза // Военный научно-практический вестник. 2016. № 1 (4). С. 78–83.

4. Ростова М.Л. Проектная методика в обучении английскому языку в педагогическом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 4-4 (52). С. 279–282.

5. Малкова И.Ю. Проектирование в образовании: гипотеза о содержании проектной компетентности // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 164–167.

Т.О. Краснопеева, С.А. Кубрицкая

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Индивидуальная траектория как методический инструмент в иноязычном образовании
Individual path as a teaching tool in foreign language education

Аннотация. В статье представлены некоторые методические положения, позволяющие говорить о том, что электронные учебные курсы представляют инструмент для индивидуализации траекторий в иноязычном образовании.

Abstract. The article presents some methodological statements that allow us to say that e-learning courses are a tool for the individualization of trajectories in foreign language education.

Глобальные тенденции образовательного пространства, с одной стороны, и заказ российского общества на подготовку конкурентоспособных исследователей и инженеров с учётом новых экономических и политических реалий, с другой, приводят к постановке новых задач в образовательном процессе в рамках нелингвистических направлений. На первый план выходят умения быстро адаптироваться к меняющимся условиям, гибко и творчески взаимодействовать с окружающей действительностью, ориентироваться в потоке стремительно увеличивающейся информации и самостоятельно овладевать постоянно обновляющимися знаниями. Для развития у обучающихся этих и других умений и навыков, адекватных запросу времени, в образовательном процессе необходимо учитывать механизмы самореализации личности. Обучающийся не может выступать лишь пассивным объектом приложения сил преподавателей, что во многом присуще традиционным формам обучения. Значительная доля ответственности за образовательный процесс должна быть возложена на получателя образовательной услуги. Альтернативой традиционным формам обучения может стать индивидуальная образовательная траектория, предполагающая персональный путь реализации потенциала каждого обучающегося [1].

Основываясь на научных и нормативно-правовых источниках, представляется возможным дать комплексное определение индивидуальной образовательной траектории, поскольку оно до конца не закреплено в нормативно-правовой базе, несмотря на то что отсылки к данному понятию присутствуют в ней. А.В. Хуторской сформулировал следующее определение: «Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [2]. П.В. Сысоев говорит об «умении самостоятельной учебной деятельности» [3]. Н.Ф. Коряковцева освещает данное понятие как «вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний и умений и культурно-исторического опыта» [4]. Н.Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определенную последователь-

ность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей деятельности педагога во взаимосвязи с родителями [5]. Индивидуальная образовательная траектория в работе С.А. Вдовиной и И.М. Кунгуровой рассматривается как «проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящее от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом».

Необходимо разграничить понятия «индивидуальной образовательной траектории» и «индивидуального учебного плана». В ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сформулировано определение индивидуального учебного плана – это «учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [6]. В данной работе тенденции к индивидуализации рассматриваются на примере направления подготовки 03.03.03 Радиофизика (уровень бакалавриата). В ст. 3.3 ФГОС по направлению подготовки 03.03.03 Радиофизика (уровень бакалавриата) определены сроки получения образования при обучении по индивидуальному учебному плану [7]. Таким образом, понятие индивидуальной образовательной траектории представляет собой более широкую дисперсию «целей, содержания, результатов, времени, мест, средств и ситуаций взаимодействия с педагогами, обучающимися и другими субъектами» [8].

Одним из наиболее распространенных проявлений индивидуализации содержания учебной программы по направлению подготовки 03.03.03 Радиофизика (уровень бакалавриата) является «закрепленное законодательством право организации применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, а также возможность использования сетевой формы» [7]. Однако стоит отметить вариативный характер данного положения: применение таких технологий вовсе не является обязательным. На сегодняшний день одним из наиболее применяемых инструментов, позволяющих спроектировать индивидуальные образовательные траектории, являются электронные учебные курсы, разрабатываемые на образовательной платформе Moodle. Под электронным учебным курсом (ЭУК) понимают «электронный образовательный ресурс для поддержки учебного процесса в

рамках образовательных программ, в том числе нацеленных на непрерывное образование» [9]. Педагогический сценарий ЭУК может включать разные формы организации учебного процесса: лекции (изучение теоретического материала), практические задания, семинары, консультации, лабораторный практикум, систему контроля, самостоятельную и исследовательскую работу обучающихся [5], что теоретически даёт возможность при необходимости полностью заменить аудиторные занятия электронным обучением. Однако на практике в образовательном процессе ЭУК являются лишь частью учебных курсов. С точки зрения индивидуализации обучения можно выделить следующие особенности ЭУК:

1) Траектории прохождения ЭУК обучающимися могут варьироваться.

2) Обучающийся самостоятельно выбирает место и время прохождения ЭУК, хотя сроки выполнения отдельных заданий и завершения всего курса могут быть заранее определены преподавателем.

3) ЭУК может содержать в себе механизмы адаптации под нужды каждого обучающегося, учитывающие разницу в восприятии учебного материала [5].

4) Применение ЭУК расширяет возможности для постановки преподавателем индивидуальных задач.

В рамках иноязычного образования обучающихся по направлению подготовки 03.03.03 Радиофизика (уровень бакалавриата) были разработаны ЭУК на образовательной платформе Moodle. Перечислим наиболее существенные, на наш взгляд, возможности индивидуализации учебного процесса по изучению специализированного иностранного языка за счёт использования данных курсов:

1) *Проведение дополнительного аудирования.* Поскольку задания выполняются индивидуально во внеаудиторное время, каждый обучающийся имеет возможность прослушать аудиозапись необходимое ему количество раз в зависимости от уровня владения иностранным языком.

2) *Создание словаря (глоссария)* используемых в разделе терминов, новых лексических единиц и т. п. Процесс построения словаря может стать совместным проектом для группы, в ходе которого у преподавателя есть возможность варьировать задачи. При дальнейшей работе обращение к словарю не является обязательным, однако может стать хорошей опорой, если тема по каким-то причинам не была усвоена обучающимся.

3) Возможность установить *любое количество попыток* прохождения тестов (определяется преподавателем). Это позволяет индивидуализировать контроль знаний, умений и навыков для тех обучающихся, которые в этом нуждаются.

4) Возможность разместить в ЭУК любые *справочные и дополнительные материалы* (электронные формы учебников и методических пособий, презентации, ссылки на полезные ресурсы в Интернете и т. д.). Обучающийся сам определяет, стоит ли к ним обращаться, а при возникновении такой необходимости – когда и в каком объеме ими воспользоваться.

5) Возможность получить *индивидуальную консультацию преподавателя* через форум «Консультации».

Помимо прочего, часть упражнений подразумевает создание собственного образовательного контента самим обучающимся с его последующим выполнением. При составлении заданий обучающиеся руководствуются таксономией Блума и основами коммуникативной методики, предложенной Кембриджским университетом. Преподаватель предлагает алгоритм разработки такого задания и отслеживает ход его выполнения. Таким образом, студент может реализовать свои личные потребности в ходе образовательного процесса, которые, по его мнению, соответствуют текущим задачам. Данный блок упражнений включен в элективный выравнивающий курс и реализуется на образовательной платформе Moodle.

По окончании первого семестра проводятся промежуточное тестирование, выполняющее аналитическую функцию, и анализ результатов с целью более точной корректировки учебного плана. В конце года проводится идентичная процедура для выявления эффективности обучения. Результаты эффективности обучения основываются на объективных статистических показателях и на субъективной оценке преподавателя. Дополнительным, но не обязательным этапом может выступать прохождение студентом независимого тестирования для определения уровня сформированности иноязычной компетенции и соответствия результата одному из уровней, изложенных в Европейском языковом портфеле. Такое тестирование было проведено на базе проекта «Развитие иноязычной компетенции студентов ТГУ» в рамках федерального образовательного проекта «5-100», нацеленного на повышение конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Сов-

местная коллективная работа профессорско-преподавательского состава факультета послужила основой для выбора теста и определила вектор для разработки методики индивидуальной иноязычной образовательной траектории с учетом последних требований в образовании.

Некоторые методические положения, представленные в статье, позволяют говорить о том, что электронные учебные курсы представляют инструмент для индивидуализации траекторий в иноязычном образовании.

Литература

1. Анализ возможностей применения индивидуальной образовательной траектории (на примере подготовки бакалавров направления 03.03.03 Радиофизика) / Философия и наука в культурах Запада и Востока. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2018. В печати.
2. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
3. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 62–71.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2002.
5. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии естественного обучения // Химия в школе. 1998. № 7. С. 13–17.
6. Указ Президента РФ от 01.12.2016 N 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Консультант плюс: справ. правовая система. Электрон. дан. Доступ из локальной сети научн. б-ки Том. гос. ун-та. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967/ (дата обращения: 01.06.2018).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] : Консультант плюс: справ.правовая система. Электрон. дан. Доступ из локальной сети научн. б-ки Том. гос. ун-та. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/6b08530edad66747252fe4b34361d250e7af65ac/ (дата обращения: 15.05.2018).
8. Методические рекомендации по разработке электронного учебного курса [Электронный ресурс]. URL: https://ido.tsu.ru/normdocs/elearning/metod.pdf (дата обращения: 15.05.2018).

З.Н. Левашкина, О.А. Обдалова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Нарративная парадигма и её актуальность в контексте методики обучения иностранному языку
Narrative paradigm and its relevance in the context of foreign language teaching method

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к понятию «нарратив» в современном гуманитарном знании, а также нарративный метод при обучении иностранному языку.

Abstract. The paper studies the approaches to the concept «narrative» in modern humanitarian science as well as the narrative method in a teaching foreign language.

Современная система высшего образования выдвигает перед педагогическим сообществом задачи, связанные с интенсификацией поиска новых, более эффективных психолого-педагогических технологий [1–3]. В образовательном процессе высшей школы приоритетным становится не только накопление и углубление у обучающихся знаний, умений и навыков в узкой профессиональной области, но и становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности, причем не только индивидуальной, но и совместной.

В современной педагогической литературе исследователи выделяют нарративный подход как один из эффективных методов обучения иностранному языку, раскрывающий сущность личностно ориентированного образования.

Как отмечает В.П. Федорова, исследованием нарратива занимаются преимущественно западные ученые, а в отечественных работах нарратив пока остается малоизученным явлением [4]. Анализ ряда работ [4, 5] позволил выявить большое разнообразие существующих подходов как к изучению, так и к определению нарратива, что является свидетельством многогранности данного понятия.

Дидактические нарративы (легенды, сказания, притчи) использовались на протяжении многих веков в практике воспитания детей. А само понятие «нарратив» известно еще со времен Древней Греции [6].

Истоки современного понимания нарратива можно увидеть в исследованиях американского психолога Дж. Брунера. Он выделяет

нарратив, ориентированный на описание реалий, и он относит его к естественному способу человеческого понимания [7].

Д. Полкингхорн рассматривает два основных варианта понимания нарратива в социально-гуманитарном познании: в широком смысле – это любое письменное или устное повествование, и в узком смысле – это схема организации опыта, включающая в себя определенные составляющие. Чаще всего «нарратив» употребляется как синоним слова «история» или «рассказ» [8].

В.П. Фёдорова [4] провела тщательное изучение публикаций, посвященных разнообразным аспектам нарратива. По ее мнению, нарратив можно рассматривать как социальный и культурный механизм, форму познания окружающей действительности, форму самопознания, самовыражения и самоидентификации. В условиях межкультурной коммуникации нарратив становится носителем национально-культурной специфики, идентифицируя говорящего как представителя определенной лингвокультурной общности.

Польские исследователи (Е. Тжебински, Д. Клус-Станска) в своих работах показали, что нарративные схемы, являясь основной формой репрезентации людьми знаний о событиях и субъектах общественной жизни, оказывают влияние на способ запоминания, понимания и использования этого знания в поведении [9]. То есть нарративная технология обучения речи формирует речевое поведение обучающегося. Вместо передачи знания как отделенного от субъекта описания происходит актуализация соответствующего опыта, личного и социального, посредством обращения к соответствующим историям.

В центре нарративного подхода лежит идея о том, что основная форма человеческого опыта существует в виде определенных ситуаций (историй), которые оказывают прямое влияние на проживаемую жизнь.

Важнейшим положением, на котором базируется нарративное обучение, является идея о том, что в основе учебно-воспитательного процесса лежат истории, которые обучающиеся анализируют, примеряют на себя, тем самым актуализируя собственный опыт.

С точки зрения методики обучения иностранным языкам «истории» являются эффективным методом обучения, так как они правдоподобны, запоминающиеся и занимательны. Правдоподобность заключается в том, что истории связаны с личностным опытом, который мы склонны воспринимать как подлинный и надежный источник

знаний. Истории делают информацию более запоминающейся, потому что они вовлекают нас в действия и намерения персонажей. В роли слушателей обучающиеся участвуют в истории на двух уровнях. Используя термины Дж. Брунера, история описывает «пейзаж действия» и «пейзаж сознания», что позволяет проникнуть в сознание героев и дает глубокое понимание контекста истории [10]. Опираясь на собственные знания, говорящий должен дополнить недосказанность. При этом ,когда задаются вопросы, на которые необходимо ответить, обнаруживается глубинный смысл [11, 12].

Фактор участия обучающегося также связан с силой историй вызывать сопереживание. Это особенность истории, выраженная в конкретной ситуации, мелких деталях, ярких образах человеческого опыта, – все это вызывает более полный отклик по сравнению с простым изложением фактов [13].

Е.В. Кочелаева отмечает, что нарратив широко применяется в процессе обучения иностранному языку в высшей школе как один из способов личностно ориентированного подхода, который способствует более полному раскрытию индивидуальности обучающегося, проявлению внимания и интереса к его личности со стороны преподавателя и одногруппников [14].

Методисты подчеркивают, что нарративный подход позволяет работать с большими группами обучающихся и дает действенный инструментарий, позволяющий перейти на уровень саморефлексии и культурной рефлексии преподавателям и студентам в условиях современной системы образования [15–17].

Рассмотренная научная педагогическая литература дает основания полагать, что педагогические и методические возможности нарративной технологии целесообразно использовать для развития коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся. Нарративный метод обучения иноязычной речи обладает значительным педагогическим и лингводидактическим потенциалом и представляется в настоящее время одним из наиболее перспективных направлений организации процесса обучения студентов иноязычной речи в современной высшей школе.

Литература

1. Obdalova O.A. Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English / I. Kecskes, Olga A.

Obdalova, Lyudmila Yu. Minakova, Aleksandra V. Soboleva // System. 2018. Vol. 76, August. P. 219–232. DOI 10.1016/j.system.2018.06.002. URL: https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/76

2. Obdalova O. Insights into Receptive Processing of Authentic Foreign Discourse by EFL Learners / Olga A. Obdalova, Ludmila Yu. Minakova, Evgeniya V. Tikhonova and Aleksandra V. Soboleva. Proceedings of the XVIIth International Conference on Linguistic and Cultural Studies (LKTI 2017), October 11–13, 2017, Tomsk, Russia. P. 231-242. DOI 10.1007/978-3-319-67843-6_28

3. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14

4. Федорова В.П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания: английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. педаг. наук. URL: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-narrativnoi-kompetentsii-kak-sposoba-modelirovaniya-vtorichnogo-yazykovogo-sozn#ixzz5ToSbCcS5

5. Карабаева А.Г. Нарратив в науке и образовании // Серия «Symposium». Инновации и образование. Вып. 29: сборник материалов конференции СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 89–96.

6. Комуцци Л.В. Каковы педагогические возможности нарратива? // OpeNarratology. 2015. URL: https://www.opennar.com/single-post/2015/12/12/Каковы-педагогические-возможности-нарратива.

7. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard university press, 1986.

8. Бухаров А.О. Нарративные методы обучения в современной школе // Гуманитарные науки. 2011. № 2. URL: http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn02-11/218-a.

9. Бухаров А.О. Педагогические возможности нарративной игры в формировании правового сознания младших школьников // Наука и школа. 2012. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-narrativnoy-igry-v-formirovanii-pravovogo-soznaniya-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 13.10.2018).

10. Викулина М.А., Обдалова О.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

12. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. Исследование роли контекста в интерпретации социокультурно маркированного дискурса на основе дискурсивно-когнитивного подхода // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 413. С. 38–45.

13. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning // ERIC digest. 2002. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473147.pdf

14. Кочелаева Е.Я. Нарратив как метод формирования нравственно ценностных мотиваций поведения студентов в процессе обучения английскому языку // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. С. 100–104.

15. Казанцева Е.В. Актуализация идей нарративной педагогики в условиях личностно-ориентированного образования высшей школы // Международный научный журнал «Гуманитариум». 2017. DOI: 10.21661/r-117229.

16. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. Исследование роли контекста в адекватности репрезентации иноязычной речи в непрямой коммуникации // Язык и культура. 2017. № 40. С. 93–106. DOI: 10.17223/19996195/40/7

17. Obdalova O.A. Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment // Bridging the Gap between Education and Employment: English Language Instruction in EFL Contexts. 2015. Vol. 198. P. 73–89. DOI: 0.3726/978-3-0351-0842-2.

С.К. Омарова

Томский государственный педагогический университет

Дидактические свойства мобильных технологий обучения иностранным языкам
Didactic properties of mobile foreign languages teaching technologies

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 образовательных 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.

Abstract. Despite the fact that mobile devices are now more accessible than personal computers and their number is several times larger than the number of computers, and the productivity of modern mobile devices is higher than computers of the 1990s, but mobile phones are rarely used for educational purposes. This fact can be explained by the fact that for the introduction of a new technology in foreign language teaching, it is necessary to develop new strategies

and apply certain organizational efforts. The advantage of using any mobile, portable device is undeniable, due to them, training does not have a rigid binding to the location of the trainee. In other words, mobile learning technologies reduce the restrictions on its receipt.

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, 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 – виде 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 ведению 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 никто другой 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 использование 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 поступление данных по средствам мобильных технологий GPRS или WAP. Стоит повторить, что ключевыми характеристиками техноло-

гий, 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 основополагающих 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 позволили 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); способствуют 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 посредством специально разработанных автоматических мобильных приложений для подсчета баллов, оценок и т.д.);

– общение обучающихся с преподавателем и другими участниками образовательных отношений (посредством социальных сетей и различных чат-программ, где можно создавать отдельные группы и рас-

сылать 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 обучения, 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. М.: МИФИ, 2000. Ч. III. 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.

А.П. Островский, Т.В. Бутузова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Культурная ценность видеоигр на примере игры Hellblade: Senua's Sacrifice
The cultural value of videogames on the example of a game Hellblade: Senua's Sacrifice

Аннотация. В данной статье рассматривается культурный аспект видеоигр, а точнее, их культурная ценность. Используется конкретный пример из современной игровой индустрии, на который автор опирается для обоснования того, что видеоигры являются важной частью культуры, а не представляют собой только вид развлечения.

Abstract. In the article the cultural aspect of videogames is studied, to be more specific, their cultural value. The example from modern videogame industry is used to prove the idea that videogames are the important part of culture and that they are not only an entertainment.

«Исследования культурологов показали, что определений культуры насчитывается уже более пятисот» [1]. В основном из множества определений следует то, что культурой является самая разнообразная человеческая деятельность и ее плоды. В свою очередь, видеоигры уже давно являются масштабным феноменом культуры. В данной статье не будет рассматриваться такой дискуссионный вопрос, как «являются ли видеоигры искусством?», поскольку уже на данном этапе развития видеоигровой индустрии игры не нуждаются во всеобщем признании их искусством. «Сами видеоигры, вероятно, уже давно ушли от этого. Они шире искусства, превосходя его по скорости и доступности коммуникации, охвату аудитории, по своей выборочности и применимости» [2]. Несмотря на это, далеко не все студии по разработке видеоигр используют эти преимущества для того, чтобы создать такой продукт, который сможет заставить игрока задуматься над какой-то проблемой, узнать об особенностях определенного исторического периода, открыть для себя мифологию древнего народа, поданной в интересной форме как часть игрового процесса, узнать что-то совершенно новое и подтолкнуть к дальнейшему изучению данного нового вопроса.

Часто случается так, что именно сравнительно небольшие игровые студии создают такие проекты, которые выделяются на фоне других

игр не многомиллионным бюджетом, огромной рекламной компанией или инновационным уровнем графики, а чем-то более важным с точки зрения культурной ценности.

Таким проектом является игра Hellblade: Senua's Sacrifice английской студии Ninja Theory. Сеттинг игры основывается на кельтской и скандинавской мифологии. «Сеттинг – среда, в которой происходят действия видеоигры, место и время, где разворачиваются события видеоигры» [3]. Сюжет игры разворачивается вокруг девушки-воительницы по имени Сенуа, которая отправляется в мир мертвых Хельхейм, чтобы спасти душу своего возлюбленного по имени Дилион. Главным аспектом игры не является ее мифологическая составляющая, а тот факт, что Сенуа страдает от такого расстройства, как психоз.

Разработчики подошли максимально серьезно к отображению расстройства в игре, поэтому для помощи с симуляцией состояния человека, страдающего психозом, был привлечен профессор Кембриджского университета Пол Флетчер. Именно крайне реалистичная иллюстрация этого нарушения психической деятельности является главной особенностью игры. С помощью такого приема, как бинауральная запись, происходит создание крайне реалистичного эффекта того, как человек, испытывающий слуховые галлюцинации, может слышать голоса в своей голове, которые звучат совершенно реально для него. «Бинауральная стереосистема – это пространственная система звукозаписи и звукопередачи, при которой звуковые сигналы записываются внутри слухового канала, передаются по каналам связи и воспроизводятся в той же точке ушного канала, где они были записаны. При этом к слушателю поступает полная информация о пространственном расположении источника (источников) звука, что позволяет воссоздать трехмерный звуковой образ. Практическая реализация этой системы выполняется следующим образом, звуковые сигналы записываются обычно с помощью «искусственной головы», передаются и воспроизводятся через стереотелефоны» [4]. Разработчики настоятельно рекомендуют погружаться в игровой процесс в наушниках, потому что тогда голоса в голове Сенуа начинают словно звучать в голове игрока, что заставляет невольно чувствовать страх и дискомфорт, ведь психически здоровым людям не знакомы такие ощущения.

Также другим способом изображения состояния главной героини являются головоломки, для решения которых игроку необходимо

находить, совмещать элементы окружения, находя скрытые знаки и образы. Таким образом, показано то, как люди с психозом могут придавать значение окружающим их предметам и видеть в них скрытые смыслы. В игре присутствует множество более мелких элементов, например, в определенный момент игры деревья могут начать раскачиваться в такт движениям Сенуа, демонстрируется то, что человек, страдающий психозом, может видеть умысел в самых обычных природных явлениях. Благодаря всем этим элементам, игрок, который не имел представления о том, что такое психоз, или имел ряд заблуждений, сможет понять то, что чувствует человек с данным недугом, также развеять предрассудки, связанные с психозом. Возможно, некоторые люди могут не понимать разницы между психопатией и психозом, а между ними существует колоссальная разница.

Конечно, недостаточно только одной компьютерной игры, чтобы развеять все мифы и заблуждения. Сами разработчики отлично это понимают и предлагают игроку ознакомиться с проблемами психического здоровья на специально созданном ресурсе.

Таким образом, можно заключить, что видеоигры являются выдающимся культурным феноменом, а пренебрежительное к ним отношение не является разумным. Уже в настоящий момент можно перечислять десятки знаковых видеоигр, а игровая индустрия еще очень молода, из чего можно заключить, что впереди нас ждет и рост качества игр, и рост количества знаменательных для индустрии проектов.

Литература

1. Кузнецова Е.В. Определение культуры: разнообразие подходов // ПНиО. 2013. № 5.

2. Деникин А.А. Могут ли видеоигры быть искусством? // Международный журнал исследований культуры. 2013. № 2 (11).

3. Галанина Е.В., Акчелов Е.О. A potentia ad actum: виртуальный мир видеоигры // Манускрипт. 2016. № 12-3 (74).

4. Игнатов П.В., Иванов Ю.М., Алдошина И.А. Бинауральная стереофония на современном этапе развития бинауральных технологий // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.

5. Санагурский Д.Ю. Видеоигры как сюжет культурологического // Культурологический журнал. 2015. № 1 (19).

6. Ляпкина Т.Ф., Данилова А. Ю. Компьютерные игры как объект антропологического исследования // Вестник СПбГУК. 2016. № 1 (26).

Н.П. Паттурина

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Благоприятный психологический климат в процессе обучения иностранному языку. Особенности и способы его формирования
Favorable psychological climate in the process of learning a foreign language. Features and methods of its formation

Аннотация. В статье рассматривается благоприятный психологический климат студенческой группы, его уровни и признаки. Учет особенностей благоприятного психологического климата и использование соответствующих способов его формирования позволит преподавателю повысить эффективность преподавания иностранного языка в университете.

Abstract. The article deals with the favorable psychological climate of the student group, its levels and features. Taking into account the features of a favorable psychological climate and the use of appropriate methods of its formation will allow the teacher to improve the efficiency of teaching a foreign language at the University.

В психологию понятие «климат» пришло из метеорологии и географии. С древнегреческого климат (клима) переводится как наклон и отражает наклон солнечных лучей по отношении к горизонтальной поверхности земли, что приводит к многолетнему повторяющемуся режиму погоды в определенной местности. В современной науке психологический климат характеризует психологическую сторону взаимоотношений между людьми в определенном коллективе или группе людей. Эту сторону трудно потрогать, но можно почувствовать: она определяет то, как человек, член группы, коллектива, будет относиться к совместной деятельности и её результатам. В.М. Шепель, раскрывая содержание понятия социально-психологического климата, определил его как эмоциональную окраску психологических связей членов коллектива, возникающей на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей [1]. Проблема психологического климата интересовала многих отечественных ученых. Это – А.Г. Ковалев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, К.К. Платонов и многие другие. Основное умозаключение, с которым были согласны авторы, заключается в том, что благоприятный психологический климат ведёт к повышению эффективности труда работ-

ников, а неблагоприятный психологический климат становится одной из главных причин снижения эффективности деятельности коллектива и потери конкурентоспособности организации в целом. Благоприятный психологический климат не является простым следствием провозглашенных девизов и усилий руководящими работниками. Он представляет собой итог систематической психологической работы с членами группы, коллектива, осуществления специальных мероприятий, направленных на организацию отношений между руководящими работниками и сотрудниками. Формирование и совершенствование психологического климата является делом не только ответственным, но и творческим, требующим знаний его природы, факторов формирования, особенностей проявления и т.д.

Психологический климат в группе, коллективе проявляется на двух уровнях: статическом и динамическом. Статический уровень – относительно постоянный, отражает устойчивые взаимоотношения членов организации, их интерес к работе и коллегам по труду. Каждый член группы чувствует устойчивость своего положения, статуса в системе взаимоотношений. Статический уровень психологического климата менее чувствителен к различным воздействиям и изменениям со стороны окружающей среды. Динамический уровень – меняющийся, колеблющийся, отражает ежедневный настрой сотрудников в процессе работы, их психологическое настроение. Этот уровень обычно описывается понятием «психологическая атмосфера». Изменение психологической атмосферы влияет на настроение и работоспособность личности в течение рабочего дня. Как утверждает В.А. Макеев [2], накопление количественных изменений в психологической атмосфере ведет к переходу ее в иное качественное состояние – в статический уровень социально-психологического климата.

Б.Д. Парыгин [3] описывает следующие основные признаки социально-психологического климата в коллективе, группе. К ним относятся:

– доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;

– доброжелательная и деловая критика;

– свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;

– отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать отдельные значимые для группы решения;

– удовлетворенность принадлежностью к коллективу;

– высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива;

– принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов.

При формировании благоприятного психологического климата в студенческой группе, изучающей иностранный язык, необходимо учитывать основные уровни психологического климата. Преподавателю важно понимать, что первоначально можно изменить динамику психологической атмосферы в группе во время занятий. В то время как улучшение отношений между студентами в группе, отношения к самому иностранному языку произойдёт значительно позже и будет следствием хорошо организованной преподавателем психологической атмосферы.

Учитывая основные признаки благоприятного психологического климата в коллективе, преподавателю важно развивать несколько психологических линий и целостных состояний в студенческой группе. Под развитием основных линий я пониманию развитие взаимодействия между преподавателем и студентами, как целостной группы, между преподавателем и отдельными студентами, между отдельными студентами группы и между каждым студентом и группой в целом совместно с преподавателем. Развитие же целостных состояний группы предполагает создание благоприятного эмоционального фона во время занятий.

Рассмотрим развитие основных линий взаимодействия участников образовательного процесса.

Взаимодействие между преподавателем и студентами предполагает принятие во внимание следующих моментов. С одной стороны важно видеть группу как целостный субъект взаимодействия с преподавателем, другими словами, группа может иметь единые общие интересы, мотивы, ценности и даже способы взаимодействия. Все это отличает одну студенческую группу от других групп. С другой стороны – преподаватель на время занятия становится участником этой группы и приобретает статус формального лидера. Иногда преподаватель может не замечать этого и противопоставлять себя группе. Такое поведение будет тормозить формирование благоприятного психологического климата в группе. Если же преподаватель осознает себя членом группы и её формальным лидером во время занятия, то это позволяет ему находить особые способы взаимодействия со студентами. К ним относится создание ситуации «Мы» – когда изучаемый

материал нужен не только студентам, чтобы сдать экзамен (или зачет), не только одному преподавателю, чтобы продемонстрировать свои прекрасные профессиональные способности, но он нужен всем вместе – и преподавателю, и студентам, чтобы оптимально сотрудничать на занятии. Формальное лидерство преподавателя в студенческой группе во время проведения занятий позволяет ему так же искать разнообразные способы управления группой. В то время как непринятие своего членства и формального лидерства в студенческой группе во время занятия побуждает преподавателя зачастую использовать единственный способ мотивации – запугивание студентов сложностью сдачи ему экзамена или зачета.

Взаимодействие на занятиях между преподавателем и отдельными студентами предполагает установление межличностных отношений с ними: выражение разнообразных эмоций и чувств – начиная от радости за хороший ответ и заканчивая обеспокоенностью в связи с устойчивым непониманием студентом отдельных элементов знаний. Такое взаимодействие может проходить как в форме устных коротких личностно направленных диалогов на иностранном языке, например, «Как у Вас дела, Таня?», «Как настроение, Дима?» и др., так и в форме короткой переписки со студентом, например, преподаватель может написать свои пожелания, размышления, советы студенту при оценке его письменной работы. Важно отметить, что для формирования благоприятного климата в группе важно, чтобы такое взаимодействие имело сугубо доброжелательный характер.

Взаимодействие между отдельными студентами можно организовать, предлагая различные ролевые игры, или небольшие диалоги на определенные темы. Не секрет, что студенты начальных курсов не всегда владеют навыками коммуникации: ведения диалога, выражения своего согласия и несогласия, обозначения своих эмоций, решения коммуникативных задач, речевого этикета, технике общения в целом. Поэтому обучение иностранному языку может предоставить возможность студенту осознать и освоить основные правила ведения коммуникативного взаимодействия, сформировать социально важные качества своей личности, установить более теплые отношения с членами своей студенческой группы.

Взаимодействие между каждым студентом и группой в целом совместно с преподавателем предполагает такую организацию учебного процесса, когда студент обращается к целой группе и преподавателю.

Это могут быть конкурсы, аукционы, короткие рассказы о любопытных фактах и традициях стран изучаемого языка. Такое взаимодействие первоначально может иметь различный психологический результат. Так, неудачное выступление одного студента может вызвать насмешку или безразличие со стороны группы, но в другой группе подобное выступление может вызвать сочувствие, огорчение группы, стремление помочь. Первый результат говорит о недостаточной сформированности благоприятного психологического климата. Здесь важна реакция преподавателя как формального лидера группы. Преподавателю не стоит поддерживать негативное поведение группы по отношению к неудачному выступлению студента, а наоборот – оказать поддержку студенту. В то же время необходимо сообщить группе о своем огорчении (если оно есть) в связи с поведением группы. При этом самому преподавателю важно оставаться доброжелательным и к группе, и к отдельному студенту. Благоприятный эмоциональный фон на занятиях по изучению иностранного языка – важнейшее условие успешного усвоения знаний студентами. Под эмоциональным фоном группы понимается общий для группы эмоциональный настрой по отношению к совместной деятельности и её результатам. Чаще всего он создается тремя способами:

1. Проявление позитивного отношения преподавателя к студентам. Оно включает в первую очередь неизменное уважение личности каждого студента и преобладающую доброжелательность преподавателя. Позитивное отношение преподавателя выражается также при подбадривании студента во время его выступлений. Важно не нагнетать напряжённость, не перебивать студента, не подгонять его, не употреблять таких выражений, как: «Ты ничего не знаешь», «Снова не готов», «Очень медленно», а так же – другие формы проявления недовольства: взгляды, реплики и т.д.

2. Использование элементов психической саморегуляции. Оптимальным будет использование её в начале и конце занятия, в процессе рефлексии основных моментов занятия. В это время можно включить приятную спокойную музыку.

3. Проведение ролевых игр, где участникам необходимо перевоплотиться в спокойного, уверенного в себе, доброжелательного, дружелюбного человека.

Подводя итог этой работе, следует отметить, что благоприятный психологический климат на занятиях по иностранному языку являет-

ся одним из важнейших факторов успешного усвоения знаний студентами. Его формирование определяется высоким уровнем профессионализма преподавателя и его личностной заинтересованностью в эффективном преподавании. Гармоничная, дружелюбная обстановка на занятиях требует кропотливого труда, тонкого и чуткого подхода со стороны преподавателя. Его усилия не будут напрасными и приведут как к хорошему усвоению знаний студентами, так и к удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Литература

1. Шепель В.М. Управленческая психология. М.: Экономика, 1984. 248 с.
2. Макеев В.А. Этика и мораль в корпоративных отношениях // Власть. 2011. № 1. С. 59–62.
3. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. Л.: Наука, 1981. 192 с.

А.С. Потапова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Геймификация в образовании: характеристика и элементы
Gamification in education: characteristics and elements

Аннотация. В статье рассматривается геймификация и её основные характеристики как необходимой современной цифровой технологии образовательного процесса. Предлагается универсальный алгоритм создания образовательного процесса с внедрением геймификации на основе трех элементов.
Abstract. The article examines gamification and its main characteristics as a necessary modern digital technique in the educational process. A universal algorithm is proposed for establishing an educational process with gamification based on three elements.

В данный момент высшими учебными заведениями Российской Федерации реализуются такие инициативы, как «Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы» и Программа «Современная цифровая образовательная среда в РФ», направленные на создание необходимых условий для развития, внедрения и использования цифровых технологий в образовании, что должно повысить

конкурентоспособность страны и качество образовательных услуг. Чтобы выполнить ряд задач этих проектов, необходимо модернизировать систему образования, привести образовательные программы в соответствие с потребностями цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты в учебной деятельности и интегрировать их в единую информационную среду, а также обеспечить такую индивидуальную учебную траекторию, по которой обучающийся может учиться в течение всей жизни, в любое время и в любом месте. Для достижения этой цели выбран путь широкого введения онлайн-обучения, в том числе курсов с элементами геймификации.

Игры и игровые элементы, включённые в образовательный процесс, обеспечивают интерес обучающихся, а игровая механика становится его ядром. Игровые механики в бизнесе используются с начала XX века, а сам термин «геймификация» появился в 1980-х гг. [1]. Изначально игровые механики вовлечения использовали в маркетинге и продажах. Затем технология распространилась и на другие сферы деятельности. Игровые механики проникают в образование в самых разных формах. В Lingualeo, например, пользователи своими успехами в изучении английского языка кормят виртуального львенка, и чем больше прогресс игрока – тем счастливее персонаж.

Как относительный неологизм термин «геймификация» используется во многих формах в разных контекстах. В данной статье дается определение геймификации как введения или применения элементов игровых онлайн-технологий с дидактической целью создания такой системы, в которой успешность игры участника зависит от его навыков и знаний, которые можно перенести в реальный мир.

Игры являются универсальной частью человеческого опыта и существовали во всех культурах. Типология игр разнообразна. Тем не менее, у каждой игры могут быть определены следующие характеристики:

– правила: действия, которые отличается от повседневнывх, определяющие область выбора игрока на протяжении всей игры;

– система обратной связи: большая часть интерактивности игры опирается на свою систему обратной связи, которая зачастую является мгновенной;

– цели, или условия победы: часто игры имеют несколько мини-целей, которые приносят очки для достижения конечной цели; почти во всех случаях путь к победе понятен и известен всем игрокам. Участие в играх добровольно, и в первую очередь для удовольствия.

Описание сущностных элементов геймификации необходимо для целостного понимания этой технологии и внедрения её в образовательный процесс. Задача эта сложна прежде всего из-за недостаточности изученности материала. Представляется, что выявление таких элементов поможет преподавателю создать алгоритм реализации геймифицированного процесса обучения с осознанием всех преимуществ и недостатков. Отечественными (Л.П. Варениной, Т.Е. Пахомовой, П.И. Пидкасистым, Ж.С. Хайдаровым и др.) и зарубежными (М. Барбером, Э. Клопфером, К. Вербахом, Э. Карр-Челлмэном и др.) исследователями выделяются разные элементы геймификации и её применения в образовательном процессе и компоненты [2]; активное участие через внутренний дизайн игры, вовлечение студентов и создание обстановки интенсивного фокуса на предмете обучения [3]; основные и второстепенные игровые механики и др. Мы выделяем три типа элементов: механические (регистрация, прогресс и мгновенная обратная связь); личностные (статус и видимость, коллективная ответственность; списки лидеров или ранжирование); эмоциональные (психологическое состояние игроков).

В данной статье предлагается универсальный алгоритм образовательного процесса с использованием элементов геймификации, включающий три самых важных элемента, которые представлены на рис. 1.

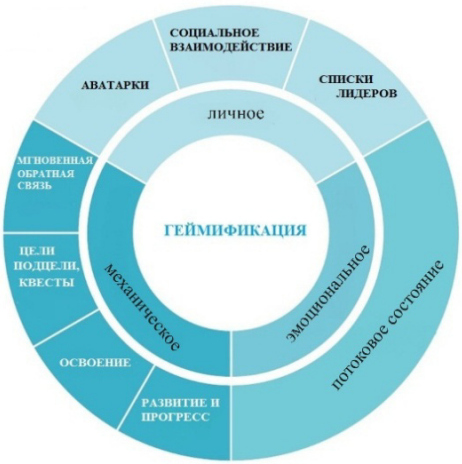

Рис. 1. Элементы и компоненты геймификации

Механический элемент. *Регистрация (освоение)* является первым взаимодействием игрока с игрой. В большинстве игр, особенно в видеоиграх, есть учебные пособия, цель которых – помочь игрокам пройти первые несколько минут игры. Если нет подобных пособий, то первые уровни должны играть их роль; такие уровни, как правило, легко пройти, и они служат для представления концепций, составляющих игру. В играх используется знакомство с механизмами игры и её целями. В игровой образовательной среде механический элемент служит двум целям: во-первых, помогает увеличить понимание, как выполнить задачу, позволяя более полно участвовать в работе; во-вторых, экономит время преподавателя.

Система инкрементной прогрессии (развитие, прогресс и цели) – это особая последовательность создания игры, при которой сначала реализуется основной проект (базис игры), затем на ее основе создаются новые функции, называемыми «инкрементами»: цели, задачи и квесты. В большинстве игр, особенно в видеоиграх, мининаграда за решение одного из уровней должна быть представлена и являться частью самой сложной (основной) задачей игры. Подцели игры (миссии, уровни, квесты) наслоены таким образом, чтобы представить дополнительные задачи для игрока. Они четко определены и сегментированы, и в большинстве за каждую из них предлагаются отдельные награды. Основываясь на *поощрении* постепенного продвижения, игры включают в себя видимые символы достижений, часто называемые значками или «level-up». Игрок не только сосредоточен на внеочередной задаче, которая может привести к отсутствию интереса после завершения, но и на конечной цели курса, которая может оказаться недосягаемой, что отразится на мотивации. Это обеспечивает гарантию выполнения промежуточных целей игры.

Обратная связь – необходимый элемент игры, так как результат выбора или действий игрока во время игры должны быть очевидными: когда он принимает решение, результат виден сразу. Игроки могут использовать подсказки и паузы для оценки возможностей и угроз по мере продвижения к цели. Во многих играх используются достижения: одноразовые награды игрокам за выполнение определенных задач или выполнение задач определенными способами, которые являются вторичными по отношению к основной цели игры. Достижения публично отображаются и могут быть продемонстрированы другим игрокам. В образовательной системе без элементов геймифика-

ции во время курса студенты могут не знать, оправдали ли они ожидания или изучили требуемый материал для того, чтобы получить зачёт или экзамен, это они узнают намного позже.

Личностный элемент. Это именно тот элемент, который может помочь педагогам дальнейшее вовлечение студентов в учебный процесс. *Статус и идентификация при помощи аватарки* (представление себя в игре) видны другим игрокам, и они почти всегда разработаны таким образом, чтобы дать возможность самовыразиться. Имя игрока внутри игры, дескрипторы и теги – еще один элемент *социальной адаптации*. Придумывая себе новые имена и образы, игроки примеряют новые личности или роли и принимают значимые решения в игре с незнакомой точки зрения. В контексте образовательной геймификации элемент такого типа может позволить студентам проецировать себя в профиле, в комплексе со своими научными достижениями и представляется для других студентов не таким, как во внешнем мире.

Коллективная ответственность как форма геймификации предназначена для использования групповых занятий, чтобы стимулировать учащихся продолжать обучение. Во многих компьютерных играх, как в командных видах спорта, игроки не хотят подвести своих товарищей по команде и выполняют всех задания качественно. Это является ключевым мотивирующим фактором.

Списки или рейтинги. Все соревновательные игры ранжируют своих игроков в порядке их достижений. Таблица лидеров, где игроки или команды часто отображаются с использованием балльной системы, демонстрирующей накопленные результаты, является широко применимым ранжиром. По этическим причинам публичные списки лидеров успеваемости учащихся на базовом образовательном уровне встречается редко. У тех, кто внизу, может снизиться уверенность, что может привести к сокращению мотивации и эмоциональному спаду. Вместо этого списки лидеров, как правило, ограничиваются университетскими курсами, ориентированными на повышение квалификации. Кроме того, все студенты могут не отображаться в таблице лидеров [5].

Эмоциональный элемент. Один из ключевых принципов игр заключается в том, что они приводят игроков в психическое состояние, называемое «потоком», т.е. полной сосредоточенности на поставленной задаче, эта идея была впервые предложена Г. Цихерманом. Чёткая цель или набор целей; чёткая обратная связь (помогает людям

корректировать свою работу в соответствии с любыми меняющимися требованиями); баланс между вызовом и навыком являются необходимыми условиями для достижения потока [6].

Таким образом, геймификация – это передовая инновация в постоянно меняющейся системе образования. Образовательные игры имеют свои особенности, и при выборе данного метода обучения необходимо правильно разработать стратегию и методику оценивания желаемых результатов. Содержательной частью педагогической модели образовательного процесса с применением геймификации является предложенный универсальный алгоритм, задачами которого являются: определить цель, описать игроков, определить целевое поведение, обозначить пути игроков, добавить элементы развлечения, определить инструменты, апробировать, обработать обратную связь и редактировать систему геймификации [2].

Литература

1. A brief history. Multi-User Dungeon – British Legends // MUD1 is copyright © 1980–2018 Roy Trubshaw & Richard Bartle. URL: https://www.british-legends.com/CMS/index.php/about-mud1-bl/history (дата обращения: 15.10.2018).

2. Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 223 с.

3. Kapp K. Games, Gamification, and the Quest for Learner Engagement // T+D. 2012. Vol. 66(6). P. 64–68.

4. Klopfer E., Osterweil S., Groff J., Haas J. Using the technology of today, in the classroom: The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them // The Education Arcade. P. 1–21. Электрон. версия печат. публ. URL: http://education.mit.edu/papers/GamesSimsSocNets_EdArcade.pdf (дата обращения: 15.10.2018).

5. Abramovich S., Schunn C., Higashi R. Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner // Educational Technology Research and Development. 2013. Vol. 61. P. 217–232.

6. Zichermann G., Cunningham C. Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011. 182 p.

Е.А. Резенова, А.И. Чернышова

Институт детства ФГБОУ ВО «НГПУ»

Инсценировка сказок для повышения мотивации изучения английского языка в начальной школе
Staging fairy tales to increase the motivation of learning English in elementary school

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия и вопросы, связанные с повышением мотивации на уроках английского языка в начальной школе. Акцентируется внимание на значимости драматизации сказок с целью повышения мотивации.

Abstract. This article discusses the concepts and issues associated with increasing motivation in English classes in primary school. Attention is focused on the significance of the dramatization of fairy tales in order to increase motivation.

В современном обществе изучение иностранного языка не только повышает мотивацию учащихся и формирует устойчивый интерес к культуре страны изучаемого языка, но и имеет большое общеобразовательное значение. Изучение английского языка в начальной школе можно реализовать с помощью применения различных способов изложения материала на уроках.

Интересные способы подачи материала для учеников начальной школы способствуют расширению культурного кругозора и эрудиции школьников, становлению их духовно-нравственной активности [3].

Наиболее эффективной формой деятельности изучения английского языка, особенно в начальной школе, является приём инсценировки, способствующий развитию творческой активности, эстетического вкуса, интеллектуального и нравственного развития учащихся начальных классов.

Американский педагог Н. Тичер считает, что именно драматический метод (инсценировка) является «не отвлеченным, а вполне конкретным методом воспитания и обучения, так как дети получают впечатления от предметов реального мира. Его достоинство заключается в том, что учащиеся приобретают различные трудовые и художественно-практические навыки» [1. С. 498]. Драматический метод является творческим и широко применяется в американских и английских школах при изучении иностранных языков.

Ценность драматического метода состоит и в том, что при инсценировке сказок, басен, стихотворений, рассказов школьники лучше усваивают иностранный язык; инсценировки бытовых сценок из жизни народов других стран помогают изучать географию, историю и культуру изучаемого языка.

Процесс инсценировки сказок способствует совершенствованию умения общаться на иностранном языке, включая умения аудирования, формирования грамматического строя речи учащихся, его звуковой культуры, навыков эффективного общения и речевой выразительности. Благодаря данной форме работы происходит расширение содержательной основы обучения за счет овладения учащимися определенным объемом лексико-грамматических знаний. При подготовке к инсценировке художественного произведения для учеников создаются условия для воспитания и творческой самореализации. Формируется чувство ответственности, умение владеть своим телом и словом, слышать и понимать своих одноклассников во взаимодействии, развиваются способность работать в коллективе и актёрские навыки (внимание, воображение, чувство ритма) [4].

По мнению педагога Л.С. Выготского, «игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни. Ребенок всегда играет, он есть существо играющее, но игра его имеет большой смысл, она точно соответствует его возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений» [2. С. 93]. Ребенок воспринимает инсценировку сказки как игровую деятельность, главный смысл которой заключается в развитии не только творческих сил и возможностей, но и в отработке языковых навыков и умений, так как речь в данном случае идет о языковых сказках.

Именно поэтому театральные постановки на английском языке являются эффективным приёмом в обучении английскому языку в начальной школе. Инсценировка сказок стимулирует формирование у учащихся ценности трудолюбия, самостоятельности, ответственности перед зрителями. А показателем эффективности театральной деятельности является готовность и желание детей продолжать участие в театральных постановках, что является главным показателем повышения мотивации в изучении иностранного языка у учащихся младших классов.

Сказки для инсценировки на уроке английского языка необходимо выбирать в соответствии с уровнем языковой подготовки младших

школьников. Педагог должен стремиться к тому, чтобы ученики получали не только знания, но и удовлетворение от сказки именно через понимание изучаемого языка, через интересный и занимательный сюжет. Распределяя роли между учениками, педагог должен учитывать личные способности каждого ребенка, но при этом важно никого не обидеть и не оставить без роли. Именно поэтому рекомендуется брать сказки, где количество героев соответствует или приближено к количеству учеников в подгруппе (или учитель может самостоятельно добавлять героев в сказку при недостаточном количестве действующих лиц).

В качестве наглядного примера мы рассмотрели сказку на английском языке «Thelittlehouse». Действующими лицами в данной сказке являются мышка (mouse), лягушка (frog), кролик (rabbit), лиса (fox), волк (wolf), медведь (bear). Реквизит: домик (изображенный на бумаге или картоне, с большим окном, в котором видны все персонажи) или накрытый стол, изображающий интерьер домика, костюмы для персонажей.

Мы полагаем, что именно данная сказка подходит для инсценировки на уроках английского языка, поскольку в процессе воспроизведения учащиеся научатся внятно, громко и эмоционально говорить, передавать интонации и эмоции, характерные для действующих лиц в сказке. Также в этой сказке есть большое количество действий, которые сопровождаются речью героев, что способствует активизации речевых навыков учащихся. Еще один несомненный плюс данной сказки состоит в том, что она похожа на оригинал русской сказки «Теремок», поэтому у учеников начальных классов не должно возникнуть больших трудностей в понимании и инсценировке сказки, так как детям уже знаком речевой и языковой материал. В сценарии сказки присутствуют реплики-повторы, в которых многократно повторяется материал – все это облегчит усвоение роли и акцентирует внимание ребенка на основных моментах инсценировки.

Сценарий сказки:

(Мышка подходит к домику)

Mouse: Oh! What a nice house! *(стучит)* …Knock-knock! …Who lives in the house? *(заглядывает внутрь)* … Nobody! I think I'll come in.

(Мышка входит в домик, выглядывает в окно. Входит лягушка.)

Frog: Knock-knock! Who lives in the house?

Mouse: Hello, I'm a mouse.

Frog: Hello, I'm a frog. May I live in your house?

Mouse: Yes. Coming, please.

(Мышка и лягушка выглядывают из окна. Появляется кролик.)

Rabbit: Knock-knock! Who lives in the house?

Mouse: Hello, I'm a mouse.

Frog: Hello, I'm a frog.

Rabbit: Hello. I'm a rabbit. May I live in your house?

Mouse, Frog: Yes. Come in, please.

(Мышка, лягушка и кролик в домике. Появляется лиса.)

Fox: Knock-knock! Who lives in the house?

Mouse: Hello, I'm a mouse.

Frog: Hello, I'm a frog.

Rabbit: Hello. I'm a rabbit.

Fox: Hello, I'm a fox. May I live in your house?

Mouse, Frog, Rabbit: Yes. Come in, please.

(Мышка, лягушка, кролик и лиса в домике. Появляется волк.)

Wolf: Knock-knock! Who lives in the house?

Mouse: Hello, I'm a mouse.

Frog: Hello, I'm a frog.

Rabbit: Hello. I'm a rabbit.

Fox: Hello, I'm a fox.

Wolf: Hello, I'm a wolf. May I live in your house?

Mouse, Frog, Rabbit, Fox: Yes. Come in, please.

(Мышка, лягушка, кролик, лиса и волк в домике. Появляется медведь.)

Bear: Knock-knock! Who lives in the house?

Mouse: Hello, I'm a mouse.

Frog: Hello, I'm a frog.

Rabbit: Hello. I'm a rabbit.

Fox: Hello, I'm a fox.

Wolf: Hello, I'm a wolf.

Bear: And I'm a big Bear. May I live in your house?

Mouse: Oh, no!

Frog: You are too big!

Rabbit, Fox, Wolf: You can't live in the house!

(Медведь "ломает" домик, животные с криками разбегаются.)

Animals: Help, Help!

Данная сказка при изучении английского языка с младшими школьниками удобна для инсценировки тем, что в зависимости от

количества учеников в классе учитель может добавлять или убирать действующих персонажей. Можно добавить других животных, например, белку, ежика или ящерицу. При постановке данной сказки ученики изучают новые иностранные слова, что способствует пополнению словарного запаса английских слов учащихся (за счет большого количества героев сказки – животных).

Таким образом, именно инсценировки сказок на иностранном языке обладают огромными воспитательными возможностями. Сказка – это всегда ненавязчивое воспитание. В лучших своих образах она открывает ребенку мир, возможность ощутить разнообразные чувства – чувства доброты, уважения, сочувствия, товарищества, справедливости, отзывчивости, взаимопонимания, и тем самым несет в себе богатый нравственный потенциал.

Изучение сказок увлекает детей, повышает мотивацию обучения иностранному языку. Сказка, в свою очередь, оказывает воздействие на их эмоциональное состояние: снижает тревогу и негативные проявления, давая пищу для восприятия, сопереживания и общения с любимыми героями, создает атмосферу увлеченности и радости.

Литература

1. Тичер Н. Драматизация как один из методов современной школы. Из иностранной педагогической литературы // Народное образование. 1910. № 11. 498 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

3. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 155 с.

4. Волкова А.А. Развитие личности в системе непрерывного образования // Формирование личности ребенка при обучении иностранному языку в начальной школе: международная конференция, посвященная 60-летию НГПУ. Новсибирск, 1996. 168 с.

Т.А. Рябова

Институт детства ФГБОУ ВО «НГГПУ»

Создание цифровых проектов по английскому языку в средней школе
Digital English projects` creatingatschool

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы и понятия, связанные с созданием цифровых проектов на уроках английского языка. Акцентируется внимание на развитии познавательного интереса учеников средней школы к изучению английского языка при использовании цифровых проектов.

Abstract. This article discusses the issues and concepts related to the creation of digital projects in English classes. Attention is focused on the development of the cognitive interest of secondary school students in learning English using digital projects.

Тенденции развития современного социума и научно-технический прогресс задают динамику непрерывно растущих требований к системе образования. Перед современным педагогом в первую очередь стоит задача пробуждения и поддержания у учащихся интереса к познанию нового, поэтому необходимым условием современного образования сегодня является гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием передовых технологий. Глобальная компьютеризация и информатизация образовательного процесса привела в настоящее время к тому, что большинство школ оснащены современным оборудованием. За последние годы в учебном процессе активно применяются электронные учебники и цифровые образовательные ресурсы по многим предметам школьной программы.

Сегодня наблюдается огромный интерес к усилению позиций обучения иностранным языкам в школе. Изучение иностранных языков имеет не только огромный культурно-экономический смысл, но в некотором роде даже глобальный смысл, поскольку идея глобального общества – это доминант мирного сосуществования. Изучая иностранные языки, мы не только познаем культуру, обычаи и нравы страны изучаемого языка, мы учимся уважать и понимать внутренний мир людей, существующих в данной культуре.

Одним из главных мотивов учебной деятельности является познавательный интерес, формирование которого не только средство, обес-

печивающее успешное усвоение программного материала, но и цель обучения. Успех обучения во многом определяется усвоением новых видов познавательной деятельности, основной из которых – мотивационный.

Создание цифровых проектов – важнейшее условие повышения мотивации к изучению иностранного языка, поскольку использование цифровых проектов не только оптимизирует и совершенствует учебный процесс, обогащая арсенал методических средств и приемов педагога, позволяя не только разнообразить формы работы, но и делает занятие увлекательным и запоминающимся для учащихся.

Компьютерные технологии используются в обучении иностранным языкам, начиная с начала 80-х гг. прошлого столетия. Сегодня в практике обучения иностранным языкам используется широкий спектр технических средств, как стационарных (например, компьютер, интерактивная доска), так и мобильных (планшетные компьютеры, смартфоны), которые объединены под понятием «цифровые технологии». Появление этих технических средств также повлияло на способы представления информации, которая сегодня чаще всего преподносится в мультимедийном формате, то есть в нескольких формах одновременно: текстовой, графической, видео, аудиальной, интерактивной [1].

Использование компьютеров, электронных материалов и учебников, онлайн энциклопедий позволяет поднять учебный процесс на новый, более современный уровень. Согласно мнению большинства педагогов, цифровые образовательные технологии являются источником внутренней мотивации учащихся, позволяя расширить рамки изучаемого в классе учебного материала и отвечая интересам разных типов учащихся (аудиалов, визуалов и кинестетиков). В отличие от традиционных методик, когда педагог дает и требует определённые знания, при использовании интерактивных форм обучения учащийся становится главной действующей фигурой и самостоятельно открывает путь к усвоению знаний. Учитель в данном случае выступает только как активный помощник, организуя и стимулируя учебный процесс.

В основе проектной работы лежит необходимость получения знаний. Когда учащийся осознает, что знания, которые он получает по той или иной теме, могут быть необходимы в его жизни, у него появляется интерес к изучаемому предмету. Современное поколение вос-

питывается во времена информационных технологий, ему доступны данные со всего мира, и оно умеет и, что самое главное, хочет ими пользоваться. Несмотря на то что направление темы в создании цифрового проекта задается педагогом, каждый учащийся может выбрать тему, интересующую именного его. После выбора соответствующей темы учащемуся необходимо генерализировать свои знания: умение найти и проанализировать информацию, выбрать главное и представить это в презентабельном виде. Данный вид работы развивает критическое мышление, умение решать поставленные задачи. Так, основатель «Apple» Стив Джобс говорит о том, что «каждый человек на планете должен уметь программировать на компьютере, потому что это учит думать» [2].

Особенно интересны цифровые проекты детям средней школы. Данный период подростковый, когда происходит перестройка всей социальной ситуации развития ребенка. В первую очередь, это задачи построения отношений с другими людьми. Именно в начале подросткового возраста интенсивное общение, сознательное экспериментирование с собственными отношениями к другим людям (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Происходит переход от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых. Благодаря участию в цифровых проектах на уроках английского языка, ребёнок может проявить себя как личность, способную развиваться, что очень важно в подростковый период, почувствовать себя взрослым. Здесь все идет в словесном плане, а содержанием теоретического мышления является высказывание в словах или других знаковых системах. Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в анализе действительности. Своеобразие этого уровня развития мышления состоит не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции [3].

Умения применять знание тесно связаны с высоким уровнем овладения основными мыслительными операциями: анализом и синтезом, обобщением, абстрагированием и конкретизацией. Эффективность применение знаний прежде всего определяется достигнутым в процессе усвоения новых знаний уровнем обобщения. Формирование

обобщений является результатом сложной аналитико-синтетической работы учащихся, направленной на вычленение существенных признаков нового материала, отчленение их от несущественных и объединение в единую систему [4].

Подводя итоги, хочу сказать, что цифровые технологии на уроках английского языка в средней школе – это большой шаг на пути развития личности ребёнка. При помощи цифровых технологий можно выражать себя, что является основной особенностью детей среднего звена. Благодаря тому, что они с лёгкостью владеют технологиями, развивается познавательный интерес к изучению английского языка.

Литература

1. Зубова К.В. Методика использования мультимедийных и цифровых технологий в обучении английскому языку в 5–7-х классах средней школы. URL: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/7518/.../Zubova_K_V__Mag__dissertaciya.do (дата обращения: 26.09.2018).

2. Яволова Ольга. Будущее за цифровым образованием. Почему детей отдают в кибер-школу. URL: https://www.rbc.ru/ekb/23/01/2018/5a65d17d9a79477baae72aee

3. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект пресс, 2001. 460 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0439 (дата обращения: 06.10.2018).

4. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 155 с.

А.В. Семёнова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Английский юмор, основанный на игре слов: разработка кампусного курса
English humour based on puns: the development of a campus course

Аннотация. В статье рассматривается роль обучения пониманию игры слов в английском языке, необходимость включения в программу учебных дисциплин по английскому языку аутентичных материалов, содержащих игру слов. Обсуждается возможность реализации данного компонента обучения в рамках кампусного курса, приводится аннотация разработанного кампусного курса, направленного на изучение феномена игры слов.

Abstract. The article describes the role of teaching students how to understand English puns, the need to include authentic materials containing such puns in

the programs of the English-related disciplines. Also, this article discusses possibilities of implementing such a component within a campus course and provides a short description of the developed one aimed at studying the phenomenon of English humour in puns.

Юмористические тексты, являясь важной частью английской культуры, на сегодняшний день в меньшей степени интегрированы в методику обучения английскому языку, хотя английский юмор – не что иное, как отражение образа жизни носителей английского языка, их языковой личности. Многие исследователи указывают на то, что огромная коллекция омофонов (слова, сходные по звучанию и отличающиеся написанием), многозначных слов и методов словообразования делает английский язык исключительной почвой для вербального юмора [1, 2].

Актуальность данной темы, а также сама необходимость внедрения в образовательный процесс изучения англоязычной игры слов, подчеркиваются тем, что использование шуток в речи включено в стандарты по оценке уровня владения английским языком (The World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) Consortium) отдельным пунктом: «Выражение юмора или сарказма в разговоре и ответная реакция на него» [3].

Один из видов языковой игры в английском языке выражается понятием *pun* (англ. *игра слов, каламбур*). Английская игра слов – важная риторическая форма в английском языке. В словарях приводится множество различных определений того, что есть *игра слов*. В целом, эти определения несут тот же смысл, что отражен в Оксфордском словаре английского языка, как отмечается в [4]: использование слова таким образом, чтобы предполагалось два или более значений, или различных ассоциаций, или использование двух или более слов одинакового или почти одинакового звучания с различными значениями, чтобы произвести юмористический эффект.

Необходимость изучения студентами феномена игры слов обусловлена спецификой самих материалов, содержащих игру слов, так как они:

– являются примерами того, как язык фактически используется носителями языка;

– предоставляют достоверную культурную информацию;

– помогают учащимся освоить язык, поскольку они чувствуют, что изучают «настоящий», живой язык;

– помогают преодолеть разрыв между языком, преподаваемым на занятиик и языком, используемым носителями языка;

– подготавливают к «реальной» межкультурной коммуникации [5, 6].

Таким образом, мы можем говорить о том, что включение элемента изучения английского юмора и игры слов позволит студентам изучать «реальный», живой язык, будет способствовать повышению мотивации студентов к приобретению навыков, необходимых для межкультурной коммуникации на более высоком уровне. Однако стоит отметить, что в традиционных учебных планах по дисциплинам, связанным с обучением английскому языку (в особенности это касается студентов нелингвистических направлений подготовки), практически отсутствует компонент, касающийся изучения и освоения английского юмора в феномене игры слов. Исходя из ограниченного количество аудиторных часов, нами была разработана программа кампусного курса, направленного на знакомство с феноменом игры слов в английском языке.

Для того чтобы объяснить выбор именно кампусного курса как наиболее подходящего типа занятий, позволяющего максимально полно реализовать разработанную нами методику использования материалов, содержащих игру слов, для обучения пониманию английского юмора, остановимся на понятии кампусного курса и его основных характеристиках.

Так как нами была создана программа кампусного курса для студентов Томского государственного университета, приведем определение, данное на сайте кампусных курсов ТГУ [7]: Кампусный курс является учебным курсом по любому направлению подготовки, который могут посещать студенты любого факультета, курса и образовательной программы. Стоит отметить, что с помощью таких кампусных курсов студенты реализуют свою индивидуальную образовательную траекторию, включая в свой учебный план любые необходимые им занятия.

Перед разработкой данного кампусного курса нами был проанализирован список существующих курсов для исключения дублирования. Анализ показал, что разрабатываемая программа кампусного курса уникальна для студентов НИ ТГУ.

Далее приведем аннотацию разработанного кампусного курса под названием «English humour in puns».

– **Рабочий** язык курса: английский, русский.

– Семестр: I.

– Объем курса: 2 зач. ед. 36/36.

– Уровень (ступень) образования: бакалавриат, специалитет, магистратура.

– Входные требования: курс рассчитан на студентов 1-4 курсов бакалавриата, 1–2 курса магистратуры как лингвистических, так и нелингвистических направлений подготовки. Уровень владения английским языком – «пороговый» и выше (от B1 согласно CEFR). Данный уровень владения языком выбран в силу того, что для изучения феномена игры слов студент должен располагать достаточным знанием лексического материала английского языка, а также иметь социокультурные знания, необходимые для начального уровня работы с игрой слов в английском языке.

– **Преподаватели**: магистрант ФИЯ Семёнова Анастасия Викторовна.

– **Оценка экспертов**: без оценки.

– **Запись внешников**: нет.

– **Аннотация** к курсу «English humour in puns».

Основная **цель** разработанного кампусного курса – интенсивное развитие навыка понимания английского юмора с использованием материалов, содержащих игру слов (puns). Однако ввиду разнообразия возможных упражнений на материалах, содержащих игру слов, помимо навыка понимания юмора будут развиваться и другие навыки (см. планируемые результаты курса).

Задачи кампусного курса:

– определение уровня владения английским языком;

– создание мотивации студентов к изучению языка, так как знакомство с игрой слов позволит увидеть богатство и разнообразие языка, что делает его более интересным для изучения;

– знакомство студентов с феноменом игры слов с использованием материалов, соответствующих используемой нами классификации типов игры слов (soundalike, lookalike и close-sounding puns);

– языковая разговорная практика с целью снижения уровня тревожности при говорении на английском языке;

– мониторинг усвоения студентами пройденного материала с помощью творческого задания, заключающегося в самостоятельном создании примеров, содержащих игру слов и передающих комический эффект.

Планируемые **результаты** освоения данного кампусного курса:

– развитие креативности и мотивации к самостоятельному изучению материала, так как одним из заданий на завершающих этапах знакомства с игрой слов может стать не только отбор существующих примеров, но и создание собственных;

– повышение уровня учебной автономии при изучении английского языка;

– повышение уровня интеллектуального развития студентов, так как для лучшего и более успешного понимания примеров игры слов студенту будет необходимо познакомиться с ключевой для английской культуры литературой;

– формирование толерантности и уважения к англоязычной культуре;

– частичное понимание английского юмора, так как игра слов – явление не только рекламных текстов, но и юмористических текстов, анекдотов и т.д.;

– более легкое понимание англоязычной публицистики, так как игра слов является наиболее частым феноменом, применяемым в различных заголовках;

– более легкая ориентация в пространстве на территории англоязычных государств, так как примеры игры слов можно часто встретить в рекламе, которую студент в англоязычной стране может встретить на рекламных щитах, вывесках, в названиях различных заведений и т.д.;

– повышение уровня владения языком в целом, так как понимание игры слов и английского юмора, а также умение практически применить имеющиеся знания являются показателем высокого уровня владения английским языком.

– увеличение словарного запаса, так как многие типы игры слов основаны на множественности лексических значений или же на созвучии слов. Следовательно, при изучении материала на определенную тему примеры игры слов могут быть использованы преподавателем как материал для отработки, закрепления и мониторинга усвоения изученной лексики;

Перспективой дальнейшей работы является практическая апробация разработанного кампусного курса. Планируется провести анализ начальных показателей студентов, их знаний феномена игры слов в английском языке, уровня понимания англоязычного юмора, а также

степени развития перечисленных навыков после прохождения семестрового кампусного курса.

Литература

1. Cook G. Language play, language learning. New York: Oxford University Press, 2000. 235 p.

2. Lems K., Miller L.D., Soro T.M. Teaching reading to English language learners: Insights from linguistics. New York: Guilford, 2010. 353 p.

3. World-Class Instructional Design and Assessment Consortium. English language proficiency standards for English language learners in kindergarten through grade 12. 2004. URL: www.wida.us (дата обращения: 17.09.2018).

4. Xiang L. On the Pun in English Advertisement // Canadian Social Science. 2006. Vol. 2, № 2. P. 68–70.

5. Владимирова Т.В. Использование в преподавании английского языка фольклорного материала как одного из средств формирования социокультурной компетенции // Проблемы современной лингводидактики. 2014. № 11. С. 97–103.

6. Al Azri R.H., Al-Rashdi M.H. The effect of using authentic materials in teaching // International Journal of Scientific & Technology Research. 2014. Vol. 3, is. 10. P. 249–254.

7. Кампусные курсы НИ ТГУ. URL: http://campus-courses.tsu.ru/node/706 (дата обращения: 11.10.2018).

О.В. Сергеева

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Рациональные приемы обучения академическому письменному дискурсу студентов-нелингвистов
Rational methods of teaching academic writing discourse to non-linguist student

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения студентов нелингвистических направлений подготовки академическому письму как важной составляющей научно-исследовательской деятельности. Для решения задачи подготовки обучающихся к порождению иноязычной письменной речи в рамках реализуемых научно-исследовательских видов профессиональной деятельности используются рациональные приемы организации учебного процесса обучения академическому письму.

Abstract. The article deals with the problem of teaching academic writing to students of non-linguistic professional areas as an important component of scientific research activity. To solve the problem of preparing students for the

generation of foreign written speech in the framework of the scientific research types of professional activity, rational methods of organizing the educational process of teaching academic writing are used.

К требованиям к обучению будущих специалистов нелингвистических направлений подготовки, определяемых федеральными государственными образовательными стандартами, относятся виды профессиональной деятельности выпускников, среди которых выделяется реализация научно-исследовательской деятельности. Представляется очевидным, что на современном этапе развития системы образования важно не просто реализовывать научно-исследовательские проекты, но и представлять результаты исследований, в том числе и на иностранном языке. Целесообразность обучения студентов нелингвистических направлений подготовки академическому письму рассматривается как одна из составляющих научно-исследовательской деятельности, что обусловлено необходимостью представления результатов научно-исследовательской работы как естественного сопровождения исследований, нацеленной на развитие науки, распространение знаний и т.п. Обучение иноязычной академической письменной речи в рамках профессионального направления позволяет реализовать требования к готовности студентов излагать идеи, описывать ход исследования и теоретически обосновывать полученные выводы в письменной форме. Для решения поставленных задач важную роль играет использование рациональных приемов организации учебного процесса обучения академическому письму как составной части обучения.

Определение важной роли освоения академического письма во многом определяет стратегию обучения иностранному языку в вузе, которая, по нашему мнению, должна быть направлена на формирование умений академического письма и ознакомление обучающихся с жанровыми формами, стратегиями, стилем и т.п., характерными для академического письма. Кроме того, необходимо освоение «дискурсивных стратегий, направленных на решение когнитивно-коммуникативных задач, в частности задачи эффективной передачи научного знания от адресанта к адресату» [1]. Обратим внимание на существенные сложности реализации данной цели, обусловленные многочисленными факторами, например, недостаточным уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, малым количеством часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык»,

низким уровнем владения академической лексикой и т.п. В то же время необходимость овладения умениями академического письма представляется важной для эффективной будущей профессиональной деятельности обучающихся. Таким образом, возникает существенное противоречие между требованиями к содержанию учебного материала, направленного на овладение обучающимися академическим письмом, и многочисленными барьерами для достижения данной цели. Решение данного противоречия становится возможным при условии использования рациональных приемов организации учебного процесса, ориентированных на повышение эффективности формирования умений порождения научных текстов.

Представляется очевидным, что организация обучения академическому письму – сложный, многоплановый процесс, основанный на комплексном формировании способности к порождению иноязычной письменной речи. Он включает формирование и развитие языковых умений обучающихся (овладение особенностями употребления лексических единиц академической сферы; освоение грамматических конструкций, репрезентирующих научный стиль речи; работа на синтаксисом, характерным для научного жанра и т.п.), речевых умений, связанных с репрезентацией научных идей и результатов исследований; компенсаторных умений, обеспечивающих реализацию письменного дискурса при недостаточном уровне владения иностранным языком. Как известно, «качественные параметры иноязычной письменной речи соотносятся с языковой правильностью, отсутствием грамматических, лексических и орфографических ошибок» [2]. Также существенно овладение обучающимися терминологическим аппаратом, охватывающим направленность на конкретную профессиональную область, соотносящуюся как с профилем подготовки, так и с непосредственно проводимой научно-исследовательской работой. Таким образом, академическое письмо становится фактором, способствующем интеграции как компонентов в рамках учебного курса, так и выходящим за его пределы, что способствует установлению междисциплинарных связей.

Обратим внимание на то, что выдвижение академического письма в качестве одной из целей обучения иностранному языку в вузе может быть определено как мотивирующий фактор, влияющий на осознание студентами роли овладения письменной научной речью, с одной стороны, и направленностью на более интенсивное освоение языковых

средств, необходимых и достаточных для выражения содержания, с другой. Повышение мотивации достигается при помощи приемов, используемых для обучения академическому письму, которые снижают неуверенность студентов при порождении речи, сокращают количество ошибок и стимулируют интерес обучающихся как к ознакомлению с образцами письменного академического дискурса, так и к самостоятельному созданию продуктов речи научного жанра.

Приемы овладения умениями академического письма, рассматриваемые нами, соотносятся с процессным подходом обучения письменной речи. Они ориентированы на обеспечение студентов эффективными стратегиями и тактиками порождения письменной речи, основанными на этапах организации деятельности. Опора на процессный подход способствует осознанию взаимосвязи этапов написания текста, соответствующих приемов и направленности на создание готового продукта – письменного текста. Кроме того, стратегия обучения сформулирована нами следующим образом: от элементов письменного текста к малым формам академического письма и к публикациям научных исследований. Данная стратегия указывает на преемственность обучения академической письменной речи на разных ступенях высшего образования: в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. Естественно, что для студентов-бакалавров не ставится задача подготовки статей на английском языке – данный этап является первичным ознакомлением с жанровыми формами академического дискурса, требованиями к англоязычному академическому письму. На данном этапе происходит формирование умений построения абзаца, выявление и использование соответствующих элементов академического стиля, обращается внимание обучающихся на тактики аргументации. Особую роль приобретают задания, активизирующие специфические умения письменной речи, например, овладение правилами пунктуации.

Процессный подход определяет развитие умений академического письма в ходе организации учебного процесса. Он нацелен, прежде всего, не на создание готового продукта речи, а на освоение механизмов, тактик, приемов порождения академической речи. Таким образом, процессный подход обеспечивает учебный процесс элементами взаимодействия обучающихся в ходе создания текста: это могут быть как формы индивидуальной работы с последующим обсуждением, так и групповой, когда студенты в малых группах в ходе обсуждения подготавливают текст. Обращение к процессному подходу позволяет

снизить эмоциональное напряжение, тревожность, связанную с порождением речи, обучающиеся становятся более уверенными, а совместное обсуждение приобретает характер эффективной обратной связи. «Совместная деятельность преподавателя и обучающихся способствует сокращению ошибок на основе их совместного анализа и коррекции в процессе порождения речи, а не по факту при анализе уже готовых продуктов речи» [3]. Роль преподавателя при организации процессного подхода заключается в управлении активностью студентов, привлечении их внимания к важным аспектам письменной речи, направлении дискуссии в нужное русло, указании на ошибки и недочеты с последующей помощью в их преодолении. Непосредственно сам процесс порождения текста реализуется поэтапно, и задача преподавателя – ознакомить обучающихся с приемами деятельности на каждом этапе: от планирования текста к созданию первичного наброска, его доработке и оценки и анализу уже готового продукта письменной речи. Также важным представляется наблюдение за особенностями академического письма на основе готовых образцов, которые предлагаются обучающимся на материале профессиональных текстов, соответствующих направлению подготовки.

В заключение следует подчеркнуть, что несмотря на существенные объективные и субъективные трудности, возникающие в процессе обучения студентов академическому письму, необходимость реализации данной цели не вызывает сомнений. Поиск эффективных и рациональных способов формирования умений письменной академической речи требует детализации форм и жанров академического письма и конкретизации комплекса языковых средств, достаточных для разных ступеней высшего образования. По нашему мнению, определение данной задачи в качестве одного из ориентиров иноязычной подготовки неязыковых направлений профессионального образования становится фактором качественного владения иностранным языком будущими специалистами.

Литература

1. Уткина Т.И., Костарева Е.В. Функционирование дискурсивных маркеров в академическом письме на английском языке студентов-экономистов // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 6 (38). С. 100–115.

2. Бодоньи М.А. Содержание иноязычного письменного высказывания: вариативность объектов контроля // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 1. С. 18–24.

3. Бодоньи М.А. Ретроспективный анализ зарубежных подходов к контролю и оценке иноязычной письменной речи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (128). С. 70–75.

П.А. Сычева, А.М. Ширыхалова

Институт детства ФГБОУ ВО «НГПУ»

Диалог как средство формирования коммуникативных компетенций на занятиях по иностранному языку
Dialogue as a means communicative competencies` forming in foreign language learning at school

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы и понятия, связанные с формированием коммуникативных компетенций на занятиях по иностранному языку в школе. Акцентируется внимание на развитие диалогической речи как одного из основных средств формирования коммуникативных компетенций.

Abstract. Communicative competencies` forming questions and concepts in foreign language learning at school are considered in the article. Attention is focused on dialogue`s speech development as a main means of communicative competencies` forming.

Отечественная система образования становится все более открытой в связи с вхождением в мировое образовательное пространство. Расширяются международные связи, происходит национализация и глобализация всех сфер жизни общества. Иностранный язык как один из основных факторов социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса становится весьма востребованным в повседневной деятельности человека.

Изменения, происходящие в системе образования, вносят определенные коррективы в методику преподавания учебных предметов. Сегодня одной из основных задач обучения иностранным языкам в школе становится овладение учащимися коммуникативной компетенцией на пороговом уровне, т.е. способность и реальная готовность школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями изучаемого языка.

Согласно ФГОС изучение иностранного языка в школе должно быть направлено главным образом на развитие речевых умений и

навыков в целях дальнейшего формирования способности и готовности общаться на иностранном языке, то есть для достижения иноязычной коммуникативной компетенции. Однако осуществление успешной коммуникации возможно только при владении достаточно большим количеством лексических единиц [1].

Прежде чем говорить о формировании коммуникативной компетенции, необходимо уточнить сущность данного понятия. Согласно Е.А. Быстровой, коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [2].

Исследователь Е.И. Литневская определяет понятие «коммуникативная компетенция» как овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения [3].

В трудах М.Б. Успенского «коммуникативная компетенция» – это усвоенные сведения об употреблении в речевом общении аспектных единиц языка (звуков, морфем, слов, словосочетаний, предложений и т.д.), о различении их с целью правильного употребления в речи. Это те знания, которые даются в форме правил, приемов различения и употребления единиц языка, различных инструкций и рекомендаций по функционированию языка в речевом общении [4].

По мнению М. Р. Львова, «коммуникативная компетенция» – термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. Это одна из важнейших характеристик языковой личности, она приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения [5].

Мы придерживаемся точки зрения Е.И. Литневской, поскольку общим моментом, объединяющим эти понятия, является то, что коммуникативная компетенция является сочетанием навыков успешного общения и взаимодействия одного человека с другими.

Для разговорной речи характерны непринужденность отношений между партнерами коммуникации, неподготовленность речевого акта и отсутствие установки на сообщение, имеющее официальный характер. Именно в процессе коммуникации происходит овладение норма-

ми языка [6]. Коммуникативная компетенция подразумевает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (монолог, диалог), письмом.

Диалогическое общение – форма общения, основывающаяся на внутреннем принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагающая ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Диалогическое общение педагога предполагает восприятие им учащегося как активного субъекта взаимодействия, как равноправного партнера по общению. Педагогу нужно понять и почувствовать, как обучаемый понимает и оценивает его самого, как к нему относится. Следствием такого общения являются доброжелательные личностные взаимоотношения. Содержательным моментом диалогического общения является его влияние на мотивы учения и ценностные ориентации обучаемого.

В зависимости от коммуникативной направленности диалогического высказывания учащиеся учатся вести:

– диалог-обмен информацией;

– диалог-планирование и совершение определенных действий;

– диалог-обмен впечатлениями, мнениями: диалог-спор, диалог-этикет, диалог-расспрос, диалог-побуждение.

Принцип коммуникативной направленности ведет к необходимости соответствующей организации самого учебно-воспитательного процесса, деятельности учащихся в нем, использования различных организационных форм или включения каждого в общение при помощи разнообразных средств, в том числе и ролевых игр.

С самого начала обучения необходимо помочь обучающимся в приобретении элементарных умений общения на изучаемом языке. Так, например, дети младшего школьного возраста способны к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного: осуществлению речевых действий с учебным материалом в близких им ситуациях общения. Наличие этнокультурного компонента в структуре учебника на любом уровне значительно облегчает адаптацию учащихся не только в общении с носителями языка, но и к социальной среде на иностранном языке [7].

Язык, являясь инструментом общения, способствует координации действий субъекта. Следовательно, одной из обучающих задач должна стать речемыслительная задача, включающая специальные упражнения [6]. Что касается упражнений в диалогическом общении, то

здесь вряд ли могут быть разногласия, ими являются речевые упражнения первого и второго уровня. Речевые упражнения первого уровня – это упражнения, в которых используются различные опоры. Одним из эффективных видов опор, которые хотелось бы рекомендовать учителю, являются функциональные опоры. Методика использования их для обучения тактике диалогического общения разработана Т.У. Тучковой. В чем суть этой методики?

Одним из средств обучения тактике общения и служат функциональные опоры. Они представляют собой названия речевых функций (задач), расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Вот примеры:

а) оба партнера получают общую задачу: «Докажите, что эту книгу... стоит прочесть»;

б) задачи партнеров разные: первый – «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом»; второй – «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит».

Возможны и другие варианты:

в) детерминирована тактика лишь одного партнера, другой находит ее самостоятельно;

г) тактика задана нежестко, как в указанных примерах, а намечены лишь отдельные задачи (функции);

д) собеседники сами выбирают себе стратегию общения, например в задании: «Как вы относитесь к фильму снятому по книге...?», при этом тактика может быть задана, а может отсутствовать;

е) второй партнер не знаком с тактикой первого или наоборот.

Приведенные упражнения диалогического общения называются функциональными моделями диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых функций помогают говорящему только в тактическом плане, психологически. На первых порах можно подписывать под прямоугольниками и клише, и отдельные слова.

Функциональные модели могут быть даны на карточках или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

а) прочесть диалог (лучше – прослушать фонограмму с опорой на текст);

б) выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;

в) составить по функциям модель диалога;

г) воспроизвести по модели диалог;

д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;

е) высказаться по измененной модели.

Такой комплекс достаточно провести несколько раз, чтобы учащиеся поняли суть того, чему необходимо научиться.

Таким образом, принимая во внимание измененный статус иностранного языка как средства коммуникации и понимания в мировом сообществе, методы обучения иностранному языку должны быть направлены, прежде всего, на усиление прагматических аспектов изучение [7]. В процессе обучения учитывается не только достижение качественных результатов в овладении языком, но и поиск реального результата другой культуры.

Литература

1. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. 2–11 классы. М.: Астрель: ФСЕ, 2006.

2. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. 237 с.

3. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е.И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 588 с.

4. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 190 с.

5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 1999. 272 с.

6. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 155 с.

7. Tsiguleva O.V., Agavelyan R.O. A multilevel approach to language teaching in the framework of academic mobility in Novosibirsk State Pedagogical University // ICT for Language Learning Conference proceedings. 2017. P. 253–256.

Н.Г. Тагильцева, Н.И. Кашина

Уральский государственный педагогический университет

Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства[1]
The development of the Chinese students russian language in the process vocal ensemble performance

Аннотация. Цель работы – раскрыть способы освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства. Методы – изучение и анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта. Результаты работы: выявлены методы и приемы освоения китайскими студентами фонетики русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства. Область применения результатов: статья может быть использована преподавателями, работающими на кафедрах искусств в вузах, где обучаются студенты из КНР. Представленные способы работы и применяемые преподавателем приемы и методы решают проблему формирования лингвокультурологической компетенции студентов из КНР.

Abstract. The aim of the work is to reveal the ways of mastering the Russian language by Chinese students in the process of vocal ensemble performance. Methods-study and analysis of scientific literature, generalization of pedagogical experience. Results: the methods, techniques and stages of development of phonetics of the Russian language by Chinese students in the process of vocal ensemble performance are revealed. Scope of the results: the article can be used by teachers working in the departments of arts in universities where students from China study. The presented methods of work and methods used by the teacher solve the problem of formation of linguistic and cultural competence of students from China.

Российская образовательная система сегодня претерпевает значительные изменения в связи с тем, что в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.» одной из приоритетных задач в деятельности Министерства образования и

[1] Исследование выполнено при поддержке гранта в форме субсидий Министерства образования и науки РФ, выделенного на поддержку проектов в рамках реализации мероприятия «Субсидии на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка» государственной программы РФ «Развитие образования» (проект «Единое электронное образовательное пространство XXI века: о России по-русски», № 073-15-1018-198).

науки РФ выдвигается приток на обучение в российские вузы иностранных студентов. Реализация данной задачи позволит России стать одним из лидеров в области экспорта образовательных услуг.

В связи с развивающимся в последние десятилетия взаимодействием России и Китая в области международной политики, экономики, образовательной сферы, особой популярностью у китайских студентов пользуются российские вузы. Но залогом их успешного обучения, формирования у них необходимых профессиональных компетенций является овладение ими русским языком, что сопряжено с рядом трудностей, связанных с иной социокультурной и языковой средой, разницей в системах обучения.

Проблема освоения китайскими студентами русского языка не является новым направлением в отечественной лингводидактике. Исследователи раскрывают проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах (В. Гохун), коммуникативного и речевого поведения китайских студентов (Н.Б. Руженцева, Ч. Ифан), фонетические аспекты постановки русского произношения китайцам (Ч. Чжао-Лин) и т.д. Ж.А. Буланбаева, М.Т. Фахрутдинова указывают на фонетические трудности китайских студентов в произнесении звуков русского языка, которые обусловлены отсутствием в китайском языке фонологических противопоставлений глухих и звонких, твердых и мягких согласных; несоответствием китайской и русской артикуляционной базы; более богатым и разнообразным вокализмом китайского языка (выделяется до десяти гласных фонем, противопоставленных друг другу по трем дифференциальным признакам – ряду, подъему и лабиализации). В системе консонантизма русского и китайского языков также есть ряд различий: в русском языке согласные звуки дифференцируются по звонкости / глухости и твердости / мягкости, в китайском произношение звуков осуществляется с придыханием и без него; в русском языке есть консонантные сочетания, а в китайском языке отсутствует звук «з» и дрожащий звук «р». Вследствие этого у китайских студентов возникает ряд ошибок восприятия и реализации согласных в речи – неразличение звонких и глухих согласных, неразличение твердых и мягких согласных, произношение согласных с придыханием и т.д. [1].

Среди многих способов устранения названных ошибок в речи китайских студентов при изучении ими русского языка является пение. В вокальной речи, близкой к разговорной, более четко произносятся

согласные звуки, осуществляется распев гласных на несколько нот, в связи с чем интонационная структура распева является весьма разнообразной, такой же, как в китайском языке. При этом студенты так же, как и в своем языке, пропевая на один звук разнообразные интонации, учатся правильно произносить гласные. В вокальном произведении ударные слоги в словах, как правило, попадают на сильные доли метра, отчего вокальное исполнение способствует и запоминанию слов, и осознанию правильного ударения в них.

Еще одним фактором, способствующим освоению китайскими студентами фонетики русского языка в пении, является репетиционная работа. Любой творческий коллектив включен в концертную деятельность, требующую большого количества репетиций. На этих репетициях в процессе многократных повторений руководитель ансамбля обращает внимание на четкое произношение слов, правильные ударения, верную фразировку, кульминационные слова во фразе и т.д. Как пишет Ю.М. Ильинов, «вокальная речь, несомненно, не может считаться спонтанной, – более того, она является отрепетированной речью, в которой благодаря многократному повторению («впеванию») становится возможным близкое к абсолютному воспроизведение артикуляционной программы» [2]. Далее он делает вывод о том, что вокальная речь является частью языковой культуры, а потому обучение языку в процессе пения предполагает и освоение языковой культуры.

В рамках данной статьи раскрывается опыт решения проблемы преодоления фонетических трудностей в изучении русского языка китайскими студентами (что способствует формированию их лингвистической компетенции, включающей фонетику), накопленный в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета.

При составлении учебного плана музыкальной подготовки китайских студентов педагоги опирались на известный подход в обучении иностранному языку, который является наиболее востребованным сегодня во всем мире: изучение культуры посредством языка и языка через введение обучающегося в мир культуры страны изучаемого языка. Культура как средство освоения языка предполагает не только знакомство с теми или иными культурными фактами, но и активное участие обучающегося в воспроизведение культурных артефактов. Социализирующая функция культуры предполагает вхождение инди-

вида в социальную среду, усвоение им норм, ценностей и значений культуры данного социума, его языка [3]. Так, в американской системе актуально включение студентов в хоровую деятельность, когда студенты разных национальностей включаются в хоровую культуру «титульной нации» в процессе пения в хоровом коллективе [4]. Анализ современной практики позволяет увидеть данную идею во многих учебниках, учебных пособиях по изучению английского языка [5], когда популярный песенный репертуар осваивается обучающимися прямо на занятиях иностранным языком.

Китайские студенты, обучающиеся в УрГПУ, совместно с российскими студентами, включались в работу ансамбля казачьей песни «Братчина под руководством доцента О.А. Москаленко. Такое включение в совместное ансамблевое исполнительство китайских и российских студентов было обусловлено, *во-первых*, тем, что пение в ансамбле смягчало психологический барьер – устраняло имеющуюся у китайских студентов «боязнь» неправильного произношения русских слов. *Во-вторых*, доминирующим в ансамблевом исполнительстве являлся слуховой компонент, так как в начале у студентов происходило осознание артикуляционных движений в единстве с их звуковыми образами. Этой акустической норме (слуховому представлению о звуке, подлежащем воспроизведению) впоследствии была подчинена работа по формированию у них произносительных навыков. Отметим, что данный звуковой образ хранится, содержится в сенсорном опыте каждого человека. Мышечные чувства, менее других отражающиеся в сознании, ориентируются именно на слуховой анализатор [6]. Китайские студенты всегда имели возможность соотнести произносимый звук с эталоном (в исполнении русских студентов). *В-третьих*, подобная организация занятий давала возможность педагогу услышать каждого участника ансамбля отдельно и предоставляла возможность коррекции в произношении русских слов китайскими студентами.

В течение учебного года осуществлялась работа по освоению китайскими студентами фонетики русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства.

При распевании преподаватель использовал вокализацию песни «Подмосковные вечера» на гласные «А», «О», «Ы», «И». Данная песня очень популярна в Китае, и все китайские студенты были с ней знакомы, поэтому воспроизведение мелодии не доставляло им трудности и позволило сосредоточиться на правильном произнесении

гласных. После распевания преподаватель использовал небольшие по объему дидактические единицы – скороговорки, содержащие в себе необходимую для освоения китайскими студентами концентрацию определенных звуков. Студентам для проговаривания предлагались скороговорки, которые позволяли сформировать языковую привычку в звукообразовании.

Преподавателем применялся *метод визуального восприятия,* в процессе реализации которого китайским студентам предлагалась для восприятия видеозапись конкретной песни в исполнении профессионального вокального ансамбля (для того, чтобы они имели эталон звучания), а затем осуществлялось исполнение ими самими данного музыкального произведения, после чего происходила коррекция ошибок в произношении. Китайские студенты записывали на смартфон свое исполнение и затем осуществляли коррекцию своего исполнение. На данном этапе разучивались песни: И. Иванов «Казачья», Е. Родыгин «Свердловский вальс», Все это способствовало приобщению китайских студентов к русской музыкальной культуре.

Данный метод использовался также для записи на доске ударных слогов. Также применялся *метод подпевания, подхватывания,* позволивший китайским студентам не просто произносить нужную артикуляцию, но и соотносить произносимый звук с эталоном, воспроизводимым русскими студентами в процессе пения. Данный метод обучения можно сравнить с *сознательно-имитационным методом организации деятельности* (С.В. Куприенко, О.Р. Семёнова), который способствует эффективности усвоения звуковой формы языка, зависящей от сформированности слухопроизносительных навыков обучающегося, фонематического слуха и интонационных навыков.

Преподавателем использовалась игра «Эхо», китайские студенты повторяли за русскими студентами какое-либо одно слово из разучиваемой песни или целые фразы. Осуществлялось *пение по цепочке,* когда русские студенты поочередно с китайскими студентами по фразам пели разучиваемую песню. Реализовался *метод подпевания, когда* запев солировал русский студент, а припев подпевали сначала русские студенты, затем китайские. Разучивалась песня «Катюша» (муз. М. Блантера, слова М. Исаковского).

Использовались приложения для смартфонов [7]: VocaLive, которое давало возможность китайским студентам репетировать и готовиться к выступлению, поскольку с его помощью можно хранить од-

но- и многоканальные записи, что очень удобно для многоголосного вокального исполнения; RealPiano, которое позволяло китайским студентам исполнять мелодию песни одноголосно, одновременно подыгрывая себе на виртуальном фортепиано, произнесение слов при этом корректировалось русскими студентами и / или преподавателем.

Итоговой формой работы данного вокального ансамбля, участниками которого были, наряду с русскими, и китайские студенты, было участие в ряде концертных мероприятий: концерт, посвященный 20-летию казачьего ансамбля «Братчина», концерт для делегации из Байчэнского педагогического института (КНР), концерт российско-китайской песни «Музыка не знает границ», концерт в рамках Уральского Субфорума Всемирного Форума Женщин-Президентов. Представленные приемы и методы решают не только задачи освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства, формирования у них слухопроизносительных навыков, фонематического слуха, но и позволяет преодолеть интерференцию, происходящую при наложении изучаемого языка на родной, что в конечном счете ведет к формированию лингвокультурологической компетенции.

Литература

1. Фахрутдинова М.Т. Фонетические трудности в изучении русского языка китайцами // Наука сегодня: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. Вологда, 30 августа 2017 г. Вологда: Маркер, 2017. С. 77–78.

2. Ильинов Ю.М. О некоторых фонетических особенностях вокальной речи (на материале академической манеры пения) // Вестник Санкт-Петербургского государственного педагогического университета. Серия «Аспирантские тетради». 2007. № 14 (37). С. 82–86.

3. Кашина Н.И. Освоение детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей. Екатеринбург, 2014. 184 с.

4. Shaw J. The Music I was meant to sing // Journal of Research in Music Education. 2016. Vol. 64, is. 1. P. 45–70.

5. Redston C., Cunningham G. Face 2 face Pre-intermediate Students book and DVD-ROM. Cambridge university press, 2012. 168 p.

6. Коновалова С.А., Коростелева Н.И. Актуализация витагенного опыта студента в классе вокала // Фундаментальные исследования. 2007. № 7. С. 11–14.

7. Tagiltseva N.G., Konovalova S.A., Kashina N.I., Valeeva E.M., Ovsyannikova O.A., Mokrousov S.I. Information Technologies in Musical and Art Education of Children // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2017. Vol. 75. P. 112–119.

И.Р. Харабарь, Л.С. Хачатрян

Институт детства ФГБОУ ВО «НГПУ»

Развитие межпредметных умений на уроках английского языка в старших классах
Metasubject skills' development at English language learning of senior students

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам, связанным с развитием метапредметных умений по английскому языку в старших классах. Авторы полагают, что использование интерактивных технологий и методов обучения способствуют развитию метапредметных умений на занятиях по английскому языку.

Abstract. This article focuses on issues related to metasubject skills` development of senior students. The authors believe that interactive teaching methods` using contributes to metasubjective skills` development at English language leraning.

Процессы интеграции и глобализации, происходящие в мировом сообществе, значительно повысили роль английского языка как одного из важнейших средств коммуникации. Сегодня для того, чтобы выпускник после окончания школы чувствовал себя уверенным и успешным в будущем, мог применить накопленные за время обучения знания в реальной жизни, он должен овладеть не только личностными, предметными, но и метапредметными умениями. То есть в процессе школьного обучения учащемуся необходимо научиться добывать знания самостоятельно, применять их на практике, планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и правильно оценивать выполнение действий и т.д.

Прежде чем говорить о развитии метапредметных умений на занятиях по иностранному языку, необходимо уточнить сущность данного понятия. Согласно исследователю Ю.В. Громыко, метапредметные умения – это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления – «знание», «знак», «проблема», «задача» [1].

По мнению А.В. Хуторского, метапредметные умения – это «выявление и реализация учащегося своих индивидуальных особенностей, его потенциала и способностей» [2].

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт трактует метапредметные умения как освоенные обучающимися межпредметные умения и универсальные учебные действия (УУД): регулятивные, познавательные, коммуникативные [3].

Мы согласны с определением, данным А.В. Хуторским, поскольку общим моментом, объединяющим эти понятия, является формирование мышления, обеспечение формирования целостной картины мира в сознании ребенка.

Большинство преподавателей в наши дни волнует вопрос о том, как привести состояние их предмета в соответствие с требованиями времени. Без преувеличения можно сказать, что у них есть основания для беспокойства. Вопрос, который сегодня стоит особенно остро, состоит в том, чтобы выяснить, как подготовить наиболее востребованного специалиста в определенной области [4].

Развитие метапредметных умений на занятиях по иностранному языку происходит через содержание обучения: использование мультимедийных приложений, создание проектов, сопоставление явлений родного и изучаемого языков с помощью грамматического справочника и упражнений и т.д.

Так, например, в процессе проектной деятельности формируются следующие метапредметные умения: решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; соответствовать предъявляемым повышенным требованиям к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству.

Использование интерактивных методов обучения позволяет сделать учащегося не пассивным объектом обучения, а субъектом, то есть соучастником процесса обучения. На занятиях по английскому языку создается «поле общения» для учащихся, в результате чего они учатся самостоятельно принимать решения, открыто выражать свою жизненную позицию, развивая тем самым сильные стороны своего характера.

С целью формирования метапредметных умений необходимо использовать личностно-ориентированную технологию обучения в учебном процессе. Данная технология ориентирована на приобретение учащимися того опыта, который ими осознается как необходимый в повседневной жизни [5].

Анализ учебников по английскому языку для старших классов показал, что в них содержится огромная база заданий на развитие метапредметных умений старшеклассников.

Так, например, в учебнике М.З. Биболетовой «Enjoy English 10» существует ряд заданий для развития метапредметных умений у старшеклассников: устное высказывание на заданную тему с аргументацией своего мнения; развернутые ответы на вопросы, возможно с опорой на текст, выражение своей точки зрения; монологическое высказывание описательного характера; работа в парах, обсуждение заданной темы, общие выводы; работа в группах, распределение ролей, обсуждение заданной темы, общие выводы и т.д. [6].

Так, например, задание «Дискуссионный клуб» ставит своей целью формирование умений высказывать свое мнение, быть готовым доказать или изменить свою точку зрения, понимать концептуальный смысл, интерпретировать текст.

Задание «Читаем газету» формирует умение анализировать и извлекать информацию из текста, умение использовать разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое) для получения необходимой информации.

В процессе развития метапредметных умений на занятиях по иностранному языку параллельно происходит формирование таких умений, как самостоятельное определение цели и составление планы, продуктивное общение и взаимодействие с товарищами по совместной деятельности, учет позиции другого и др. Учащиеся также овладевают умениями познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, столь необходимыми в их будущей жизни.

Литература

1. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Знание»: учеб. пособие для учащихся ст. кл. М.: Пушк. Ин-т, 2001. 321 с.

2. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 1. URL: http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm.

3. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/

4. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 155 с.

5. Валькова Г., Зайнуллина Ф., Штейнберг В. Логико-смысловые модели – дидактическая многомерная технология // ДИРЕКТОР ШКОЛЫ: науч.-метод. журн. для рук. учеб. заведений и органов образования. 2009. № 1.

6. Биболетова М.З., Бабушис Е.Е., Снежко Н.Д. Учебник «Английский с удовольствием» для 10 класса общеобразовательных учреждений. Обнинск: Титул, 2009. 216 с.

Е.М. Шульгина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Проблемность заданий как основополагающее свойство при работе с веб-проектами в обучении иноязычному дискурсу
Problem-oriented tasks as a basic property when working with web-projects in teaching foreign language discourse

Аннотация. В статье рассматривается один из способов успешного формирования иноязычного дискурса у студентов неязыковых специальностей с использованием веб-проектов на занятиях. Автор подробно рассказывает о структуре и требованиях к разработке веб-проектов, в основе которых заложена проблемность. Описаны критерии успешной реализации веб-проектов на занятии при формировании иноязычного дискурса.
Abstract. The paper considers one of the ways of successful formation of foreign language discourse in students of non-linguistic majors via using web projects in the classroom. The author describes in detail about the structure and requirements for the development of web projects based on the problem. Criteria for successful implementation of web projects in class for the foreign language discourse formation are described.

Как известно, метод проектов возник давно, историки в области педагогики относят его к XIX в. [1]. В то же время интерес к нему не ослабевает до сих пор. В чем причина столь неизменного профессионального внимания к данному методу? Как показывает анализ, интерес преподавателей средней и высшей школы вызывают к нему два основных мотива. Первый мотив – это поиск методов, позволяющих представить процесс образования как преимущественно организацию самостоятельной работы студентов, и второй – стремление рассматривать образование более широко, чем простую «передачу известного содержания знаний».

Е.И. Багузиной научно доказано, что внедрение веб-проектов в обучение иностранному языку позволяет создать на его базе целостный дидактический конструкт, включающий уникальную форму обучения, содержание, методы обучения и контроля и дающий возмож-

ность *дистанционно* управлять самостоятельной учебной деятельностью студентов в подготовленной и дидактически структурированной Интернет-среде, что обеспечивает необходимый процесс погружения студентов в иноязычную информационную среду с одновременным освоением методов поисково-конструктивной работы в ней [2].

О.В. Волкова рассматривает веб-проекты как вид информационных, проблемно ориентированных заданий индивидуального или группового обучения, направленных на формирование и развитие навыков *поисковой* и *исследовательской* деятельности студентов в процессе освоения, исследования, обработки и презентации языкового учебного материала [3].

Суть исследовательской работы О.С. Виноградовой заключается в формировании иноязычного дискурса с использованием проблемных методов при обучении иноязычному общению. Ею сделан вывод, что отбор и структурирование материала должны осуществляться с учетом используемых проблемных методов, уровня интеллектуальной подготовленности слушателей, уровня сформированности критического и творческого мышления. *Проблематизация* может осуществляться на базе социолингвистического материала и профессиональных задач как на уровне проблемных ситуаций, так и текстов в зависимости от вышеперечисленных факторов [4].

Проблемные ситуации являются необходимым этапом развития познания и достаточно явно фиксируют противоречие между старым и новым знанием, когда старое знание не может развиваться на своем прежнем основании, а нуждается в его детализации или замене. 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 [5].

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. *Во главе угла задания на основе веб-проекта всегда стоит проблема,*

которую нужно решить, а ее отсутствие означает несостоятельность веб-проекта как такового.

Проблема – это вопрос, не имеющий однозначного решения (степень неопределенности); *неопределенностью проблема отличается от задачи*. Разные авторы по-разному трактуют это понятие. Одни называют ее совокупностью суждений, которые включают в себя как ранее установленные факты, так и суждения о еще непознанном содержании объекта. Другие утверждают, что проблема выглядит как выраженное в понятии объективное противоречие между языком наблюдения и языком теории, эмпирическим фактом и теоретическим описанием. Например, В.П. Кохановский в своей книге «Основы философии» пишет, что проблема определяется неоднозначно: это может быть содержанием, которое еще не сформировалось в накопленном знании, а может быть реконструкцией имеющихся знаний. Однако неоспоримо то, что правильная постановка и решение проблемы служат средством для получения новых знаний. Важной предпосылкой успешного решения проблемы служит ее правильная постановка.

Поэтому для создания веб-проекта преподавателю в первую очередь необходимо корректно сформулировать проблему по изучаемой теме, которая в ходе работы над веб-проектом должна быть разрешена благодаря разным аргументациям и точкам зрения. Чтобы правильно сформулировать проблему, необходимо не только видеть проблемную ситуацию, но и указать возможные способы и средства ее решения. Так, постановка проблемы и принятие ее обучающимся возбуждает в нем определенное интеллектуальное напряжение, которое исчезает только после решения проблемы.

Большое количество работ, посвященных проблемному обучению, написали такие авторы, как П.Я. Гальперин, Е.В. Ковалевская, Е.С. Полат и др., однако наиболее глубоко вопрос проблемных ситуаций исследовался Л.С. Выготским. Если использовать терминологию Л.С. Выготского, то проблемная ситуация может находиться в «зоне ближайшего развития», когда учащийся может разрешить ее только на границе своих возможностей, при максимальной активации своего интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала [6].

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях. В психологии выделяют три основных этапа в решении проблемы:

а) постановка проблемы; б) решение проблемы; в) проверка решения проблемы.

К основным понятиям проблемного обучения, по мнению Е.В. Ковалевской, относятся: проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблемность (уровни проблемности, принципы проблемности и др.), проблематизация [7].

Главный элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия [8]. Вместе с тем новые ИКТ позволяют варьировать уровень сложности проблемы, отражающий степень усвоения предметного содержания и уровень его практического применения на конкретном занятии. Необходима иерархическая организация материала, курса и процесса обучения, которая будет способствовать организованному, иерархическому, естественному восприятию информации, на основе которого развиваются интеллектуальные способности, а следовательно, и личность студента.

Реализация процесса формирования иноязычного дискурса студентов на основе проблемности предполагает, на наш взгляд, действия обучаемого по анализу проблемной ситуации, предложенной для рассмотрения. Целью анализа является:

– выявление и фиксация проблемы, заявленной в задании;

– последующий выбор и принятие решения по обозначенной проблеме;

– прогнозирование последствий выбора и принятия определенного решения в рамках обозначенной проблемной ситуации, а также форма предъявления результата на заключительном этапе.

Таким образом, критериями успешной реализации задачи являются:

– понимание задания (проблемы);

– подход к выполнению задания;

– умение прогнозировать результат;

– умение представить результат выполненного задания.

Необходимо также отметить основные требования к использованию веб-проектов на занятиях по обучению иноязычному дискурсу у студентов неязыковых специальностей.

– Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей

из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и пр.).

– Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.).

– Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

– Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

– определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

– выдвижение гипотез решения задач;

– обсуждение методов исследования (статистических и экспериментальных методов, наблюдений и пр.);

– обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);

– сбор, систематизация и анализ полученных данных;

– подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

– выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью утверждать, что *проблемность заданий* является неотъемлемым педагогическим условием при формировании иноязычного дискурса студентов нелингвистического профиля посредством веб-технологий в качестве веб-проектов [9].

Литература

1. Олькерс Ю. Метод проектов // Научно-методический сборник. Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Серия «Современные технологии университетского образования» / под ред. М.А. Гусаковского. Минск, 2003. С. 16–38.

2. Багузина Е.В. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа): дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 238 с.

3. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2010. 217 с.

4. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на примере английского языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 330 с.

5. 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.

6. Выготский Л.С. [Сб. текстов]. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. С. 19–106.

7. Ковалевская Е.В. Перспективные направления в обучении иностранному языку на основе проблемного подхода // Пути повышения качества образования в XXI веке: материалы науч.-практ. конф. М.: Лингвастарт, 1999. С. 18–21.

8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 208 с.

9. Шульгина Е.М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2014. 22 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков и культур в современной России. Проблемы и пути их решения 3

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Андреев В.С., Грибер Ю.А. Картография цвета: междисциплинарное исследование цветонаименований русского языка 12
Андреева Г.Л. Анализ семантики лексемы «Quaker» в английском языке 16
Бодоньи М.А. Снижение надёжности контроля развёрнутого иноязычного письменного высказывания 21
Вычужанина Е.В. Основные концепции вежливости в современной лингвопрагматике: Принцип Вежливости Дж. Лича 25
Грибер Ю.А., Самойлова Т.А. Геронтогическая специфика цветовой репрезентации антропологически значимых концептов русской культуры 31
Дибров А.Д., Вычужанина Е.В. Анализ семиотической структуры кинематографа Ю.М. Лотмана 35
Зайцева А.С., Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. Субъектно-объектная организация терминологии 40
Зотова А.А., Нагель О.В. Исследования в области изучения переключения языковых кодов у билингвов 45
Ибрагимов И.И. Греческие причинные союзы в диахронии: от Гомера до наших дней 49
Колесникова И.Е. Вербализация эгоизма в украинской и английской лингвокультурах (на материале фразеологических единиц, выражающих черты характера человека) 55
Кохова М.П., Вычужанина Е.В. Язык Homo sapiens как вызов для теории эволюции 58
Панова О.Б., Кодочигова О.С. Традиции древнерусской культуры в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр» 62
Петрова Г.И., Смокотин В.М. Антропологические контексты философии языка 70
Петрова Е.Б. Специфика вопроса как акта речи (прагмалингвистический анализ на материале английского языка) 79
Судакова Н.М. О субъективности моральных ценностей в работах И. Канта и Л. Витгенштейна 85
Суюнова Г.С., Андрющенко О.К. Мотивированность как важнейший критерий номинации урбонимов 90

Фаненштиль Т.В. Детерминанты субъективации в повседневном языковом взаимодействии 95
Цидзеневский А.С. Репрезентация феномена манипуляции как контроля над познанием в трудах Тена ван Дейка 100

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Абдуллахитов Р.Ш. Перевод как вид речевой деятельности 106
Бутузова Т.В., Митчелл Л.А. Анализ типичных грамматических ошибок, возникающих при написании аннотаций на английском языке на материале журнала «Дискретная математика» 109
Важов М.Д., Глухова А.А. Обзор проблем, возникающих в процессе китайско-русской и русско-китайской коммуникаций 113
Корф М.Г. И.А. Бродский в английском переводе 118
Кайгородова М.Ю., Кравцова Е.Н. Роль переводческих трансформаций при переводе медицинских текстов 122
Крайдер А.В. Использование игровых технологий в системе обучения переводу 128
Петрова И.В. Репрезентация эмоционального состояния героя в художественном дискурсе 132
Ромашко В.М., Митчелл Л.А. Проблема перевода фразеологизмов с английского языка на русский язык и идентичность их русским аналогам 137
Хабалева Л.Ф. Обучение переводу текстов по специальности студентов неязыковых факультетов 141

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Абакумова Н.Н., Савицкая И.С. Формирование англоязычной языковой среды в ведущих исследовательских университетах России (результаты мониторинга 2014–2017 гг.) 147
Ахметшина В.С. Интегрированный урок иностранного языка (английский и информатика) в старшей школе 152
Заречнева Н.Г., Пилюкова А.В. Концепция развития речевой направленности в условиях глобальной интеграции в процессе обучения иностранному языку 157
Карпова Н.А., Шекетера А.Л., Агафонова А.В. Проект тьютерского сопровождения иностранных студентов ФИЯ ТГУ 163
Колмакова М.В. Проектная методика в обучении английскому языку в военном вузе 168
Краснопеева Т.О., Кубрицкая С.А. Индивидуальная траектория как методический инструмент в иноязычном образовании 174

Левашкина З.Н., Обдалова О.А. Нарративная парадигма и её актуальность в контексте методики обучения иностранному языку 180
Омарова С.К. Дидактические свойства мобильных технологий обучения иностранным языкам 184
Островский А.П., Бутузова Т.В. Культурная ценность видеоигр на примере игры Hellblade: Senua's Sacrifice 192
Паттурина Н.П. Благоприятный психологический климат в процессе обучения иностранному языку. Особенности и способы его формирования 195
Потапова А.С. Геймификация в образовании: характеристика и элементы 200
Резенова Е.А., Чернышова А.И. Инсценировка сказок для повышения мотивации изучения английского языка в школе 206
Рябова Т.В. Создание цифровых проектов по английскому языку в средней школе 211
Семёнова А.В. Английский юмор, основанный на игре слов: разработка кампусного курса 214
Сергеева О.В. Рациональные приёмы обучения академическому письменному дискурсу студентов-нелингвистов 219
Сычева П.А., Ширыхалова А.М. Диалог как средство формирования коммуникативных компетенций на занятиях по иностранному языку 224
Тагильцева Н.Г., Кашина Н.И. Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства 229
Харабарь И.Р., Хачатрян Л.С. Развитие межпредметных умений на уроках английского языка в старших классах 235
Шульгина Е.М. Проблемность заданий как основополагающее свойство при работе с веб-проектами в обучении иностранному дискурсу 238

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей
XXIX Международной научной конференции
(16–18 октября 2018 г.)

Часть 1

Издание подготовлено в авторской редакции

Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано к печати 28.06.2019 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.
Печ. л. 15,5. Усл. печ. л. 14,4.
Тираж 500 экз. Заказ № 3891.

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 978-5-94621-825-2

9 785946 218252