

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
**«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник научных трудов
XV Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические традиции и инновации»

9–11 ноября 2015 г.

Томск 2016

УДК 80:37(063)

ББК Ш1л0

М43

Межкультурная коммуникация: теория и практика :
М43 сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» / под ред. Ю.В. Кобенко ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2016. – 210 с.

ISBN 978-5-4387-0633-5

В сборнике научных трудов представлены статьи участников XV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции инновации», проведённой 9–11 ноября 2015 года кафедрой иностранных языков Энергетического института Национального исследовательского Томского политехнического университета. Научные труды посвящены актуальным проблемам современной теории и методики профессионального образования, преподавания иностранных языков и культур, теории и практики межкультурной коммуникации, исторического, сравнительного и сопоставительного языкознания.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов.

УДК 80:37(063)

ББК Ш1л0

Редакционная коллегия

Ю.В. Кобенко, доктор филологических наук, профессор ТПУ;

Е.Г. Которова, доктор филологических наук, профессор ТПУ;

И.Ю. Соколова, доктор педагогических наук, профессор ТПУ;

Н.А. Качалов, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;

В.М. Ростовцева, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;

Ж.С. Аникина, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;

К.А. Гирфанова, кандидат филологических наук, доцент ТПУ.

ISBN 978-5-4387-0633-5

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2016

© Обложка. Издательство Томского
политехнического университета, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Барда И.С. Дословный перевод игры слов в комедийных сериалах (на примере сериала «Как я встретил вашу маму»).....	7
Битюцких К.В. Семантический гештальт как метод содержательного анализа результатов ассоциативного эксперимента (на примере анализа ассоциативного поля стимула «крест»).....	12
Болотникова О.А, Костомаров П.И. Миграция и эмиграция поволжских немцев.....	19
Варда В.Е. Синхронная «Этимология» превербов в восточных диалектах хантыйского языка и южных диалектах селькупского языка.....	21
Вельш А.В., Качалов Н.А., Качалова О.И., Подгайнов Д.С. Использование информационно-коммуникационных технологий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного вуза.....	27
Гирфанова К.А. Изучение спиритизма в европейской и русской традиции (на примере статьи Н.С. Лескова «Философемы спиритизма»).....	32
Дегтярёва Н.А. Навыки проектной работы студентов заочной формы обучения.....	37
Дегтярёва Н.А., Костюк К.Б. Ценностные установки студенческой молодёжи (на примере студентов института заочного и дистанционного обучения ТГАСУ)	40
Дорохова М.Ю., Васильева С.Л. Специфика восприятия деревни носителями русского и китайского языков.....	44
Журавлёв С.В. Фундаментальность профессионального образования как предпосылка формирования нового типа образованности в классическом университете: от человека образованного к человеку культуры.....	50

<i>Зяблова Н.Н.</i> Особенности кодификации терминологических новообразований лексико-семантического поля «возобновляемые источники энергии» в современном английском языке.....	60
<i>Катышев П.А., Мартемьянов Е.А.</i> Использование мнемотехнических приёмов при запоминании китайских иероглифов.....	64
<i>Кобзева Н.А., Смирнова И.Н.</i> Игровые методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (на примере игры <i>gambling</i>).....	70
<i>Костюк К.Б.</i> О системе подбора и обучения кандидатов в школах приёмных родителей (на примере Томской области).....	74
<i>Кречетова А.Н.</i> Проблемы передачи рода существительных при переводе олицетворений с английского языка на русский.....	80
<i>Макарова Н.В.</i> Фольклорные элементы в литературных сказках Р. Даля.....	86
<i>Марцева Т.А.</i> Практические рекомендации по организации дистанционного преподавания иностранного языка.....	91
<i>Масяйкина Е.В.</i> Интермедиальность как методика анализа на примере русской рецепции экранизации трилогии «Властелин колец».....	97
<i>Невзорова М.С.</i> О равностатусности участников деловой дискуссии в медицинском дискурсе.....	102
<i>Петрова Г.И., Брылина И.В., Корниенко А.А., Пономарёв В.А.</i> Место и роль института культуры в структуре классического университета.....	108
<i>Полосмина Е.В.</i> Песня как средство обучения иностранному языку в школе.....	117

<i>Полуканина Д.Д.</i> Инновации в локализации программного обеспечения на примере китайского, английского и русского языков	121
<i>Полякова А.Е.</i> Традиционное природопользование: лингвистический и этно- графический аспекты	127
<i>Полякова Н.В.</i> Объективация образа огня в селькупском фольклоре	131
<i>Пономарёв В.А.</i> Культурное наследие Арцах-Карабаха. Прошлое и настоящее: философско-культурологический аспект	135
<i>Романов А.А., Малышева Е.В.</i> Тактильное восприятие собеседника в комплексном диалоге	140
<i>Романов А.А., Новосёлова О.В.</i> Коммуникативная справедливость: прагматический подход	146
<i>Ростовцева В.М., Рыжкова А.В.</i> Обучение письменной речи студентов технических специаль- ностей в условиях спецкурса «профессиональный иностранный язык»: лингводидактический ракурс	151
<i>Рябова Е.С., Ерёмкина К.В.</i> Особенности формирования навыков говорения на раннем этапе обучения английскому языку	164
<i>Соколов А.П.</i> Практика инженерного образования в условиях смены парадигмы развития общества	169
<i>Соколова Э.Я.</i> Практическая реализация методики обучения профессиональ- ному иностранному языку средствами сетевого электронного учебно-методического комплекса в условиях информационно- обучающей среды	177
<i>Черемисина Харрер И.А.</i> Билингвизм Владимира Набокова	182

<i>Fedorinova Z.V., Sharayeva T.A.</i> The use of pictures in teaching language.....	187
<i>Inkhireeva T.A., Sultanbekova M.K.</i> Machine translation as a traditional and modern tool in learning language for specific purposes.....	191
<i>Kobenko Y.V., Kachalov N.A.</i> Main features of German language policy.....	195
<i>Nikonova N.Y., Palkina E.A.</i> Intertextual code of „Agatha Christie’s Poirot“ TV series.....	199
<i>Parker M.J., Isakova J.I.</i> Democracy – lessons from British history.....	202
<i>Tokmasheva D.D., Dokmashev D.M.</i> Colour names and numerals as a source of metaphorical development in Japanese.....	207

ДОСЛОВНЫЙ ПЕРЕВОД ИГРЫ СЛОВ В КОМЕДИЙНЫХ СЕРИАЛАХ (НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «КАК Я ВСТРЕТИЛ ВАШУ МАМУ»)

И.С. Барда

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

С ускорением темпов глобализации русскоязычное медийное пространство всё больше попадает под влияние телепроектов таких вещательных и кабельных американских телеканалов, как NBC (сериал «Друзья»), CBS (полицейские драмы CSI, «Теория большого взрыва», «Два с половиной человека», «Как я встретил вашу маму»), ABC («Остаться в живых», «Отчаянные домохозяйки»), FOX (комедийные мультфильмы для взрослых «Симпсоны» и «Гриффины», «Доктор Хаус», «Хор»), HBO («Секс в большом городе») и многих других. Качество производимых этими каналами продуктов высоко ценится русскоязычным зрителем, что продолжает создавать высокий спрос на качественный перевод. Особой популярностью в последнее время стали пользоваться комедийные сериалы, перевод которых ввиду ряда особенностей конструирования телевизионного юмора представляет немалую сложность. Большую проблему для отечественного переводчика составляет и перевод игры слов, являющейся неотъемлемым элементом американской комедии.

В данной статье хотелось бы рассмотреть такую переводческую стратегию перевода игры слов как дословный перевод на примере выполненных переводов студиями «Кураж-Бомбей» и «Кравец».

Большую сложность для переводчика представляет перевод игры слов, принцип которой строится на созвучиях с реалиями культуры языка оригинала, не имеющих синонимического ряда. Так, в следующем примере, комизм основан на том, что у героев сериала «Как я встретил вашу маму» Робин и Тэда есть своя фирменная шутка – они отдают честь каждый раз, когда произнесённая кем-то фраза звучит как военное звание. Однако проблема переводчика заключается в том, что в русском языке военные звания в большинстве своём однозначны и не имеют омонимов.

<i>Оригинал</i>	<i>Студия Кураж-Бомбей</i>	<i>Студия Кравец</i>
1. – No way! March does not have 31 days! – Yes! It does! Everybody knows that! It's like general knowledge. – General Knowledge!	– Ни за что! В марте не может быть 31 день! – Нет, 31! Все это знают! Это общеизвестный факт! – Генерал Факт.	– Не может быть! В марте не 31 день. – 31. И все в курсе! Это же очевидное знание! – Капитан Очевидность!

<p>2. – Isn't it sad I mean in 2007 some countries still condone corporal punishment – Corporal Punishment!</p>	<p>– Это так грустно! Я про то, что даже в 2007 некоторые страны всё ещё потворствуют телесным наказаниям! – Капрал Наказание!</p>	<p>– На дворе 2007, а некоторые страны, очевидно, не отменили смертную казнь! – Капитан Очевидность!</p>
<p>3. – Oh man! I got a kernel stuck in my teeth. – Conel Stuck-in-My-Teeth!</p>	<p>– Вот блин! у меня зёрнышко в зубах застряло! – Полковник Зёрнышко-в-Зубах-Застряло!</p>	<p>– Блин, очевидно зёрнышко в зубе застряло! – Капитан Очевидность!</p>
<p>4. – Our Thanksgiving is a mess. All the yelling and screaming. It's a really major buzz-kill! – Major Buzz-kill!</p>	<p>– Обычно они орут друг на друга и это грандиозный бардак! – Майор Бардак!</p>	<p>– Наш день благодарения бардак! Все кричат, орут! Прямо очевидный облом! – Капитан Очевидность!</p>

Как мы видим из таблицы, переводчики компании «*Кураж-Бомбей*» пошли по пути дословного перевода, и, к сожалению, в условиях контекста данная тактика приводит зрителя в лёгкое замешательство: создаётся впечатление, что герои придумывают звания и фамилии военных, когда им заблагорассудится. Так, само по себе слово «*факт*», не вызывает у зрителя ассоциации с «*генералом*», «*наказание*» с «*капралом*», фраза «*зёрнышко в зубах застряло*» не ассоциируется с «*полковником*», а «*бардак*» со званием майора. Игра слов теряется, а вместе с ней и остроумие героев. Студия «*Кравец*» пошла по пути поиска распространённой ассоциации с воинским званием у русского зрителя и нашла её в выражении «*Капитан Очевидность*». Таким образом, переводчики попробовали компенсировать теряющуюся игру слов новой, хоть и более простой, добавив в каждый из контекстов слово «*очевидно*». Идея того, что герои любят играть со словами, передана, пусть и в очень упрощённом виде. Тем не менее, отсутствие в переводе студии «*Кравец*» других вариантов, помимо «*Капитана Очевидность*», рискует оставить впечатление занудности героев, нежели предполагаемого в оригинале остроумия. Кроме того, в следующих примерах возможна более интересная компенсация игры слов:

<i>Оригинал</i>	<i>Студия Кравец</i>	<i>Предлагаемый нами вариант</i>
<p>– Wow this is gonna be a major clean-up!</p> <p>– Major clean up!</p>	<p>– Очевидно, здесь много посуды!</p> <p>– Капитан очевидность!</p>	<p>– Предстоит генеральная уборка!</p> <p>– Генерал Уборка!</p>
<p>– Oh men, we're going to be doing this all the time now, are we?</p> <p>– That's the general idea!</p> <p>– General Idea!</p>	<p>– Ну вот, очевидно так всю дорогу будет.</p> <p>– Очевидно, ты прав!</p> <p>– Капитан очевидность!</p>	<p>– Видимо, так будет всегда.</p> <p>– Да, рядовой случай.</p> <p>– Рядовой Случай!</p>

Зачастую переводчики слишком строго придерживаются буквы оригинала, что в свою очередь приводит к заметной потере комизма, таящегося в игре слов. В следующем примере Барни, влюблённый в Робин, пытается ей позвонить, но как только включается автоответчик, от страха вместо сообщения он произносит черёд невнятных звуков. Предложенный студией «Кураж-Бомбей» перевод работает в контексте, но из-за дословного перевода не демонстрирует игру слов, которую всё же можно было компенсировать. Шутка строится на игре омофонов «*mail*», «*male*», мы же предлагаем обыграть словосочетание «*голосовое сообщение*» – голосовое послание, записанное после звукового сигнала телефонного автоответчика, и значение глагола «*сообщать*» – передавать информацию, делиться сведениями.

<i>Оригинал</i>	<i>Кураж-Бомбей</i>	<i>Предлагаемый нами вариант</i>
<p>– She wasn't there. I left a voice mail.</p> <p>– You left a voice but it wasn't male.</p>	<p>– Она была недоступна. Я ей оставил голосовое сообщение.</p> <p>– Ты оставил ей голос, но он не был мужским</p>	<p>– Она была недоступна. Я оставил голосовое сообщение.</p> <p>– Только твой голос ничего не сообщил.</p>

При дословном переводе теряется комизм и следующей шутки в переводе от «Кураж-Бомбей», тем не менее, «Кравец», пытается передать каламбур, построенный на омофонах, многозначностью глагола «*охомутать*» и существительного «*хомут*»:

<i>Оригинал</i>	<i>Кураж-Бомбей</i>	<i>Кравец</i>
<p>– So what does a fella have to do to get lei'd around here?</p> <p>– Right, cause I'm wearing a lei.</p>	<p>– И как же парень может уложить девушку на такой вечеринке?</p> <p>– Точно, потому что я ношу венки из цветов.</p>	<p>– Что сделать парню, чтобы охомутать девчонку.</p> <p>– Смешно, ведь на мне как бы хомут.</p>

Анализ контекстов показал, что дословный перевод без сохранения комизма и игры слов является довольно частой переводческой стратегией. Довольно редко складывается ситуация, в которой дословный перевод полностью бы удовлетворял требованию адекватности. Тем не менее, ниже представлена одна из ситуаций, где такой вид грамматической трансформации не только возможен, но и является самым приемлемым вариантом. Друзья пытаются выбрать ночной клуб, но собственные нью-йоркским клубам короткие и несуразные названия, вызывают долгое обсуждение. Большинство названий клубов требуют дословного перевода:

<i>Оригинал</i>	<i>Кураж-Бомбей</i>
<p>– Tonight we're going big. Let's see, what club should we hit first? There's Club Was, there's Wrong Um, those places shut down a long time ago.</p> <p>– Oh, no.</p> <p>– Oh, No shut down, too.</p> <p>– There's Where?</p> <p>– Where's Where?</p> <p>– Where's where Was was, isn't it?</p> <p>– No, Was wasn't where Where was, Was was where Wrong was, right?</p> <p>– Okay.</p> <p>– Not Okay. That place is lame.</p> <p>– Okay is Lame? I thought Lame was a gay bar.</p>	<p>– Сегодня всё по крупному! Давайте-ка подумаем, в какой клуб нам пойти сначала. Клуб «Был», «Неправильный» клуб.</p> <p>– Эти клубы давно закрыты.</p> <p>– О нет!</p> <p>– «О нет!» тоже закрыт!</p> <p>– «Где» клуб.</p> <p>– Где «Где»?</p> <p>– «Где» где «Был».</p> <p>– Клуб «Был» не там, где «Где» был.</p> <p>– «Был» был где «Неправильный» был.</p> <p>– Окей.</p> <p>– Не, «Окей» это отстой!</p> <p>– Окей, «Отстой»? Я думала «Отстой» это гей бар!</p>

Таким образом, при переводе игры слов в контексте комического сериала переводчик, прибегая к стратегии дословного перевода игры слов оригинала, должен в первую очередь убедиться, что данная стратегия приведёт к задуманному комическому эффекту оригинала. В большинстве случаев перевод игра слов требует компенсаций и достижения новых, но контекстуально близких комических образов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Е.М. Языковая игра в оригинале и переводе (на материале английских анекдотов): учебное пособие / Е.М. Александрова. – М.: КДУ, 2012. – 148с.
2. Влахов С.И. Непереводимое в переводе/ С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М.: Р. Валент, 2009. – 360с.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода/ Т.А. Казакова. – СПб.: Изд-во Союз, 2001, – 320с.
4. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 544с.
5. Черемухин А.Г. Конструирование юмора. Монография. 4-е издание, дополненное / А.Г. Черемухин, Д.Г. Черемухин. – М.: Воентехиздат, 2008. – 245с.
6. Щербина А.А. Сущность и искусство словесной остроты (каламбура). К вопросу о специфике языкового мастерства в русской комедии / А.А. Щербина. – Киев: Изд-во Академии Наук Украинской ССР, 1958. – 66с.
7. How I Met Your Mother Episode Scripts. – Режим доступа: http://www.springfieldspringfield.co.uk/view_episode_scripts.php?tv-show=how-i-met-your-mother (дата обращения 05.06.2015).
8. Popa D. Jokes and Translation // Perspective: Study in Translatology. – Vol 13, No. 1, 2005. – Режим доступа: <http://www.ru.scribd.com/doc/12628381/Jokes-and-Translation> (дата обращения 05.06.2015).

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ГЕШТАЛЬТ КАК МЕТОД СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ СТИМУЛА «КРЕСТ»)

К.В. Битюцких

Южно-Уральский государственный университет

В работах лингвистического, психологического и психолингвистического направлений было предложено множество классификаций реакций на основании различных параметров. Классическим считается подход, в рамках которого реакции делятся на два типа: синтагматические и парадигматические. Традиционно парадигматическими ассоциатами принято считать слова внутри одного грамматического класса, а синтагматическим – разных классов. И.В. Богословская уточняет принятое положение и в своем исследовании к парадигматическим относит реакции, «которые принадлежат к тому же лексико-грамматическому классу, что и стимульное слово; к синтагматическим – принадлежащие к другому лексико-грамматическому классу» [1. С. 24].

Однако вопрос отнесения реакции к первому или второму типу не является столь однозначным. Е.И. Горошко, ссылаясь на А.А. Залевскую, отмечает, что ассоциативные связи устанавливаются не на уровне словоформ. При взаимодействии языковых и энциклопедических знаний человека ассоциативный процесс может идти по линии актуализации знаний об окружающем мире при некотором запаздывании в формально-грамматическом согласовании языковых единиц – стимула и реакции. Аналогичным будет результат в тех случаях, когда ассоциативная связь актуализируется по линии языковых знаний, но при этом все внимание индивида сосредотачивается на значениях вступающих в связь слов, а не на их формах [3].

Г.А. Мартинович также подчеркивает, что в случае учета не только грамматического класса ассоциативной пары, но и возможности / невозможности образования стимулом-реакцией грамматически правильных словосочетаний, определение реакции как синтагматической / парадигматической может стать дискуссионным. Например, «ассоциативные пары *знамя – красный* и *знамя – красное* следует, очевидно, одинаково считать синтагматическими. Если же исходить из формального критерия образования / необразования правильных словосочетаний, то ассоциативная пара *красный – знамя* – тематика, а пара *красное – знамя* – синтагматика или *билет – в кино* – синтагматика (*билет в кино*), а *билет – кино* – парадигматика (одна часть речи) и т.п. Наиболее же неопределенным, на наш взгляд, оказывается в этом случае как раз третий тип словесных реакций» [8].

В связи с различными взглядами на проблему отнесения той или иной реакции к парадигматической или синтагматической в научной литературе в отдельную группу ученые выделяют третий тип реакций – тематические. Т.В. Попова отмечает, что в случае тематической классификации ассоциаций происходит распределение реакций по смысловым (тематическим) подгнездам, название которым дает исследователь, далее определяется объем этих подгнезд (по количеству входящих в них слов) и удельный вес среди всех ассоциаций [12].

Выделение тематических, парадигматических и синтагматических типов отношений между стимулом и реакцией традиционно лежит в основе содержательного анализа результатов ассоциативного эксперимента. В работах В.Е. Гольдина и Н.И. Мироновой было предложено использовать когнитивные схемы в качестве эффективного инструментария в рамках содержательного анализа материалов ассоциативного эксперимента. Универсальная схема Н.И. Мироновой для одушевленного референта слова-стимула содержит девять слотов [9. С. 156]. Схема, предложенная В.Е. Гольдиным, имеет схожую структуру и наполнение и включает десять слотов [2]. Разработанные авторами когнитивные схемы, по мнению указанных авторов, претендуют на определенную степень универсальности. Однако при тщательном рассмотрении оказываются также не лишены некоторых недостатков. Так, например, схема, разработанная Н.И. Мироновой, применима для анализа концептов, но не все слова-стимулы в ассоциативном эксперименте можно отнести к концептам.

Метод «семантического гештальта», предложенный Ю.Н. Карауловым получил более широкое распространение и признание в психолингвистических кругах. По словам автора, «семантический гештальт представляет собой одну из структур, с помощью которых можно упорядочить состав ассоциативного поля» [5. С. 107– 108].

В качестве примера автор приводит семантический гештальт ассоциативного поля «памятник», который состоит из семи семантических зон: история (историческая память), слава, искусство, материал, вид (т.е. бюст, статуя и т.д.), место, забвение [Там же]. Количество гештальтов может увеличиваться не только с расширением анализируемого материала, но и за счет более дробной классификации, т.е. конкретизации признаков, по которым они выделяются [10].

Семантический гештальт можно использовать для анализа не только отдельных ассоциативных полей, но применительно к лексической совокупности, составляющей ядро языкового сознания. Так, например, в другой своей работе Ю.Н. Караулов предлагает с помощью этого ме-

тогда анализировать ядро языкового сознания русских и испанцев. Автор построил семантические гештальты ядер и выявил корреляцию семантических зон в двух гештальтах. Слова в зонах сгруппированы по смысловой близости и с учетом убывания частоты [4].

В случае сопоставительного исследования ассоциативных полей, полученных от разных категорий информантов, выделяются общие и разные семантические зоны. Кроме того, при совпадении семантических зон может быть выявлено содержательное расхождение наполнения этих зон. Н.С. Сергиева считает, что границы между семантическими зонами не обязательно должны иметь абсолютный характер, так как гештальт как единица знания о мире, структура которой соотносится со структурой реальности, имеет комплексный и одновременно целостный характер, он обладает функциональностью и вариативной гибкостью. Все перечисленные признаки делают семантический гештальт плодотворным приемом в сопоставительных исследованиях [13. С. 191]. Высоко оценивает идею семантического гештальта Е.И. Горошко. По ее мнению, предложенная Ю.Н. Карауловым концепция может претендовать на определенную универсальность, так как позволяет элиминировать «противоречивость, заложенную в чисто психологических, логических или лингвистических классификациях ассоциаций» [3].

Необходимо отметить, что многие современные исследователи придерживаются рассмотренного подхода к анализу ассоциативного поля. С помощью гештальта анализирует материалы своего эксперимента Э.А. Кечина, выявляя этнокультурную специфику языкового сознания русских и арабов [6]. Построение семантического гештальта является методом исследования в работе О.А. Кузиной. С помощью методики Ю.Н. Караулова указанный автор проанализировала ассоциативные поля лексем, составляющих тематическое поле «туризм» на материале русского, немецкого и английского языков [7].

Д.И. Навильникова считает, что «в качестве способа упорядочения состава АП эффективным представляется метод семантического гештальта, который позволяет истолковать представление знаний об окружающем мире в языковом сознании носителей какого-либо языка» [11. С. 43]. Она применяет метод семантического гештальта для анализа ассоциативных полей – стимулов определенной тематической группы, в данном случае – это «Еда» [Там же].

Однако следует оговориться, что ни один из существующих подходов к содержательному анализу ассоциативных полей, в том числе и метод семантического гештальта, полностью не решает проблему неопределенных реакций. Г.А. Мартинович к неопределенным реакциям

относит многозначные слова и омонимы, конкретное значение которых не может быть выявлено вне контекста. Автор убежден, что при отнесении таких реакций в ту или иную группу (*в нашем случае – семантическую зону*) возникают «отдельные спорные и сомнительные случаи, и какие-то перемещения их членов всегда возможны, что, однако, не влияет на общий результат классификации» [8].

В рамках нашего экспериментального исследования мы предприняли попытку выявить специфику и динамику образов языкового сознания курсантов как носителей военной профессиональной культуры. В 2011–2013 гг. были проведены серии свободных ассоциативных экспериментов на базе военного вуза и нескольких гражданских вузов. В качестве испытуемых выступили курсанты (носители профессионального языкового сознания) и студенты (носители обыденного языкового сознания). Испытуемые были распределены на 4 группы: 1. Студенты; 2. Курсанты 1 курса; 3. Курсанты 2–3 курсов; 4. Курсанты 4–5 курсов. При анализе содержательного наполнения ассоциативных полей стимула **крест** по методу семантического гештальта Ю.Н. Караулова мы выявили следующие семантические зоны: 1. Предмет христианского культа и сопутствующие атрибуты; 2. Тяжелая судьба, испытания; 3. Предмет, знак в виде двух пересекающихся линий; 4. Орден, геральдический знак; 5. Организация, оказывающая помощь, пострадавшим в военных конфликтах; 6. Игры и вышивка; 7. Прицел.

Наиболее устойчивой и доминирующей в большинстве ассоциативных полей оказалась ассоциативная связь «крест – предмет христианского культа» (первая семантическая зона). Содержательное наполнение указанной зоны разнообразно и неоднородно, внутри зоны можно выявить несколько векторов ассоциирования:

1) крест → символ религиозной организации, учения о Боге (совпадающие реакции студентов и курсантов: *церковь, религия, вера* и т.д.);

2) крест → оберег, символ веры в Бога, который человек носит на своем теле (*на груди, нательный, цепочка* и т.д.);

3) крест → символ смерти, установленный на месте захоронения (*коffin, могила* и т.д.);

4) крест → предмет, сделанный из определенного материала и размера (*деревянный, золотой* и т.д.).

Семантическая зона «Предмет, знак в виде двух пересекающихся линий» также имеет схожее содержательное наполнение в ассоциативных полях курсантов и студентов. В семантической зоне «Тяжелая судьба, испытания» актуализируется метафорическое понимание стимула «крест», представленное во всех ассоциативных полях испытуемых. Стоит остановиться на реакции *топливо то кончилось*, полученной от курсантов 2–3

курсов. Данную реакцию можно считать профессионально маркированной, так как указанная фраза означает возможную гибель экипажа военного самолета в случае нехватки топлива для осуществления посадки самолета.

Семантические зоны «Организация, оказывающая помощь пострадавшим в военных конфликтах», «Игры и вышивка» имеются только в ассоциативных полях трех выборок испытуемых, в поле курсантов 4-5 курсов нет подобных реакций и, следовательно, указанные семантические зоны для них не актуальны.

Стимул «крест» вызывает в сознании испытуемых образы орденов, которые считаются наградами или геральдическими знаками (*Георгиевский* (курсанты 1, 2–3 курсов), *Андреевский* (курсанты 2–3 курсов), а также исторических событий, таких как крестовые походы (*поход*; курсанты 2–3 курсы), и исторических реалий (студенты: *круг*, курсанты 4–5 курсов: *кельт*). На реакции *круг* стоит остановиться отдельно. Данная реакция была обнаружена в полях студентов и курсантов 4–5 курсов.

Мы предполагаем, что ассоциативную пару «крест – круг» можно трактовать по-разному: 1) крест с кругом принято считать символом кельтского христианства; 2) крест, вписанный в круг, является прицелом, используемый для наведения оружия на цель. В военной штурманской деятельности круг и крест образуют точку прицеливания и обозначают место падения авиационной бомбы. В ассоциативном поле курсантов реакция *круг* находится на ближней периферии поля, кроме того, в поле содержатся реакции *кельт*, *прицел*, *прицела*. Мы не можем с точностью утверждать, какой образ актуализировался в сознании каждого испытуемого, давшего реакцию *круг* на стимул «крест». Однако мы предполагаем, что в сознании курсантов 4-5 курсов ассоциативная связь «крест → круг → прицел» является доминирующей, так как в ассоциативном поле имеется также реакция *перекрестие* и ядерная реакция *цель*.

В нашей работе мы применили метод содержательного анализа (семантический гештальт Ю.Н. Караулова) в сочетании с количественным методом (формула расчета коэффициента разнообразия реакций), что позволило выявить усиливающиеся / ослабевающие / новые семантические зоны и векторы ассоциирования, а также изменения в уровне стереотипности реакций курсантов разных этапов обучения.

Ядерная часть ассоциативных полей совпадает у трех выборок испытуемых и представлена реакцией *церковь*. Большинство реакций, образующих ближнюю периферию в рассматриваемых полях, является смысловым продолжением ядерной реакции (студенты: *религия*, *на груди*, *вера*, *кладбище*, *Иисус*, *нательный* и т.д.; курсанты 1 курса: *церковь*, *вера*, *Бог*, *могила* и т.д.; курсанты 2–3 курсов: *церковь*, *вера*, *могила*, *православный* и т.д.).

В ассоциативном поле курсантов 4–5 курсов реакция *церковь* выходит из ядерной части поля и уступает первую по частотности позицию реакции *цель*. Указанная реакция (*цель*) отсутствует в ответах студентов, но имеется в полях курсантов 1–3 курсов в качестве единичной реакции. На основании качественной (крест – церковь → крест – цель) и количественной (цель – 0,9% → цель –18,4%) динамики образов сознания мы предполагаем, что в языковом сознании курсантов старших курсов происходит завершение процессов профессионализации языкового сознания. Образы обыденного сознания уходят на второй план, о чем свидетельствует выход профессионально детерминированных реакций в ядерную часть поля и увеличение количества терминов и других профессионально маркированных реакций на периферии ассоциативного поля курсантов 4–5 курсов.

Анализ уровня стереотипности реакций также выявил тенденцию в сторону уменьшения разнообразия реакций курсантов, преобладание стереотипного восприятия курсантами окружающей реальности сквозь призму своей профессии (курсанты 1 курса: 0,42 → курсанты 4–5 курсов: 0,40).

Итак, применение метода семантического гештальта Ю.Н. Караулова и построение семантических зон позволяет максимально охватить все фрагменты ассоциативных полей – как ядерную, так и периферийную зоны. Вслед за целым рядом ученых, а также на основании собственных экспериментальных исследований мы считаем семантический гештальт эффективным и валидным методом анализа ассоциативных полей, полученных от разных групп испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богословская И.В. Количественный анализ ассоциативных реакций интровертов и экстравертов // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. – 2011. – Вып. 59, № 28 (243). – С. 24–27.
2. Гольдин В.Е. Концептуальные переменные образа мира по данным ассоциативных словарей // Computational linguistics and intellectual technologies–2010. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/pdf/16.pdf> (дата обращения: 02.09.2015).
3. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. – М.: Ин-т языкознания РАН; Харьков: Каравелла, 2001. – Режим доступа: <http://www.textology.ru/razdel.aspx?id=38> (дата обращения: 02.09.2015).

4. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – Режим доступа: http://www.ilingran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/4-1.html (дата обращения: 02.09.2015).
5. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания / Ю.Н. Караулов // Языковое сознание: содержание и функционирование: XIII Междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: тез. докл., Москва, 1–3 июня 2000 г. / ред. Е.Ф. Тарасов. – М., 2000. – С.107–108.
6. Кечина Э.А. Национально-культурная специфика ценностных ориентаций в языковом сознании носителя языка (на материале русского и арабского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2012. – 22 с.
7. Кузина О.А. Семантические и ассоциативные поля туризма как отражение фрагментов языкового сознания и картин мира русских, немцев и американцев: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2006. – 24 с.
8. Мартинович Г.А. Вербальные ассоциации в ассоциативном эксперименте. – СПб., 1997. – Режим доступа: http://lit.lib.ru/img/m/martinowich_g_a/01verbass/werb_associacii.pdf (дата обращения: 02.09.2015).
9. Миронова Н.И. Схема как основа содержательного анализа реакций ассоциативного поля // Современные гуманитарные исследования. – 2008. – № 2. – С. 155–160.
10. Миронова Н.И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы // Вопросы психолингвистики. – 2011. – № 14. – С.108–119.
11. Навильникова Д.И. Опыт содержательного анализа ассоциативного поля (на примере тематической группы «Еда») // Вестник Новосибирского университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – Т. 6, вып. 2. – С. 42–52.
12. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии: учеб. пособие; Моск. псих.-соц. ин-т. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 70 с.
13. Сергиева Н.С. Пространство и время жизненного пути в русском языковом сознании. – СПб.: Наука, 2009. – 316 с.

МИГРАЦИЯ И ЭМИГРАЦИЯ ПОВОЛЖСКИХ НЕМЦЕВ

О.А. Болотникова, П.И. Костомаров
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Вопросам переселения народов и освоения ими новых территорий всегда отводилось особое место в этнографических и смежных исследованиях. В контексте исторических изменений в отечественной истории данный процесс интересен с точки зрения подписанного российской императрицей Екатериной II Манифеста, открывшего границы империи для сотен немецких переселенцев, испытывавших на себе давление в виде притеснений, ограничений свобод и хозяйственных нужд.

Возникает вопрос: почему же немцы стали мигрировать с насыщенных мест в степные территории Поволжья? Российская императрица Екатерина II предлагала выгодные условия для мигрирующих колонистов: снабжение деньгами для оплаты дорожных нужд, беспрепятственный выбор места жительства, свободу вероисповедания, освобождение от выплаты налогов и от срочной службы, возможность брать ссуды для обустройства жилья.

Однако процесс для первых колонистов из немецких княжеств оказался трудным и долгим. На новом месте немцы старались воссоздать свой традиционный жизненный уклад и делали это с присущей им методичностью и обстоятельностью: строили дома, высаживали огороды, обзаводились птицей и скотиной, развивали ремесла. В Поволжье немцы привезли свою религию, культуру и быт.

Период царствования Александра II совпал с важными историческими событиями в самой Германии. В 1871 году произошло объединение Германии, вызвавшее у российского императора вероятную угрозу интересам империи и, как следствие, отмену всех дарованных Екатериной II привилегий, т.е. переход немцев под общую юрисдикцию и распространение всеобщей воинской повинности на колонистов.

Начало первой половины XX века, ознаменовавшего череду негативных изменений для потомков немецких колонистов сначала в рамках Российской империи, а затем и Советского Союза создали условия для оттока огромного числа поволжских немцев на Запад вплоть до Северной Америки. Основными штатами для проживания первых переселенцев из числа поволжских немцев в США становились Калифорния, Колорадо, Северная Дакота, Канзас.

Необходимо подчеркнуть, что одна из первых волн эмиграции поволжских немцев из Российской империи в США в начале XX века затронула штат Калифорнию. Приток поволжских немцев из России в Калифорнию составлял от 3 000 в 1908 году до 8 000 к 1929 году. Поволжские немцы селились на юго-западной стороне железной дороги города Фресно, в котором становились опытными фермерами, разнорабочими или работниками на железной дороге. Фред Кох отмечал: «Эти люди стали проникать в образование, торговлю, искусство...» [1. С. 18]. Поволжские немцы ассимилировались сравнительно быстро в американской культуре благодаря появлению немецкой еженедельной газеты с тиражом сравнимым с населения штата, а также организации социального клуба, участниками которого были молодые немцы, выходцы из Поволжья.

Интересными процессами ознаменовалась адаптация переселенцев из Российской империи на территории штата Колорадо, куда немцы Поволжья переехали с волжских берегов ещё в середине XIX век. Поволжские немцы снискали репутацию миротворцев в глуши американских прерий, выступая в роли третейских судей и улаживая национальные конфликты между белыми поселенцами и индейцами. Основным видом деятельности немцев Поволжья в штате Колорадо стало выращивание сахарной свеклы, а также строительство возведение заводов по производству сахара.

Местом первых поселений поволжских немцев на американской земле становились также северные штаты США, в особенности заслуживает внимание процесс освоения территорий Северной Дакоты. Во второй половине XIX века этот штат был популярным местом для переселенцев из Европы, в частности – из Германии. В Северную Дакоту эмигрировало 100 000 поволжских немцев, в результате чего район получил неофициальное название «немецко-русский треугольник», в котором важным инструментом общения между жителями штата наряду с английским языком выступал немецкий язык.

Другой территорией США, куда в конце XIX века стекались поволжские немцы из Российской империи, выступал штат Канзас. По результатам переписи процент Поволжских немцев на территории штата Канзас в конце XIX века составлял 25,8%. Канзасские немцы проживали преимущественно изолированно, практически не контактируя с жителями штата. Несмотря на трудности первых лет, связанные с поиском жилья и привыканием к климатическим условиям, в целом процессы адаптации характеризовались положительной динамикой. Основным занятием поволжских немцев в Канзасе стало выращивание пшеницы

как основной сельскохозяйственной культуры. В первые десятилетия XX века Канзас стал одним из ведущих сельскохозяйственных штатов США, покрывавший, в частности, небывалый спрос на пшеницу в годы Первой мировой войны. Однако Великая депрессия тридцатых годов XX века усугубилась для Канзаса сильными засухами и пыльными бурями, из-за которых многие жители штата были вынуждены покинуть родные места.

Таким образом, на всем протяжении XVIII–XX в. немцы сумели успешно интегрироваться в российское, советское и американское общество и адаптироваться к новым условиям, став одним из компонентов социума разных стран, сохраняя свои основные этнические традиции, религию и язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Koch F. The Volga Germans in Russia and the Americas, from 1763 to the Present. – The Pennsylvania State Univ. Press, 1977. – 388 p.

СИНХРОННАЯ «ЭТИМОЛОГИЯ» ПРЕВЕРБОВ В ВОСТОЧНЫХ ДИАЛЕКТАХ ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА И ЮЖНЫХ ДИАЛЕКТАХ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА

В.Е. Варда

Томский государственный педагогический университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-34-01226 а 2 «Этнокультурная специфика образов пространства и времени в языковом сознании представителей селькупского, хантыйского, чулымско-тюркского и русского этносов в условиях контактного взаимодействия».

Известно, что значительная часть приставок и предлогов в разных языках совпадают по форме и обладают элементами семантического сходства с другими классами морфем. Но такое соответствие не является полным – у некоторых морфем нет аналогов [2. С. 48].

Превербы определяются как наречные, обычно лативные частицы, пространственные модификаторы глагола [8. С. 100]. Некоторые исследователи используют в отношении этих частиц также такие термины как наречно-префиксальные частицы или глагольные префиксы [8. С. 100], [6. С. 25], [4. С. 246]. Общим для многих авторов является положение о том, что данные частицы модифицируют значение глагола и

функционируют как формирующий новое значение элемент [4. С. 246]. В то же самое время отмечается, что модифицируется и изначальное значение преверба, т.е. значение глагольного префикса отличается от исходного наречного значения [8. С. 100].

1. *il* *tfäyi-tä*
вниз собирать-

INF

‘Похоронить’ [8. С. 101].

Лексема *il* имеет значение ‘низ’, ‘нижний’ [6. С. 58]. В данном примере она сочетается с глаголом действия *tfäyitä* ‘хоронить’. В сочетании с этим глаголом преверб полностью утрачивает своё пространственное значение и изменяет значение глагольной основы на более специфичное – ‘хоронить кого-то до тех пор, пока он полностью не будет покрыт землей’ [8. С. 101]. В данном примере также иллюстрируется, что принцип сингармонизма между превербом и глагольной основой не соблюдается.

В хантыйском языке все превербы имеют соответствия среди наречий. Фактически, каждый приглагольный префикс хантыйского языка имеет аналог среди наречий. В примерах (а) показаны примеры, где превербам соответствуют наречия, в примерах (б) используются собственно превербы:

- 2.a *än'i-l-nə* *in-nə* *tel'ə-kətə-tə* *qənqiqər*

сестра-3SG-
LOC

время-LOC

нести-INCH-
IMP

нарта

äreу

wəllayinta-yən

прочь

рассыпаться-PST0.3SG

‘Сестра только потащила, нарта **совершенно рассыпалась**’ [1. С. 43].

- 2.b *äreу* *mən-tä*
прочь идти-INF

‘Разойтись в разные стороны’ [6. С. 25].

- 3.a *äjlä-nə* *qu* *wont-a* *mən-äyän,*

однажды-
LOC

человек

лес-ILL

идти-PST0.3SG

os

ä-s-äyän

jok

kit-kən

но

мать-

дом

остаться-PST0.3DU

Coll-DU

‘Однажды мужчина ушел в лес, а мать с сыном **остались дома**’ [7. 118].

3.b	<i>Iwän</i>	<i>mən-t-əl</i>	<i>os</i>	<i>joɣ</i>
	Иван	идти-IMPP-3SG	снова	назад
	<i>kiriylə-wəl</i>	<i>əj</i>	<i>tʃu</i>	<i>niŋ-ä</i>
	возвращаться-PRS.3SG	один	DET	женщина-ILL

‘Иван снова **возвращается** к этой же красавице’ [1. С. 84].

4.a	<i>tʃu</i>	<i>qəsi-nə</i>	<i>nuɣ</i>	<i>joɣl-il</i>
	DET	человек-LOC	верх	лук-3SG
	<i>jüɣ-ä-nä</i>	<i>tʃutʃi-mtə-tə</i>	<i>köröɣ-nə</i>	<i>oɣ-il</i>
	3SG-EP-LOC	поднимать-MMNT-PST0.3SG	орел-LOC	голова-3SG
	<i>il</i>	<i>mäɣn'i-mtə-tə</i>		
	вниз	наклонить-PST0.3SG		

‘Тот человек лук на него наставил. Орел голову **вниз наклонил**’ [1. С. 50].

4.b	<i>Səwsiki</i>	<i>nuɣ</i>	<i>läɣə-m-äl-nə</i>	<i>Al'wə-na</i>
	Сывсики	верх	смотреть-PP-3SG-LOC	Альва-LOC
	<i>per</i>	<i>jüɣ-ä</i>	<i>səm-tə</i>	<i>il</i>
	пепел	3SG-ILL	глаз-PL	вниз

läməɣə-tə

сыпать-PST0.3SG

‘Сывсики наверх взглянул, Альва золу ему прямо в глаза **высыпал**’ [1. С. 57].

5.a	<i>qu-j-əl</i>	<i>lüytə-m</i>	<i>pirnə,</i>	<i>ni</i>
	муж-EP- 3SG	уходить-PP	после	женщина
	<i>məy-uj</i>	<i>lök-öy</i>	<i>il-ən</i>	<i>juyl-wəl</i>
	земля-под	дорога-PRL	вперед- LOC	спускаться- PRS.3SG

‘Когда муж вышел, женщина в подземный ход **спускается**’ [1. С. 107].

5.b	<i>tj</i>	<i>səyji</i>	<i>tulpul,</i>	<i>nöñət</i>
	DET	за	глупый	Вас
	<i>il-ə</i>	<i>onəl-t-əs-ij</i>		
	перед-ILL	узнать-TR- 2SG-PS		

‘Итак, дурак, тебя **научили**’ [8. С. 101].

В южных диалектах селькупского языка наблюдается схожая картина. Абсолютно у всех провербов имеется соответствие среди наречий. Некоторые провербы также совпадают с послелогоми:

6.	<i>kw'esse</i>	<i>māt</i>	<i>tō-mb-a</i>	
	back	home	come-PSTN-3SG.sub	
	<i>paja-yund</i>		<i>ēžal-gw-a</i>	
	old.woman-LAT.POSS.3SG		say-HAB-3SG.sub	

‘**Назад** домой пришел, своей жене сказал’ [1. С. 139].

В вышеуказанном примере селькупский проверб *kw'esse*, обладающий значением ‘назад’ [3. С. 43], выступает в качестве наречия, сочетаясь с глаголом *tōgu* ‘прийти’.

7.	<i>kit</i>	<i>ta</i>	
	river	across	
	‘ Через реку.’ [3. С. 224]		

8.	<i>mažik</i>	<i>tay</i>	<i>elle</i>	<i>pju-de-š</i>
	1SG.ACC	to.the.other.side	PRV	pass.over-TR-IMP.
		pro		2SG.sub

‘**Меня на тот берег** перевези!’.

В примере (7) преверб *ta* сочетается с существительным *kit* и выступает в качестве послелого со значением ‘через что-либо’ [З. С. 224]. В следующем примере он сочетается с непереходным глаголом *pjuḡu* ‘переправляться’ и выступает в качестве наречия.

9.	<i>tat</i>	<i>mat</i>	<i>tar-m</i>	<i>taq</i>	<i>püž-ed</i>
	2SG	1SG.GEN	fleece- ACC	PRV	cut- IMP.2SG.ob

‘Ты мою шерсть **состриги!**’ [З. С. 166]

10.	<i>ulyo,</i>	<i>mažik</i>	<i>taŋ</i>	<i>üid-eš</i>
	ice	1SG.ACC	away	let.go-IMP.2SG.sub

‘Лёд, меня **отпусти!**’ [З. С. 157].

В примере (9) преверб *taq* утрачивает своё исходное значение, изменяя акциональную характеристику непереходного глагола *püžugu* ‘состричь’, добавляя значение законченности – ‘состричь полностью’. В примере (10) преверб сочетается с переходным глаголом *üideḡu* и выступает в роли наречия: ‘прочь отпусти’ (букв.).

11.	<i>aži-t</i>	<i>ennä</i>	<i>waž-a</i>	<i>äj</i>	<i>qum-l'e</i>
	father- POSS.3SG.NOM	PRV	stand.up- 3SG.sub	again	man- TRANSL

aži-mb-a
become-PSTN-
3SG.sub

‘Отец **встал** и человеком снова стал’.

12.	<i>'čandz-a</i>	<i>na</i>	<i>to'bo-und</i>	<i>a'nne</i>
	climb- 3SG.sub	this	leg- PROL.ABL.POSS.3SG	upwards

‘Поднялась по этой ноге **вверх**’.

В примере (11) преверб *enne* сочетается с непереходным глаголом *wažgu* ‘встать’, добавляя ему значение законченности действия. В примере (12) данный преверб выступает в роли наречия, описывая траекторию пути действия, выраженного непереходным глаголом *čandzugu* ‘влезть’.

Из проведённого исследования следует, что превербы восточных диалектов хантыйского и южных диалектов селькупского языков почти полностью совпадают с наречиями. Селькупский преверб *ta* также имеет соответствие с послелогом. Учитывая, что всем данным частицам соответствуют наречия, зачастую представляется довольно сложно провести границу между ними. Можно предположить, что на данном этапе развития рассматриваемых языков указанные лексические единицы находятся в процессе утраты своего исходного пространственного значения и превращаются в грамматические показатели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала. – Т.: «Ветер», 2010. – Том 1. – 336 с.
2. Аркадьев П.М. Ареальная типология префиксального перфектива (на материале языков Европы и Кавказа). – М.: Языки славянской культуры, 2015. – 352 с.
3. Быконя В.В. Селькупско-русский диалектный словарь / В.В. Быконя, Н.Г. Кузнецова, Н.П. Максимова. – Т.: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2005. – 348 с.
4. Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2011. – 672 с.
5. Сборник аннотированных фольклорных и бытовых текстов обско-енисейского языкового ареала. Коллективная монография. – Т.: «Вайар», 2013. – Т. 3. – 386 с.
6. Терешкин Н.И. Словарь восточно-хантыйских диалектов. – Л.: Наука, 1981. – 543 с.
7. Filchenko A. Aspects of the Grammar of Eastern Khanty. – Tomsk, 2010. – 553 p.
8. Gulya J. Eastern ostyak chrestomathy. – Bloomington, 1966. – 207 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

А.В. Вельш, Н.А. Качалов, О.И. Качалова, Д.С. Подгайнов

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
Томский филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

В данной статье рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного вуза в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» на основе использования информационно-коммуникационных технологий. Для решения поставленной задачи воспользуемся моделью интеграции информационно-коммуникационных технологий, предложенной И.Г. Захаровой [1], и рассмотрим следующие её три этапа:

- а) инициирование интеграции;
- б) анализ, оценка и выбор средства информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающего оптимальные условия для формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции;
- в) проектирование интеграции мультимедийного комплекса в учебный процесс.

Требования ФГОС ВО 3+ по направлениям подготовки и специальностям студентов гуманитарных вузов находятся в противоречии с недостаточно высоким уровнем сформированности у выпускников общеобразовательной школы иноязычной коммуникативной компетенции. Данное противоречие является основанием для поиска путей оптимизации формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза средствами информационно-коммуникационных технологий, которые вместе с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами обеспечивают реализацию оптимальной технологии их педагогического использования [2].

Инициирование использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза позволяет управлять учебным процессом по дисциплине «Иностранный язык» и предъявлять

учебно-методические материалы в электронном виде, что позволяет устранить такие недостатки традиционного обучения, как:

а) наличие одного обучающего и многих обучаемых с разной степенью подготовки по изучаемой дисциплине,

б) непостоянная и отсроченная обратная связь (при проведении контрольных работ и аттестации обучающихся),

в) ограниченная возможность поддерживать обучающихся в состоянии постоянной активной познавательной деятельности [3].

Более того, информационно-коммуникационные технологии обеспечивают автоматизацию процессов информационно-методического обеспечения с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также контроля усвоения изучаемого материала, автоматизацию проектирования, оперативного планирования и управления образовательным процессом, автоматизация информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Анализ и оценка существующих информационно-коммуникационных технологий позволяют определить, создает ли та или иная информационно-коммуникационная технология благоприятные условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Кроме того, они помогают ответить на вопрос, какие из доступных информационно-коммуникационных технологий наиболее естественно вписываются в структуру учебной деятельности студентов вуза на занятиях по иностранному языку, а также какие из них будут интересны и доступны обучающимся. Не менее важен и анализ наличия таких ресурсов, как отведенного для изучения данной дисциплины времени, необходимого оборудования и программного обеспечения.

Среди многообразия информационно-коммуникационных технологий обращают на себя внимание мультимедийные обучающие программы, которые благодаря таким дидактическим свойствам, как интерактивность, мультимедийность, системность, автономность, создают условия для формирования аспектных навыков изучаемого языка (фонетических, лексических, грамматических) и развития коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности [4].

Важно отметить, что мультимедиа позволяет одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением, обеспечивая формирование зрительно-слухо-двигательного образа языковых единиц за счет взаимодействия в мозге обучающегося зон, отвечающих за анализ зри-

тельной формы единицы языка, его акустической реализации и его смысла [5]. Синхронное воздействие на слух и зрение человека повышает объём и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации. Это позволяет использовать их в иноязычном учебном процессе для усвоения языкового и речевого материала, лежащего в основе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Не менее значимым является и тот факт, что мультимедиа дают возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения, организации и управления учебной деятельностью, что, в свою очередь, формирует условия для развития на их основе умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся [6].

В результате анализа и оценки таких мультимедийных программ, как *English Trainer* [English Trainer], *Lingua Leo* [Lingua Leo], *Magister* [Magister], *Moodle* [Moodle], *Rosetta Stone* [Rosetta Stone] и др., нами была выбрана программа *Magister*, разрабатываемая в филиалах Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Выбор объясняется тем, что она может быть использована для изучения иностранных языков, а также для максимального удовлетворения потребностей формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного вуза [7]. Логика построения программы дает возможность реализовать разработанный нами мультимедийный комплекс, так как она имеет:

- а) тематическую организацию,
- б) возможность разделения темы на модули,
- в) шаблоны для упражнений.

Благодаря мультимедийности электронный контент обеспечивает условия для создания акустического образа слова, лежащего в основе фонетических знаний. Слово как единство семантического содержания, графической и звуковой формы является основой как корректного восприятия иноязычной речи, например, в чтении, так и грамотного построения высказывания. Кроме того, аудиосопровождение позволяет читающему воспринимать не только графическую форму текста, но и его звуковой образ, что способствует формированию «зрелого чтеца»: увеличивается скорость или темп чтения [8]. И наконец, данная программа позволяет фиксировать ошибки, вводить несколько вариантов ответа, подключать «озвучку» языковых единиц и текстов, обеспечивать подсказкой, создавая условия как для самоконтроля и самокоррекции, так и для оказания помощи в случае затруднений.

Совокупность указанных преимуществ побудила нас воспользоваться мультимедийной программой *Magister*, так как она изначально

приспособлена к роли инструктора, фасилитатора и является эффективным помощником преподавателя.

Дадим краткую характеристику компонентов данного мультимедийного комплекса, к которым относятся:

- а) конструкторский компонент (рабочая среда разработчика электронного контента, т.е. преподавателя);
- б) клиентский компонент (интерфейс для обучающегося);
- в) административный компонент (рабочая среда преподавателя);
- г) серверный компонент (технический элемент централизованной организации обмена данными).

Конструкторский компонент включает инструментарий для открытия созданных электронных учебных материалов, редактирования содержания упражнений и информационных модулей, добавления текстовых, аудио- и видеоматериалов. Созданный мультимедийный комплекс передаётся на клиентский компонент, осуществляя непосредственную и не отсроченную по времени организацию и управление учебной деятельностью студентов по формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Клиентский компонент представляет собой мультимедийную среду работы обучающихся и реализует в себе основные дидактические возможности программного комплекса. Он содержит информационные и тренировочные модули, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также средства учета её результатов. Он также способен выполнять контролирующую функцию путём сопоставления полученной реакции пользователя (выбор варианта ответа) с ответом, заложенным в программе в качестве правильного. Контроль работы обучающегося может сочетаться с сохранением её результатов (информация об ошибках и общем прогрессе в каждом упражнении) и передачей журнала работы на сервер. Учебно-речевые действия, совершаемые студентами в этом мультимедийном компоненте в пользовательском режиме, отслеживаются преподавателем посредством административного компонента.

Административный компонент позволяет преподавателю просматривать информацию о работе обучающихся и осуществлять виртуальное общение с ними, управляя их учебной деятельностью опосредованно. Корректировку действий могут получить все обучающиеся группы в любой момент учебного процесса. Он также позволяет следить за ходом учебной деятельности и фиксировать результаты без временных затрат. С помощью административного компонента осуществляется непрерывный мониторинг учебной деятельности по фор-

мированию иноязычной коммуникативной компетенцией студентов гуманитарного вуза и адаптация элементов мультимедийного комплекса к имеющейся образовательной ситуации.

Так как на данном этапе интеграции важен конструкторский компонент, для организации обучения студентов мы осуществляли процесс проектирования интеграции мультимедийного комплекса исходя из того, что он предназначен для аудиторных занятий по английскому языку студентов первого курса направления «Государственное и муниципальное управление». Структурной единицей проектируемого электронного контента является тематический блок, включающий информационную, текстовую, лексическую, грамматическую, фонетическую страницы, а также серии интерактивных языковых и условно-речевых упражнений, промежуточных и итоговых тестов.

Созданные электронные учебные материалы мы поместили в инструментарий мультимедийного комплекса, внесли необходимые изменения в содержание упражнений и информационных модулей, добавили к текстам и правилам аудио- и видеоматериалы, обеспечили соблюдение отобранных критериев оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Результаты проведенного обучения показывают, что использование разработанного мультимедийного комплекса позволяет обучающимся стать активными, ответственными и самостоятельными, т.е. автономными субъектами образовательной деятельности, у которых сформирована иноязычная коммуникативная компетенция, следовательно, разработанный мультимедийный комплекс подтвердил свою эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / И. Г. Захарова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 192 с.
2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М.: Изд-во ИИО РАО, 2007. – 231 с.
3. Щербаков В.С., Галеев, О.Р. Информационно-компьютерная основа управления обучением студентов / В.С. Щербаков, О.Р. Галеев // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 96-100.

4. Гришаева А.В., Качалов Н.А. Организация языкового материала для обучения профессионально ориентированному общению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2-3. – С. 593-596.
5. Александров К.В. Технология разработки электронного контента для развития лексических и грамматических навыков / К. В. Александров, К. Г. Голубева, А. В. Александрова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 7. – С. 20-30.
6. Сысоев П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных траекторий / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 2-11.
7. Качалов Н.А. Обучение культуре речевого общения субъектов образовательного процесса инновационного высшего учебного заведения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10 (74). – С. 121-124.
8. Собинова Л.А., Качалов Н.А. Характеристика и сравнительный анализ традиционных и электронных учебных пособий в процессе обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 4 (15). – С. 67-75.

ИЗУЧЕНИЕ СПИРИТИЗМА В ЕВРОПЕЙСКОЙ И РУССКОЙ ТРАДИЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СТАТЬИ Н.С. ЛЕСКОВА «ФИЛОСОФЕМЫ СПИРИТИЗМА»)

К.А. Гирфанова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

В культурно-литературной ситуации последней трети XIX века выразилась общая трагедия поколения Н.С. Лескова, находившегося под влиянием общего кризиса христианского мировоззрения. Для многих писателей становится очевидным, что к исходу века христианская религия во многом не выдержала столкновения с современной наукой. Эта эпоха характерна ситуацией религиозного брожения в обществе, когда многие стали искать истинную веру, и на русскую почву проникли неформальные религиозные движения, в том числе и спиритизм.

Это потребовало и научного осмысления проблемы. Характерно, что многие деятели науки призывали изучать спиритические явления. Им посвятили много исследований профессоры Н.П. Вагнер, А.М. Бутлеров. Отметим, что ведь именно современная писателю наука перевела разговор о спиритизме в центр общественных споров, но в аспекте научных открытий.

На протяжении нескольких лет Лесков публикует целый корпус публицистических текстов, посвященных данной теме: «Аллан Кардек» (1869), «Модный враг церкви» (1869), «Великие мира в будущем их существовании» (1869), «Медиумический сеанс 13-го февраля» (1876), «Философемы спиритизма» (1882) и т.д. Авторская позиция с течением времени меняется: от скептицизма и иронии Лесков приходит к мысли о том, что данное явление влияет на религиозное мировоззрение общества.

В 1882 году Лесков публикует в «Историческом вестнике» статью с характерным названием «*Философемы спиритизма*». Публикация представляет собой рецензию писателя на русский перевод книги адепта медиумизма Роберта Оуэна-младшего [5]. В указанной статье Лесков предпринимает попытку осмысления философской концепции спиритизма, при этом важным является сама жанровая природа публикации. Рецензия предполагает отзыв автора на какое-либо произведение, в котором автор должен рассказать читателю о том, что действительно заслуживает внимания, помочь ему лучше разбираться в вопросах, затронутых в статье. Для этого анализа необходимо глубоко знать ту область, которой посвящено произведение.

В вопросе о различии европейского и русского подходов к изучению спиритизма стоит отметить следующее: изначально явление формировалось в англо-американской культуре, английские и французские адепты (Э. Сведенборг, Э.Д. Дэвис, А. Кардек), почитатели и поклонники учения выпускали специализированные издания, посвященные данному вопросу. Кроме того, были организованы общества по изучению этого явления. В европейской культуре прослеживаются попытки теоретической и религиозной оформленности этого учения.

Постепенно европейская интерпретация явления получила развитие в русской среде, что вызвало бурный общественный резонанс. В обществе распространялись кружки по изучению спиритических сеансов, в том числе, были организованы научные опыты. Характер изучения проходил в разных аспектах: если в Европе спиритизм изучали с точки зрения религиозно-философского, теоретико-понятийного аспекта, то в России исследования носили практический характер. Лесков выделит данный подход в отдельную разновидность: «опытный спиритизм».

Ко времени написания этой статьи Лесков уже достаточно глубоко разбирался в явлении спиритизма. В этот период художник особенно часто обращается к народной демонологии. Сам Лесков сообщал читателям, что собирает «материал о русских демономанах и духовидцах» [2. С. 703]. Это проявится в художественном творчестве писателя, в частности, в рассказе «Алеутский духовидец» (1886), который явится своеобразной квинтэссенцией в развитии спиритического дискурса у художника.

Лесков начинает рецензию с обзора спиритической литературы в целом, выделяя наиболее характерные моменты. Кроме описаний спиритических сеансов, видений в этих книгах ничего иного читатель не сможет найти. Медиумические сеансы описываются так часто, что сомнения по поводу их реальности усиливаются. По мысли писателя, «описание всех этих явлений бывает всегда какое-то сухое, однообразное, лишенное всякого художественного впечатления, но зато с претензиями на научность, не имеющую, впрочем, ни законов, ни метода» [3. С. 232]. В данном случае проявляется литературно-критический дискурс [4]. Писатель дает оценку спиритической литературе, приводит разъяснения, адресованные читателю, а также автор связывает тексты с объективной действительностью, продолжая диалог с читателем о борьбе противников и сторонников явления.

Противником спиритизма писатель называет протоирея Ивана Полисадова, который считал спиритов «людьми дурными и вредными» [3. С. 232]. К сторонникам спиритизма относятся «люди известного ума, большой честности и настоящей образованности» [3. С. 232]. К таким людям, которые высказываются в пользу спиритизма, по мнению писателя, нужно прислушиваться, «<...> а не отделяться насмешкою или злословием» [3. С. 233]. Эта борьба, по мнению Лескова, в итоге ни к чему не может привести. Разъясняя читателям эту ситуацию, художник акцентирует внимание на философском аспекте спиритической темы: «Философемы спиритизма нимало не касаются политики, но они делают огромной величины вопросительные знаки «призванным» знатокам и толковникам Библии, что при нынешнем возбуждении религиозных вопросов очень важно и очень интересно» [3. С. 233–234].

Книга Р. Оуэна обращает внимание на философскую часть явления, чего не делается в России. В этом и состоит принципиальное отличие европейской традиции в рецепции спиритизма от русской. Для Лескова важен момент сближения христианского и спиритического учения. В книге Оуэна писатель находит примеры сближения двух учений: «В тот самый час вошли персты руки человеческой, и писали против лам-

пады на извести стены чертога царского, и царь видел кисть руки, которая писала» (Пророк Даниил, V, 5) [З. С. 234]. Такие примеры часто приводятся в рецензируемой книге. По мнению Лескова, «они сделаны для убеждения неверующих посредством наведений из Библии, что вещи невероятные возможны и не опровергаются авторитетом св. Писания» [З. С. 234]. Как видим, в спиритической теме у писателя все яснее проявляется синтез христианского и спиритического учения.

Стиль рецензии Лескова наполнен ироничными замечаниями по поводу тех, кто не хочет разбираться в философском аспекте спиритизма: «У спиритизма есть его собственные философы, которых полою рясы о. Полисадова не прикроешь», «причем и о. Иван Полисадов, если у него есть запас знаний, которых он до сих пор не обнаружил <...> мог бы доказать, что там, где Крукс и Гегинс, Вагнер, Бутлеров и Александр Аксаков предполагают участие каких-то достойных изучения сил, просто-напросто.е. одно бесовское наваждение, против которого лучше всего действует кропило» [З. С. 234]. В одном ряду оказываются современные ученые и спириты, и далее Лесков в саркастическом тоне выражает обычную для богословов причину, по которой совершаются научные открытия и спиритические явления, – бесовство. Отметим, что упоминание в статье Лескова ряда ученых неслучайно, так как для этого времени характерно развитие науки, вылившееся в целое направление сциентизма, что доказывало материализацию сознания и, как следствие, необходимость более глубокого изучения неформальных религиозных явлений.

Такой стиль статьи отсылает нас к жанру эпиграммы, для которого характерны острота, правдивость, ироничность слова, злободневность, что и проявляется в тексте Лескова. Вследствие этого он доказывает невежество церкви в отношении спиритического вопроса. Публикация, таким образом, является продолжением статьи «Модный враг церкви», в которой Лесков призывает служителей церкви изучить философский спиритизм для возможности объяснения и разъяснения основных постулатов в христианском и «новомодном» учении.

В завершении статьи «Философемы спиритизма» автор приводит в пример социалиста Р. Оуэна-старшего, который в последние годы жизни верил в спиритуализм и говорил о будущей иной жизни. Писатель в итоге соглашается с тем, что в спиритизме «есть какая-то убеждающая сила, но какая же именно?» [З. С. 235]. Именно об этом размышляет Лесков и приходит к выводу о том, что определенные умозаключения в этом вопросе могут привести к снижению авторитета института церкви. Происходит это, в том числе, из-за нежелания самих же духовных служителей изучать философский спиритизм. Автор оставляет читателя с вопросом, заставляет

задуматься над философской природой явления, но тут же рассказывает анекдотическую историю. И это его типичный ход – объяснять все «чуждое» обычным, житейским, предлагая читателям в финале неожиданную парадоксальную развязку в форме анекдота.

Анекдот связан с заключительной частью рецензии, в которой Лесков приводит, как он сам выражается, «заметочку историко-анекдотического свойства» [3. С. 235]. В заметке описывается знакомство Николая I с Р. Оуэном, который представил государю своего сына. Государь сказал, что из сына Р. Оуэна получится хороший гвардеец. В конце заметки писатель с улыбкой отмечает: «Тот гвардеец и нынешний спирит — очевидно, одно и то же лицо, потому что, как помнится, у Р. Оуэна был только один сын. Вот какие бывают обороты!» [3. С. 235]. Несомненно, анекдот – это ещё одно из проявлений игры с читателем, поэтому у писателя чудесное и бытовое взаимодействуют. Нужно отметить, что в данном тексте анекдот становится уместным, так как он обогащает рецензию, строится на контрастном соединении: неожиданное сближение сына социалиста со спиритизмом заставляет читателя удивиться. Как отмечает Е. Курганов, «анекдот – ответ, данный через откат, уход в сторону» [1. С. 17].

Используя этот жанр, Лесков уходит от долгих объяснений по поводу того, что в спиритизме все-таки есть какая-то доля убеждения. Поэтому, называя многих общественных деятелей увлекающихся спиритизмом, в том числе, и Р. Оуэна-младшего, писатель говорит о том, что даже те люди, которые не должны поверить в спиритизм (ученые, социалисты Р. Оуэн-старший и младший), отстаивают это учение.

Другими словами, автор бросает вызов всем скептикам, не желающим изучать природу данного явления. Лесков в данном случае предпринимает попытку обозначить основную философскую концепцию спиритизма для того, чтобы не вводить общественное сознание в религиозное заблуждение. Необходимость разграничения христианского учения и этого явления достаточно остро обозначилась к этому времени в обществе, ведь спиритизм оперировал христианскими категориями, претендовал на роль продолжателя христианства.

Апогеем исследования философско-религиозного аспекта в публицистическом творчестве писателя, ещё в 1879 г., стала статья «Наука и религия», в которой наиболее полно излагались все аспекты его идеалистической философии. В духе Гегеля Лесков трактует роль и границы человеческого опыта в познании мира, вопросы диалектики бытия, проблему бессмертия души, соотношение религии и философии, искусства, этики, истории человечества. В связи с этим становится понятно особое отношение автора к явлению спиритизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курганов Е. Анекдот как жанр. – СПб. : Академический проект, 1997. – 125 с.
2. Лесков Н.С. Борьба ефиопов с ангелом. Случай из явлений русской демономании // Исторический вестник. – СПб., 1882. – Т. VII, № 3 (март).
3. Лесков Н.С. Философемы спиритизма // Н.С. Лесков. Честное слово: сб. ст. – М. : Советская Россия, 1988. – С. 231–236.
4. Михайлов Н.Н. Теория художественного текста. – М.: Академия, 2006. – 224 с.
5. Оуэн Р.Л. Спорная область между двумя мирами. Наблюдения и изыскания в области медиумических явлений, с рисунками. – СПб., 1881.

НАВЫКИ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Н.А. Дегтярёва

*Томский филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

В условиях формирующегося информационного общества остро стоит проблема влияния гуманистического потенциала образования на формирование специалиста-ноократа. Целью образования становится не столько получение определенной квалификации, сколько созидание независимой, социально ответственной, способной к принятию оптимальных решений личности, обладающей высокой гуманистической компетентностью и ориентированной на соответствующие идеалы [4. С. 3–9].

Объём знаний, сообщаемых студентам технического вуза, сохраняет разобщенность естественнонаучного и гуманитарного циклов. Для преодоления данного разрыва приоритетной становится «сущностно-личностная» направленность образования, в основе которой лежит необходимость формирования и последующего использования образовательных и проектных компетенций, а так же реализации различных видов деятельности (инициативной, творческой исследовательской, проектной). Указанная необходимость обусловлена реалиями рынка труда, траекторией карьерного роста, процессами социальной мобильности и т.п. Таким образом, для успешной самореализации молодой специалист должен обладать так называемыми проектными компетенциями [5].

Таким образом, в профессиональном образовании необходимо уделять должное внимание формированию проектных и исследовательских компетенций, так как они обеспечивают конкурентоспособность специалистов на рынке труда [6].

Для более глубокого понимания данной проблемы, было проведено социологическое исследование среди студентов Института заочного и дистанционного обучения Томского государственного архитектурно-строительного университета (ИЗиДО ТГАСУ). В опросе участвовали 547 респондентов, обучавшихся на 1–4 курсах в филиалах вуза в городах Белово, Асино, Новокузнецк, Ленинск-Кузнецкий.

Целью анкетирования было определение понимания и значимости для студентов элементов проектной деятельности. Задачами опроса выступали:

1) выявление видов проектной и творческой деятельности, которой занимались студенты;

2) определение умений и трудностей студентов
– при составлении плана, алгоритма работы,
– при формулировании выводов,
– в работе с поиском источников информации,
– в восприятии основных элементов проектной деятельности – проблемы и цели.

3) определение областей применения проектных навыков.

Большинство студентов разных курсов занимались смешанными видами проектной деятельности от озеленения территории до организации и проведения мероприятий. Несмотря на тенденцию к экономизации основных сфер жизни человека, у студентов не было проб экономических проектов. Тем не менее, потребность в данном виде деятельности ощутима, как сами отмечают респонденты: “Хотелось бы работать с проектом по экономической теории, оценке инвестиций и т.п.”

Более 20% студентов первого курса участвовали в творческих проектах художественной направленности: сочиняли музыку, писали стихи. 57% студентов третьего курса реализовывали свои интересы через инженерно-конструкторские работы.

У большинства студентов имеется опыт выполнения лабораторных работ в групповой форме, при этом 47% студентов четвертого курса могут успешно выполнять данную работу индивидуально. Данное наблюдение характерно только для студентов четвертого курса, что побуждает к необходимости подготовки студентов начальных курсов к преимущественно самостоятельной работе, позволяющей развить качества исследователя.

Постановка проблемы является одним из важных шагов в исследовательской деятельности. Следовательно, закономерен вопрос о восприятии студентами ИЗИДО ТГАСУ данного аспекта. Полученные данные опроса обрисовывают весьма неоднозначную ситуацию: более трети студентов всех курсов отметили, что проблема – это описание эффекта, которого необходимо достичь; практически четверть студентов четвертого курса затруднились ответить, что такое проблема. Данное количественное соотношение говорит о том, что респонденты всех курсов недостаточно ясно понимают проблемную сущность проектной деятельности.

Если большинство респондентов смогли правильно определить значение цели проекта, следующего этапа деятельности, то 47% четверокурсников сформулировали цель вопросом “как я хочу?”.

Таким образом, данные показали, что необходима методологическая детальная работа по основам проектной деятельности среди студентов, причём особое внимание следует обратить на представителей четвертого курса, для которых постановка проблемы и цели станет значимым в период дипломной работы.

Необходимость организации данной работы преподавателями и руководством вуза подтверждает следующий факт: у опрошенных студентов третьего курса затруднения возникли с постановкой проектной цели, а у респондентов, обучающихся на четвертом курсе, – с формулировкой выводов и работой с источниками. Указанные трудности студентов в проектной деятельности приобретают значимость с учётом того, что, по мнению 56% самих опрошенных, навыки проектной деятельности (постановка проблемы, определение цели и т.д.) можно применить в работе. Тем самым, респонденты понимают значимость приобретения навыков проектной работы для последующей трудовой деятельности. Примечательно, что около 24% респондентов считают, что опыт проектной деятельности необходим им именно в инженерно-технической области. В ходе исследования проявилось нежелание студентов предъявлять результаты своей деятельности широкой аудитории, причём тенденция уменьшается по мере дальнейшего обучения: респонденты четвертого курса не только задумываются о предоставлении результатов аудитории, но и считают это обязательным условием при выполнении проекта.

Обобщая полученные выводы, следует отметить, что студенты мотивированы для овладения навыками проектной деятельности, которые, однако, у них недостаточно сформированы, как выявил проведённый социологический опрос.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амиров А.Ф. Научно-методическое проектирование и реализация инновационного образовательного процесса в вузе / А.Ф. Амиров: монография. – Уфа: Изд-во Восточный университет, 2006. – 140 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания Текст. / Б.Г. Ананьев.– 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Гаязов А.С. Семь проблем современного образования Текст. / А.С. Гаязов. – Уфа: Вагант, 2008. – 245 с.
4. Инновации в высшей технической школе России (состояние проблемы модернизации инженерного образования). – М., 2002. – С. 3–9.
5. Овчинникова Л.П. Технологии интенсивного обучения и самообучения студентов-заочников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Вып. № 2–1. – Т. 15. – 2013.–Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-intensivnogo-obucheniya-i-samoobucheniya-studentov-zaochnikov#ixzz3sw9Y0iXE> (дата обращения: 17.09.2015).
6. Посягина Т.А. Формирование системных познавательных умений студентов технического вуза: Автореферат. – Уфа, 2009. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sistemnykh-roznavatelnykh-umenii-studentov-tekhnicheskogo-vuza> (дата обращения: 20.09.2015).

ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ЗАОЧНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ТГАСУ)

Н.А. Дегтярёва, К.Б. Костюк
*Томский филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

В основе любой деятельности, в том числе и образовательной, лежат установки ценностно-мировоззренческого характера, являющиеся, на наш взгляд, основополагающими для учебного процесса, так как повышают мотивацию студентов к получению образования, стремлению к успеху и определяют восприятие собственной «точки роста».

На протяжении всей жизни у человека формируются различные ценностные ориентиры под воздействием социальных факторов. Актуальность данного вопроса заключается в определении механизмов системы высшего образования, которые способны влиять на ценностную картину мира студента либо формировать его жизненные принципы.

Для выявления указанных механизмов необходимо определить, с какими интересами студент приходит в высшую школу и с какими жизненными позициями он заканчивает образовательное учреждение. Для этого было проведено социологическое исследование среди студентов Института заочного и дистанционного обучения Томского государственного архитектурно-строительного университета (ИЗиДО ТГАСУ). В анкетировании принимало участие 547 студентов 1–5 курсов, из которых 160 – студенты заочного отделения, обучающиеся в филиалах вуза в следующих городах: Асино, Белово, Ленинск-Кузнецкий, Новокузнецк.

Опросный инструментарий состоял из следующих блоков:

- определение видов досуга студентов;
- определение целей студентов на ближайшее будущее;
- влияние обучение в институте на жизненные ориентиры студентов;
- определение морально-личностных ориентиров респондентов.

При изучении морально-личностных ориентиров использовалась социально-психологическая методика Д.В. Григорьева «Личностный рост».

В ходе опроса были выявлены основные виды досуга студентов: спорт (49%) и пользование компьютером (более 23%). Данные способы организации свободного времени обусловлены, с одной стороны, модой на здоровый образ жизни и, с другой стороны, распространением информационных технологий. У более половины студентов-заочников и 28% пятикурсников-очников основным времяпрепровождением является чтение литературы. Причем, чем старше курс, тем выбор произведений становится более притязательным. Так, среди пятикурсников, респонденты предпочитают читать русскую литературу с философско-религиозным уклоном, например, труды Ф.М. Достоевского, М.А. Булгакова. Наряду с этим, 20% респондентов затруднились указать определённые досуговые занятия, предпочтя интересы гедонистического толка. Примечательно, что 85% студентов пятикурсников очной формы обучения отмечают, что на их выбор досуга, формирование жизненных принципов влияет обучение в вузе. Студенты-заочники старших курсов также указали, что «обучение в институте, сама атмосфера вуза, отношение с преподавателями» влияет на их мировоззрение.

Полученные данные доказывают, что учебный процесс участвует в формировании мировоззрения студентов [1. С. 4–17]. Образовательная система формирует не только профессиональные качества молодого специалиста, но и его морально-нравственные установки, которые помогают социализироваться в изменяющихся условиях окружающего мира.

Вышесказанное позволяет заключить, что должное внимание в вузе должно уделяться организации внеучебной деятельности, причём акцент необходимо делать на заинтересованности самих студентов, а не проводить политику, так сказать, «сверху» [2. С. 240–241].

Обучение в вузе оказывает существенное влияние на жизненные позиции студентов: так, 5% студентов-очников и 10% заочников ставят перед собой цель – поступить в аспирантуру. В современной ситуации образование для большинства студентов выступает каналом социальной мобильности. Около 30% студентов ориентированы на открытие своего бизнеса после получения диплома, более 70% – на карьерный рост.

Небезынтересно, что для 23% студентов второго курса ближайшей целью является создание семьи, однако в ходе дальнейшей учёбы данный интерес угасает и к пятому курсу становится малозначимым ценностным ориентиром. Такая ситуация объясняется тем, что молодые люди делают выбор в пользу перспективной работы, в частности бизнеса.

Таким образом, современный студент ориентирован главным образом на профессиональную самореализацию, где отправной точкой выступает получения образования и диплома. Несмотря на прагматический подход респондентов к собственному жизненному пути, на старших курсах студенты занимаются самообразованием за счёт чтения литературы.

Если говорить обобщённо, то получаемое образование с позиции формирования ценностей воспринимается студентами по-разному.

На первом курсе только треть респондентов отметили, что получаемое образование формирует уверенность, лояльность к людям. К пятому курсу, таких респондентов оказалось более половины. Отмечается тенденция, что от курса к курсу постепенно возрастает значимость получаемого образования в глазах студентов. Это подтверждает тот факт, что мотивация к обучению в высшей школе у большинства респондентов начинает осознаваться на третьем курсе или позднее. Кроме того, такую тенденцию можно обосновать тем, что со временем респонденты осознают, что получаемое образование является своего рода стартовой позицией, которая поможет им в перспективе занять более высокий статус.

Данное обстоятельство необходимо учесть при работе со студентами начальных курсов. Целесообразным представляется создание программы адаптации студентов в студенческой среде и повышения мотивации к учёбе. Имплементация данной программы в вузе позволит респондентам быстрее социализироваться, осознать ценность получаемого образования и, следовательно, повысить собственную успеваемость [6. С. 100–107].

В ходе опроса отмечается высокий уровень терпимости к людям с другим мнением среди студентов; к старшим курсам данный показатель возрастает до 70%. Возможно, это связано с тем, что социализация респондентов происходит в условиях плюрализма ценностных стратегий и мировоззренческих ориентаций. Однако нельзя утверждать, что для современного студента альтруизм является одним из основных качеств личности, так как менее четверти респондентов решились бы рисковать ради другого человека.

Человеческое поведение выступает следствием тех или иных установок и ценностей. Кроме морально-нравственных категорий, ценностные ориентиры могут быть описаны и в контексте девиантного поведения, т.е. поведения, отклоняющегося от нормы, ведь наряду с общественно полезными ценностями и принципами человек усваивает и негативные стереотипы, которые не одобряются большинством.

При подготовке анкеты предполагались три распространенных вида отклоняющегося поведения среди молодежи: курение, алкоголизм и наркомания. Опрос выявил, что к «группам риска» можно отнести студентов третьего и четвертого курсов, где для свыше 20% студентов курение и алкоголизм понимаются как релаксирующее средство. Переход 70% респондентов от четвертого к пятому курсу ознаменован умозрением, что «красовая доза наркотика не приведет к зависимости».

Данная информация сигнализирует о необходимости проведения серьёзной со студентами профилактической работы, причём профилактика не должна носить морализирующий характер, так как это отталкивает молодых людей и оставляет равнодушными к подобным мероприятиям. Необходимо продумать целый комплекс социальных событий профилактического действия и привлечь специалистов в подобной области: представителей общественных организаций, наркологов, лиц, имеющих опыт употребления наркотиков.

В ходе нашего исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Основными видами досуга студентов являются: спорт, пользование компьютером, чтение литературы (в особенности у студентов-заочников). 20% респондентов не имеют определённых предпочтений для времяпрепровождения.

2. Большинство студентов отметили, что вуз влияет на их жизненные установки, в особенности такие факторы, как психологический климат в группе, процесс взаимодействия между преподавателями и студентами

3. Для многих образование является каналом социальной мобильности. Треть респондентов ориентированы на создание своего бизнеса после получения диплома, более 70% – на карьерный рост. Институт семьи воспринимается студенческой молодежью как весьма отдаленная перспектива, вследствие чего не представляет большой ценности «здесь и сейчас».

4. Отмечается значительный уровень терпимости студентов к инакомыслию, уровень которой возрастает к старшим курсам до 70%. Однако на альтруистические поступки, например, риск ради спасения другого человека, способны менее четверти опрошенной студенческой молодежи.

5. В аспекте девиантного поведения в «группе риска» находятся студенты третьего и четвертого курсов: для более 20% респондентов курение и алкоголизм понимаются как релаксирующее средство, а наркотики готовы попробовать 70% пятикурсников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.П. Реформа высшего образования и Болонский процесс // Качество образования: экономика, законодательство, технологии: материалы Юбилейной международной научно-практической конференции, 16–17 ноября 2007 / под ред. В.В. Тирского. – Томск: Изд-во ТУСУР, 2008. – С. 14–17.
2. Бахтина Е.К., Томилова С.А. Формы работы практического психолога с проявлениями девиантного поведения личности // Современное образование: проблемы и перспективы в условиях перехода к новой концепции образования: материалы Международной научно-методической конференции, 29–30 января 2009 г. – Томск: Изд-во ТУСУР, 2009. – С. 240–241.
3. Глухова Е.А. Адаптация студентов классического университета в условиях перемен / Е.А. Глухова. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999 – 146 с.
4. Гневко В.А. Особенности менеджмента учебных заведений в современных условиях. / В.А. Гневко. – СПб ИУЭ, 2002. – 351 с.
5. Наука и образование в Томске. Материалы к энциклопедии Томской области. / С.Ф. Фоминых, С.А. Некрылов, А.В. Литвинов, К.В. Петров. – Томск: Изд-во ТГУ, 2000. – 121 с.
6. Образование в Российской Федерации. – М., 2003. – С. 161–125.– Режим доступа: <http://www.escjsman.edu.ru>. (дата обращения: 21.09.2007).

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ДЕРЕВНИ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

М.Ю. Дорохова, С.Л. Васильева
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
Томский государственный
архитектурно-строительный университет*

Одним из основных результатов прошедшего столетия стала быстрая урбанизация. В 2008 году впервые в истории человечества численность городского населения превзошла численность сельского. По данным ООН на июль 2014 г., 54% населения Земли проживает в городах, и, как ожидается, этот показатель увеличится до 66% к 2050 г [7]. Повышение роли городов, миграция сельского населения, процессы глобализации в целом и являющееся их следствием изменение социального сознания в последнее время изучаются специалистами разных направлений – экономики, географии, психологии, социологии и т.д. [1], [2], [3], [5].

В рамках данного исследования посредством лингвистического анализа предпринимается попытка выявления причин территориальных и социальных трансформаций на основе определения особенностей восприятия *деревни* молодыми людьми в возрасте 18–26 лет. Актуальность данного исследования подтверждает глобальная тенденция миграции молодежи из малых городов и сельской местности в большие города и мегаполисы.

Для выявления особенностей восприятия *деревни* современными молодыми людьми обратимся к методу свободного ассоциативного эксперимента. Известно, что «ассоциативные исследования представляют собой источник уникальной лингвистической и паралингвистической информации: в них отражены актуальные для сознания носителей языка особенности семантики слова-стимула» [4. С. 65].

В рамках данного исследования респондентам (20 студентам Томского политехнического университета, обучающимся по программам международного академического обмена и 30 русским студентам Томского архитектурно-строительного университета в возрасте 18–26 лет) предлагалось ответить на слово-стимул *ДЕРЕВНЯ* любыми языковыми единицами, возникающими в их сознании. Респонденты были свободны от каких-либо ограничений языкового характера, а также от ограничений количества словесных реакций. Посредством метода свободного ассоциативного эксперимента представляется возможным выявить составляющие образа *деревня* для носителей двух культур, отражающие как особенности характера национальной культуры, так и сходства, обусловленные влиянием глобальных процессов, происходящих в настоящее время. Рассмотрим полученные данные.

Рассмотрим ассоциации со словом-стимулом *ДЕРЕВНЯ* у китайских респондентов и расположим их по степени частотности. В ходе свободного ассоциативного эксперимента с исследуемым словом-стимулом *ДЕРЕВНЯ* получено реакций – 197, отказов – 0, единичных реакций – 10.

Восприятие деревни русским респондентами в ходе проведения эксперимента отражено в следующих данных: реакций – 232, отказов – 0, единичных реакций – 42.

Интерес представляет тот факт, что процент единичных реакций на слово-стимул *ДЕРЕВНЯ* у русских респондентов также намного выше (18% от всех полученных реакций), чем у китайских респондентов (5% от общего количества реакций).

В рамках данного исследования отмечается существенное отличие в структуре реакций русских и китайских респондентов. Так, 58 % реакций китайских респондентов являются односложными и являются существительными или прилагательными: *спокойный (14); природа (10); лес (10);*

река (8); доброта (6); тишина (6); озеро (6); деревья (6); красивый (6); однообразие (6); маленький (6); животные (5); малолюдный (4); неудобный (4) и т.п.; 42% реакций составляют описательные наименования: *чистый, свежий воздух (19); плохая дорога (12); неудобный транспорт (8); свежие продукты (6); хорошее настроение (6); мало магазинов (6); люди живут на земле (5); проблемы здравоохранения (4); отсутствие возможности получить образование (4); медленный темп жизни (3); дешевые вещи (1); нет пробок (1).*

Среди реакций русских респондентов процент описательных наименований по отношению к количеству односложных реакций выше (52% против 46%): *чистый воздух (20), домашние животные (15), много овощей (8), натуральные продукты (7), добрые люди (5), можно отдохнуть (5), мало возможностей для развития (5), физический труд (5), плохая медицинская помощь (3), нет работы (4), недостаток нужных вещей (3), ограниченность выбора в магазинах (3), отдаленность от цивилизации (3), деревянные дома парное молоко (3), хорошее здоровье (2), низкий заработок (2) и т. п.* Кроме того, 2% русских респондентов используют развернутые реакции, структурно соотносимые с предложениями, что нехарактерно для китайских респондентов: *в деревне можно отдохнуть и расслабиться (1), деревня – это застроенное низкими деревянными домами поле, рядом с лесом и рекой (1), деревня – это место, где живут бабушки и дедушки (1), в деревне мало возможностей для развития, некуда пойти культурно просвещаться (1) и т.п.*

С содержательной и психоэмоциональной точки зрения, несмотря на тот факт, что в проводимом опросе большинство русских и китайских респондентов высказались в пользу проживания в городе (что подтверждают современные исследования [6]), полученные реакции показывают, что отношение к *деревне* в целом положительное и даже, в некотором смысле, романтично-восторженное.

Молодые люди, представители и русской и китайской культуры, ценят красоту природы, деревенские просторы, натуральные продукты, свободу и чистый воздух, тем самым противопоставляя деревню городу с его экологическими проблемами. При этом и китайские и русские респонденты подчеркивают высокую значимость для них экологического параметра, что выражается в соотношении наиболее частотных реакций, полученных на стимул *ДЕРЕВНЯ: пробки и загрязненность*, с одной стороны, и *чистый воздух и природа*, с другой стороны, соответственно. Таким образом, *деревня*, в первую очередь, ассоциируется у современных молодых людей с отсутствием экологических проблем. Экологический параметр, представленный негативными ассоциациями, вызванными проживанием в городе, находит отражение в ряде положительных ассоциаций с стимулом *ДЕРЕВНЯ*. Так, для китайских респондентов *деревня* – это *чистый воздух*

(19), природа (10), лес (10), река (8), озеро (6), деревья (6), животные (5), мало машин (4), молоко (3), цветы (1), рис (1). Для русских респондентов деревня соотносится с чистым воздухом (20), природой (17), спокойствием (10), тишиной (10), натуральными продуктами (7), ягодами и грибами (6), рекой (4), лесом (4) и т.п. В целом русские и китайские респонденты показали практически одинаковый процент позитивных реакций, представленных лексемами с положительной коннотацией, – 57% и 56% от общего количества реакций, соответственно. При этом русские респонденты продемонстрировали больший процент нейтральных реакций, соотносимые с лексическими единицами, не обладающими выраженной коннотацией – 25% против 12% у китайских респондентов. Так, к числу нейтральных можно отнести такие реакции, как: *домашние животные* (15), *огород* (6), *физический труд* (5), *деревянные дома* (3), *земля* (3), *поля* (3), *травы* (2), *сельское хозяйство* (1), *колхоз* (1), *железная дорога* (1), *тракторы* (1) у русских студентов и *животные* (5); *утка* (2) и т.п. у китайских студентов.

Все негативные реакции связаны с прагматическим фактором, касаются недостаточности развитости инфраструктуры, недостатка рабочих мест, низкой заработной платы и бытовых проблем, и выражаются:

а) лексическими единицами с отрицательной коннотацией: *плохая медицинская помощь* (3), *недостаток нужных вещей* (3), *ограниченность выбора в магазинах* (3), *грязно* (3), *далеко до города* (3), *низкий заработок* (2), *отсутствие инфраструктуры* (1), *проблема с транспортом* (1) у русских респондентов и *плохая дорога* (12); *неудобный транспорт* (8); *однообразие* (6); *проблемы здравоохранения* (4); *отсутствие возможности получить образование* (4); *неудобный* (4); *медленный темп жизни* (3); *неразвитый* (1) – у китайских студентов.

б) сочетанием существительных с неопределенно-количественным числительным *мало* или частицей *нет*: *мало возможностей для развития* (5), *нет работы* (4), *нет горячей воды* (2), *мало нового* (1), *мало современных удобств* (1), *нет условий для жизни* (1) – у русских студентов и *мало магазинов* (6); *нет работы* (3) – у китайских студентов.

Несмотря на сходство в способах выражения негативных реакций, в их количественном соотношении обнаружены существенные различия. Так, негативные реакции русских студентов входят в число периферийных и составляют 18% от общего числа, в то время как негативные реакции китайских студентов более многочисленны – 32% от общего числа ассоциаций. В целом, эти данные подтверждают значимость бытовых условий для молодых людей, что объясняет высокий процент негативных реакций, связанных с отражением прагматического восприятия деревни.

Еще один важный момент оценки *деревни* с точки зрения прагматического параметра – это выявление особенностей её восприятия респондентами с точки зрения престижности и статуса. При анализе реакций русских респондентов было отмечено, что престижно-статусный параметр представлен ограниченным количеством неоднозначных реакций, как имеющих отрицательную эмоциональную окраску: *отдаленность от цивилизации (3)*, *глупые люди (1)*, *нет работы (4)* и т.п., так и положительно оценивающих возможности развития собственного дела на селе: *частное предпринимательство (2)*, *меньше конкуренции (1)*, *независимость (1)*. У китайских респондентов престижно-статусный параметр также представлен немногочисленными реакциями, но все они характеризуют *деревню* с негативной позиции: *отсутствие возможности получить образование (4)*, *нет работы (3)*.

Структура рекреации как ещё один важный аспект прагматической оценки жизни в *деревне* также по-разному представлена в системе ассоциаций русских и китайских респондентов. Так, китайские молодые люди не показали ни одной реакции, напрямую характеризующей структуру рекреации в *деревне*, что является подтверждением того факта, для современных молодых людей Китая культурная сфера и сфера отдыха в сельской местности развиты не в полной мере, что отчасти определяет миграцию молодежи в города. В системе полученных ассоциаций можно обнаружить лишь реакции, опосредованно говорящие о возможности отдыха в *деревне*: *спокойный (14)*; *природа (10)*; *лес (10)*; *река (8)*; *доброта (6)*; *тишина (6)*; *озеро (6)* и т.п. Тем более интересен тот факт, что русские респонденты зачастую, напротив, ассоциируют *деревню* с отдыхом, тем самым противопоставляя ее городу и, связанной с ним работе. Так, в число прагматических реакций, характеризующих структуру рекреации русскими респондентами входят следующие: *можно отдохнуть (5)*, *рыбалка (2)*, *парное молоко (3)*, *красота (3)*, *гуляния (1)*, *охота (1)*, *активный отдых (1)*, *удочка (1)*, *костры (1)*, *пирожки (1)*, *счастье (1)*, *отличное духовное состояние (1)*, не считая таких опосредованных реакций, как: *спокойствие (10)*, *тишина (10)* и т.п. С другой стороны, можно выделить небольшое количество реакций, которые подчеркивают недостаток развития сферы отдыха и досуга в *деревне*: *однообразная, скучная жизнь (1)*, *некуда пойти (1)*, *одиночество (1)*.

Таким образом, в результате проведенного исследования была проанализирована специфика восприятия *деревни* русскими и китайскими молодыми людьми по следующим параметрам: психоэмоциональному, экологическому, прагматическому. С точки зрения психоэмоционального восприятия современные молодые люди обеих культур выражают романтическое и восторженное отношение к *деревне*. В экологическом аспекте наблюдается негативное отношение к городу и положительное восприятие

деревни. Наибольшее число прагматических реакций русских и китайских респондентов связано с характеристикой экономических возможностей *деревни*. Представители обеих культур не считают их выгодными для проживания. Негативные реакции китайских респондентов значительно превосходят негативные реакции русских респондентов в этом аспекте. С точки зрения престижного компонента прагматического параметра обе культуры оценивают *деревню* негативно. Структура рекреации, как часть прагматического параметра, не нашла конкретного выражения в реакциях китайских респондентов. При этом русские молодые люди, напротив, выражают интерес к этому аспекту и в его рамках противопоставляют *деревню городу*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрарова З.Ф. Глобализация социальных и культурных процессов в современном мире // Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса «Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие». – Режим доступа: <http://www.ssa-rss.ru/files/File/congress2012/part8.pdf> (дата обращения: 16.10.2015).
2. Журавлёв А.Л., Юревич А.В. Макропсихология современного российского общества / под ред. А.Л. Журавлёва, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с. (Психология социальных явлений).
3. Зубенко В.В. Глобализация мировой экономики: вызовы и ориентиры: Монография / В.В. Зубенко, В.А. Зубенко, Н.Л. Орлова. – М.: Дашков и К, 2012. – 320 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, Академия, 1999. – 288 с.
5. Федотова В.Г., Колпаков В.А. Федотова Н.Н. Глобальный капитализм: три великие трансформации. – М.: Культурная революция, 2008. – 608 с.
6. Mymrina D.F., Abdrashitova M.O. The Concept of Hometown in German, Russian and Vietnamese Cultures (Experimental Studies) // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6, №. 3 S1. – P. 499–506.
7. United Nations. Department of Economic and social Affairs. Population Division. World Urbanization Prospects: The 2007 Revision. – Highlights: New-York, 2008. – Режим доступа: <http://esa.un.org/Unpd/Wup/Highlights/WUP2014-Highlights.pdf> (дата обращения: 16.10.2015).

ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО ТИПА ОБРАЗОВАННОСТИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОТ ЧЕЛОВЕКА ОБРАЗОВАННОГО К ЧЕЛОВЕКУ КУЛЬТУРЫ

С.В. Журавлёв

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Основательность образования в университете неразрывно связана с идеей элитарного образования, что значимо в условиях перехода на многоуровневую систему подготовки. Важно определить главные параметры поиска одаренных студентов. В конце XIX века С.Ю. Витте назвал высшее образование «антикризисным мероприятием». Судьба человечества, в том числе и России, становится зависимой от личностных ресурсов человека. На первом плане – человеческий капитал, личность – ее ценностные ориентации, нравственность, творческий потенциал. В системе университетского образования происходит накопление такого капитала, усвоение накопленного интеллектуального богатства, подготовка к его использованию. В условиях функционирования административного нажима, сохраняющейся государственной монополии, на первый план выходит подавление инициативы и деятельности студентов и преподавателей. Важная миссия университета состоит в том, что здесь осуществляется накопление и воспроизводство научных кадров и знаний. Университетское образование способно обеспечить будущее России через приобщения к духовной и технической культуре. Важная проблема университетского образования – качество подготовки будущих граждан, ориентация на разработку способов поиска и развития талантливой молодежи, чей творческий потенциал определит судьбу России. Под элитой понимаются не люди, принадлежащие к влиятельным кругам, а те, кто способен наилучшим образом исполнять свой профессиональный долг.

Особенность талантливых людей состоит в том, что талант проявляет себя не сразу. Для становления и проявления таланта необходимы условия для общего развития личности и специфические условия для реализации ее выдающихся способностей. Увеличилось количество бакалавров с «красными дипломами» и формирование магистров по этому критерию, так как не всякий талантливый человек считает целесообразным тратить силы и время на получение диплома с отличием.

Курс на фундаментализацию и гуманизацию образования соответствует задаче возвращения талантов. Студент должен иметь возможность создать образовательный фундамент, необходимый для обычной профессиональной деятельности и проявления, развития и реализации своих способностей.

Основательность образования отвечает решению задачи преодоления «информационного взрыва». Учащихся необходимо учить умению профессионально мыслить и действовать. Важно разумно сочетать фундаментальность и профессиональную направленность подготовки, без участия в решении реальных профессиональных творческих задач. Это современный идеал «образованного человека» как свободной творческой личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, но не решает задачу формирования такой личности полностью. Необходимым условием формирования такой личности является непрерывное многоступенчатое образование и воспитание, рассматриваемые как неотъемлемое право и часть образа жизни каждого.

Университет в современном понимании – это система научных школ высшего уровня по всем направлениям подготовки, свободной от диктата государственного аппарата. Формирование творческой личности – это передача знания «из рук в руки», что невозможно без погружения учащихся в внутрь таких школ, без вывода отношений учащихся и педагогов на уровень межличностных отношений «ученик–учитель».

Разрывы между дошкольной и школьной, школьной и вузовской, вузовской и научной подготовкой влекут за собой огромные потери материальных и духовных ресурсов. Сложные философско-методологические проблемы в сфере образования создаются в области гуманитарного, естественнонаучного и точного знания, препятствующей формированию целостного мировоззрения. Современная методология образования придает большое значение вопросам изучения философии и методологии науки в процессе подготовки исследователей, снимающих межотраслевые барьеры. Реальны меры, направленные на воплощение представлений о системе поиска и реализации талантов; в их числе наиболее необходимо: произвести «инвентаризацию» имеющихся научных школ, коллективов и отдельных ученых на предмет фундаментальной научной продуктивности, обратив особое внимание на ученых и коллективы, не имеющие необходимых средств, но результативных. Эффективным здесь может быть известный на Западе критерий «затраты-выгоды». Согласно этому критерию коллективы, группы, ученые могут быть поделены на экстенсивно и интенсивно развивающиеся. Важно осуществлять распределение имеющихся ресурсов, учи-

тывая целесообразность выявленного характера развития. Разработать систему конкурсного отбора в магистратуру, считая хорошую фундаментальную подготовку необходимым, но недостаточным условием для поступления в магистратуру. Основным фактор-это способности к решению творческих задач. Учитывая, что в настоящее время конкурсный отбор не заканчивается вступительными экзаменами, а продолжается на 1 и 2 курсах, необходимо обратить внимание на возможность создания целостной просматриваемой системы конкурсного отбора, начиная с довузовского и кончая послевузовским периодом. Возложить на психологическую службу университетов задачу разработки программ и методов тестирования учащихся. Направленную на переход от группового обучения к индивидуальной работе с одаренными студентами. [11].

Самореализация личности выпускника элитного уровня невозможна «вне» и «за» пределами творчества. Вытекает необходимость понимания сути познавательных проблем, возникающих на первоначальных стадиях творчества. Важно представлять структуру познавательной деятельности, характеризующей процесс творчества. Необходимо исходить из содержательной стороны творческого процесса. Какова должна быть структура познавательной деятельности, определяющей этапы творческого процесса? Специфичность познавательной процедуры обусловлена познаваемым объектом, средствами и методами познания [6]. В литературе существует точка зрения, в соответствии с которой в познавательной деятельности обособился ряд типов познаваемых объектов и соответствующих процедур, что полностью представлено, в техническом творчестве выпускника технического университета.

Во-первых, это касается распознавания социальных потребностей в новых технических средствах. (При этом, как полагает, Л.В. Яценко, диагностика потребностей – особая познавательная процедура; осуществляя ее, проектировщик всегда опирается на предшествующие исследования сферы потребностей, закрепленные в технических заданиях. В сфере методологии проектирования предполагается даже введение научной дисциплины, которая установит иерархию потребностей, что явится, по мнению польского методолога проектирования Я. Дитриха, основой футурологического планирования). Во-вторых, отражение исходного материала творчества. В-третьих, освоение знаний, участвующих в создании новой идеи. В-четвертых, познание методов творчества. В-пятых, самопознание [8. С. 63]. Необходимость полиаспектного инженерного познания была осознана сравнительно недавно в связи с формированием комплексных дисциплин. Существует тенденция, которая проявляет себя в возрастании роли естествознания в техническом творчестве и в изменении характера инженерных исследований.

Проблема гуманизации университетского образования тесно связана с решением вопроса о взаимообусловленности роста образования, научного знания и нравственности. Это важно для сферы элитного образования. Соотносимы ли добро и истина? В некоторых случаях понятия добра и роста образованности были близки до такой степени, что делало эти понятия целостными. В диалоге «Федр» Платон полагал, что нравственно совершенной может быть личность философа, так как разуму философа доступны вечные и неизменные идеи, которые открываются в воспоминаниях. Аристотель считал познание, обладание научным знанием и нравственное поведение личности самостоятельными сферами проявления сущности человека. В «Политике» Аристотель пишет, что человек, лишенный нравственных устоев, является существом «нечестивым и диким», несмотря на «интеллектуальную силу», которой он обладает. Проблема приняла форму антиномии: нравственное совершенствование личности с необходимостью естественного процесса связано с обладанием теоретически оформленным знанием (это обладание рассматривалось как радикальное и единственное средство «очеловечивания» человека). Процесс нравственного совершенствования личности и процесс образования не имеют друг к другу отношения. Историко-философский экскурс позволяет увидеть и третью, стоящую особняком точку зрения: Ж.-Ж. Руссо полагал овладение научным знанием в качестве процесса, ведущего к падению нравов: «... наши души развратились по мере того, как шли к совершенству наши науки и искусства» [7. С. 7]. Возможно, этот постулат отражал лишь вызов аристократическому просвещению? Сегодня проблема взаимоотношения образования и нравственности приобрела особый смысл и содержание. Во многом это определено кризисом, в котором оказалась образовательная система России, в том числе и система университетского образования. Методологически устарела научно-познавательная компонента образования, осознан тот факт, что мало просто готовить человека к усвоению определенного научного мышления, в то время как неадекватным становится нравственное воспитание. Результат этой ситуации в том, что органическая цельность образования распадается. А от этого – единственный шаг к отрицанию культуры, поток информации усиливает тенденцию к «мозаичной культуре». Приемлемой является точка зрения, когда само по себе естественнонаучное и техническое знание относительно нейтральны в этическом плане, но становясь средством, – «приобретают» этическую компоненту. В этом смысле можно говорить о средствах, тождественных, адекватных результату. Средство в этом случае необходимо относить к компетенции морали.

Образовательный идеал историчен. В экзистенциальной традиции осознание смысла и предназначения человека, его бытия возможно через обращение к идее самореализации своего подлинного предназначения. Появляется смысл поиска и нахождения своей идентичности. Сегодня общество столкнулось с ситуацией, в которой техногенный тип культуры порождает средства уничтожения цивилизации. Падение престижа образованности – признак дефицита духовной культуры. Причина этого в изъянах системы образования. Задача, стоящая перед сферой университетского образования – сформировать новую образовательную модель, направленную на пересмотр ориентиров и приоритетов. Среди этих ориентиров – вектор гуманистической направленности университетской образовательной модели.

О.В. Долженко, размышляя об университетском образовании XXI века, предложил образ: «Образование – это свобода. Подлинная свобода – это свобода личностной самореализации. Просвещение – это принуждение и тогда, когда содержание образования сопряжено со свободой, лишь тогда мы говорим об образовании подлинно» [9. С. 22–23]. «Сегодняшнее представление об образовании», – пишут Н.А. Люрья и В.А. Дмитриенко, – «связывает его с фундаментальными характеристиками человеческого бытия (антропологический акцент в исследовании), поэтому важно вскрыть основания связи образования и предназначения человека, как оно видится им в современную эпоху» [1]. В качестве идеала образование связывается с процессом формирования, раскрытия и использования безграничных потенциальных способностей и возможностей человека, который позволит преодолеть диссонансы существующей подготовки человека к жизни в меняющемся мире. Выдвигаемый идеал фиксирует объективный процесс переориентации ценностей в обществе. В современной культуре востребованы способность быстро ориентироваться в непредсказуемых событиях, эффективно использовать приобретенный опыт, проявлять инициативу и быть ответственным за свои поступки. В институте образования названные качества чужды. Целостность жизни человека воспроизводится вне института образования. Три десятилетия назад эту ситуацию ЮНЕСКО обозначил как кризис образования. Интересно построение идеально-типических идеалов образованности, предлагаемое Н.А. Люрьей, использующей методологию «идеальных типов» М. Вебера. Это идеально-типические идеалы образованности – традиционный, профессиональный, креативный. Если традиционный тип образованности связан с целостным типом личности и формируется традиционной системой образования, то профессиональный тип образованности сохраняет, по

мнению Н.А. Люрья, отчужденный характер воспроизводства частичной фрагментарной деятельности индивида, а креативный имеет исток и основание в гуманистической традиции. Его предназначение – обеспечение целостного, интегративного процесса развития субъекта, обеспечение синтеза его личностных и профессиональных качеств.

Н.А. Люрья полагает, что современный идеал образованности зиждется на двух составляющих, – утопической и той, которая может быть реализована в творческом процессе. Утопизм в образовательных концепциях связан с тем, что, выдвигая творчество личности в качестве определяющей ценности эпохи, акцентируя внимание на самореализации внутренних потенций личности, аналитики игнорируют другую сторону, обеспечивающую «целое культуры». С этим связаны неудачи в области реформирования образования. «Пространство свободы» личности можно реализовать эффективно только при условии обеспеченности его необходимыми возможностями, что, в свою очередь, удастся осуществить при овладении предшествующим «пространством», проводя, таким образом, преемственность из прошлого в будущее, обеспечивая «целое культуры». Представления о резервах будущего и ресурсах настоящего связаны с представлением о потенциале личности, – нравственном, интеллектуальном. В докладе Римскому клубу надежда на будущее цивилизации связана с формированием нового типа образованности, с воспитанием нового человека, способного к соучастию в решении глобальных проблем, способного предвидеть будущее. Предпосылка этого типа образованности обозначена в традиции гуманизма, возникшей на стадии Возрождения, что позднее Гердер назвал «возрастанием гуманности». Используя методологию М. Вебера, можно выделить три типа образовательных систем – традиционный, профессиональный и современный тип образовательной системы. Это та основа, которая дает возможность сформировать понятие «тип образованности» как идеал, формируемый образовательной системой, институциональными формами образования. В пределах традиционного типа образованности профессии передаются вне института образования. Профессиональный тип образованности связан с обучением профессии через регулярное образование. Как преодолеть дуализм, дихотомию наук о духе и наук о природе? Когда-то на этот вопрос и ответил М. Вебер. Он полагал, что исторические науки отличны от естественных, в центре их – интерес к индивидуальному, неповторимому, но и они обращены к анализу общего. Для преодоления дихотомии наук о духе и наук о природе М. Вебер использует конструкцию «идеальный тип». Конструкция идеального типа создается усилиями всех дисциплин, используются все

рациональные средства. Одновременно идеальный тип это частичное постижение общего целого, где причинные связи справедливы для ограниченного отрезка времени, выявленные свойства ограничены в пространственно-временном аспекте. Идеальный тип исторического явления все же остается его частичной реконструкцией.

Гуманизация университетского образования представляет собой комплексную задачу преобразования процесса обучения, выражаясь в придании особого значения духовному и культурному развитию выпускника университета через новые обучающие методики. Гуманитарному знанию принадлежит важная роль в формировании личности. Особое значение – формированию нового типа образованности специалиста, отличающегося глобальностью взглядов, умением решать задачи, выходящие за рамки конкретной специализации, творчески применять полученные знания. Проблема гуманизации включает в себя два аспекта: собственно гуманизации и гуманизации университетского образования. Гуманизация университетского образования заключается в совершенствовании стиля общения между педагогами и студентами, самой духовной жизни вуза; эти процессы непосредственно между собой связаны и не могут быть реализованы отдельно. Иной смысл процесса гуманизации предполагает широкие процессы в предметной области, основная задача подготовка элитного специалиста широкого профиля. Выделяем несколько основных блоков изучаемых дисциплин: общеобразовательный (физика, математика, химия и пр.); социально-экономический (экономика, социология, маркетинг и пр.); технический (энергетика, электротехника, информатика и пр.); гуманитарный (история культуры, философия, психология, иностранные языки, этика, эстетика, логика и пр.).

Образование – фундамент духовности. В социальном плане основная функция образования – стабилизирующая. Университетское образование выступает мощным инструментом соединения общества. Роль образования – в уменьшении социального неравенства, преодолении бедности, безработицы, национальных конфликтов, формировании качества жизни. Базовое университетское образование любого специалиста должно включать гуманитарный блок. Гуманизация образования подразумевает и обратный процесс – усвоение естественнонаучной культуры студентами-гуманитариями. Творческое преподавание точных дисциплин в университетах можно рассматривать как фундамент, на котором может строиться сближение гуманитарной и естественнонаучной областей. Точные науки формируют особый тип рациональности – критическо-аналитический. По данным В.С. Степина в США

только 20% выпускников гуманитарных отделений прошли курс физики. Фактор всесторонней развитости личности начинает приобретать все большее значение. ООН предложила ввести новый показатель прогресса – индекс человеческого развития (HDI – human development index), учитывающий совокупность разнообразных факторов, оказывающих влияние на гражданина. К числу этих факторов относится продолжительность жизни, уровень овладения ресурсами, уровень знаний. Градация индекса – от 0 до 1, при этом страны, имеющие показатель меньше 0,5 имеют низкий уровень человеческого развития. На 2002 год Россия имеет индекс 0,856, США – 0,925, Франция – 0,927, Япония – 0,929. В этом отношении формирование новой модели университетского образования – важный момент.

Гуманизация выступает в роли духовной основы начавшегося процесса перестройки университетского образования. Тактической стороной процесса преобразования университетов России является диверсификация, направленная на создание условий для более эффективного использования возможностей, имеющихся в интеллектуальном и педагогическом потенциале страны.

Во второй половине XX века техногенная цивилизация столкнулась с проблемами, свидетельствующими о большом кризисе. Этот кризис порождён развитой наукой. Выражен в проблеме выживания человеческого рода как качественно своеобразной ступени в эволюции живой природы, проблеме выведения человечества как рода за грань надвигающейся экологической катастрофы. Решение этих проблем требует усилий глобального масштаба. Формируются антисциентистские установки (от лат. scientia – знание, наука), ориентирующие массовое сознание на мысль об ограниченности возможностей науки, силе, возлагающих на науку ответственность за все социальные катастрофы. Наука оказалась в кризисе. Наука угрожает человеку, но человек смотрит на неё с надеждой. Научному прогрессу придать гуманистический облик, сформировать гуманистическое измерение научной рациональности, гармонизированное со сферой социальных ценностей, сделав гуманистические ориентиры образования в университете определяющими в эволюции науки как сферы познания. Человеку предстоит решить вопрос о взаимоотношении науки и рациональности с позиций гуманистического мироотношения, создав новую гуманистическую модель науки и образования. Сложившуюся ситуацию можно разрешить посредством решения противоречия двух типов рациональности: инструментальной и критериальной. Сегодня проблема синтеза «человек-наука-гуманизм» звучит ново. Традиционная концепция гуманизма

строится на толковании гуманизма как ценностных отношений, ориентированных на человека. В то время как антропоцентризм делает человека центром и непревзойдённой целью мироздания (Сократ, Тейяр де Шарден), гуманистическая традиция исходит из признания ценности человека как личности, признания человеческого блага критерием оценки всех социальных структур и признания человека высшей целью. [3], [4. С. 72].

Концепция гуманизма, должна принципиально отличаться от традиционной. Значимость и самооценность научного знания определяется не его конкретно-временной полезностью, – но тем, что научное знание – это душа человеческой культуры. Человек, желающий строить гуманное общество на научной основе, должен ввести в критерии научной рациональности человеческий фактор. Тогда рекомендации науки будут ограничены рамками допустимого для человека. Методологически это означает приоритетное положение гуманистических критериев по отношению к прочим критериям научной рациональности. Научная рациональность в этом случае утрачивает своё свойство – быть самооценностью. Она обретает новую качественную характеристику: она становится сущностной характеристикой человека, человеческим качеством, способствуя преодолению процесса дегуманизации современной науки, образования и современного инструменталистско-критериального рационализма.

Развёртывание научного прогресса выдвигает проблему определения его приоритетных направлений. В ситуации, когда внедрение достижений научного прогресса становится решающим фактором социального развития, повышается значение научного прогнозирования, выявления долгосрочных тенденций развития науки, а также создания предпосылок целенаправленного управления новационными процессами. Путём сочетания различных видов планирования осуществляется единая научная политика.

На основе комплексного подхода к планированию развития науки создана Комплексная программа научного прогресса на долгосрочную перспективу. В необходимости комплексного прогнозирования научного прогресса проявляет себя черта современного научного знания. Традиционным методом экспертизы определены направления, гуманистический потенциал каждого из которых очевиден.

Масштабы и интенсивность воздействия научного прогресса на существенные аспекты жизнедеятельности общества и человека ставят задачу исследования взаимосвязи научного и социального прогресса, особенностей взаимодействия человека и природы. Необходимость человеческой ориентации науки и образования нашла своё выражение в постановке проблемы гуманизации образования и науки. Познаватель-

ные задачи должны решаться с гуманистических позиций, учитывая человеческие интересы. Научный прогресс должен служить гарантом сохранения человеком его человеческой духовной сущности в условиях, когда происходит радикальная научно-техническая трансформация всего образа жизни человека, в том числе и сферы университетского образования.

Преодоление дегуманизации современной науки и современной научной рациональности, ориентированное на новое понимание гуманизма, формирует новую модель науки и университетского элитного образования. В основе этой модели лежит представление о «понимающей рациональности», представляющей новый гуманистический тип научной рациональности. Основой этого типа рациональности становится проблема понимания: понимания постигаемого мира, понимание отношения к миру, понимание человека как части мироздания. Мир – самоцель и человек – его составляющая – столь же самоценен. На этом базируется новый гуманистический принцип университетского элитного образования. Он связан с формированием новой гуманистической модели образования в современном университете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы: Монография. – М.: ИЦПКПС, 1999. – 296 с.
2. Горбатова А.В., Журавлёва И.В. Научно-исследовательская работа по теме: «Мотивация в процессе трудовой деятельности». – 2014. – С. 24–27.
3. Григорьев С.И., Демина Л.Д., Спицкая Г.А. Проектирование социального образования для России XXI века в системе «школа–вуз». – Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2001. – 147 с.
4. Караваева Е.В., Богословский В.А., Максимов Н.И., Сазонов Б.А. Концептуальные основы проектирования инновационной системы классификации и стандартизации образовательных программ высшего профессионального образования. – М., 2007. – 71 с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу. – М.: Арена, 1994. – С. 129–131.
6. Лозовский В.Н., Лозовский С.В. Концепции современного естествознания: учебное пособие для вузов. – СПб. : Изд-во «Лань», 2004.

7. Рахманин В. Образование как фактор гуманистической безопасности и социального развития // Вестник высшей школы. – 1997. – № 2. – С. 3–7.
8. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе) / Н.С. Розов. – М.: Исследоват. центр по проблемам управления качеством высшего образования, 1992. – 154 с.
9. Татур Ю.Г. Концепция опережающего стандарта высшего образования // Проблемы качества образования. – Москва–Уфа, ИЦПКПС, 2000.– Ч. 2. – 22–25 с.
10. Шукшунов В.Е. Фундаментализация и гуманитаризация – основа университетского технического образования // VI Академ. чтения МАН ВШ, Новочеркасск, 21–23 июня 2000 г. – Новочеркасск, 2000 – 20 с.. – 2001. – С. 9–21.
11. Шукшунов В.Е., Буланова-Топоркова М.В., Сучков Г.В. Интеграция гуманитарного, естественнонаучного и инженерного знания. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ) «Набла», 2002. – 60 с.

**ОСОБЕННОСТИ КОДИФИКАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ
НОВООБРАЗОВАНИЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ
«ВОЗОБНОВЛЯЕМЫЕ ИСТОЧНИКИ ЭНЕРГИИ»
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Н.Н. Зяблова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

В настоящей статье рассматриваются особенности кодификации терминологических новообразований в лексико-семантическом поле (ЛСП) «возобновляемые источники энергии» (ВИЭ) в современном английском языке и определяются нормированные и ненормированные терминологические новообразования ЛСП ВИЭ, нуждающиеся в терминологической обработке специалистами в области терминоведения (терминоведами) для обеспечения успешной коммуникации в профессиональной среде ВИЭ. Актуальность выбранной темы определяется активно развивающейся отраслью индустрии ВИЭ и, следовательно, пополняющейся терминологией указанного ЛСП.

В центре внимания находятся терминологические единицы сферы ВИЭ, ценность которых определяется потребностью социума в новой технике и технологиях сферы ВИЭ, позволяющих эффективно использовать природные ресурсы для производства чистой энергии.

Обмен информацией в сфере ВИЭ по вопросам науки и техники среди специалистов и ученых осуществляется в письменной форме с использованием терминологических единиц ЛСП ВИЭ в периодических изданиях, или в устной форме на научных конференциях в соответствии с установленными языковыми нормами и правилами употребления терминов.

Целью терминоведов, специалистов в области выбора и применения терминов, является отслеживание функционирования терминологических единиц в профессиональной среде и приведение терминологии в упорядоченную терминологическую систему. Работа над термином – кропотливый труд, требующий специальных знаний. Терминовед обладает знанием того, как устроен и функционирует язык, т.к. термины изобретаются на основе существующих лексико-грамматических норм языка, фиксированных в грамматиках и словарях. По словам Д.С. Лотте, характеристики, присущие терминам являются результатом работы над ними специалистов в области той или иной терминологии [3]. Стандартизация языка это социальная обработка, цель которой заключается в нормировании языковых средств [8]. Терминология связана с сознательно-культурным и искусственным началом в языке и является объектом общества [5].

Работа терминоведов над терминологией осуществляется в несколько этапов: инвентаризация (сбор и описание всех терминов определенной сферы и, тем самым, установление границ выбранной сферы; лексикографическая обработка терминов подразумевающая приведение терминов в единую грамматическую форму и снабжение пометами омонимичных и полисемантических терминов); нормализация терминов, которая включает унификацию (упорядочение содержания терминов) и оптимизацию (поиск оптимальной формы терминов), и, наконец, кодификация (оформление терминосистемы в виде нормативного словаря) [1. С. 14-15; 5].

Проведена инвентаризация терминологических новообразований в количестве 717 единиц ЛСП ВИЭ функционально-стилистической разновидности науки и техники современного английского языка. Терминологические единицы были выбраны из научно-технических текстов в области ЛСП ВИЭ за 2010–2015 гг., опубликованных в специализированных периодических изданиях в указанной отрасли: *Sun and Wind*

Energy, 1–3 (2010), 9, 10 (2011); *Scientific American*, 4, 8 (2010), 5, 8, 12 (2011), 3 (2012); *S&W Energy, Special edition to France* (2011); *S&WE*, 6 (2011); *The Engineers journal*, 5, 6 (2012).

Терминологические новообразования ЛСП ВИЭ современного английского языка проанализированы на основе критериев, предъявляемых терминоведами к терминам: ёмкость, точность, лексико-семантическая прозрачность, мотивированность, отсутствие синонимов, однозначность, нейтральный стиль [1]. Из 717 выбранных терминологических новообразований ЛСП ВИЭ современного английского языка, большую часть составляют терминологические единицы – 95,41%, соответствующие понятию нормы в терминоведении, однако небольшое количество предтерминов – 2,64% и окказионализмов – 1,95% нуждаются в нормализации.

В качестве примеров терминологических новообразований ЛСП ВИЭ американского варианта английского языка, не нуждающихся в нормализации, можно привести следующие: *satellites, power, wafer, stoves, faults, renewables, receivers, electricity, STRINGER, fullerenes, donators, acceptors, converter, ingots, coating, inverters, biorefinery, biodiesel, biodiversity, biofuel, polysilicon, tabbing, stringing, over-capacities, MEGASUN, Multi-Contact, syngas, nanoscale, plexiglass, photosynthesis, gearboxes, solar parks, geothermal energy, green electricity, laser-driven fusion explosions, a solar-powered power plant u m.д.*

Многокомпонентные терминологические новообразования ЛСП ВИЭ современного английского языка, соединенные сочинительной или предложной связью, не отвечают требованиям ёмкости. Они не соответствуют требованиям, предъявляемым к терминам, нуждаются в обработке и именуются предтерминами. Выявлены предтермины ЛСП ВИЭ американского варианта английского языка, образованные описательным оборотом с предлогами (*with, for, of*) или сочинительной связью (союзом *and*): *systems for blackout areas, a six-meter-wide dish of mirrors, systems for remote system monitoring, silver housing with measurement display, flexible and large-sized solar modules, monitoring systems for solar installation, vacuum tube collector for the sorption chiller, a plastic substrate and a protective packaging layer, apps (applications) for web-enabled mobile phones, vacuum tube collector for the sorption chiller, fretted and trapezoidal sheet roofing, a combination of caustic and doping agent, automated and circulating application of frame tape, new standalone solar and solar/fossil hybrid plants, a sub-construction for modules, vacuum tube collector for the sorption chiller.* Длина модели предтерминов ЛСП ВИЭ современного английского языка составляет 5–8 компонентов, что также не отвечает принципу краткости.

В научно-технических текстах ЛСП ВИЭ в ходе терминологического исследования выявлены окказионализмы, которые также не соответствуют требованиям, предъявляемым к терминам, т.к. используются контек-

стуально и не являются продуктивными словообразовательными моделями (их употребление возможно с кавычками и без них): *harvesters of sun and wind, electricity plutocrats, 'energy co-operatives', 'smart' clothes, 'Smart connections', 'Green energy', 'Clean Cookstoves', 'clean' technologies, 'Intuitive operating', 'power plastic' modules, 'Optional off-grid operator', 'Power Plastic' solar cell.*

Тем самым, в научно-технических текстах ЛСП ВИЭ современного английского языка зафиксированы терминологические новообразования, соответствующие и не соответствующие требованиям, предъявляемым к терминам (предтермины и окказионализмы), и потому нуждающиеся в терминологической обработке. Принимая во внимание активно развивающуюся сферу ВИЭ и рост терминологических новообразований для обозначения растущего количества техники и технологий сферы ВИЭ, следует нормировать терминологию ВИЭ и тем самым создать упорядоченную терминосистему ВИЭ, которая позволит беспрепятственно коммуницировать специалистам указанной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гринёв-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
2. Лотте Д.С., Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики. – М.: Изд. АН СССР, 1961. – 158 с.
3. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 207 с.
4. Столярова А.К., Рябова Е.С., Кобенко Ю.В. Способы кодификации англо-американской лексики в немецком литературном языке // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13209> (дата обращения: 27.12.2015).
5. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. – М.: Высшая школа, 1978. – 216 с.
6. Labov W. The Social Stratification of English in New York City. – Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966. – 485 p.
7. Savage M. Class analysis and social transformation. – Open University Press, 2000. – 185 p.
8. The SAGE Handbook of Social Science Methodology // Ed. by W. Outhwaite and S.P. Turner. – Publications Ltd., 2007. – 640 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ЗАПОМИНАНИИ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ

П.А. Катышев, Е.А. Мартемьянов
Кемеровский государственный университет

Проблемы, связанные с взаимодействием языка и памяти и с функционированием в нашей памяти иностранных слов, всегда очень актуальны. Научные исследования в данной сфере в свою очередь сделали возможным использование законов функционирования памяти в практической деятельности [1. С. 222–234]. Изучение китайского языка в этом смысле не исключение [5].

В настоящее время в связи с укреплением связей с Востоком все больше людей видят практическую значимость изучения китайского языка, который, тем не менее, ввиду особенностей своей грамматики сильно отличается от языков, основывающихся в своей письменности на алфавите. Более того, китайский язык даже занесен в Книгу рекордов Гиннеса как один из самых сложных языков в мире. Основной сложностью в изучении этого языка являются иероглифы, которые становятся непреодолимым препятствием, включающим в себя запоминание тысяч похожих друг на друга картинок-символов, каждый из которых имеет свое написание, значение и звучание.

Большинство изучающих китайский язык при запоминании иероглифов используют только известные им техники механического запоминания, иначе говоря, «зубрежку», которая плохо подходит для изучения китайской иероглифики.

На сегодняшний день можно найти множество других способов запоминания иностранных слов, к примеру, методы карточек, таблиц, стикеров, списков, родственных связей, фонетических ассоциаций, нарративный метод и многие другие [4]. Их использование в разной степени эффективно ввиду специфики и сложности китайской иероглифики.

Считается, что наилучшим способом изучения языка, является погружение в языковую среду. Однако носители китайского языка не могут ответить на вопрос о том, как учить иероглифы, людям, для которых китайский язык является иностранным. Просто по тому, что никогда сами не сталкивались с такой проблемой, так как ещё детьми они привыкают к устному языку и учатся ассоциировать звучание слов с их значением. Когда же приходит время изучать письменный язык, носители языка уже имеют необходимую базу слов, звучание и значение которых им знакомы, следовательно, им остаётся только соотнести написание слова с известным им звучанием и значением [7].

Изучение китайского языка с раннего детства позволяет легче запоминать иероглифы, используя встроенные механизмы запоминания, так как у детей сильнее развито воображение. Однако так как в детстве ещё не развиты механизмы логической категоризации и организации информации, то единственным выходом остаётся обычное механическое заучивание. Именно этот опыт и переносится на обучение китайскому языку как иностранному. А так как большинство изучающих китайский язык делают это уже в сознательном зрелом возрасте, то такая техника может быть совершенно неэффективной. Следовательно, необходим метод, который был бы полезным иностранцам для изучения китайского языка. Таким методом может стать использование приёмов *мнемоники*.

Мнемоника – это совокупность специальных техник, которые облегчают запоминание необходимой информации путём образования ассоциативных связей. Запоминание происходит с помощью замены абстрактных понятий, слишком сложных для хранения в памяти, на образы, подкрепляемые органами чувств, а главное – с помощью создания связей между этими образами. Наш мозг устроен так, что при запоминании в памяти отпечатываются преимущественно не сами образы, а связи между ними. Поэтому при запоминании акцент всегда следует делать именно на связях [3].

Мнемоника применяется для запоминания несвойственной и нелогичной для нашего сознания информации. Например, последовательность цифр в номере телефона, различные списки, математические формулы, иностранные слова. А так как в сознании обычного русского человека китайский иероглиф – это нечто среднее между рисунком, математической формулой и иностранным словом, то можно предположить, что использование мнемотехник будет эффективно при запоминании иероглифов.

Различают 4 этапа усвоения информации с помощью мнемотехник.

1. *Кодирование* – преобразование знаков в образы. Чтобы информация запомнилась в зрительной системе анализаторов, запоминаемые сведения должны быть преобразованы в простые зрительные представления. Перевод знаков в образы лучше осуществлять ограниченным набором приемов кодирования, которые впоследствии можно будет выбрать индивидуально среди наиболее эффективных приемов.

2. *Запоминание* – соединение образов. После преобразования информации в зрительные образы их необходимо соединить в искусственную ассоциацию. При этом происходит фиксация в мозгу взаимосвязей между образами ассоциаций.

3. *Запоминание последовательности* – формирование «информационного блока», т.е. последовательности непосредственно связанных между собой образов.

4. *Закрепление связей* – многократное мысленное повторение, при котором используется метод интервального повторения [2. С. 11].

Существуют определенные правила, с помощью которых запоминание придуманных образов будет наиболее эффективным.

1. *Правило необычности* – связь между элементами должна быть нестандартной.

2. *Правило непривычности размера* – воображаемые элементы должны быть неестественных размеров.

3. *Правило динамичности* – воображаемые элементы должны двигаться, совершать какие-либо действия; лучше, если элемент выступает как действующее лицо; при этом рекомендуется избегать в своих сюжетах бесцветного глагола «быть», а использовать более «яркие» глаголы, обозначающие конкретные действия.

4. *Правило привлекательности* – представляемые элементы должны быть приятны, порождать позитивные ощущения.

5. *Правило визуализации* – воображаемые элементы и связь между ними следует представить в виде зрительной картинке, оживить сюжет как кадр фильма или мультфильма [3. С. 13; 6. С. 44–50].

Начиная изучать китайскую иероглифику, необходимо помнить, что все иероглифы состоят из составных частей, которые называются графемами. Графемы (ключи, радикалы) – это базовые знаковые единицы китайской иероглифики. Примечательны и важны они тем, что являются составными частями более сложных иероглифов, а главное, что их набор ограничен. Наиболее распространенным является набор из 214 ключей. Несмотря на то, что ключи почти не употребляются самостоятельно, у них все же есть свое примерное значение (力 – сила, 人 – человек). Знание ключей также позволяет определить примерную сферу значения самого иероглифа. Например, иероглиф с ключом (火 – ‘огонь’) никогда не будет означать понятий, связанных с холодом, льдом, зимой. Очевидно, что знание ключей помогает как при запоминании, так и при узнавании иероглифов.

Многие китайские иероглифы имеют свою, встроенную мнемонику и логику построения. Для примера возьмем иероглиф 女 (женщина), который входит в состав многих других иероглифов. Он принимает различные значения при добавлении других радикалов, но всё же имеет свою внутреннюю логику. Например, если «женщина» находится под «крышей» (安), то этот новый иероглиф приобретает значение «спо-

койный». Если вместе стоят ключи «женщина» и «ребёнок» (好), то иероглиф приобретает значение «любить, нравиться». Такая внутренняя мнемоника китайского языка облегчает процесс запоминания и позволяет экономить силы на создание искусственных мнемонических ассоциаций.

Применение мнемотехник возможно уже на этапе запоминания графем, например, 土 ‘земля, почва’ похожа на росток из земли или на могильный крест. Значение осталось похожим, но ассоциация стала ярче. Графема 尸 ‘труп’ похожа на топор, на русскую букву «Р», первую букву из фамилии «Раскольников». Ассоциативный ряд «Раскольников – топор – труп», согласно мнемоническим представлениям, легче запоминается человеком.

Каждый такой ключ должен иметь ассоциацию с конкретным образом. В таком случае, при запоминании сложного иероглифа, образы входящих в него графем, а также значение самого слова соединяются в уникальную ассоциацию, позволяющую восстановить в памяти не только значение, но и порядок написания иероглифа.

В качестве самого простого примера можно привести запоминание слова 卫星 wèixīng ‘спутник’.

1. Для начала нужно разделить иероглиф на составные части (ключи или известные простые иероглифы): 卫, 日, 生.

2. Придумать ассоциации к этим частям, например 卫 – стражник со щитом, 日 – солнце, 生 – королева.

3. После этого нужно последовательно связать слова списка в небольшую историю. Спутник – это стражник со щитом, защищающий королеву-солнце. Эта фраза позволяет восстановить в памяти написание иероглифа.

Чтобы проверить на практике эффективность данной техники, был проведен психолингвистический эксперимент. Основная гипотеза эксперимента состояла в том, что даже при кратком знакомстве студентов с приемами мнемотехники возможно количественное и качественное улучшение запоминания ими китайских иероглифов.

Эксперимент состоял из двух серий. В первой серии проверялось запоминание и воспроизведение списка китайских слов в кратковременной памяти, во второй серии – повторное воспроизведение списка в долговременной памяти. Исследование проводилось в двух группах: экспериментальной и контрольной. Экспериментальной группе предлагалось использовать метод мнемонических ассоциаций при запоминании иероглифов, контрольной группе не давалось указаний к методу

запоминания. Для членов как экспериментальной, так и контрольной групп родным языком был русский, а опыт изучения китайского языка составлял не ниже полутора лет.

Для запоминания предлагался список из 9 слов названий планет: 水星 shuǐxīng ‘Меркурий’, 金星 jīnxīng ‘Венера’, 地球 dìqiú ‘Земля’, 月球 yuèqiú ‘Луна, спутник Земли’, 火星 huǒxīng ‘Марс’, 木星 mùxīng ‘Юпитер’, 土星 tǔxīng ‘Сатурн’, 天王 tiānwángxīng ‘Уран’, 海王星 hǎiwángxīng ‘Нептун’.

По каждому опыту подсчитывалось количество правильно воспроизведенных иероглифов вместе с переводом. Результаты эксперимента показали, что использование мнемотехник незначительно повлияло на качество запоминания информации.

Для удобства представления результатов эксперимента вычислялся коэффициент запоминания по формуле: $X = k/n \cdot 100\%$, где X – коэффициент запоминания, k – количество правильно воспроизведенных иероглифов, n – объем материала (в данном случае $n=20$). После этого была составлена сводная таблица количественных данных обоих опытов по группам испытуемых, и были вычислены средние показатели.

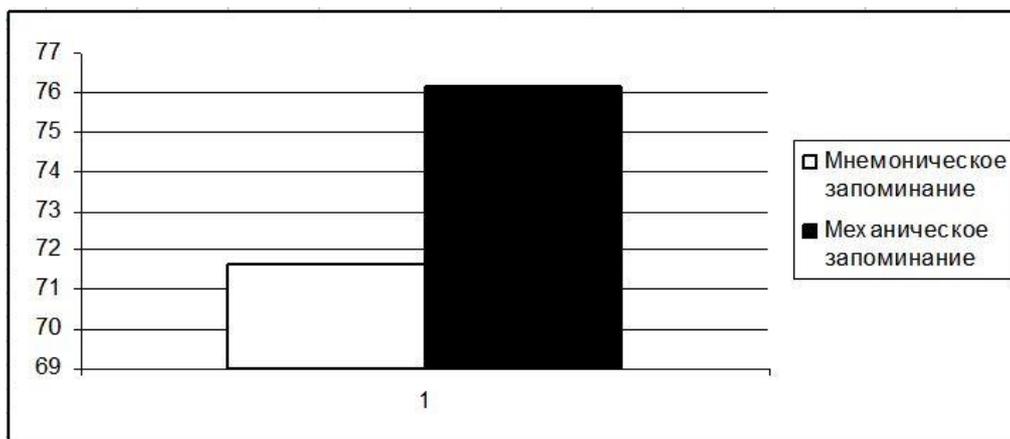


Рис 1. Воспроизведение материала испытуемыми сразу после запоминания.

Судя по статистике, эффективность закрепления в кратковременной памяти иероглифов у испытуемых контрольной группы несколько выше, чем у экспериментальной (72% против 76%), что возможно из-за новизны и сложности самой техники для испытуемых (Рис. 1).

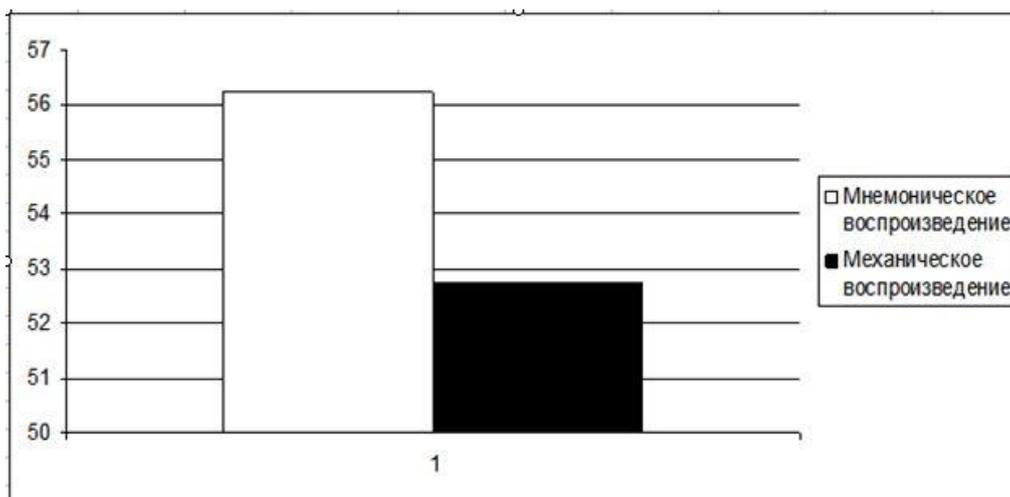


Рис 2. Воспроизведение материала испытуемыми через неделю после запоминания.

Однако эффективность закрепления в долговременной памяти иероглифов у испытуемых экспериментальной группы выше, чем у испытуемых контрольной группы (53% против 56%). Это означает, что в целом данная техника более эффективна (Рис. 2).

Теоретическое обоснование этого вывода заключается в том, что иероглиф, как слишком сложное и совершенно чуждое нашему (русскоязычному) сознанию явление, не может восприниматься мозгом как полноценная языковая единица, а воспринимается лишь как схематичное изображение. Вследствие этого для изучения иероглифов не могут подойти «классические» техники, такие как механическая техника запоминания. Это происходит из-за того, что наша память с большой неохотой запоминает такую абстрактную информацию, как числа, формулы и иероглифы – т.е. символы, вызывающие минимальные чувственные ассоциации.

Мнемоника позволяет решить эту проблему, так как использование мнемотехник связано с заменой абстрактных понятий, слишком сложных для восприятия нашей памяти, на образы, подкрепляемые органами чувств, и созданием связей между ними.

Эффективность мнемонических приемов при изучении китайских иероглифов зависит от практики, их использование на начальном этапе очень трудоёмкий и длительный процесс и не может решить проблему полного запоминания иероглифов. Однако использование мнемотехник может разнообразить процесс обучения, а при постоянной практике использование образно-мнемонических приемов в нашем мозгу происходит автоматически, что может сделать процесс запоминания хранения иероглифов более надёжным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Араева Л.А., Катышев П.А., Малахова Н.Е. Князькова Т.В., Оленев С.В., Паули Ю.С., Стрыгина О.В. Риторика: учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов / под ред. П.А. Катышева. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. – 338 с.
2. Зиганов М.А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М.: Школа рационального чтения, 2000. – 11с.
3. Козаренко А.В. Учебник мнемоники. Система запоминания Джордано. – М.: 2007. – 19 с.
4. Магазета. Обзор методов изучения китайского языка и запоминания иероглифов. – Режим доступа: <http://magazeta.com/2013/01/methods-review/> (дата обращения: 01.04.2015).
5. Маринич Н.Ю. Использование образно-мнемонических приемов в процессе изучения китайской иероглифики // Коммуникативные аспекты языка и культуры. Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – Ч II. – С. 338–343. – Режим доступа: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2014/C77/V2/C77_V2.pdf (дата обращения: 23.07.2015).
6. Никитина Т.Б. Самоучитель по развитию памяти (техника скоростного запоминания). – М.: Международное агентство “А.Д.& Т.”, 1999. – 293 с.
7. Heisig J.W. Remembering Simplified Hanzi Book 1, How Not to Forget the Meaning and Writing of Chinese Characters. – Honolulu, 2009. – 17 p.

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ «GAMBLING»)

Н.А. Кобзева, И.Н. Смирнова
*Национальный исследовательский
Томский Политехнический университет*

Развитие российского общества на современном этапе характеризуется становлением единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса и перехода на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3+) бакалавриата и магистратуры. Данные обстоятельства обуславливают необходимость пересмотра и корректировки существующих методов обучения дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

Реализация компетентностного подхода, на основе которого осуществляется инженерно-техническое образование во всех странах – участницах Болонского процесса, предусматривает широкое использование в процессе обучения иностранным языкам активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов.

В данном контексте одним из наиболее важных направлений обучения дисциплине «Иностранный язык» является формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза предполагает разработку и использование инновационных методик и технологий, адекватных тенденциям развития отечественного и международного социума, ориентированных на формирование готовности обучающихся использовать иностранные языки язык в самообразовательных целях в ходе обучения в вузе, а затем и в профессиональной деятельности.

В настоящее время в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (НИ ТПУ) реализуются методы активного обучения, а также инновационные формы и средства организации обучения: кейс-стади, методы учебной дискуссии, дидактические игры, коммуникативные игры, организационно-деятельностные игры, приёмы развития критического мышления, работа в команде, метод проектов, методы проблемного обучения и метод мозгового штурма. Для инновационных форм и средств организации обучения характерны тренинги, мастер-классы, творческие мастерские, дискуссионное обсуждение проблем в форме студенческих конференций, современные формы и средства оценки результатов образовательной деятельности, использование современных информационных ресурсов и технологий.

Дисциплина «Иностранный язык» предусматривает использование традиционных форм обучения в сочетании с инновационными методиками, обеспечивающими достижение планируемых результатов обучения и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Использование данных методов рекомендуется, например, в Рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» для направлений основных образовательных программ (ООП): 150700 “Машиностроение”, 200100 “Приборостроение”, 201000 “Биотехнические системы и технологии”, 210100 “Электроника и нанoeлектроника”, 221400 “Управление качеством”, 280700 “Техносферная безопасность”.

Использование игры как одного из эффективных приёмов, позволяющих стимулировать творческую активность и повышать мотивацию студентов, успешно применяется в обучении иностранным языкам. Способствуя большей вовлеченности в учебный процесс, игра

- избавляет обучающихся от скованности и боязни делать ошибки,
- формирует языковую догадку,
- активизирует пассивный словарный запас.

Кроме того, игра как вид учебной деятельности развивает готовность к риску, способность к принятию независимых решений и независимых форм поведения, что является важным для осуществления успешной иноязычной коммуникации.

Готовность обучающегося к игре предполагает:

- развитие внешнего интереса к игре в целом (название игры, приз);
- развитие внутреннего интереса (содержательная сторона игры, взаимодействие с соперниками);
- предварительный поиск способов выполнения игровой задачи, прогнозирование личных возможностей их осуществления;
- формирование и принятие решения о вступлении в игру, ведение игрового процесса.

В качестве средства формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам игра может стимулировать у обучающихся:

- осознание собственного роста и продвижения в познании окружающего мира;
- радость овладения интересными и захватывающими способами деятельности;
- удовольствие от процесса познавательной учебной деятельности;
- чувство собственного достоинства;
- гордость за успех соперника.

Рассмотрим, например, «*gambling*», азартную игру, известную в Великобритании, позволяющую зарабатывать деньги интеллектом и представляющую собой заключение пари.

В организованной и проведённой студентами 2 курса Института неразрушающего контроля НИ ТПУ игре «*gambling*» пари заключалось о предпочтительности использования той или иной языковой структуры в определённом контексте. В своих умениях и навыках владения английским языком состязались две группы студентов 2 курса Института неразрушающего контроля. «Деньгами» служили баллы, являющиеся «богатством» для каждого студента.

В данном контексте использование игрового метода обучения предполагало следующие цели:

1) учебно-познавательные:

- обобщение и закрепление грамматического и лексического материала общетехнической тематики, изученного в течение семестра;
- знакомство с лексемой «*gambling*» и её синонимами;
- формирование языковой догадки и активизация пассивного словарного запаса;
- осуществление успешной коммуникации на иностранном языке;

2) воспитательные:

- формирование и развитие навыков и умений работать в команде в условиях конкуренции;
- приобретение опыта принятия решения в условиях ограниченного времени.

Игра состояла из четырёх этапов: организационного, разминочного, основной части и подведения итогов. На организационном этапе объявлялся план проведения игры, условия и состав жюри. В жюри входили по одному представителю от каждой группы и независимый журналист университетской студенческой газеты. Каждая команда получила 200 «виртуальных» фунтов стерлингов стартового капитала, которые она могла выиграть или проиграть в процессе игры. На разминочном этапе студентам было предложено принять участие в блиц-викторине, посвященной знакомству с терминологией данной игры. Основная часть включала лексико-грамматическую викторину, содержащую 20 вопросов теста, конкурс профессионального анекдота и музыкальный конкурс профессиональной песни, для которого студенты должны были заранее сочинить мелодию на стихи, включающие профессиональную лексику, а затем исполнить песню. В жаркие споры о выборе наиболее правильного варианта ответа были вовлечены не только участники команд, но и жюри, что создало необходимость успешного осуществления иноязычной деятельности в условно-коммуникативной ситуации. В заключение были подведены итоги и объявлены результаты. Все участники, включая членов жюри, получили сертификаты о выигранных фунтах стерлингах, впоследствии конвертируемых в баллы рубежного контроля.

Таким образом, организация и практика игры «*gambling*» в качестве формы рубежного контроля позволили студентам продемонстрировать коммуникативные и творческие способности иноязычного устного общения, используя азарт в учебных целях, а также внесли разнообразие в учебный процесс.

О СИСТЕМЕ ПОДБОРА И ОБУЧЕНИЯ КАНДИДАТОВ В ШКОЛАХ ПРИЁМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

К.Б. Костюк

*Томский филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

В настоящее время задачи профилактики социального сиротства в России приобрели наибольшую актуальность. Особой значимостью обладают вопросы качественного отбора и подготовки кандидатов в приёмные родители, а также дальнейшее сопровождение созданных замещающих семей, поскольку довольно большой процент созданных семей распадается. Происходит это по многим причинам, зачастую и по причинам психологической неготовности родителей к воспитанию ребёнка, неумения эффективно действовать и принимать решения в кризисные моменты, непринятия особенностей ребёнка и неготовности удовлетворять его потребности. Большую роль в профилактике подобных ситуаций может сыграть качественный подбор и подготовка кандидатов в замещающие родители. Данная статья в наибольшей степени будет касаться вопросов подбора и подготовки замещающих семей в Школах приёмных родителей (далее – ШПР) и способов улучшения эффективности данной подготовки (на примере Томской области).

В настоящий момент на территории Российской Федерации не существует единой оценочной системы кандидатов в замещающие родители. Сама процедура прохождения диагностики кандидатов не узаконена и носит рекомендательный характер. В случае, когда кандидат в замещающие родители отказывается проходить установленные ШПР диагностические процедуры, его решение не может являться причиной для отказа в передаче в его семью на воспитание ребенка. Современное законодательство предусматривает обязательную подготовку обоих замещающих родителей (при наличии полной семьи), но не предусматривает подготовку членов семей опекунов, кровных и уже воспитывающихся приёмных детей в замещающих семьях, а также иных значимых родственников, совместно проживающих с кандидатами в замещающие родители.

Комплекс диагностических процедур, которым подвергают кандидатов в замещающие родители, достаточно разнообразен, и редко носит системный характер. Каждая ШПР вправе самостоятельно определять

набор и количество психодиагностических методик. Как правило, специалисты ШПР, определяют перечень оценочных методик и методов, основываясь либо на существующих диагностических комплексах, разработанных группами российских и зарубежных исследователей, либо на собственном видении и понимании эффективного содержания оценочного процесса. В первом случае процедура оценки носит системный характер, поскольку предлагаемые для использования диагностические комплексы основаны на реальных исследованиях, а используемые методики обладают достаточной валидностью и надежностью.

В связи с тем, что в нашей стране имеются случаи жестокого обращения с детьми в замещающих семьях, а также случаи возвратов замещающими родителями детей в государственные учреждения, которые можно было бы прогнозировать, при прохождении кандидатами диагностики на начальном этапе обучения, необходимо ввести обязательную диагностику всех кандидатов, желающих принять на себя обязательства по воспитанию детей. При этом не стоит делать каких-либо исключений в пользу кандидатов, имеющих родственные связи с ребенком, поскольку в ряде случаев, возврат детей в неблагополучную, пусть и кровную семью, не является лучшим решением для ребенка. Отказ от прохождения психодиагностического обследования должен являться причиной для отказа не только для помещения ребенка в замещающую семью, но и для включения кандидата в группу ШПР. Данное условие стоит соблюдать потому, что в подобранных группах должны обучаться только те кандидаты, которые прошли необходимые процедуры оценки и у которых не выявлено психических отклонений, серьезных мотивационных девиаций и иных факторов, делающих их неспособными воспитывать приёмных детей.

Также перед прохождением диагностики в ШПР кандидаты в ходе общего медицинского осмотра должны проходить не формальное, а реальное обследование врача-психиатра, с предоставлением справки в ШПР. Кандидаты в замещающие родители не должны состоять на учёте у психиатра, и эта информация должна быть доступна специалистам ШПР, поскольку в настоящий момент имеются случаи утаивания кандидатами данного факта, приведшего к трагедии в замещающей семье.

Стоит отметить, что большинством специалистов ШПР, при оценке кандидатов в замещающие родители, применяется дефицитарный подход. Данный подход, несомненно, заслуживает внимания, поскольку позволяет выявить «мишени» для дальнейшего воздействия. Но параллельно стоит применять и ресурсный подход к оценке кандидатов (в некоторых ШПР он также применяется), позволяющий выявить ресур-

сы семьи, которые можно будет использовать при обучении и дальнейшем сопровождении семьи. При оценке ресурсов очень важно определить их *действительное* наличие, поскольку зачастую кандидаты склонны преувеличивать собственные способности и возможности своих семей. Именно поэтому необходимо постоянное включенное наблюдение специалистов за слушателями группы на протяжении всего периода их обучения в ШПР.

В большинстве ШПР при прохождении оценочных процедур формируется психосоциальный портрет кандидата в замещающие родители и лишь в немногих из них – психосоциальный портрет ребёнка, подходящего для воспитания каждой конкретной замещающей семье.

При формировании групп слушателей нужно учитывать многочисленные факторы, среди которых: уровень образования, проживание в городской либо сельской местности, наличие в семье кровных детей, наличие у семьи поддержки окружения, мотивационный фактор принятия в семью детей, жизнестойкость и способность к развитию кандидатов и *мн. др.* Для сбора столь обширных данных необходимо проводить с каждой семьёй индивидуальные встречи-консультации не только в начале образовательного процесса, но и в течение всего периода обучения в группе, а также при окончании кандидатами всего курса. При рассмотрении процесса обучения кандидатов в замещающие родители можно отметить, что большинством ШПР Томской области используется Программы подготовки кандидатов в замещающие родители, основанные на требованиях к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей (утвержденные приказом Министерства образования и науки РФ от 20 августа 2012 г. № 623).

Согласно Приложению 1 Приказа Департамента по вопросам семьи и детей Томской области от 06.12.2012 г. № 310-п «Об утверждении Программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и Порядка по организации и осуществлению деятельности по подготовки лиц, желающих принять в свою семью на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей», утверждена Программа, целью которой является обеспечение психолого-педагогической, правовой подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребёнка, оставшегося без попечения родителей.

Программа подготовки состоит из 13 весьма обширных разделов и предусматривает изучение следующих тем по разделам: «Введение в курс подготовки кандидатов в приемные родители», «Представление о

потребностях развития приемного ребенка и необходимых компетенциях приемных родителей. Понятие о мотивации приемных родителей», «Этапы развития ребенка», «Особенности развития и поведения ребенка, оставшегося без попечения родителей, подвергавшегося жестокому обращению. Диспропорции развития ребенка», «Последствия от разрыва с кровной семьей для развития ребенка, оставшегося без попечения родителей (нарушения привязанности, особенности переживания горя и потери, формирование личной и семейной идентичности)», «Адаптация приемного ребёнка и приёмной семьи», «Трудное» поведение приемного ребёнка, навыки управления «трудным» поведением ребёнка», «Обеспечение безопасности ребёнка. Меры по предотвращению риска жестокого обращения и причинения вреда здоровью ребёнка», «Особенности полового воспитания приёмного ребёнка», «Роль семьи в обеспечении потребностей развития и реабилитации ребёнка», «Основы законодательства Российской Федерации об устройстве детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семье граждан», «Взаимодействие приемной семьи с органами опеки и попечительства и иными организациями, предоставляющими услуги детям и семьям» и «Подведение итогов освоения курса подготовки кандидатов в приёмные родители».

В Программе определяются задачи, приводится Учебно-тематический план обучения кандидатов с нормативом 40 часов.

Порядок организации и осуществлению деятельности по подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребёнка, оставшегося без попечения родителей, содержит: общие положения подготовки кандидатов, порядок зачисления граждан, формы подготовки в ШПР, требования к организации образовательного процесса, требования к тренерско-преподавательскому составу, требования к уровню освоения кандидатами в приёмные родители содержания курса подготовки, а также к итоговой аттестации и процедуре выдачи свидетельств.

Утвержденная Программа подготовки имеет колоссальное значение для развития системы защиты детства в целом, поскольку, во-первых, определяет всероссийский эталон качества оказания услуг кандидатам в замещающие родители и, во-вторых, содержит регламентированное количество разделов, с описанием их внутреннего содержания, что определяет минимальный объем образовательной информации и формально исключает возможность использования для образовательного процесса неактуальной или неполной информации.

Имеются у действующей Программы и серьезные недостатки.

1. Отсутствие методического комплекта лекционного и практического учебного материала. Практический опыт показал, что в большинстве ведущих ШПР сами определяют содержание лекционного материала и практических занятий, основываясь на собственном понимании необходимого содержания образовательного процесса.

2. Несоответствие объёма информации, предлагаемой для обучения, и отводимого на это учебного времени. Хотя утвержденный порядок и позволяет расширять количество учебного времени, определяя нижнюю границу временных затрат, многие ШПР предпочитают довольствоваться предложенным учебным планом и выдают минимум информации по обозначенному перечню тем, многие из которых просто исключаются.

Имеются существенные недостатки и в контроле предоставления ШПР образовательной услуги. Необходим систематический мониторинг качества оказания услуг, основывающийся как на субъективной оценке самими получателями услуги – кандидатами в замещающие родители, так и на системе эффективных методов со стороны контрольно-надзорных органов, включающих личное присутствие экспертов в группах слушателей, а также отслеживание количества возвратов детей из семей выпускников каждой конкретной ШПР.

Если рассматривать вышеописанные проблемы глубже, то стоит сделать акцент на самой идеологии и миссии ШПР, как неких организаций, формирующих у слушателей компетенции, необходимые для успешного воспитания в семье приемного ребенка.

В настоящий момент лишь в небольшом количестве ШПР осознаются истинные цели и ценности данного образовательного учреждения, ещё в меньшем количестве выражен определенный подход к обучению кандидатов, отсутствует целостное понимание того, что именно и как необходимо делать, и к чему должны привести все усилия. Отсутствует понимание некой модели успешного приемного родителя, готового к воспитанию в своей семье приёмного ребёнка. Ведь для достижения результата необходимы ориентиры, т.е., специалисты должны понимать, какими именно компетенциями должны обладать будущие приёмные родители для того, чтобы принять ребёнка в семью. Именно на основании данного понимания должны быть определены методы, при помощи которых будут формироваться необходимые компетенции.

Стоит также обратить внимание и на подготовку специалистов, оказывающих услуги в ШПР. К диагностике и подготовке кандидатов в приемные родители не должны допускаться люди, не имеющие высшего психологического образования и не прошедшие специальные курсы

подготовки диагностов и тренеров ШПР. В нашей стране, имеются ШПР, в которых основные функции диагностов и тренеров выполняют замещающие родители, считающие себя успешными. В процессе обучения они «делятся» со слушателями личным опытом воспитания приемных детей. Данную практику возможно применять как одну из форм обучения кандидатов в ШПР, но не как основную, поскольку личный опыт далеко не всегда достаточен для эффективного и полноценного обучения кандидатов.

Учитывая все вышеописанное, можно сделать вывод о том, что для создания действительно эффективной системы подготовки граждан в ШПР необходимо обратить внимание на ряд следующих факторов.

1. Усовершенствование законодательной базы, касающейся системы защиты семьи и детства: введение обязательного психодиагностического обследования кандидатов в приемные родители и мер ответственности приёмных родителей за отказ от принятых на себя обязательств по воспитанию приёмного ребёнка без уважительной причины.

2. Введение единой системы психодиагностики и единого психодиагностического комплекса для оценки кандидатов в замещающие родители на территории всей Российской Федерации.

3. Разработка полноценного методического комплекса для обучения кандидатов в ШПР и внедрение данного комплекса.

4. Системное обучение всех тренеров, психологов и иных специалистов, принимающих участие в подготовке кандидатов в замещающие родители, с обязательной аттестацией.

5. Развитие системы ШПР, как универсальной системы качественного отбора и подготовки кандидатов в замещающие родители.

Предложенная система мер способна улучшить действующую систему подготовки кандидатов в замещающие родители и существенно снизить количество возвратов детей в государственные учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минобрнауки России от 20.08.2012 N 623 «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.08.2012 N 25269) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ РОДА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОЛИЦЕТВОРЕНИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

А.Н. Кречетова

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Категория рода присутствует во многих языках и является объектом исследования различных научных направлений. До сих пор не существует единого мнения касательно распределения существительных по родам как в рамках одного языка, так и в разных языковых системах. В данной статье мы рассмотрим проблемы, которые могут возникнуть при переводе в условиях несовпадения родов существительных в языковой паре английский-русский.

Очевидно, что в подавляющем большинстве случаев носители языка не придают значения роду существительных, и в повседневных ситуациях предметы, обозначаемые словами женского рода, не мыслятся как более женственные. И всё же родовая классификация оказывает свое влияние на восприятие действительности, что ярко проявляется в различного рода олицетворениях. Поэты часто олицетворяют абстрактные понятия, явления природы, окружающие предметы. Так, в зависимости от рода существительного в разных культурах зима олицетворяется как волшебница-чародейка или как седобородый старик.

В. Виноградов выделяет два вида информации, которые могут содержаться в словах. Это лингвистическая (служебная) и экстралингвистическая (знаменательная) информации. Служебная информация не подлежит переводу, она заменяется лингвистической информацией языка перевода (ПЯ) – к такому виду относится и категория рода неодушевленных существительных. Она не несёт в себе реальной семантической информации, поэтому становится проблемной для перевода только в том случае, когда приобретает функции знаменательной информации. Это как раз и происходит при метафорическом использовании рода неодушевленных существительных, при олицетворении [2].

В какой же ситуации оказывается переводчик, когда перед ним стоит задача передать олицетворяемый образ для носителей другого языка, другой культуры в условиях несовпадения рода существительных? Помимо того, что переводчик ограничен средствами ПЯ и не может нарушать грамматические правила, он действует в рамках принимающей культуры и должен учитывать существующие культурные традиции.

В данной статье рассматриваются переводы с английского языка на русский. Наличие рода как грамматической категории в современном английском языке является чрезвычайно спорным и широко обсуждаемым вопросом. Причиной такой ситуации является то, что род в английском языке имеет довольно ограниченное выражение, поэтому ставится под вопрос обоснованность выделения рода в отдельную грамматическую категорию. Чаще всего род в английском рассматривается как лексическая (А.И. Смирницкий) или лексико-грамматическая категория (М.Я. Блох). Выражение рода в английском может осуществляться несколькими способами [4]:

1. Существительными с разными корнями. Например, *father / mother*.
2. Существительными, образованными с помощью деривации. Например, с помощью суффикса *-ess*, в таких словах, как *actress, lioness*.
3. Составными существительными, такими как *policewoman / policeman, he-wolf / she-wolf*.

М.Я. Блох указывает на прономинальную референцию, т.е. соотношение существительных с личными местоимениями, как на грамматическое выражение.

Какую же роль играет род существительных при олицетворении? За исключением некоторых нечастых случаев, когда олицетворение противоречит грамматическому роду существительных, оно мотивируется именно грамматическим родом. Я.И. Гин отмечает, что при олицетворении грамматический род соотносится с мужским или женским полом, род выступает посредником между лексическим значением слова и приписываемым олицетворяемому объекту полом [3]. Однако не всегда грамматический род определяет выбор пола при олицетворении. В поэзии предметы или явления могут персонифицироваться согласно индивидуальным авторским ассоциациям или общепринятым культурным традициям.

В английской поэтической традиции одушевляются как существа женского рода предметы любимые и высоко ценимые. Например, такие слова как *ship, vessel, boat* всегда заменяются местоимением *she*, так как для моряков или для поэтов, воспевающих море, корабль является предметом любви. В свою очередь, предметы, ассоциирующиеся с силой, жестокостью или стабильностью, олицетворяются как существа мужского рода. К таким относятся олицетворения солнца, смерти, любви, времени или войны [4]. Авторские окказиональные олицетворения иногда могут противоречить общепринятым традициям или относиться к объектам, которые вообще обычно не олицетворяются. К примерам окказиональным олицетворений можно отнести описание ветра в произведении К. Мэнсфилд «*How Pearl Button Was Kidnapped*». Писательница придает порывам ветра образ маленьких детей (*little winds*), кото-

рые играют в прятки (*playing hide-and-seek*). Такое изображение ветра является необычным для английской культуры, где ветер ассоциируется с силой и мощью и при олицетворении обычно соотносится с мужским родом.

Главная проблема перевода олицетворений состоит в расхождении грамматического значения рода, которое в этом случае приобретает важную роль. Важность рода во многом связана с его коннотативным значением, т.е. изменяя при переводе род, переводчик рискует изменить и смысл. При олицетворении категория рода актуализируется, и существительные мужского рода в основном приобретают дополнительное значение «силы» и «активности». Если в ПЯ в качестве эквивалента выбрать слово женского рода, такие значения утратятся при переводе, так как женский род имеет коннотации «пассивности» и «мягкости». Необходимо учитывать гендерные стереотипы; если переводчик предпочел изменить пол олицетворяемого объекта, он должен убедиться, что характеристики персонажа не будут противоречить принятым в обществе представлениям о поведении мужчин и женщин. Поэтому, при выборе в ПЯ эквивалента с другим родом, иногда следует изменить и другие части произведения, характеризующие персонажа как мужчину/женщину.

Задача переводчика здесь – найти наиболее удачный способ передать образ так, чтобы он как можно меньше отличался от оригинального, и при этом был понятен читателям на ПЯ, не вызывая бы у них противоречий.

К группам наиболее часто олицетворяемых объектов относятся абстрактные понятия и животные. Они имеют большое значение в культуре многих народов, и в разных культурах за ними закреплены разные ассоциации. Интересным примером является олицетворение смерти. Перевод английских произведений, в которых фигурирует этот образ, на русский язык осложнен тем, что в англоязычной культуре смерть олицетворяется как существо мужского пола, что противоречит русской культурной традиции. Олицетворение смерти в мужском облике связано в первую очередь с древнеанглийским словом «*deaf*», которое являлось существительным мужского рода. Второй источник формирования такого представления – мифология [5]. Образ смерти в мужском облике твёрдо закреплён в англоязычной культуре. Даже если в поэтическом произведении нет прямого указания на мужской пол, он все равно подразумевается, и носители английского языка будут воспринимать этот образ именно в мужском облике.

При переводе на русский язык в большинстве случаев переводчики предпочитают не вносить изменений в русскую традицию олицетворения и согласовывают глаголы и прилагательные с существительным «смерть» в женском роде. В некоторых случаях такая замена вполне оправдана и приемлема. Например, в стихотворении Перси Шелли «*To Night*» поэт об-

ращается к ночи, и образ смерти фигурирует в качестве второстепенного: «*Thy brother Death came, and cried, / wouldst thou me?*» В русских переводах мужской образ не сохраняется, тем не менее, это не сильно искажает оригинальный смысл, так как важнее в этом стихотворении родственная связь Ночи и Смерти, а не мужской облик. Поэтому в русских переводах В. Лунина и К. Бальмонта смерть становится не братом ночи, а её сестрой: «*Сестра твоя, Смерть, прокричала, придя:/ “Ты хочешь меня?”*»; «*Сестра твоя, Смерть, мне сказала с укором:/ Ты хочешь меня?*»

Однако случается и так, что замена мужского образа на женский ведёт к искажению смысла. Такую ситуацию можно рассмотреть на примере переводов «*Ode to a Nightingale*» Джона Китса, где поэт выражает своё отношение к Смерти: «*Darkling I listen; and, for many a time/ I have been half in love with easeful Death,/ Call’d him soft names in many a mused rhyme,/ To take into the air my quiet breath*». В большинстве русских переводов смерть представляется в женском облике:

<p><i>Я в Смерть бывал мучительно влюблён, – Когда во мраке слышал это пенье, Я даровал ей тысячи имён, Стихи о ней слагая в упоенье.</i> пер. Е. Витковского.</p>	<p><i>Вот здесь впотьмах о смерти я мечтал, С ней, безмятежной, я хотел за- снуть, И звал, и нежные слова шептал, Ночным ознобом наполняя грудь.</i> пер. Г. Кружкова</p>
--	---

В данных переводах вводится дополнительный образ смерти как любовницы, что совершенно не соответствует оригинальному замыслу. Поэтому, в этом случае замена мужского образа на женский ведёт к искажению смысла. Автор пишет, что он влюблён в смерть, но он вовсе не предполагает отношения к ней как к любовнице. В данном стихотворении скорее имеется в виду ласковое дружеское отношение. Более точную передачу образа находим в переводе А. Грибанова: «*Тьма мне близка. Как часто в час ночной/ Просил я **смерть** как ласкового друга,/ Впустить меня в спасительный покой/ Без боли, без томленья, без испуга*». И в этом переводе смерть не представляется как существо мужского пола, но показано отношение как к другу, а не как к любовнице.

В некоторых переводах слово *смерть* согласуется с частями речи в мужском роде. *Смерть* является одним из центральных образов серии книг «*Плоский мир*» английского фэнтези-писателя Терри Пратчетта. В его в книгах персонаж *Death* изображен в виде скелета в черном балахоне. В русских переводах читателям представляется мужской персонаж по имени Смерть: «*Глухо зарывчав, Смерть протянул костлявый палец и*

остановил его сердце, но это не доставило ему никакого удовольствия» [7. С. 13]; «Смерть перевернул измеритель – так, на всякий случай, посмотри, что будет» [6. С. 17].

Значительную часть олицетворяемых в литературе объектов составляют животные. В русской и английской культурах олицетворения животных и птиц во многих случаях не совпадают. Интерес для рассмотрения представляет образ соловья в литературе; в русском языке это слово мужского рода, в английском «*nightingale*» традиционно олицетворяется в женском облике. Одно из произведений, в которых соловей является главным персонажем – «*Nightingale and the Rose*» Оскара Уайльда. В русских переводах, выполненных И.П. Сахаровым, К.И. Чуковским и П. Сергеевым, Г. Нуждиным, название произведения звучит как «Соловей и роза», и соловей представлен в мужском образе. Переводчики предпочли создать мужской образ соловья, потому что он традиционен и символичен для русской культуры именно в таком варианте. Готовность птицы принести себя в жертву во имя любви является главной чертой этого персонажа. Разумеется, женское и мужское самопожертвование могут по-разному восприниматься читателями, но главная идея передана в переводе.

Существует и вариант передачи в русском переводе образа «*nightingale*» в женском роде. В русской литературе можно встретить слово *филомела*, которое также обозначает соловья. Судьбе этого слова в русской поэзии посвящены исследования Я.И. Гина. В русскую поэзию этот образ пришел в конце XVIII века; *Филомела* стала именно поэтическим символом, *соловей* же оставался стилистически нейтральным словом [8]. Такой вариант перевода слова «*nightingale*» находим в переводах элегии П.Б. Шелли «*Adonais: An Elegy on the Death of John Keats*». *Nightingale* встречается в следующих строках элегии: «*Thy spirit's sister, the lorn nightingale/ Mourns not her mate with such melodious pain*». В русских переводах эти строки выглядят так:

<p><i>Как, горестно стеная, Филомела – Сестра тебе, любимого зовёт.</i></p> <p style="text-align: right;">пер. С. Сухарева</p>	<p><i>Не так скорбит, рыданьем тронув лес, Душа мелодий скорбных, Филомела.</i></p> <p style="text-align: right;">пер. В. Микушевича</p>
--	--

Если в прозаических произведениях *филомела* может не подходить стилистически, то при переводе поэзии это слово может выручить переводчика, так как оно не только соответствует женскому роду оригинального образа, но и идеально вписывается в поэтический контекст. Так, синонимическая замена может оказаться очень эффективным способом передачи олицетворяемого образа.

Таким образом, несовпадение родов существительных ставит перед переводчиком следующие задачи. Во-первых, необходимо решить, сохранять род при переводе или изменить его. Для этого переводчику потребуется определить, насколько важную роль род существительного играет в создании данного художественного образа. Во-вторых, необходимо учитывать определенные коннотации, закрепленные за *мужским* и *женским* в данных культурах. В-третьих, задачей является подбор подходящего эквивалента, который наиболее полно передаст оригинальный образ и при этом будет легко восприниматься целевой аудиторией. Все эти факторы позволяют говорить о том, что при переводе олицетворений в условиях несовпадения рода существительных требуется проводить тщательный анализ художественного образа, а также уделять особое внимание культурным различиям целевых аудиторий ПЯ и исходного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка / М.Я. Блох – М.: Высшая школа, 2006. – 423 с.
2. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы / В.С. Виноградов – М.: Университет, 2004. – 235 с.
3. Гин Я.И. Проблемы поэтики грамматических категорий / Я.И. Гин – СПб.: Академический проект, 1996. – 224 с.
4. Кобрина Н.А. Теоретическая грамматика современного английского языка / Н.А. Кобрина, Н.Н. Болдырев, А.А. Худяков – М.: Высшая школа, 2007. – 368 с.
5. Матвеева А.С. Олицетворение смерти в английской поэзии/ А.С. Матвеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 114. – С. 222–231.
6. Пратчетт Т. Мрачный жнец / Т. Пратчетт – М.: Эксмо, 2012. – 414 с.
7. Пратчетт Т. Цвет волшебства / Т. Пратчетт – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 380 с.
8. Саркисова К.В. Грамматическая категория рода в поэзии: способы актуализации и трудности перевода / К.В. Саркисова // Вестник ТвГУ. – 2012. – Вып. 2, № 10. – С. 149–155.

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ЛИТЕРАТУРНЫХ СКАЗКАХ Р. ДАЛЯ

Н.В. Макарова

*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)*

Детское восприятие действительности обуславливает необходимость создавать произведения литературы для маленьких читателей близким, ясным и понятным.

Современный исследователь детской литературы И.Н. Арзамасцева, приводит в своём учебнике художественные критерии детской литературы. Она ссылается на К.И. Чуковского, который важнейшими художественными особенностями детских произведений считал образность, насыщенность глаголами при минимальном использовании прилагательных, близость к детскому фольклору, обилие юмора. Сама И.Н. Арзамасцева отмечает, что язык детской книги должен быть особенно богат, «ведь если ребенок усвоит язык бедный, маловыразительный, то преодолеть этот недостаток ему в дальнейшей жизни будет весьма сложно» [1. С. 4]. А в идеале, по мнению И.Н. Арзамасцевой, детские прозаические произведения должны легко запоминаться наизусть, становиться частью речевого опыта юного читателя.

А.О. Тананыхина, изучающая лингвостилистические особенности современной англоязычной литературной сказки, указывает, что вместе с общими типологическими чертами, характерными для языка и стиля современных литературных сказок, существуют и те, которые свойственны лишь отдельным авторам и, таким образом, определяются их идиостилем. Такие лингвостилистические особенности имеют отношение или к присутствию в авторском стиле каких-либо специфических экспрессивных средств, или к степени частотности использования того или иного стилистического приема или способа репрезентации информации [7. С.8].

Современные британские писатели-сказочники, к каковым относится и Р. Даль, развивают основные типологические свойства, заложенные ещё со времен Льюиса Кэрролла своими предшественниками, английскими писателями, в жанр литературной сказки. К таким чертам А.О. Тананыхина относит юмор, игру, иронию, постоянную смену настроений, легкость, с которой развивается повествование [7. С.8].

Фольклорные элементы являются непременным атрибутом любой литературной сказки, поскольку народная сказка разговаривает с юным слушателем на равных. Степень присутствия фольклорного начала в

повести-сказке может быть разной: по мнению И.Н. Арзамасцевой, автор в своем произведении может заимствовать и интерпретировать как только лишь сюжет народных сказок, так и использовать в тексте отдельные сказочные структуры [1. С. 4].

Р. Даль, самый известный в Великобритании детский писатель, обладает идиостилем, благодаря которому его произведения остаются любимыми уже у нескольких поколений маленьких читателей. Немаловажную роль в создании этого уникального стиля играют фольклорные элементы, умело используемые писателем.

Герои фольклорной сказки всегда имеют четкую моральную ориентацию. Здесь нет места полутонам. Добрый – или злой, хороший – или плохой – третьего не бывает. При этом положительный герой сказки всегда находится в более выгодной, интересной, привлекательной позиции по сравнению с отрицательным. Это находит отражение в описании внешности, речевых характеристик, поступков сказочных персонажей.

Аналогичную ситуацию мы наблюдаем в сказках Р. Даля.

Так, капризная, эгоистичная, взбалмошная бабушка Джорджа из сказки “George’s Marvelous Medicine” для её внука – *selfish grumpy old woman, filthy old woman, a miserable old grouch, old geezer, old bird, miserable old pig, old hag, ancient scrawny old woman, old goat, hated horrid old witchy woman. ...She was always complaining, grouching, grumbling, griping.*

Звук её голоса неприятен, она говорит на повышенных тонах. Для её речевой характеристики используются такие глаголы, как: *screech, shout, yell, cry, squawk*. Из её уст постоянно звучат ругательства. Своего семилетнего внука она называет *a nasty little maggot, a lazy disobedient little worm, a tiresome little boy, an idle little beast, a selfish pig, a lazy little brute.*

Особого внимания заслуживает описание внешности, которая, как и в фольклоре, имеет типизированный характер, и где главный акцент делается на таких характеристиках, как рост, полнота, глаза и рот:

В фольклоре любые отклонения от нормы – существа очень маленького или очень большого роста, очень полные или очень худые – рассматриваются как носители враждебного, злого начала. Бабушка Джорджа – существо очень маленького роста:

“She certainly was a very tiny person. Her legs were so short she had to have a footstool to put her feet on, and her head only came half way up the back of the armchair”.

Описание внешности злых фермеров из сказки “Fantastic Mr. Fox” также соответствует этому принципу:

*“Boggis was **enormously fat**”.*

*“Bunce was **so short** his chin would have been under water in the shallow end of any swimming- pool in the world”.*

*“Bean was **as thin as a pencil**”.*

В сказках Р. Даля описание глаз и губ отрицательных героев, которые в английском фольклоре являются традиционными точками красоты [6. С. 6] и обращают на себя внимание читателя, резко контрастирует с общепринятыми нормами.

У бабушки Джорджа не приятный взгляд, отталкивающая улыбка, некрасивые зубы: *wicked little eyes/brilliant unblinking eyes/ a frozen pop-eyed look; thin icy smile/frosty smile, pale brown teeth, a small puckered-up mouth like a dog’s bottom.*

У фермера Бина зубы почти отсутствуют: *“Bean made a sickly smile. When he smiled you saw his scarlet gums. You saw more gums than teeth”.*

И, напротив, положительный герой мистер Фокс – привлекательный обладатель располагающей улыбки и хороших зубов: *“Mr. Fox poked his long handsome face out into the night air and sniffed once”.* *“Mr. Fox gave a brilliant smile, flashing his white teeth”.*

Р. Даль не даёт прямых характеристик своим героям, описывая их опосредованно – через портрет, речь, поступки. Тем самым он заставляет работать воображение маленького читателя и самостоятельно делать выводы.

Другой яркой характеристикой языка фольклора является принцип повторяемости [4. С. 50]. Для фольклора и однотипных с ним художественных явлений релевантна эстетика тождества. В её основе лежит сумма принципов, которая сводится к отождествлению изображаемых явлений жизни с уже известными аудитории и вошедшими в систему «правил» моделями-штампами. «Гносеологическая природа эстетики тождества состоит в том, что разнообразные явления жизни познаются путём приравнивания их определенным логическим моделям», пишет Ю.М. Лотман [5. С. 223].

В сказках Р. Даля повторы (как на текстообразующем, так и на синтаксическом уровнях) занимают значительное место. Обычно это троекратные повторы. Так, фрагменты текста, репрезентирующие злых фермеров (“Fantastic Mr. Fox”), построены по единой модели. Согласно этой модели в текст последовательно вводится информация о роде деятельности фермеров, их внешности, гастрономических пристрастиях:

“Boggis was a chicken farmer. He kept thousands of chickens. He was enormously fat. This was because he ate three boiled chickens smothered with dumplings every day for breakfast, lunch and supper.

Bunce was a duck-and-geese farmer. He kept thousands of ducks and geese. He was a kind of pot-bellied dwarf. He was so short his chin would have been under water in the shallow end of any swimming-pool in the world. His food was doughnuts and goose livers. He mashed the livers into a disgusting paste and then stuffed the paste into the doughnuts. This diet gave him a tummy-ache and a beastly temper.

Bean was a turkey-and-apple farmer. He kept thousands of turkeys in an orchard full of apple trees. He never ate any food at all. Instead, he drank gallons of strong cider which he made from the apples in his orchard. He was as thin as a pencil”.

Джордж (“*Georges’s Marvelous Medicine*”) трижды даёт лекарство бабушке, которая, приняв его, становится то невероятно маленькой, то непомерно большой, то чрезвычайно худой и длинной. Мальчик испытывает вновь созданный препарат на трёх животных. Три раза он пытается отговорить отца, воодушевленного его открытием, от дальнейших экспериментов. В сказке “*Fantastic Mr. Fox*” злые фермеры предпринимают три попытки, чтобы достать лиса и его семью из норы.

Синтаксическая организация сказок Р. Даля также основана на структурных моделях, свойственных фольклорным текстам. Среди них синтаксический параллелизм, позиционный и концентрирующий повторы.

Синтаксический параллелизм – способ связи предложений в тексте. «Части объединяемых параллелизмом конструкций обладают синтаксической и семантической однотипностью, так как состоят из функционально тождественных компонентов, расположенных в одинаковом порядке. Их структурная соотнесенность обуславливает синтаксическую связь между ними» [2. С. 161]. Приведем примеры:

“There’s jacky-jumpers in my tummy! There’s squiggles in my belly! There’s bangers in my bottom!”

“The long, thin Bean walked away. The tiny Bunce trotted after him. The fat Boggis stayed where he was”.

“For years and years I’ve been trying to breed bigger and bigger animals. Bigger bulls for beef, Bigger pigs for pork. Bigger sheep for mutton.”

«Позиционный повтор представляет собой разновидность классического синтаксического параллелизма, характеризующуюся повторением компонента, в котором в соседних предложениях синтаксически соотносятся однофункциональные члены» [3. С. 68], например:

“He would have liked to put a fire cracker under her chair, but he didn’t have one.

He would have liked to put a long green snake down the back of her dress, but he didn’t have a long green snake.

He would have liked to put six big black rats in the room with her and lock the door but he didn’t have six big black rats”.

«При концентрирующем повторе член предикативной единицы, находящейся в многообразных синтаксических связях с другими её членами, воспроизводится в соседних предложениях, реализуя в каждом из них одну или две из этих связей» [3. С. 74]. Приведем примеры:

“Come close to me, little boy, «she said, beckoning to him with a horny finger. “Come closer to me and I will tell you secrets”.

“I have done it!” he yelled. “I have done it first time!”

“You are trying to get away from me, aren’t you?” she said, pointing a finger straight at George’s face. “You are trying to leave your Grandma”.

Таким образом, в ходе анализа было установлено, что для идиостиля Р. Даля симптоматично присутствие фольклорных элементов: языковая организация его сказок на уровне текстообразования и синтаксиса полностью подчиняется народной сказочной традиции, а именно, формируется такими фольклорными элементами, как:

1) типизированным изображением положительных и отрицательных героев с акцентом на описание внешности и речевых характеристик;

2) использованием троекратного повтора как текстообразующей модели;

3) синтаксической организацией текстового пространства в соответствии с синтаксическими фольклорными формулами – синтаксическим параллелизмом, позиционным и концентрирующим повторами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арзамасцева И.Н. Детская литература: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 448 с.
2. Артеменко Е.Б. О генетических основах явлений народной поэтики // Филологические записки. – Вып. 8. – Воронеж, 1997. – С. 151–164.
3. Артеменко Е.Б. Синтаксический строй русской народной лирической песни в аспекте ее художественной организации. – Воронеж: ВГУ, 1977 – 160 с.
4. Боров Ю. Эстетика.– Смоленск: Русич, 1997. – Т.2. – 640 с.

5. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М.Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М.: «Языки русской культуры», 1994. – С. 17–247.
6. Петренко О.А. Народно-поэтическая лексика в этническом аспекте (на материале русского и английского фольклора): автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – Орёл, 1996. –18с.
7. Тананыхина А.О. Лингвостилистические особенности современной англоязычной литературной сказки: автореф канд. дис. – Спб., 2007. – 24с.
8. Dahl R. Georges's Marvelous Medicine. – Puffin Books, 2007. – 84 p.
9. Dahl R. Fantastic Mr. Fox. – Puffin Books, 2007. – 86p.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т.А. Марцева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

В настоящее время дистанционное преподавание различных дисциплин становится всё более популярным как в «чистом» виде, так и в смешанном, сочетая традиционное обучение с онлайн-занятиями. Благодаря развитию Интернет-технологий, появилась возможность проводить индивидуальные или групповые занятия виртуально без необходимости присутствия обучающихся в одном месте.

Многие участники дистанционного образовательного процесса (ДО) отмечают такие преимущества удаленного обучения, как:

– *удобство*: для проведения занятия нужен ноутбук или телефон с веб-камерой и доступ в сеть Интернет;

– *мобильность*: обучаемые и преподаватели могут находиться в любой точке мира в любом часовом поясе.

– *комфорт*: участники ДО процесса находятся в знакомой для них обстановке, что способствует снижению уровня стресса и лучшему усвоению материала. Для обучаемых монитор компьютера создает некий психологический защитный барьер. Они чувствуют себя увереннее и применяют полученные знания на практике гораздо свободнее.

– *эффективность*: дистанционные занятия предоставляют больше возможностей максимально удобно спланировать график занятий, что положительным образом сказывается на посещаемости; по статистике, сту-

денты пропускают дистанционные занятия в среднем на 17% реже, чем традиционные, что повышает скорость овладения навыками и умениями иностранного языка.

Тем не менее, процесс ДО требует некоторой психологической адаптации как от преподавателя, так и от студента. Во-первых, следует отметить смещение ролей, которое отличает удаленное обучение от традиционного. В классической системе образования ключевая роль отведена преподавателю – источнику знаний. Наиболее распространенная форма занятия – лекция, где у студентов пассивная роль – слушателей. От них не требуется дополнительных усилий по сбору и анализу информации; порой посещения лекций достаточно, чтобы успешно сдать экзамен или зачёт. В системе ДО акценты смещаются. Эта форма обучения ориентирована на студента, он становится активным субъектом, ответственным за результаты обучения не меньше, а возможно, и больше преподавателя. Здесь особую важность приобретает не оценка за экзамен, а полученные знания и возможность их применения в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Преподаватель в этом процессе становится посредником между обучаемым и различными мультимедийными ресурсами. Его функции – организация и управление учебным процессом [2].

Во-вторых, для многих студентов интернет-обучение является поначалу некомфортным и даже пугающим, кто-то не готов отойти от традиционной модели обучения в аудитории, а кто-то не уверен в своих навыках использования компьютерных приложений, необходимых для ДО процесса (как правило, это относится к студентам старшего возраста). В этом случае, задача преподавателя – максимально аккуратно познакомить студента со всеми особенностями такого обучения, провести пробное занятие. Перед занятием полезно отправить студенту список технических требований, необходимых для бесперебойного проведения дистанционных занятий (рис. 1).



Рис. 1. Минимальные технические требования для проведения дистанционных занятий.

Следует отметить важность первого обмена электронными сообщениями с новым студентом – оно позволяет наладить личный контакт, обменяться всей контактной информацией, на случай необходимости, отправить пакет материалов, необходимых для занятия (это могут быть как текстовые, так и мультимедиа файлы), чтобы студент смог заранее распечатать и загрузить их на своё устройство. Необходимо с первого сообщения вести переписку со студентом на иностранном языке, используя доступные для его уровня владения языком средства, а также мотивировать студента отвечать подобным образом. Это познакомит студента с правилами и основными формулами письменного межкультурного общения и может стать одним из факторов формирования навыков письменной речи.

Во время первого занятия важно продемонстрировать обучаемому все инструменты, которые он может использовать (усиление и уменьшение звука, включение и выключение изображения, передача и приём файлов, демонстрация на экране и пр.). Это обеспечит создание комфортной среды во время занятия. Кроме того, необходимо построить свое занятие таким образом, чтобы наиболее полно показать возможности ДО: активно использовать функцию чата, чтобы вводить новые лексические единицы, послушать и обсудить аудио- или посмотреть видеофрагмент, продемонстрировать функцию записи и обмена видеосообщениями, использовать функцию демонстрации на экране, чтобы наглядно презентовать новый материал (при помощи таких приложений, как *Mind Manager* и *Power Point*).

Также необходимо обсудить и отрепетировать с обучаемым алгоритм действий на случай снижения качества связи. Такие ситуации, к сожалению, нередки, но ими можно управлять. Чаще всего, можно столкнуться с такими проблемами, как задержка звука и застывшее изображение. В этой ситуации лучше всего предложить студенту выключить его видеотрансляцию, что снизит нагрузку на канал связи и позволит продолжить занятие. Как только уровень сигнала выровняется, можно вернуть изображение. Отработка таких моментов заранее, подготовит и успокоит студента и позволит сохранить высокий уровень эффективности занятия, несмотря на возможные помехи. Принимая во внимание подобные технические накладки, необходимо высылать студенту весь пакет материалов до занятия, чтобы в случае необходимости иметь возможность делать аудио- и видеозадания с устройства студента. В этом случае, технические несовершенства связи не будут препятствовать запланированному ходу занятия.

Исходя из вышесказанного, правильно спланированное и проведенное первое занятие устранил большинство сомнений студента в эффективности ДО, но обеспечит преподавателя на начальном этапе дополнительной нагрузкой в аспекте организации учебного процесса. При разработке курса ДО важно учитывать новые требования, предъявляемые к учебным материалам. Преподавателям по возможности лучше создавать их в тесном сотрудничестве с программистами. Все материалы должны быть четко систематизированными, разбитыми на мелкие блоки, доступными для понимания и самостоятельной работы, наглядными, вариативными, содержать аутентичный фактический материал, большой объем ситуативных заданий и упражнений, обеспечивать многократное повторение материала для формирования необходимого умения или навыка [1]. Тем не менее, в дальнейшем созданный курс значительно сократит трудозатраты преподавателя. Его можно будет тиражировать на большую аудиторию студентов, делая лишь небольшие корректировки, учитывающие индивидуальные особенности каждого студента. Преподавателю также не придется тратить дополнительное время на проверку домашних заданий, контрольных и самостоятельных работ – со всеми этими функциями гораздо эффективнее справятся компьютерные программы.

На первый взгляд, создание контента для курса ДО кажется задачей, требующей больших финансовых, трудовых и временных инвестиций, но в настоящее время существует ряд готовых бесплатных платформ, которые преподаватели могут использовать для осуществления информационной и административной поддержки своего курса, а также контроля за развитием языковых компетенций обучаемых. Одним из таких инструментов является интернет-портал www.quizlet.com. Этот ресурс позволяет создавать базы данных по любому предмету, от иностранных слов и выражений до химических или математических формул. Он незаменим для обучения иностранному языку, так как позволяет преподавателю формировать списки новой лексики для группы или индивидуально для каждого студента, объединять их по смысловым блокам, записывать или автоматически генерировать звуковое сопровождение, подбирать изображения, создавать на основе загруженной информации разнообразные упражнения, игры и тесты. Вся информация в режиме реального времени синхронизируется с приложениями для мобильных устройств *Quizlet* или *Flashcards Deluxe*, что позволяет студентам иметь доступ к индивидуальным материалам и пользоваться ими в удобное время. При этом преподаватель может отследить активность студентов, зайдя на сайт, узнать об их успехах и трудностях. В сети Интернет существует множество подобных ресурсов для создания кроссвордов, викторин, упражнений для формирования навыков устной и письменной речи, что позволяет любому образовательному учреждению при минимальных вложениях получить максимум пользы.

При подготовке учебных материалов незаменимы приложения *Mind Manager* и *Power Point*. С их помощью можно создавать современные наглядные и структурированные материалы курса. Презентация нового лексического материала при помощи «карт ума» (*mind maps*) помогает студентам легче запоминать и использовать его в речи, а для преподавателя такие карты – это ещё и возможность проконтролировать и оценить процесс усвоения материала (рис. 2).

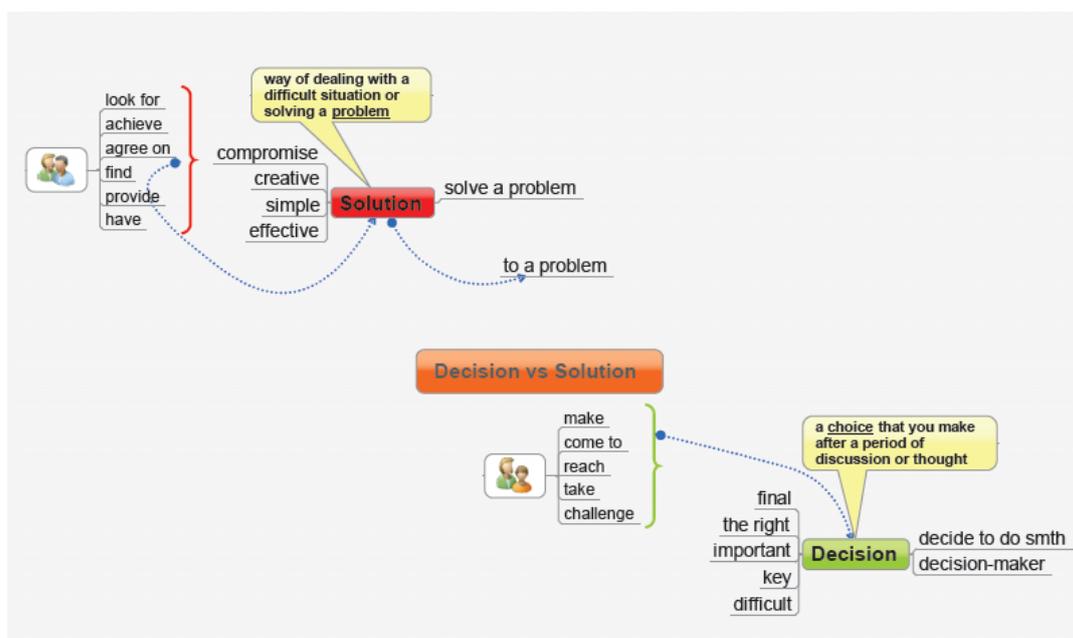


Рис. 2. Введение новой лексики при помощи приложения *Mind Map*.

Данное приложение также незаменимо при обучении студента презентационным навыкам и навыкам письменной речи (например, написанию эссе); оно позволяет быстро записать и систематизировать идеи, необходимые для выполнения поставленной задачи.

Приложение *Power Point* значительно облегчает введение и обработку грамматического материала, позволяя студентам быстро запоминать новые грамматические конструкции и сразу же инкорпорировать их в свою речь (рис. 3).

Представленные приложения и созданные на их основе материалы, безусловно, могут быть в равной степени эффективно использованы и на традиционных занятиях, однако при Интернет-обучении они просто незаменимы. И это лишь малая часть возможностей, доступных преподавателю и открывающих перед ним огромный простор для творчества.

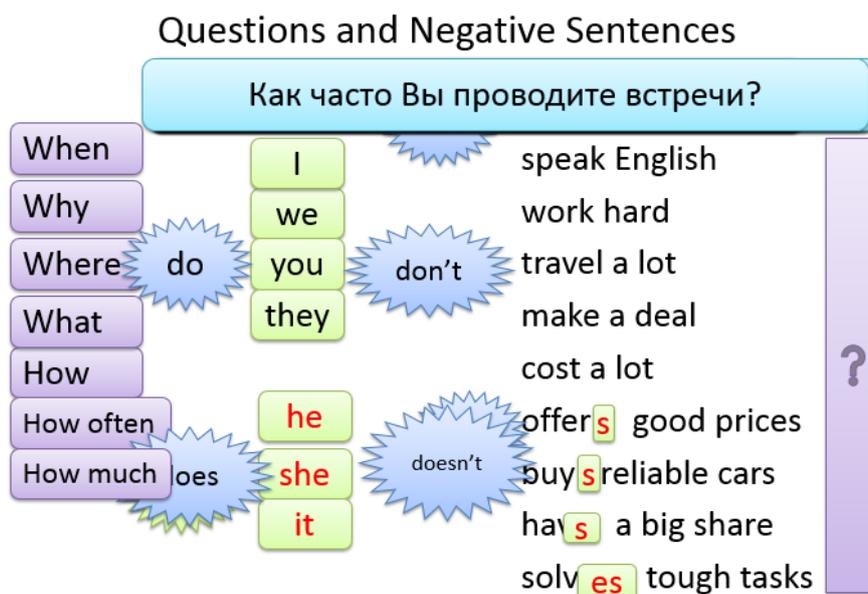


Рис. 3. Один из слайдов грамматической презентации.

В заключение необходимо подчеркнуть, что ДО ни в коем случае не вытесняет традиционное обучение, но может его разнообразить и обогатить, а также является хорошей альтернативой классическому обучению в случае невозможности присутствия обучаемых на очных занятиях из-за удаленности их местопребывания от культурных и образовательных центров. ДО позволяет получить высшее или дополнительное образование в удобное время, не отрываясь от основного вида деятельности. Новые технологии, используемые в организации ДО, делают его особенно привлекательным для молодых людей, что создаёт дополнительную мотивацию к изучению предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И., Лупанов К.Ю. Проблемы разработки учебно-методических пособий для системы дистанционного образования // Применение новых технологий в образовании: Материалы IX Международной научно-практической конференции. – М.: АТИСО, 1998. – С. 173–181.
2. Бронзова Л.И. Обучение иностранному языку в системе дистанционного образования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 1–2. – С- 471–476.

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК МЕТОДИКА АНАЛИЗА НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ РЕЦЕПЦИИ ЭКРАНИЗАЦИИ ТРИЛОГИИ «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»

Е.В. Масяйкина

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Роль Джона Рональда Руэла Толкиена в истории мировой литературы фэнтези сложно переоценить. Главным его трудом является цикл произведений, посвященных вымышленному миру под названием Арда и его части, названной Средиземье: в частности, романы «Хоббит», «Сильмариллион» и трилогия «Властелин колец» [6].

Несмотря на то, что творчество Толкиена формально не принадлежало постмодернизму, он был «сыном своего времени» и это течение, так или иначе, наложило некоторый отпечаток на его творчество [1]. В частности, им используются включения поэтического, песенного и эпического материала в трилогию «Властелин колец» с целью более глубокого раскрытия культуры изображаемой страны, создания иллюзии «живости» и исторического развития изображенных народностей. Питер Джексон интерпретирует интертекстуальный код Толкиена, преследуя те же цели, что и Толкиен: раскрыть с помощью данных вставок интермедиаальный потенциал персонажей, дать каждому народу Средиземья свой «голос», который будет наиболее полно характеризовать его свойства и качества. Представление окружающей действительности через музыку, песни и стихи является особенно важной чертой романов Толкиена, поэтому перенесение его в кинотрилогию позволило режиссеру реализовать замысел автора. В первом фильме «Братство кольца» содержится 14 музыкальных включений, во втором, «Две крепости» – 11, в третьем, «Возвращение короля» – 15. Их гораздо меньше, чем в романе и их источником являются не только поэтические тексты Толкиена, но и прозаические фрагменты романа как такового [2].

Интермедиаальность в искусстве в целом и литературе в частности является актуальным и перспективным направлением для современных исследований. Трактовка данного понятия является предметом активных научных дискуссий. Вопросы его использования и классификации также вызывают споры среди исследователей, что является показателем актуальности проблемы. Экранизация трилогии является богатым материалом для исследования, так как в ней широко представлен интермедиаальный материал, обогащающий видеоряд и привносящий новые се-

мантические аспекты. Таким образом, имеет смысл говорить об интермедиальном переводе, перекодировании произведения искусства: романа в фильм и так далее. Данный вид перевода также характеризуется изменениями формы и содержания произведения, что, несомненно, требовало рассмотрения в данной работе.

Применение данного метода позволяет наиболее полно раскрыть особенности авторского текста и даёт возможность всестороннего и многоаспектного их изучения.

Анализ поэтического и песенного материала фильмов по таким критериям как время появления в фильме, жанр, автор/исполнитель текста, функции интермедиальной вставки, роль в сюжете и др., позволил выделить функциональные группы поэтических вставок. Основными функциями являются часто не отделимые друг от друга магическая, эстетическая, сохранения культурной памяти, мотивационная, образовательная, философская и идентифицирующая.

Песенный материал делится на три категории по характеру воспроизведения:

1. Полное – те фрагменты, где можно рассматривать текст как единое литературное целое, имеющее начало, середину и конец.

2. Частичное – характер воспроизведения фрагментарен, обрывочен.

3. Компенсаторное – фрагмент носит дополнительный характер и компенсирует утраченную информацию при переносе книги в фильм.

Материал также подразделяется на две группы по критерию интердискурсивной наполненности текста: 1) фрагменты, исполняющиеся с музыкальным сопровождением, с текстом, связанные интердискурсивно с текстами Толкиена (как правило, прозаическими и взятыми из разных фрагментов трилогии); 2) случаи точного воспроизведения поэтических вставок трилогии. Заголовки текстов первой группы будут выделены *курсивом*, второй – подчеркнуты.

К фрагментам, **воспроизводимым в режиссерской версии фильма в прямой интертекстуальной связи с текстами Толкиена**, варианте мы можем причислить такие песни как:

• **The Road Goes Ever On** [11]. Она появляется в фильме три раза: сначала она исполняется прибывающим в Шир Гендальфом, потом два раза – покидающим дом Бильбо. В фильме озвучивается только первая часть стихотворения, эти моменты кинематографически не выделены (на них нет акцентов), заметить их может только внимательный зритель. Однако сложно переоценить важность включения данной песни в ткань фильма, поскольку «*The Road Goes Ever On*» является программной для всей трилогии. Интермедиальные функции вставки – эстетическая, мотивационная и философская.

• ***Gollum's Fish Song*** [3] – поется Голлумом в убежище при ловле рыбы. Песня не полностью повторяет исходный текст, являясь умеренно вольной вариацией. Для Голлума, как и для Тома Бомбадила (сцены с которым, к большому сожалению, не были включены в фильм) типичен спонтанный характер творчества: он поёт о том, что видит и о том, о чём думает. Также важной деталью творчества Голлума является то, что он – единственный из не положительных персонажей, в уста которого были вложены песни, что свидетельствует о психологическом раскрытии персонажа и неоднозначности его роли в ткани произведения. Интермедийные функции вставки – эстетическая, мотивационная.

• **A Walking Song** [9] – песня Пипина Денетору. Она примечательна тем, что в книге строки, которые он поёт, использовались в самом первом томе – её пели хоббиты. А в фильме она перенесена в другой антураж, что наполняет её принципиально иным пафосом. Если в книге доминирующей интермедийной функцией фрагмента является мотивация, то в фильме доминирует философская функция, песнь повествует о свете, надежде и хрупкости человеческой жизни: «*Home is behind, the world ahead,/ And there are many paths to tread/ Through shadows to the edge of night,/ Until the stars are all alight. Mist and twilight, cloud and shade, / Away shall fade! Away shall fade!*» [9].

К фрагментам, **воспроизводимым в режиссерской версии фильма частично, в интертекстуальной связи с текстами Толкиена**, мы можем причислить такие песни как:

• **Ring verse** [7]. Оно звучит в фильме в двух сценах. Его нет в начале (этот эпиграф компенсируется монологом Галадриэли и рассказанной историей о кольце), также оно ни разу не звучит полностью. В первой сцене Гендальф рассказывает о нем Фродо, проявляя при помощи огня надпись. Там цитируются только две строки, остальное Гендальф пересказывается прозой. Во второй сцене, на совете в Ривенделле, Гендальф цитирует заклинание на темном наречии. Интермедийная функция вставки – магическая.

• **All that is Gold does not glitter** [8] – стихотворение о судьбе Арагорна, «автор»: Бильбо Беггинс. В книге оно появлялось дважды: в письме Гендальфа хоббитам и на совете в Ривенделле, где его читает Бильбо. В фильме место стихотворения было изменено: последние четыре строки стихотворения читает Арвен Элронду перед тем, как он повелит перековать Нарсил. Таким образом, изменение места стихотворения не отразилось на его коммуникативной составляющей. Интермедийные функции вставки – магическая, провиденциальная, идентификационная.

К фрагментам, **воспроизводимым в режиссерской версии фильма в компенсаторной интертекстуальной связи с текстами Толкиена**, варианте мы можем причислить такие песни как:

• **Namarie** [5] – фрагмент исполняется в сцене, когда братство кольца покидает Лориэн. Исходный текст музыкального фрагмента является одним из двух книжных текстов, изначально представленных на квенье, а не переведенных при съемках фильма. В романе данная песнь исполняется Галадриэлью при тех же обстоятельствах, однако в фильме она не была вложена в уста эльфийской королевы – но упущение было скомпенсировано исполнением её в качестве фонового музыкального фрагмента. Интермедиаальные функции вставки – сохранения культурной памяти, мотивационная, идентифицирующая.

• **Hymn to Elbereth** [4] – данная музыкальная вставка по-прежнему «озвучивает» эльфийские мотивы в ткани кинокартины. Во втором фильме она звучит, когда эльфы покидают Ривенделл, чтобы уйти на Запад. Использование «*Hymn to Elbereth*» в данной сцене обусловлено не только эльфийской культурой как таковой, но и мотивом возвращения на родину, в Валинор. Интермедиаальные функции вставки – идентифицирующая, эстетическая, сохранения культурной памяти.

• **The last Son** [10] – музыкальный фрагмент звучит в той сцене, где Фарамир покидает Минас Тирит. Источником текста являются слова о том, что на Фарамире теперь лежит ответственность за долг двоих: себя и своего брата, поэтому отец с ним так строг: «*You must understand./ He does the duty of two sons now./ For himself; and for the one / who will not return*». Этот фрагмент наиболее ярко иллюстрирует игру режиссера со зрителем: музыкальные средства помогают заложить в сцену дополнительные пласты смыслов, более глубокие, чем тот, который непосредственно сообщает сама сцена. Подтекст, что важно, не противоречит основному массиву информации, но дополняет его, выполняя поясняющую функцию. Интермедиаальные функции вставки – философская, психологическая.

Материал Толкиена не воспроизведен даже наполовину, что объясняется изменениями, вызванными перекодированием из одного вида искусства в другой, трансмедиаальным переводом. Причина использования песенного материала осталась той же: с его помощью материал «оживляется», «олицетворяется», приобретая культурную и символическую наполненность. Каждый народ имеет в кинотрилогии свой «голос», свои песни и музыкальные фрагменты, реализуя культурологический аспект кинотрилогии. Различие романа и фильма по данному аспекту заключаются в том, что в романе, в отличие от фильма, был представлен «голос» гномов, но практически не представлен с музыкальной и песенной точки зрения народы и силы Мордора. В кинотрилогии данный момент был скомпенсирован, однако для музыкальных фрагментов, использованных для изображения сил Саурона, не использованы реплики, принадлежащие им в силу их отсутствия.

Культурологическое и литературное наполнение песен является продуманным и разнообразным с точки зрения использования материала. В фильме используются не только поэтические фрагменты трилогии, но и прозаический текст, который был переведен на квенья и спет. Использование эльфийского языка для хоралов обусловлено особенностями восприятия: текст, не понятный рядовому слушателю, не будет отвлекать от происходящих на экране событий, однако с его помощью можно внести дополнительный смысловой пласт.

В кинотрилогии присутствует скрытая игра с читателем. В песенных фрагментах часто бывает заложен дополнительный смысл, углубляющий понимание сцены (характерным примером является тема «*The Last Son*» из фильма «*Возвращение короля*», раскрывающая отношения Фарамира и его отца). Однако считать этот код можно только обладая текстами песен и хоралов, поскольку наиболее частый язык, использовавшийся для пения: квенья, которую проблематично воспринять на слух массовому зрителю.

Используя поэтические фрагменты с очевидным авторством в определенных сценах, режиссеру удалось подчеркнуть изменение роли персонажа от фильма к книге (характерным примером является Галадриэль, чьи пророческие функции были расширены, а она стала одним из рассказчиков).

Таким образом, П. Джексон, в достаточно полной мере использует в кинотрилогии интермедиаальный потенциал романа Толкиена, трансмедиаальный перевод осуществляется адекватно в функциональном плане. Музыкальные вставки выполняют функцию раскрытия персонажей, иллюстрирования культур исполнителей текстов и обогащения аудиовизуального материала с помощью различных форм воспроизведения поэтических инкорпораций в фильме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прошутинская П.А. Текст Толкина как интертекст современной культуры // Ярославль, 2009. – Режим доступа: http://vestnik.uspu.org/releases/2009_4g/47.pdf (дата обращения: 24.04.2014).
2. A Magpie's Nest // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: <http://www.amagpiesnest.com/main.htm> (дата обращения: 26.04.2015).
3. Gollum Fish Song // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/TTT/SSgollums_fish_song.htm (дата обращения: 14.11.2015).
4. Hymn to Elbereth // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/FOTR/SSHymn_to_elbereth.htm (дата обращения: 14.11.2015).

5. Namarië // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/FOTR/SSnamarie.htm (дата обращения: 14.11.2015).
6. Nlit.ru Новая литературная энциклопедия // Толкин. – Режим доступа: <http://www.nlit.ru/t/tolkin.htm> (дата обращения: 14.11.2015).
7. The Black Speech Ring Verse // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/FOTR/SSring_verse.htm (дата обращения: 14.11.2015).
8. The Blade That Was Broken // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/ROTK/SSblade_that_was_broken.htm (дата обращения: 14.11.2015).
9. The Edge of Night // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/ROTK/SSedge_of_night.htm (дата обращения: 14.11.2015).
10. The Last Son // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/ROTK/SSlast_son.htm (дата обращения: 14.11.2015).
11. The Road Goes Ever On // The Source Songs, Poems and Text. – Режим доступа: http://www.amagpiesnest.com/source_songs/FOTR/SSroad_goes_ever_on.htm (дата обращения: 14.11.2015).

О РАВНОСТАТУСНОСТИ УЧАСТНИКОВ ДЕЛОВОЙ ДИСКУССИИ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

М.С. Невзорова

Волгоградский государственный университет

В фокусе современных исследований медицинского дискурса оказывается в основном неравностатусная коммуникация, представленная коммуникативной диадой «врач – пациент». Актуальность нашего исследования определяется тем, что внимание переносится на речевое поведение врачей внутри коллектива профессионалов. На первый план выходит проблема равностатусной коммуникации в медицинском дискурсе, т.е., какую коммуникацию можно считать равностатусной, каковы её специфические черты в медицинском дискурсе.

Существуют различные подходы к социальному статусу. Так, например, В.И. Карасик приводит 7 планов, в которых проявляется статус человека: социально-экономический, социометрический, ролевой, нормативный, этнокультурный, динамический и дистанционный. [3].

Наше исследование проводится в рамках ролевого плана, где под статусом понимают множество социальных ролей, исполняемых человеком в обществе, поэтому необходимо обозначить, что понимается под ролью. Понятие «роли» является достаточно разработанным не только в социалингвистике, но и в социальной психологии и социологии [3], [1], [9], Седов, 2007; Кравченко, Анурин, 2003. Роль – это нормативное поведение человека в определенной ситуации и в соответствии с занимаемой позицией. Под нормативностью поведения понимают социальные конвенции, принятые в данном обществе, а позиция, или статус, по мнению К.Ф. Седого, это «формально установленное или молчаливо признаваемое место в иерархии социальной группы». В социальной психологии принято считать, что человеку присуще множество статусов (социальных ролей), которые могут сменяться в зависимости от ситуации общения. А.И. Кравченко и В.Ф. Анурин разграничивают понятия «социальный статус» и «личностный статус». Социальный статус определяет принадлежность к той или иной формальной или неформальной группе, а личностный статус обусловлен степенью авторитета и влияния внутри группы. Таким образом, роли могут быть характеристиками, постоянно присущими человеку и обусловленными, например, его профессией, или ситуативными. Коммуникативное поведение только предписывается ролью и зависит от того, насколько эта роль интернализирована говорящим [6. С. 200].

Другими словами, роли можно разделить на социальные и коммуникативные. Социальная роль предписывает человеку определенное, ожидаемое поведение в соответствии с его статусом, а коммуникативная роль выводится из его поведения в общении в конкретной коммуникативной ситуации. Это те речевые действия, которые человек предпринимает для создания желаемого образа, достижения определенной цели, например, воздействия на собеседников. Если при общении социальные роли коммуникантов совпадают, то такие ситуации считают симметричными. Рассматривая в этом ракурсе профессиональную коммуникацию врачей, представляется правомерным утверждение что позиция «врач», является для коммуникантов проявлением статуса, способствующим идентификации с определенной социальной группой, а именно с профессиональным коллективом специалистов, занятых диагностикой и лечением больных. Внутри же этой группы коммуниканты могут реализовывать совершенно различные ситуативные коммуникативные роли.

Настоящее исследование основано на анализе фрагментов диалогов между врачами во время обсуждения клинического случая.

Статусно-ролевое общение тесно связано с понятием речевой жанр, так как последний существует в сознании коммуникантов в виде фрейма и предопределяет способ развертывания мысли в дискурсе. С точки зрения жанровой отнесенности рассматриваем обсуждение клинического случая разновидностью деловой беседы. О.Я. Гойхман определяет деловую беседу как прямую взаимную коммуникацию в официально-бытовой сфере [7. С. 107]. Взаимодействие осуществляется между равностатусными коммуникантами, представителями одной профессии – врачами. Ведущей целью коммуникации является поиск приемлемого решения профессиональной задачи, т.е. диагностика заболевания и подбор соответствующего лечения или последующих диагностических процедур. Отношения в коммуникативной диаде «врач – врач» должны рассматриваться как официальные, поскольку медицинский дискурс относят к институциональному типу, тем не менее, отношения в коллективе врачей больше тяготеют к дружеским, так как все коммуниканты хорошо знают друг друга. Обсуждение происходит в виде мозгового штурма, во время которого коммуниканты принимают во внимание все предложенные точки зрения, поощряют свободное течение идей, стараются модифицировать, достроить смешать, пока не возникнет интересная комбинация, позволяющая решить исходную проблему. В центре беседы стоит коммуникативный лидер (K1), который несет ответственность за развертывание коммуникации и передачу инициативы. Такая коммуникативная роль, как правило, исполняется более опытным профессионалом.

K1: What did you find out?

K2: His kidney failure; it's Acute Intestinal Nephritis,

K1: I wonder if that's significant.

K2: It means that the antibiotics did not cause the kidney failure. How did you know?

K 1: If you guys hadn't been so busy trying to prove me wrong you might have checked in on the poor kid.

В ситуациях симметричной коммуникации специфичной является инициация коммуникативного акта. Начало беседы осуществляется путем привлечения внимания партнера различными вербальными и невербальными способами. Разговор можно считать инициированным, если и говорящий, и слушающий поочередно сигнализируют о своей готовности вступить в интеракцию [10. С. 149]. В условиях равноправной коммуникации инициатору беседы нет необходимости обосновывать, почему именно ему принадлежит инициатива [4. С. 34]. Так, например, в ситуации, когда у одного из коммуникантов есть новая информация относительно состояния пациента, он сообщает ее без дополнительного вступления и утверждений своего права на инициацию коммуникативного акта.

K1: Their hearts are barely pumping. Their lungs are shot. Now they're showing liver toxicity.

K2: I guess Matt's mom won't nominate us for any Doctor of the Year awards.

K1: Only explanation is they got poisoned by something besides ethyl-parathion. Then the hydrolase would release the neurotoxins instead of bonding with them.

K3: The only thing they have in common is the bus.

K2: Except their symptoms. Given their severity... and the fact their cardiac symptoms are getting worse much faster than their other ones, what does that tell us?...

Тем не менее, такая расстановка сил может быть изменена, если обсуждение возглавляет менее опытный молодой специалист. В такой ситуации он вынужден обосновать свое право на лидерство, поэтому такие ситуации оказываются благодатной почвой для конфликтов.

K1: So, what are his stats?

...

K1: The paralysis has already been diagnosed by Dr. Hamilton. It's ALS.

K2: Lou Gehrig's disease. It's a lovely diagnosis. They make movies about it. No tests, no treatment. It's a disease of exclusion.

K1: (непобужаем) because Hamilton has excluded everything else.

K2: I haven't. What else could it be?

K3: Guillain-Barre, which would be reversible.

K2: Excellent.

K1: No, the progression of the paralysis would be symmetric. This wasn't.

K4: Transverse myelitis.

K1: tested for it. Negative. And he was negative for masses, and AVM, and...

K3: (непобужаем) Antibodies could be attacking the nerve. Multifocal motoneuropathy.

K2: Uncommon, but it fits. It's also treatable. Did Hamilton try putting the guy on IVIG?

K1: No, because the MRI showed...

K2: непобужаем Well, let's do an MRI of our own.

K1: Guys? It's my case. ALS fits. It even predicts the pneumonia. The paralysis is progressive.

K2: It's a death sentence.

K1: That doesn't make it wrong. (yxodum)

Первый коммуникант инициирует обсуждение предполагаемого диагноза. Его коллеги активно включаются в беседу. Однако один из собеседников не согласен с поставленным диагнозом, полагая, что его коллеги не приняли во внимание другие заболевания, которые могут иметь схожие симптомы. Он перехватывает инициативу у первого коммуниканта и владеет ею до тех пор, пока тот не утверждает свою позицию лидера, основываясь на том, что лечением данного пациента руководит он.

Не менее интересна ситуация, когда в беседу «своих» коллег вторгается «чужой», совпадающий по профессиональной принадлежности с коммуникантами. Речь идёт о враче, оказавшегося в роли пациента. Поступив в отделение, он рассказывает врачам о своей профессиональной деятельности. Во время разговора входит его лечащий врач (K1). Пациент (K2) представляется ему, протягивая ему руку. Этот жест Врач игнорирует.

K1: Patients aren't usually part of the diagnostic process.

K2: Well, I'm a doctor...

Врач косвенно просит его покинуть помещение, однако пациент высказывает пожелание остаться при обсуждении его диагноза

K1: Why don't you go wrack yourself with guilt in your own room?

K2: No, thanks, I'll stay. I'd like to hear the differential.

K1: Dr. Cameron, tell the doctor why it's not a good idea for the patient to be here.

Позиция пациента является неравноправной по отношению к позиции врача. Пациент не принимает свою роль полностью, считая себя частью врачебной команды, основываясь на своем социальном статусе. Используя типологию Е.В. Ключева, можно описать данную ситуацию, опираясь на модель «От меня не ждут инициации никакого коммуникативного акта» [4]. Пациент не может инициировать коммуникативный акт, поскольку такое коммуникативное поведение противоречит ожиданиям, присущим этой роли, и нарушает социальные конвенции, принятые в данном обществе. Пациент не имеет права советовать или выдвигать свои предложения по проведению лечения – это прерогатива исключительно врача. Поэтому инициированный коммуникативный акт терпит неудачу. Врач отказывается вести беседу с пациентом, поэтому обращается к нему через третье лицо. При этом он использует официальное обращение к своему коллеге: *Dr. Cameron*, хотя в других ситуациях в данной группе более распространены обращения по имени.

К специфическим особенностям симметричной коммуникации также относят тенденцию к свертыванию высказывания и указывают на то, что коммуниканты могут свободно использовать не только кодифицированные подсистемы языка, но и некодифицированные (просторечье, жаргоны) [5. С. 430]. Коллеги могут хорошо понимать друг друга почти без слов. Проявляется данная тенденция в активном использовании эллиптических конструкций. Профессиональный язык медиков представляет собой смесь терминологии, жаргона. Использование подобной лексики обусловлено двумя мотивами. С одной стороны, коммуникантами движет стремление ограничить доступ в группу «чужих», а с другой, каждый из членов группы посредством профессиональных жаргонов и терминов утверждает свою принадлежность к этой группе.

Анализ нашего материала позволяет сделать вывод, что равноставной коммуникацией в медицинском дискурсе можно считать симметричную коммуникацию, которая возникает при равенстве социальных статусов и не противоречит принятым в данной группе социальным конвенциям. Внутри такой группы все коммуниканты вправе вести беседу, высказывать свою точку зрения. Спецификой данной коммуникации является равноправие членов группы при инициации коммуникативного акта. Принадлежность к группе выражается в использовании терминологии и жаргона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
2. Антология речевых жанров / А. Вежбицка В.Е. Гольдин, С. Ю. Данилин и др.; ред. К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 320 с.
3. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – Москва: Институт языкознания РАН; Волгоградский государственный педагогический институт, 1992. – 330 с.
4. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и институтов / Е.В. Ключев. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
5. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л.П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
6. Мыскин С.В. Психолингвистические аспекты профессионального общения / С.В. Мыскин // Вестник Волгоградского государственного университета Серия 2, Языкознание. – 2003. – № 2 (18). – С. 199–206.

7. Русский язык и культура речи: учебник / О.Я. Гойхман Л.М. Гончарова О.Н. Лапшина и др.; ред. О.Я. Гойхман. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 240 с.
8. Социология: учебник для вузов / А.И. Кравченко В. Ф. Анурин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 432 с. – (Серия «Учебник для вузов»)
9. Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации / Е.Ф. Тарасов // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин Е.Ф. Тарасов А. М. Шахнарович. – М.: Наука. – 1979. – 328 с.
10. Шамне Н.Л. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: учебное пособие / Н.Л. Шамне. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2014. – 200 с.

МЕСТО И РОЛЬ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Г.И. Петрова, И.В. Брылина, А.А. Корниенко, В.А. Пономарёв

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет,
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
Юргинский технологический институт (филиал)
Национального исследовательского
Томского политехнического университета*

Университетское образование столкнулось сегодня с множеством проблем, которые, так или иначе, связаны с серьёзными трансформациями, происходящими в его критериальных основаниях. Статья посвящена такому критерию классического университета, как присутствие в нём особой духовно-культурной ауры – критерию, который как невидимый и неслышимый флюид духовной жизни [10. Р. 96] всегда определял специфику университета. В качестве основных факторов, влияющих на содержание образования сегодня и изменение в связи с этим университетской атмосферы, можно назвать следующие. Во-первых, современный университет вошёл в мировое образовательное пространство, где перед ним встала проблема конкурентной борьбы за выживание среди других университетов мирового уровня; во-вторых, современное знание, трансформировавшись в информацию, приобрело стоимостные, товарные характеристики и, приходя в университет, вывело его на рынок образовательных услуг; в-

третьих, коммерциализация образования, трансформация его в образовательную услугу внесла коррективы в его классическое предназначение, предлагая ему стать коммерческой организацией. Именно поэтому чрезвычайно актуально встаёт проблема сохранения специфической культурной ауры как критерия университетского образования. Конечно, этот критерий и эта аура претерпевают релевантные времени изменения, приобретают иные – в отличие от традиционных – формы, но их надо искать и хранить бережно. В связи с этим на культурологические факультеты и университетские институты культуры возлагаются дополнительные задачи, повышается их ответственность за сохранение того культурного наследия, которое накопил университет за всю историю своего существования.

Проблема, которая ставится в данной статье, связана с поисками разрешения следующего противоречия. С одной стороны, культурные ценности, которые несёт современный университет, не могут быть теми же, которые являли себя в прошлые эпохи и именовались традиционными духовными ценностями. Приобщать студента к подобного рода традиционным культурным ценностям означало бы дезадаптировать его, подготовить к жизни, которая уже ушла в прошлое. Нельзя не видеть, что информационное сетевое общество изменило тип социального субъекта. Его основными характеристиками оказались индивидуализм (как ответ на фрагментацию мира) и стремление к практической самореализации. Для такого человека не являются важными традиционные характеристики самодостаточности и цельности его внутреннего мира. Сегодня он – «актор», человек, для которого не имеет смысла внутреннее духовно-ценностное содержание, ему важно обнаружить и проявить себя в актах деятельности. Человек-актор не размышляет в категориях вечности и метафизичности жизненных ценностных оснований. В его тезаурусе их просто не существует, поскольку они не связаны с прагматическими или практическими программами жизни. С другой стороны, отказ от метанарративных ценностей и принятие гипериндивидуалистической позиции оборачивается их индивидуальным конструированием, поскольку жить в обществе ему всё равно приходится, тем более что в условиях глобализации оно стало чрезвычайно взаимозависимым. Индивид-актор конкретной жизненной ситуацией вынуждается обуздать свой абсолютный индивидуализм, чтобы идентифицировать себя в социальной общности.

В университете это противоречие является проблемным и решается с участием факультета (Института) культуры, чья роль и ответственность в условиях современного мира возрастают. Цель статьи состоит в том, чтобы показать, как факультет может справляться с этой ролью, что по этому поводу предлагает литература, на каких теоретических основаниях названное противоречие может решаться.

Метод, положенный в основу исследования поставленной проблемы, определяется как сравнительно-исторический: проблемное противоречие будет показано на фоне решения культурных проблем в истории университета.

К решению поставленной проблемы обращались и обращаются многие авторы – отечественные и современные. Из авторов, интересующихся вопросом культурных ценностей университета, конечно, следует назвать И. Канта [2. V. 6. P. 257–347]. Ф. Шлейермахер [9] обращался к духовно-культурной стороне университетского образования. Внимание к этой проблеме вызвано его глубокой религиозностью и приверженностью романтизму. Шлейермахера привлекала романтика религии как учения о чувстве единения человека с целым – с вечностью. Эта мысль содержится в работе *«Речи о религии, направленные к образованным людям, находящимся среди её недоброжелателей»*. Эта идея инициировала и его *«Размышления об университетах в немецком смысле»*. Религия, считает Ф. Шлейермахер, необходима университету, ибо благодаря религиозному чувству здесь создаётся духовная атмосфера и формируется личность, понимающая и соприкасающаяся с целым – с мировой гармонией и абсолютном. Религия возвышает человека, учит его чувствовать мир. И, конечно, среди классиков философии и теории университета особое место занимает В. фон Гумбольдт. На его учение большое влияние оказала философия неогуманизма. Гуманистический пафос лекций Ф. Шиллера (*«Что такое всеобщая история и с какой целью её следует изучать»*) и И.Г. Фихте (*«О назначении ученого»*), где они заявили о формировании «философских умов» как об университетской ценности, а философию показали всеохватной дисциплиной, вводящей в цельность знания, сориентировали Гумбольдта на разработку концепции университета. Этот университет с его особой «идеей», направленной на формирование «народного духа», стал называться классическим. Более поздние представления об университете дал М. Шелер (Шелер М., 1994) [7], (Шелер М., 2005) [8].

Сегодня классический университет с его разработанными в философской классике чертами и критериями чаще всего обсуждается как тот институт, у которого нет будущего. Это обосновывается тем, что в условиях быстротечной культурной, социальной и профессиональной реальности не востребована устойчивая сумма знаний, к усвоению которой университет всегда призывал, а в условиях глобализованного мира невозможно стало говорить и о едином национальном, «народном» (по Гумбольдту) духе. Известны по этому поводу мысли Б. Риддингса, Р. Барнета, Ж.-Ф. Лиотара. Интерес представляет работа З. Баумана [1. P. 2]. Среди отечественных авторов, диагностирующих будущее университета в этом же направлении, можно назвать Б. Славина [5], А. Малинкина [3], К. Михайлова-Горыню [4], О.Б. Шамину [6] и др.

Наибольший интерес по поводу решения названных проблем и конкретно по поводу факультета культуры, его места в сохранении культурного наследия классического университета представляют мысли Х. Ортега-и-Гассета. И это, несмотря на то, что этот философ жил и работал в первой половине XX века. На заре XX века философ предрекал, что исходной и доминирующей функцией университета должно стать обучение «великим культурным дисциплинам» – физике (она формирует схему мира), биологии (создаёт фундаментальную схему органической жизни), истории (её предназначение – в изучении истории человеческого рода), социологии (даёт представление о структуре и функционировании социальной жизни), философии (генерирует схему Вселенной). В основании же университетского образования, полагал Х. Ортега-и-Гассет, находится его ядро и доминанта – факультет культуры, назначение которого – синтезировать идеи культуры на уровне своего времени. Важно восстановить обучение культуре, системе жизненно важных представлений. Культура – это соответствующий эпохе уровень интеллектуального развития человека. Она даёт ему возможность ориентироваться в мире социального хаоса и отыскать свой собственный путь.

Проектируя факультет культуры, Х. Ортега-и-Гассет, по сути, возродил идею либерального университета Дж. Ньюмена и активно противопоставил её идее прагматизма, набирающей сегодня силу и грозящей превратиться в культурную доминанту. Социальная миссия университета заключается в том, чтобы сконцентрировать усилия на формировании культурного идеала эпохи, объяснить интеллектуалам всю меру ответственности за судьбы человечества и пробудить в них «чувство миссии».

Трансформации современной культуры заставляют университетскую общественность обратить внимание на то, что сформировавшаяся в XIX веке ориентация университета на научное знание сегодня актуализирует своё значение в том плане, чтобы увидеть науку на общем культурном фоне. Не «чистая» наука, но наука в культуре может быть интересна для современного университета. Это вызвано тем, что в XX веке наука, как и знание в целом, имеет не только традиционную гносеологическую функцию по разысканию истины. Истина приобрела стоимостные, товарные характеристики, и наука, поэтому трансформируется в коммерческий институт. В этой форме наука не идентична культуре, поскольку не озабочена характером его усвоения и применения и, входя в университет, она выхолащивает его духовную сторону. Тем более актуально сегодня звучит мысль Х. Ортега-и-Гассета относительно необходимости поставить факультет культуры в центр всей структуры университетского образования. Такая реорганизация могла бы способствовать разрешению тех сложных прагматических и технократических проблем, перед которыми стоит современный университет, в частности, проблемы коммерциализации. Дело

не в том, чтобы отрицать коммерческие возможности университета (образование является некоммерческим по своей природе, однако коммерческие возможности оно имеет), но в том, чтобы научиться культуре их реализации. На факультет культуры возлагается задача организовать пространство университета так, чтобы прагматизм современного образования нес в себе гуманистический заряд. Какие возможны направления в её решении?

Интерес современного университета – «наука – в культуре».

В условиях нынешнего состояния культуры стало очевидно, что гуманитарное образование не может быть прерогативой только гуманитарных факультетов и изучения гуманитарных и обществоведческих дисциплин. Гуманизация образования сегодня означает формирование новых подходов к пониманию необходимости изучения человека в его всестороннем взаимоотношении с природой. Решение этого вопроса связано со снятием сформировавшегося отчуждения человека от природы через наполнение естественнонаучного образования гуманитарным содержанием. Конечно, естественнонаучные и технические науки характеризуются безотносительностью к внутреннему состоянию человека, их логическая структура, казалось бы, независима от социальных условий. Однако гуманизм науки как её соотнесённость с человеком и обществом обнаруживает себя в нескольких планах. Главный из них состоит в том, что любое знание есть знание человеческое и несёт в себе сведения о законах природы как объективных, но, во-первых, «пропущенных» через фильтр человеческого сознания, воспринявшего их, и, во-вторых, через язык, которым это знание выговаривается и формируется в законы. Знания всегда несут на себе человеческую субъективность, поэтому любое знание есть знание гуманитарное.

Проблема соотношения гуманитарных и точных наук в системе образования имеет длительную историю. У истоков образования – в Древней Греции – не существовало разделения различных областей знания. Даже в средневековье получаемые в процессе образования знания формировали цельную картину окружающего мира. Однако с приходом эпохи Возрождения в европейском образовании своё значение обнаружил гуманизм как культурное течение, провозгласивший силу человеческого интеллекта, свободу духа и титанизм человеческих свершений. Это и конституировало науку как социальный институт. Новое время, когда наука определила своё прикладное значение и стала воплощать и материализовывать себя в технике, принесло технические, индустриальные перемены, развивая и углубляя специализацию. Промышленная революция покончила с идеей нерасчленённости знаний и в системе образования, когда на первых курсах университета через преподавание философии студент знакомился с общей и целостной системой знания. В XX веке в связи с внедрением

сложных технологий, развитием автоматизации и компьютеризации росла иллюзия «устарелости» и ненужности гуманитарного образования в мире будущего. Эта тенденция достигла кульминации в середине XX века под влиянием крупных научных достижений – овладением энергией атомного ядра, открытиями в области неорганической химии, выходом человека в космос и пр. К концу XX века, когда стала осознаваться и формироваться идея единства гуманитарного и естественнонаучного знания, в образовании началось переосмысление проблемы целесообразности гуманитарной подготовки студентов негуманитариев, а также проблемы синтеза негуманитарных и гуманитарных наук. Можно привести примеры многих университетов мира, где это переосмысление происходило: Вустерский политехнический университет, Дармштатский технический университет. Какие направления в решении данной проблемы, изучив опыт её решения и одновременно учитывая российский контекст, можно было бы иметь ввиду нашему университету?

Возможные и необходимые трансформации образование и обучения в современном университете

Основанием для выделения таких направлений следует назвать соблюдение принципа единства естественнонаучного и гуманитарного образования, воспитания специалиста, понимающего это единство и обладающего «двойной грамотностью». Реализация этого принципа может быть разной в зависимости от конкретных условий конкретного университета. Но что можно было бы предложить?

Во-первых, в преподавании сегодня необходимы такие программы учебных курсов, в которых должное внимание отдавалось бы консультируемым проектам. По своему характеру проекты должны быть междисциплинарные. В ходе выполнения проектов студенты должны будут демонстрировать умение синтеза знаний, полученных в аудитории, формулировать и самостоятельно исследовать тему, готовить по ней регулярные отчёты. В работе проектирования у студентов формируются навыки планирования, исследования, анализа и пр. – навыки гуманитарного сопровождения научной деятельности. Проекты касаются как конкретной профессиональной области, так и сферы гуманитарных и социальных наук. Каждый студент должен выбрать цикл курсов по гуманитарным дисциплинам, который утверждается на индивидуальной консультации с преподавателем. Результатом такой работы становится научное эссе или методологическое исследование. Каждый студент определённое время работает над выполнением комплексного квалификационного проекта. Задание проекта предполагает, что в ходе его выполнения студент на конкретном примере изучает влияние науки или технологии на социальные аспекты жизни общества.

Во-вторых, студент обязан защитить и основной квалификационный проект по профильной дисциплине. Он может выполняться и группой студентов, консультируемых преподавателем. Возможно (и это стоит поощрять), что тема проекта может быть предложена сторонними организациями. Тот и другой виды проектов побуждают студентов к практической деятельности, к развитию исследовательских качеств путём использования результатов аудиторной работы и решения жизненных проблем.

В-третьих, на базе факультета культуры необходимо создать Центр междисциплинарных исследований. Его главная цель – инициация и поддержка исследовательской деятельности, связанной с решением проблем, касающихся развития технологии и общества. Основная функция Центра – содействовать взаимодействию естественных и общественных наук, обеспечить внедрение результатов исследования в междисциплинарную программу обучения. Путём поддержки соответствующих проектов Центр междисциплинарных исследований: а) содействует рациональному пониманию контекста научных открытий и результатов их воплощения в технике; б) определяет значение технологии для социального развития; в) проводит гуманитарную экспертизу научно-технических исследований, их последствий; г) на основе принятых исследовательских проектов формирует основные направления работы: наука, технология и политика безопасности; международный обмен информацией; местное региональное экологическое планирование, технология, труд и образование. В рамках Центра междисциплинарные исследовательские проекты достигают взаимодействия между технологией и культурой.

В-четвёртых, методическая и дидактическая сторона современного университетского образования меняется в сторону необходимости преподавания не столько предметных, дисциплинарных знаний отдельных наук, сколько активного внимания к характеру субъектной человеческой деятельности, к самим способам работы человека в науке, методам и приёмам его деятельности в технике. Образование пришло к той методологии, которая свидетельствует о мире не как об объективно отчуждённом от человека и находящемся с ним в отношении дихотомии, но как к конструкции самого человека. Мир – это *человеческий* мир, его образ и состояние зависят от того, каким его создаст человек. В этом отношении в университетском образовании важно придать должное внимание общетехническим дисциплинам, но принимающим сегодня значение дисциплин гуманитарных, культурологических, таким, например, как системный дизайн. Дизайн закладывает в сознание человека идею конструирования мира по законам красоты, и поскольку любой человек в каком-то фрагменте реальности создаёт свой собственный мир, то знание дизайна имеет значение более широкое, чем только сугубо профессиональное на отдельном факультете. Оно даёт студенту знание для гуманизации конкретной области

технической или естественной реальности. Междисциплинарное, подобно дизайну, значение сегодня придаётся и таким дисциплинам, как основы природопользования, экономика и технология, социальная психология, профессиональная психология и основы управления. Без владения знаниями в области этих дисциплин сегодня нельзя быть хорошим профессионалом ни в одной области.

Гуманитарный потенциал подобного рода работы обуславливается тем, что такая программа рассматривается не просто в качестве центральной, она носит характер гуманитарного принципа, когда именно гуманитарная характеристика науки скрепляет её специальные дисциплины и возвращает науке её цельность и единство. Современное гуманитарное знание приобретает инструментальный характер. Оно учит студента безопасным способам вписывания себя в мир.

Чтобы воплотить в жизнь ведущие идеи инновационного университетского образования по сохранению традиционной характеристики классического университета – его гуманистического содержания, – сегодня идет разработка понятия «модель профессии». Это понятие вводится вместо имевшего в прошлом место понятия «модель выпускника». Отличие этих двух понятий сводится к тому, что в «модели профессии» нет той статичности, т.е. тех чётко и точно прописанных квалификаций, которыми специалист должен владеть и которые ранее, в годы прагматически настроенного образования в России, были прописаны в «модели выпускника». Нет этой статичности в силу того, что пришло понимание невозможности в профессиональном мире, характеризующемся признаками неопределённости движения и калейдоскопической непрогнозируемостью будущих состояний: иметь профессию, застывшую в своём содержании, не развивающуюся и не дополняющуюся новыми чертами. Сегодня профессия – это гибкое состояние личностных специальных знаний, меняющихся вслед за изменениями под воздействием конкретных ситуаций и контекстов их характера и объёма.

Чтобы способность к профессиональной адаптации стала возможной в практической профессиональной деятельности, обучение в современном университете сохраняет традицию, характерную для российского университета, когда на первом этапе обучения изучаются социальные и общекультурные отношения профессии и социума, определяющие содержание учебного предмета «Профессия в контексте культуры». На втором этапе изучаются предметы и дисциплины, которые дают понимание технологий, способов и методов решения профессиональных задач. Третий блок – методологический. Преимущества таким образом выстроенного инновационного университетского образования и «модели профессии» состоят в том, что у студента не складывается

канонического, твёрдо фиксируемого образа профессии, требующего постоянства конкретного (пусть и высокого) уровня профессиональных знаний. Напротив, «модель» содержит стремление к динамике, к изменению качества своей профессиональной области, к развитию инновационного мышления.

The study was supported by a grant of Russian Foundation for Humanities №14-13-70004 «*The corporate culture of classical university: its role in the development of professional and personal identity of the graduate*». The authors are grateful to the organizers of grant support, to the whole group, conducting research in this area, and to the authors of the scientific materials, used while writing this paper.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. Кант И. Спор факультетов. Сочинения в шести томах. – М.: Мысль, 1966. (Философское наследие). – 1966. Т. 6. – 743 с.
3. Малинкин А. Макс Шелер о реформе высшего образования в Веймарской республике // Логос. Философско-литературный журнал. – 2005. – № 6 (51). – С. 50–60. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.-ru/logos/number/51/02.pdf> (дата обращения: 11.07.2015).
4. Михайлов-Горыня К. Гумбольдтианская модель университетского образования как идеологический фундамент немецкого фашизма: параллели с Россией – 2010. – Режим доступа: http://wapref.ru/referat_rnaqasqasujgmerbew.html (дата обращения: 11.07.2015).
5. Славин Б. Умирающая профессия, или Почему вузовское образование бесперспективно в XXI веке. – Режим доступа: <http://www.executive.ru/education/adviser/1810848/> (дата обращения: 11.07.2015).
6. Шамина О.Б. Университетское образование как феномен в предметном горизонте философии образования // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 6. – С. 336–340. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/universitetskoe-obrazovanie-kak-fenomen-v-predmetnom-gorizonte-filosofii-obrazovaniya> (дата обращения: 11.07.2015).
7. Шелер М. Университет и народный университет // Логос. Философско-литературный журнал. – 2005. – № 6 (51). – С. 60–98.

8. Шелер М. *Формы знания и образование* / М. Шелер. Избранные труды. / пер. с нем; сост. науч. ред., предисл. А.В. Денежкина; послесл. Л.А. Чухиной. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15–56.
9. Шлейермахер Ф. Из сочинения «Размышления об университете в немецком смысле» // *Университетская идея в Российской империи XVIII–начала XX вв. Антология*. – М., 2011. – 527 с.
10. Ясперс К. *Идея университета* / пер. с нем. Т.В. Тягуновой; ред. перевода О.Н. Шпарага; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск: БГУ. – 159 с. – Режим доступа: <http://www.bsu.by/-Cache/pdf/308783.pdf> (дата обращения: 11.07.2015).

ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.В. Полосмина

Средняя общеобразовательная школа № 25 г. Томска

Использование песенных произведений в процессе обучения иностранному языку обладает высоким дидактическим потенциалом в качестве средства создания позитивной атмосферы на уроке: согласно эмпирическим данным, приятная мелодичная песня способна развеселить любого и превратить изучение иностранного языка в увлекательную игру.

Для учащихся обучение с музыкой означает радостное и при этом лишённое чувства страха продвижение вперёд в изучении иностранного языка. При помощи песни ученик может выразить свои эмоции, свою фантазию и проявить свои творческие способности [2; 3]. Песни способствуют созданию психологического комфорта на уроке, который так необходим и учителю на уроке, и обучающемуся [5; 4], поскольку позволяют разгрузить сознание учащихся, снять негативные эмоции.

Характер песенных текстов как аутентичных материалов весьма многообразен. Они могут различаться по лингвистической сложности, стилистической и исторической соотнесённости.

В зависимости от уровня обучаемости учащихся, а так же задач и целей урока песни используются многообразно [6; 5]. Использование небольших по объёму песен в фонетической зарядке на самом начальном этапе обучения немецкому языку развивает слухопроизносительные навыки, что благоприятно влияет на развитие умений говорения и аудирования [1; 2]. Содержание текстов песен способствует формированию лексических навыков за счёт расширения активного лексического запаса. Песни также обеспечивают формирование необходимых речединамиче-

ских стереотипов грамматических явлений путём активизации механической памяти [3; 7]. В этом качестве подбираются, как правило, несложные в языковом плане песни; нередко это песни, не являющиеся аутентичным материалом, а специально разработанные для тренировки какого-либо грамматического правила.

Песни интересны как в интра-, так и в экстралингвистическом аспектах, поскольку содержат безэквивалентную лексику, отражают региональные языковые особенности и знакомят с культурой отдельной языковой общности [4; 6]. В частности, многие песни связаны с различными немецкими народными праздниками, обычаями, жизнью немецкого народа в деревне: некоторые песни раскрывают его житейскую мудрость, другие – отражают определённые исторические события.

Как и любой другой учебный материал песни подбираются с учётом целей конкретного урока, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Их можно использовать в качестве дополнительного и основного материала на уроке, организовывая различные виды работы: прослушивание, чтение, инсценирование, иллюстрирование и др. [7; 3].

Песню можно применять на разных этапах урока: в начале урока – для создания эмоционального настроения, фонетической зарядки; в середине урока – для развития умений аудирования, формирования навыков презентации, для закрепления лексического или грамматического материала, а также для эмоциональной паузы; в конце урока использование песни обеспечивает релаксацию после учебной деятельности.

Выбор приёмов и форм работы с песней зависит от целей урока и задач конкретного этапа. Например, для формирования фонетических навыков эффективно хоровое пение во время фонетической зарядки; при обучении лексике и грамматике актуальна индивидуальная форма работы в виде заполнения пропусков, используя частично-поисковый метод с подстановкой слов, форм артикля, глаголов.

Возможно применение песен для развития экспрессивных умений говорения и письма. Развитие умений говорения может осуществляться во фронтальной, парной и групповой моделях взаимодействия в процессе ответов на вопросы, изложения содержания в монологе, звукового сопровождения видеоряда в виде монолога, диалога или полилога. При обучении письменной речи преобладает индивидуальная форма работы в виде написания сочинений на тему песен.

Кроме этих форм работы, нужно отметить высокий дидактический потенциал песен в качестве основы для игровых форм обучения. Под игрой в данной статье понимается ряд творческих упражнений с установками «инсценировать», «нарисовать», «придумать» и т.д. Использование игровых приёмов имеет высокую эффективность на уроке в начальной школе и должны применяться практически на каждом уроке.

В качестве примера реализации игровых форм работы с песней на уроке немецкого языка в третьем классе предлагается рассмотреть использование в процессе изучения темы «Зима» песни немецкого композитора и исполнителя Штефана Янецко.

После ознакомления с песней текст песни представляется на большом листе бумаги. Детям предлагается нарисовать картинки вместо отдельных слов.

*Schnee, Schnee, Schnee
Schnee, Schnee, Schnee,
wohin ich seh, seh, seh,
liegt nur Schnee, Schnee, Schnee,
liegt nur Schnee, Schnee, Schnee.
Schneemann, Schneemann – eins, zwei, drei,
Geh doch nicht so schnell vorbei,
gib mir deine Hand, gib mir deine Hand
und bleib ein bisschen hier, und bleib ein bisschen hier.*

Текст песни можно разрезать по строкам и раздать всем учащимся. Во время прослушивания песни каждый должен поставить свою строку из песни, при этом учащийся танцует и поёт. Как вариант задания может быть упражнение, когда в каждой строчке отсутствует одно слово. Текст можно раздать каждому ученику или поиграть в командах.

Пользуются популярностью игра-конкурс, когда предлагается нарисовать иллюстрацию к прослушанной песне, и игра-спектакль – музыкальная инсценировка песни с костюмами. Детям предлагается инсценировать сюжет песни: зима, парк, идёт снег, в парке стоит весёлый снеговик, и играют дети.

Сейчас современные технологии позволяют представить не только аудиоматериал данной песни, но и визуальное сопровождение. Данная возможность повышает увлекательность игры с песней. Прекрасным примером служат герои немецкого мультсериала «Ёналу» «JoNAly». Эти герои не только предлагают повторять за ними и петь вместе с ними, но и выполнить творческие задания на различные темы.

Самыми интересными формами работы с песней в нашей педагогической деятельности стали: мюзикл и выставка.

Для выступления на творческом конкурсе мы поставили небольшой спектакль-мюзикл на песню немецкой исполнительницы Майи Кокопелии «Regenbogen»:

*Regenbogen, Sonnenschein,
Regenwolken sind verzogen,
Oi-oi, Regenbogen.*

Дети всей земли (разных национальностей) собираются вместе и поют про радугу. У каждого своя небольшая роль. Это очень красочное представление, Дети изображают солнце, облака, радугу.

Следующая форма работы не менее увлекательна. Песня становится неким стимулом для изготовления «мини-шедевров» своими руками, развивает творческое мышление детей, помогает им не только прикоснуться к традициям немецкого народа, но и создать их атрибуты своими собственными руками. И во всём этом нам помогает песня. К песне «*Der Osterhase*» мы изготавливаем разноцветные пасхальные яйца и нашего любимца – пасхального зайца:

*Eier, blau und grün und fleckig –
Eier, rot und gelb und scheckig.*

В заключение важно отметить, что применение игровых форм работы на основе песенного материала не только развивает его лингвистическую компетенцию, но и развивает творческие способности младшего школьника, формирует его личность и помогает ребёнку стать более активным, уверенным, коммуникабельным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефимова О.А. Использование песенного материала в обучении немецкому языку студентов вуза искусств / О.А. Ефимова // Иностранные языки в школе. – 2011. – №3. – С. 71–77.
2. Кларин Н.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели (анализ зарубежного опыта). – М., 2008. – 223 с.
3. Комарова Ю.А., Бирюлина А.И. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов / Ю.А. Комарова, А.И. Бирюлина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 41–46.
4. Пассов Е.И. Программа – Концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2009.
5. Реймер Р.В. Использование песен на уроках немецкого языка / Р.В. Реймер // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 40–44.
6. Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2001. – 207 с.
7. Шевченко Е.И. Использование музыкального материала на уроках иностранного языка / Е.И. Шевченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 2. – С. 27–29.

ИННОВАЦИИ В ЛОКАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Д.Д. Полуканина

Санкт-Петербургский государственный университет

Изучение языковой локализации программного обеспечения (ПО) в современном китайском языке (СКЯ) является сегодня чрезвычайно актуальным. Во-первых, в последнее десятилетие год от года производится все больше ПО; во-вторых, меняется география его распространения, сбыта и – в последние несколько лет – страны-производителя. Основным поставщиком ПО были и остаются США с их гигантами IT-отрасли *Microsoft* и *Macintosh*. В то же время китайские производители ПО выходят на мировой рынок, зачастую просто копируя продукт своих американских коллег (например, американское ПО *Microsoft Office Word* и его китайский аналог *Kingsoft Office* абсолютно идентичны и по функциональности, и по виду пользовательского интерфейса), тем самым предоставляя более дешевый аналог знаменитых брендов, а иногда создавая действительно что-то новое (мобильное приложение *WeChat*). В данной связи представляется чрезвычайно интересным посмотреть, как производителям из разных стран удаётся сделать их ПО понятным и доступным для пользователей других регионов и культур. В перспективе представляется интересной и ориентация на стремительно растущий рынок ПО Китая, главного стратегического партнера нашей страны, который может стать альтернативным Западу поставщиком продуктов ПО.

Предметом исследования выступают правила локализации, разработанные крупнейшими поставщиками ПО, в частности *Microsoft*, которые были выведены опытным путём и должны соответствовать языковой норме, сложившейся в данной области.

Трудности терминологической базы

В иностранной научной литературе часто как синонимы термину «локализация» употребляются «интернационализация», «глобализация», «перевод» и др.

На основании имеющихся определений, разработанных Ассоциацией по стандартизации в области локализации (LISA), мы можем сделать следующие выводы.

1. Интернационализация 国际化 *guójìhuà* является «техническим» этапом, предшествующим локализации. На этапе интернационализации

закладывается техническая база для проведения локализации в отдельно взятой стране (Интернационализация часто передается аббревиатурой «i18n», что означает 18 букв между первой и последней буквой в исходном английском термине «internationalization»).

Локализация 本地化 běndìhuà – это процесс культурно-лингвистической адаптации продукта под особенности страны или региона, где он будет реализован (локализация может обозначаться аббревиатурой «l10n», что означает 10 букв между первой и последней буквой в исходном английском термине «localization») [6. С. 35].

1. Глобализация 全球化 quánqiúhuà относится не столько к самому локализованному продукту, но и к дальнейшим действиям производителя, например, продвижению на рынке, успешному сбыту.

2. Перевод 翻译 fānyì можно рассматривать только как часть процесса локализации.

3. Лингвопроектирование 语文规划 yǔwén guīhuà отвечает за разработку новых технологий для усовершенствования перевода и к процессу локализации относится лишь косвенно.

Наша статья посвящена изучению локализации в её лингвистическом, переводческом и культурологическом аспектах.

Особенности локализации на китайский язык.

Крупнейший разработчик ПО *Microsoft* разработал для каждой страны свод правил, по которым следует локализовать его продукцию в данном регионе. В этих правилах нашли отражение и некоторые культурные особенности каждого региона.

Национальные стандарты.

1. Особенности формата дат:

В своих умозаключениях китайцы предпочитают вместо анализа использовать принцип аналогии. Иначе говоря, это своеобразный «окружной способ» познания. Умозаключения европейцев, напротив, являются линейными, т.е. поиск идет от частного к общему, иначе говоря, от менее значительных фактов к обобщению [2. С. 106].

С отсутствием линейного принципа мышления у китайцев мы связываем и их способ указания дат, не от частного (день) к общему (год), а наоборот: год-месяц-день [2. С. 106].

Пространство, время и конкретность переплетаются, чтобы образовать китайское «сетевое мышление». «Прошлое» и «будущее», «назад» и «вперед» являются взаимоприникаемыми [2. С. 124].

– Летоисчисление ведется по григорианскому календарю.

– Первый день недели – понедельник.

– Первый день в году – 1 января.

– 2 вида записи даты: короткий – год / месяц / день, длинный – год
年 月 日 天.

(1) 1994年4月11天 ‘11 апреля 1994 года’.

2. Особенности формата времени:

– 24-часовой формат, также используется и 12-часовой формат при указании времени.

– Часы: минуты: секунды.

– Эквивалент AM до полудня: 凌晨 língchén / 上午 shàngwǔ.

(2) 凌晨4点 – 早上8点 Língchén 4 diǎn – zǎoshang 8 diǎn ‘04:00-08:00’.

(3) 每日凌晨 1:00 运行 Měi rì língchén 1:00 yùnxíng ‘Выполнять каждый день в 01:00’.

– Эквивалент PM после полудня: 中午 Zhōngwǔ / 下午 xiàwǔ / 晚上 wǎnshàng.

(4) 中午12点 – 下午4点 Zhōngwǔ 12 diǎn – xiàwǔ 4 diǎn ‘12:00 – 16:00’.

3. Особенности формата записи цифр.

– Если в оригинальном тексте числовые выражения записаны арабскими цифрами, то в переводном тексте оставляем так же; если цифры полностью написаны словами, то переводим в китайскую запись: 200 – 二百, три тысячи – 三千 sānqiān

– При переводе дробных чисел следует придерживаться либо записи арабскими цифрами, либо китайскими словами, но не смешивать эти два способа:

(5) Текст-источник: 1/4.

(+): 1/4 или 四分之一 Sì fēn zhī yī.

(–): 4分之1 Sì fēn zhī 1, 4分之1 sì fēn zhī 1, 4分之一 sì fēn zhī yī.

4. Особенности записи адресов

Почтовый индекс, провинция, город/уезд, детализированный адрес, название компании, фамилия и имя (с указанием должности или уважительным обращением).

(6) 518040 [Почтовый индекс] 广东省 [Провинция] 深圳市 [Город] 福田区深南大道 6035 号深航大厦 G 座 3201 室 [Детализированный адрес] 某某有限公司 [Название компании] 李 [Фамилия] 小明 [Имя] 先生 [уважительное обращение]

В русском последовательность иная: название компании, фамилия, имя и отчество (с указанием должности или уважительным обращением), адрес: название улицы, номер дома, номер квартиры, город, страна, почтовый индекс.

(7) Сидорову А.И.
ул. Строителей, д. 35, кв. 70
г. Синегорск
Россия
654321.

5. Системы измерения.

– Используется общепринятая метрическая система.

– Температура измеряется в градусах Цельсия.

Принцип классификации и сортировки: транскрипция пиньинь – неотъемлемая часть китайского словаря.

Пиньинь – это система записи слов китайского языка латинскими буквами в противопоставлении иероглифике [7]. Применяется как официальная транскрипция китайских иероглифов. Следовательно, при составлении различных списков следует руководствоваться английским алфавитом. Отметим, что английские или любые другие слова, записанные латиницей, в отдельные списки не выделяются и приводятся вместе с иероглифическими словами единообразно в алфавитном порядке.

Политкорректность.

В работах по переводоведению обычно затрагиваются культурологические вопросы, так как имеют большое значение при переводе художественной литературы для эстетики переведенного текста. Однако в фокусе данной статьи находятся практические вопросы адаптации текстов в разнотекстурных языках, от решения которых может зависеть возможность использования локализованного ПО в данном регионе, в частности в Китае. В то время как программное обеспечение и сайты разрабатываются в нейтральном ключе и нацелены на глобальную Интернет-аудиторию, локализованные продукты, ориентированные на конкретный рынок, должны учитывать геополитическую обстановку данной местности [4. С. 80–81].

Вопросы, напрямую относящиеся к переводческой части проектов по локализации ПО, которые потенциально могут затрагивать патристические чувства пользователя другой страны, могут включать в себя следующие аспекты: карты, флаги, названия стран, регионов, городов, языков. Применительно к китайскому рынку ПО, следует учитывать ряд моментов. «*Страна*» должна быть переведена как «*Страна / Регион*», особенно в диалоговом окне «*Язык*». Для китайских пользователей ‘Тайвань’ следует переводить следующим образом: 中国台湾 zhōngguó táiwān Taiwan Region China ‘Регион Тайвань, КНР’. В данном случае некорректным будет считаться любой другой перевод, не уточняющий

формальный статус региона, входящего в состав КНР. Таким же принципом следует руководствоваться и при переводе топонимов ‘Особый административный район Китая Гонконг’ 中国香港/中国香港特别行政区 Zhōngguó xiānggǎng / zhōngguó xiānggǎng tèbié xíngzhèngqū и ‘Особый административный район Китая Макао’ 中国澳门/中国澳门特别行政区 Zhōngguó àomén / zhōngguó àomén tèbié xíngzhèngqū.

Именно по причине особого внутреннего административного устройства (наличия вышеперечисленных и других «особых» районов) в китайском ПО и в локализованном на китайский язык ПО можно видеть перевод соответствующей графы «Страна» как 国家/地区 Guójiā / dìqū ‘Страна / Регион’.

1. Графические изображения (символы организаций, запрещенных на территории данной страны, карикатуры и т.п.).

2. Содержание культурного плана, включающее в себя выдержки из энциклопедий и других справочных материалов, в которых может содержаться политические или исторические отсылки.

Особенности использования некоторых знаков препинания.

Различаются знаки препинания для локализации документации ПО и документации, прилагающейся к нему.

Для ПО различаются полу- и полноширинные знаки препинания:

Полуширинные: : ! ? () < > [] ... -

Полноширинные: , ; 。 、 《 》

Для документации также различаются полу- и полноширинные знаки препинания.

Полуширинные: [] / \ - ...

Полноширинные: , 。 、 《 》 “ ” : ; ! ?

Итак, в процессе исследования, в первую очередь, определён необходимый для выполнения локализации методологический аппарат, так как изучаемая нами тема ранее не рассматривалась в отечественной литературе применительно к китайскому языку.

А. Для локализации на китайский язык существует особый свод национальных стандартов *Simplified Chinese Style Guide*, разработанный на основе опыта крупнейших компаний в сфере ИТ. В данном пособии учитываются самые разные стороны языковой локализации: особенности грамматики, синтаксиса, орфографии, а также стилистики.

В. Существует онлайн-справочник компьютерных терминов, разработанный для унификации переводов различного ПО – *Microsoft Language Portal*.

С. Процесс локализации включает в себя перевод и адаптацию диалоговых окон, меню и окон с сообщениями об ошибках.

В процессе изучения были выявлены следующие особенности локализации на китайский язык:

1. Методом сравнения различных вариантов перевода выявлены наиболее характерные грамматические конструкции, используемые при локализации с английского на китайский язык: 在 zài...日期后 rìqī hòu, 正在 zhèngzài... и др.

2. При записи адресов используется отличная от русской последовательность: почтовый индекс, провинция, город / уезд, детализированный адрес, название компании, фамилия и имя. Указанная последовательность действует и при записи дат: год / месяц / день.

3. При записи числовых значений используются только арабские цифры или только китайские.

4. Составление списков производится в алфавитном порядке в соответствии с китайской транскрипцией пиньинь.

5. Следует обращать особое внимание на знаки препинания, так как китайские знаки препинания значительно отличаются как от английских, так и от русских.

6. Стоит избегать чрезмерного употребления 的 de.

7. При переводе следует избегать употребления прилагательных в превосходной степени, так как они могут носить рекламный характер.

8. Кроме языковой стороны, в процессе локализации следует учитывать и культурную специфику отдельно взятого региона. Мы выявили особенности употребления отдельных географических названий, например, «*Особый административный район Китая Гонконг*», а также выяснили причины данного употребления: особенность политических процессов и языковая картина мира. Также запрещена любая социальная дискриминация.

Также стоит упомянуть, что локализация чаще всего делается с английского на китайский язык, что является одной из причин наличия в китайском языке такого большого количества английских заимствований в сфере компьютерных технологий [1. С. 49].

Относительно трудностей перевода можно сказать, что основные из них связаны с особенностями китайского языка и способами их использования для наименования объектов и описания ситуаций. Одной из лингвистических сложностей является специфика семантики языковых единиц: у каждого языкового знака имеется устойчивое, ему одному присущее значение, и эти значения у единиц в разных языковых системах, как правило, не совпадают.

Перспективы данной темы видятся в дальнейшей разработке положений на материале интернет-сайтов и мобильных приложений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семенас А.Л. Особенности лексических заимствований в китайском языке // Вопросы языкознания. – М., 1997. №1. – С. 48–57.
2. Спешнев Н.А. Китайцы. Особенность национальной психологии. – СПб.: КАРО, 2011. – С. 106–124.
3. 崔启亮, 胡一鸣. 翻译与本地化. 工程技术实践. – 北京 : Peking University press, 2011. – С.153–167.
4. 杨颖波, 王华伟, 崔启亮. 本地化与翻译导论. – 北京: Peking University press, 2011. – С. 70–90.
5. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 08.06.2015).
6. Esselink B. A practical guide to localization. – Amsterdam: John Benjamins, 2000. – P. 1–60.
7. LISA OSCAR Standards. – Режим доступа: <http://www.galaglobal.org/lisa-oscar-standards> (дата обращения: 08.06.2015).
8. Microsoft Language portal. – Режим доступа: <http://www.microsoft.com/Language/en-US/Search.aspx> (дата обращения: 08.06.2015).
9. Simplified Chinese Style Guide. – Режим доступа: <http://www.microsoft.com/Language/en-US/StyleGuides.aspx> (дата обращения: 08.06.2015).

ТРАДИЦИОННОЕ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

А.Е. Полякова

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-14-70601 е/Т «Традиционное природопользование в рассказах автохтонного и аллохтонного населения Томской области».

Во время полевых исследований в селе Старица Парабельского района Томской области в июле-августе 2015 года автором было проведено анкетирование по традиционному природопользованию жителей данного населенного пункта.

В настоящее время под традиционным природопользованием понимают «исторически сложившиеся способы освоения природной среды на основе длительного, экологически сбалансированного пользова-

ния главным образом возобновляемыми природными ресурсами без подрыва их способностей к устойчивому воспроизводству и снижению разнообразия природных ресурсов» [1].

Наряду с этнографическими сведениями было собрано много сведений о народной метеорологии: примет, позволяющих определить погоду на ближайшее время. По мнению многих исследователей, «чаще маркируются негативные ценности, репрезентирующие аномальные явления природы» [2. С. 24, 3. С. 72, 4. С. 70]. Наибольшее количество подобных примет отражают изменения погоды: понижение температуры (мороз), выпадение осадков (дождь, снег), появление ветра или изменение его направления и, как следствие, повышение или понижение температуры.

Основными видами деятельности в селе Старица являются ведение личного подсобного хозяйства (выращивание сельскохозяйственных культур и животноводство), охота, рыбалка и собирательство. Практически все респонденты выращивают овощи для собственного потребления. Наличие или отсутствие осадков оказывает значительное влияние на урожай, именно поэтому самое большое количество примет связано с дождём.

Наиболее репрезентативной по количеству примет является группа «атмосферные осадки». В данную группу входят приметы, появившиеся в результате наблюдений за окружающим миром, в том числе за растительным и животным миром. Чаще всего приметы «прогнозируют» выпадение атмосферных осадков в виде дождя, реже – снега. Часть примет основана на наблюдении за поведением животных и насекомых: *Комары собираются в стайку перед дождём. Если ласточки низко летают – дождь будет. Муравьи из муравейника не выходят перед дождём. Если петух утром долго кричит – к длительному ненастью. Пчёлы не летают днём – к дождю. Вороны на дорогу выходят – снег не растает.*

Другие приметы возникли в результате наблюдения за растительным миром: *Ива плачет – дождь будет. Можжевельник опускает веточки перед дождём. Кувшинки закрываются – к дождю.*

Ряд примет объективирует наблюдения за атмосферными явлениями: *Росы нет – дождь будет. Туман вниз опускается – дождь будет. Снега много – урожаи будут хороши.*

Второй по численности группой примет является «низкая температура». Репрезентативность данной группы примет обусловлена суровым климатом, долгими затяжными зимами, сильными бурями и метелями. Подобные приметы возникли в результате наблюдений за домашними животными: *Кошка лапой нос закрывает – к морозу. Кошка током бьёт – к морозу;* окружающим миром: *Ясное небо и звезды – к морозу. Дым из трубы столбом – к морозу. Рябины много – морозная зима будет.*

Третьей по численности группой примет является «ветер / ветер со снегом»: *Если закат красный – ветер будет. Сороки на кончиках веток сидят – к ветру. Собака по земле катается – к бурану. Солнце за тучи прячется – к бурану.*

Обратимся к этнографическому компоненту традиционного природопользования. К основным видам традиционного природопользования относят охоту, рыбалку и собирательство.

Собирательство – это одна из форм хозяйственной деятельности, которая исторически предшествовала формам производящего хозяйства. В данное понятие входит не только сам процесс собирания ягод, грибов, орехов, дикого меда и т.д., но и способы их переработки, приготовления из них пищи. В силу гендерных особенностей и на основании первичного разделения труда собирательством занимаются в большинстве случаев женщины и дети.

Важность охоты как одного из видов хозяйственной деятельности, предшествовавшему производящему хозяйству отражается в русском языке посредством лексемы *охота* и её однокоренных слов: *охотник*, *охотничье* хозяйство, *охотовед*, а также других лексем: *промышлять*, *добывать*, *белковать* и др. Охота как вид хозяйственной деятельности способствовала сохранению и увеличению численности населения. Подразделяется на мясную и пушную охоту, а также по видам, на которых производится охота: на медведя, соболя, лося, зайца. В русском языке для обозначения охотников, которые специализируются на промысле того или иного вида, используются специальные лексемы: *медвежатник* – охотник на медведей, *соболятник* – охотник на соболей, *лосятник* – охотник на лосей и т.д.

Рыбалка – это одна из форм хозяйственной деятельности, которая предшествовала исторически формам производящего хозяйства. По способу лова рыбы подразделяется на: рыбалку на удочку, сетями, неводом. В русском языке для разных видов рыбной ловли используются лексемы *неводить*, *удить*, *острожить*. По времени осуществления деятельности рыбалка подразделяется на летнюю и зимнюю.

На основании исследований, проведенных в июле-августе 2015 года в Парабельском районе Томской области с участием 50 респондентов (26 женщин и 24 мужчины, в возрасте от 7 до 89 лет), можно сделать выводы о современном состоянии традиционного природопользования.

В результате полевых исследований было установлено, что основными видами для сбора являются ягоды, грибы, орехи, мед, лекарственные растения. Для собирательства в данном районе не требуется

специального разрешения. Преимущественно собирают ягоды: бруснику, клюкву, землянику, чернику, голубику, малину (лесную), красную смородину, черную смородину, белую (лесную) смородину, костянику, морошку.

После сбора дикорастущих ягод происходит их дальнейшая переработка: из них готовится варенье, их перетирают с сахаром, замораживают, варят компоты, джемы, конфитюры. В среднем на каждого члена семьи приходится не менее 10 литров ягод. Однако за последние 10 лет намечается тенденция к изменению видового состава ягод, в частности, реже встречается костяника, голубика, морошка. Респонденты отмечают изменения и в количественном плане: ягода становится мельче и в меньших объемах её можно собрать.

Наряду со сбором дикорастущих ягод осуществляется также и сбор различных грибов: белых грибов, подосиновиков (которые респонденты часто именуют «красноголовиками»), подберезовиков (которые получают обозначения «белоголовиков» или «обабков»), маслят, опят (летних, осенних), моховиков, груздей (черных, белых), рыжиков, волнушек, лисичек. Грибы сушат, маринуют, солят, из них делают икру, их морозят. Однако за последние 10 лет намечается тенденция к изменению видового состава грибов, реже встречаются моховики, волнушки. Изменения происходят в количественном плане: респонденты отмечают сокращение количества грибов. Тем не менее, на каждого члена семьи заготавливают не менее 7 литров грибов.

Орехи собирают исключительно кедровые. Их сушат, молодые шишки варят. Однако хороший урожай кедровых орехов бывает в среднем раз в 3 года.

Мёд на сегодняшний день не собирают в лесу, так как пчелы одомашнены, и, учитывая топографические особенности местности, специально высеивают медоносные травы.

Респонденты занимаются также сбором лекарственных растений, которые находят своё применение в народной медицине. Ряд растений используются для лечения различных простудных заболеваний: зверобой, календула используются при лечении кашля, боли в горле. Некоторые растения применяются в качестве болеутоляющих средств и для укрепления иммунитета: Иван-чай обладает антисептическими и болеутоляющими свойствами, чагу используют для укрепления иммунитета, а также при заболевании желудочно-кишечного тракта. На основе растений готовят травяные сборы, настои, отвары.

При заболеваниях сердца используют боярышник, при кишечных расстройствах – герань луговую. Крапиву применяют для лечения кожи головы и при заболеваниях полости рта.

Традиционное природопользование представляет собой совокупность эмпирических знаний и разнообразных приемов природопользования, с одной стороны, а также большой пласт человеческой культуры, с другой стороны. Ведь культуру можно рассматривать как средство адаптации человеческого общества к окружающей среде и приспособление среды к потребностям социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая энциклопедия нефти и газа. – Режим доступа: <http://www.ngpedia.ru> (дата обращения: 09.10.2015).
2. Вендина Т.И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм): монография. – М.: Наука, 1998. – 239 с.
3. Полякова Н.В. Концептуализация атмосферных осадков в селькупском языке в сопоставлении с русским // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований (Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology). – 2013. – Вып. 2 (2). – С. 69–74.
4. Полякова Н.В. Объективация природных явлений в селькупском и русском языках в сопоставительном аспекте // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical Bulletin). – 2015. – Вып. 10 (163). – С. 69–73.

ОБЪЕКТИВАЦИЯ ОБРАЗА ОГНЯ В СЕЛЬКУПСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Н.В. Полякова

Томский государственный педагогический университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-14-70601 е/Г «Традиционное природопользование в рассказах автотонного и аллохтонного населения Томской области».

В последние годы в лингвистике активно разрабатывается антропологическое направление, центральным объектом изучения которого является парадигма человек – язык и связанная с этой парадигмой проблема языковой картины мира: каким видит окружающий мир человек и как он отражает этот мир в языке.

Любая картина мира в своем истоке является мифичной (т.е. исходит из некоторых неререфлектируемых очевидных установок, опосредована го-

ризонтом жизненного мира) и репрезентирует некоторую мифологию. В этом причина амбивалентности: подлинности и одновременно неподлинности или аутентичности / симулятивности всякого представления, изображения действительности (см. подр. [5]).

В народных представлениях селькупов огонь как один из первоэлементов мироздания всегда наделялся особым статусом, становясь не просто явлением, а символом. Образ огня в селькупской культуре сакрализован и метафоричен.

Селькупы воспринимают огонь как живое существо, у которого есть «глаза» – искры (*tüssaj*, *tü* ‘огонь’, *saj* ‘глаз’). Как и любое живое существо, огонь рождается, живет и умирает. Моментом рождения огня можно считать момент его разжигания – *innä cotyqo* ‘разжечь’ (ср.: *cotyqo* ‘зажечь’), *innä soruqo* ‘разгореться’ (ср.: *soruqo* ‘гореть’).

У преверба *innä* (в функции наречия оно означает ‘вверх’) выделяемы, с одной стороны, значение усилительной частицы при глаголах, обозначающих движение вверх, с другой стороны, способность образовывать сочетания со значением действия, направленного на создание или возникновение кого-либо или чего-либо [1. С. 311, 3. С. 30].

Для поддержания жизни огню требуется пища – дрова (*tūj apsoṭ*), а сам процесс горения можно рассматривать как непрекращающееся пиршество огня: *tū awēšpiḡu* ‘гореть’, букв. *tū* ‘огонь’, *awēšpiḡu* ‘кушать’ [3. С. 245].

Жизненный цикл завершает «смерть» огня – угасание: *illä qaptežēgi* ‘угаснуть’. Преверб *illä* (в качестве наречия оно означает ‘вниз’) в сочетании с рядом глаголов придает глаголу значение действия, направленного на устранение, физическую ликвидацию кого-либо или чего-либо [1. С. 311, 3. С. 28].

Таким образом, пара антонимичных превербов описывает начало и окончание жизненного цикла огня. Интересным является тот факт, что данные превербы описывают и состояние человека: *illä mēqo* ‘похоронить’ (ср.: *mēqo* ‘делать’), *innä mēqo* ‘оживить’.

У самодийских народов огонь ассоциируется с женским образом, в селькупском фольклоре огонь персонифицируется в образе Хозяйки огня (*tūn amba*).

Огонь выступает в роли связующего элемента между Верхним, Средним и Нижним мирами. Для поддержания баланса между миром людей и духов была выработана система правил, норм поведения, а также система табу и запретов в отношении огня.

Наиболее важные из правил и запретов, связанных с огненной стихией, находят свое отражение в селькупских сказках. *Tū čabamba*, *am-*

baut mīṅnit čēnča – tīm igi φēd'imbad, tīn amba mīṅnit hajβalla, mī tedomipabildə [2. С. 329]. 'Огонь горит, мать нам говорит: «В огонь не плюйте, Хозяйка огня на нас обидится, наши вещи сожжет»'. Данный пример наглядно демонстрирует, что любое нарушение или недолжное исполнение принятых в селькупской культуре правил приведет к гневу со стороны Хозяйки огня, и проявлению разрушающей силы огненной стихии.

Ped'ə tīm igi pačalešpad, tīm ačad, nādirad! 'Топором огонь не рубите, огонь берегите, любите' [2. С. 330]. Данный запрет объясняется возможностью причинения вреда Хозяйке огня и неотвратимостью наказания с ее стороны. Ср.: *Tīn amba čēnča – tat tīm aha čādəle. Tab mat βandom ped'ə pad'assit* [2. С. 330]. Хозяйка огня говорит: «Ты огонь не разведешь. Она мое лицо топором рубила».

Наиболее распространенными запретами и ритуалами, связанными с огнем, являются следующие: огонь нельзя бить железом, заливать его водой, его надо кормить, угощать тем, что человек ест сам: *p'ed'e tīm ugu pačal'ešpad!* 'Топором огонь не рубите'! *Tīm ačad!* 'Огонь берегите'! *Tīnd m'i aya m'ittembaut qweye, aya pačalgaut* 'Мы огонь железом не трогаем, не рубим'.

Огонь – неотъемлемая часть жизни, утрата огня олицетворяет скорый конец, смерть не только отдельного человека, но и целого рода. Для того, чтобы вновь обрести огонь, необходимо принести жертву. Сюжет «добывания» огня, сопряженный с человеческим жертвоприношением, объективируется в селькупских фольклорных произведениях. *Kundə mādirba raja – mīṅnit tī mejəš!* 'Долго просила женщина: «Дай нам огонь»'. *Tabīn tīn amba ēžalba – man našaqit tīp tiṅndə mellebe, kužaqin na nelqur īmdi mēkka melde. Mat tabit sīd'e undə tīm mēllage* [2. С. 330]. 'Ей Хозяйка огня ответила: «Я тогда огонь дам, когда эта женщина сына мне даст. Я из его сердца огонь дам»'.

Огонь обладает живительной силой, способностью воскрешать мертвых. В сказке «*Как рябчик человеком стал*» '*Pēge qut tarēdij azimba*' сын отправляет своего отца сватать за него одну из дочерей царя. Дважды отец получает отказ, а царь велит его «на куски изрубить, в сани положить и домой отправить». Для спасения своего отца рябчик использует золу. *Tab aweginđ edžalgwa: "Štwp pallel čannend!" Štwt pāronđ pallel wad'ip lagalap! Na īd wad'ip n'aldenit tablandise, azit enne waša aj qumle azimba* [4. С. 45]. 'Он сказал своей матери «Положи золу в корыто! На золу положи куски мяса»! Этот сын мясо потоптал ногами, отец встал и человеком стал'.

Согласно фольклорным данным, только огонь способен убить «нечистую силу». В сказке о том, как мужик черта одолел, записанном от Д.Н. Чининой из п. Вольджа «семь мужиков пробовали одолеть черта силой». *Na tebiłqur tešer čadedĩmbad, loɣop tešeye tüye čadĩmdad. loyo qimba, tü ambad* 'Тот мужик бересту поджег, черта берестой огнем сжег. Черт умер, огонь съел'.

В народном сознании селькупов огонь тесно образом связан также и с Нижним миром, миром неживых существ. Огонь стремились подкармливать постоянно. Он был тесно связан с умершими и, таким образом, кормили и умерших предков. Однако и в конце двадцатого века огонь использовался на различных стадиях погребального обряда тазовско-туруханских селькупов. Пока покойник находился в доме, в печи обязательно поддерживался огонь. Костер разводился на кладбище во время похорон и в дни поминовения умершего [6. С. 62].

Определенным поведением, свистом, шипением, потрескиванием, своего рода «речью» огонь предупреждает о каких-то надвигающихся событиях: *šunylıtrıyo* 'шипеть (о сырых дровах в печи)'. Он выступает в роли связующего звена между двумя мирами – невидимым и видимым.

В селькупской мифологии огонь наделяется способностью говорить птичьими голосами, ср. *šicylytrıyo* 'пищать, чирикать (птичкам), потрескивать (огню)'.

Анализируя употребление лексемы *tü* в диалектах селькупского языка, приходим к выводу о том, что данная лексема отображает сакральное и профанное восприятие огня в селькупской культуре. Однако провести четкое разграничение между профанным и сакральным восприятиями огня довольно сложно.

В селькупских диалектах имеется большое количество глаголов со значением «зажечь»: *ačaltıyo, čōtıyo, purčıgu, pardz'ıgu, porčıgu* и другие [3]. Существование большого количества глаголов, имеющих общий семантический компонент, который может быть выражен глаголом «зажечь», подчеркивает, с одной стороны, значимость огня в жизни селькупского этноса, с другой стороны, свидетельствует о существовании разных типов огня и дифференциации функций, которые выполнял каждый из них.

Анализ языкового материала позволяет сделать вывод о разграничении огня-пламени и огня-дыма: *šunkuıyo* 'пахнуть горелым, гарью', *purquıyo* 'пахнуть дымом' от *purqu* 'дым', ср. *kašku* 'дым' – *kaškoldz'ıgu* 'коптить'. *Nom tjaran: "Kaingo nuwanparım kaškol'd'imbal, kaingo sim kaškuze apstikugal"*? 'Бог сказал: «Зачем ты небо коптил? Зачем ты меня дымом кормил?»' [3. С. 76].

Взаимосвязь огня и неба объективируется не только в фольклорных сюжетах, ср. *nūttii* ‘молния’ (букв. небесный огонь / Бога огонь). Таким образом, роль огня как медиатора между мирами отражается в языке и фольклоре, причем связь между мирами далеко не односторонняя. Языки пламени поднимаются вверх, на небо, туда же устремляется дым, в то время как с неба на землю направляется небесный огонь-молния.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецова А.И., Хелимский Е.А., Грушкина Е.В. Очерки по селькупскому языку. Тазовский диалект: монография. – Москва : Издательство Московского университета, 1980. – Т.1. – 412 с.
2. Мифология селькупов / под ред. В.В. Напольских. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2004. – 382с.
3. Селькупско-русский диалектный словарь / под ред. В.В. Быконя. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2005. – 348 с.
4. Сказки нарымских селькупов: книга для чтения на селькупском языке с переводами на русский язык / Записи, перевод, комментарии В.В. Быконя, А.А. Ким, Ш.Ц. Купер, Н.П. Максимовой, И.А. Ильяшенко. – Томск: Издательство НТЛ, 1996. – 187 с.
5. Полякова Н.В. Этнокультурная специфика категоризации небесной сферы в языковой картине мира селькупского этноса // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical Bulletin). – 2013. – Вып. 10 (138). – С. 114–118.
6. Шаргородский Л.Т. Селькупы. Современные этнические процессы у селькупов: монография. – М.: Наука, 1994. – 186 с.

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ АРЦАХ-КАРАБАХА. ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ: ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В.А. Пономарёв

Юргинский технологический институт (филиал)

Национального исследовательского

Томского политехнического университета

В жизни каждого социума занимает важнейшее место его самобытная культура. Известно, что Армянская апостольская церковь (ААЦ) – одна из древнейших христианских церквей, основана в 301 году н.э. в Эчмиадзине. По своей догматике она является монофизитской, стоящей вне католицизма, православия и протестантизма. Армянская церковь сыграла большую роль в многовековой освободительной борьбе против иноземных турецких захватчиков [2. С. 281].

Несмотря на непрерывные войны в прошлом, предки нынешних арцахских (карабахских) армян оставили своим потомкам богатое культурное наследие. Оно распространилось в Арцах-Карабахе, как и в Армении в целом. Армения считается первой страной в мире, где христианство было принято в качестве государственной религии в IV веке (301 год н. э.).

На территории края сохранилось большое количество памятников истории и архитектуры: церквей, часовен, монастырских комплексов, дворцов, крепостей, мостов, хачкаров, настенных и надгробных надписей и др.

Г.Г. Акопян отмечает, что в средневековой культуре Арцаха значительное место занимают памятники декоративно-прикладного искусства – предметы бытового использования: чаши, кувшины, медные котлы, скалки, корытца, подносы, лампы, подсвечники, мафраши, разные виды праздничной одежды и пр. Общими формами и украшениями эти предметы схожи с подобными из других районов Армении. Но у местных арцахских мастеров были свои особенности – мелкие узоры, которым они отдавали предпочтение при обильном покрытии поверхностей своих изделий [1. С. 49].

Большим своеобразием отличаются хачкары Арцаха, являющиеся одним из видов армянских архитектурных памятников, представляющих собой каменную стелу с резным изображением креста. Каждый из них – своеобразный армянский феномен, символизирующий страдания и жертвы, которые требовала от этого небольшого по численности древнего народа его нелёгкая судьба. Все растительные узоры, которые покрывали камень, демонстрировали его жизненную силу, против которой были бессильны жестокость, смерть и геноцид.

Эти и другие памятники культуры указывают на физическое присутствие армян в Арцах-Карабахе с древних веков.

Арцахский (карабахский) исследователь Ш. Мкртчян отмечал, что на 4400 кв. км – сравнительно небольшой территории Нагорно-Карабахской автономной области (НКАО), которая составляла немногим более одной трети территории всего края в целом, до настоящего времени сохранилось около тысячи семисот памятников культуры, а также более тысячи настенных и надгробных надписей на древнеармянском языке – грабаре [5. С. 5].

Среди памятников важное место занимают церковные комплексы и монастыри, являвшиеся в то время центрами духовной культуры. Архитектурные памятники Арцах-Карабаха снискали сегодня мировую славу.

Наиболее известным и древнейшим из храмов является монастырь в Амарасе, основанный святым Григорием (Григором) Просветителем – крестителем Армении. При нём христианство стало государственной религией в стране, и в начале IV века было начато строительство этого хра-

ма. Завершено при его внуке – епископе Григорисе. В V веке над могилой последнего, царь Вачаган III Благочестивый построил часовню, которая сохранилась до нашего времени. Символично, что в Амарасе, в начале V века, Месроп Маштоц – выдающийся армянский учёный-лингвист, философ и создатель армянского алфавита, основал свою первую школу. Начиная с этого времени и вплоть до XV–XVI веков, монастырь в Амарасе сохранял значение важного центра духовной культуры.

Храм и монастырский комплекс Гандзасар, построенный в XIII веке около села Ванк (ныне Мартакертский район Нагорно-Карабахской Республики), стал до 1815 года резиденцией Агванского Католикосата и с 1857 года – Карабахской епархии. Он был одним из крупнейших центров письменной культуры Арцах-Карабаха.

Сегодня в Библиотеке Арцахской епархии ААЦ (г. Степанакерт) хранятся и используются в богослужениях армянские старинные церковные книги: «Новый завет» (1657 г.) и «Евангелие господина нашего Иисуса Христа» (1805 г.).

Крупные центры письменности имелись также в Гандзаке, Шуше, Шамхоре, Гытчаванке, Амарасе, Тегасере и в других местах.

Церковь Христа Спасителя (арм. назв. Сурб-Аменапркич), построенная в 1868–1887 годах, является крупнейшей из всех армянских церквей в Закавказье и на всей территории Армянского нагорья; её другое название – «Казанчецоц» по имени квартала Казанчи в г. Шуши, в котором она находилась и находится сейчас.

Органы государственной власти Советского Азербайджана, начиная с 1920-х годов, активно стали использовать антирелигиозную политику советского государства в антиармянских целях путём экстремистских действий и применяя тактику насилия. Повсеместно стали закрываться армянские церкви, имущество конфисковывалось, верующие подвергались преследованиям.

В 1931 году в крае оставалось 112 действующих церквей и 18 монастырей, священнослужителей и монахов – 276. Впоследствии епископ Арцахский был арестован и выслан в Сибирь, как и многие другие священнослужители [3]. Затем в крае по указанию вышестоящих властей были закрыты все армянские монастыри и церкви. Вплоть до 1989 года здесь не функционировал ни один из храмов. За годы советской власти многие церкви, часовни и кладбища были разрушены – прежде всего, в Лачинском, Кельбаджарском районах и в азербайджанских районах Низменного Арцах-Карабаха. Памятники разрушались местным азербайджанским и курдским населением. Их обломки, а также целые плиты и надгробья использовались для нужд жителей близлежащих деревень в качестве строительных материалов [4. С. 163–164].

Армянская интеллигенция – деятели науки и культуры – многократно обращалась с письменными просьбами к руководству Азербайджанской ССР, чтобы оно обратило внимание на памятники истории армянского народа на территории этой республики, их плохое состояние и отказ властей от их реставрации.

Во время Азербайджано-карабахской (Арцахской) войны 1991–1994 годов в результате обстрелов азербайджанской артиллерией и авианалётам на приграничные населённые пункты Аскеранского, Гадрутского и Мартунинского районов Нагорно-Карабахской Республики (НКР) сильно пострадали храмы и иные памятники архитектуры. Некоторые из сёл находились в зоне боевых действий или временно на территории, занятой войсками Азербайджана, где имели место многочисленные разрушения зданий и культовых христианских сооружений (в то же время культовые мусульманские сооружения – мечети в городах Агдаме и Шуши – сохранены и не разрушены), осквернением кладбищ. Сейчас невозможно точно подсчитать размер ущерба, который был нанесён материальным памятникам христианской армянской культуры Арцах-Карабаха в ходе Азербайджано-карабахской (Арцахской) войны.

Сегодня в систему культуры НКР входят: государственный драматический театр, дома культуры, дворец молодёжи, клубы, музеи, библиотеки, картинные галереи, государственные ансамбли, музыкальные школы, школа искусств и историко-архитектурные памятники.

В последние годы осуществлённые в этой сфере реформы способствовали развитию разных видов искусства, особенно музыкального, изобразительного и прикладного, танцевального, народного творчества, а также литературы и издательского дела.

В целях развития театрального искусства заложены основы подготовки профессиональных кадров, благоустройство помещений Хандамирского театра в городе Шуши.

Программы, предпринятые с целью сохранения культурного наследия, способствовали восстановлению ряда историко-культурных памятников Арцах-Карабаха.

В райцентрах республики были созданы очаги культуры, в четырёх сельских общинах благодаря сотрудничеству государственных структур с частным сектором созданы школы искусств, в восьми сёлах открыты филиалы музыкальных школ. В ряде населённых пунктов восстановлены и построены дома культуры. В городе Шуши начаты и близки к завершению работы по капитальному ремонту четырёх объектов культуры, в том числе, здания Министерства культуры и по делам молодёжи НКР.

За последние пять лет особое внимание уделялось реализации молодёжных программ, в рамках которых было организовано множество мероприятий по их духовному и культурному развитию.

В задачи развития культуры НКР с 2012 г. и на последующие годы входят: активизация культурной жизни в районах НКР, благоустройство сельских домов культуры; совершенствование культурной инфраструктуры, в частности, улучшение условий труда Степанакертского государственного драматического театра, историко-краеведческого музея, музыкальной школы имени Комитаса и музыкального колледжа имени Саят Новы; формирование новой системы подготовки и переподготовки кадров в сфере культуры, модернизация материально-технической базы и создание механизмов эффективного управления; сохранение и восстановление историко-культурных памятников; дальнейшее расширение и углубление культурного сотрудничества Арцах-Армения-Дiasпора; активизация молодёжной политики [6. С. 27–28].

Таким образом, армянское население Арцах-Карабаха во все годы существования здесь советской власти подвергалось дискриминации со стороны властей Азербайджанской ССР в области духовной жизни. Его недовольство вызывалось препятствиями на пути развития национальной культуры и расширению её культурных связей с Арменией.

Эти препятствия создавались искусственно и выражались: в нехватке учебников на армянском языке, выпускавшихся в г. Баку; не транслировались телевизионные передачи из Армении; затруднялся приезд армянских артистов и деятелей культуры в НКАО; не работали учреждения культа, что существенно затрудняло исправление населением, религиозным, по своей сути, своих духовных потребностей; большая часть клубных, культурных учреждений, особенно в сёлах, была неблагоустроена, располагалась в старинных зданиях и не действовала; таким образом, молодёжь не имела возможности интересно и культурно провести свободное время; в армянских школах были запрещены занятия по истории армянского народа, за счёт сокращения занятий по армянскому языку преподавался азербайджанский язык.

Все эти проблемы – в совокупности и отдельно – многократно поднимались руководством Армении, НКАО и депутатами всех уровней в обращениях в различные инстанции, вплоть до высшей – к руководству СССР. Армяне Арцах-Карабаха не мирились с подобным положением, на протяжении минувших десятилетий они неоднократно обращались в руководящие органы страны с просьбой о возвращении области в состав исторической Родины – Армении.

Все выступления пресекались, а жалобы оставались без рассмотрения. Всё это свидетельствует о том, что обострение проблемы Арцах-Карабаха в конце 80-х годов XX века не было случайностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопян Г.Г. Искусство средневекового Арцаха (на арм., русс и англ. яз.). – Ереван: «Парберакан», 1990. – 96 с.
2. Армянская церковь / Справочник об отдельных религиях в СССР // Законодательство о религиозных культах / Под. ред. Куроедова В.А. / Сборник материалов и документов. – М: Юридическая литература, 1971. – 336 с.
3. Колокола Арцаха / Беседа с епископом Арцахским Паргевом Мартиросяном // Коммунист (г. Ереван). – 1990. – 30 марта.
4. Мелик-Шахназаров А.А. Нагорный Карабах: факты против лжи. Информационно-идеологические аспекты нагорно-карабахского конфликта. – М.: Волшебный фонарь, 2009. – 768 с.
5. Мкртчян Ш. Историко-архитектурные памятники Нагорного Карабаха. – Ереван, 1989. – 360 с.
6. Саакян Б.С. Обобщённые итоги совместной работы. 2007-2012. Культура // Продолжим начатое во имя Арцаха! / Предвыборная программа. – Степанакерт, 2012. – 34 с.

ТАКТИЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ СОБЕСЕДНИКА В КОМПЛЕКСНОМ ДИАЛОГЕ

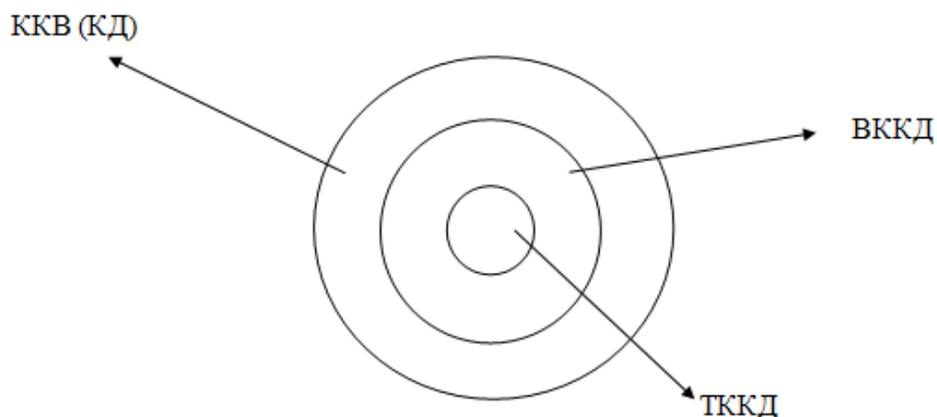
А.А. Романов, Е.В. Малышева

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Тело человека, выступающего в качестве «источника информации», интересуется представителей различных областей науки и знания, среди которых можно выделить лингвосомиотику, паралингвистику, риторику тела, антропологию, социологию, коммуникативно-функциональную лингвистику, лингвопрагматику, лингвокультурологию, психоанализ и многие другие дисциплины и отрасли знаний, в которых так или иначе затронуты телесноориентированные аспекты человеческой деятельности. Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время тело человека воспринимается исследователями в качестве «живого тела» [3. С. 461], которое способно наряду с вербальными знаками общения передавать (заключать в себе) весь спектр невербальных средств взаимодействия, так как именно посредством своего тела «личность проявляет свое отношение к себе, к другим, к миру» (Карл Хаусманн; цит. по: [13. С. 17]).

Поэтому в социальной деятельности происходит взаимодействие инициатора и адресата не только в рамках вербальной составляющей диалогических единств, но и в рамках невербальных компонентов диалога, которые представляют собой знаки тематического (семантического) пространства интерактивных реплик собеседников. К числу таких знаковых единиц относятся и тактильные единицы, которые и включаются в коммуникативное пространство отдельных речевых актов и служат для представления и подачи живой речи человека, выступающего в качестве субъекта коммуникативной деятельности. Иначе говоря, исследование, анализ и понимание информационно-тематического пространства вербальных практик будет считаться не полным, если в нем не будут учитываться невербальные визуальные элементы – тактильные компоненты диалога (тактильные единицы, тактильные действия). По этой причине и сама коммуникативная деятельность участников диалогических единств условно может называться комплексной (комплексный диалог, комплексное коммуникативное взаимодействие), а речевые акты – комплексными коммуникативными актами, а партнеры по диалогу именоваться – инициатор комплексного коммуникативного взаимодействия и адресат вербально-тактильного сообщения (действия).

Изложенное выше можно графически представить следующим образом:



Пояснение к схеме:

ККВ – комплексное коммуникативное взаимодействие; КД – комплексный диалог; ВККД – вербальный компонент комплексного диалога; ТККД – тактильный компонент комплексного диалога.

Действительно, любое тактильное действие часто «присутствует в зрительном процессе образования понятий» [1. С. 60], т.е. любой тактильный компонент комплексного диалога, использованный участниками интерактивного взаимодействия осознанно или бессознательно, несет в себе различную смысловую нагрузку и информацию и входит в воспринимаемое воображение и ощущение адресата [5; 6; 11; 12]. А человек общается не только с помощью слов, хотя в этом смысле вербальная коммуникативная деятельность и носит главенствующий характер, но и также с помощью жестов, мимики, проксемических компонентов диалога и, конечно, тактильных составляющих, благодаря которым и достигается кооперативность и взаимопонимание участников социальной интеракции.

Стоит оговориться, не смотря на тот факт, что именно в беседе «открывается личность» [10. С. 9] и вербальной составляющей диалога отводится важная роль в коммуникативной деятельности, все же коммуникативная деятельность собеседников (как отмечалось выше) сопряжена и с невербальными компонентами комплексного диалога, которые по справедливому замечанию испанского монаха Бальтасара Грасиана являются лучшей рекомендацией «достоинств внутренних».

Именно с этих позиций представляется достаточно сложным в процессе обмена комплексными коммуникативными репликами (или вербально-тактильными сообщениями) разграничивать словесную (вербальную, языковую) и тактильную (невербальную, неязыковую) системы и рассматривать их в отрыве друг от друга, так они, взаимодействуя друг с другом, несут в себе более целую и полную информацию как о речевом (шире коммуникативном) акте взаимодействия, так и об отношении собеседника к заданному тематическому пространству комплексного диалога, например:

“Nobody but you would ever have thought of it” she cried and flinging her arms around Scarlett’s neck she kissed her. “You are the beatenest sister I ever had!” Scarlett permitted the embrace because she was too tired to struggle, because the words of praise brought balm to her spirit and because, in the dark smoke-filled kitchen, there had been born a greater respect for her sister-in-law, a closer feeling of comradeship (Mitchell, 2004: 158, B. 2).

Более того специалистами в области дискурсивного взаимодействия давно подмечено, что «речь является лишь малой частью того, что включается в понятие язык» [10. С. 8], а из работ по теории общения известно, что в диалогическом общении только 7% информации передается вербально, 38% человек получает с помощью интонации, а 55% отводится на другие типы невербальной коммуникации [10; 14; 15], в том числе и на тактильные элементы.

Следовательно, можем говорить о том, что в процессе интерактивного взаимодействия комплексная коммуникация может рассматриваться как целостный информационный канал, в котором наряду с вербальными единицами общения используются тактильные, которые представляют не только «второй по отношению к слову информационный канал» [8. С. 10], но и самостоятельные единицы коммуникативной деятельности человека, так как имеют самостоятельное значение и реализуются в «различных каналах передачи информации» [8. С. 10]. А человек как субъект такой комплексной коммуникации уже воспринимается как некая целостная система, получающая информацию в виде отдельных тактильных единиц и вербальных компонентов всем своим телом в виде определенных сигналов. Любопытно, но именно с этих позиций представляется возможным рассматривать и исследовать сам процесс комплексной коммуникации как некую технологию «непрерывного взаимодействия человека с окружающим миром» [10. С. 10], в котором по утверждению В.А. Лабунской ведущая роль отводится невербальному общению и, следовательно, тактильным элементам, выступающих в качестве средств «передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о партнере, осуществления влияния на другого человека» [4. С. 33]. А их особая значимость раскрывается в их использовании в комплексном коммуникативном воздействии на адресата вербально-тактильного сообщения, и определяется возможностью управлять сознанием собеседника (например, осуществить желаемое для инициатора комплексного коммуникативного взаимодействия), например:

„Yes” his sister agreed quietly again. “They're worried about Colonel Sartoris hearty too. Everybody is except him and Bayard, that is. Pin glad I have you instead of one of those Sartorises” Horry. “She laid her hand quickly and lightly on his thin knee. “Dear old Narcy” he said. Then his face clouded again. Damn scoundrel,” he said. “Well, it's their trouble. How's Aunt Sally been?” “All right.” And then: „I am glad you're home, Horry“ (Faulkner, 1932: 168)

По этой причине можно говорить о том, что тактильные элементы, включаясь в систему комплексной коммуникации и размещаясь в интерактивном пространстве комплексного диалога, способны отражать сферу индивидуального поведения личности и регулировать данное поведение в процессе взаимодействия собеседников, а также передавать и усиливать эмоциональность и близость партнеров.

Включаясь в отдельные речевые акты, тактильные компоненты способны не только визуально восприниматься адресатом вербально-

тактильного сообщения, но и создавать «определенное семиотическое пространство» и участвовать в «семипсихологической интерпретации коммуникативного воздействия» [10. С. 12], а также подчеркивать отдельные вербальные компоненты участников социальной интеракции.

В этой связи актуально замечание А.А. Реформатского, который утверждал, что в акте устного общения «параллельно сосуществуют разные системы обработки информации», которые не накладываются друг на друга, но представляют собой «сложное соотношение» [9]. Другими словами, в комплексном коммуникативном акте тактильные элементы, взаимодействуя с вербальными, образуют единое комплексное семиотическое пространство, в котором происходит «соприкосновение темы высказывания с внесловесным началом» [2. С. 98–99]. В результате чего соотношение элементов комплексного семиозиса отражает наиболее полный характер интерактивного взаимодействия и позволяет проанализировать соотношение двух систем – вербальной и тактильной – комплексного диалога, направленных на достижение успешной результирующей коммуникативной деятельности ее участников.

Поэтому, здесь можно говорить о том, что прикосновения в интерактивном взаимодействии выполняют коммуникативно-прагматическую функцию (т.е. функцию передачи значения с определенной целью) и несут в себе сигнальную функцию. А, как известно, сигналы «несут информацию» и «всегда сообщают о чем-то и всегда вызывают реакцию на сигнал, посредством которой и может осуществляться управление соответствующей сигнальной системой и участниками типовых ситуаций» [13]. Другими словами, тактильные единицы комплексного диалога способны выступать в качестве сигнальных компонентов единой системы вербально-тактильных отношений, в которой участники диалогических единств используют их с целью не только передать информацию собеседнику, усилить отдельные речевые акты и слова, но и подтолкнуть на интуитивном / бессознательном уровне партнера по комплексному диалогу к ответным действиям и реакциям, в том числе реакциям тактильного порядка.

Таким образом, тактильное восприятие собеседника в комплексном диалоге представляет собой единый целостный процесс познания партнера через вербальные и тактильные единицы в общем потоке информации (в одномоментном исполнении двух систем интерактивного взаимодействия), а сами тактильные компоненты могут трактоваться как «материальный, чувственно воспринимаемый предмет», «выступающий в качестве преднамеренного» [7. С. 24–27] по отношению к адресату вербально-тактильного взаимодействия. Поэтому действия собе-

седника – вербального и тактильного порядка – могут интерпретироваться участником комплексного взаимодействия в следующих аспектах: а) прагматический аспект (отношение к собеседнику, выраженного средством положительных / нейтральных / отрицательных прикосновений); б) семантический аспект (понимаемая адресатом вербально-тактильного взаимодействия использованное инициатором комплексного взаимодействия прикосновение); в) сигматический аспект (выражение отношения инициатором комплексного взаимодействия посредством прикосновения к предмету речи).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнхайм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. – Л.: Прибой, 1930. – 188 с.
3. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 752 с.
4. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов-на-Дону: Феникс, 1988. – 246 с.
5. Малышева Е.В. Базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия как матрица вербально-тактильного поведения ее участников // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2013. – № 2. – С. 20–34. – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>.
6. Малышева Е.В. Кинестетические регулятивы английской диалогической речи. – М. – Тверь: Институт языкознания РАН, ТвГУ, Тверская ГСХА, 2015. – 147 с.
7. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1975. – 328 с.
8. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. – М.: ИП РАН, 1998. – 160 с.
9. Реформатский А.А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем // Исследования по структурной типологии. – М., 1963. – С. 18–25.
10. Романов А.А. Суггестивная модель речевого общения: манипуляция или игра со смыслами? // Человек лживый / Homo Mendax: Игра с личностью или игра со смыслами. – М.-Тверь, 2004. – С. 3–26.

11. Романов А.А., Малышева Е.В. Вербальная и тактильная системы как комплексный фреймовый композит // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2014. – № 1. – С. 1–14. – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>.
12. Романов А.А., Малышева Е.В. Тактильные коннекторы фазовой последовательности диалога и их роль как переводческого посредника // Язык, коммуникация и социальная среда. Ежегодное научное издание. – Вып. 12. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014. – С. 139–150.
13. Романов А.А. Сорокин Ю.А. Вербо - и психосоматика: Две карты человеческого тела. – М.: ИЯ РАН, 2008. – 172 с.
14. Романов А.А. Черепанова И.Ю. Языковая суггестия в предвыборной коммуникации. – Тверь: ТвГУ, 1998. – 205 с.
15. Романов А.А. Черепанова И.Ю., Ходырев А.А. Тайны рекламы. – Тверь: Герс, 1997. – 290 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

А.А. Романов, О.В. Новоселова

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

В ряде таких гуманитарных наук как философия, политология и социология категории справедливости и выявлению справедливого устройства посвящено значительное количество работ, которые объединяют поиск и интерпретация справедливого распределения и воздаяния при обмене ценностями в социальном взаимодействии. В этом плане можно констатировать наличие устойчивого интереса к феномену справедливости среди представителей различных школ и направлений, что порождает большое количество противоречивых толкований данного понятия, его терминологическую неопределенность и в то же время широкую применимость в различных сферах деятельности человека – общественной, политической, экономической, правовой и этической.

Понятно, что активное использование этой категории в сфере социального взаимодействия позволяет предположить, что категория справедливости не может не проявляться и в коммуникативном аспекте. Действительно, учитывая тот факт, что любое явление или событие находит отражение в языке, а коммуникация отражает явления действительности, правомерно считать, что возможно установить коммуникативную справедливость / несправедливость использования социальных естественно-

языковых (коммуникативных) практик в каждом конкретном случае, в момент их употребления в той или иной ситуации, устанавливающей некоторое положение дел в рассматриваемой сфере, так как именно в социальной интеракции (коммуникативном взаимодействии) реализуются (проявляются) все намерения собеседников, их формы отношений и поведения, а также выстраивается особая коммуникативная (социальная) реальность отношений между ними.

При этом важно не отождествлять коммуникативную справедливость с категорией справедливости в ряде других гуманитарных наук, так как **коммуникативная справедливость** представляет собой универсальную коммуникативную категорию, маркируемую системой речевых действий, основанных на учете собеседниками следующего комплекса факторов:

1) организации коммуникативного поведения с учетом функционально-семантических условий реализации дискурсивных практик, а именно предварительных условий, условий искренности интенционального выражения и условия ожидаемого действия [5],

- 2) иллокутивных характеристик высказывания,
- 3) средств поверхностной манифестации высказывания,
- 4) семантических свойств,
- 5) пресуппозиционных параметров высказывания, а также
- 6) эмоционального воздействия высказывания.

Отсюда следует, что коммуникативно справедливая социальная практика представляет собой такую практику, в которой адресант учитывает указанные выше факторы и преднамеренно **не изменяет содержание и интенциональную направленность** своего высказывания с целью установить комфортное или дискомфортное положение дел для адресата, но **выгодное и бенефактивное для инициатора**.

Необходимо иметь в виду, что только комплексный учет каждого отмеченного фактора обуславливает однозначную интерпретацию дискурсивной практики как коммуникативно справедливой / несправедливой. В ином случае, содержание одного и того же сообщения или запуск одного и того же воздействующего механизма может быть интерпретировано и оценено коммуникантами по-разному с позиции коммуникативной справедливости. Например, коммуникативно справедливыми могут считаться дискурсивные практики со значением обещания, адресант которых в состоянии и намерен выполнить свое обещание; практики со значением предостережения, адресант которых желает сохранить комфортное состояние адресанта и уберечь от ряда поступков, которые нанесут ему вред; практики со значением утешения, адресант которых знает причину дискомфорта собеседника, желает помочь ему и они искренне доверяют намерениям друг друга [6], а также практики со значением угрозы, когда адресант вводит адресата в состояние дискомфорта каузирова-

нием определенных действий, но стремиться при этом уберечь его от наступления более негативных последствий реализации менасивных действий угрозы [1–4; 7].

Но в то же время указанные выше прагматические типы высказываний будут считаться являться коммуникативно несправедливыми речевыми действиями при другом наборе функциональных и пресуппозиционных условий. Так, коммуникативно несправедливыми являются практики-обещания, адресант которых не намерен выполнять указанные им действия (т.е. пустая болтовня, «хлестаковщина»); практики-предостережения, адресант которых желает нанести вред собеседнику (т.е. угроза); практики-утешения, адресант которых не желает помочь собеседнику и между ними нет кодекса доверия (т.е. утешение без гарантии реализации принятых на себя действий); практики-угрозы, адресант которых вводит в состояние дискомфорта адресата, не предоставляя ему возможность избежать менасивного воздействия (т.е. декларация менасивных действий).

Становится понятным, что в интерактивном взаимодействии считается коммуникативно справедливым учитывать объективные факторы действительности и отдавать им приоритет даже в тех случаях, когда это будет причиной возникновения некомфортного состояния партнеров по общению. В этом плане отказ от введения собеседника в состояние дискомфорта, проявляющийся, например, в выражении жалости или желания умолчать известные факты также станет причиной несправедливой коммуникативной практики, так как говорящий для ее реализации будет вынужден скрыть известные ему пресуппозиционные условия действительности и изменить содержание и интенциональную направленность своего высказывания. И, наоборот, преднамеренные реплики инициатора, способствующие возникновению дискомфортного эмоционального состояния у собеседника и необоснованно нагнетающие обстановку, будут также считаться коммуникативно несправедливыми.

Таким образом, получается, что языковая репрезентация воздействующего потенциала дискурсивных практик, устанавливающих коммуникативную справедливость, может осуществляться различными прагматическими типами высказываний и коммуникативную справедливость высказывания невозможно определить только на уровне манифестационных (грамматических) средств. При этом важно иметь в виду, что каждая из практик, реализованная в процессе интерактивного взаимодействия, является разновидностью какого-либо типа прагматического взаимодействия и каждая из них может быть оценена с позиции коммуникативной справедливости. Другими словами, категория коммуникативной справедливости, будучи применимой как к инициатору, так и адресату речевого сообщения, заключается в прагматическом аспекте установления отношений

между коммуникантами по поводу общего вклада в диалог и выступает регулятором отношений между коммуникантами по любому выбранному ими типу взаимодействия. Например, в следующем диалогическом фрагменте представлен процесс успешного установления отношений между собеседниками и последовательность коммуникативно справедливых практик (1):

– *Do you live in London?*(1)

– *Yes. But to-morrow I shall be away from London for some time. I am going into the country.* (1')

– *Where? North or south?* (2)

– *North—to Cumberland.* (2')

– *Cumberland! Ah! wish I was going there too. I was once happy in Cumberland.* (3)

– *Perhaps you were born, in the beautiful Lake country.* (3')

– *No, I was born in Hampshire; but I once went to school for a little while in Cumberland. Lakes? I don't remember any lakes. It's Limmeridge village, and Limmeridge House, I should like to see again.* (4) (Collins, 2013).

Данный фрагмент представляет собой взаимодействие по типовому фрейму «квеситив». Инициатор задает вопросы (1) и (2) собеседнику, которые собеседник воспринимает как коммуникативно справедливые высказывания, так как они не запрашивают большее количество информации, чем требуется в ситуации взаимодействия, и отвечает на них. Отметим также, что инициатор речевых действий не только запрашивает информацию, но и сообщает информацию о себе, т.е. происходит смена коммуникативных ролей (ролей ведущего и ведомого). В результате такого взаимодействия между собеседниками устанавливаются доверительные отношения, способствующие их согласованному продвижению к реализации поставленных целей интерактивного взаимодействия.

Следующий дискурсивный фрагмент иллюстрирует процесс неэффективного процесса установления отношений между партнерами по диалогу (2):

'Were you asked to tea?' she demanded, tying an apron over her neat black frock, and standing with a spoonful of the leaf poised over the pot. (1)

'I shall be glad to have a cup,' I answered. (1')

'Were you asked?' she repeated. (2)

'No,' I said, half smiling. 'You are the proper person to ask me.' (2')

Инициатор реплики (1), зная о том, что собеседнику не могут быть известны все прагматические условия их взаимодействия, маркирует свое коммуникативное намерение полифункциональной коммуникативно несправедливой практикой *Were you asked to tea?*, которая не содержит указание на приглашение гостя к угощению, а указывает на невозможность это сделать (даже при желании) в силу прагматической пресуппозиции,

обусловленной семейными взаимоотношениями. Адресат, основываясь на своих знаниях о пресуппозициональных условиях времени и места совершения речевых действий, не понимает заложенного смысла в этом вопросе, и, следовательно, ждет, что его как гостя должны пригласить к чаю. По этой причине он отвечает своим согласием (1') на речевой акт, который он проинтерпретировал как приглашение, и, следовательно, поступает также коммуникативно несправедливо. Далее между собеседниками нарастает эмоциональное напряжение и вновь следует коммуникативно несправедливый полифункциональный вопрос (2), ответом на который является категоричное заявление гостя о том, что его нужно пригласить к чаю (2'). Так, в рассмотренном дискурсивном фрагменте последовательность коммуникативно несправедливых дискурсивных практик не позволила коммуникантам установить отношения, способствующие их согласованному интерактивному взаимодействию.

Итак, приведенные примеры подтверждают гипотезу о том, что категория коммуникативной справедливости представляет собой сложное и многоуровневое явление, отражающее динамическую природу социальной коммуникации, а признак коммуникативной справедливости делит все интенциональные типы высказываний, независимо от их формально-грамматических признаков, на коммуникативно справедливые и несправедливые высказывания. Подобное разделение высказываний по признаку коммуникативной справедливости является прагматической классификацией, так как категория коммуникативной справедливости сопровождает акт произнесения высказывания, выступая регулятором установления отношений между коммуникантами, и не является коммуникативным намерением автора. Другими словами, данная категория функционирует в социальном взаимодействии, акцентируя внимание собеседников на процессе установления отношений между ними, также она участвует в распределении и перераспределении коммуникативных ролей, обосновывает соответствия между социальной ролью и коммуникативным поведением говорящей личности, соотносит коммуникативное поведение людей с их внутренними представлениями об эффективной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Romanov A.A., Novoselova O.V. Communicative space of the composite threat-performatives // *Journal of Language and Literature*, ISSN: 2078-0303. – Vol. 5. No. 4. – 2014. – P. 100–103.
2. Новоселова О.В. Коммуникативная справедливость как прагматический конструкт // *Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал*. – 2015. – № 2. – С. 59–74. – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>.

3. Новоселова О.В. Категория коммуникативной справедливости как прагматический феномен // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015. – № 1. – С. 34–47. – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>.
4. Новоселова О.В. Функционально-семантическая интерпретация менаживных топонимов в социальной интеракции // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2014. – № 2. – С. 68 – 77. – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>.
5. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, Калининский СХИ, 1988. – 183 с.
6. Романов А.А., Немец Н.Г. Дискурс утешения: Лингвopsихологический анализ. – М.: ИЯ РАН, 2006. – 144 с.
7. Романов А.А., Новоселова О.В. Дискурс угрозы в социальной интеракции (функционально-семантический анализ). – Москва–Тверь: ИЯ РАН, Тверская ГСХА, 2013. –168 с.

**ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СПЕЦКУРСА
«ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»:
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РАКУРС**

В.М. Ростовцева, А.В. Рыжкова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Исследование проблематики обучения письму и письменной речи в отечественном образовании имеет свою особенную историю. На протяжении становления и развития методики обучения иностранным языкам как педагогической науки менялся ракурс взгляда учёных на обучение разным видам речевой деятельности в зависимости от её продуктивного или рецептивного характера. В отношении рецептивных видов речевой деятельности претерпевал изменение взгляд на стратегические цели обучения, затем аудирование и чтение начали рассматриваться двупланово – как цель и средство обучения, что обусловило потребность дифференцировать методику обучения, разрабатывать новые алгоритмы создания и реализации соответствующих комплексов упражнений. В отношении говорения эволюционировала, прежде всего, цель обучения: она обновлялась в связи с изменением социального заказа и постепенно привела к возрастанию роли этого вида речевой деятельности в контексте коммуникативного, а затем компетентностного подходов к обучению иностранным языкам.

Изменение взгляда на обучение письму и письменной речи как продуктивного вида речевой деятельности имеет специфический характер, который заключается в следующем. Данный вид речевой деятельности может выступать как цель и средство обучения иностранному языку. На предшествующих этапах развития методики как науки при разработке образовательных программ изменялась планируемая сетка аудиторных часов, чаще в сторону её сокращения. Поэтому возникла потребность в поиске эффективных ресурсов «экономии». В качестве такого ресурса выступил указанный вид речевой деятельности. Произошло постепенное отступление от письменной речи как цели обучения в пользу её использования исключительно как средства обучения иностранному языку. Подобное изменение имеет ряд объективных причин, в том числе, связанных с реализацией коммуникативного подхода, ориентированного больше на развитие устной речи. Одна из причин заключалась в том, что письменная речь во многом основывается на навыках и умениях, ранее сформированных в процессе обучения устной речи. Только отдельные навыки рассматривались как специфические и требовали специального формирования в процессе обучения письменной речи, например, композиционные. Возникли чрезмерное увлечение шаблонами, доминирование формата личного письма, отказ от заданий творческого характера. Вследствие этого обучение студентов собственно продуцированию письменного текста оказалось «подменённым» имитацией текста по образцу.

Становление международного образовательного пространства, развитие академической и профессиональной мобильности предоставляют студентам широкие возможности самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию в этом пространстве, которая включает выбор языковых курсов, стажировок, перспективу выполнения «двойного диплома», участие в академических обменах, обучение в одном из зарубежных вузов. Использование информационно-коммуникационных технологий как ключевого инструмента поиска информации, установления личных контактов и реализации различных документированных процедур со всей очевидностью указывает на то, что для современного человека продуцирование письменного текста на иностранном языке становится не только личностно, но и профессионально значимым аспектом деятельности.

Именно в связи с тенденцией профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе возникла потребность по-новому взглянуть на явление «профессиональный иностранный язык» (ПИЯ) и роль обучения письменной речи, что и обусловило тему настоящей статьи. Рассмотрим данный вопрос с позиций следующих его аспектов: место ПИЯ и письменной речи в содержании регламентирующих документов; современные потребности образовательного процесса в вузе; задачи ука-

занной учебной дисциплины в статусе спецкурса; научно-методическое обоснование стратегии и тактики обучения письменной речи в курсе ПИЯ; учебно-методическое обеспечение процесса обучения письменной речи на примере конкретной целевой аудитории.

Традиционный формат учебного плана, соответствующего современному образовательному стандарту, не предусматривает включение данного предмета как базовой дисциплины. Для студентов первого и второго курсов бакалавриата, специалитета, а также первого курса магистерской подготовки указан предмет «Иностранный язык». Однако важно подчеркнуть, что в учебном плане магистерской подготовки студентов Национального исследовательского Томского политехнического университета эта дисциплина представлена как «Профессиональный иностранный язык», что, несомненно, свидетельствует о признании её важности для подготовки современного конкурентоспособного специалиста. Студенты старших курсов бакалавриата также имеют возможность освоить ПИЯ, но в качестве одного из элективных курсов: «Профессиональная подготовка на английском языке», «Профессиональный немецкий язык», «Профессиональный французский язык». Следует отметить особенность этой дисциплины – длительность курса: в отличие от других элективных курсов он изучается на протяжении четырех семестров. Однако скромная сетка часов и узконаправленные учебные задачи обуславливают целесообразность дальнейшего развития уже имеющихся компетенций, определённый уровень которых уже был достигнут в рамках базовой программы по предмету «Иностранный язык», интегрирующей профессионально-ориентированный блок.

Результаты педагогических наблюдений за учебным процессом по иностранному языку на первом-втором курсах бакалаврской подготовки студентов ТПУ, анализ рабочих программ последнего десятилетия указывают на стремление интегрировать некоторые основы профессиональной составляющей в качестве отдельных тем программы: «Введение в специальность», «Моя будущая профессия», «Карьера». Для студентов энергетических специальностей большую популярность приобретает «*Smart Grid*». Инструментом реализации этой интеграции является структура рабочей программы, которая способна включать ряд профессионально ориентированных модулей. Тем не менее, такая интеграция не решает самостоятельных задач, поскольку они полностью подчинены главной цели базовой программы – развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Для развития умений в письменной речи в условиях спецкурса ПИЯ принципиально важно целенаправленное формирование новых компетенций, однако объективно складывающиеся условия делают этот процесс малоэффективным. Решением проблемы становится реализация дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессио-

нальной коммуникации», её успешное освоение студентами нелингвистического факультета позволяет им получить дополнительную специальность. Указанная программа ориентирована на формирование новых знаний, навыков и отдельных умений, а также развитие специфических личностных качеств, которые не предусмотрены содержанием рабочих программ по иностранному языку для студентов нелингвистических специальностей; более того, они не могут быть предусмотрены в связи с отводимой на это сеткой часов.

Таким образом, в настоящее время образовательный стандарт предоставляет студентам возможность изучать «Профессиональный иностранный язык». Она обусловлена современными потребностями образовательного процесса в вузе. Рассмотрим некоторые из них на примере спецкурса «Профессиональный иностранный язык» для студентов энергетического института Томского политехнического университета (ТПУ), изучающих французский язык. Перспективы изучения рассматриваемого спецкурса связаны со стремительным вхождением ТПУ в международное образовательное пространство, заключением междууниверситетских соглашений. Энергетический институт активно взаимодействует с университетами Гренобля и Парижа; имеет опыт выполнения студентами двойных дипломов, что обязательно предполагает обучение в вузе-партнёре на французском языке. Развивается система подготовки будущих французских инженеров в области энергетики в формате междууниверситетского соглашения с CNAM (Париж). Несмотря на то, что программа обучения французских студентов в ТПУ реализуется на английском языке, их пребывание в ТПУ, общение с российскими студентами, обучение «Профессиональному французскому языку» повышает роль спецкурса для построения своей образовательной траектории в рамках франко-русских междууниверситетских соглашений. Участие студентов в языковых стажировках требует активной межкультурной позиции обучающихся. Известная тенденция информатизации общества обусловила появление новой формы общения – интернет-коммуникации, которая осуществляется посредством разных сервисов и служб сети Интернет. Это не только самостоятельный поиск вуза, в котором предпочтительно планировать своё обучение. Современная межкультурная коммуникация в формате организации зарубежных языковых стажировок обуславливает большой блок самостоятельной работы студента по оформлению необходимой для этого документации с использованием электронной почты, блогов, on-line ресурсов и т.д.: заявки, резюме, мотивационные письма, поиск места проживания, бронирование и прочее. Всё указанное выше свидетельствует о необходимости владеть письменной речью на определенном уровне и требует формирования новых компетентностных качеств, поэтому важно конкретизировать задачи указанной учебной дисциплины в статусе спецкурса.

К основным целям обучения «Профессиональному французскому языку» относятся: совершенствование коммуникативной профессионально ориентированной иноязычной компетенции; формирование основ для последующего развития у студентов навыков и умений иноязычного профессионально ориентированного общения; формирование целостного восприятия инокультурной профессиональной среды посредством ознакомления с её закономерностями и особенностями. Для достижения указанных целей предусматривается решение комплекса задач. Отметим некоторые из них, непосредственно связанные с обучением письменной речи.

Спецкурс «Профессиональный иностранный язык» призван равномерно развивать все виды речевой деятельности, в отличие от традиционного курса «Иностранный язык», где преимущество имеют устные формы коммуникации. Следовательно, письменная речь становится равноправным видом речевой деятельности, и обучение ей требует специального методического обеспечения. Задача по углублению понимания некоторых языковых явлений решается через знакомство и освоение терминосистемы соответствующего регистра изучаемого иностранного языка. Другой задачей является ознакомление студентов с основами профессиональной культуры, её традициями в стране изучаемого языка. Одним из инструментов выполнения этой задачи является сравнительно-сопоставительный анализ профессиональной культуры двух стран. В процессе спецкурса студенты приобретают опыт решения отдельных профессионально значимых задач посредством использования иностранного языка. Важно также отметить задачу по формированию специальных переводческих навыков и умений; она связана с созданием представлений о переводе как специфическом виде речевой деятельности, в том числе, знакомством с возможностями машинного перевода.

Научно-методическое обоснование стратегии и тактики обучения письменной речи в курсе «Профессиональный иностранный язык», в целом, является закономерным результатом целенаправленных научных исследований как в области педагогики, так и филологии. В педагогике основная проблематика собственно письменной речи оказывается в числе сопутствующих задач при обучении деловому общению. В большинстве случаев методика обучения письменной речи разрабатывается для средней школы, либо для языковых вузов (М. К. Алтухова, А. С. Кобышева, О. В. Кудряшова, И. Н. Тутатчикова, Э. С. Чуйкова и др.). Обучению письменной речи в неязыковых вузах посвящены работы Н. Е. Березиной, И. Ю. Ессиной, К. С. Киктева, М. Ю. Копыловской, С. А. Лещенко, Е. А. Лопатина, В. В. Матюшенко, И. В. Нужа, Р. Л. Читао и некоторых других, однако целевая аудитория представлена преимущественно студентами гуманитарных специальностей.

Большинство работ выполнено на материале английского языка, есть исследования на материале немецкого языка (Т. В. Литвинова, Г. Р. Бикулова, С. С. Чернова, О. М. Овчинникова и др.), однако французский язык представлен очень мало (Л. В. Сабанова). Такие вопросы, как отбор и организация содержания профессионально-направленного обучения французскому языку в неязыковом вузе (М. В. Озерова, А. И. Черкашина, Н. Л. Лукошкина и др.), а также оптимизация самой системы обучения (Н. А. Беломытцева) безусловно, важны, однако проблематика письменной речи представлена косвенно. В связи с этим решение задачи по выявлению достижений методики в области преподавания ПИЯ было предпринято на основе контент-анализа научных работ на материале разных иностранных языков.

В контексте филологических наук внимание исследователей обращено «языку для специальных целей» (О. А. Зяблова, М. Н. Озолина, Ю. В. Сапожников, И. М. Чипан, М. А. Шанаева и др.). Отличительной особенностью ряда научных работ является стремление их авторов интегрировать проблемы филологии и лингводидактики, например, взгляд на «язык делового общения» как лингвистическое и дидактическое явление [1], взаимосвязное изучение проблем лингводидактики и языка конкретной предметной области [16].

История вопроса об обучении ПИЯ показывает, что вначале указанная учебная дисциплина рассматривалась большей частью с позиций освоения «языка делового общения», либо обучения профессионально ориентированному общению преимущественно в формате устной речи (А. А. Алексеева, Е. В. Кавнатская, А. В. Литвинов, Л. К. Сальная, С. В. Самарская, Е. Э. Сапожникова и многие другие). Постановка вопроса о роли письменной речи в курсе «профессионального иностранного языка» возникает в связи с обучением профессионально ориентированному чтению студентов нелингвистических специальностей [6, 17]. Такие термины как «деловой язык», «бизнес английский» получили широкое распространение в методике обучения иностранным языкам. При планировании соответствующих спецкурсов особое значение уделяется терминосистеме. Овладение студентами её основами воспринимается как одна из ключевых задач обучения ПИЯ.

Пути овладения студентами разных специальностей профессиональным (профессионально ориентированным) тезаурусом составляют предмет научных исследований многих авторов (А. М. Клёстер, С. В. Левонисова, Т. В. Литвинова и др.). При организации учебного процесса преподавателю важно принимать во внимание целый ряд лингводидактических особенностей, которые, по мнению Л. Г. Медведевой, заключаются в системности, многоуровневости, многоаспектности и многофункциональности тезауруса, его специфической иерархической орга-

низации, а также требуют определения чётких критериев сформированности соответствующей компетенции. В качестве таких критериев выступают: способность студента выделять существенные признаки понятий, анализировать разные ракурсы осмысления понятий, использовать осознанно понятия в альтернативных контекстах, выстраивать самостоятельно содержание понятий [10].

Движущей силой современных научных педагогических исследований является стремление авторов выявить ключевые противоречия, существенные современной образовательной ситуации в вузах, обосновать пути их преодоления и предложить конкретные механизмы организационно методической деятельности средствами отдельной предметной области. Вполне закономерно, что в контексте реализации компетентностного подхода как основной стратегии реформирования системы высшего образования, сформировались два направления научных педагогических исследований. С одной стороны, расширяется номенклатура компетенций. Другое направление научных исследований характеризуется приоритетным вниманием к совершенствованию уже известных компетенций, главным образом, в связи с потребностью адаптироваться к изменяющимся внутренним и внешним факторам образовательной среды в вузах, а также потребностями интеграционных процессов.

В качестве иллюстрации приведём следующие примеры. На материале обучения английскому языку студентов энергетических специальностей О. А. Аламбекова разработала методику формирования иноязычной рефлексивной компетенции. Введение в научный оборот новых видов компетенций не ограничивается только поиском и интерпретацией соответствующих терминов; это, прежде всего, результат глубокого исследования самой проблемы, её системного анализа и надёжной экспериментальной проверки концептуальных положений. Предприняты научные исследования отдельных видов компетенций на материале профессионально-ориентированной иноязычной подготовки. Например, для студентов неязыковых специальностей предложена методика формирования межкультурной компетенции (И. Г. Герасимова, Н. М. Губина, Т. В. Куприна и др.), дискурсивной компетенции (Н. А. Баранова), социальной компетенции (Л. Н. Андреева, Е. Н. Григорьева и др.), социокультурной компетенции (О. Н. Игна, Н. С. Петрищева и др.), лексической компетенции (Е. В. Александрова, Н. Э. Аносова и др.). Большое внимание уделяется развитию иноязычной коммуникативной компетенции, которая необходима студентам для изучения и творческого осмысления зарубежного опыта в профилирующей и смежной областях науки и техники, а также для делового профессионального общения (И. В. Алёхина, Г. К. Борозенец, А. П. Васильев, Т. В. Емельянова и др.). В научный оборот вводятся понятия профессионально ориентированной коммуникативной компетенции

(А. Г. Измайлова), профессионально-иноязычной компетентности (Н. В. Патяева, Н. К. Шлангман и др.), уточняются уровни их сформированности.

Получили научно-методическое обоснование отдельные виды деятельности на занятиях по иностранному языку в качестве средства формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Например, интерпретируется новая роль предмета «иностранный язык» в высшем профессиональном образовании в связи с изменением социального заказа в сфере подготовки инженерных кадров, а также потребностью формировать и развивать в вузе основы профессиональной культуры будущих специалистов (О. А. Алмабекова, Т. В. Борисова, И. А. Иващенко, С. Н. Каширский, И. Л. Клименко, О. Н. Мартынова; М. В. Правдина, Е. П. Рыбина, Т. В. Токарева, А. К. Фридзон, и др.). Целый ряд авторов раскрывает потенциал коммуникативно-проектной деятельности (Н. А. Газова, И. И. Кобыльская, С. И. Кружкова, Л. Ю. Минакова и др.). Однако вопросы обучения письменной речи представлены, в основном, имплицитно.

Необходимость разрабатывать специальную методику обучения письменной речи в курсе «профессиональный иностранный язык» обусловлена возникновением новых форм Интернет коммуникации. В этой связи показаны преимущества использования учебных Интернет-блогов [11, 13], вики-технологий [9], сервиса "Твиттер" [14]. В качестве одного из методов обучения письменной речи студентов нефилологов предложен комплексный уровневый анализ микротекста [12]. Представляет интерес исследование М. Ю. Копыловской, посвящённое выявлению лингводидактического потенциала коммуникативных ошибок в обучении официально-деловой письменной коммуникации [8].

Авторы целого ряда педагогических исследований указывают на значимость специального формирования некоторых переводческих умений для того, чтобы студенты могли успешно осваивать основы терминологического перевода, необходимого для успешной профессионально-ориентированной коммуникации, в том числе, и в письменной форме (И. Е. Бочарова, А. А. Зайченко, В. П. Золотухина, Т. Г. Лобышева, О. Н. Морозова, О. В. Чуксина; Л. П. Циленко и др.). Формирование новых компетенций принципиально важно при освоении студентами образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» как дополнительной специальности. Указанная программа ориентирована на формирование новых знаний, навыков и отдельных умений, а также развитие специфических личностных качеств, которые не предусмотрены содержанием рабочих программ по иностранному языку для студентов нелингвистических специальностей; более того, они не могут быть предусмотрены в связи с отводимой на это сеткой часов.

Обратимся к заключительной задаче настоящей статьи о состоянии учебно-методического обеспечения процесса обучения письменной речи, в целом, и на примере конкретной целевой аудитории, в частности. Десять лет тому назад педагогическая среда явилась свидетелем своеобразного издательского «бума»: вышли в свет десятки учебно-методических изданий, главным образом, по обучению деловому английскому языку. Их авторы откликнулись на потребности самой разнообразной аудитории – студентов лингвистических и нелингвистических специальностей, а также широкого круга лиц, которые в рамках своей профессиональной деятельности, либо, руководствуясь исключительно личными интересами, активно соприкасаются с иноязычной средой. Это обусловило, в целом, полифункциональность предложенных пособий, несмотря на явное преимущество целевой аудитории будущих экономистов и юристов. Кратко охарактеризуем ситуацию.

Во-первых, рассматриваемые издания имеют разный статус. В 2006 году издан учебник «Новый деловой английский. New English for Business», рассчитанный на 1200 аудиторных часов [2]. Его авторы преследовали задачу научить бизнесменов адекватно пользоваться английским языком в процессе работы с иностранными партнерами. В том же году вышло в свет учебное пособие «Коммерческая корреспонденция и документация» [15]. Курс длительностью 200 аудиторных часов направлен не только на овладение студентами экономистами основами деловой корреспонденции, но и на формирование специфических навыков абзацно-фразового перевода диалогов коммерческого содержания.

Важно отметить тенденцию переработки действующих учебников, их дополнение современными реалиями и ориентирование на сферу бизнеса, менеджмента, что обуславливает повышение роли обучения «профессиональному иностранному языку» в целостном контексте иноязычной подготовки обучающихся. Так, в 2004 году вышел обновленный вариант популярного учебника Английский язык для делового общения [3].

Наряду с перечисленными выше изданиями предлагаются также отдельные пособия-тренинги, включающие относительно небольшое количество уроков со стереотипной структурой, например, *Азы английской деловой переписки и английского сленга* М. А. Голденкова, *Английский язык для секретарей референтов* Н. М. Дюкановой, *Английский язык для секретарей и менеджеров* С. А. Шевелевой, *Переписка на английском языке* Л. Васильевой и др. Поскольку такие пособия предназначены для тех, кто изучает иностранный язык как в группах, так и самостоятельно, то отличительной чертой становится стремление авторов пособий к легкости подачи оригинального материала, включению занимательных заданий творческого характера, разному дозированию тренировочных упражнений в зависимости от цели курса обучения.

Однако в общей картине разнообразия предлагаемых материалов обучению письменной речи отведено незаслуженно скромное место. Основанием для такого вывода послужил тот факт, что собственно цель / ключевая задача по развитию и совершенствованию умений письменной речи указывается в небольшом количестве специальных учебных изданий по деловому иностранному языку. Укажем несколько примеров. *Ведение документации и корреспонденции на английском языке* авторов Я. М. Вовшина, Н. П. Звонак, Р. С. Трохиной содержит большое количество упражнений в формате разных видов учебной деятельности студентов по овладению нормами ведения корреспонденции и оформлению юридических документов. Обучение письменной речи на примере корреспонденции требует опоры на большое количество шаблонов соответствующих документов. В этом аспекте создан справочник *Переписка с официальными лицами и учреждениями* (И. В. Фаградянц), в нём представлена структура и многочисленные образцы-примеры писем, а также обращений в сравнительно-сопоставительном плане русского и немецкого языков. Однако собственно письменная речь значительно шире по своему содержанию и предполагает создание письменных текстов других жанров, но указанные выше пособия не решают такой задачи.

Большинство пособий стратегически направлены на развитие коммуникативных профессионально-ориентированных умений и компетенций, которые необходимы, в первую очередь, для успешной устной коммуникации в сочетании с её письменными формами.

Достаточно длительное время учебно-методическое обеспечение спецкурса «Профессиональный французский язык» традиционно строилось на основе овладения терминосистемой [4, 5, 7, 18, 19] и знакомства с образцами деловой переписки (серия аутентичных пособий *La bonne correspondance*). Стремительное развитие online ресурсов расширяют возможности сети Интернет в организации обучения письменной речи, например, www.tv5.monde. Доступ к некоторым электронным базам данных университетских библиотек Франции и франкоговорящих стран позволяет студентам ознакомиться с текстами магистерских диссертаций по своей специальности. Крупные научные коллективы французских педагогов разрабатывают новые технологии обучения языку для специальных целей. Одним из ярких примеров является FILIPE.

FILIPE является мультимедийным ресурсом, направленным на языковую и межкультурную подготовку студентов на материале языка для специальных целей (научной сферы). Один из разработчиков, ведущий преподаватель политехнического института при Гренобльском университете госпожа Эстель Дютто лично представила этот ресурс на курсах повышения квалификации преподавателей французского языка российских вузов (Тюмень, 2014). Программа указанного online-ресурса построена по

блочно-модульному принципу. Каждый модуль включает серию фрагментов лекций по ключевым учебным дисциплинам политехнического института и сопровождается целым комплексом интерактивных упражнений разного уровня сложности.

Достоинством ресурса является его научно-методическая составляющая, которая информирует преподавателя о навыках и умениях, целенаправленно формируемых у студентов в курсе овладения профессиональным иностранным языком. Такой подход к организации ресурса значительно расширяет возможности преподавателей по его интеграции в конкретный учебный процесс, адаптации к условиям отдельной группы студентов, заинтересованных в участии в программах российско-французского сотрудничества по подготовке инженерных кадров. Стратегия обучения профессиональному французскому языку определяется контентом ресурса, а тактика выстраивается преподавателем в соответствии с имеющимся базисом и спецификой целевой аудитории.

Разработка программы по обучению письменной речи в курсе ПИЯ включает ряд этапов. Прежде всего, важно иметь представление о том, какие виды / формы деятельности с использованием письменной речи необходимы для успешной коммуникации студентов и преподавателей, а также типичных ситуациях профессионального общения. Затем предстоит выполнить следующие шаги. Во-первых, идентифицировать лингвистический инструментарий (лексический, синтаксический), обеспечивающий успешность решения задач средствами письменной речи в ситуациях профессионально-ориентированного общения. Во-вторых, преобразовать инструментарий в формат отдельных документов-иллюстраций и создать их примерный реестр. В-третьих, выявить особенности дискурса, прежде всего, так называемую «степень специализации» языка для специальных целей. Например, выбор лингвистических средств, их организация и отображение в письменной речи будут разными в зависимости от уровня общения: между двумя специалистами, представителями одной профессиональной сферы, между специалистом и неспециалистом, либо между преподавателем и студентом. В-четвёртых, уточнить компетентностный аспект. Разработчики FILIPE указывают на приоритетность развития двух компетенций - лингвистической и дискурсивной. При этом содержание последней включает такие компоненты как владение научным педагогическим дискурсом и способность вербализовать визуально воспринимаемую информацию (схемы, графики, рисунки, символику и т.д.). В-пятых, всё это воплощается в формулировании задач курса ПИЯ.

Ресурс FILIPE постоянно обновляется как в плане расширения тематики, так и научно-методического обеспечения. Он доступен преподавателям и студентам разных технических специальностей. Адаптация ресурса для конкретных целей, в том числе обучения письменной речи на материале профессионального французского языка, предоставляет широкое поле для творческой педагогической деятельности современного преподавателя с учётом последних достижений методики обучения иностранным языкам.

В качестве заключения можно сформулировать следующие выводы. Именно современные научные педагогические исследования обосновывают ключевые вопросы по определению стратегии и тактики обучения письменной речи в курсе «Профессиональный иностранный язык», откликаются на новые потребности, обусловленные современными тенденциями в высшем образовании. Имеющиеся достижения, безусловно, важны, но их существующее неравновесие в плане представленности иностранных языков выдвигает новую задачу по адаптации предлагаемых методик обучения письменной речи в зависимости от конкретной целевой аудитории. Аналогичная ситуация в отношении обеспечения методическими пособиями и потребность быстро реагировать на потребности новых форм коммуникации, значимых для профессионально ориентированного общения современных студентов, обуславливают необходимость постоянно совершенствовать учебно-методическое обеспечение и обращать больше внимания на лингводидактический потенциал электронных образовательных ресурсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волошин П. Английский язык делового общения как лингвистическое и дидактическое явление: дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2001. – 161 с.
2. Дарская В. Г., Журавченко К. В., Лясецкая Л. А. и др. Новый деловой английский. *New English for Business: учебник*. – М: Вече, 2006. – 672 с.
3. Жданова И.Ф., Кудрявцева О.Е., Попова Н.С. и др. *English for Businessmen. Английский язык для делового общения*. – М.: Филоматис, 2004. – 784 с.
4. Исмаилов Р.А. Французский язык. Учебник для технических вузов. – М.: Высшая школа, 1998. – 336 с.
5. Кириченко Н.А., Дроздова Р.А. Учебник французского языка: для технических вузов (машиностроительного профиля). – М.: Высшая школа, 1981. – 304 с.

6. Колобкова А.А. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения: дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2006. – 228 с.
7. Колядко С.В. Практический курс делового французского языка. *Devenez expert! Le français des affaires.* – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
8. Копыловская М.Ю. Лингводидактический потенциал коммуникативных ошибок в обучении официально-деловой письменной коммуникации на английском языке: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб, 2005. – 346 с.
9. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии : дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2011. – 187 с.
10. Медведева Л.Г. Методика формирования профессионально ориентированного иноязычного тезауруса: дисс. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 2008. – 277 с.
11. Павельева Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога: дисс. ...канд. пед. наук. – Тамбов, 2010. – 157 с.
12. Папуша И.С. Комплексный уровневый анализ микротекста как метод обучения монологической письменной речи студентов-нефилологов : дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2006. – 313 с.
13. Полетаев А.А. Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога: дисс. ...канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 189 с.
14. Пустовалова О.В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер»: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2012. – 193 с.
15. Раицкая Л.К., Коровина Л.В. Коммерческая корреспонденция и документация: учебное пособие по английскому языку. – Изд-во: «Издательский дом Дашков и К», 2007. – 807 с.
16. Тарасова Т.И. Проблемы лингводидактики и язык права: дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2001. – 189 с.
17. Фомин С.А. Обучение студентов инженерно-экономического профиля ознакомительному чтению на материале английских профессиональных текстов с использованием обучающих программ для РС: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000. – 176 с.
18. Delcos J., Leclercq B., Suvanto M. *Carte de visite: Français des relations professionnelles.* – Paris: Les Editions Didier, 2000. – 176 p.
19. Lahmidi Z. *Sciences-techniques.com.* – CLE inetrnational, 2005. – 80 p.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.С. Рябова, К.В. Еремина

*Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия (г. Самара)*

Говорение как на иностранном, так и на родном языке является сложным процессом для младшего школьника. Связанно это с тем, что ученик выбирает, что сказать и как. Качественное развитие данного умения обязательно должно протекать с помощью опор, которые могут быть связаны как с формой изложения, так и с качеством. Данная статья посвящена изучению особенностей обучения говорению детей младшего школьного возраста, а также рассмотрению методик обучения данному виду речевой деятельности.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется (совместно с аудированием) вербальное общение [2. С. 34]. Выражение мысли в устной форме является содержанием исследуемого нами навыка. Как правило, обучение говорению начинается с основ, т.е. со становления произносительных навыков, формирования грамматических и лексических навыков, а также с развития навыка аудирования. На начальной ступени обучения практически невозможно фрагментировать процесс формирования этих навыков на отдельные части. Учитель знакомит учащихся с новой структурой, что предполагает ознакомление с новыми фонемами, звуками, словами. Эту структуру учащиеся слушают на записях или вживую, и повторяют за диктором или учителем, затем используют её же в микро-диалогах с учителем и сверстниками. При достаточном количестве таких структур в рамках учебной ситуации учащиеся их могут соединять в небольшие монологические или диалогические высказывания.

Для сохранения не только формальной, но и содержательной стороны речи необходимо помнить о том, что в основе продуцирования и побуждения к речевой деятельности лежит мотив, т.е. намерение говорящего принимать участие в коммуникации. Для появления такого мотива в течение урока необходимо создание речевой ситуации. Речевые ситуации могут быть реальными, условными или проблемными. На начальной ступени обучения это имеет большую важность, чем на всех остальных [7. С. 12].

Следует уточнить, что в составе языка содержатся средства, с помощью которых удовлетворяется коммуникативная потребность выражения мысли, чувства и воли. В данном случае оба языка (как родной, так и иностранный) выступают в этой роли. В то же время родной язык первым становится естественной формой осознания экзистенции и понятийного аппарата эмоционально-волевой сферы конкретного индивида. Любой другой (иностраный) язык, сосуществуя, не замещает и тем более не вытесняет родной язык в этой функции. Доказательством этого является тот факт, что наиболее интимное, непроизвольное, личностно-значимое, владеющие несколькими языками, носители выражают только на родном языке. При этом отличительной особенностью изучения родного языка от овладения иностранным языком в школьные годы является тот факт, что он усваивается ребёнком уже не в самый сензитивный (чувствительный к усвоению языка) период его речевого развития. Этот период от полутора до пяти лет, в это время происходит осознание языковых «правил» по Л.С. Выготскому.

Иными словами, овладение умением общаться на иностранном языке – это долгий и сложный процесс, который требует тщательной и усердной работы как со стороны учителя, так и учащегося. Для достижения этой цели учитель должен разработать либо применять уже существующие методики преподавания иностранного языка в обучении иноязычному говорению.

Кроме того, необходимо помнить и о тех трудностях, которые могут возникнуть при обучении говорению. Так, согласно Е.Н. Солововой в обучении говорению у учеников могут возникнуть следующие сложности:

- ученики стесняются говорить на языке, боясь сделать ошибку и соответственно подвергнуть себя критике со стороны учителя или сверстников;
- учащимся нечего сказать по предложенной теме, они не обладают достаточной информацией по данному вопросу и на родном языке;
- учащиеся не осознают речевую задачу и, следовательно, не понимают и то, что от них требуется [7].

Для того чтобы цель обучения была успешно достигнута, помимо указанных трудностей при построении урока необходимо учитывать и основные принципы формирования данного навыка у учащихся, а также особенности их психического состояния.

Известно, что обучение иностранному языку у детей младшего школьного возраста непременно должно вестись с учетом принципа устного опережения. Поэтому обучение говорению на этапе планирования

урока английского языка должно быть главным. Согласно И.А. Зимней речевая деятельность представляет собой процесс целенаправленного, активного, обуславливаемого ситуацией общения и опосредованного языком, взаимодействия людей между собой. Автор также делает вывод, что обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции формирования и самостоятельной, определяющейся всей полнотой своих характеристик деятельности [2. С. 65]. Многие отечественные (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) и зарубежные (Дж. Брунер, В. Пенфилд, Р. Робертс, Б. Уайт) психологи в своих работах и исследованиях подтвердили данные о существовании так называемого сензитивного периода развития. Доказано, что иностранные языки усваиваются намного проще и быстрее в раннем возрасте, чем во все последующие годы. Психологи называют время, которое является периодом «импиринга» (впечатывание материала языка в сознание), в возрасте восьми лет.

Особенности психики детей младшего школьного возраста дают существенные преимущества при изучении иностранного языка. Дети в возрасте от семи до десяти лет впитывают новый язык как «губка», подсознательно и опосредованно. Они проще вникают в суть самой ситуации, обладают довольно хорошей долговременной памятью, что говорит о том, что знания, полученные ребёнком в этом возрасте, останутся с ним надолго. Необходимо отметить, что пути получения и освоения информации могут быть разными: визуальные, аудиальные и кинестетические, а лучшей мотивацией для учащихся 1-4 классов является чувство успеха [3. С. 43]. Кроме того, необходимо учитывать, что каждый ребенок обладает своим собственным типом темперамента: некоторые дети спокойны, в то время как другие агрессивны и подвижны, бывают очень чувствительными и обидчивыми или наоборот быстро забывают любые неприятности и неудачи. В связи с этим представляется целесообразным разделение детей на группы в зависимости от типа темперамента или ведущего вида деятельности: визуального, аудиального, кинестетического. Помимо этого, дети данной возрастной группы не могут долгое время находиться на одном месте без движения: им нужна физическая разрядка, которая может достигаться с помощью игр, танцев, физминуток. Учитывая вышеуказанные особенности детей младшего школьного возраста, учитель может грамотно выстроить обучение, что приведет к максимальному усвоению материала, а следовательно, скорейшему овладению иностранным языком.

В настоящее время существуют различные подходы к обучению младших школьников иностранным языкам, которые отличаются ведущим видом деятельности и условиями достижения овладения иностранным языком. Одной из таких методик является методика, предложенная Е.И. Негневицкой, которая рассматривает игру как ведущий вид деятельности младшего школьника. Исследовательница считает необходимым

применение игры в обучении и объясняет это тем, что именно благодаря игре возможно сделать доступной любую языковую единицу, будь то звук, слог или слово. Кроме того, игра является интересным и увлекательным средством взаимодействия учителя и ученика, а также школьников между собой. Именно в игру они учатся работать друг с другом, понимать и уважать желания друг друга, узнают, что необходимо уступать и помогать своим одноклассникам. При этом Е.И. Негневицкая указывает, что игра становится эффективной только при соблюдении определенных требований. Во-первых, нужно определить, что именно должна тренировать данная игра, на формирование какого навыка она направлена. Во-вторых, каждая обучающая игра должна вызывать мыслительную активность ребёнка. В третьих, речь учителя необходимо грамотно выстроить так, чтобы для детей игра стала развитием творческих способностей и давала возможность придумывать, воображать, создавать что-то новое и интересное. И в-четвертых, в процессе игры ошибки, допускаемые учениками, не должны оцениваться и приводить к проигрышу ребенка, поскольку мотивацией становится само участие и старание ученика. При этом осознанность, внутренняя активность в использовании новых языковых средств считается необходимым условием достижения эффективных результатов обучения школьников [5, 14]. Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина также подчеркивают необходимость вовлечения учащихся в различные виды деятельности и, рассматривая процесс обучения как двусторонний, авторы акцентируют внимание на обязательной постановке учащегося в активную субъектную позицию. При этом исследователи выделяют основные функции каждой из сторон двустороннего процесса обучения [6, 17]. Преподаватель выполняет организующую, обучающую и контролирующую функцию, которые заключается в следующем: ознакомление ребёнка с учебным материалом (языковым, речевым), организация тренировки, использование изучаемого языка в коммуникативных целях; объяснение, разъяснение, сообщение с целью обогащения знаний ребёнка об изучаемом языке и их практического использования в устной или письменной формах коммуникации; контроль за ведением игры и овладением материала за счёт применения изучаемого языка в процессе коммуникации [6, 27].

Другой методикой, достаточно популярной в настоящее время и зарекомендовавшей себя с самых положительных сторон, является методика В.Н. Мещеряковой, которая называется *I LOVE ENGLISH*. Она построена по принципу естественного пути овладения иностранным языком и представляет собой беспереводный метод обучения иностранному языку. На уроках иностранного языка, проводимых с учетом данной методики, школьники, не изучая язык сознательно, просто используют то, что уже когда-либо слышали в речи преподавателя или на дис-

ке, для того чтобы участвовать в общей игре. В процессе занятия доля русской речи, которую дети слышат от преподавателя, постепенно снижается, а доля английской речи, напротив, возрастает. Новые лексические единицы усваиваются благодаря многократному повторению с опорой на картинки, жесты, куклы и т.д. Иными словами, дети осваивают иностранный язык совершенно так же, как когда-то осваивали родной, что является, по сути, неким погружением в языковую среду. [4]. Как показывает практика, данная методика является наиболее успешной для формирования навыков говорения, поскольку она построена не на механическом воспроизведении образцов речи, а на возможности «мыслить» на иностранном языке за счёт нахождения в языковой среде. Педагог становится не только образцом для подражания, но и собеседником, что является значимым стимулом в обучении говорению.

Таким образом, существуют различные методики обучения иностранному языку и формированию основного навыка – говорения. Каждая из них имеет свои особенности, преимущества и недостатки. При этом важным условием применения любой из методик в обучении детей говорению является необходимость учитывать их возрастные и психологические особенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Чепцова М.Б. Цели и содержание обучения говорению в начальной школе // ИЯШ, 1995. – № 2. – С. 14–19.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Мещерякова В.Н. Методика I LOVE ENGLISH. – Режим доступа: <http://www.magicenclub.com/#!/i-love-english/c19b4> (дата обращения: 16.11.14).
5. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // ИЯШ, 1987. – № 6. – С. 20–26.
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Языкова Н.В. Методика обучения английскому языку в 1–4 классах. – М.: Просвещение, 2008. – 232 с.
7. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для вузов. – М.: Аст: Астрель, 2008. – 193 с.

ПРАКТИКА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

А.П. Соколов

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

В настоящее время наблюдается смена парадигмы развития общества. В производственной сфере «парадигма точности» заменяется на «парадигму эстетики», вследствие чего производимые вещи должны быть не только функциональны, но и эстетичны. Наблюдается своеобразный переходный период к состоянию, в котором психологическое восприятие вещи будет доминирующим. Социологи называют такое состояние постиндустриальным. Происходящие в этом направлении изменения не линейны, и они влияют на сферу образования.

Целью данной работы является определения путей гармонизации образования в условиях смены парадигмы развития общества. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: исследовать состоятельность самой концепции постиндустриального общества, выработать адекватную позицию к происходящим процессам, предложить методы гармонизации педагогического процесса.

Теоретики постиндустриального общества утверждают, что на смену индустриальному обществу приходит постиндустриальное общество. По их гипотезам получалось: основой могущества в индустриальную эпоху является капитал и источники энергии, а в постиндустриальную – наукоёмкие технологии и квалификация людей. Из такой постановки следовало, что в постиндустриальную эпоху центр общества должен сместиться от корпораций в сторону университетов, исследовательских центров и т.п. Однако этого не происходит, наоборот, корпорации остались центром западной экономики и даже упрочили власть над научными учреждениями. Следовательно, теория постиндустриального общества расходится с практикой развития реального человеческого общества [4]. Этот факт пока не ставится в центр внимания экономической науки, и происходит виртуализация экономики в развитых странах и в России [5]. Продолжается деиндустриализация в развитых странах и в России, вымывается средний класс в США и в Европе [3]. Если выйти за рамки теории постиндустриального общества, но находясь в русле экономической теории, можно увидеть следующие обстоятельства. Корпорациям приносит прибыль не информация как таковая, а образ предлагаемого на рынок продукта, т.е. многое (если не всё) зависит от рекламы. Например, в Японии сельскохозяйственные продукты известных брендов в несколько раз превышают цены на товары без бренда [5]. Поэтому постиндустриальное общество более правильно

было бы назвать «рекламным», в котором экономика становится всё более виртуальной. Если провести философский анализ складывающейся ситуации, то можно увидеть принципиальное расхождение экономики, как науки – и либерализма, как образа жизни. Даже худшие экономические формы (например, рабовладельческие) строились на преодолении естественных условий. Благодаря преодолению естественных условий происходило и происходит развитие общества при одновременном преодолении зверства и скотства внутри себя. Без этих двух преодолений происходит обратный процесс – деградация. Либерализм додумался сделать процессы деградации смыслом и сверхзадачей реформирования, поставить деградацию как цель активной бурной деятельности. Выраженная в двух словах экономическая теория либерализма такова: «двигателем развития является звериное начало в человеке» [1].

Деиндустриализация – это деградация. Закамуфлировать эту деградацию и призвана теория постиндустриального общества. Осознание последствий деградации приводит к противодействию деиндустриализации, и прикрывающей её теории постиндустриального общества. Такое противодействие практически стихийно осуществляется в различных областях. Рассмотрим только одну область – образовательную. В этой сфере развивается международная инициатива CDIO (в русском переводе ей соответствует аббревиатура ПППП – планировать, проектировать, производить, применять). Движение CDIO началось в США в конце 1990-х годов как ответ на недовольство работодателей тем, что университетское инженерное образование слишком отделилось от практики. В соответствии с концепцией CDIO выпускник вуза к инженерным профилям подготовки должен обладать компетенциями по всей цепи создания и эксплуатации продукта: планирование, проектирование, производство и применение.

Практика внедрения этой концепции CDIO в образовательный процесс привела к включению в образовательные программы вузов России дисциплины под названием «Творческий проект». Эта дисциплина входит в состав основных образовательных программ (далее ООП) для большинства направлений и профилей подготовки специалистов с инженерным уклоном образования. Эти направления и профили различаются объёмом использования различных наук, необходимых для формирования инженерных компетенций. По классификации, введённой Томасом Куном, науки различаются на парадигмальные и допарадигмальные [7]. К парадигмальным он относит математику, механику, физику, химию и т.п., т.е. науки, которые составляют базу инженерного образования. Большинство учёных, добившихся наибольших результатов инженерной деятельности, такие как Тимошенко С.П. и Шухов В.Г. [11], указывают на необходимость в инженерном образовании именно этих наук – назовём их «инженерные науки». Их углублённое изучение и использование позволило со-

здать всё то, чем могло и может гордиться человечество в эпоху индустриального развития. Однако, инженерными науками не должно исчерпываться инженерное образование. Использование этих наук позволяет рациональным путём достичь целей, которые ставит себе человечество, но формулировать цели и ставить задачи могут помогать только гуманитарные науки, базисом которых является философия.

Философии отводится основная роль в формулировке цели образования. Благодаря ей, все ООП начинаются с формулировки цели образования, а уже исходя из неё формулируются цели конкретных дисциплин. Поэтому цель дисциплины «Творческий проект» в ООП различных направлений и профилей подготовки выглядят примерно одинаково – «Целью дисциплины «Творческий проект» является формирование фундаментальных знаний, необходимых для инженерной деятельности с использованием современных инструментальных средств. После определения цели изучения дисциплины ставятся задачи, которые учитывают специфику конкретного направления и профиля подготовки.

На постановку задач оказывают влияние три субъекта: общество, власть и бизнес [2]. У этих субъектов разные цели. У общества долгосрочные цели, главная из которых – развитие. У бизнеса главная цель – получение максимальной прибыли – является краткосрочной, но постоянной. У власти должна быть цель – гармоничная взаимосвязь общества и бизнеса. В концепцию CDIO рационально вписана цель власти, и это нашло отражение как в ООП различных направлений и профилей, так и рабочих программах дисциплин.

Педагогическая практика показывает эффективность применения игровых методов. Моделирование различных процессов фактически является одним из игровых методов, поэтому оно взято за основу при разработке рабочей программы дисциплины «Творческий проект» во многих направлениях и профилях подготовки бакалавров. Например, в рабочей программе подготовки бакалавра по профилю «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов» в дисциплине «Творческий проект» ставятся задачи:

- Развитие научно-технического мышления будущего специалиста;
- Вовлечение студентов в проект начального уровня в конкретной области инженерной деятельности путем применения инженерных методов работы на всех этапах проектирования.
- Развитие навыков виртуального и реального моделирования технологических процессов.

В этих задачах следующая взаимосвязь: решение задачи (п. 3) фактически является средством для решения двух других задач (п. 1, п. 2), причём очень эффективным средством. Таким образом, развитие навыков виртуального и реального моделирования технологических процессов ста-

вится во главу угла при изучении дисциплины «Творческий проект», поэтому изучению процессов моделирования уделяется большое внимание. Термин «моделирование» имеет различную формулировку, например: «Моделирование – исследование объектов познания на их моделях, построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснения этих явлений, а также предсказания явлений, интересующих исследователя» [9]. Любопытно, что в немецком языке этому слову соответствует множество аналогов, большинство из которых сводится к словам «имитация» или «симуляция». Исходя из этого, лучше понимается сущность моделирования – это создание образа, т.е. один (реальный) процесс представляется в виде другого (искусственного) процесса.

При изучении дисциплины «Творческий проект» по профилю «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов» важным является моделирование технологических процессов, происходящих в оборудовании. В основном это механические процессы, и желательно их имитировать похожими механическими процессами, но это требует больших затрат на создание моделей. Поэтому часто применяют компьютерное моделирование. Сочетание обоих видов моделирования способствует достижению цели образования, сформулированной в рабочей программе дисциплины «Творческий проект». В соответствии с программой дисциплина изучается три семестра. Таблица 1 отражает содержание дисциплины «Творческий проект» для профиля подготовки «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов».

Семестр	Изучаемые разделы	Результат
Первый	Анализ и синтез механизмов; способы изменения формы деталей; формы движения; преобразование движения; преобразование энергии; визуализация идеи в виде схемы; моделирование (математическое, компьютерное, виртуальное).	Отчёт об анализе технологического процесса на возможность его моделирования доступным для студентов способом.
Второй	Специфика моделирования технологических процессов в нефтегазовом оборудовании; принципы проектирования (технический, бионический); дизайн-проектирование; стадии технического проектирования; конструирование подвижных и неподвижных объектов; базы (конструкционные, технологические).	Компьютерная модель технологического процесса. Проект механической модели технологического процесса.
Третий	Обработка деталей; соединение; сборка конструкции; методы испытаний.	Механическая модель

Таб. 1. Примерное содержание дисциплины «Творческий проект»

Фактически в каждом семестре выполняется свой проект. В первом семестре выполняется виртуальный проект, во втором – компьютерный, в третьем – реальный, а итог всей работы – действующая модель.

Описанная программа дисциплины «Творческий проект» позволяет реализовать проекты механических моделей, которые хорошо отображают технологические процессы по профилю «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов» (рис. 1, рис. 2). При выполнении таких проектов студенты получают знания методов моделирования механических процессов и основ проектирования механизмов и машин. Они приобретают опыт механического моделирования технологических процессов и получают умение составлять модели механических процессов и кинематические схемы механических устройств. Кроме того, они получают опыт работы в команде, причём с выполнением различных функций: лидера, исполнителя, генератора идей, координатора. Особенно ценно в данном случае – это получение опыта создания конечного продукта (действующей модели) по всей технологической цепи – от замысла до реального образца. Создав своими руками действующую модель и испытав её, студенты получают заряд для дальнейшего творчества. У многих этот заряд остаётся на всю жизнь.



Рис. 1. Действующая модель станка-качалки



Рис. 2. Действующая модель бурильной колонны в скважине

Приведённое в таблице 1 примерное содержание рабочей программы дисциплины «Творческий проект» хорошо подходит ко многим направлениям образования с инженерным уклоном. В такой рабочей программе реализуются принципы инженерного образования, показавшие свою эффективность в индустриальную эпоху, которой соответствует «парадигма точности».

Практика реализации педагогического процесса по дисциплине «Творческий проект» выявляет узкие места: кадры, оборудование, помещения, организация, стимулы. Проблема оборудования и помещений обычно решаются в рабочем порядке, а проблема кадров и стимулов требует отдельного разговора. Дело в том, что работающие в высшей школе кадры в основном формировались в условиях «парадигмы точности», а при смене парадигмы развития общества в производственной сфере происходит переход к «парадигме эстетики», соответственно педагогические кадры должны переориентироваться. Определяющее значение в этом процессе имеет творчество. Указанная проблема была в СССР в 1920-х годах. Эффективный метод её решения известен – это метод А.С. Макаренко [8].

Метод советского педагога Макаренко А.С. основан на вовлечении в творческий процесс всех – и педагогов, и обучающихся. Об эффективности этого метода говорит тот факт, что воспитанникам колонии (малолетним уголовникам) было доверено производство сложнейшей по тем временам техники – фотоаппарата. Через творчество и благодаря творчеству осуществлялся процесс строительства нового человека в условиях смены парадигмы развития общества. Проблемы, стоявшие перед строящимся советским обществом, теперь встают перед всем человечеством. Как тогда, так и теперь происходит смена парадигмы развития общества, и основной метод решения встающих проблем – это широкое внедрение творчества. Один из путей в этом направлении – широкое распространение дизайн-образования. В России с 2000 года лет открыто или перепрофилировано более 40 кафедр для подготовки дизайнеров [6].

В чём специфика образования дизайнера. Подготовка дизайнеров должна гармонично сочетать техническую и гуманитарную составляющую. При этом прокладывается дорога от «парадигмы точности» к «парадигме эстетики», и здесь особенно важна помощь философии. Именно философия формулирует основную компетенцию, которой должен обладать дизайнер – это ответственность. Ответственность – вот то социальное и философское качество, которое сегодня актуально для дизайнерской деятельности. Дизайнер – конструктор красивого, доброго и истинного предметного и социального мира [10].

Объединение двух компонент (технической и гуманитарной) накладывает свой отпечаток на весь процесс образования. Соответственно дисциплина «Творческий проект» в программе образования по направлению «Художественная обработка материалов» (и подобным ему) существенно отличается от образования с чисто инженерным уклоном, начиная от базовых подходов, заложенных в рабочие программы, и кончая моделированием. В обоих случаях продуктивен метод моделирования, но различаются объекты и цели моделирования (табл. 2).

Позиция сравнения	Образование с инженерным уклоном	Образование по дизайнерским направлениям
Превалирующий фактор	точность	эстетика
Объект моделирования	технологический процесс; подвижный объект	чаще неподвижный объект
Цель моделирования	реальная иллюстрация процесса	поиск рационального варианта реализации объекта
Результат моделирования	упрощённый вариант процесса, объекта	вариант, максимально приближенный к реальному объекту

Таб. 2. Сравнение образования с инженерным уклоном и по дизайнерским направлениям.

В дизайне моделируется практически всё, даже человек. Моделью человека является манекен – дословно маленький человек. Если в дизайне моделируется неподвижный объект, то получается макет. В этом случае форма реального объекта передаётся уменьшенной копией – макетом из легкообрабатываемого материала.

В результате моделирования в рамках дисциплины «Творческий проект» по дизайнерским направлениям удаётся получить вариант решения объекта, который может быть легко запущен в производство (рис. 3 и рис. 4). Это получается благодаря свободе формообразования, которая присуща дизайн-проектированию. При моделировании по направлениям с чисто инженерным уклоном получается объект, который может быть запущен в производство только после кардинальной переработки проекта с учётом всех технологических требований современного производства. Вместе с тем практика моделирования в рамках дисциплины «Творческий проект» по дизайнерским направлениям должна обобщаться и использоваться в образовательном процессе по направлениям с чисто инженерным уклоном. Осознание эффективности такого подхода приводит даже к тому, что в некоторых вузах, например, в Московском государственном университете информационных технологий, радиотехники и электронике (МГУПИ) и в Московском государственном университете дизайна и технологий (МГУДТ), элементы дизайн-проектирования введены в ООП по всем направлениям подготовки.



Рис. 3. Модель зеркала.



Рис. 4. Модель светильника.

Выводы

i. Смена направления развития общества ведёт к изменению образовательного процесса, в котором учитывается, что в производственной сфере «парадигма точности» меняется на «парадигму эстетики».

ii. Практику дизайн-проектирования необходимо распространять на сферу инженерного образования. Благодаря опыту свободы формообразования усиливается творческий подход в проектировании инженерных объектов.

iii. Дизайн-проектирование формирует социальную ответственность, выражающуюся во внутренней необходимости создания красивого, доброго и истинного предметного и социального мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авагян В. Реквием для homo sapiens // Экономика и мы. – Режим доступа: <http://economicsandwe.com/doc/5293/> (дата обращения: 15.10.2015).
2. Делягин М.Г. Либерализм – глобальный убийца // Наш современник. – 2014. – № 6. – С. 220–223.
3. Денисова Е.В США вымывается средний класс. – Режим доступа: <http://pda.utro.ru/articles/2011/04/26/971678.shtml> (дата обращения: 15.10.2015).
4. Ермолаев С. Разруха в академических головах // Научно-просветительский журнал «Скепсис». – Режим доступа: http://scepsis.net/library/id_2012.html (дата обращения: 15.10.2015).

5. Ковалёв Д.А. Постиндустриальное общество и виртуализация экономики в развитых странах и в России // Проблемы современной экономики. – 2004. – № 4 (12). – Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=553> (дата обращения: 15.10.2015).
6. Куманин В.И. Эволюция дизайна в России в последнее столетие // Труды Академии технической эстетики и дизайна. – 2013. – № 1. – С. 29–31.
7. Кун Т.С. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975. – 315 с.
8. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
9. Моделирование. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Моделирование> (дата обращения: 15.10.2015).
10. Петрова Г.И. Философские основания дизайна // Труды Академии технической эстетики и дизайна. – 2013. – № 2. – С. 24–27.
11. Тимошенко С.П. Инженерное образование в России. – Люберцы: Производственно-издательский комбинат ВИНТИ, 1997. – 82 с.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ СЕТЕВОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Э.Я. Соколова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Компьютеризация и информатизация учебного процесса оказала существенное влияние на способ предъявления учебной информации, процедуру, форму, способы выполнения учебных заданий и упражнений и временную рамку, необходимую для их выполнения. При разработке методики обучения с использованием сетевого электронного учебно-методического комплекса (СЭУМК) были учтены изменения, произошедшие в организации учебной деятельности, характере взаимодействия между субъектами и условиях, в которых происходит обучение.

Опыт научной разработки электронных образовательных ресурсов и их практического применения при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку отражен в трудах Н.С. Попова, Р.П. Мильруда, Л.Н. Чуксиной (2002), А.В. Зубова (2009), А.С. Титовой

(2012), В.В. Шаравина (2004), И.И. Кобыльской (2008), Д.В. Коврижных (2006), А.В. Нечаевой (2007), М.К. Шлангман (2004) и др.

Анализ Государственного образовательного стандарта высшего образования и программы по дисциплине «Профессиональная подготовка на иностранном языке» для вузов неязыковых специальностей, а также учёт направления обучения «Электротехника и электромеханика» позволил сформулировать цель обучения – комплексное развитие продуктивных видов речевой деятельности с целью формирования основ профессионального общения.

С целью последующего создания комплекса упражнений и заданий для комплексного развития продуктивных видов речевой деятельности нацеленных на формирование основ профессионального общения с использованием СЭУМК выделены следующие умения:

- создавать логично-выстроенные и аргументированные письменные научно-технические тексты по тематике содержания дисциплины с учетом норм оформления, принятых в стране изучаемого языка;
- выражать свое мнение и отстаивать его, давать оценку действиям и аргументировать собственное решение;
- строить монологическое высказывание в пределах тем, указанных в программе;
- пользоваться предметной терминологией соответствующего направления профессиональной подготовки в вузе;
- использовать необходимые компенсаторные умения в устной и письменной коммуникации для решения коммуникативных задач в процессе профессионально-ориентированного речевого взаимодействия.

Несмотря на стандартные требования, предъявляемые к языковой подготовке в рамках спецкурса «Профессиональный английский язык», невозможно создать один универсальный курс обучения для будущих специалистов разных направлений и профилей подготовки в университете. Причина этого видится в том, что любая сфера профессиональной деятельности обусловлена не только спецификой терминологии, но и ситуаций профессионального общения в целом, а также ситуаций, в которых использование иностранного языка становится компетентностно важным качеством современного специалиста.

С функциональной точки зрения сетевой электронный учебно-методический комплекс является моделью реального педагогического процесса, который организует деятельность преподавателя и студентов, выступает средством управления образовательным процессом, используя инструментарию информационной образовательной среды, и обновляет и реструктурирует содержания учебного предмета.

В качестве основополагающих подходов нами были выбраны: компетентностный подход к образованию; коммуникативный подход при формировании иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов; проблемно-ориентированное обучение (*Problem Based Learning*) подход к организации обучения, отбору и организации учебного материала; эксплицитно-инструктированный подход к организации самостоятельной работы студентов.

Благодаря преимуществу комбинировать разные подходы к разработке комплекса и при его использовании: 1) учитываются современные тенденции в образовательном процессе и новая специфика организации учебного процесса по предмету «Профессиональный иностранный язык» в условиях информационной образовательной среды средствами информационных и коммуникационных технологий; 2) обеспечивается интеграция профессионально ориентированного обучения иностранному языку в контекст общей профессиональной подготовки студентов; 3) реализуется направленность на личностное творческое развитие студентов; 4) вносится вклад в развитии основ профессиональной рефлексии студентов.

Структура СЭУМК является ключевым аспектом, который обеспечивает и другие его преимущества при обучении студентов технического университета. Комплекс должен сочетать, с одной стороны, определенную завершенность, с другой – открытость. Инструментом реализации этого условия является модульный характер СЭМК.

Основываясь на принципе модульности в организации обучения, мы предлагаем структуру СЭУМК, состоящего из 2 модулей, которые включают в себя блоки.

Выбор модульно-блочной структуры СЭУМК обусловлен данными анализа мнений разных ученых о компонентах содержания учебника, основными из которых являются лингвистический и методологический компоненты.

Успешное овладение продуктивными видами речевой деятельности представляется возможным на связном речевом материале, организованным по текстоцентрическому принципу, основу которого составляют:

– комплекс аутентичных научно-технических текстов (тексты и статьи из специализированных научных и научно-технических журналов, энциклопедий, тематических справочников, словарей, учебников и учебных пособий);

– аудиовизуальных материалов (лекции, видеоролики, видеофрагменты, видеограмматика и т.д.).

Методический потенциал каждого теоретического блока усиливается за счет комбинирования текстовой и аудиовизуальной информации, что представляется возможным только с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, представление материала в модульной структуре включает 2 ведущих элемента: 1) базовые знания, умения и навыки; 2) знания и умения способов деятельности и стратегий.

Особо пристальное внимание при комплексном обучении продуктивным видам речевой деятельности с целью формирования навыков иноязычного профессионально-ориентированного общения уделено формированию основ терминологической грамотности, т.к. она является необходимой составляющей профессиональной и языковой компетентности будущего специалиста-инженера.

Формирование речевых автоматизмов, развитие логического мышления, сознательное конструирование высказываний, приобретение опыта решения типичных предметно-специализированных проблем и профессионально-значимых задач в условиях максимально приближенных к условиям реального общения, создание функционально-обусловленного устного или письменного продукта в виде презентаций, аннотаций, докладов, статей предполагает выполнение большого объема различных видов упражнений и коммуникативных заданий, представленный в СЭУМК в виде комплекса упражнений. Комплекс упражнений в СЭУМК – это цепочка последовательных, правильно подобранных, должным образом организованных и скомпонованных, четко структурированных заданий, выполняемых в определенной последовательности и в количестве, необходимом для наиболее успешного овладения профессиональным ИЯ.

На каждом уроке модуля разработаны упражнения для вводно-подготовительного этапа, Главные её функции: мотивационная (вызвать интерес к содержанию урока), создание благоприятного психологического климата, положительного настроения на иноязычное общение и актуализация знаний и речевого опыта.

На втором этапе в процессе выполнения различных упражнений нацеленных на обучение алгоритмам построения связанного, логического высказывания, а также выбор, структурирование, сопоставление и обобщение на основе чтения аутентичного научно-технического текста и просмотра видеоматериалов профильной тематики, происходит формирование комплекса базовых знаний по модулю. Студенты приобретают предметно-специализированные знания на базе иностранного языка и обучаются анализу текста с целью выявления устойчивых, постоянных характеристик и стилистических признаков.

Третий этап призван максимально обеспечить продуктивное мышление и повысить качество обучения устной и письменной речи. На третьем этапе происходит трансформация полученных знаний в речевые устные и письменные произведения, требующих от автора умений реализовать комплексные коммуникативные задачи.

Анализ результатов использования СЭУМК, показал его преимущества при решении спектра методико-дидактических задач, стоящих перед преподавателем:

– оптимизации и повышении плотности процесса обучения за счёт гибкости в сочетании методов обучения и применения разнообразных форм организации учебного процесса, адаптации режимов работы

– совершенствование способов контроля учебной деятельности студентов в виде объективной и автоматизированной оценки результатов; возможность ведения записи протокола с последующим анализом работы студента;

– усовершенствование системы организации, подачи, способов работы и хранения материала, интеграцией организации процесса обучения профессиональному иностранному языку с возможностью системного использования информационно-коммуникационных технологий, как для аудиторной, так и для самостоятельной работы;

– индивидуализации обучения: активная позиция студента, в роли проектировщика индивидуальной образовательно-развивающей траектории обучения с возможностью развернутого контроля собственных действий; создание комфортной среды для обучаемого;

– управляемость процессом обучения, обусловленная наличием обратной связи и расширением зоны действия вербальных форм информации и интерактивной связи с образовательной средой.

Сформулированные нами выводы основываются на результатах, полученных в ходе достаточно длительного опыта применения разработанного СЭУМК на протяжении 2012–2015.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 144 с.
2. Кобыльская И. И. Проектная методика обучения английскому языку студентов инженерных специальностей на базе электронного учебно-методического пособия: Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2008. – 143 с.
3. Коврижных Д.В. Учебно-методический комплекс для обучения физике в условиях иноязычной дидактической среды: на этапах предвузовской подготовки и высшего профессионального образования: Дис. ...канд. пед. наук. – Волгоград, 2006. – 159 с.

4. Нечаева А.В. Интенсификация учебно-познавательной деятельности будущих менеджеров в техническом вузе на основе применения электронного учебно-методического комплекса: Дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2007. – 213с.
5. Попов Н.С., Мильруд Р.П., Чуксина Л.Н. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: Монография. – М.: Изд-во Машиностроение-1, 2002. –128 с.
6. Титова А.С. Теоретические основы разработки и использования учебно-методического комплекса для обучения английскому языку студентов IV курсов неязыкового вуза (направление «экономика», профиль «экономика труда»): Дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 210 с.
7. Шаравин В.В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 153с.
8. Шлангман М.К. Развитие профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 148 с.

БИЛИНГВИЗМ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА

И.А. Черемисина Харрер

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Владимир Набоков известен парадоксальными, порой противоречивыми утверждениями о своем творчестве, литературе, переводческой деятельности и значении языков в своей писательской и частной жизни.

В предисловии к русскому изданию автобиографии «Другие берега» Набоков достаточно противоречиво охарактеризовал роль языков в своей жизненной и творческой судьбе: *«Совершенно владея с младенчества английским и французским, я перешёл бы для нужд сочинительства с русского на иностранный язык без труда <...>. Когда, в 1940 году, я решил перейти на английский язык, беда моя заключалась в том, что перед тем, в течение пятнадцати с лишком лет, я писал по-русски и за эти годы наложил собственный отпечаток на свое орудие, на своего посредника. Предлагаемая русская книга относится к английскому тексту, как прописные буквы к курсиву, или как относится к стилизованному профилю в упор глядящее лицо...»* [2. С. 18–19].

Высказывания Набокова о значении родного и иностранных языков в его творчестве часто могут не согласовываться между собой. В связи с этим возникает целый ряд вопросов. Во-первых, какой или какие языки следует считать родными для писателя. В семье говорили на русском, английском и французском языках. В библиотеке отца Набокова были книги на многих современных европейских языках, которые он читал в подлинниках. Во-вторых, Набоков-писатель известен как автор произведений на русском, английском и в небольшой степени на французском языках. В-третьих, Набоков-переводчик активно переводил с английского, французского на русский язык и наоборот. Набоков довольно продуктивно переводил собственные произведения европейского периода жизни, написанные по-русски, на английский язык и английские романы американского периода жизни на русский язык.

Приведенная выше цитата о роли английского и русского языков поясняет, прежде всего, огромное значение важного для писателя русского языка, в котором отразилась русская культура и который олицетворяет истоки его творчества и связь с литературой Пушкина, Толстого, Чехова. При этом, русский язык не безличен, он отражает яркую языковую личность Набокова.

С другой стороны, Набоков стремится дистанцировать себя от писателей, получивших известность произведениями на языках, которые были для них иностранными, или вторыми. В указанной выше цитате из высказывания Набокова он прямо противопоставляет себя американскому писателю польского происхождения Дж. Конраду, который был известен и популярен на английском языке, являвшимся для него вторым языком: «Совершенно владея с младенчества английским и французским, я перешел бы для нужд сочинительства с русского на иностранный язык без труда, будь я, скажем, Джозеф Конрад, который, до того, как начал писать по-английски, никакого следа в родной (польской) литературе не оставил, а на избранном языке (английском) искусно пользовался готовыми формулами» [2. С 18-19]. Когда однажды Набокова спросили «*На каком языке вы думаете?*», он метафорично и весьма экстравагантно ответил, что он думает образами, «и время от времени русская или английская фраза возникает в пене на гребне мозговой волны, но не более того» [6. С. 572].

Художественные произведения, принесшие ему литературную известность, Набоков написал на русском языке, проживая в Берлине, опубликованы они были также в берлинских эмигрантских изданиях. О берлинских местах Набокова, запечатленных в его произведениях 1920-1930-х годов, очень подробно написал немецкий историк литературы и

публицист Д. Циммер в своей книге *«Берлин Набокова»* [9]. Художественный хронотоп Берлина 1920-х годов является одним из ярких и показательных образов времени-пространства в творчестве и судьбе Набокова. Выделим огромный успех первого русского романа *«Машенька»*, когда Ю. Айхенвальд заявил о Набокове, что родился «новый Тургенев». В течение пятнадцати лет он выработал свой собственный художественный стиль, свою образную систему и оригинальный поэтический мир, выраженный средствами русского языка.

Сопоставление английского и русского языков, лексико-стилистические и лексико-грамматические системы которых не совпадают, позволяет утверждать, что стремление донести до читателя полный и точный смысл повествования о своей жизни и художественной судьбе неизбежно означает несовпадение смыслов и оттенков. Так в интервью телевидению Би-Би-Си в 1962 г. на вопрос «Вы могли бы когда-нибудь вернуться в Россию?» Набоков весьма многозначительно отвечает: *«Я никогда не вернусь, по той простой причине, что вся Россия, которая мне нужна, всегда при мне: литература, язык и мое собственное русское детство»* [6. С. 567].

Как заявляет сам Набоков, уже в детстве он и его родители были окружены людьми, которые говорили на английском и французском языках, начиная от гувернанток и домашних учителей, и заканчивая огромным количеством книг на иностранных языках в библиотеке отца В.Д. Набокова. *«Мисс Клэйтон, мисс Норкот, мисс Хант... поручено обучать ребенка языку, роль которого в его жизни никто не мог предсказать. Читать по-английски он научился прежде, чем по-русски»* [1. С. 43]. И далее: *«Преподавание французского было доверено уроженке Лозанны Сесиль Миотон, чей великолепный портрет рисует Набоков; ее восхитительный французский и талант тещи открывают ребенку мир, простирающийся от «Штучки» до «Отверженных»...»* [1. С. 44]. Обучаясь в Кембридже, в 1921 г. Набоков сделал перевод с французского языка *«Кола Брюньона»* Р. Роллана на русский язык с новым названием *«Николка Персик»*. Позднее будет выполнен перевод английской сказки Л. Кэррола *«Алиса в стране чудес»*, которая также получит русское имя *«Аня в стране чудес»*.

Читать Набоков любил необыкновенно, начиная с самого раннего детства. *«К 14-15 годам я прочел и перечел всего Толстого по-русски, всего Шекспира по-английски и всего Флобера по-французски, не считая сотен других книг»* [4. С. 584]. На вопрос «Какой из языков, на которых вы говорите, кажется вам самым прекрасным?», Набоков лаконично сообщил буквально следующее: *«Моя голова говорит по-английски, сердце – по-русски, а ухо предпочитает французский»* [4. С. 587].

В Берлине Набоков написал 8 русских романов, которые повествуют о жизни представителей первой волны эмиграции из России, при этом первый роман «Машенька», который относится к 1924 г., уже в 1928 г. был переведен на немецкий язык под следующим названием «Sie kommt – kommt Sie?» В интервью немецкому телевидению в 1971 г. Набоков следующим образом комментирует свои познания в языках: «В университетские годы, проведенные мной в Кембридже, я поддерживал жизнь в моем русском языке, читая русскую литературу, мой основной университетский предмет, и в пугающих количествах сочиняя русские стихи. Перебравшись в Берлин, я испытывал панический страх перед немецким языком, я боялся, что, научившись бегло говорить по-немецки, я как-то поврежу драгоценные залежи моего русского. <...> Ныне я сожалею о своей нерадивости – сожалею из соображений культурного характера. Все, что я сделал в этом плане, – это юношеский перевод песен Гейне для русского контральто...» [5. С. 612-613]. В то же время один из исследователей творчества Набокова Л. Пекаровский утверждает, что писатель хорошо владел немецким языком, приводя в качестве доказательства тот факт, что изучение немецкого языка входило в программу Тенишевского училища в Петербурге, в котором Набоком обучался в течение семи лет [8].

В 1940-е годы Набоков активно пишет романы на английском языке, о которых в вышеприведенном предисловии он говорит, что они недостаточно совершенны по сравнению, вероятно, с произведениями русского периода. В биографической книге о Набокове Б. Носик так сообщает о начале творческого пути писателя в Америке: «Если напомнить, что за «Себастьяна Найта» он получил полторы сотни долларов, то читателю станет ясно, почему писатель должен был искать преподавательскую работу. И почему, получив приглашительную телеграмму из Уэлсли, он тут же устремился в колледж. Он прочел там для начала несколько лекций о русских писателях, а также обзорные лекции на тему «Писатель и здравый смысл», «Жестокие истины о читателях», «Искусство писательства», «О странной судьбе русской литературы» <...>. Когда он закончил свой курс, уже ясно было, что его пригласят сюда снова» [7. С. 405]. Названия лекций напрямую указывают на писательские предпочтения лектора, а выбор творчества Сирина (псевдоним Набокова до 1940 г.) в качестве одной из тем лекций по литературе говорит о ярко выраженной позиции художника-эстета.

Весьма примечательно, что, находясь в Америке, Набоков ведет действительно титаническую работу по переводу, комментированию и подготовке курсов лекций по русской литературе. Англоязычные пере-

воды Набокова включают известные произведения Пушкина, в том числе обширный комментарий к «Евгению Онегину», любимые Набоковым стихотворения Лермонтова и роман «Герой нашего времени», памятник древнерусской литературы «Слово о полку Игореве», пронзительная лирика Тютчева. Набоков-переводчик внес значительный культурно-пропагандистский вклад в дело приобщения англоязычного читателя к миру русской литературы.

И тем не менее русский язык всегда оставался главным языком в жизни и творчестве Набокова. Так, проживая в швейцарском Монтрё, в свой рабочий день писатель неизменно включал словесные игры на русском языке: «Американский друг подарил нам «скрэбл» с русскими буквами, изготовленный в Ньютауне, штат Коннектикут, так что мы играем час или два в русский скрэбл» [3. С. 59].

В 1955 г. по-английски было написано стихотворение «На перевод Евгения Онегина», использующее «онегинскую» строфу и состоящее из двух сонетов, в котором Набоков дает весьма самокритичную оценку выполненному переводу [3. С. 372]. Художественный перевод, каким бы верным он ни был, не будет адекватен и эквивалентен оригинальному произведению, тем более, когда речь идет о пушкинской поэзии. Можно ли это считать признанием поражения в своей неспособности передать живой, струящийся, богатый интонациями и смыслами язык Пушкина, на «ограниченный», по определению самого Набокова, английский язык, или предупреждением для переводчиков, которые могут не замечать в своих стараниях «шипов» и «колючек» трудного для воспроизведения на ином языке художественного произведения, можно только рассуждать. Перевод гениальных пушкинских произведений на другой язык сам по себе является подвигом, достойным уважения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бло Ж. Набоков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр, – 2000. – 240 с.
2. Набоков В.В. Другие берега: Сборник. – М.: Кн. Палата, 1989. – 288 с.
3. Набоков В. Избранное: Стихотворения, – М.: Изд-во Эксмо, – 2004. 384 с.
4. Набоков В.В. Интервью в журнале «Life» 20 ноября 1964 г. // Набоков В.В. Американский период. Собрание сочинений в 5 томах: Пер. с англ. / Сост. С. Ильина, А. Кононова. Комментарии С. Ильина, А. Люксембурга. – СПб.: «Симпозиум», – 2000. Т.2. – 784 с.

5. Набоков В.В. Интервью немецкому телевидению, 1971 г. // Набоков В.В. Американский период. Собрание сочинений в 5 томах: Пер. с англ. / Сост. С. Ильина, А. Кононова. Комментарии С. Ильина, А. Люксембурга. – СПб.: «Симпозиум», 1999. Т.5. – 700 с.
6. Набоков В.В. Интервью телевидению Би-Би-Си, 1962 г. // Набоков В.В. Американский период. Собрание сочинений в 5 томах: Пер. с англ. / Сост. С. Ильина, А. Кононова. Комментарии С. Ильина, А. Люксембурга. – СПб.: «Симпозиум», – 1999. Т.2. – 784 с.
7. Носик Б.М. Мир и дар Набокова. Первая русская биография писателя. М.: Издательство «Пенаты», 1995. – 133 с. С. 405.
8. Пекаровский Л. Об одной тайне Владимира Набокова. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/kreschatik/2006/1/pe28.html> (дата обращения: 19.10.2015).
9. Zimmer D. E. Nabokovs Berlin. Berlin: Nicolaische Verlagsbuchhandlung, 2001. – 155 pp.

THE USE OF PICTURES IN TEACHING LANGUAGE

Zoya V. Fedorinova, Tamara A. Sharayeva
*National Research Tomsk Polytechnic University,
 Tomsk Secondary School No 35*

Using visual aids in general and pictures in particular to teach speaking skill for the students is one pedagogical issue which attracts the attention of not only educator but also many learners and people concerned. Thus it is worth investigating the roles of pictures in speaking lesson as it might affect their motivation and the way they learn.

Learning is a complex process and visual aids, especially pictures, are a great help in stimulating the learning of a foreign language. The student must use his ears as well as his eyes but it is the eye that is the primary channel of learning. Good visual materials will help maintain the pace of the lesson and student's motivation. As we learn most through visual stimulus, the more interesting and varied these stimuli are, be quicker and more effective our learning will be. B. M. Bowen says about visual aids in language teaching: they vary the pace of the lesson:

– encourage the learners to lift their eyes from their books, which makes it easier and more natural for one to speak to another;

- allow the teacher talking less by diminishing the importance of the verbal stimuli provided by the teacher's voice, and allow the students to talk more;

- enrich the classroom by bringing in topics from the outside world which are made real and immediate by the pictures;

- spotlight issues, providing a new dimension of dramatic realism and clarifying facts;

- a student with a creative imagination will often find he learns a new language easily and enjoyably through the use of pictures while he finds it difficult to learn just from a textbook and dictionary;

- make a communicative approach to language learning easier and more natural;

- help to teach listening, speaking, reading, and writing and allow the teacher to integrate these skills constructively;

- inspire imaginativeness in both the teacher and students;

- provide variety at all levels of proficiency [2].

Wright A. & Hallem S. also consider that pictures have a major role to play in the development of students skills. There are two reasons in particular for listening and reading:

- The meanings we derive from words are affected by the context they are in: pictures can represent or contribute much to the creation of contexts in the classroom;

- It is often helpful if the students can respond to a text non – verbally: pictures provide an opportunity for non-verbal response [10].

J.M. Dobson goes on confirming that pictures for use in conversation sessions may come from books, magazines, newspapers, or they may be use the ones drawn by teacher or students [3]. Whatever they are, they can serve as excellent conversation starters. Students can make different discussions about pictures, and it helps to practice to use the prepositions what they already know and students feel need to learn more of them. It can also be some short description about the picture where students can test themselves about prepositions they have been learning. V. F. Allen says that pictures which show human situations often interest students at the elementary level [1]. Students enjoy imagining where they are, what happened before the picture moment, what might happen next. Pictures with different situations are very valuable in the language classes, especially at elementary level.

Traditionally, pictures have been used for description or for illustrating a recorded dialogue. Recently, however, there has been more emphasis on the communicative use of language, and pictures can be very useful in this respect. They provide references to which the learner can make a personal

response, such as expressing likes or dislikes. They also provide each learner with the opportunity to try to use the language he or she has learned. Here are some examples of how pictures can be used to practice speaking and writing.

– *Sport the Difference*. Learners examine two or three pictures that are the same except for several details. They describe the differences. The differences can be designed in such a way that the sentences used to describe them can be of the same construction.

– *Memory*. Fifteen pictures of men and women, each with an identifying feature, are placed face down. One learner picks up a picture. Another learner tries to remember what the card was. If she / he is right, she / he is given it, otherwise it is replaced.

– *Written Composition*. Learners are shown a picture and are asked to start writing a story based on it. After five minutes they are asked to read to their neighbor what they have written, or one learner is asked to read his version to the whole group. Then the teacher shows another picture, which may not have any obvious relationship to the previous one, and the learners are asked to continue their story without any break, using information from the second picture. The teacher continues in this way with three or four picture. The teacher can also show a sequence with one picture missing. The learners write (or tell) the story and are expected to guess the content of the missing picture.

– *A Single Picture for Interpretation*. The learners are shown a picture, and they describe what they see in very simple terms. For example: What do you do see in the picture? How many people are there? What's this? etc. Very quickly, individual interpretations of what is represented become apparent, and these lead to genuine exchanges of views. Then the learners can talk about their personal experiences.

– *Acted-Out Conversations*. Presenting a picture of two people, the teacher asks the learners to imagine a conversation between them. They should write the conversation down and then act or read it out loud.

– *A Sequence of pictures*. The learners may discuss the sequence in pairs, evolving their story and writing it down. The stories may then be read aloud to the class and the differences discussed.

All the above mentioned ways of using pictures not only make foreign-language lessons more attractive and interesting but they also stimulate conversation and discussion. They provide learners with a variety of completely open-ended speaking and writing exercises, thus transforming an ordinary lesson into an enjoyable activity for both learner and teacher.

In conclusion, with all the suggestions in this paper, we hope to provide teachers of English some useful activities using pictures and some available sources which they can use as references when preparing for speaking lessons. We do believe that these activities using pictures will create an exciting learning environment where students will be motivated to engage in speaking activities in English class. However, needless to say, in all cases the most important factor is the teacher. The fact that all the useful activities above will become really useful or not depends a lot on the teacher's ability and flexibility in using them. Teachers' skills can be shown by how they choose the suitable activity, why they choose them and when they use them. Before selecting any activity for speaking lesson, teachers should ask themselves: why we choose that activity, when we can use it and whether or not our students will get involved in our activity.

REFERENCES

1. Allen V.F. Techniques in teaching Vocabulary (Teaching Techniques in English as a Second Language). – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 136 p.
2. Bowen B.M. Look here! Visual aids in language teaching. – London: Macmillan, 1982.
3. Dobson M J. Effective Techniques for English Conversation Groups. – Washington: United States Information Agency, 1992. – 137 p.
4. Dornyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 164 p.
5. Hatch E. & Brown C. Vocabulary, Semantics and Language Education. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 480 p.
6. Moore K.D. Classroom Teaching Skill. – NY: McGraw-Hill College, 1997. – 360 p.
7. Pintrich P.R., Schunk D.H. Motivation in education: Theory, research, and applications. – NY: Pearson, 2013. – 448 p.
8. Porter P., Margaret G. Communicating Effectively in English: Oral Communication for Nonnative Speakers. – Boston: Heinle Publishers, 1992. – 251 p.
9. Sakar S. The Use of Pictures in Teaching English as a Second Language // English Language Teaching Journal, 1978. – Vol. 32 (3). – P. 175–180.
10. Wright A., Haleem S. Visuals for the Language Classroom. – London: Longman Group UK Limited, 1991.

MACHINE TRANSLATION AS A TRADITIONAL AND MODERN TOOL IN LEARNING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

Tatyana A. Inkhireeva, Marzhan K. Sultanbekova
National Research Tomsk Polytechnic University

Learning English for specific purpose is essential for students to be in touch with latest achievements. So, new ways of talking and thinking about translation are urgently required. Machine translation, a functional development in information, is becoming more elaborated and improved so it is getting popular with students nowadays. This paper deals with the main challenges in machine translation, both solved and unsolved as well as analyzed the fact why MT is demanded in English for Specific Purposes regardless of apparent drawbacks.

Learning foreign language for specific purposes and translation a lot of sources on the subject of students' qualification are invariably seen as complementing each other. Ever-developing technologies provide an effective tool for students, which they can rely on when coping with the large amount of information in foreign languages – machine translation (MT). MT is often taken skeptically by teachers for a number of disadvantages, such as lack of grammatical accuracy and inferior grade of translation quality of the texts with ambiguous words and sentences [2]. On the other hand, it can hardly be ignored in learning English for specific purposes (ESP) because it is often free (not all of them are free, but the most) and available for students at any time. The main advantage of machine translation systems is that they let students deal with authentic information in foreign languages extremely quickly and cheap. This paper considered the main problems of machine translation, both solved and unsolved as well as analyzed the fact why MT is demanded in ESP regardless of apparent drawbacks.

Machine translation is the process of translating language by computer [6]. It is a process, sometimes referred to as Natural Language Processing which uses a bilingual data set and other language assets to build language and phrase models used to translate text. Using of computer in order to translate texts was suggested as soon as it was invented. The Georgetown-IBM experiment, presented in 1954, was the first demonstration of the machine translation to public [1]. Despite the fact that the system had a vocabulary consisting of 250 words, could use 6 grammar rules and translate only a few phrases, it drew attention of people to prospects of computational linguistics.

Since then machine translation industry has experienced up and downs and now it is very popular all over the world. People use it when they face

the need to understand general meaning of a text, multilingual information in the Internet, quickly correspond with people in social networks. As can be seen, it is mainly used when something must be translated quickly or in case you do not need to understand the information completely.

Nowadays the most popular systems of machine translation are: Google Translate, Toolkit, Systran, PROMPT, Freetranslation, Translate, etc. Their algorithms of works are different. There are two types of machine translation: Rule-Based Machine Translation and Statistical machine translation.

Rule-Based Machine Translation (RBMT) is based on linguistic information about original and target languages, consisting of grammar rules, lexicon, morphological, and syntactic regularities of each language. Algorithm of the systems is simple: rules are applied to the target text, which are put in correspondence with structure of the original and target languages. Initial stage of work includes morphological, syntactic, semantic analysis of the text for creating an internal representation of it. Translation is generated by using bilingual dictionaries and grammatical rules. Main disadvantages are complexity and duration of development, necessity to maintain and update the linguistic database [5].

Statistical machine translation is based on finding the most probable sentences with using a bilingual corpus of texts. Computer does not operate linguistic algorithms, but calculates the probability of a particular word or phrase. A word or sequence of words, which have the optimal probability, are considered the most appropriate translation of the source text and substituted by a computer in the resulting text. Numerous grammatical errors, instability of translation are considered as disadvantages [4].

However, machine translation still maintains some advantages. It can provide a quicker translation of large texts, thus saving time and capitals. Due to the popularity of the translation, lots of translation programs can be purchase off the shelf, making it affordable to all users. There is no need to say that hiring a professional translator is hardly possible for the ordinary student, e.g. to present a part of their research paper in professional foreign language. Also, when we need to get the general idea of the text, MT can be effective in this area [3]. MT can be treated as a possible tool that helps present results of scientific research in foreign journals.

Although human translators are a reliable source for translating texts, they often are limited to the number of languages they can specialize in. But a machine translator can provide its service in a variety of languages, and often it can be customized to suit the context of the field. Therefore, for students who need to study authentic sources in different foreign languages, a machine translator would be actually helpful.

Other valuable benefits of translating engines include syntactic and morphological accuracy, stability and predictability of the outcome (for RBMT) and Quick Setup, easily addition of new translation directions when we exploit statistic-based machine translators.

It is obvious that machine translation is still imperfect and people face with a lot of problems during the process of translation. There is inaccuracy, grammatical and lexical errors, but the main difficulty is that it is hard to formalize natural languages.

Machine translation systems work more efficiently on technical and specialized texts, which are edited afterwards. There is a simple rule that helps to improve the quality of machine translation from English into another language: no passive voice, gerunds and compound sentences. Each sentence should consist of one thought. We considered the problem of corresponding the translator database of words to the source text contents by translating the same phrase from English into Russian with some machine translation systems and inverse translation as well:

«The number of Russian banks declined from 1000 before 2008 to about 900 in 2012. Many of these are so-called pocket banks, serving the needs of their owners rather than retail clients».

Using translate.google.com:

«Ряд российских банков сократилось с 1000 до 2008 года до 900 в 2012 году Многие из них так называемых карманных банков, обслуживающих потребности своих владельцев, а не розничным клиентам». Inverse translation:

«A number of Russian banks decreased from 1000 to 2008 to 900 in 2012. Many of these so-called pocket banks serving the needs of their owners, rather than retail customers».

Using www.translate.ru:

«Число российских банков уменьшилось от 1000 до 2008 к приблизительно 900 в 2012. Многие из них - так называемые карманные банки, удовлетворяя потребности их владельцев, а не продают в розницу клиентов». Outcome of inverse translation:

«The number of the Russian banks decreased from 1000 to 2008 to about 900 in 2012. Many of them – so-called pocket banks, satisfying needs of their owners, but do not sell at retail clients».

This example indicates that existing machine translation systems were far from being able to produce error – free text. However, judging in relation to getting the main idea from a foreign article, the level of accuracy is sufficient enough and with minimal correction can be used in a student's research work.

Relevance of using the machine translation when learning languages for specific purposes depends on the information and the quality that is required. Machine translation is becoming popular, which means that machine translation systems are evolving and being improved. In spite of continuous improvement of machine translation systems, they are still imperfect and do not guarantee the absolute accuracy of the translation, causing some problems for both students and their instructors.

REFERENCES

1. Hutchins J. The first public demonstration of machine translation. – Retrieved from: <http://www.hutchinsweb.me.uk/GU-IBM-2005.pdf> (дата обращения: 05.11.2015).
2. Кан Ye., Belyayeva Ye. Machine translation as a way to make life easier // Proceedings of the II international scientific conference for students, postgraduates and young scientists «Foreign language in professional communication», April 27–29. – Tomsk: TPU Publishers, 2015 (to be published).
3. Machine Translation. Advantages of machine translation. – Retrieved from: http://machinetranslationcomm301.blogspot.ru/2009_04_01_archive.html (date of access: 05.11.2015).
4. Nikitin I.K. Raspredelennoye programmno-informatsionnoye obespecheniye statisticheskoy modeli perevoda yestestvennykh yazykov. – Retrieved from: <http://www.academia.edu/2506929/> (date of access: 05.11.2015).
5. Nikitin I.K. Systemy mashinnogo perevoda. – Retrieved from: <http://www.slideshare.net/w-495/dsmts-diplomatext> (date of access: 05.11.2015).
6. Oxford Language Dictionaries Online. – Retrieved from: <http://www.oxforddictionaries.com> (date of access: 05.11.2015).

MAIN FEATURES OF GERMAN LANGUAGE POLICY

Yury V. Kobenko, Nikolay A. Kachalov
*National Research Tomsk Polytechnic University,
Tomsk Branch of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration*

One of the most important characteristics of the German language policy is considered the *polycentrism* of forming the language idiom, i.e. when the language regulation is conducted by several normalizing societies that unite heterogeneous variants of words to a supradialectal system. Through interacting and changing of different languages and cultural traditions the processes of evolving literary norms may take quite unusual shapes and lead to the heterogeneity of the language stock. By this type of forming the literary idiom the codification of norms must be strict, but it is not always the case because the codification policy is usually adjusted by a particular language situation. Thus various periods in the history of German differ not only in presence or lack of a purposeful and conscious selecting and fixation of literary norms but also in their content, form, intensity of codification processes as well as in the various degree of practical impact of codification requirements.

There are two types of normalization processes typical for the German language: *retrospective* or conservative, it means those depending upon the state of the language and its usage, which was characteristic for previous periods of the development, and *progressive*, i.e. still at the development stage, sometimes involving solutions quite out of the ordinary.

It is significant that this character of normalization activities makes the problems of importing innovations within the contact bilingualism regular and even expected: codification requirements can either not be realized for a long time or be realized very inconsequently. The periods of strictness of codification norms are inevitably replaced by their relative liberalization or pointed shortage.

The common meaning is that the codification remains behind the real usage of language. The state of codification at different stages of language development may vary and serves as a sign of a certain historical period. By inspecting the characteristics of the modern codification processes in the literary German language, the following problems can be mentioned:

1) uncertain extent of the codification selectivity, i.e. how many language units are to be codified at different language levels of German;

2) uncertain degree of regarding the differentiation of language units including variants of words.

1. As is known, the codification of norms in Germany is noticeable more selective and less imperative: it usually sets only general frames and conditions of their usage. Newest tendencies towards preciseness in taking down the frequencies and consequently domination of different novelties by using mathematical computations apply only to few authors of modern German grammar editions. The divergence between the codification and the literary usage seem to belong to universal problems of codification processes because of the fundamental selectivity of the codification.

It needs to be noted that N. Semenyuk sees the core of this problem in a complicated interrelation of descriptive and prescriptive moments in codification of different language units: “The element of recommendation / non-recommendation is supposed to be crucial to the codification: a mere description of norms is clearly insufficient; it is necessary to reflect the recurrent usage as well as “near” tendencies of the language development” [2]. We can suppose, that the codification selectivity of a greater or lesser extent may give rise to new variants of words. However solid conclusions could be drawn only on the basis of a more diverse and extensive material requiring a special research. The selectivity of the codification is oriented towards a concrete speech modification, which influences the expansion of social and functional basis of the codification. Most definite it is in the orthographic prescriptions for those strata, which are hardly subject to codification, e.g. professional vernacular. The cause of the codification remaining behind the present usage is considered here its retrospectivity as a parameter of embracing language units to be codified at language levels of German.

2. Parallel using of certain language units and from it resulting variation at all language levels were always most debatable moments of the German codification policy. In my opinion, the depth and stability of codification impact determine the amount of present variants of words. The practice of forming the German literary idiom and of its codification transformations provides the ground for supposing that codification requirements of norms are unstable and superficial. It is partly caused by the historical polycentrism of forming the German literary idiom as well as irregularity of standardizing impulses that are radiated by different normalizing societies. The selectivity mentioned above plays here a pivotal role, because it leads to exaggeration of codification processes. Prescribed loan-formations often appear as variants to conventional foreign prototypes, being in fact somebody’s inventions. The idea of duration and firmness of norms to be evolved leads automatically to conservation of certain language units and conscious repelling of others. Whether such standardizing measures towards differentiation of variants are righteous, remains still uncertain.

A chronological unevenness of codification processes at different language levels is typical of the history of German. This unevenness corresponds in a certain way with non-simultaneity of objective processes of norm forming in native language communication. Moreover codification processes are embarrassed and complicated where there is no real base of codification or the latter represents a heterogeneous formation, fitted together of elements different by descent and territorial belonging.

Large sections of German scholars hold the view that the German have no uniform language consciousness (*kein einheitliches Sprachbewusstsein*). Therefore the codification of variants of words can be impeded not only by heterogeneity of the German language idiom, but also by considering certain variants to prevail upon others according to their territorial belonging and stylistic value.

It was not until the beginning of the XX c. that the variants of German words were subject to codification [1]. L. Sütterlin and G. Wunderlich first became aware of several grammatical and lexical options' differing in use according to a certain functional style and their diglossic stratification. The belletristic literature stopped to be regarded the mainstay of the codification of norms according to G. Schieb [1]. Regarding the fact, that the codification is inferior to natural normalization processes, normalizers progressed towards differential interpretation of a norm, i.e. assigning them to certain functional strata.

From the end of the XX c. till the beginning of XXI c. with the liberalization of the literary norms the number of works dealing with differentiation of variants of words increases. In speech speakers according to M. Thurmair are deliberately declining codified patterns. She also states that some authors pronounce themselves in favor of the new understanding of norms and find that the period of strictness of codification prescriptions has passed by irrevocably [3. P. 3–8]. The reluctance of speakers at following the codified norms can be regarded as a cause of the literary norms' losing their strictness and is very characteristic of the current state of the German language development. Such extralinguistic factors as secularizing special areas of knowledge and weakening the tie of culture cause a variance of the present codification norm as well.

Every shift in the life of a society is accompanied by searching for “better” ways of codification and by need for a renewal of its functional base. Traditionally the German codification was based upon

- *official* and
- *semiofficial* ways of forming the literary norms.

These ways must consolidate the principle of polycentrism and contribute to a pluralistic approach to forming the literary norms. Among the first are activities of such lexicographic centers and publishing houses as DUDEN, Brockhaus, Wahrig, Langenscheidt etc., which codification base has been being formed by outstanding German scholars for many centuries.

The semiofficial ways in contemporary Germany are represented by activities of the puristic society *VWdS (Verein zur Wahrung der deutschen Sprache = Society Of Preservation Of German)* established in 1997 in Dortmund and known nowadays as *VdS (Verein deutsche Sprache = Society Of German)*. The characteristic feature of *VdS* is retrospective orientation of codification. There is no endeavor to unify codification requirements of separate societies among its activities, but only to institutionalize individual and often unsystematic claims on having the last word in the codification policy. However some of its aesthetic creative tendencies, which can be traced back to J. Schottel's and Ph. von Zesen's word creations, merit recognition.

W. Voigt finds erroneous to decline utterly the ideas of purism "as an attentive measure", which is believed to be something artificial and obtrusive in Germany. He considers to be more artificial the products of word creation of marketing experts, advertising agency employees, pressmen and stringers, who obtrude these products on people [4. P. 307].

Conservative trends hindering foreign words – as well as any innovations – from penetrating the language could be crucial only in such cases, when their authority is enough to overshadow official centers and have influence on the survival of innovations being imported and pseudoborrowings. Still the only instrument of codification of those societies remains artificial ousting of invasive elements from the language stock as a result of a recommended usage of national analogs. Purist sentiments of *VdS* upon the problem of Anglo-Americanisms are woven into subject of importance and role of German in the modern society, while the notion of language correctness is of an abstract character.

In modern Germany codification measures are restrained by the teleological criterion of correctness. The individual forms of codification connected with activities of single grammarians and lexicographers are not combined practically with official ways of codification as it was in the XVIII and XIX cc. Voigt points out that conflicting forms of loyalty towards language novelties causes objectively the deficiency of language consideration and the permanently growing need for renewal of the codification base [4. P. 307].

The functional heterogeneity of the modern German language, i.e. its polyfunctionality and polyvalence, must condition on the extension of the codification base according to the extent of existing variance, the succession of advanced requirements and effectiveness of prescriptions from the viewpoint of different forms of language existence and levels.

REFERENCES

1. Schieb G. Zu Stand und Wirkungsgeschichte der kodifizierten grammatischen Norm Ende des 19. Jhs. // LS Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache. – Leipzig, 1981. – S. 159–160.
2. Semenyuk N. N. Evolving of literary norms and types of the codification processes. In: Language norm: Typology of codification processes. – Moscow, 1996. – P. 30.
3. Thurmair M. Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache. – In: DaF 1, 2000. – S. 3–8
4. Voigt W. Dokumentation zur Zukunft der deutschen Sprache. Außer einigen eigenen Texten Belegmaterial. – Berlin, seit 1997, mehrfach aktualisiert. – S. 304, 307.

INTERTEXTUAL CODE OF «AGATHA CHRISTIE'S POIROT» TV SERIES

Natalia Y. Nikonova, Ekaterina A. Palkina
National Research Tomsk State University

Screen adaptation is a way of artistic work perception. It considerably makes easier spectator's understanding of the information containing in literary text. «*Agatha Christie's Poirot*» TV-series are the most famous screen adaptation of Agatha Christie`s works about the detective Hercule Poirot. The texts of Agatha Christie have big amount of intertextual links. The creativity of English literature representatives (Sir A. Conan Doyle, W. Shakespeare, J. Keats, C. Dickens, L. Carroll) is very important in the cycle. It shows high developed national memory of the author. R. York notices that popular literature of the Victorian age (the Bible, the most well-known works of Shakespeare, Dickens, Kipling, Tennyson) is close to A. Christie. It may be reasonable to conclude that the author is inclined to classic literature; however A. Christie is also competent in modern culture.

In accordance with frontal analysis made maximum amount of English literature was discovered. The most powerful layer of researching texts forms the creativity of W. Shakespeare. In the screen adaptation of the novel «*Curtain*», the last from the cycle about Poirot, there is a quotation from «*Othello*» pronounced by Captain Hastings while doing «*The Times*» crossword: «*Jealousy is a green-eyed monster*» (act III, scene III). Принципиальное Essential attention pays to who uttered this phrase in the original.

Missis Franklin asks Poirot if it was Iago or Emilia. It is important that Poirot answers himself. From the knowledge that Iago is a criminal we can guess that the detective knows a name of the real murderer. Captain Hastings in evidence to that fact finds later a small volume of «Othello» and reads the following lines: «*Beware of jealousy, my lord! It's a green-eyed monster that makes fun of the victims it devours*». The lines characterizing the murderer are worth attention: «*monster that makes fun of the victims it devours*». Poirot calls Iago an ideal criminal and thinks the same about Stephen Norton who committed not one crime and who also acts with deception and intrigues. The screen adaptation raises a question of justice, requital, needed and unneeded people as well as easiness to murder. It is remarkable that both Poirot and Captain Hastings become murderers at the end of the novel. Captain Hastings plans a murderer but Poirot does not allow it to happen. While searching the small volume of «Othello» Captain Hastings turns coffee-table by accident. Thus, he sends a poisoned cup of coffee not to the one for whom it was intended. Poirot on the contrary becomes a murderer consciously punishing the evil represented by Norton. «Othello» of Shakespeare is used also as a prompt for Hastings in further investigation after Poirot's death. The hero finds a book among the documents being left by the detective.

While doing crossword Hastings meets a question in form of the another English poet A. Tennyson's quotation: «*And Echo whatever is asked her answers...*» with the answer «Death» which seems to be natural for the detective genre. Considering this phrase as a code it is possible to suppose the following things. First of all, when the phrase was uttered the murder was not committed yet what means it will necessary happen. Secondly, a victim will be a woman. However in the screen adaptation this phrase is absent.

The name of the novel «Sad Cypress» was taken from Shakespeare's play «Twelfth Night, or What You Will» (act II, scene IV) and the fragment was used as epigraph. In the screen adaptation a senior physically challenged missis Laura Welman on meeting her niece Elinor Carlisle quotes the lines from the play: «*Come away, come away, death, / And in sad cypress let me be laid*» with the purpose to describe her physical state.

Except the legacy of Shakespeare one may observe in the TV-series address to the English poets. In «Dumb Witness» episode Poirot speaks uncomplimentary of a hero and calls him a daffodil and quotes Wordsworth's «Daffodils»: «*...beside the lake, beneath the trees Flattering and dancing in the breeze*». In «Hickory Dickory Dock» Sally Finch says that she studies the creativity of John Keats. Poirot in response to that quotes the lines which issued from P.B. Shelley's pen: «*And like a dying lady, lean and pale Who totters forth, wrapped in a gauzy veil*» («The Waning Moon»).

Fictitious intertext of the cycle should be mentioned especially. A detective fiction writer and friend of Poirot Ariadna Oliver is an author of such texts mainly. For example, «*The Clocks*» episode begins with the play «*Good Samaritan*» about Finnish detective Sven Hjerson written by Oliver. In this novel the work of belletrist Harry Gregson served for Miss Martindale, who was his former secretary, as the script for a murder. The screen adaptation is also remarkable by the fact that a cat-loving woman noticed the work of T.S. Eliot «*Old Possum's Book of Practical Cats*». It is interesting that her idea to read Eliot's name vice versa led Poirot to the correct solution of the puzzle. In «*Dead Man's Folly*» Ariadna Oliver writes a script to a game which looks like investigation of a crime. However the victim turned out to be really dead. In the «*Lord Edgware Dies*» young author Donald Ross writes a play about the Trojan War, the scene of which is called «*The Judgment of Paris*» was fatal for Lady Edgware who confused this word with identical in pronunciation city Paris. It has allowed Poirot to solve the crime. Thus, it is possible to say that fictitious intertext represented in screen adaptation plays important part in the developing of plot.

The usage of artistic images which are recognized by wide range of spectators is a code both in interior and external space of text. Firstly, code is intended for the detective himself and his method of investigation connected with the psychology of personality. Poirot compares person nature of the heroes with the heroes of world literature then codifies information and decodes it himself identifying heroes and events. Secondly, the same applies to the reader with the difference that a reader may not pay attention to cultural context and follow the author. However he may build his own logic of solving a crime basing on the clues.

The detective texts of Agatha Christie have big variety of references to English and world literature. However in TV-series has a poor realization of intertextual potential. Nevertheless the creators put in literary fragments or adapt artistic text to the realities of cinema space. Moreover, a function of intertextual fragments is the creation of the transcultural image of Hercule Poirot.

REFERENCES

1. York R.A. Agatha Christie Power and Illusion. – Basingstoke, 2007. – P. 148–154.
2. Lotman J. On art. – Saint Petersburg, 1998. – P. 148–160.
3. Agatha Christie's Poirot Complete Cases Collection. – UK: ITV Studios & Acorn Media, 2014 [DVD].

DEMOCRACY – LESSONS FROM BRITISH HISTORY

Michael J. Parker, Julia I. Isakova

Chelmsford (Essex, England),

National Research Tomsk Polytechnic University

In all countries around the world, when only the rich were educated, it made sense for the Pharaohs, Kings, Queens and Tsars of the time to govern us; but that time is confined to history. Education forms inquisitive minds. The educated are better equipped to analyze problems, and through rational deduction, to come up with solutions to them. Whatever our chosen area of study, we apply the same tools to the society we live in. The educated form opinions on society, and feel compelled to act on them. As our societies in the West and in the East become more educated, more people are becoming aware of the issues within, and more people want to have their say. Democracy gives people that power; or at least it should do.

In Britain, where I am writing from, the concept of Parliamentary democracy was born. To understand why, we need to look at this in context of the history and geography of Britain. In the modern world, the idea has spread, and been adapted. In many cases this beautiful idea has been corrupted by elitism, by corporatism and by party politics; even here.

Being an island nation, throughout history Britain has been a safe haven to waves of migration from around the world. It is a trading hub where cultures mix and ideas flourish in the relative stability provided by the sea that surrounds us. Our ancient semi-historical texts speak of Old Syrians (possibly Israelites) arriving in 1500 BC, Trojans in 500 BC, and even of King Arthur and his Knights of the round table; although little of this is accepted by modern historians. It is a romantic view of history that has attracted many, including former Kings of England. Perhaps one day we will know the truth, but regardless of whether it is historically correct or not, the idea of a round table of equals is embedded in the mindset of the nation. The adoption of the Christian faith over paganism was also an important precursor to democracy. Britain has been a safe haven for Christianity since the 1st Century AD; there is even a legend that Jesus spent his adolescent life here, a legend that is encapsulated in the anthem Jerusalem. Little is certain in this period of our history. One thing historians do agree on is that Constantine the Great served in Britain for many years with his father prior to converting the Roman Empire to Christianity.

The Romans had a profound impact on Britain, but after the fall of the Roman Empire, Britain was left undefended and was overcome with migration from Angles, Saxons and Jutes (Netherlands, Germany and Denmark), and then Vikings (Norway, Sweden). Each brought with them part of their

culture, but all gradually converted from Paganism to Christianity. Anglo-Saxon England was a collection of Kingdoms, and the Counties of Essex, Sussex, Wessex and Middlesex all derive their names from East, West, South and Middle Saxons. This period of history lasted from the 5th Century until 1066 AD when the Normans arrived. Each Kingdom was governed by a King under the council of a 'Witenagemot', which consisted of senior members of the Church and nobility. These councils had considerable power, and in some cases even elected the King. These are the earliest historical traces of democracy in Britain.

However, it all changed in 1066 AD when William the Conqueror led the Normans (from France) in the invasion of Britain. Most of the Castles that exist today in Britain were built during the bloody Norman conquest of Britain. The semi-democratized British were put under the control of the arrogant Norman Kings, who demanded from them their allegiance, taxation, but offered little in return; the people were not happy about it. This struggle is encapsulated in the legend of Robin Hood, and in particular in the recent film with Russell Crowe. It took a few hundred years, and crumbling finances, but eventually the Barons persuaded the then King John to sign a charter of rights for the people, called Magna Carta, which was signed 800 years ago at Runnymede near Windsor. This milestone document made the King and the people both answerable to the Law, and is the first time that freedom and the right to a fair trial by Jury was granted under Law. After Magna Carta, the King of England started to listen once again to his people, and the Privy Council (like the Witenagemot of the Anglo-Saxons) was re-established to advise the King; an organization that still exists to this day.

In the period that followed Magna Carta, the King met regularly in Westminster with the Barons to discuss and agree changes in taxation. Parliament, from the French word 'Parler' or 'to speak' was the name given to these meetings. It was during the reign of Henry III in the 13th century that Parliament underwent substantial reform; following the King's allocation of privileged positions to his friends, and protecting them from the law. It was the nobleman Simon de Montfort who stripped powers from the King and assembled a Parliament of Knights and Burgesses from all around the Nation, in what we now call the House of Commons. Through a number of reforms in the centuries that followed, the right to vote to determine who sits in the House of Commons was extended to more and more people; before finally universal suffrage gave the vote to all Men and Women over the age of 18.

Parliament consists of two equal Houses, the House of Commons and the House of Lords. The House of Commons consists of democratically elected representatives of the people, from which is formed a Government. The UK is broken up into 650 constituencies, with the people in each constituency (called constituents) electing a single Member of Parliament to

represent them. The Members of Parliament in the Commons typically belong to a Political Party, but can also stand independently and be elected provided they can gain enough support from their constituents. The ability for an individual to stand independent of any political party, have a realistic chance of being elected into Parliament, and have a realistic chance at influencing policy, is a critical feature of any true democracy. The House of Lords consists of appointed members, called Lords Temporal, who have been given a lifetime peerage to serve in the House, ideally in recognition of their knowledge and experience. Many of these Lords are retired Members of Parliament. The House also includes a number of Bishops called Lords Spiritual. Either House can propose legislation through a Bill, but this must have the approval of the other House before it is sent to the Queen for Royal Assent, where it becomes Law. Bills often pass between the Houses a number of times, undergoing changes until both Houses agree. Whilst the Commons provides democratic and accountable Government, the Lords provide a second level of scrutiny for new legislation, one informed by the wisdom of experience, and that is less susceptible to party political influence. It is this two House structure of Parliament that has provided Democratic and Stable Government in Britain for hundreds of years. This does mean that on rare occasions the Government, who reside in the House of Commons, does not get what it wants, but in such cases this is generally the Lords telling them that they need to go away and think through the consequences of the legislation they are proposing.

Following two World Wars, there was a desire for peace in Europe, and at a speech in 1946 our Prime Minister William Churchill called for the building of a 'United States of Europe'. This was meant primarily to unite Germany and France, but has grown beyond anything Churchill imagined. Different nations joined for different reasons. In 1973 the UK joined what was described to the people as a 'common market'; a trade agreement. In reality we became members of a Union with no fixed rules, and that through an ongoing series of treaties removed the Sovereignty of its members, forces upon them an increasing number of Laws their peoples did not ask for, and seeks ever closer political, economic and monetary union. Slowly but surely they are building a super-state to rival the United States of America, the Russian Federation and China. The structure of the EU is quite different to the UK Parliament. The EU has a Commission of unelected commissioners, who are the only people with the power to propose legislation, called a directive. The directive passes to the EU Parliament of elected members, and the EU Council which con-

sists of the heads of the member states. The Parliament and Council have the opportunity to propose changes, but must then agree on the final version within a time limit, or the directive is scrapped. The policy areas on which the EU has authority are increasing all of the time; to the point that now typically 75% of the new laws in a member state are made by the European Union, and the member state must accept and cannot change them.

Early on some people in Britain began to recognise that the motivations of the European Union stretched well beyond trade. The public have grown skeptical of the EU, which resulted in the formation of the United Kingdom Independence Party, led by Nigel Farage. The democracy described in this paper is cherished in Britain, and this is being eroded away by the European Union. The structures of the European Union are not democratic, although they pretend to be so. In principle you can stand as an individual for election to the European Parliament, but you would have to campaign across a constituency of 1 million people, which is unrealistic. Even for those that do get elected, Members of the European Parliament have no power to propose legislation. Instead, all of that power rests with unelected Commissioners, who are unaccountable to the people of Europe. The size and structure of the European Union silences the individual and transfers power from the people, to multi-national corporations and lobby groups. The European Union is not a democracy in any sense of the word. Fortunately, campaigning by Nigel Farage, by the UK Independence Party, and by the Europe of Freedom and Direct Democracy group in the European Parliament, is increasing awareness across Europe and in the UK. Thanks to them, the UK will have a referendum within the next two years on whether Britain should remain as a member of the European Union, or whether we should leave. It is a referendum about freedom, and the right to self-determination. When the time comes, Britain will vote to leave.

History has many lessons to teach us. Democracy was invented in ancient Greece, adopted in Britain and refined over the past two thousand years or so. The resulting Parliamentary democracy has been exported all around the world. Freedom and the right to self-determination is a powerful message. However, democracy is not without its challenges.

Democracy works well in small countries with a population under about 50 million, but it struggles beyond this. The size limitation comes from structure of Parliament itself. Firstly the number of people that can be put in a room together whilst still being able to communicate effectively is finite, and probably about 500. Members of Parliament must be able to get to know one another, and get to know who shares similar opinions

on a range of issues. There are also logistical considerations to how many people you can fit in a room together whilst ensuring that they can all see and hear one another. The second limitation is the size of a constituency, which at the moment in the UK, is about 100,000 people. True democracy gives power to the individual. If a normal working person identifies a problem in society, or has a bad experience with the law working against them, then they must have a realistic chance of standing independently of any political party, getting elected into Parliament and changing it. They should not be forced to join an existing political party in order to do this. This means that over the course of 4 years that they and a few supporters should be able to formulate their ideas, and inform everybody in their constituency. The maximum constituency size is limited by logistics. If the task of distributing leaflets to 100,000 people was shared over 4 people, and they spent every weekend for a year delivering them, they would each have to deliver 25,000 leaflets or 500 leaflets every weekend for a year.

Then there is party politics. Political parties are wonderful for promoting political discussion between likeminded people, and for helping to develop individual ideas into thought out policies. However, they frequently go beyond this. It is not uncommon for a party to ask, and occasionally force its Members of Parliament to vote a particular way on an issue. The members of the party doing this are called the whips, and the process is arguably undemocratic, as even their name suggests. The first duty of a Member of Parliament is to the constituents that voted for him, and before voting on an issue he should discuss the issue with his constituents and after applying his own rational thought to the issue, decide how to vote.

This paper told the story of democracy in Britain, from its earliest origins, through to present day. The idea of freedom and the right to self-determination is a powerful one, but creating a system that is truly democratic is difficult. It is not as simple as giving the people the right to vote on everything. The first challenge is to produce a system of democratic and stable Government that is free from corruption, and is accountable to the people. The challenge then is to hold on to it.

The story of democracy in the Russian Federation hasn't even begun yet, but I am sure it will. With your foundations re-built on Christianity, and your Government spending enormous sums of money on education and giving young people the opportunity to attend conferences and courses around the world, democracy is inevitable.

COLOUR NAMES AND NUMERALS AS A SOURCE OF METAPHORICAL DEVELOPMENT IN JAPANESE

Dina D. Tokmasheva, Denis M. Tokmashev
National Research Tomsk Polytechnic University

The Asian languages and cultures always present fertile ground for cross-cultural research due to the differences in history and development in comparison to the Western countries. In this article we will analyze the perception and usage of colour names and numerals in the Japanese language and compare it to some aspects of the Western perception.

Let us revise the structure of Japanese colour names and their significance within the language and culture.

Most words denoting colours in Japanese are built using the following pattern:

[noun] + 色(iro),

where 色(iro) means *colour*. The noun in this construction usually denotes an object from which the colour name can be derived. For example:

灰色 (hai + iro; 灰(hai) = ash; literally “ash-colour”)

水色(mizu + iro; 水(mizu) = water; literally “water-colour”)

However, there exist several colour names which are not constructed in this way. Instead, they have their own specific names:

赤(aka; red) and 青(ao, shade of blue)

黒(kuro; black) and 白(shiro; white)

緑(midori; green) and 紫(murasaki; purple)

In modern Japanese there also exists a tendency of borrowing English words to denote some colours. For example, the most commonly used one is “orange” オレンジ(orenji). There also exist mixed pattern colour names, usually following the scheme:

[English borrowing] + 色(iro),

such as オリーブ色(oribu + iro; olive green colour).

Japanese perception of colour has some peculiarities. For example, 青(ao) is considered both blue and green, and can take on either meaning depending on the context (although the meaning of “blue”, especially “light blue” is most prevalent). Because of this many traffic lights in Japan have the colours of blue, yellow and red (as opposed to Russian and European green, yellow and red).

Most notable expressions in Japanese linked to colours involve the four primary colours: red, blue, white and black. The word for “blue” 青 (ao) is used to denote something unripe (used more or less literally) or an inexperienced person (used figuratively). The word for “red” 赤 (aka) is figuratively used in referring to babies: 赤ちゃん (akachan; literally “little red one”). White and black retain similar meanings to their western equivalents, with black often denoting negative concepts and white positive. The one notable difference is the reversed order of the expression “black and white”: in Japanese it is 白黒 (shiro + kuro; white and black) and is considered a separate word rather than an expression with “and”. This word is also used as a synonym for “right and wrong”.

Numerals are widely used in the Japanese language for different types of metaphors and wordplay. Let us revise the general information about Japanese numerals.

The kanji characters for numerals are borrowed from Chinese and possess two types of pronunciation: the original Chinese reading (on’yomi) and the Japanese reading (kun’yomi).

零 [rei/zero]
 一 [ichi/hito]
 二 [ni/futa]
 三 [san/mi]
 四 [shi/yon]
 五 [go/itsu]
 六 [roku/mu]
 七 [nana/shichi]
 八 [hachi/ya]
 九 [kyū, ku/kokono]
 十 [jū/tō]
 百 [hyaku/momo]
 千 [sen/chi]

Japanese utilizes Arabic numerals alongside its native *kanji* numerals. Arabic numerals are mostly used in horizontal text, especially on electronic devices, while Japanese numerals are used in the traditional vertical writing.

The possibility of double reading is the reason why numerals are used in wordplay and metaphors so often. Many numerals are capable of replacing syllables in words, especially when read in *on’yomi*, or creating new words when read together. The tendency towards this kind of wordplay has increased since the introduction of the Internet, and is especially popular on the web. For this purpose, Arabic numerals are used. For example, it is possible to write down the borrowed expression “Thank you” (サンキュー, sankyū) as 39 (san+kyū). This kind of phonetic pun predominantly uses the Chinese *on’yomi* reading of the numerals.

This reading also gave rise to a widespread superstition and fear of the number four in Japanese. Much like 13 in the Western society, the number four in Japan is associated with death and bad omens. This is explained by the fact that the on'yomi reading of four 四 (shi) is homonymous with 死 [shi] (death). For this reason four is often skipped as a floor number in buildings or elevators, apartment block numbers or even phone numbers. There exists an unspoken prohibition of presenting someone with four gifts, similar to the Russian tradition of never giving someone an even number of flowers. Such “gifts of four” are sometimes used in the underworld as a death threat.

In conclusion we see that it is possible to draw some parallels with the Western perception of colours and numerals in the Japanese language and culture. However, there also exist perceptions and usage of these words specific to the Japanese language and culture, such as usage of numerals for wordplay and different types of colour names as well as colours perception.

Научное издание

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник научных трудов
XV Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические
традиции и инновации»

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *Ю.С. Исаева*
Дизайн обложки *А.И. Сидоренко*

**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 00.00.2016. Формат 60x84/8. Бумага «Снегурочка».
Печать XEROX. Усл. печ. л. 13,12. Уч.-изд. л. 12,99.
Заказ 000-15. Тираж 100 экз.



Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Система менеджмента качества
Издательства Томского политехнического университета
сертифицирована в соответствии с требованиями ISO 9001:2008



ИЗДАТЕЛЬСТВО  **ТПУ**. 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30
Тел./факс: 8(3822)56-35-35, www.tpu.ru