

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
XVI Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические традиции и инновации»

11–13 октября 2016 г.

Томск 2016

УДК 80:37(063)

ББК Ш1л0

М43

Межкультурная коммуникация: теория и практика : сборник научных трудов XVI 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. – 319 с.

ISBN 978-5-4387-0713-4

В сборнике научных трудов представлены статьи участников XVI Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции инновации», проведённой 11–13 октября 2016 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, д-р филол. н., проф. ТПУ (главный редактор);
Е.Г. Которова, д-р филол. н., проф. Зеленогурского университета (Польша);
А.Ю. Фильченко, PhD, проф. Назарбаев-Университета (Казахстан);
Н.Н. Шаламова, PhD, проф. Милоукского инженерного университета (США);
А.В. Конышева, к-т пед. н., проф. Международного университета управления (Беларусь);
Н.А. Качалов, к-т пед. н., доц., зав. каф. ИЯЭИ ТПУ;
И.Ю. Соколова, д-р пед. н., проф. ТПУ;
В.М. Ростовцева, к-т пед. н., доц. ТПУ;
Ж.С. Аникина, к-т пед. н., доц. ТПУ;
К.А. Гирфанова, к-т филол. н., доц. ТПУ.

ISBN 978-5-4387-0713-4

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2016

© Обложка. Издательство Томского политехнического университета, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----------|
| Адаева О.М. Семантика и метасемиотика курсива в произведениях публицистического стиля | 9 |
| Белоусова А.Е., Иванов А.В. Языковая игра в заголовках англоязычных газетных текстов на политическую и экономическую тематику и специфика её перевода | 15 |
| Блинова Ю.А. Прецедентные мифонимы в художественной литературе и языке (на материале немецкого языка) | 20 |
| Блохина А.А., Иванов А.В. Кулинарная лексика английского языка в историко-лингвистическом и национально-культурном аспектах и специфика её передачи при переводе | 25 |
| Гирфанова К.А. Проблемы воспитания и образования подрастающего поколения в публицистике Н.С. Лескова 1860-х гг. | 29 |
| Градалева Е.А., Молева Н.Ю. Значение концепта в социально-культурной сфере народа | 34 |
| Дакукина Т.А. Синтаксический анализ комплексного немецкого предложения с несколькими придаточными в процессе перевода | 40 |
| Дегтярёва Н.А. Анализ концептуальной идеи инновационной школы с позиции стандартов ИСО 9001: 2000: теоретический аспект ... | 45 |
| Демидова О.М., Качалов Н.А. Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам | 49 |
| Долгова Е.В. К вопросу исследования речевого жанра «портрет человека» в медийном дискурсе | 55 |

| | |
|--|------------|
| <i>Дроздович Ю.В., Лихач Т.П.</i> Лексический повтор как средство эмфатизации речи (на материале цикла лирических миниатюр И.С. Тургенева «Стихотворения в прозе»)..... | 58 |
| <i>Есипова А.В., Лаухина К.С.</i> Изучение корневых комплексных единиц в шорском языке..... | 61 |
| <i>Есипова А.В., Сазонова Д.Д.</i> Изучение производных на [+чЫ] в шорском языке..... | 67 |
| <i>Затесова О.М.</i> Этнографический потенциал Хабаровского края для развития аборигенного туризма: проблемы и перспективы развития..... | 73 |
| <i>Иванова Т.В., Анищенко Н.С.</i> К вопросу формирования межкультурной профессионально- коммуникативной компетенции студентов..... | 79 |
| <i>Исаева Ю.С., Аникина Ж.С.</i> Реализация дополнительных образовательных программ для научно-педагогических работников вузов: обзор исследовательской деятельности в России..... | 84 |
| <i>Каверина О.Г., Паниотова Д.Ю.</i> Межпредметная координация в подготовке будущих инженеров на занятиях по английскому языку..... | 91 |
| <i>Квашнина Д.А., Суздалова М.А.</i> Психолого-педагогические аспекты использования инновационных технологий в процессе обучения..... | 96 |
| <i>Климович Я.А., Ковалева Е.В.</i> Лексико-семантический анализ эргоурбонимов на примере названий пабов и баров района Иерихон (Оксфорд)..... | 101 |
| <i>Коньшева А.В., Ануфриенко Л.В.</i> Процесс формирования лидерских качеств как один из психолого-педагогических аспектов современных технологий обучения..... | 103 |
| <i>Корниенко М.А.</i> Молчание как <i>modus vivendi</i> невербального опыта..... | 107 |

| | |
|---|------------|
| Корниенко М.А. Опыт в экзистенциальной традиции: концептуальный аспект.... | 117 |
| Кострова О.А., Хамитова Л.Р. Ментальное пространство каузальности в публицистическом тексте..... | 125 |
| Кулькова М.А. Паремиологические исследования в современной лингвистике. | 131 |
| Кушниренко Е.Н. Компьютерные средства формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-горняков..... | 136 |
| Лепёшкина А.Б. Психолого-педагогические условия организации эффективного образовательного процесса..... | 141 |
| Лысунец Т.Б., Аникина Ж.С. Направления научно-исследовательской деятельности в области методики преподавания иностранных языков на современном этапе в России и за рубежом..... | 147 |
| Мальшева Е.В. Типовая модель тактильного поведения языковой личности..... | 153 |
| Марцева Т.А. Некоторые особенности использования паралимпийской лексики в британских СМИ..... | 158 |
| Медведева М.К. Совершенствование системы дополнительного профессиональ- ного образования научно-педагогических работников СТИ НИЯУ МИФИ, участвующих в реализации образовательных программ в области инженерного дела, технологии и технических наук..... | 163 |
| Минчукова Е.М., Сасина Н.В. Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей при формирова- нии их конкурентоспособности..... | 167 |

| | |
|--|------------|
| Неупокоева И.В. Пространственная глагольная метафора (на материале английских глаголов sit, stand, lie)..... | 173 |
| Новосёлова О.В. Прагматограмматическая специфика дискурса коммуникативной справедливости..... | 178 |
| Павлова Е.В. Особенности использования компьютерных технологий в обучении иностранному языку студентов экономических специальностей (на материале мультимедийной программы «Learn to speak English»)..... | 184 |
| Паниотова Д.Ю. Содержание профессионального образования как целевой ориентир процесса проектирования модуля по английскому языку... | 190 |
| Пастухов А.Г. Предметно-логические и культурологические основания классификации медиажанров..... | 195 |
| Поендаева Д.С. Лексико-семантические особенности перевода англоязычных научно-технических терминов сферы «информационная безопасность» на русский язык..... | 201 |
| Пойлова М.И. Использование сказки при изучении русского языка как иностранного..... | 206 |
| Полякова Н.В., Воробьева В.В. Предикативные средства выражения посессивности в диалектах селькупского языка..... | 212 |
| Пулов Е.В. Языковая личность как феномен когнитивистики и коммуникативистики..... | 215 |
| Пучко А.Н. Использование проектной технологии на занятиях по англий- скому языку при обучении студентов технического вуза..... | 218 |

| | |
|---|-----|
| Романов А.А. | |
| Бенефициарные смыслы в информативной медиа-сфере..... | 221 |
| Самбуева В.Б., Нечаева О.Н. | |
| Дискурс-анализ в художественном переводе..... | 227 |
| Сёма К.С. | |
| Сказка как нетрадиционное средство обучения английскому языку..... | 231 |
| Синица Д.А. | |
| «Язык города» и региолекты: к постановке проблемы..... | 236 |
| Смирнова А.Г. | |
| Вербальная репрезентация речевого акта «обещание» в немецкоязычном политическом дискурсе..... | 240 |
| Соколова И.Ю., Терещенко С.М. | |
| Новое понимание процесса становления молодого специалиста.... | 243 |
| Терских Н.В., Складнева Т.А. | |
| Использование некоторых приемов развития критического мышления в обучении чтению..... | 246 |
| Тимощук А.С. | |
| Исполнений наказаний в инновационном обществе..... | 250 |
| Тузова В.Э. | |
| Обзор классификаций реалий в парадигме современных лингвистических исследований..... | 254 |
| Федянина Л.И. | |
| Современное российское обучение иностранным языкам в высшей школе..... | 256 |
| Феоктистова И.А. | |
| Формирование научной концептосферы иностранных студентов-филологов..... | 259 |
| Хоменко Е.В., Вдодович Я.Ф. | |
| Краеведение как средство сохранения культурного достояния коренных малочисленных народов Крыма..... | 265 |

| | |
|---|------------|
| <i>Черемисина Харрер И.А.</i> | |
| Иностранный язык в образовательной программе подготовки инженеров 21 века..... | 269 |
| <i>Шульдешова Н.В.</i> | |
| Традиции и инновации словарного хранения и использования.. | 277 |
| <i>Эрдынеева Д.Д.</i> | |
| Вербализация концепта «ОБМАН» в английском, русском, бурятском языках (на материале фразеологизмов)..... | 281 |
| <i>Юрьева Е.Е.</i> | |
| Проблемы изучения иностранных языков в современном вузе .. | 287 |
| <i>Ючко А.И., Фёдорова Н.Н.</i> | |
| Речевое поведение участников коммуникативной ситуации «конфликт» в педагогическом дискурсе..... | 292 |
| <i>Caserta-Samigullina L.F.</i> | |
| Spanish language in USA: migration, shift, maintenance, and preservation..... | 295 |
| <i>Koreneva M.R.</i> | |
| Framework for teaching compensatory speaking skills..... | 299 |
| <i>Makarych M.</i> | |
| Modern approach in Natural Language Processing systems for summarization..... | 303 |
| <i>Parker M.J.</i> | |
| Brexit – Britain’s fight for freedom from the European Union..... | 307 |
| <i>Smirnova L.A., Abdygapparova S.K.</i> | |
| English language education in Kazakhstan: changes and plans for the future..... | 310 |

О.М. Адаева

Самарский государственный социально-педагогический университет

СЕМАНТИКА И МЕТАСЕМИОТИКА КУРСИВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ

Современные исследования, проведенные учеными лингвистической школы МГУ, доказали, что английские знаки препинания членят поток речи согласно семантико-стилистическому принципу. Такая пунктуация позволяет отразить не только формально-грамматическую структуру высказывания, но и главным образом его декламационно-психологическое членение [6, с. 150; 3, с. 3–4; 5, с. 9; 7, с. 131]. Значительным теоретическим вкладом также явилось выделение двух подсистем английской письменной речи – знаков препинания вертикальной сегментации и знаков препинания горизонтальной стратификации [6, с. 13].

Понятие горизонтальной стратификации речи означает способность отдельных отрезков линейного ряда быть в разной степени выделенными в надлинейном ряду высказывания. В устной форме языка выделение отдельных слов и словосочетаний осуществляется просодическими средствами, а в речи письменной эту функцию берут одиночные и двойные кавычки, двойное тире, скобки, двойная запятая, курсив, заглавная буква, разрядка. Данные знаки горизонтальной стратификации обеспечивают выделенность элементов высказывания не только при помощи изменений в движении тона и прекращения фонации, но и посредством модуляций темпа и громкости.

Среди пунктуационных знаков, относящихся к данной группе, наименее изученным является курсив, который, по нашим наблюдениям, особенно часто употребляется для выделения слова из потока речи [1, с. 11]. Функции курсива достаточно однозначно определяются при рассмотрении текстов, реализующих функцию сообщения, поскольку именно в интеллективных текстах раскрываются особенности языковых и речевых единиц на семантическом уровне. Однако, уже в ходе анализа материала на семантическом уровне было обнаружено, что просодико-пунктуационное выделение слова как предикативного центра предложения, рекурсия лексического значения отрезка речи, указание на вторичность единицы в составе высказывания могут быть связаны с реализацией экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов [2, с. 14]. Таким образом, семиотические свойства курсива неразрывно связаны с понятиями «семантики» и «метасемиотики», то есть разделов языкознания, изучающих «значение (содержание, внутреннюю сторону) языко-

вых единиц» [4, с. 400]; и «такое использование знака, при котором содержание и выражение становится (в целом, совокупно) либо содержанием для нового (мета)выражения, либо выражением для нового (мета)содержания» [4, с. 230–231].

С целью раскрыть особенности этого процесса, представляется целесообразным обратиться к анализу текстов, где реализация функции сообщения сопровождается воздействием на читательскую аудиторию. К текстам такого рода относятся произведения публицистического стиля. Характерная особенность журнальной статьи состоит в том, что ее автор не только сообщает адресату определенную информацию, но и стремится эмоционально воздействовать на читателя.

По нашим наблюдениям именно тексты журнальных статей насыщены знаками горизонтальной стратификации, особенно курсивом, который, как показал анализ фактического материала, чрезвычайно широко представлен в произведениях данного жанра. Думается, это связано с тем, что, как правило, этот вид печатного материала – «*reading for pleasure*» призван максимально облегчить восприятие информации за счет стратификации текста при помощи графических средств.

В большинстве случаев курсив в журнальных текстах одновременно является средством передачи интеллективного и эмотивного содержания. Данное положение можно проиллюстрировать на материале американского журнала для женщин *Glamour*, публикации которого организованы таким образом, что даже серьезные сведения, не говоря о развлекательных статьях, преподносятся в эмоциональной форме. Страницы издания насыщены курсивом, используемым для выделения как десемантизированных единиц вокабуляра, так и полных слов. Приведем примеры (*Здесь и далее единицы, выделенные в тексте курсивом, подчеркнуты. – Прим. автора*).

1. *Just as often, though, you educate and challenge us with your impassioned responses* [13, p. 78].

2. *We talked to men about the women they love, and found that there are guys out there who will, and have, fallen for a woman who: can't sleep without three pillows under her head, coats her face in Vaseline before bed ...* [15, p. 78].

3. *He'd make a great boyfriend, but you just don't have those feeling for him* [15, p. 247].

В представленных примерах оформленные курсивом служебные слова используются предикативно [12, с. 255–327]. Они являются наиболее весомыми в семантическом плане членами высказывания и представляют то новое, ради чего и состоялся данный акт речи. Однако

интонационное выделение единиц не ограничивается употреблением параметров логической сверхсинтактики; их прочтение требует использования тембральной просодии. Курсив не только указывает на логическое противопоставление (пример №1), сигнализирует рекурсионные процессы в потоке речи и реализацию маркированных член категории экспрессивности (примеры №2 и №3), но и служит отражением экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов высказывания. Так, первый пример заимствован из традиционной редакционной статьи, выдержанной в стиле дружеской беседы с читателем, который для создателей журнала не является простым потребителем их печатной продукции. Читатель помогает мудрым советом, делится своим жизненным опытом, дарит бесценные идеи, за что главный редактор от лица всего коллектива выражает слова благодарности. Курсивное выделение слов *you* и *us* способствует объективации контактоустанавливающей функции и характеризуется таким качеством голоса как придыхательность. На необходимость реализации тембровой просодии указывает и звуковая организация высказывания, в частности, явление паронимической аттракции [7, с. 170–176; 10, с. 42, 71]. Отметим, в этой связи, что паронимия представляет собой особый вид частичной омофонии, который наиболее ярко проявляется в паронимической аттракции (игры в созвучия) в речи [8, с.122].

В примере №2 вспомогательные глаголы *will* и *have* выделены курсивом, который на семантическом уровне анализа сигнализирует реализацию маркированного члена грамматической категории экспрессивности. Однако рассмотрение этих слов в составе текста юмористического характера - в публикации затрагиваются вопросы многогранности взаимоотношений между мужчиной и женщиной – требует использования и признаков тембральной просодии. Важную функциональную нагрузку играют и другие знаки препинания. В частности, двойные знаки обеспечивают характерные для реализации Тембра 2 вариации темпа и громкости [7, с.120; 9, с. 5]; двоеточие указывает на смену в тембральной окрашенности высказывания, осуществляет переход к ироничному звучанию части предложения, следующей за знаком.

Графическое выделение указательного местоимения в последнем примере сигнализирует не только о рекурсии первоначального лексического значения служебного слова, но и о «звучном», патетичном произнесении как подсказ о том, что здесь речь идет о главном чувстве – любви. Без курсива адекватное понимание содержания-намерения высказывания не было бы достигнуто.

Особенно явно реализация экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов высказывания выражена в тех, случаях, когда курсивом выделяются знаменательные слова:

1. *It's better to set important rather than easy goals for yourself each day, according to research at Southern Methodist University in Dallas* [14, p. 46].

2. ***The Pros**: Acting out a fantasy can be exxxciting* [15, p. 247].

3. *Even with your best, best friends, road-tripping has its trials and tribulations* [14, с. p.221].

Наиболее часто выделяются логически противопоставленные однозначные слова (пример №1). Однако, по нашим наблюдениям, такое противопоставление сопровождается выражением авторского отношения к высказанному, что требует реализации средств уже не логической, а тембральной сверхсинтактики. В текстах журнальных статей просодико-пунктуационному оформлению подвергаются лексические единицы с ингерентной коннотацией (примеры №2 и №3). Обращает на себя внимание сочетание курсивного выделения слова *exciting* с трехкратным повтором буквы *x* в орфографической организации линейного ряда во втором предложении. Это помогает читателю «услышать» крайне эмоциональное произнесение отрезка речи – крик радости, восторга. Курсив в примере № 3 участвует в реализации стилистического приема нарастания, реализуемого лексическими, синтаксическими и просодическими средствами. Метасемиотический характер отрезка речи поддерживается и другими средствами, в частности, паронимической аттракцией слов, включающих звукосочетание *tr*.

Особое внимание следует обратить на раздельнооформленные лексические единицы, построенные по типу нестойкого словосложения и уподобления слову [7, с.165–169; 15, с. 28–31].

1. *The postvacation wedding ceremony in How Stella Got Her Groove Back is the exception, not the rule* [15, p. 247].

2. ***Fight-Fixer Sex**. Also known as I'm sorry I was a jerk sex* [15, p. 246].

3. *Then, in March, I heard that the Steinmetz team, coached by Dr. Plecki, had won the state title* [14, p.139].

В первом из приведенных примеров графически выделенное название фильма представляет собой довольно протяженную синтагматическую последовательность. Просодико-пунктуационное оформление конструкции выступает знаком того, что здесь мы наблюдаем процесс перевода высказывания из области синтаксиса в область морфологии (уподобление слову). Данный перевод осуществляется просодическими

средствами: сверхсинтаксические признаки, свойственные предикативной единице, нейтрализуются благодаря выравниванию мелодического рисунка, отсутствию пауз между элементами, ускорению темпа. Лексикализованные ряды лишены тембральной окраски, свойственной реальным предложениям, и читаются как монолитное образование, компоненты которого находятся в пределах одной выдыхательной группы. В письменном тексте курсив облегчает распознавание и восприятие данной последовательности как номинативной единицы.

«*I am sorry I was a jerk*» во втором предложении также является лексикализованной единицей, выступая в функции определения к существительному «*sex*». При этом в устной речи происходит реализация просодических признаков лексического уподобления, о чем на письме сигнализирует курсив. Важно, что знак здесь является выражением семантического и метасемиотического содержания одновременно [4, с. 230–231].

Так, последний из примеров заимствован из статьи, автор которой девятнадцатилетняя студентка университета, поднимает очень важную тему академической честности (*academic integrity*) [16, с. 62–64]. Известно, что в американской школе любые проявления нечестности – списывание, плагиат, подтасовка данных – не только осуждаются, но и сурово наказываются. Девушка обеспокоена сегодняшним положением дел, когда многие молодые люди не считают «списывание» аморальным, а преподаватели ради повышения рейтинга успеваемости и, соответственно статуса школы, в той или иной форме способствуют этому позорному занятию. Просодико-пунктуационное выделение «*state*» передает возмущение по поводу того, что нечестные методы не помешали университетской команде получить высокое звание.

Таким образом, в текстах, реализующих функцию сообщения и функцию воздействия одновременно, понимание намерения говорящего/пишущего возможно только при условии рассмотрения пунктуационного знака в единстве семантики и метасемиотики.

Литература

1. Адаева О.М. Семантика и метасемиотика знаков горизонтальной стратификации английской речи: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Самара, 2003. – 24 с.
2. Адаева О.М. Функционально-стилистическая обусловленность английской пунктуации // Самарский научный вестник, 2015. – Вып. 1 (10). – С. 13–16.

3. Арапиева Л.У. Теория и практика системы знаков препинания в современном английском языке: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М.: Изд-во МГУ, 1985. – 23 с.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стер. М: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
5. Баранова Л.Л. Онтология английской письменной речи. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2009. – 310 с.
6. Долгова/Александрова О.В. Семиотика неплавной речи. – М.: Высшая школа, 1978. – 264 с.
7. Левенкова Е.Р., Морозова А.Н. Теоретические аспекты звучащей речи (английский язык). – Самара: ПГСГА, 2015. – 248 с.
8. Минаева Л.В. Слово в языке и речи. – М.: Высшая школа, 1986. – С. 122.
9. Миндрул О.С. Тембр П в функциональном освещении (на материале современного английского языка): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1980. – 23 с.
10. Морозова А.Н., Никитина Т.Г., Сидоренко А.С. Полифония слова и текста (James Joyce's Dubliners). – Самара: СГСПУ, 2016. – 180 с.
11. Яковлева Е.Б. «Уподобление слову» как диалектическое единство формы и содержания // Теория и практика изучения современного английского языка / Под ред. О.В. Александровой, С.Г. Тер-Минасовой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – С. 28–31.
12. Gardiner A. The theory of Speech and Language. – Oxford: Clarendon Press, 1951. – 332 p.
13. Glamour. – 2009 – December.
14. Glamour. – 2009. – August.
15. Glamour. – 2011. – April.
16. Student Guide to Academic Integrity. In: Sharpen Your Skills: Reading/Listening Textbook Based on U.S. Culture / Ed. by Loise Kleinhenn Lanier, Alevtina Nikolaevna Morozova. – 3d edition, revised and edited. – Самара: ПГСГА, 2015. – 122 с.

А.Е. Белоусова, А.В. Иванов
Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ НА ПОЛИТИЧЕСКУЮ И ЭКОНОМИЧЕ- СКУЮ ТЕМАТИКУ И СПЕЦИФИКА ЕЕ ПЕРЕВОДА

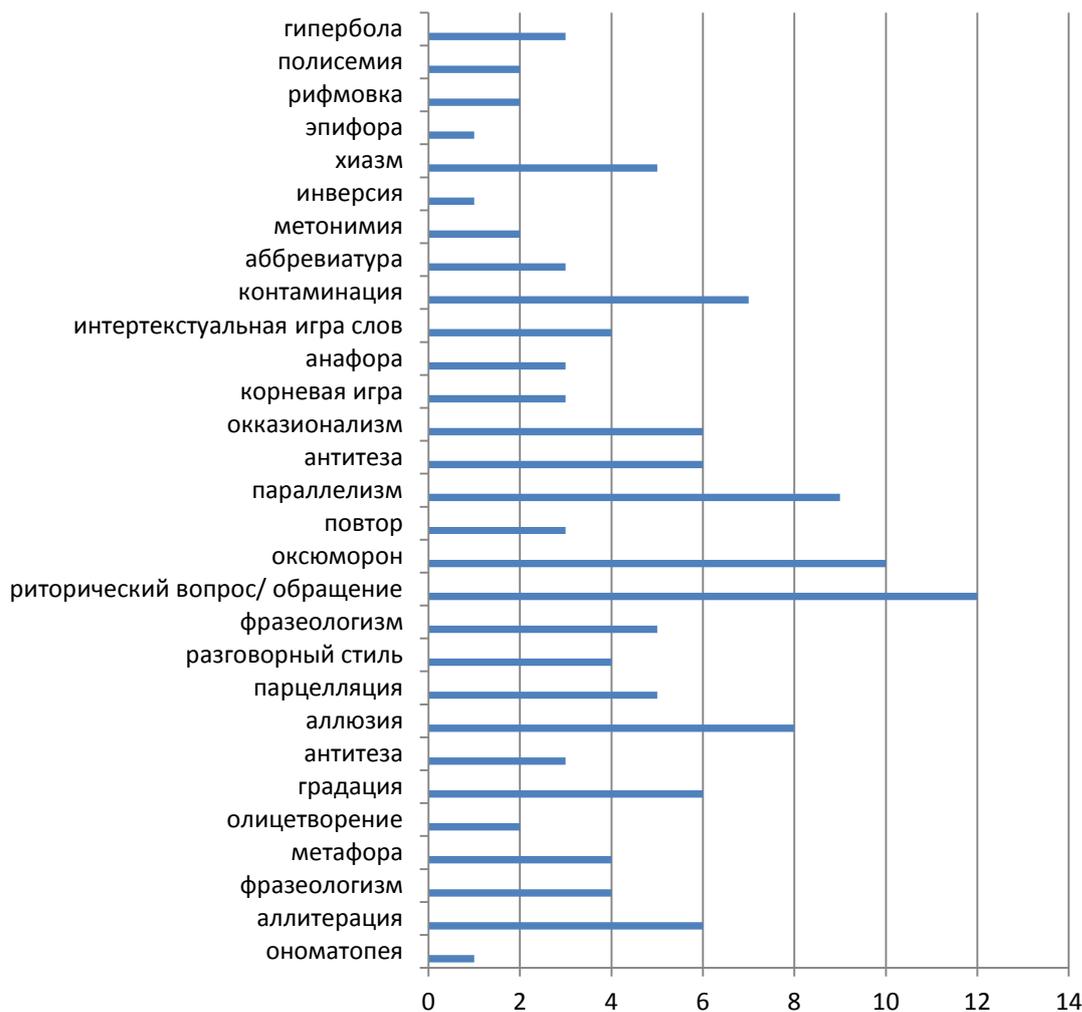
Языковая игра разных уровней подлежит передаче посредством вторичного языкового действия переводчика, в ходе которого происходит образование новой структуры текста, несущей в себе совокупность смыслов, отличных от смыслов текста оригинала.

Интересным случаем является языковая игра в заголовках газетных текстов на политическую и экономическую тематику и возможности её передачи средствами иностранного языка.

Заголовок является неотъемлемой частью любого текста, важным средством информативности и экспрессии, которое обладает своими семантическими, синтаксическими и стилистическими особенностями; помогает сделать акцент, привлечь внимание читателя и убедить его перейти к изучению контекста, «принимает самую сильную позицию текста и имеет с ним прямые и обратные связи» [2, с. 27].

Семантическая особенность заглавия играет основополагающую роль для ориентации понимания текста, так как заголовок занимает «сильную позицию текста», наряду с эпиграфом, началом текста и его концом [1, с. 24]. Смысловое содержание заголовка текста на входе и на выходе может не совпадать, поскольку заглавия аккумулируют объем своего значения благодаря множеству контекстуальных значений различных языковых единиц текста. Ретроспективное прочтение, как правило, меняет первоначальное понимание читателем заглавия, поскольку концовка текста «заставляет читателя вновь, теперь уже имплицитно, обратиться к заглавию, чтобы расшифровать основание номинации» текста [3, с. 5]. При создании языковой игры в газетном заголовке широко используются различные стилистические приемы, такие как неологизмы, фразеологизмы, жаргонизмы, омонимы, паронимы, аллюзии, цитаты, парадоксы, аллегории, смысловые контрасты и др.

На основе анализа 130 содержащих языковую игру заголовков из газет «*The Financial Times*», «*Project Syndicate*», «*The New Yorker*» и др. и их переводов, размещенных на портале www.inosmi.ru [5], была выявлена частотность использования приемов языковой игры в оригинальных заголовках (см. гистограмму ниже).



Гистограмма демонстрирует, что риторические вопросы и обращения стоят на первом месте по частотности употребления. Второе место занимает оксюморон, третье – параллелизм, четвертое – аллюзия, пятое – контаминация.

Первое место занимают риторические вопросы и обращения, поскольку синтаксические средства способны увеличить выразительность текста и воздействовать на читателя на эмоциональном уровне. Риторические вопросы могут способствовать созданию различных эффектов для достижения определенных целей: комический эффект, драматический эффект, манипуляция, мотивация, описание ситуации, характеристика, выражение эмоций, добавление экспрессии, вовлечение читателя и т.д. Например: *We Are a Threat. Why Hide It?* (Newsweek), *Iran and Russia: is the honeymoon over?* (Bloomberg Businessweek), *Home Economics: Rising Food Prices Ruin the Recovery. Is It Alright?* (Time), *This Election's Big Question: What Makes America Great?* (Bloomberg).

Риторические обращения нередко используются журналистами для придания заголовку броскости: *It's the Economy, Putin!; Sorry, Ukraine, You Can't Beat Putin; Hey, Economists: People Are Complicated; Greeks, Welcome to the Soviet Union of 1991!* (Bloomberg); *Goodbye, Lenin: how a weighty symbol of the Soviet past divided a Ukrainian city* (The Guardian).

Оксюморон придает заголовку иронический оттенок, добавляет элемент противоречивости высказыванию. Так, в заголовках *The Lonely Arab Crowd, The Rule of the Lawless* (Project Syndicate) два семантически контрастных слова, с одной стороны, взаимоисключают друг друга, а с другой, – объединяются как определяемое и определяющее (*lonely – crowd; rule – lawless*).

Параллелизм является универсальным средством структурирования заголовка, его членения, ритмизации, организации целостности; этим обусловлена высокая частотность использования данного приема: *While Obama fiddles, Putin is in a pretty pickle* (The Washington Post).

В заголовках *It was Putin who shaped the way of mind, it was he who continues to call the shots in Syria* (The Financial Times), *Spy vs. Spy, Leader vs. Leader* (The New Yorker), *Here are the problems, here is Russia* (Bloomberg) параллелизм позволяет усилить воздействие на читателя за счет того, что в рамках параллельных структур помещены дополнительные выразительные синтаксические средства: повторы (*it was...who, spy, leader*), инверсия (*it was he who*).

Аллюзия – это верный способ актуализировать восприятие читателя и спровоцировать его ассоциации. Например: *Libya's Lord of the Flies, Beware of Smiling Bears, Ten Years after the Mouse Roared, The American Comeback Kid, In Ukraine's 'Klondike'* и т.д.

Контаминации (блендинг) используются для привлечения внимания и придания заголовку яркости и броскости. Например, в заголовке *Bizargeous Putin* американской газеты «*The American Conservative*» слово *bizargeous* создано по принципу блендинга, объединением двух английских слов *bizarre* и *gorgeous*. Яркими примерами контаминации являются и следующие заголовки американской газеты «*The Washington Post*»: *Putinpedia? Russia will create "alternative to Wikipedia" amid Putin Internet crackdown; What does freakonomics assert?*

Для того чтобы перевод заглавия в полной мере мог передать всё содержание и экспрессию, заложенную в заголовок автором оригинала, переводчику необходимо уметь изменять «формальные или семантические компоненты исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи» [4, с. 201], при этом строго соблюдая нормы переводящего языка.

Однако передача языковой игры чаще всего не обходится без потерь, а идеального перевода языковой игры, при полной передаче содержания и формы, можно добиться только в качестве исключения.

Таким образом, перед переводчиком стоит выбор: пожертвовать игрой слов, но передать содержание, или же наоборот, сосредоточиться на передаче игры, но при этом пожертвовать частью содержания, отклонившись от оригинала и заменив образ.

При анализе 30 содержащих языковую игру заголовков было отмечено использование переводчиками следующих закономерных соответствий и трансформаций для передачи языковой игры:

– аналоговый перевод: *Putin May Be Tiring of His Cronies* – Возможно, Путин устал от своих дружков (основа языковой игры – разговорная лексика); *Russian vigilantes give restaurants food for thought* – Еда – да не та (основа языковой игры – фразеологизм); *Ten Years after the Mouse Roared* – Комар укусил слона: десять лет спустя (основа языковой игры – аллюзия); *Waste Not, Want Not* – Мотовство до добра не доведет (основа языковой игры – фразеологизм);

– дословный перевод: *From War to Peace, From Peace to War* – От войны к миру, от мира к войне (основа языковой игры – хиазм); *Russian minds, hearts and refrigerators* – Российские умы, сердца и холодильники (основа языковой игры – нисходящая градация); *Lucky Putin, Unlucky Yeltsin* – Удачливый Путин, неудачник Ельцин (основа языковой игры – антитеза);

– дословный перевод, эквивалентный перевод: *No, Obama, Russia's Economy Isn't 'in Tatters'* – Нет, Обама, российская экономика не разорвана «в клочья» (основа языковой игры – риторическое обращение);

– замена: *A Syria policy that dare not speak its name* – Бесхребетная политика в Сирии (основа языковой игры – аллюзия);

– калькирование: *Indianomics* – Индианомика (основа языковой игры – контаминация); *Russian Resource Revolution* – Российская ресурсная революция (основа языковой игры – аллитерация); *Capitalism's secret love affair with bureaucracy* – Тайный роман капитализма с бюрократией (основа языковой игры – олицетворение);

– компенсация: *A Conspiracy So Immense* – Заговор, такой огромный (основа языковой игры – разговорный стиль, инверсия); *The Not So United Nations* – Организация не столь уж Объединенных Наций (основа языковой игры – разговорный стиль);

– конкретизация: *In Ukraine's 'Klondike'* – Украинская янтарная лихорадка (основа языковой игры – аллюзия);

– модуляция: *Oil in the Gulf, Then, Now, Tomorrow* – Нефть в Мексиканском заливе: что было, что есть, что будет (основа языковой игры – восходящая градация); *Putin Would Eat President Trump for Lunch* – Путин проглотит президента Трампа (основа языковой игры – фразеологизм); *Small Impact – Large Impact* – Эффект Обамы (основа языковой игры – аллюзия);

– перестановка, добавление, экспликация: *The Welfare State, RIP* – Государство всеобщего благосостояния, мир праху твоему (основа языковой игры – аббревиатура);

– перестановка, замена: *New Leadership, Same Old Ukraine* – Руководство новое, Украина прежняя (основа языковой игры – антитеза);

– перестановка, компенсация: *What Euro Crisis?* – Какой такой кризис евро? (основа языковой игры – риторический вопрос; разговорный стиль);

– перестановка, модуляция: *The American Comeback Kid* – Дитя американского возрождения (основа языковой игры – аллюзия);

– перестановка, эквивалентный перевод: *Humpty-Dumpty Iraq* – Иракский Шалтай-болтай (основа языковой игры – аллюзия);

– смысловое развитие, добавление: *Putinism in Crisis* – Кризис в России. Опять или наконец? (основа языковой игры – окказионализм);

– смысловое развитие, опущение: *Winners and losers of oil price plunge* – Кто-то теряет, а кто-то находит (основа языковой игры – антитеза);

– транскрипция: *Yankee, go home* – Янки, 'гоу хоум' (основа языковой игры – метонимия);

– членение предложений, объединение предложений: *Note to Baltic States: Israel Is Tiny. Too* – Прибалтика, внимание! Израиль, между прочим, тоже маленький (основа языковой игры – парцелляция);

– эквивалентный перевод: *For Whom America's Bell Tolls* – По ком звонит колокол в Америке (основа языковой игры – интертекстуальная игра слов); *Reasons for Russia's rouble rollercoaster ride* – Российский рубль на американских горках (основа языковой игры – аллитерация); *Something's Rotten in the State of Ukraine* – Прогнило что-то в украинском государстве (основа языковой игры – интертекстуальная игра слов).

Таким образом, при переводе газетно-публицистического стиля необходимо учитывать три фактора: применение специальных методов перевода, подборку языковых средств, которые относят к аналогичному функциональному стилю в переводящем языке и учет переводческих особенностей при взаимодействии двух языковых явлений.

Литература

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4. – С. 23–31.
2. Кожина Н.А. Нечто большее, чем название // Русская речь. – М., 1984. – № 6. – С. 26–32.
3. Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: структура, функции, типология / Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986. – С. 5
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М.: Московский лицей, 1996. – С. 201.
5. Информационный портал www.inosmi.ru.

Ю.А. Блинова

Самарский государственный социально-педагогический университет

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ МИФОНИМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Способность прецедентных имен за счет особой структуры значения накапливать смыслы в одних текстах и актуализировать их других, функционировать в разных дискурсах, а также их аксиологический потенциал вызывает интерес к их изучению. Материалом для исследования послужил словарь Хорста и Ингрид Демрих «Темы и мотивы в литературе», из которого путем сплошной выборки было выделено для анализа 17 мифонимов, значимых для дискурса художественной литературы: *Alkestis* 'Алкеста', *Amphitryon* 'Амфитрион', *Antigone* 'Антигона', *Argonauten* 'Аргонавты', *Herakles/Herkules* 'Геракл' (Геркулес), *Odysseus/Ulixes*, *Ulysses* 'Одиссей' (Улисс), *Ödipus* 'Эдип', *Orest* 'Орест', *Prometheus* 'Прометей', *Pygmalion* 'Пигмалион', *Orpheus* 'Орфей', *Zeus* 'Зевс', *Pandora* 'Пандора', *Medea* 'Медея', *Iphigenie* 'Ифигения', *Elektra* 'Электра', *Circe/Kirke* 'Цирцея'.

Литературные и мифологические персонажи, имеющие всечеловеческое значение и нашедшие многочисленные воплощения в литературе разных стран и эпох, называются в литературоведении вечными образами [2, с. 63-64]. К основным характеристикам вечных образов исследователи относят шесть: 1) заложенное в них глубокое общезначимое, нравственное и мировоззренческое содержание, выходящее за рам-

ки породившей их эпохи, 2) потенциальную многозначность, а значит и возможность многозначной интерпретации, 3) их эстетическую ценность, 4) присущее им символическое выражение неискоренимых свойств человеческого духа, 5) порождение многочисленных прямых и косвенных реминисценций в последующих литературных произведениях, 6) способность ассоциироваться у читателя с их характерными свойствами. Все вышеперечисленные характеристики совпадают с признаками прецедентных имен и подходят к выделенным из словаря мифонимамю.

Проанализировав словарную статью каждого имени мифологического персонажа, нами было обнаружено четыре ведущих признака, на основании которых строятся реминисценции в литературных текстах, и в соответствие с ними мы выделили четыре группы мифонимов: 1) имена персонажей с постоянными качествами, которые остаются неизменными в последующих произведениях-интерпретациях; 2) имена персонажей, идентификация которых осуществляется с определенным объектом или 3) с одним определяющим качеством; 4) имена персонажей, образующих пару с другим персонажем. К первой группе мифонимов мы отнесли всего лишь одно имя *Zeus* 'Зевс'. Фигура Зевса наделена комплексом качеств и атрибутами, символизирующих власть, и которые в любом другом тексте сохраняют однозначную интерпретацию, поэтому Зевс является для читателя символом власти.

Во вторую группу мифонимов, идентификация которых происходит с определенным объектом, входят 3 имени: *Pandora* 'Пандора' неразрывно связанная с ящиком бедствий и несчастий, который она открыла, *Pigmalion* 'Пигмалион' и его статуя, и *Argonauten* 'аргонавты' со своим кораблем «Арго». Четвертая группа мифонимов, имеющих пару, не многочисленна. К ней мы отнесли 3 имени: Орест составляет пару своей сестре Электре, Медея и ее муж Ясон, Пандора и Прометей.

Самой многочисленной является группа мифонимов с одним определяющим качеством. Практически все анализируемые мифонимы входят в эту группу. Дело в том, что импликационал мифонимов составляют несколько признаков, на которых базируется многозначность образов и возможность множества интерпретаций. Однако область сильного импликационала создает один определяющий признак, по которому происходит идентификация образа. Так, в качестве определяющих качеств или сильного импликационала мифонимов можно привести следующие имена: Прометей – борец со старым порядком, Алкеста – воплощение готовности принести себя в жертву ради любимого человека, Антигона – непоколебимое чувство долга вплоть до возможности

принести себя в жертву, Электра – безграничная любовь к отцу, Орфей – поэт, музыкант; Цирцея – волшебница-соблазнительница; Геракл / Геркулес – воплощение силы; Пигмалион – художник, Эдип – предопределение судьбы; Амфитрион – подмена героя и разоблачение; Ифигения – покорность судьбе и воле отца; Медея – волшебница.

Качество, формирующее область сильного импликационала, определяет вхождение мифонима в словарный состав немецкого языка. Так, имя Цирцея входит в словарный состав немецкого языка со значением ‘обольстительница’, и в толковом словаре немецкого языка DUDEN Deutsches Universalwörterbuch (далее DUW) зафиксировано следующее з, ср.:

Circe, die; -, -n [nach Circe, einer Zauberin der griech. Mythologie] : verführerische Frau [4, S. 306].

За precedentным именем *Herkules* ‘Геркулес’ закреплено значение ‘человек большой физической силы’, ср.: *(bildungssprachlich) Mensch mit großer Körperkraft: ein Herkules sein. Sternbild am nördlichen Sternenhimmel [4, S. 694].*

Также как и precedentные библейские имена мифонимы способны с аппелятивации, что подтверждается употреблением имен с артиклем и наличием формы множественного числа.

Словообразование немецкого языка позволяет включать в сложные слова в качестве одного из компонентов имена собственные, как личные, так и различные названия. Имена героев мифов также используются в качестве первого компонента композитов. Например, мифоним *Herkules* является компонентом сложного существительного *Herkulesarbeit* ‘геркулесов труд’ (ужасно тяжелая работа, требующая невероятных усилий), ср.:

Herkulesarbeit, die [nach den zwölf Arbeiten od. Kämpfen des Herkules (Herakles), die dieser auf Weisung des Delphischen Orakels zu vollbringen hatte]: ungeheuer schwere, große Kräfteaufwand erfordernde Arbeit [4, S. 694].

При этом имя собственное не только указывает на деятеля, как это бывает с обычными отыменными композитами, но и на его главное качество – силу. В этом случае мы наблюдаем фразеологизацию композита, поскольку это сложное существительное невозможно трансформировать в словосочетание *Arbeit des Herkules* без потери смысла.

Интересным представляется на наш взгляд использование мифонимов в качестве терминов. Так, имя Геркулеса служит названием созвездия Геркулес, а также в составе композита дало название растению

Herkuleskraut ‘геркулесова/гераклова трава (борщевик), сорту тыквы *Herkuleskeule* и виду грибов *Herkuleskeule*, ср.:

Herkuleskeule, die [verschiedene Darstellungen zeigen den Sagenhelden mit einer Keule]: 1. Flaschenkürbis mit langen, keulenförmigen Früchten. 2. Ständerpilz mit keulenförmiger, runzlicher Oberfläche;

Herkuleskraut, das [nach Übers, des botan. lat. Namens Heracleum] : Bärenklau[4, S.].

Растение гераклова трава получило название за свои исполинские размеры, сорт тыквы и вид грибов за сходство по форме с дубинкой Геракла/ Геркулеса. Способность мифонимов к метафоризации обеспечивает семантическую мотивированность терминологического названия. В терминоведении семантические процессы вторичной номинации: метафоризации, метонимизации, сенекдохи, переноса названия по функции считаются основными при появлении терминологического значения [1, с. 46].

Свойство прецедентных мифонимов участвовать в образовании терминов приближает их к прецедентным антропонимам, способных участвовать в образовании терминов-эпонимов. В лингвистике под терминами-эпонимами принято понимать термины, основанные на именах собственных по фамилии ученого открывшего какое-либо явление или закономерность либо создавшего какой-либо прибор и прочее [1, с. 44-45]. Однако, мы считаем, что правомерно говорить об образовании эпонимов и в случае использования вместо антропонима – фамилии ученого имени мифологического персонажа. Ср.: *Ödipuskomplex* ‘Эдипов комплекс’; *Elektrakomplex* ‘комплекс Электры’; *Pygmalioneffekt* ‘эффект Пигмалиона’; *Pygmalionismus* ‘Пигмалионофилия’. Сферой употребления этих четырех терминов является психология и психоанализ. Ср.:

Ödipuskomplex, der; -es [nach dem thebanischen Sagenkönig Ödipus] (Psychoanalyse): zu starke Bindung eines Kindes an den gegengeschlechtlichen Elternteil, bes. des Knaben an die Mutter [4, S. 1094];

Elektrakomplex,-der [nach der griech. Sagengestalt Elektra] (Psych) : bei weiblichen Personen auftretende zu starke Bindung an den Vater [4, S. 422];

Pygmalioneffekt, der (Psychologie) : Effekt, dass Schüler, die ihr Lehrer für intelligent hält, während der Schulzeit eine bessere Intelligenzentwicklung zeigen als Kinder, die dem Lehrer weniger intelligent zu sein scheinen [http://www.duden.de/rechtschreibung/Pygmalioneffekt].

Впервые греческую мифологию использовал Зигмунд Фрейд для объяснения психических процессов и разъяснения своей теории психоанализа. Термин эффект Пигмалиона был предложен американским психологом Розенталем в 1966 году.

Словообразовательный потенциал мифонимов реализуется при образовании от них существительных и прилагательных. Наиболее продуктивными в этом отношении являются следующие мифонимы: *Odyseus* – *Odysee* ‘Одиссей – одиссея’, *Orpheus* – *Orphik*, *Orphiker* ‘Орфей орфизм, орфик’, *Orest* – *Orestie* ‘Орест – Орестея’, ср.:

Odysee, die -, -n [nach dem Epos Homers, in dem die abenteuerlichen Irrfahrten des Odysseus geschildert werden] (bildungsspr.) lange Irrfahrt; lange mit Schwierigkeiten verbundene abenteuerliche Reise: das war je die reiste Odysee (4, S. 1094).

В толковом словаре немецкого языка в словарной статье четырех мифонимов приводятся образованные от них прилагательные с суффиксом *-isch*: *herkulisch* ‘геркулесов’; *odysseisch* ‘одиссейский’; *prometheisch* ‘прометейский’; *orphisch* ‘орфический’. Как правило, от имен собственных образуются притяжательные прилагательные, однако прецедентные мифологические имена при переходе в имя прилагательное способны придавать им качественное значение, поскольку образованные прилагательные указывают на такое качество героя, которое присуще ему в наибольшей степени, но может проявляться и в других индивидах или предметах. Наиболее характерный признак персонажа может быть выражен в этом случае через отнесение к его имени, которое осуществляется за счет импликационной связи между носителем имени и признаком, т.е. транскатегориальной метонимии, ср.:

herkulisch <Adj>: (bildungsspr.) *riesenstark [wie Herkules]: über herkulische Kräfte verfügen [5, <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/herkulisch>];*

odysseisch <Adj>: *eine Odysee betreffend; in der Art einer Odysee [5, <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/odysseisch>];*

prometheisch <Adj> [nach Prometheus, dem Titanen der griech. Mythologie] (bildungsspr.): *an Kraft, Größe alles überraschend, titanenhaft: eine prometheische Tat, prometheisches Ringen [5, <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/prometheisch>];*

orphisch <Adj>: *a) die Orphik betreffend; b) (bildungsspr.) geheimnisvoll, mystisch [5, <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/orphisch>].*

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что мифологические имена можно активировать через их словообразовательную подвижность, в частности через их способность к транскатегориальной метонимии. Зафиксированные в толковом словаре мифонимы, а также их производные сопровождаются стилистической пометой *bildungsspr.* ‘книжное’. Стилистическая закреплённость, а также указание сферы употребления прецедентных мифонимов даёт сведения об их дискурсивной направленности. Книжный пласт лексики обеспечивает все виды институциональных дискурсов наряду с дискурсом художественной литературы.

Литература

1. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
2. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 752 с.
3. Daemrich I.G., Horst S. Themen und Motive in der Literatur: ein Handbuch / Horst S. und Ingrid G. Daemrich. – 2., überarb. und erw. Aufl. – Tübingen ; Basel : Franke, 1995. – 436 S.
4. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. Dudenred. Unter Leitung von Günter Drosdowski. [Unter Mitw. Von Maria Dose ...]. – 2., völlig neu bearb. u. stark. erw. Aufl. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag., 2006. – 2016 S.
5. DUDEN. – Retrieved from: <http://www.duden.de> (date of access: 12.09.2016).

А.А. Блохина, А.В. Иванов

*Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова*

КУЛИНАРНАЯ ЛЕКСИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОМ АСПЕКТАХ И СПЕЦИФИКА ЕЁ ПЕРЕДАЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

В последнее время в лингвистике отмечен интерес к проблемам диалога языков и культур, что обусловлено современными тенденциями развития глобальной межкультурной и межъязыковой коммуникации. Интенсивные межкультурные и межъязыковые контакты приводят к всё более тесному сближению разноязычных лингвокультурных сфер, в том числе и в сфере приготовления и потребления пищи.

При изучении кулинарной лексики мы принимали во внимание исторические и национально-культурные факторы, оказывающие влияние на процессы приготовления пищи, на особенности номинации готовых пищевых изделий. В ходе исследования было установлено, что каждый период в истории Великобритании и США оставил свой отпечаток на развитии кулинарии в этих странах. Представители различных этносов привнесли в англосаксонскую кухню свои способы приготовления пищи, свои продукты, из которых приготавливались те или иные

блюда. Существенное влияние на процессы приготовления пищи оказало завоевание новых земель, расширение торгово-экономических отношений и стремительное развитие промышленности. В эти периоды увеличивался лексический запас, обслуживавший эту сферу человеческой деятельности, менялась семантика существующих слов, появлялись новые номинации в лексическом поле «Кулинария».

В ходе анализа лексики, отобранной из словарей и меню ресторанов и баров Великобритании и США, было установлено, что английский язык впитал в себя множество гастрономических реалий из французского, немецкого, испанского, итальянского, японского и китайского языков. Ниже приведена диаграмма заимствований кулинарной лексики из упомянутых языков. Большинство заимствованных слов – частично ассимилированы.

Помимо заимствованной кулинарной лексики, английский гастрономический вокабуляр включает местные словоупотребления, свойственные определенным регионам Великобритании и США. В.В. Ощепкова пишет, что британская кухня подразделяется на валлийскую кухню, шотландскую, ирландскую и собственно английскую [3, с. 136]. Кухня США представлена такими регионами как Запад и Средний Запад, Юг и Юго-Запад (креольская кухня), Северо-Восток (Новая Англия) [3, с. 149].

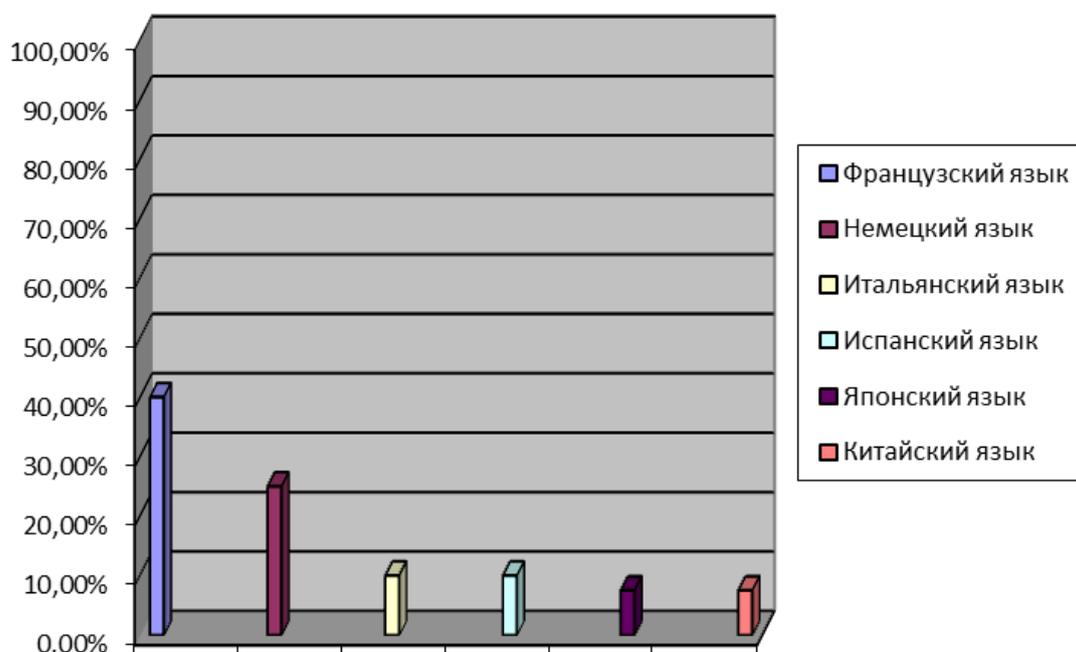


Диаграмма 1. Заимствования в области кулинарной лексики

Говоря о специфике передачи кулинарной лексики при переводе, особое внимание следует уделить анализу приемов и способов перевода, которыми пользуется переводчик в целях адекватного перевода реалий, являющихся частью той или иной культуры.

Л.К. Латышев подразделяет переводческие трансформации на категориально-морфологические, когда одна категориальная форма заменяется другой или несколькими другими формами, синтаксические, при использовании которых один тип синтаксической конструкции заменяется другим, стилистические, сопровождающиеся изменением стилистической окраски определенной части переводимого текста, семантические, приводящие не только к изменению формы, но и содержания, а также смешанные, включающие лексико-семантические и синтаксико-морфологические трансформации [2, с. 28].

Л.С. Бархударов отмечает, что «достижение переводческой эквивалентности («адекватности перевода»), вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков, требует от переводчика, прежде всего, умения произвести многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования – так называемые переводческие трансформации», различая при этом такие трансформации как перестановка, добавление, замена, опущение [1, с. 150].

Разумеется, не существует заданного набора приемов и способов, используемых при переводе кулинарной лексики. В ходе исследования нами были проанализированы 123 лексические единицы, взятые методом сплошной выборки из кулинарных книг и словарей в целях выявления наиболее и наименее частотных переводческих трансформаций при переводе кулинарной лексики. Рассмотрим примеры.

Транскрипция и транслитерация. Обычно данный прием используется, когда важнее передать национальный колорит, сохранить присущую ему оригинальность. Содержание при этом вторично. Часто с помощью данных способов можно передать реалию, которая не имеет эквивалента в языке получателя. Примеры: «*sandwich*» – сэндвич, «*Cullen skink*» – каллен-скинк, «*coddle*» – коддл, «*roast beef*» – рoстбиф, «*laver bread*» – лавербред, «*lobster*» – лобстер, «*cacao*» – какао, «*chop suey*» – чоп суи, «*udon*» – удон, «*sushi*» – суши, «*crab*» – краб, «*champ*» – чамп, «*colcannon*» – колканон, «*boxty*» – боксти, «*stovies*» – стовис, «*haggis*» – хаггис, «*neeps and tatties*» – нипс&таттис, «*sashimi*» – са-шими, «*pesto*» – песто, «*espresso*» – эспрессо, «*pizza*» – пицца, «*soba*» – соба, «*nori*» – нори, «*tofu*» – тофу, «*ragout*» – рагу, «*jam*» – джем, «*schnitzel*» – шницель, «*strudel*» – штрудель, «*crumble*» – крамбл, «*trifle*» – трайфл.

Калькирование. Примеры: «*Yorkshire pudding*» – йоркширский пудинг, «*Brunswick stew*» – рагу «Брансвик», «*Irish stew*» – рагу по-ирландски, «*pork pie*» – пирог из свинины, «*cheese knife*» – нож для сыра, «*bread knife*» – нож для хлеба, «*ox tail soup*» – суп из бычьих хвостов, «*lemon cheesecake*» – лимонный чизкейк, «*orange paste*» – апельсиновое пюре, «*mushroom omelette*» – грибной омлет, «*plum pudding*» – пудинг с изюмом, «*fish cake*» – рыбная котлета, «*cheese omelette*» – сырный омлет, «*rocket salad*» – салат из рукколы, «*garlic sauce*» – чесночный соус. Перевод гастрономических номинаций был осуществлен с помощью соответствующих элементов в ПЯ. Применяя прием калькирования, переводчик зачастую прибегает к использованию и других трансформаций, в числе которых изменения падежных форм, увеличение количества слов в словосочетании, аффиксов, изменение порядка слов, изменение морфологического и синтаксического статуса слов. Некоторые существительные переходят в прилагательные, в словосочетании добавляется предлог «по», для указания на то, как приготовлено данное блюдо, с учетом каких традиций и т.д.

Лексико-семантические замены. Примеры: «*blackberry*» – ежевика, «*pineapple*» – ананас, «*cranberry*» – клюква, «*strawberry*» – клубника, «*blueberry*» – голубика, «*raspberry*» – малина, «*bake oven*» – духовка, «*foxberry*» – брусника, «*mincing machine*» – мясорубка, «*corkscrew*» – штопор, «*tea pot*» – чайник, «*to heat up*» – подогреть, «*to slice up*» – нарезать, «*to drizzle with*» – сбрызнуть, «*to warm up*» – подогреть, разогреть, «*to coat over*» – накрыть, «*to dish up*» – подавать. В приведенных примерах значения лексических единиц либо не совпадают, либо совпадают, но частично, поэтому способ лексико-семантической замены удобен в данных случаях.

Описательный перевод. Примеры: «*jambalaya*» – плов с ветчиной, курицей или устрицами, «*grits*» – блюдо из грубо размолотой кукурузы, «*chamr*» – пюре из картофеля со сливочным маслом и зеленым луком, «*coddle*» – бекон и колбаски, тушеные с картофелем и луком, «*Welsh cake*» – оладья из пресного теста, «*laver bread*» – красные водоросли, приготовленные на медленном огне, «*cullen skink*» – похлебка с копченой пикшей, «*neeps and tatties*» – пюре из брюквы и картофеля, «*Dundee cake*» – круглый кекс с орехами, цукатами и пряностями, «*Battenberg cake*» – бисквитный торт, «*roly-poly pudding*» – рулет с джемом и изюмом, «*syllabub*» – взбитые сливки с вином и сахаром. Данный прием используется в том случае, когда передача национального колорита не так важна; более важным представляется передать содержание, раскрыть специфику приготовления номинируемого блюда, его отличительные особенности, дать получателю представление о его ингредиентах.

Анализ показывает, что наиболее частотными переводческими трансформациями при переводе кулинарной лексики являются транскрипция и транслитерация, лексико-семантические замены, описательный перевод и калькирование.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода): Учеб. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Латышев Л.К. Технология перевода: Учебное пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз). – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
3. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – СПб.: Каро, 2004. – 336 с.

К.А. Гирфанова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ Н.С. ЛЕСКОВА 1860-Х ГГ.

Изначально публицистика Н.С. Лескова строилась из многочисленных и разнообразных элементов – статей широчайшего поля проблематики, тематики, идейного содержания. Публицистика писателя стремилась к всеохватности и, как следствие, отличалась децентрализацией, находясь, по терминологии Ю.П. Сурмина, в состоянии «хаоса», которое предшествует рождению системы [6]. Этому соответствует и разнообразие жанрово-стилевых поисков Лескова-публициста в 1860-е гг., он пробует себя во многих публицистических жанрах, экспериментирует с литературными формами.

Характерной приметой ранних публицистических опытов является параллелизм, а в ряде случаев перекрещивание направлений художественных исканий Лескова-писателя и Лескова-публициста. В данном случае можно полностью согласиться с точкой зрения П.П. Каминского о том, что «писательская публицистика – переходное явление, объединяющее публицистичность и художественность как способы мышления» [1, с. 7]. Для Лескова это были изначально внутренне взаимосвязанные и взаимодействующие сферы творческой деятельности.

Первый период творчества – 1860-е гг. – и в художественном творчестве, и в публицистике отличается активными попытками авторского самоопределения, прежде всего, в тематике и проблематике. В частности, в публицистическом наследии Лескова 1860-х гг., при всем ее «многотемье», можно выделить несколько крупных блоков, посвященных народной теме, ее социальным вопросам, а также расколу и литературе. Их разновекторность при ближайшем рассмотрении оказывается довольно стройным и прочным единством, формирующимся вокруг одной проблемы, претендующей на роль центра в становящейся системе. Это – тема народа.

Особенно остро звучит данная тема в публицистике писателя именно в 1860-е гг., в период ломки патриархального уклада русской национальной жизни, когда Лесков, как и его великие современники Толстой и Достоевский, был озабочен нарастающим процессом разрушения нравственных ценностей прошлого в русском обществе, «расчеловечивания» русского человека. Не приемля идей революционного пересоздания жизни, с недоверием относясь к устанавливающимся в России новым общественным отношениям, Лесков, как известно, возлагает свои надежды на духовное пробуждение, духовный рост русского человека, на противостояние «расчеловечиванию» высших велений совести и сердца. И в первую очередь его привлекает человек из народной среды – целостностью своей натуры, в условиях русской действительности хранящей всё ещё живые силы русской национальной жизни, русского национального характера. Об этом писатель говорит в своих художественных произведениях 1860-х гг. и в публицистике данного периода. Исцелить русский народ от этого недуга, по мнению Лескова, может просвещение, образование, целенаправленное воспитание.

В этом плане особенно показательны статьи Лескова, посвященные проблемам народного образования, напрямую связанные с дискурсом публициста о социальном положении русского народа, особенно детей («маленьких людей»). Авторитетом в вопросах воспитания и образования детей из народной среды в 1862–1863 гг. для Лескова был знаменитый военно-полевой хирург и педагог Н.И. Пирогов, с которым писатель вел активную переписку. В статьях «Н.И. Пирогов» (Русская речь. 1861. № 32–33), «Несколько слов об учителях сельских школ» (Северная пчела. 1862. № 199) Лесков ведет интереснейший диалог с выдающимся педагогом, разделяя его мнение об образовании детей. Мысли Лескова и Пирогова, которого писатель характеризует как врача «нравственных язв общества», неуклонно стремившегося

«воспитать в молодом поколении, вверенном его попечению, те человеческие стороны, которые составляют гражданскую доблесть по понятиям просвещенных людей XIX века» (статья «Н.И. Пирогов»); [3, с. 256], в названных статьях равноправны и взаимопроникаемы. На основе идей Пирогова публицист, по сути, выстраивает свою точку зрения. В частности, самым важным, вслед за Пироговым, Лесков считает начальное образование, закладывающее в становление будущей личности нравственно-этические основы, о которых он говорит в статье «Несколько слов об учителях сельских школ»: «Первоначальное образование – дело великой важности! Для ребенка оно определяет весь его дальнейший склад мыслей, можно сказать, даже, всю его будущность ... » [4, с. 665]. Не менее важным признается положение Пирогова о необходимости воспитания, которое также должно строиться на христианской нравственности.

Показателен и стиль рассматриваемых заметок: в них отсутствуют хлесткие выражения, резкие эпитеты, разоблачительный пафос, напротив, активно используется положительно-оценочная лексика, призванная возвысить педагогические заслуги Пирогова: «блистательно доказанное мнение Н.И. Пирогова», «более чем справедливая мысль Н.И. Пирогова» и т. д. [4, с. 666]. Включая в свой текст чужой, Лесков в данном случае расширяет границы текстового пространства, тематики и проблематики статьи, устанавливая системные связи своей публицистики с надсистемой русской педагогики, культуры, религии, философии.

На фоне высоких педагогических идей Пирогова Лесков рассматривает конкретные случаи совсем других методов воспитания («Средства к возвышению народной нравственности» (Северная пчела. 1862. № 86), «Русское купечество по отношению к находящимся при них торговым мальчикам....» (Северная пчела. 1862. № 93), «О маленьких людях» (Северная пчела. 1863. № 167), «Еще о маленьких людях» (Северная пчела. 1863. № 168), «Два слова по поводу толков о маленьких людях» (Северная пчела. 1863. № 172). Так, в статье «Торговая кабала» (Указатель экономический. 1861. № 221), писатель, ссылаясь на публикации "Московского курьера" (№ 27, 28 за 1861 г.), где сообщаются «о быте московских гостинодворских мальчиков такие вещи, что ... сердце сжимается от ужаса и страха за эти несчастные создания, выводимые в люди путем холода, голода, бесприютности и затрещин» [3, с. 202], Лесков-публицист обращается к суровой «школе жизни», которую проходят дети, отданные родителями на службу в торговые лавки.

«В этой школе, – пишет он, впервые обращая внимание на проблему, художественное воплощение которой позднее будет найдено А.П. Чеховым в его рассказе «Ванька» (1886), – ребенок не учится ничему полезному. ... Мальчик ни у кого не может, то есть не смеет, спросить объяснения ни одному жизненному явлению, на котором останавливается его детское внимание; он не имеет никогда в руках ни одной книги, доступной его детскому пониманию и способной хоть мало-мальски осветить его разум объяснением самых простых явлений в жизни природы и человека» [3, с. 203]. Переходя в разряд приказчиков и будучи к этому времени абсолютно испорчен в духовном отношении, такой ребенок с легкостью постигает «надувательное искусство и прикладывая его на практике к хозяину, он наконец выходит в люди, заводит лавочку, делается хозяином, устраивает порядок в своей молодцовской, по образцу того закона, в котором сам вырос, и «взвешивает» тех, кого вверит ему родительское благоразумие для вывода в свою очередь в люди» [3, с. 203]. Идея «отвратительного круговорота опошления» русского человека, передаваемая образом круга, в финале заканчивается горячим призывом автора: «Этому нужно положить конец» [3, с. 205].

Позднее эта тема была продолжена в подборке публикаций о «маленьких людях», опубликованных 25, 26 и 30 июня 1863 г. в «Северной пчеле», где писатель уже бьет во все колокола, обращаясь за помощью в решении этой проблемы и к прессе, и к полиции, и к обществу, предлагая свою программу улучшения «безотрадного быта» «ремесленных мальчиков», отвечая на нападки и даже угрозы гостинодворских торговцев; требуя для этих детей «грамоты, чтобы они были хоть на волосок светлее и доступнее голосу совести, чем их принципалы», чтобы они «росли детьми и знали детские радости» [4, с. 726].

Самым главным в очерках 1860-х гг. является мысль об опасности разобщения нации и о возможности предотвратить это с помощью воспитания, уважения к инациональному.

В связи с проблемами образования и воспитания, причем в традиционно русском понимании, Лесков рассматривает и женский вопрос, которому посвящает несколько статей в 1870-е гг. Его, например, не устраивает воспитание, которое получают девушки в Смольном институте, где их обучают тому, как играть роль «русских француженок» и «идиллических пастушек».

Другие заметки серии также поднимают актуальнейшие проблемы социально-политической жизни русского общества, которые всякий раз усложняются введением в них нравственно-этических, психологических аспектов. Лесков стремится открыть сложную природу социальных противоречий, того хаоса и абсурда, которые установились в русской жизни.

В конце 1870-х гг. тема образования углубляется автором. Особую группу статей составляют публикации об образовании и воспитании: цикл «Начальная школа» (Петербургская газета. 1879. № 223); «Начальная школа и духовенство» (Петербургская газета. 1879. № 231) органично связанные со статьями о круге детского чтения: «Сентиментальное благочестие. Об издании „Русский рабочий“» (Православное обозрение. 1876. № 3); «Энергическая бестактность. „Народный листок“ престонародная газета, издаваемая в Москве под редакцией М.М. Дмитриева» (Православное обозрение. 1876. Т. II, № 5); «Педагогическое юродство. Педагогический журнал „Детский Сад“ и его приложения» (Православное обозрение. 1876. № 7).

Правильная постановка цели воспитательного процесса, по мнению Лескова, напрямую связана с процессом самоидентификации русского народа. Социум должен изначально воспитывать в человеке достойного члена общества и главное – искренне верующего человека, что является национальной традицией, исходящей из представления о ребенке как о даре Божьем. Не принимая революционного переустройства русской жизни, Лесков верит в ее постепенное совершенствование путем воспитания (и самовоспитания) каждого отдельного члена общества. «Прямолнейных натур <...> нет в природе: живой человек гораздо сложнее, и добро у него мешается со злом», – замечает Лесков [5, с. 3]. Как видим, вопросам воспитания в эпоху духовного кризиса нации придается необычайный масштаб, Лесков видит их непосредственную связь с проблемами социально-исторического и философского плана.

Стержнем воспитания, по Лескову, должно быть возвращение в ребенке нравственности, совестливого отношения к себе и окружающим. Вслед за Н.И. Пироговым Лесков говорит о безусловном приоритете воспитания перед «обучением грамотности». Самым доступным источником необходимых знаний для детей Лесков считает Библию: «В простейшей и вразумительной форме Библия учит: трудиться, уважать родителей, любить других, как самого себя, быть правдивым, воздерживаться от всякого насилия над личностью и от всякого помысла о захвате чужой собственности» [2, с. 1]. Таким образом, в сознании Лескова проблема образования и воспитания напрямую связана с религиозным аспектом. В дальнейшем Лесков-публицист развивает мысль о высоком назначении литературы для излечения общества от духовных «немощей», являющихся, по убеждению писателя, причиной всех остальных.

Литература

1. Каминский П. П. Публицистика В. Г. Распутина: мировоззрение и проблематика: автореф. дис. ... канд. филол. наук / П. П. Каминский. – Томск, 2006. – 22 с.
2. Лесков Н.С. Начальная школа // Петербургская газета. – СПб., 1879. – № 223.
3. Лесков Н. С. Полн. собр. соч. : в 30 т. / сост. и общ. ред. И. П. Видуэцкая. – М. : Терра, 1996. – Т. 1. – 912 с.
4. Лесков Н. С. Полн. собр. соч. : в 30 т. / сост. и общ. ред. И. П. Видуэцкая. – М. : Терра, 1998. – Т. 2. – 992 с.
5. Лесков Н.С. Чудеса и знамения. Наблюдения, опыты и заметки // Церковно-общественный вестник. – СПб., 1878. – № 34.
6. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ [Электронный ресурс] // Системный анализ: Лекции / В. Сафронов. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2006–2013. – URL: <http://victor-safronov.narod.ru/systems-analysis/lectures/surmin/07.html> (дата обращения: 25.01.2011).

Е.А. Градалева, Н.Ю. Молева

Самарский государственный технический университет

ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕПТА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ НАРОДА

Каждая культура характеризуется определённым набором универсальных и национально-специфических концептов. При этом многие универсальные концепты, которые существуют во всех культурах, могут иметь определённую национальную специфику в каждой из них. Это проявляется в том, что по своему содержанию такие концепты совпадают только частично [3, с. 142]. Они могут вызывать разные ассоциации и реакции, отличаться своим ценностным компонентом, обладать различным количеством языковых средств их фиксации. Они по-разному реализуются в национальном фольклоре и литературе, могут быть более значимы для одного народа и менее для другого.

Таким универсальным концептом с национально-специфическими чертами является концепт «конь». Популярность данного животного во многом предопределена его функциональными качествами, которые были необходимы в жизнедеятельности человека на протяжении веков. Как отмечает Дж. Дорре, лошадь – это объект, который используется для развлечения или ради дохода. Именно так объясняется противоречивость образа лошади, который представляет собой как объект широкого потребления, так и культурный знак [4, с. 13].

С развитием технологий конь теряет свою популярность во многих культурах и остается в них элементом прошлого, воплощённым в национальном достоянии страны. Н.А. Илюхина пишет, что образ коня обладает богатым семантическим потенциалом, отличается многообразием функций, что свидетельствует о его устойчивости в сознании носителей русского языка, архетипичности [2, с. 290].

В Великобритании концепт «конь» активно функционирует и в современной социально-культурной сфере народа. Об этом свидетельствует, в первую очередь, наличие целого ряда культурных мероприятий с участием данного животного.

На многих праздниках и фестивалях можно увидеть искусственно созданную лошадь *Hobby Horse* (*Padstow Hobby Horse Festival, Minehead Hobby Horse Festival, Dunster Hobby Horse Festival, Morris Dance, Banbury Hobby Horse Festival, Hoodening* и др.). Лошадь изображена здесь не в своей прямой функции, как пахотное животное, а становится ведущим персонажем, наделенным человеческими чертами [1, с. 46].

И если в перечисленных культурных мероприятиях прослеживается участие не самого животного, а образа в виде людей, переодетых в лошадь, различной конской атрибутики, то в спортивных играх и состязаниях участвует именно животное. По данным нашего исследования, в Великобритании насчитывается более 80 спортивных соревнований с участием животных. Из них 46 – это виды спорта, в которых присутствуют лошади, что составляет приблизительно 55%. Такое доминирующее количество мероприятий, связанных с лошадей, безусловно, говорит о значимости животного для британцев и о важной роли концепта «конь» в британской лингвокультуре.

Названия спортивных мероприятий с участием лошади распадаются на семь семантических групп. Доминирующей является группа названий, выражающих характер действия (35%): *Jump Racing, Mounted Games, Show Jumping, Dressage, Eventing, Riding for the Disabled, Horse Show, Equestrian Vaulting, Combined Driving, Working Equitation, Reining, Jousting, Pleasure Riding, Team Chasing, Campdrafting, Gymkhana*. Рассмотрим подробнее историю происхождения некоторых из них.

Название *Mounted Games* имеет в основе глагол *to mount*, который обычно употребляется в словосочетании *to mount a horse* (оседлать лошадь). *Mounted Games* – это конные игры с участием пони. Следует помнить, что понятие *pony* в британской лингвокультуре сильно отличается от понятия «пони» в русской. Для британцев пони – это не маленькая лошадка, как для русских. Высота пони, участвующих в состязаниях *Mounted Games*, может достигать 152 см, что соответствует раз-

меру обычной лошади. Для игр требуются хорошие навыки верховой езды, координация, решимость, настойчивость, соревновательный дух, умение работать вместе с другими гонщиками и помогать друг другу.

Название *Reining* произошло от глагола *to rein* (править, держать в узде). Это самые динамичные и зрелищные соревнования, часто их называют «выездкой». В каждом турнире выбирается определённая схема езды. Она может включать круги на галопе (*circles*), перемену ноги на галопе (*lead change*), спин (*spin*) – быстрое вращение на месте, роллбэк (*rollback*) – остановку с галопа и резкий разворот на 180°. Символом данного вида спорта является скользящая остановка (*sliding stop*), когда по команде всадника скачущая галопом лошадь мгновенно тормозит задними ногами, как будто скользит.

В основе названия *Eventing* находится слово *event* (событие). По сути, соревнования *Eventing* и представляют собой масштабное событие, происходящее три дня. Иногда в Великобритании их называют выражением *three-day event*. Этот вид конного спорта состоит из конной дрессуры в первый день, кросса или полевых испытаний во второй день и конкура в третий день. Все три испытания должна пройти одна лошадь, они показывают тренированность и разностороннюю подготовку животного. Первый день выездки предназначен для того, чтобы показать послушность лошади, во второй день кросса выявляют, насколько она вынослива и резва, а также оценивают её способность к прыжкам. Третий день конкура предназначен для проверки лошади на работоспособность после трудных испытаний предыдущего дня. Раньше этот вид спорта предназначался для военных, поскольку позволял увидеть подготовленность лошади к испытаниям на войне. В настоящее время *Eventing* (троеборье) входит в список Олимпийских видов спорта.

Название *Campdrafting* состоит из двух основ: *camp* – загон, *to draft* – производить отбор. В данном виде соревнований наездник выбирает из стада в загоне одного быка. Он должен найти быстрого, но такого, с каким он сможет справиться. Весь смысл спорта заключается в том, чтобы выбрать удачного быка, а потом управлять им и совершать ряд заданий на скорость.

Некоторые названия представляют собой заимствования из других языков. Например, название *Dressage* произошло от французского слова *dressage*, которое означает «тренировка», «дрессировка». В данном виде спорта участники демонстрируют способность лошади выполнять правильные движения на всех аллюрах, а также плавные переходы из одного аллюра в другой. Способность к этому вырабатывается специальной тренировкой, что и отражено в названии.

Второй компонент названия *Equestrian Vaulting* произошел от французского слова *voltiger* (порхать). Данный глагол превращает название в метафору, отражающую лёгкость выполнения гимнастических упражнений во время верховой езды. Дисциплина представляет собой выполнение гимнастических упражнений на лошади, которая двигается по манежу галопом или шагом.

Gymkhana – это индийское слово, обозначающее игры на лошадях. Данное конное соревнование состоит из гонок и синхронизированных игр для всадников на лошадях. Эти события имеют особое значение для детей и часто бывают организованы конным клубом *Pony Club* (см. www.pcuk.org).

Три следующие семантические группы названий видов спортивных игр в два раза менее многочисленны, чем предыдущая, каждая из них содержит около 17% единиц:

– Названия по типу обмундирования и оборудования: *Hurdling, Harness Racing, Horseball, Polo, Polocrosse, Tent Pegging, Sidesaddle, Carriage Driving, Hunt Seat, Quintain*.

– Названия по городским объектам и типу местности: *Flat Racing, Cross-country, Trail Riding, Bodmin Riding, Point-to-point, Field Trial, Kiplingotes Derby, Steeplechase*.

– Названия по типу животного: *Field Hunter, Show Hunter, Show Hack, Riding Horse, Working Hunter, Pony Racing, Pony Trekking, Thoroughbred Horse Racing*.

Существуют совершенно явные названия видов спорта по типу используемого обмундирования и оборудования: например, названия *Sidesaddle, Hunt Seat* обозначают тип седла, название *Hurdling* имеет в основе слово *hurdle* – барьер, а название *Harness Racing* содержит слово *harness* – сбруя.

Менее очевидными представляются метафорические названия. Например, название *Tent Pegging* произошло от английской единицы *tent peg*, означающей колышек для натягивания палатки. Состязание заключается в том, что во время езды верхом всадник должен копьём проколоть небольшой предмет, находящийся на земле (называемый британцами *tent peg*). Тентпеггинг возник как военное упражнение, позволявшее кавалеристам оттачивать мастерство поражать маленькие цели. Согласно статистике международных чемпионатов, победителями в таких соревнованиях чаще всего становятся конные полицейские.

В данной семантической группе также есть заимствования. Например, это единицы *Polo* и *Polocrosse*. Название *Polo* происходит от тибетского слова *pulu* – мяч. Этот командный вид спорта с мячом появился в Средней Азии в 1 в. н.э. Участники играют верхом на лошадях

и перемещают мяч по полю с помощью специальной клюшки. Данный вид спорта также имеет образные названия: *Hockey on horseback*, *The sport of Kings*.

Название *Polocrosse* получено путем сложения слова *polo* и французского слова *la crosse*, обозначающего специальную ракетку с сеткой. Если во время игры в поло по мячу бьют снизу, то здесь по нему бьют сверху.

Названия по городским объектам и типу местности выражают характер трассы для скачек: по горизонтальной плоскости (*Flat Racing*, *Field Trial*) или по пересечённой местности (*Cross-country*), могут содержать названия городов (*Bodmin Riding*, *Kiplingcotes Derby*), объекты обозначения начала и конца трассы (*Point-to-Point*, *Steeplechase*). Название *Steeplechase* объединяет в себе слова *steeple* – колокольня и *chase* – забег. Вид спорта получил такое название из-за того, что раньше это были скачки по пересечённой местности до заранее условленного пункта, а этим пунктом была издалека заметная колокольня.

Группа названий по типу животного содержит единицы, обозначающие различные виды лошадей. Например, *field hunter* – тип охотничьей лошади, который со временем превратился в название вида соревнований лошадей, показывающих свою выносливость в процессе охоты на лис. В названии *Thoroughbred Horse Racing* подчёркивается элитное происхождение участвующих лошадей (*thoroughbred* – чистокровный, породистый). Спортивные мероприятия *Pony Racing*, *Pony Trekking* – это не соревнования маленьких лошадок, как мы привыкли их воспринимать в русской лингвокультуре. Как мы уже говорили ранее, для британцев *pony* – это особый вид лошадей ростом 147–152 см.

Самые нераспространённые способы номинации видов спорта включают в себя обозначение объекта преследования (*Fox-hunting*, *Drag Hunting*), качеств животного (*Endurance Riding*), чисел (*Tetrathlon*).

В названии *Endurance Riding* слово *endurance* обозначает выносливость. В данном виде спорта это качество является ключевым, поскольку это длительные конные пробеги, в которых первенство определяется по лучшему времени прохождения дистанции, и здесь очень важны физиологические качества лошади.

Fox Hunting (охота на лис) является традиционно британским увлечением с участием лошадей. Для этого используют особо подготовленных гнедых лошадей, для обозначения которых у британцев существует специальная единица *hunter* (о которой мы уже говорили выше). Охота на лис получила широкое распространение в Великобритании в XVI веке и была официально разрешена до 2005 года. Считается спортом британской аристократии. Состоятельные британцы выезжали верхом в места обитания лис, где при помощи собак выслеживали и загоняли до смерти.

Название *Drag Hunting* не содержит объект преследования как таковой, как в случае с *Fox Hunting*, а отражает тип преследования, точнее гонки по запаху (англ. *drag* – запах, оставленный пахучей приманкой). Наездники и свора гончих собак следуют по запаху, который был оставлен заранее по всей запланированной трассе. Запах, как правило, представляет собой сочетание анисового масла и мяса животных. Смысл мероприятия заключается в получении острых ощущений от езды верхом на большой скорости в естественной среде. Препятствия чётко обозначены и разработаны с целью обеспечения безопасности лошади и всадника.

Итак, универсальный концепт «конь» имеет в британской лингвокультуре свои специфические черты. Лошадь здесь воспринимается как друг, а не как пахотное животное, что видим на различных британских фестивалях с участием образа *Hobby Horse*. Исконно британскими являются различного рода скачки и соревнования с участием лошадей. Около 55% всех спортивных мероприятий с животными составляют состязания лошадей или на лошадях. Такие виды спорта и игры чаще всего получают свои названия по характеру действия, которое совершается в процессе соревнования. Названия этой категории в основном образуются отглагольным способом. Также в названиях часто отражается тип обмундирования и оборудования, тип местности, вид животного.

Такое большое количество мероприятий, связанных с лошадью, безусловно, говорит о важной роли концепта «конь» в социально-культурной сфере британцев. Действительно, в каждой культуре закрепляются, сохраняются и находят отражение на протяжении веков только самые важные составляющие ментального мира народа.

Литература

1. Градалева Е.А. Игра в лошадь: лошадь как персонаж британских праздников и фестивалей // Игра. Текст. Культура: научный сборник / под ред. А.Л. Гринштейна. – Самара, 2014. – С. 46-54
2. Илюхина Н.А. Метафорический образ в семасиологической интерпретации. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 320 с.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ, Восток-Запад, 2010. – 314 с.
4. Dorré G.M. Victorian Fiction and the Cult of the Horse. – Aldershot: Ashgate Publishing Ltd., 2006. – 187 p.
5. Pony Club. – 2014. – Retrieved from: <http://www.pcuk.org> (date of access: 25.07.2016).

Т.А. Дакукина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

СИНТАКСИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПЛЕКСНОГО НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ С НЕСКОЛЬКИМИ ПРИДАТОЧНЫМИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА

Перевод предложений с одного языка на другой невозможен без его предварительного синтаксического анализа. Как показывает практика, всякий перевод требует подготовки, что в дальнейшем положительно влияет на его правильность. Знание особенностей синтаксиса немецкого языка в процессе перевода позволит избежать специалисту трудностей грамматического характера и приведёт к более точной и полной передаче содержания. В этой связи *актуальным*, на наш взгляд, является рассмотрение особенностей комплексного немецкого предложения и приёмах его анализа.

Данное исследование опирается на методические, психолого-педагогические, лингвистические, социологические работы, монографии и диссертационные исследования последних лет отечественных и зарубежных учёных. Исследуя особенности комплексного немецкого предложения, мы отталкивались, прежде всего, от исследований и научных работ российских учёных [1, 2, 4].

Несмотря на большое разнообразие научных работ, посвящённых сложному немецкому предложению, недостаточно полно и ясно представлены приёмы анализа сложного немецкого предложения, в общем, и комплексного предложения, в частности. Отсутствует научно-обоснованное определение комплексного немецкого предложения с несколькими придаточными. В данной статье предпринята попытка сформулировать понятие комплексного немецкого предложения с несколькими придаточными, обобщить типы связи и комбинации сложных предложений, предложить упражнения, связанные с анализом усложнённых и сверхсложных предложений.

В научной литературе под *сложным* предложением понимается синтаксическая конструкция, тесно связанная с простым предложением, но отличающаяся от него как структурно, так и по характеру сообщения [2, с. 36]. Автор предлагает в определении сложного предложения обозначать признаки, отличающие его от простого. Таковыми, на его взгляд, являются их структурные отличия: грамматически правильно оформленное предложение (сочетание предложений), наличие интона-

ционной взаимосвязанности, взаимообусловленности содержания, объём передаваемых сообщений [1]. В сложном предложении такого рода сообщений должно быть два и более.

Таким образом, *комплексное немецкое предложение с несколькими придаточными* – это усложнённая конструкция с двумя или несколькими грамматическими основами, соединёнными между собой сочинительной, подчинительной либо бессоюзной (смысловой) связью, оформленными интонационно, по всем правилам изучаемого языка.

Соответственно характеру связи мы выделяем 4 типа сложных предложений: 1) с бессоюзной связью; 2) с сочинительной; 3) с подчинительной; 4) смешанный тип. Рассмотрим каждый из них.

1. Примеры сложных предложений с бессоюзной связью.

– *Einige Gäste gucken zur Seite, andere glotzen Gerhard an, wieder andere bleiben fassungslos stehen und laufen rot an.* [4] (Одни гости смотрели в сторону, другие уставились на Герхарда, третьи стояли совершенно растерянно и краснели.)

– *Lukas hat einmal seinem Nachbarn Computersoftware gestohlen; er hat sie dann im Büro seines Vaters versteckt.* (Однажды Лукас украл у своего соседа компьютерное программное обеспечение. И потом спрятал его в офисе своего отца.)

2. Предложения с сочинительной связью.

– *Die Weltbevölkerung wächst, aber nicht die Ressourcen, so hungern Menschen immer mehr.* (Численность населения растёт, в противоположность ресурсам. Поэтому можно сказать, что человечество беднеет год от года.)

– *Das Kleid ist für den Sommer nicht geeignet, zudem ist es dir auch ein wenig eng.* (Это платье не для летнего сезона, к тому же оно тебе уже узковато.)

3. Предложения с подчинительной связью.

– *Man muss sich über einen Unternehmer wundern, der alles beherrscht, der sich aber allem Anschein nach für seine Nachfolge nicht einmal interessiert.* (Действительно стоит удивиться предпринимателю, который всё умеет, и который, по всей видимости, ещё интересуется своим наследием.)

– *So geraten Unternehmen in eine schwierige Lage, weil ihre Chefs auf niemand vertrauen, oft auf Ratschläge verzichten, dass alles gut geht und dass sie schon nicht sterben werden.* (Предприниматели попадают в тяжёлое положение, так как их шефы никому не доверяют, не принимают никаких советов, как улучшить своё положение и остаться на плаву.)

4. Предложения со смешанным типом связи.

– *Wer in der Business-Klasse fliegt, kann 30 Kilo Gepäck transportieren lassen und Passagiere der ersten Klasse dürfen noch einmal 10 Kilo Gepäck mehr mitnehmen.* (Тот, кто летит бизнес классом, может взять с собой личный багаж в 30 кг, а пассажиры первого класса имеют право на багаж в 40 кг.)

– *Dem Monteur Bloch, der früher ein bekannter Tormann gewesen war, wurde, als er sich am Vormittag zur Arbeit meldete, mitgeteilt, dass er entlassen sei* [3] – Монтёру Блоху (ранее известному вратарю) сообщили, что тот уволен, когда он в первой половине дня вернулся на работу.

Говоря о сложности комплексного немецкого предложения в синтаксическом смысле, мы предлагаем ввести следующие понятия: усложнённое предложение (*der mehrfach zusammengesetzte Satz = die Satzperiode*) и сверхсложное (*der Schachtelsatz*). Усложнённое предложение образуется в результате многочисленных синтаксических переплетений. В научной литературе выделяют следующие его комбинации [2]:

1) несколько взаимосвязанных между собой по смыслу сложносочинённых предложений, z.B.: *So sah es am Strande von Torre aus, ... – hübsch genug, aber wir fanden dennoch, wir seien zu früh gekommen.* [4] – Так выглядело на пляже Торре, ... довольно мило, но вскоре мы поняли, что приехали слишком рано;

2) одно главное предложение с несколькими придаточными:

а) придаточные предложения с одинаковой степенью зависимости, выполняющие разную синтаксическую функцию:

Später, als sie Zutrauen zu mir gefasst hatte, wagte sie auf einer Zwischenstation, mich zu fragen, ob sie irgendwo anders hinkommen könne, sie wollte nicht ans Meer. – Позже, когда она прониклась ко мне доверием, на промежуточной станции она решила спросить меня о том, может ли она прийти в другой раз, ей не хотелось ехать на море;

б) придаточные предложения с одинаковой степенью зависимости, выполняющие одинаковую синтаксическую функцию:

Wir hatten gut beteuern, die Kinderkrankheit befände sich im Stadium letzten Abklingens, sie habe als überwunden zu gelten und stelle keinerlei Gefahr für die Umgebung mehr da. – Нас заверили, детская болезнь на фазе выздоровления, можно считать её «побеждённой», она больше не предоставляет опасности для окружающих;

в) придаточные предложения с разной степенью зависимости, выполняющие разную синтаксическую функцию:

Was uns betraf, so tauschten wir einen Blick, und ich erinnere mich, dass ich unwillkürlich mit den Lippen leise das Geräusch nachahmte, mit

dem Cipolla seine Reitpeitsche hatte durch die Luft fahren lassen. – Что касается нас, то мы обменялись взглядами, и я вдруг вспомнил, как я тихо губами подражал шуму, мотая хлыстом по воздуху.

Есть ряд усложнённых предложений с несколькими главными предложениями. Они, как правило, занимают позицию «в середине» и несут большую часть информационной нагрузки. Такие предложения мы предлагаем называть сверхсложными. Образно структура таких предложений представляет собой коробку, где самое важное находится внутри. Сверхсложное предложение – это предложение с многократно «вдвинутыми» друг в друга членами предложения и придаточными предложениями. Между отдельными частями сверхсложного предложения прослеживается смысловая и синтаксическая связь. Примером такого предложения является:

Ich nickte stumm und dachte dabei, dass der Bürgermeister, wenn er es gewünscht hätte, nach der Befreiung in seinem Heimatdorf hätte bleiben können, ja, daß man ihm sicher nahegelegt habe, zu bleiben, und daß er es für wichtiger gehalten habe, mit den Umsiedlern über die Grenze zu gehen, mit ihnen zu sprechen und sie zu lehren, ihr Leben nicht als blindlings geworfenes Schicksal zu erleiden, sondern sinnvoll zur Zukunft hin zu gestalten, und ich wusste, daß der Mann neben mir, den ich, ehe ich ihn kannte, vor schnell für einen Bürokraten gehalten hatte, einer jener Helden des Alltags war, ohne die Deutschland ins Nichts versunken wäre. – Я безмолвно кивал и при этом думал, что бургомистр, если бы он захотел, смог бы остаться после освобождения в своей родной деревне; да, и чтобы ему непременно рекомендовали остаться. Для него должно быть важным идти с переселенцами через границу, говорить с ними, учить их не полагаться на судьбу, а смело смотреть в будущее; я понимал, человек рядом со мной, которого я ранее опрометчиво называл бюрократом, прежде чем я его узнал лучше, станет одним из тех героев настоящего времени, без которых Германия не смогла бы существовать.

Исследуя специфику перевода сложного предложения в немецком языке, как в устной, так и в письменной форме, следует обращать внимание обучаемых переводу и переводческой деятельности на разные их типы. Необходимо учить их устанавливать смысловую и структурно-семантическую связь между отдельными частями сложного предложения, объединёнными в одно синтаксическое единство.

В процессе обучения переводу, на наш взгляд, является эффективным выполнение ряда упражнений, связанных с анализом усложнённых и сверхсложных предложений на материале произведений ху-

дожественной литературы, наглядно иллюстрирующих основные синтаксические особенности немецкого языка. Это упражнения на:

– графическое изображение модели сложного предложения (Adverbiale + Prädikat + Subjekt + Objekt), (*Trägersatz (TS)* + *Gliedsatz (GS)* + *Trägersatz (TS)*);

– деление и анализ сложных предложений по типу связи;

– выделение грамматических средств, объединяющих отдельные предложения в единое целое;

– выделение в рамках паратаксиса временных, пространственных и других отношений;

– нахождение и графическое изображение границы сверхсложного предложения.

– постановку вопроса от определяемого слова главного предложения к придаточному (придаточным);

– анализ словосочетаний и группы слов;

– характеристику главного (придаточного) предложения.

Такие упражнения, на наш взгляд, помогут обучаемым закрепить навыки в области синтаксиса немецкого языка и подготовиться к переводческой деятельности.

Литература

1. Buran A.L., Filyukov A. Mind Mapping Technique in Language Learning // *Procedia – Social and Behavioral Sciences: Proceedings of XV International Conference „Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations“*, LKTI 2015, 9-11 November 2015, Tomsk, Russia. – 2015. – Vol. 206. – Pp. 215-218.
2. Dakukina T.A. *Praktische Grammatik: die vortranslatorische Analyse des deutschen Satzes*. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2011. – 104 S.
3. Hall K., Scheiner B. *Deutsch als Fremdsprache: Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*. – Ismaning: Max Hüber Verlag, 2006. – 430 S.
4. Kobenko Y.V., Tarasova E.S. Peculiarities of Translation Realonyms into German // *Procedia – Social and Behavioral Sciences: Proceedings of XV International Conference „Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations“*, LKTI 2015, 9-11 November 2015, Tomsk, Russia. – 2015. – Vol. 206. – Pp. 3–7.

Н.А. Дегтярёва

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

АНАЛИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИДЕИ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ С ПОЗИЦИИ СТАНДАРТОВ ИСО 9001: 2000: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Различные процессы, происходящие в обществе, экономические, политические и социальные изменения, формирование рыночных отношений, не могли не повлиять на социальный институт образования и на общеобразовательную школу как одну из его подсистем. Это проявляется в том, что постоянно возрастают требования к школам и педагогам относительно качества образования. Для того чтобы школе эффективно адаптироваться в изменяющихся условиях, повысить качество преподавания, стать конкурентоспособной, определить свой сегмент на рынке образовательных услуг, ей необходимо актуализировать методологию, философию деятельности, способы и техники управления образовательной организацией.

В современной системе менеджмента качества существуют стандарты ИСО серии 9001:2000, внедрение и реализация которых способствует улучшению деятельности, гарантирует эффективность работы подсистем организации. Данный стандарт ИСО 9001:2000 включает следующие разделы: «Ответственность руководства», «Управление ресурсами», «Технология процесса», «Измерение, анализ и улучшение» [3, с. 18-22]. Каждый раздел стандарта имеет основные пункты и требования улучшения качества. Например, руководитель должен планировать и устанавливать цели в области качества, устанавливать ответственность, полномочия, вести регулярный анализ результатов процессов и принимать управленческие решения. В целях повышения качества товара или услуги актуализируется вопрос коммуникации, которая должна представлять собой выстроенную систему взаимоотношений между производителем, в данном случае учителем, педагогическим коллективом, администрацией образовательного учреждения и заинтересованными сторонами – родителями и обучающимися.

Все требования международного стандарта являются универсальными и предназначены для применения в любых организациях, независимо от их типа, размера и выпускаемой продукции. Деятельность по повышению качества преподавания и обучения, конкурентоспособности образовательной организации, адаптации к социальным изменениям, введению ин-

новаций, рациональному управлению инновационными процессами в образовательной организации должна основываться на современной системе менеджмента качества. Данная статья направлена на выявление связи концептуальной идеи школы Совместной деятельности №49 г. Томска со стандартами ИСО 9001: 2000.

Под концепцией в данном случае понимается основополагающая идея образовательного учреждения и способы её реализации. Концепция как основной документ образовательной организации находится на этапе разработки. Но, существуют сборники статей, программы, где описана основная идея, цель и задачи учреждения [7, 8].

Основная идея инновационной школы заключается в переходе от школы – учреждения к школе – сообществу. Целью инновационной школы является организация совместной деятельности двух субъектов образовательного процесса (личность ребёнка и учителя). Данную цель возможно достичь (по мнению авторов и организаторов школы Совместной деятельности д.п.н. Г.Н. Прозументовой, д.п.н. И.Ю. Малковой, к.п.н. Л.А. Сороковой) если произойдет изменение роли учителя в образовательном процессе и изменение содержания образования [7, с.10–15].

В школе актуализируется один из принципов современного образования, где личность предстает как самопроектирующая и открытая система. Кроме того, ориентация на сообщество предполагает реализацию личных образовательных инициатив субъектов школьной системы. Все это реализуется с помощью совместности, в пространстве которой, роль учителя воспринимается как соорганизатора, координатора деятельности, а не транслятора знаний [4, с. 281–316]. Причем, совместность должна приобрести такой характер, который способствует и ориентирует субъектов образования на раскрытие самоактуализации, самореализации личности обучающегося, его индивидуальных траекторий. В этом смысле учтен один из пунктов стандарта ИСО 9001:2000, то есть ориентация на потребителя (учащегося) и его образовательные потребности.

Однако, цель инновационной школы (организация совместной деятельности двух субъектов образовательного процесса) вызывает много вопросов. А именно, что являться механизмом контроля, проверки ответственности результата поставленной цели, то есть цель должна быть предельно конкретной, охарактеризованной качественно и количественно. Возможно, сформулированная цель инновационной школы не является целевой установкой (точно и конкретно сформулированной) в ее традиционном понимании, а является продолжением рассуждение основополагающей идеи школы. В соответствии со стандартом, владельцы процессов должны анализировать данные «входов» и «выходов», анализировать и измерять ход процессов, вырабатывать критерии

качества, определять влияние инновации на субъектов образовательного процесса. Анализ показал, что вышеперечисленные требования к политике измерения, организации мониторинга проявляются локально и не системно.

Материалы сборников показали, что вся деятельность и все процессы в учреждение ориентированы на изменение содержания школьного образования, то есть детально прописаны технологии, формы, способы реализации. Актуализируется проблемно-рефлексивный, проектный подход в организации учебного и внеучебного пространства. Например, в урочном пространстве учителя создают условия для изучения предмета проектным способом. Во внеурочном пространстве обучающиеся совершенствуют свои навыки и умения в работе с инициативными, социальными проектами. Например, участвуя в ежегодной областной конференции «Путь к истокам», организованной на базе школы Совместной деятельности.

В ходе анализа выявилось, что требования пункта «Ответственность руководителя» в концептуальной идее школы прописаны частично. Сформулированная цель: «...соорганизация совместной деятельности, при которой субъекты образовательного процесса были бы удовлетворены» не достаточно понятна, и не имеет измерительной компоненты. Не учтены такие пункты стандарта, как планирование цели, анализ результатов, установление четко прописанной ответственности и взаимосвязи между владельцами процессов (например, между руководителем методического объединения и завучем параллели). Данные моменты порождают разрыв и локализацию между уровнями управления, следовательно, такой системе трудно достичь эффективного функционирования.

Система управления деятельностью в инновационной школе наименее регламентирована и фрагментарна, что подтверждается следующим. Анализ работы системы управления с человеческими ресурсами показал, что на среднем уровне управления завуч параллели применяет проблемно – рефлексный подход, задает вектор на организацию совместной деятельности при принятии управленческих решений, в работе учителя и обучающегося, в процессе взаимодействия с родителями. Другие руководители (методического объединения, завуч старшей школы, администрация образовательного учреждения) опираются в своей деятельности в основном на формально-функциональный способ, авторитарные методы управления. Ситуация «двойных стандартов», фрагментарности в подходах управления является тормозом при переходе от школы-учреждения к школе-сообществу.

Анализ реализации концептуальной идеи инновационной школы в соответствии пунктам стандарта, выявил следующие «точки роста». В школе разработана теоретическая база, глубоко и детально представлен

технологический процесс: содержание инноваций, способы и формы деятельности. Но управление новациями носит в основном формально-функциональный, фрагментарный характер, тем самым не позволяет достичь должного качества процессами всех уровней. Одним из выходов данной ситуации является разработка и внедрение проектного управления, которое становится «управленческим компромиссом» между личностью и системой. Одним из результатов проектного управления является создание условий для реализации инициатив, потребностей личности обучающегося, учителя, и в тоже время актуализируется деятельность по реализации стандартов обезличенной, формализованной системы образования.

Литература

1. Алексеев Д.И, Рахлин К.М. Роль политики в области качества в формировании стратегии организации. // Политика, стратегия, процессы, термины, 2003. – № 6. – С. 3–15
2. Бек У. Общество риска. На пути к новому модерну / Пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; Послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
3. Елиферов В.Г. Международный стандарт ИСО 9001:2000 «на ладони» // Методы менеджмента качества, 2003. – №9. – С. 18–22.
4. Малкова И.Ю. Образовательное проектирование: эмпирические признаки и типы // Переход к Открытому образовательному пространству: Ч.2. Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – С. 281–316
5. Переход к Открытому образовательному пространству: Ч.2. Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 448 с.
6. Управление качеством образования / Под. ред. М.М. Поташника. М., 2000. – 448 с.
7. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающей школе. Кн.3 / Под ред. Г.Н. Прокументовой, Е.Н. Ковалевской. Томск, 2001. – 136 с.
8. Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. Кн.5 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 2002. – 151 с.
9. Цыганов И.Ю. Культура непрерывного улучшения в школе // Методы менеджмента качества, 2003. – №9. – С. 37–40.

О.М. Демидова, Н.А. Качалов
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Невозможно представить себе жизнь современного человека без интернета. Это не только глобальный информационный ресурс, но и инструмент, дающий возможность общаться представителям разных стран и национальностей. Однако использование традиционных педагогических методов в качестве образовательных технологий все менее соответствует подготовке высокопрофессиональных кадров. В течение последних десятилетий интернет, информационные технологии и созданная с их помощью виртуальная среда стали активно использоваться и в образовательном процессе [3]. Образование становится непрерывным, динамичным и более интенсивным. Информационные технологии становятся для студентов инструментом обучения, а для преподавателей же это источник постоянного усовершенствования всего учебного процесса.

На основе виртуальной среды возникли новые формы обучения, доказавшие свою эффективность новые образовательные технологии, например, электронное образование: *e-learning* (образование с помощью сети Интернет), *blended learning* (смешанное обучение), *образование Веб 2.0*, *mobile learning* (обучение с помощью мобильных приложений), *lifelong learning* (обучение в течение всей жизни) и др. Вместе с тем, сетевая среда оказывает положительное и отрицательное влияние как на процесс общения, так и процесс обучения в целом.

В данной статье мы хотим проанализировать накопленный в университете опыт использования отдельных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку и выделить положительные и отрицательные стороны их использования. Изучив имеющуюся литературу по данному вопросу, мы условно разделили инструменты образовательного процесса на две группы, каждая из которых включает несколько составляющих:

| ИНСТРУМЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | |
|---|---|
| <i>информационные инструменты:</i> | <i>инструменты развития устно-письменной коммуникации:</i> |
| подкасты, энциклопедии, словари, тезаурусы, виртуальные библиотеки, онлайн СМИ, сайты компаний и т.п. | электронная почта, чат, блог, форум, веб-конференция, вики, видео-телефония и др. |

Изначально информационные технологии использовались в образовании как информационные инструменты. Затем, развитие коммуникативных Интернет-сервисов позволило использовать виртуальную среду для общения и обучения. Начнем с анализа информационных ресурсов, в которые входят словари, тезаурусы, подкасты, энциклопедии, виртуальные библиотеки, онлайн-СМИ, сайты организаций. Информационные ресурсы могут содержать текстовый, аудио и видео материалы на разных языках, таблицы, схемы, зарисовки.

1. Словари и тезаурусы

Онлайн словари содержат словарные статьи, записи британского и американского вариантов произношения, примеры употребления лексических единиц в предложениях. Студенты обычно используют словари самостоятельно как во время занятий, так и во внеаудиторной работе. Важно научить студентов эффективному использованию словарей и тезаурусов в процессе развития умений устной и письменной коммуникации, подбирая синонимы, определения к новым понятиям, а также адекватно оценивать результаты своей работы, избегать частого повторения слов и фраз в устном и письменном высказывании.

2. Подкасты

Подкасты – распространяемый в сети Интернет аудио- или видеофайл, предоставляя студентам возможность активного участия в самоорганизации и самоуправлении учебной деятельностью. Всё популярнее становятся он-лайн лекции, записанные в виде подкастов и используемые в самостоятельной работе обучающихся для развития умений аудирования и говорения при смешанном обучении. Подкасты способствуют индивидуализации процесса обучения; организации самостоятельной работы как на практическом занятии, так и во внеаудиторное время при обучении иностранному языку.

3. Онлайн энциклопедии

Онлайн энциклопедия - это бумажное справочное издание, содержащее накопленные сведения в той или иной области знания. Сегодня в сети Интернет появились виртуальные аналоги энциклопедических изданий. Для исследовательских и других образовательных проектов используются Википедия, Британника, Encarta.

4. Виртуальные библиотеки содержат электронные версии книг, журналов, статей, монографий и газет и позволяют находить материалы по изучаемым студентами дисциплинам.

5. Онлайн СМИ присутствуют в Интернете в огромном количестве; среди них – The Times, The Washington Post, The New York Times, The Financial Times, The Wall Street Journal, The Guardian и др. В первую

очередь, они выступают источниками информации, но при соответствующей организации процесса обучения могут быть использованы как для развития критического мышления, так и для развития коммуникативных умений в устной и письменной формах на изучаемом языке.

6. Сайты компаний и организаций

Сайты предоставляют информацию об истории компании, схеме организации, информацию об услугах и продуктах. Подобные сайты позволяют активизировать словарный запас и отрабатывать грамматические структуры, например, по теме Management/Marketing. Они могут запланировать воображаемую зарубежную командировку, составить маршрут пребывания в иностранной компании, сравнить имеющиеся данные двух организаций.

Используя ресурсы сети Интернет, преподаватели сами создают учебные материалы и задания для формирования аспектных лексическо-грамматических навыков, развития коммуникативных умений письма и аудирования и формирования межкультурной коммуникативной компетенции [1].

Для обучения устному и письменному иноязычному общению на иностранном языке можно использовать такие формы телекоммуникации, как электронная почта, чат, блог, форум, веб-конференция, вики, видеотелефония. Будучи созданными для общения между людьми, позже они стали использоваться для обучения иностранным языкам.

1. Электронная почта

Электронная почта является одной из первых форм телекоммуникации. Для пользования электронной почтой необходимо знать и обучать правилам этикета общения по электронной почте. Выделяют два типа общения: институциональное и личностное. Личностное общение конфиденциально. Виртуальная коммуникация осуществляется посредством текстового общения, лишённого эмоциональной окраски. Под институциональным общением понимается «речевое взаимодействие представителей институтов, учреждений и социальных групп друг с другом» [2, с. 220]. Такое общение происходит на Интернет-конференциях, по проблемам и вопросам в различных отраслях знаний.

Использование электронной почты несколько не упрощает учебную деятельность обучающихся. Электронная почта при обучении иностранному языку может быть использована для организационных целей, например, рассылка домашнего задания, проведение совместных проектов с участием студентов из разных стран.

Электронная переписка может быть использована как способ сбора информации. В этом случае отправляются письма в реальные компании, организации и отдельным лицам. Информация сравнивается, сопоставляется, представляется в виде презентаций, докладов, исследований.

2. Чат

Данный инструмент позволяет общаться по Интернету в режиме реального времени. Чаты могут работать в текстовом и голосовом режиме, в групповом («публичном») и индивидуальном («приватное») общении.

Многие из программ предлагают средства для проведения веб-конференций. Выделяют пять основных видов чатов, IRS, Telnet, web chat, world chat и direct chat. Между общением в реальности и в чате существуют значительные отличия. В чатах общение происходит через тексты.

Технические особенности чата определяют еще одну специфику общения. Из-за одновременного появления множества реплик на экране необходимо ограничивать объем реплик. Как правило, объем реплики в чате равен трем нераспространенным предложениям. Эта особенность затрудняет ведение глубокомысленных бесед, которые являются основным достоинством онлайн-конференций. Особенностью общения в чатах является эпистолярность жанра, краткое, быстрое и лаконичное письменное оформление мыслей. Поэтому общение в чатах ведется примитивными и облегченными репликами. Однако эти особенности стимулируют умение быстро, лаконично и эмоционально выразительно реагировать на полученный текст, сжато и ёмко излагать свои мысли.

3. Блоги, Социальные сети (сообщества, форумы, Вики

В настоящее время использование блогов на занятиях, создание Вики и общение преподавателей и студентов в социальных сетях стали обычным явлением в образовательном процессе стран, имеющих высокий уровень развития информационных технологий.

Блог – сайт, содержащий недлинные заметки, мультимедиа или изображения. Блоги позволяют добавлять новости, комментарии, материалы для домашнего чтения, ссылки на нужные сайты, изложить кратко содержание прошедшего занятия. Студенты из разных групп, других учебных заведений и стран могут добавлять свои комментарии. Общий блог группы позволяет обмениваться мнениями о работе или любой теме интересной студентам.

Социальные сети (сообщества, форумы) являются самым популярным сервисом Интернета. Они позволяют создать в Интернете сообщества по интересам, общаться с помощью внутренней почты или мгновенного обмена сообщениями.

Структуру и содержимое веб-сайта обучающиеся самостоятельно с помощью инструментов могут изменять. На вики-сайте студенту разрешается как создавать новую, так и редактировать любую страницу. Вики стремится привлекать субъектов образовательного процесса к непрерывному сотрудничеству.

4. Веб-конференция

Технологии видеоконференцсвязи находят применение, прежде всего, в веб-конференциях в том числе и для реализации дистанционного обучения, преимущества которого очевидны, так как одновременно и из единого центра за счет организации взаимодействия преподаватель и студенты в режиме реального времени способны существенно повысить эффективность обсуждения, например, дистанционно прочитанной лекции.

Использование видеоконференцсвязи, Построенной исключительно по веб-технологии, имеет в основном вспомогательный и фрагментарный характер.

5. Видео-телефония (Skype и др.)

Данная технология позволяет организовать совместные межнациональные программы и проекты между студентами разных стран, усилить уровень академической мобильности студенчества, научить учитывать и толерантно относиться к культурным особенностям представителей других наций в процессе общения, достигать консенсуса, «состыковать» две коммуникативные культуры и заставлять их эффективно работать. Видео-телефония снимает языковые барьеры во время обучения, позволяя улучшить умения общения и академического письма; расширить знания о составлении современных научных и деловых документов, развить навыки соредктирования. К недостаткам общения с помощью видео-телефонии можно отнести появление особой формы «...квазивербального общения, когда определенная часть паравербальной информации, не связанной с визуальной (текстовой, цветовой, графической) семиотической системой, отсутствует ...» [4, с. 295].

Выводы

Внедрение интернет технологии в образовательную среду определяется знаниями, формирующими процесс обучения и отвечающими реалиям сегодняшнего дня. Однако нельзя сказать однозначно, преобладает ли в этом процессе положительное либо отрицательное.

Одним из недостатков использования интернета в обучении признается проблема плагиата, доверия к информации, размещенной в сети, стирание пространственно-временных границ, одностороннее развитие у обучающихся навыков работы с информацией, концентрация на поиске информации, а не на её критическом осмыслении и некоторые другие проблемы.

Информационные технологии позволяют усилить процессы интернационализации современного образования, создать единое рабочее пространство для всех участников учебного процесса, дают возмож-

ность получить степени от нескольких университетов или по нескольким специальностям, повышают уровень академической мобильности студентов; позволяют снизить расходы университета на создание учебных программ; создают аутентичный языковой контекст, необходимый для обучения иностранным языкам и языкам для специальных целей. Они позволяют улучшить качество языкового образования специалистов с помощью международных проектов внеаудиторных мероприятий, самостоятельной работы над языком материалом, видеокурсов, компьютерных обучающих программ.

Источником информации в традиционном обучении является книга, тогда как в электронном образовании все учебные материалы изучаемой дисциплины оцифрованы и выложены в интернет. Однако обучение на основе информационных технологий не способно заменить прямого общения субъектов образовательного процесса. Вне всякого сомнения, электронное образование должно не вытеснить традиционное образование, а интегрироваться в него.

Литература

1. Березовская О.М., Кирьянова Л.Г. Тенденции этноязыковых процессов в условиях глобализации современного общества // Известия Томского политехнического университета. – 2009. – Т. 315. – № 6. – С. 144–148.
2. Бондаренко Т.А. Общение в виртуальном мире интернета // Вестник ДГТУ. – 2009. – Т 9. – № 4(43) – С. 216–223.
3. Вельш А.В., Качалов Н.А., Качалова О.И., Подгайнов Д.С. Использование информационно-коммуникационных технологий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного вуза // Межкультурная коммуникация: теория и практика: Сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 27–32.
4. Горошко Е.И. Виртуальное групповое обучение (с использованием Skype-технологий) как средство реформирования магистерских программ университетов // Образовательные технологии и общество. – Вып. № 2 . – Том 13. – 2010. – С. 289–301.

Е.В. Долгова

Орловский государственный институт культуры

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ПОРТРЕТ ЧЕЛОВЕКА» В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В современной теории лингвистического жанроведения до сих пор нет исчерпывающего перечня жанров речи, что объясняется объективным и актуальным развитием языка, существованием различных видов речевой деятельности. «Портрет человека» как особый институциональный речевой жанр дополняет наши сведения о существующем жанровом репертуаре, расширяет и уточняет представления о языковых особенностях репрезентации образа человека на основе исследования текстов других, отличных от художественной литературы, сфер общения, в частности медийной.

По мнению В.В. Дементьева, понятие речевого жанра выявляет существующее противопоставление двух типов коммуникации – нормированной формализованной и неформализованной, неупорядоченной и служит своего рода способом преодоления энтропии в коммуникации. «Жанры составляют буферное пространство между отчужденной от человека системой языка и её реальным использованием, они привносят в речь и коммуникацию системность, стандарт и семиотическое начало, способствуя развитию и кристаллизации языка в «борьбе» с недостатками непрямой коммуникации, препятствующими эффективному обмену возможно более точными смыслами» [1, с. 53]. Иными словами, при создании и при восприятии речевого произведения/текста создаётся «жанровое предписание адресанту» с приведением его в соответствие с текстообразовательной схемой. Тематическое, функциональное, композиционное наполнение и «жанровое ожидание адресата» согласуют в свою очередь их коммуникативную деятельность как партнёров по общению.

Учитывая эти обстоятельства, применение синтетического направления в изучении речевого жанра, дополненное дискурсивными, коммуникативными и собственно лингвистическими аспектами его изучения можно считать наиболее приемлемым при подборе методологической базы исследования речевых жанров в медийном дискурсе.

Широкое распространение при исследовании медиатекстов получил метод дискурсивного анализа. Концепция дискурса и разработанный на её основе метод позволяют сосредоточить внимание не только на внешних формальных признаках текста, но и на целом ряде экстра-

лингвистических факторов, сопровождающих его производство и актуализацию. Дискурс не ограничивается только рамками языка. Он отражает всё содержание коммуникации: кто общается, с кем, почему, в каком социальном статусе в общественно-исторической ситуации, посредством каких каналов, как взаимодействуют различные типы коммуникации.

Таким образом, при дискурсивном подходе каждый конкретный текст рассматривается сквозь призму общественно-идеологических связей, с учётом социальных интересов участников массовой коммуникации, людей, его создающих и воспринимающих.

Использование дискурсивного анализа при изучении речевого жанра «портрет человека» позволяет экстраполировать полученные результаты на изучение проблематики смежных дисциплин гуманитарного знания. Интеграция лингвистического знания как сущностно-познанного компонента в теоретическом осмыслении такого абстрактного объекта как портрет, относящегося к предметной области журналистики, координирует общие и частные цели исследований, определяет контуры жанровой проблематики, формирует синтетические представления о феноменах реальности.

Функциональный метод привлекается для изучения языковых единиц с точки зрения их роли в процессе формирования и выражения мысли, концепции, композиции, жанра. В центре внимания в этом случае оказываются не статические свойства языка, а именно процесс текстообразования. Функциональный метод предопределяет коммуникативный подход к системе языка, т.е. учёт целей, условий, ситуации общения, вплоть до социальных и индивидуальных особенностей коммуникантов.

Рассмотрение жанра «портрет человека» с учётом системы жанровых форм, сложившихся в медийном дискурсе, в принципе, сводимо к инвариантной модели, функционирующей в разнообразных вариантах и вариациях. Привлечение описательной модели как инструмента анализа жанра, в частности, для характеристики массово-информационного варианта речевого жанра строится и описывается как инвариант изучаемого жанра, подразумевающий выделение и анализ его вариаций. Вслед за А.Ф. Лосевым, такую языковую модель мы определяем как теоретико-множественное коммуникативно-ориентированное понятие, «схему конструирования языковых элементов» [2, с. 20].

Суть метода жанрового моделирования заключается в демонстрации структурности описательных жанровых моделей, их системности, равно как и распределении в них жанроопределяющих критериев, кото-

рые обуславливают подверженность моделей контролируемой исследовательской корректировке. В контексте дальнейшего исследования это свойство представляется весьма ценным, т.к. необходимость такой адаптации продиктована спецификой медийного дискурса. Очевидна также и способность описательной модели достраиваться и видоизменяться, а присущая любой модели универсальность делает её эффективным инструментом в изучении любого речевого жанра.

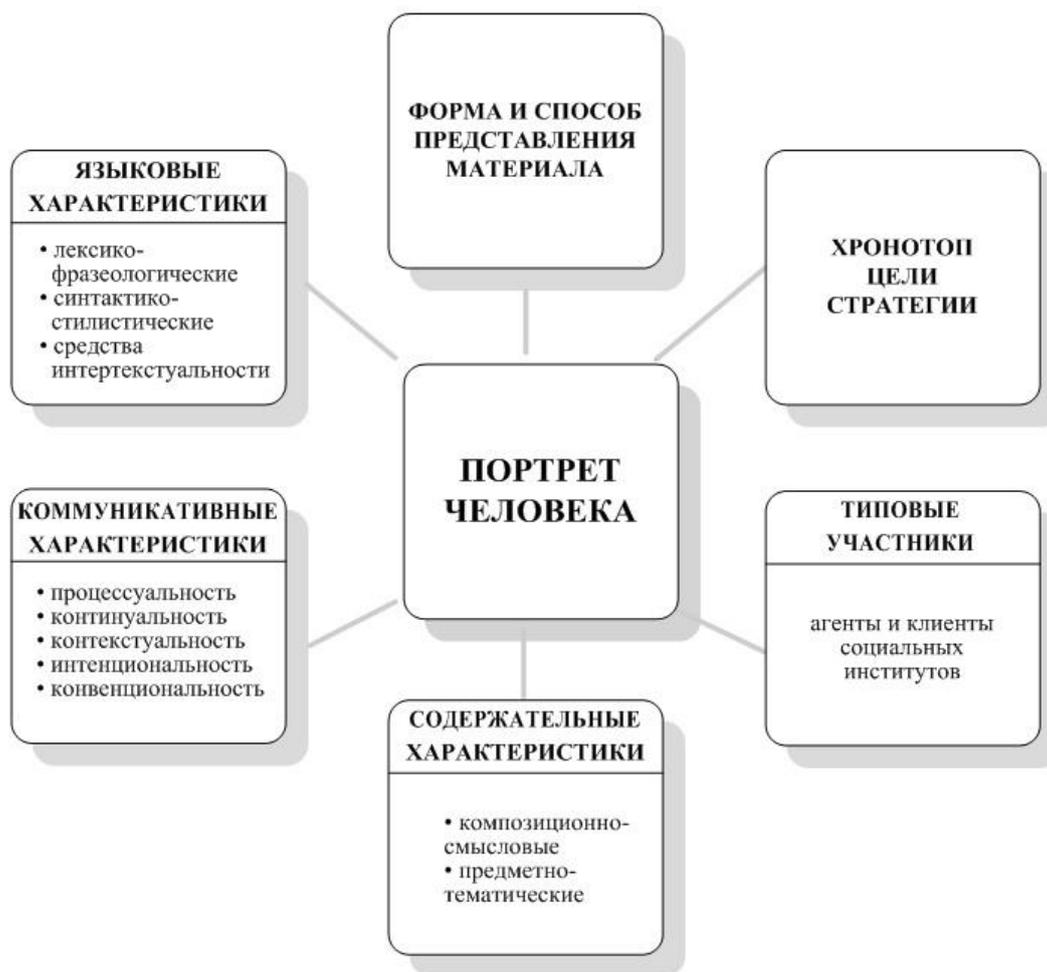


Рис. 1. Дискурсивно-коммуникативная модель речевого жанра «портрет человека».

Параметры жанровых моделей могут видоизменяться и принимать различные черты в зависимости от типа и состояния дискурса. Специфика медийного дискурса позволяет глубже раскрыть значение каждого из параметров и выявить особые значения, которые они принимают в ситуациях актуальной речевой практики в СМИ. В то же время необхо-

димо принимать во внимание и динамический аспект жанрового анализа. Очевидно, что предлагаемая жанровая модель должна быть адекватна актуальным речевым процессам, истоки которых не только внутри языка и естественной логики развития, но и скорее в общекультурном контексте речепорождения, прямо или косвенно влияющем и на наши представления о жанрах.

Литература

1. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров в России: аспект формализации социального взаимодействия // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 39–61.
2. Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей. – М.Ю Наука, 1968. – 186 с.

Ю.В. Дроздович, Т.П. Лихач

*Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина*

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР КАК СРЕДСТВО ЭМФАТИЗАЦИИ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА ЛИРИЧЕСКИХ МИНИАТЮР И.С. ТУРГЕНЕВА «СТИХОТВОРЕНИЯ В ПРОЗЕ»)

Повтор как лингвистическое явление функционирует на разных языковых уровнях. В художественном тексте чаще всего применяется именно лексический повтор, заключающийся в преднамеренном неоднократном использовании единиц речи с целью акцентировать внимания читателя, слушателя на каком-то ключевом моменте, придать высказыванию дополнительную экспрессивность.

В текстах тургеневских миниатюр лексический повтор выполняет ряд функций, свойственных народнопоэтической речи. Прежде всего, это стилизованная ритмизация прозы, создающая иллюзию нарастающего драматизма. Иллюстративным примером служит произведение «Как хороши, как свежи были розы...», отмеченное шестикратным использованием рефрена в сочетании с умолчанием [1, с. 453–454]. Включенность лексического повтора в синтаксический придаёт фразе ещё большую напряжённость, предельно фокусируя внимание на предмете размышлений: «*Слёзы не моют, слёзы жгут...*» («Роза») [1, с. 430] // «*Tears do not wash, they burn...*» («The Rose») [2].

Местоименная замена в тексте перевода (*tears* → *they*) использована с целью устранения лексического монотона. Однако интересными, на наш взгляд, являются противоположные случаи, когда не автор, а переводчик обращается к лексическому повтору: «*Это две пары одинаковых глаз устремлены друг на друга*» («Собака») [1, с. 415] // «*They are the eyes of equals, those eyes riveted on one another*» («The dog») [2]. Видимо, подобного рода переводческие действия мотивированы установкой на компенсацию семантико-стилистических потерь.

Следующая, отмеченная нами, функция лексического повтора – дейктическая: «*Он сочинил клевету на знакомого, распространил её тщательно, услышал её, эту самую клевету...*» («Довольный человек») [1, с. 419] // «*...He has hatched a scandal against a friend, has sedulously sown it abroad, has heard it, this same slander...*» («A contented man») [2]. Предметный дейксис осуществляется за счёт итерации словоформы *клевету* в сочетании с указательным местоимением *этом* и определительным местоимением *самый* (*this same*).

Синонимическая замена в тексте перевода (*клевету* → *scandal*; *клевету* → *slander*) элиминирует повтор, однако при этом не снижает эмоциональной напряженности, привносимой повтором.

Слово *slander* имеет прямой эквивалент – *клевета* (злословие). В таком случае почему переводчик не использовала его дважды? Переводческое решение можно объяснить, исходя из типологических различий лексических подсистем русского и английского языков: нет абсолютно одинаковых слов в исходном и переводном языках; слова, как правило, характеризуются лишь частичным совпадением лексических значений (отношениями пересечения, включенности и др.).

Семантическая структура лексемы *scandal* представлена целым спектром дифференциальных сем, включающих элемент негативной оценочности: это не просто «злословие», а «грязные сплетни», ведущие к «публичному оскорблению». В итоге, выбрав данное соответствие, переводчик интенсифицирует значение русского слова *клевета*, транслируя семантически обогащенное сообщение: «something that shocks people because they think it is morally wrong».

Описанные функции повтора, в широком понимании, сводятся к единой – функции выделения, или актуализации искомого смысла.

Лексический повтор той или иной части речи актуализирует не только её референциальное и/или прагматическое значение, но и общекатегориальное, например: «*Темнота... темнота вечная!*» («Конец света. Сон») [1, с. 421] // «*Darkness ... darkness everlasting!*» («The end of the world. A dream») [2] – субстантивный повтор; «*Честные души!*

честные лица/ честные молодые голоса» («Услышишь суд глупца...» Пушкин) [1, с. 418] // «*honest hearts/ honest faces/ honest young voices*» («Thou shalt hear the fool's judgment...» Pushkin) [2] – адъективный повтор; «*Но лёгкие шаги по-прежнему шелестят за мною, близко, близко...*» («Старуха») [1, с. 415] // «*But light footsteps as before patter behind me, close, close...*» («The old woman») – адвербиальный повтор [2].

При передаче референциальных значений Констанс Гарнетт использовала, как правило, прямые лексические эквиваленты. Сложнее обстояло дело с поиском соответствий на уровне эмотивного компонента лексической семантики. Иначе говоря, в процессе перевода стилистически окрашенной лексики повышалась вероятность установления лишь аналоговых (приближенных) лексических соответствий: «*И дегтем маленько – и маленько кожей*» («Деревня») [1, с. 411] // «*...and a little of tar, and a little of hides*» («The country») [2]. Найдено полное лексическое соответствие с точки зрения предметно-логической, понятийной семантики. Однако нельзя сказать, что перед нами стилистические эквиваленты: русское наречие *маленько*, содержащее уменьшительно-ласкательный суффикс *-еньк-*, имеет окраску разговорного стиля, к тому же выступает стилистически сниженным вариантом нейтрального *немного*. Английским аналогом может выступать только *a little / a bit*, в то время как в русском языке семантико-стилистических синонимов намного больше. Исходное стилистическое значение наречия *маленько* утрачивается при переводе.

Из всего сказанного следует, что семантическое подчёркивание той или иной группы слов средствами лексического повтора делает речевую коммуникацию субъективно значимой, так как позволяет заострить внимание на концептуально важных вещах. В лирических миниатюрах И.С. Тургенева особую семантическую нагрузку несут диаметрально противоположные слова-концепты *любовь* и *смерть*, которые зачастую встраиваются в цепочки с лексическим и морфемным повтором: «*...любовным ее порывом. / Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти*» («Воробей») [1, с. 428] // «*...its impulse of love. / Love, I thought, is stronger than death or the fear of death*» («The sparrow») [2].

Констанс Гарнетт в процессе перевода «Стихотворений в прозе» на английский язык стремилась сохранить либо воссоздать лексический повтор в эмфатической функции; поэтому использовала его, с одной стороны, как точное соответствие определённым речевым отрезкам оригинала, а с другой – как компенсаторное средство эмотивно-смыслового плана (моделируя повтор на других участках текста). Особое внимание к данному приёму лексической стилистики позволило ей воспроизвести в видимой простоте слога с акцентной выделенностью корневых морфем глубокий и тонкий психологизм И.С. Тургенева.

Литература

1. Тургенев И.С. Собрание сочинений: в 12 т. / ред. коллегия: М.П. Алексеев [и др.]. – М.: Худож. лит., 1978. – Т. 8: Повести и рассказы 1870–1883. Стихотворения в прозе / И.С. Тургенев. – 1978. – 527 с.
2. Dream Tales and Prose Poems by Ivan Turgenev, translated by Constance Garnett. – [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: https://en.wikisource.org/wiki/Dream_Tales_and_Prose_Poems/ (дата обращения: 20.07.2016).
3. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192.
4. Кухаренко В.А. Практикум зі стилістики англійської мови / В.А. Кухаренко: Підручник. – Вінниця: «Нова книга», 2000. – 160 с. [Электронная версия учебника]. – 2015. – Режим доступа: http://www.durov.com/study/Kukharenko_A_book_of_Practice_in_Stylistics-108.doc/ (дата обращения: 06. 12. 2015).

А.В. Есипова, К.С. Лаухина

Центр педагогического образования

Новокузнецкого института-филиала

Кемеровского государственного университета

ИЗУЧЕНИЕ КОРНЕВЫХ КОМПЛЕКСНЫХ ЕДИНИЦ В ШОРСКОМ ЯЗЫКЕ

К комплексным единицам словообразования относятся корневые общности полнозначных родственных слов (например, шор.: *көдүр* ‘возносить жертву’ → *көдүр-ги* ‘жертва’; ‘возношение’ → *көдүр-гилиг* (к.) ‘чтимый’, ‘чествуемый жертвами’ – Верб, с. 181), аффиксальные общности полнозначных слов (например, шор.: *шаг-чы* ‘боец’ (*шаг* ‘война’), *күреш-чи* ‘борец’ (*күреш* ‘борьба’), *аймақчы* ‘гость’ (*аймақ* ‘деревня’), *аң-чы* ‘охотник’ (*аң* ‘зверь’)), а также представляющие их словообразовательные модели (например, Тп ↔ [+ЧЫ]).

Комплексные единицы словообразования недостаточно изучены в шорском языке, однако уже создана как теоретическая, так и эмпирическая база для их исследования. В словообразовательной концепции А.В. Есиповой эти вопросы разработаны теоретически [5, с.

62–70], а в «Словаре алтайского и аладагского наречий тюркского языка» В.И. Вербицкого [7], в который включена и лексика шорского языка, представлена первая попытка выделения корневых общностей полнозначных слов в некоторых тюркских языках Сибири. В словаре слова расположены алфавитно-гнездовым способом, при котором в одной словарной статье объединяются близкородственные слова. Однако в работах А.В. Есиповой [4, 5] корневые общности полнозначных слов описаны на небольшом количестве примеров из разных тюркских языков, собственно шорских примеров в них немного, а их состав и структура в словаре В. Вербицкого не соответствует уровню современных исследований в области тюркского словообразования. Тем не менее, в настоящее время имеются определенные предпосылки для более глубокого исследования корневых общностей полнозначных слов в шорском языке. К тому же после длительного периода бесписьменности, продолжавшегося с 1942–1988 гг., стали появляться письменные источники на шорском языке, т.е. появился новый материал для исследования [1, 2, 3, 7, 8 и др.].

Корневые общности полнозначных слов представляют собой упорядоченные словообразовательными отношениями совокупности однокоренных слов, возглавляемых непроемным словом, выражающим смысловую общность всех входящих в них слов, например:

Ар (к., аб., н-б.) *аар* (в-б., аб.) ‘тяжелый, трудный’.

Арлан- (к.) ‘чувствовать тяжесть, тяготиться’.

Арсын- (к.) ‘считать трудным, тяготиться’ [7., с. 23].

К корневым общностям полнозначных слов относятся словообразовательные пары, словообразовательные цепочки, словообразовательные парадигмы и гнезда.

Словообразовательную пару определяют как связанную друг с другом пару однокоренных слов, различающихся одним словообразовательным аффиксом. Например, *иге-* ‘пилить напилком’ и его производное *иге-г* ‘подпилком’ [7, с. 56]. Словообразовательная цепочка является собой совокупность словообразовательных пар, объединенных последовательной производностью. Например, *эзир-* ‘опьянеть’ является производящей основой для *эзир-ик* ‘пьяный’, от которого в кондомском диалекте происходит слово *эзрик-чи* ‘пьяница’ [7, с. 41]. Как показывают примеры, производное слово *эзирик* является производным относительно предшествующего слова *эзир-* и производящим для последующего слова *эзрикчи*.

Словообразовательная парадигма включает производные, образованные от одного корня при помощи разных

словообразовательных аффиксов, т.е. не связанных отношениями последовательной производности в отличие от словообразовательной цепочки. Например, *қайа* 'скала, утес', *қайа-ла* 'ходить по утесу' и *қайачы* 'удалый (способный, умеющий) ходить по утесам'. Производные *қайала* и *қайачы* не связаны между собой отношениями словообразовательной мотивации. Такие отношения возникают у них только со словом *қайа*.

Наиболее крупной корневой общностью полнозначных слов является словообразовательное гнездо. Оно «представляет собой упорядоченную совокупность всех производных одного производящего, выраженного непроизводным словом» [5, с. 63]. Непроизводное слово является смысловым центром словообразовательного гнезда. Словообразовательные гнезда имеют свою структуру и иерархическую организацию. Одно словообразовательное гнездо может объединять несколько или все виды однокоренных общностей слов, в том числе и несколько более мелких гнезд.

Как показало наше исследование, в «Словаре алтайского и аладагского наречий тюркского языка» В.И. Вербицкого, изданного в Казани в 1884 г., расположены не словообразовательные гнезда, а корневые общности полнозначных слов. Назовем некоторые признаки, отличающие корневые общности родственных слов от словообразовательных гнезд какого-либо языка:

1. Корневые общности объединяют, как правило, слова разных наречий (т.е. языков) и их диалектов. Языковая принадлежность слова обозначена следующими пометами: алт. – алтайский; алад. – аладагский (т.е. шорский); тел. – теленгутский; к. или конд. – кондомский диалект шорского языка и его говоры: в-к. – верхне-кондомский, н-к. – нижне-кондомский; мрас. – мрасский диалект шорского языка; мат. – матырский диалект шорского языка; аб. – абаканский (т.е. хакасский) с диалектами: в-аб. – верхне-абаканский, н-аб. – нижне-абаканский; в-б. – верхне-бийский, н-б. – нижне-бийский. Помета «т» в словаре не расшифрована. Выделение языков В.И. Вербицким и их названия не всегда совпадает с современным.

2. Во главе общности расположено как непроизводное, так и производное слово.

3. Корневые общности полнозначных слов слабо структурированы. В них показана только связь с первым словом, формирующим корневую общность слов в целом.

4. Словообразовательные связи внутри общности не обозначены. Слова представлены вертикальным списком

Сравните корневые общности производных слов из словаря В.И.Вербицкого, возглавляемых словами *ар* (см. выше) и *албан*:

Албан (к., аб.) подать (натурою), ясак.

Албаныг (к. аб.) поданный.

Албаты подданные; мир, народ.

Албачы (т.) сборщик подати; рассыльный за сбором подати лиц, живущих далеко от волостного чиновника, в ведении коего они состоят [7, с. 19].

Как видно, лексика в словаре представлена списком в виде корневых общностей, в которых сначала располагается главное слово (производное или непроизводное), а ниже с втяжкой аффиксальные производные этого слова. Например, во главе данного словообразовательного гнезда стоит производное слово *албан* (к., аб.) 'подать (натурою)'. Данное слово встречается в разных тюркских языках: хакасском (аб.) и шорском, в его кондомском диалекте. В этих же языках существует и слово *албаныг* (к., аб.), производное *албаты* является общетюркским, а производное *албачы* (т.) не отмечено В.И. Вербицким в хакасском языке и в кондомском диалекте шорского языка. Помета «т» свидетельствует, видимо, о том, что это слово относится к телеутскому языку. Все производные образованы от главного слова путем присоединения разных словообразовательных аффиксов, следовательно, являются примером словообразовательной парадигмы.

Существует несколько классификаций словообразовательных гнезд (далее СГ) в тюркских языках. Сравним классификации И.Г. Ишбаева [6, с. 53-56] и А.В. Есиповой [2, с. 65-70].

Таблица 1.

Классификации словообразовательных гнезд в тюркских языках

| И.Г. Ишбаев выделяет: | А.В. Есипова выделяет: |
|---------------------------------|---|
| СГ, состоящие из отдельных слов | СГ элементарной структуры (синхронно непроизводные слова) |
| СГ, состоящие из двух слов | СГ простой структуры (словообразовательная пара) |
| | СГ сложной структуры: |
| СГ, состоящие из цепи слов; | 1) СГ линейной структуры (словообразовательная цепочка); |
| Разветвленные СГ | 2) СГ разветвленной структуры (словообразовательная парадигма). |
| Сложные СГ | СГ комбинированной структуры (комбинации более мелких СГ) |

Рассмотрим содержащиеся в словаре В.И. Вербицкого корневые общности полнзначных слов с позиции их внутренней структуры, используя классификацию А.В. Есиповой.

Большинство словарных статей состоят из одного слова, т.е. являются гнездами элементарной структуры. Ответ на вопрос способны ли данные слова к дальнейшему словообразованию, в данной статье не рассматривается.

Словообразовательные гнезда простой структуры, представляющие собой одну словообразовательную пару, в которой одно слово – производящее, а другое – производное, регулярно встречаются в словаре. Например: *абыл* ‘мотыга’ → *абыл-да* (т, н-б.) ‘копать землю мотыгой’; *қапқыс* (аб.), *қапқыш* ‘ухват’ → *қапқыш-чы* ‘вор’, ‘захватчик’. Приведем еще один пример:

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| <i>қанат</i> ‘крыло; звено или | — | <i>қанат-таш</i> ‘составлять часть решетки юрты; отряд или сонм; свиту при сопровождении свита’ |
| | | важного лица, вереницей идти в ряд или гусем; сопровождать’. |

Содержащиеся в словаре корневые общности сложной структуры имеют линейную или разветвленную структуру. Например:

| | | | | |
|--|---|------------------------|---|-----------------------|
| <i>Сайа-</i> (т., н-б.) | — | <i>сайа=қ</i> ‘редкий’ | — | <i>сайақ=тан</i> (к.) |
| ‘редеть»; (к.) ‘ломать, разламывать; отпрягать; расплести (плеть, косу)’ | | | | ‘редеть’ |

Данная общность представлена в виде словообразовательного гнезда, имеющего линейную структуру. В нем все производные слова составляют цепочку, образованную от корня с последующим присоединением к нему словообразовательного аффикса –*қ*, а к образовавшемуся производному аффикса –*тан* [7, с. 286].

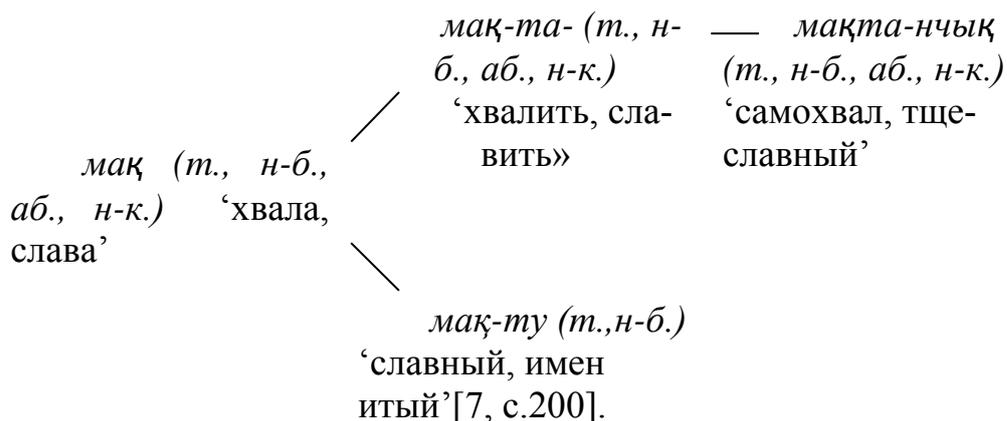
Расположенное ниже словообразовательное гнездо сложной структуры включает одну словообразовательную парадигму, т.е. имеет разветвленную структуру:

| | | |
|--------------------|---|---|
| <i>пер-</i> ‘дать’ | — | <i>пер-у-</i> (т.) ‘дар, жертва’ |
| | — | <i>пер-иш</i> (т.) ‘несговорчивый’ |
| | — | <i>пер-елти</i> (т.) ‘дарование, польза’ [7, с. 253-255]. |

Каждое слово в данном примере является производным от глагола *пер-*. Это гнездо включает три словообразовательные пары: *пер* → *перу*, *пер* → *периш*, *пер* → *перелти* и одну словообразовательную парадигму.

Корневые общности комбинированной структура тоже есть в словаре, однако они включают небольшое количество производных слов, и как следствие, имеют не сложную внутреннюю структуру.

Комбинированную структуру словообразовательного гнезда, формируемого словом *маққ*, можно представить следующим образом:



Данное словообразовательное гнездо включает в себя одну словообразовательную парадигму: *мақ* – *мақта*, *мақта*, одну словообразовательную цепочку *мақ* – *мақта* – *мақтанчық* и одну словообразовательную пару *мақ* – *мақта*.

Таким образом, первичный анализ корневых общностей полных слов из «Словаря алтайского и аладагского наречий тюркского языка» В.И. Вербицкого показывает, что они объединяют преимущественно слова не одного, а нескольких близкородственных языков и диалектов. Данные общности не крупные, но включают все виды выделенных А.В. Есиповой гнезд, и могут послужить надежной базой для изучения словообразовательных гнезд шорского языка.

Литература

1. Есипова А.В. Шорские тексты и поговорки / Диалектология и ареальная лингвистика тюркских языков Сибири. Сборник научных трудов. – Новосибирск, 1986. – С. 102–117.
2. Есипова А.В., Арбачакова Л.Н. Проблемы перевода масти коней в шорских эпических произведениях // 55 лет Хакасскому научно-исследовательскому институту языка, литературы и истории: Материалы региональной научной конференции 18-20 ноября 1999 г. – Абакан, 2001. – С. 53–55.

3. Есипова А.В. Архаизмы в шорском фольклоре / Гуманитарные науки. Сер. Филология – 2008. - №4. – С. 80–82.
4. Есипова А.В. Корневые общности производных слов (на материале тюркских языков) // Тувинская письменность и вопросы исследования письменностей и письменных памятников России и Центрально-Азиатского региона. Часть I. Материалы международной научной конференции, посвященной 80-летию тувинской письменности. – Абакан: Хакасское книж. изд-во, 2010. – С. 90–95.
5. А.В. Есипова Тюркское словообразование как языковая система. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2011. – 201 с.
6. Ишбаев И.Г. Башкирский язык. Морфология. Словообразование: учеб. пособие. – Уфа: Гилем, 2000. – 147 с.
7. Словарь алтайского и аладагского наречий тюркского языка / В. Вербицкий; 2-е изд., переиздание. – Горно-Алтайск : «Ак Чечек», 2005 г. – 504 с.
8. Шорский героический эпос. Том 1 / Сост., подг. к изданию, вступит. ст., пер. на рус. яз., примеч. и коммент. Д.А. Функа. – М.: ИЭА РАН, 2010. – 392 с.
9. Esipova A. Arbachakova L. Archaic vocabulary in the Shor heroic epics / Turcologica. Herausgegeben von Lars Johanson // Exploring the Eastern Frontiers of Turkic. Edited by Marcel Erdal and Irina Nevskaya. – Harrassowitz Verlag – Wiesbaden, 2006. – Bd. 60. – S. 19–40.

А.В. Есипова, Д.Д. Сазонова
Центр педагогического образования
Новокузнецкого института-филиала
Кемеровского государственного университета

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВОДНЫХ НА [+ЧЫ]¹ В ШОРСКОМ ЯЗЫКЕ

Словообразовательный аффикс =чы – один из самых продуктивных и наиболее изученных словообразовательных аффиксов в тюркских языках. В шорском языке сведения о нем содержатся в «Грамматике шорского языка» Н.П. Дыренковой [2, с. 33, 36], а также в работах С.П. Тимониной [10] и А.В. Есиповой [Есипова 1996а, б, в, г, 1997, 1998,

¹ Квадратные скобки обозначают схематическое представление аффикса, объединение всех комбинаторных вариантов в одном. Знак (+) свидетельствует об образовании имен. Строчная буква обозначает неизменяемость согласной, а заглавная буква «ы» указывает на наличие четырех комбинаторных вариантов аффикса с гласными «ы/и, у/ү» [подробнее см.: 9].

2011]. Сопоставим результаты первого и последних исследований аффикса =чы в шорском языкознании.

Таблица 1

Результаты исследований словообразовательного аффикса [+ЧЫ] в шорском языке

| Н.П. Дыренкова | А.В. Есипова |
|--|--|
| <p>Аффикс -чы~-чи~-чу~-чү образует имена, присоединяясь к именам и глаголам. Производные на =чы обозначают «лицо по роду его деятельности (профессию, занятия) или склонности к чему-либо» (аң+чы 'охотник'; уй-гу+чу 'соня'), выражают характерные черты какого-л. лица или предмета (уй-гу+чу 'сонливый').</p> | <p>=чы/=чи (употребительны), =чу/=чү (малоупотребительны).</p> <p>Производит имена существительные и прилагательные. Существительные на =чы образуются от корневых, суффиксальных, сложных основ, а также от сочетаний слов и фразеологизмов по 3 моделям: 1. сущ. + =чы/=чи; 2. глаг. + =чы/=чи; 3. прил.+ =чы/=чи (непродуктивна). Вторая модель имеет 2 варианта: 1. прич. на =ган + =чы/=чи (непродуктивна) и 2. дееприч. на =n + =чы/=чи (непродуктивна). Производные существительные обозначают: 1) лицо (эшки+чи 'гребец'), 2) одушевленный (палан 'калина' → палан+чы 'снегирь') или неодушевленный предмет (там+чы 'капля') – не часто, 3) абстрактное понятие (сүүн+чи 'радость') - редко.</p> <p>По второй модели существительные образуются от однозначных (самые многочисленные) и многозначных глаголов.</p> <p>Имена прилагательные обозначают характерный признак лица или предмета (кир+чи 'маркий').</p> |

Как показывает таблица, Н.П. Дыренковой, автором «Грамматики шорского языка», были отмечены четыре фонетических варианта аффикса =чы, установлена частеречная принадлежность его производных (имена) и производящих основ (имена существительные и глаголы). Она выявила также, что производные на =чы называют «лицо по роду его деятельности или склонности к чему-либо», обозначая профессию или занятие лица, а также выражают «характерные черты того или иного лица или предмета»

Задачи описания грамматической системы какого-либо языка не предполагают обязательного детального описания образования всех частей речи, а проблема частей речи до сих пор остается дискуссионной в тюркологии. В грамматике шорского языка Н.П. Дыренковой описыва-

ется образование имен, без выделения образования имен существительных и прилагательных. Судить о том, служит ли аффикс =чы для образования одной или двух частей речи, можно лишь по немногочисленным примерам и указанию их значений. Так, в производном *уйгу+чу* ‘сонливый’, ‘соня’ значения прилагательного и существительного даны через запятую, а не через точку с запятой. В данном случае, видимо, можно сказать, что автор полагает, что посредством аффикса =чы образуются как имена существительные, так и прилагательные. Называя значения производных, Надежда Петровна указывает, что они выражают также характерные черты лица или предмета, а не говорит о том, что они называют лицо по свойственным ему качествам. В другом же примере *ишчи (кижи)* ‘работающий человек’, ‘рабочий’ данное в скобках слово *кижи* ‘человек’ помогает понять, что слово *ишчи* является именем существительным, а не прилагательным, как в первом, так и во втором значении ‘рабочий’. О функции слова *кижи* в сочетании с производными на =чы написано в статье А.В. Есиповой «Производные на –чы от именных основ в шорском языке» [5, с. 51].

Первоначально А.В. Есипова, также как и Н.П. Дыренкова, считала, что аффикс -чы служит для образования слов, разных частей речи – существительных и прилагательных [5, с. 48; 2, с. 33]. Впоследствии она изменила свою точку зрения, выделив критерии разграничения двух омонимичных аффиксов [9, с. 79-80], образующих имена существительные [+чЫ¹] и имена прилагательные [+чЫ²].

О существовании двух омонимичных словообразовательных аффиксов =чы говорится еще в «Грамматике алтайского языка», где отмечается что =чы¹ служит для образования наименований лиц по роду их деятельности (*малчы* ‘пастух’), а =чы² для обозначения предрасположенности лица или предмета к какому-либо качеству (*қатқы+чы* ‘хохотун’, *кир+чи* ‘маркий’). Как видно, в этом случае разграничение аффиксов проводится по выражаемому ими словообразовательному значению, а не по части речи производного слова. К тому же, судя по примерам, второй аффикс служит для образования как имен существительных, так и прилагательных. Таким образом, сходство позиций А.В. Есиповой с позицией авторов алтайской грамматики лишь формальное, по сути это два разных мнения, хотя авторы едины в том, что существуют два омонимичных аффикса =чы [1, с. 21].

В «Алтайской грамматике» сообщается кроме того, что =чы² является малопродуктивным словообразовательным аффиксом, тождественным киргизскому аффиксу =шыл. Сравните с аффиксом =чыл в алтайском языке: *елик+чил* ‘насмешливый’ [1, с. 21]. Н. П. Дыренкова

также говорит о тождественности в некоторых случаях значений аффиксов =чы и =чыл в шорском языке, например: *уйгу*=чы и *уйгу*=чыл 'соня', 'сонливый' [2, с. 33]. Это подтверждается и материалами А.В. Есиповой [5, с. 48; 4]. В статье «Образование имен посредством аффикса =чыл в шорском языке» она отмечает, что данный аффикс образует не только прилагательные, но и существительные [4]. В настоящее время она считает, что существуют два омонимичных аффикса, образующих разные части речи: имена существительные [+чЫл¹] и прилагательные [+чЫл²], и имеющих разное словообразовательное значение [9, с. 116-117].

В своих исследованиях А.В. Есипова выделила три словообразовательных модели, формируемых аффиксом [+чЫ¹], и определила значения производных по отношению к производящей основе [5,6]. Под словообразовательной моделью А.В. Есипова понимает идеальную конструкцию, отражающую словообразовательную форму и обобщенное словообразовательное значение какой-либо аффиксальной общности слов [9, с. 113]. В словообразовательных моделях используются следующие обозначения: **Tn** – основа имени существительного, **Tv** – основа глагола, **Ta** – основа прилагательного, **Tgan** – основа причастия на =ган, **Tr** – основа деепричастия на =n, двунаправленная стрелка (↔) символизирует координацию значений производящей основы и словообразовательного аффикса. Тип связи определяется грамматическим контекстом. В этом случае тип связи словообразовательный. Знак «+» обозначает, что образуемые производные относятся к классу имен, чЫ¹ – аффикс имен существительных.

По данным моделям образуется значительное количество имен существительных, которые обозначают: 1) лицо, 2) животное, 3) неодушевленный предмет, 4) абстрактное понятие.

Представим словообразовательные модели и их значения в таблице.

Таблица 2

Значения словообразовательных моделей аффикса [+чЫ¹]

| Tn ↔ [+чЫ¹] | Tv ↔ [+чЫ¹] | Ta ↔ [+чЫ¹] |
|--|---|--|
| Значения | | |
| 1 Лицо, по отношению к предмету, названному производящей основой: а) по сфере его занятий: <i>ойун</i> +чы 'иг- | 1. Лицо: а) являющееся субъектом или, изредка, объектом названного исходной основой действия: <i>қыыр</i> +чы 'чита- | Лицо, характеризующееся по признаку, названному производящей основой: <i>паитыг</i> +чы 'ко- |

| | | |
|---|--|---|
| <p>рок' от <i>ойун</i> 'игра';</p> <p>б) по отношению к объекту его занятия: <i>аң</i> 'зверь' от <i>аң +чы</i> 'охотник';</p> <p>в) по отношению к орудию действия: <i>эшки</i> 'весло' <i>эшки+чи</i> 'гребец';</p> <p>г) по отношению к месту действия; <i>та-лай+чы</i> 'моряк' от <i>та-лай</i> 'море';</p> <p>4) по склонности к действию, объект или результат которого, назван производящей основой: <i>арага+чы</i> 'охотник до водки', 'пьяница' от <i>арага</i> 'водка'</p> <p>2. Животное: <i>аг+чы</i> (в-к.) 'паук' от <i>аг</i> 'сеть'.</p> <p>3. Неодушевленный предмет: <i>қур+чу</i> 'наперсток' от <i>қур</i> 'ремень', 'пояс'.</p> <p>4. Абстрактное понятие: <i>кертши+чи</i> (в-к.) 'поручитель' от <i>кертши</i> (в-к.) 'поручка'.</p> | <p>тель' от <i>қыыр</i>= 'читать'; <i>ыс+чы</i> 'посланник' <i>ыс</i>= 'посылать';</p> <p>б) имеющее сильную склонность к действию, обозначенному производящей основой: <i>ужақ+чы</i> 'ябедник' от <i>ужақта</i>= (к.) 'ябедничать'.</p> <p>2. Животное: <i>тасқақ+чы</i> 'рысак' от <i>тасқақта</i>= (к.) 'бежать рысью'.</p> <p>3. Неодушевленный предмет:</p> <p>а) возникший в результате действия, названного исходной основой: <i>шоқ+чы</i> (н-к.) 'куча', 'ворох' от <i>шоқ</i>= 'класть в кучу';</p> <p>б) являющийся орудием данного действия: <i>чыр+чы</i> (к.) 'чайная чашка' от <i>чырга</i>= (к.) 'сладко есть'.</p> <p>4) Место действия: <i>қарал+чы</i> 'попынь' от <i>қарала</i>= 'чернеть'.</p> <p>5) Абстрактное понятие: <i>қожан+чы</i> (в-к.) 'вмешательство' от <i>қожан</i>= 'добавляться к чему-либо'.</p> | <p>мандир' от <i>паптыз</i> 'умный', 'головастый'; <i>эзирик+чи</i> 'пьяница' от <i>эзирик</i> 'пьяный'</p> |
|---|--|---|

Примечание 1. Примеры с языковыми пометами извлечены из словаря В.И. Вербицкого [1].

Как видно, в таблице представлены все словообразовательные модели аффикса [+чЫ¹], образующего имена существительные в шорском языке, и их специфика. Первые две модели многозначны. Многозначен и сам аффикс [+чЫ¹]. Он служит для образования наименований лиц, животных, предметов, места и абстрактных понятий. Чаще всего рассматриваемые производные называют лицо, обозначая его профессию или род занятия, а также характеризуют его по склонности к какому-либо действию или свойственному ему признаку. В таблице отображена также без излишней детализации классификация производных на =чы по признаку семантики производящей основы. Более полная классификация содержится в статьях А.В. Есиповой «Производные на –чы от именных основ в шорском языке» и «Производные на –чы от глагольных основ в шорском языке» [5, 6]. Там же имеются и другие сведения о производных именах существительных на =чы.

Таким образом, и сам аффикс [+чЫ¹] и его производные хорошо изучены в шорском языке. В дальнейшем предстоит выявить и описать иерархию словообразовательных значений этого многозначного аффикса, а также формирование значений его производных, влияние значения основы и словообразовательного аффикса на создание слова с новым значением.

Сокращения

- к. – кондомский диалект шорского языка
в-к. - верхне-кондомский говор шорского языка

Литература

1. Грамматика алтайского языка / Составлена членами Алтайской миссии. – Казань: Университет. тип., 1869. - 296 с.
2. Дыренкова Н.П. Грамматика шорского языка. - М.-Л.: АН СССР, 1941. – 307 с.
3. Есипова А.В. Аффиксальное образование имен существительных в шорском языке // Подготовка современного специалиста в соответствии с государственным стандартом: Докл. науч.-практ. конф.: в 8 ч. / отв. ред. В.Ф. Курилов. – Новокузнецк, 1996а. – Ч. 8: Тюркология. – С. 43–47.
4. Есипова А.В. Образование имен посредством аффикса –чыл в шорском языке // Подготовка современного специалиста в соответствии с государственным стандартом: Докл. науч.-практ. конф.: в 8 ч. / отв. ред. В.Ф. Курилов. – Новокузнецк, 1996б. – Ч. 8: Тюркология. – С. 60–65.

5. Есипова А.В. Производные на –чы от именных основ в шорском языке // Подготовка современного специалиста в соответствии с государственным стандартом: Докл. науч.-практ. конф.: в 8 ч. / отв. ред. В.Ф. Курилов. – Новокузнецк, 1996в. – Ч. 8: Тюркология. – С. 48–53.
6. Есипова А.В. Производные на –чы от глагольных основ в шорском языке // Подготовка современного специалиста в соответствии с государственным стандартом: Докл. науч.-практ. конф.: в 8 ч. / отв. ред. В.Ф. Курилов. – Новокузнецк, 1996г. – Ч. 8: Тюркология. – С. 54–59.
7. Есипова А.В. Имя существительное в шорском языке // Повышение конкурентоспособности выпускников педвузов на рынке труда: Сборник докладов научно-практической конференции «Этнорегиональный аспект образования в Кузбассе». – Новокузнецк, 1997. – Ч. 8: Тюркология. – С. 54–59.
8. Есипова А.В. Основной вариант и схематическое представление словообразовательного аффикса (на материале шорского языка) // Шорская филология и сравнительно-сопоставительные исследования: сборник научных статей / отв. ред. И.А. Невская. – Новосибирск, 1998. – Вып. 1. – С. 76–89.
9. Есипова А.В. Тюркское словообразование как языковая система – Новосибирск: издательство СО РАН, 2011. – 198 с.
10. Тимонина С. П. О некоторых аффиксах имени действующего лица в шорском языке // Вопросы языка и литературы: Тез. докл. XVIII науч. конф. / отв. ред. А.А. Бонюхов. – Новокузнецк, 1981. – С. 37–40.

О.М. Затесова

*Дальневосточный государственный
университет путей сообщения*

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АБОРИГЕННОГО ТУРИЗМА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В настоящий момент, Дальний Восток находится в эпицентре бурной экономической жизни, доказательство тому – прошедший Второй Экономический форум во Владивостоке, собравший участников из 56 стран. С каждым годом интерес к Дальнему Востоку только возрастает. Все больше и больше людей ежегодно стремятся посетить и озна-

комиться с Восточными рубежами России. Не исключением является и Хабаровский край. Приток иностранных и внутренних туристов стабильно растет с каждым годом.

Хабаровский край является одним из крупнейших и интереснейших регионов Российской Федерации. Особенности географического положения, историко-экономического освоения, богатейший природный и культурно-исторический потенциалы позволяют говорить о Хабаровском крае как о туристском центре Дальнего Востока России. Основными составляющими эффективного развития туризма можно считать выгодное географическое положение и природный и культурно-исторический потенциалы [9].

Одним из направлений, благотворно влияющих на развитие туризма в крае, следует выделить этнографический туризм. Согласно принятому академическому определению, этнографические путешествия понимаются как путешествия с целью изучения, приобщения к традиционной (доиндустриальной), прежде всего, сельской, культуре тех или иных этнических групп. Но чаще этническим туризмом в различных источниках именуют путешествия с целью приобщения к бытовому укладу и обычаям народов, ведущих традиционный или близкий к нему образ жизни. В этом контексте этнический туризм можно трактовать как понятие, синонимичное аборигенному туризму [2, с. 36]. Сегодня туристам недостаточно просто посетить национальный музей, посмотреть на танцы и обычаи народов, их интересует образ жизни, культура, сами люди, их жилища, одежда, кухня, язык. Они пробуют даже пожить среди местного населения, пользуясь только тем, чем пользуется коренное население. Отдельно стал выделяться аборигенный туризм, как разновидность этнографического туризма, связанная с посещением мест проживания коренных малочисленных народов, живущих с давних пор в определённом регионе и связанных с этой территорией прочными экономическими, социальными отношениями [10, стр. 173].

Аборигенный туризм – особое направление этнографического туризма, основанное на природных достопримечательностях и турах, проводимых аборигенами, включая аборигенное истолкование природного и культурного окружения. Предпосылками развития являются огромные ресурсы этнографического туризма на обширной территории проживания коренных малочисленных народов севера [6]. Данный вид туризма призван знакомить с бытом, культурой и традициями людей, а так же сохранить уникальность национальных культур в эпоху глобализации.

На сегодняшний день, основная цель визита в край - это экологический и приключенческий туризм (охота, рыбалка, сплавы по рекам).

Этнографические и культурные аспекты идут, в основном, лишь небольшими включениями в основную программу. Так, например, во многих организованных приключенческих или экологических турах, включается нанайский обряд камлания или обряд кормления духов для удачной прогулки или удачной рыбалки. Эти обряды, своего рода «фольклорные визитные карточки региона». Между тем, Хабаровский край обладает намного большим потенциалом для развития аборигенного туризма в будущем.

На территории края проживает восемь коренных народов: нанайцы, негидальцы, нивхи, орочи, удегейцы, ульчи, эвенки, эвены [1, с. 8]. В последние годы туроператоры, занимающиеся внутренним туризмом, все чаще привлекают коренное малочисленное население края для участия в туристских программах.

Местными туроператорами разработан уникальный тур «Нанайское ожерелье», ориентированный на знакомство с древней нанайской культурой. Данная программа «погружает» в культуру и быт народа, составляющего коренное население этих мест - нанайцев. Во время двухдневного путешествия туристы посещают межпоселенческий центр нанайской культуры в селе Джари, где им проводят мастер - класс по национальной вышивке, работе с берестой и рыбьей кожей [11]. Следует отметить, что данный центр занимается возрождением нанайской культуры. Действующий детский ансамбль «Андарканди» (в переводе с нанайского - «друзья») играет исключительно на традиционных нанайских инструментах, которые были забыты, но восстановлены вновь [3]. В центре так же действует кружок вышивки традиционных нанайских узоров, где старшее поколение уходящих мастеров передает опыт и знания детям, дети так же получают навыки работы с рыбьей кожей - это древнейшее занятие нанайцев. В рамках данного тура, гости так же посещают стойбище «Алима», где их знакомят с нанайскими легендами и обрядами.

Наиболее востребован, на сегодняшний день и часто используемый для посещения иностранными и российскими туристами - однодневный тур в село Сикачи Алян, что в часе езды от Хабаровска. Здесь туристы осматривают древнейшие петроглифы и знакомятся с национальной кухней, участвуют в приготовлении пищи и мастер-классах по разделке рыбы и приготовлению талы. Непосредственное включение в культуру другого народа особенно оживляет атмосферу взаимопонимания между народами и взаимопроникновения культур.

Кроме разработанных уникальных маршрутов, в край внимание туристов могут привлечь этнокультурные фестивали. В августе 2016 го-

да крае прошел этнокультурный круизный фестиваль «Наследие Манг-бо». В пяти поселениях на берегах Амура – Сикачи-Аляне, Джари, Верхнем Нергене и Верхней Эжони прошли этнические праздники коренных народов Приамурья. Основная цель фестиваля - рассказать зрителям о коренных жителях Приамурья, их традициях, обрядах и совершить с участниками и гостями фестиваля «культурный обмен»[8]. Фестиваль был приурочен к Международному дню коренных народов мира. В рамках празднования Дня коренных народов мира, в Хабаровске так же в августе 2016 прошел фестиваль коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации «Праздник лета – древний свет». К участию в мероприятии были привлечены художественные коллективы и отдельные солисты-исполнители, представляющие фольклорное, танцевальное, народное певческое и инструментальное искусство коренных народов, национальные театральные коллективы, исполнители художественного слова, мастера декоративно-прикладного искусства, общины и ассоциации коренных народов, учреждения культуры и образования, жители и гости Хабаровска. Целями фестиваля являются расширение межнациональных культурных связей и межнационального общения, сохранение единого национально-культурного пространства и многонационального нематериального культурного наследия, ознакомление и выявление интересного и перспективного опыта по возрождению и сохранению традиционной культуры коренных народов, обеспечение преемственности традиций [8].

В июле текущего года прошел традиционный XX районный фестиваль творчества коренных малочисленных народов Севера «Аист над Амуром» в селе Ачан – одном из старейших сел Хабаровского края. Первые документальные упоминания о селе датируются 1651 годом в «отчетах» Хабарова в Якутск и Москву [7]. Сегодня село Ачан является неофициальным центром нанайской культуры Амурского района Хабаровского края. На фестивале прошли выступления народных ансамблей Хабаровского края, Якутии. На выставочной территории фестиваля участники делегаций воздвигали *хомараны* – летние жилища нанайцев, обустривая их домашней утварью, детскими игрушками, разводили огонь в очагах, создавая уют и атмосферу старого нанайского стойбища. Мастера демонстрировали изделия из рыбьей кожи, бересты, ковры и одежду с нанайской вышивкой [5].

Однако существует проблема продвижения и популяризации таких программ. Во-первых, в профессиональных СМИ календарь подобных мероприятий практически или не представлен вовсе. События

должны освещаться не только на региональном уровне, но и на федеральном. В противном случае, все проводимые мероприятия рискуют остаться незамеченными и невостребованными для путешественников.

Во-вторых, профессиональные организаторы этнокультурных программ по большей части, игнорируют богатую культуру аборигенного населения, уделяя внимание лишь аттрактивности программы. Хотя, немалый потенциал имеет такой подвид этнографического туризма, как «глубокий», то есть пребывание путешественника в реальном социокультурном окружении, а не в искусственно созданной этнографической среде [2]. Например, в селе Булава работает этнокультурный центр, где мастера изготавливают национальные ульчские костюмы, сувенирную продукцию, тем самым сохраняя свою культуру, мастера так же готовы поделиться опытом с путешественниками. Ввиду удаленности объекта, основная проблема этих мест – отсутствие туристов и нерешенность проблемы сбыта сувенирной продукции на более «зрелом» рынке Хабаровска. Следует отметить, что инициаторами аборигенного туризма, зачастую, выступают местные администрации, поощряющие создание этнокультурных центров, выставочных залов. Но эта работа остается незамеченной для массового потребителя турпродукта. В данном случае, необходима консолидация всех участников рынка: туристических компаний, которые могут грамотно организовать размещение, доставку, продвижение турпродукта, что, например, не могут сделать местные жители ввиду отсутствия профильного образования и опыта в приеме тех или иных категорий туристов; властей местных и региональных. Вопрос доставки в такие удаленные национальные села стоит очень остро: далеко не все трассы Хабаровского края комфортны для проезда, тем более, для проезда иностранных гостей. В целях активизации развития туризма в крае была утверждена Государственная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в Хабаровском крае 2013-2020 годы», в рамках которой осуществляются мероприятия по созданию новых и реконструкции имеющихся туристских объектов [4]. Основной заявленной целью программы является – создание современного эффективного конкурентоспособного туристского комплекса, обеспечивающего широкие возможности для удовлетворения потребностей российских и иностранных граждан в туристских услугах. Особенностью данной программы является кластерный подход в организации туристско-рекреационных зон. Основные мероприятия данной программы – организационно-методическое и информационное обеспечение; продвижение регионального туристского продукта на российском и международном рынках; развитие туристской, инженерной и транс-

портной инфраструктур; создание Хабаровского туристско-рекреационного кластера; создание круизного кластера «Остров Большой Уссурийский - Шантары»; создание туристско-рекреационного кластера «Северный Сихотэ-Алинь» [4]. Но программа не рассчитана на поддержку малых этнокультурных центров в отдаленных селах края. Субсидирование, в основном, направляется на уже готовые проекты этнографических деревень. Инвесторы так же пока боятся вкладывать деньги. Причины тому, удаленность мест, долгий период окупаемости. Но надо помнить, что аборигенный туризм для Хабаровского края – это не только извлечение прибыли, но и сохранение, и воспроизводство традиционного наследия народов Приамурья.

Литература

1. Аборигенный экотуризм Хабаровский край Путеводитель / Автор-составитель В.А. Чернов. – Серия: Библиотека коренных народов Севера. Путеводители. – Вып. 5. – М.: ЦС КМНС, 2009. – С. 6
2. Бутузов А.Г. Этнокультурный туризм в ДФО: состояние и перспективы развития // Туризм в современном мире: направления и тенденции развития: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Хабаровск: ДВГУПС, 2013. – С. 36–41.
3. Вести Дальний Восток [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestidv.ru/news/10073-15-01-16-02?video=1> (дата обращения 07.09.2016).
4. Государственная Программа Хабаровского края «Развитие внутреннего и въездного туризма в Хабаровском крае (2013–2020 гг.)».
5. Министерство Культуры Хабаровского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minkult.khabkrai.ru/events/Novosti/1120> (дата обращения 07.09.2016)
6. Моралева Н.В., Ледовских Е.Ю., Келер Т., Киричевский Д.В., М.Ю. Рубцова, Чижова В.П. Аборигенный экотуризм: метод. пособие. // Серия: Библиотека коренных малочисленных народов Севера. – Вып. 13. – М.: ЦС КМНС. – С. 15
7. Муниципальное казенное учреждение культуры Межпоселенческая центральная библиотека Амурского муниципального района [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mcbamk.ru/04kraeved/letopis_sel/01achan/ (дата обращения 07.09.2016)
8. Региональная общественная организация «Ассоциация коренных малочисленных народов Севера Хабаровского края» [Электрон-

ный ресурс]. – Режим доступа: <http://akmns-khab.ru/2016/07/27/праздник-лета-древний-свет-пройдет/> (дата обращения 07.09.2016)

9. Паспорт объектов туристского показа Хабаровского муниципального района. Утвержден решением Собрания депутатов Хабаровского муниципального района от 22.03.2011 № 139.
10. Чернов В.А. Разработка и организация этнографических туров // Экологический и этнографический туризм: становление, проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Хабаровск, 9 октября 2009 г.). – Хабаровск: ДВГУПС, 2009. – С. 173-181.
11. 10 причин посетить Хабаровский край. Каталог экскурсионных маршрутов. Управление по туризму. Министерство культуры Хабаровского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.travel.khv.ru/uploads/ckeditor/attachments/503/КАТАЛОГ__на_сайт_.pdf (дата обращения 07.09.2016).

Науч. рук: Чернов В.А., к-т истор. н., доц.

Иванова Т.В., Анищенко Н.С.

Проконьевский горнотехнический техникум им. В.П. Романова

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Современные технологии обучения требуют создания специальных психолого-педагогических условий, направленных на решение поставленных перед педагогом задач обучения. Формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции, в частности презентационных умений как инновационной формы делового общения особенно актуально на современном этапе подготовки специалистов. Здесь психолого-педагогические аспекты играют особую роль, так как создают условия для формирования у будущих специалистов познавательных и профессиональных интересов, профессиональное мышление, профессионально-коммуникативную компетентность.

В традиционном понимании учебная и профессиональная деятельности – это принципиально разные реальности, и при переходе от учения к труду дело не сводится просто к применению усвоенных зна-

ний на практике. Если в учебной деятельности знания являются её предметом, тем на что направлена активность студентов, то в профессиональной деятельности эти знания превращаются в средство решения принципиально иных задач.

В профессиональной деятельности молодые специалисты превращаются из потребителей информации в её пользователя, из обучающихся в производителей материальных и духовных ценностей.

Необходимость облегчить этот переход и обусловила требование о создании и применении технологий, методов и дидактических средств обучения, которые обеспечивают активную познавательную деятельность студентов исследовательского, проектного и творческого характера, что требует ориентации всего учебно-воспитательного процесса на психолого-педагогические аспекты.

Новые подходы, а также предложенные в их рамках формы и методы в их органическом сочетании с хорошо зарекомендовавшими себя традиционными формами и методами обучения и воспитания, общего и профессионального развития личности несут в себе новые возможности.

Их в основном две: студентам обеспечивается такая образовательная среда, в которой он занимает активную личностную позицию и может мобилизовать свои творческие способности; создаются условия для наложения учебной активности студентов на «канву» их будущей профессиональной деятельности и тем самым для естественного перехода от учебно-познавательной к самостоятельной профессиональной деятельности.

По мнению И.Ю.Соколовой и Т.В. Ивановой, формированию вышеперечисленных качеств в частности профессионально-коммуникативной компетентности, может способствовать природосообразное образование, учитывающее возрастные психофизиологические особенности и чувствительные периоды развития личности студентов, одновременно обеспечивающие развитие функций правого и левого полушарий головного мозга учащихся и культуросообразное образование, способствующее развитию мировоззрения, сознания, творческого потенциала личности, а также реализации в образовательном процессе принципов здоровьесбережения, предложенных Соколовой И. Ю. [2, с. 40].

Современное общество нуждается в специалисте, обладающем высокой межкультурной профессионально-коммуникативной компетенцией, под которой сам в общем виде понимает умение сотрудничать, общаться и владеть коммуникативными навыками в профессиональной среде как на русском, так и на иностранном языках, что предполагает проведение инновационных форм делового общения, как презентация.

Нами под презентацией понимается самостоятельное, осознанное планирование, организация и осуществление профессиональной коммуникации с последующей саморефлексией деятельности.

Несмотря на то, что уже сейчас нам представляется возможность из разных литературных источников освоить современные технологии подготовки и проведения публичных выступлений, это не дает полного понимания и умения, как следует на практике правильно и грамотно, а также эффективно проводить презентации и произносить презентационную речь. Это только лишь узконаправленные рекомендации.

По нашему мнению формой обучения презентации при профессионально-ориентированном подходе являются интегрированные учебные занятия. При интегрированном подходе уменьшается разобщенность в преподавании различных дисциплин. В таких условиях расширяются возможности для синтеза знаний, формируются умения переноса знаний из одной сферы в другую. Они возможны на продвинутом этапе после тщательной предварительной работы. Занятия интегрируются на уровне понятийно-информационной сферы дисциплин: русский язык и литература, профессиональная этика и психология делового общения, имиджология, английский язык. Одновременно работают два преподавателя. На основе заданной профессиональной тематики студентам необходимо создать презентацию.

Предлагаемая методика обучения презентации включает три этапа:

1) ознакомление с правилами построения презентации на занятиях русского языка и литературы; ознакомление с лексическими единицами и речевыми клише по темам делового общения на занятиях иностранного языка; обучение деловому общению;

2) применение полученных знаний при выполнении проекта по заданной профессионально-ориентированной тематике на английском языке;

3) презентация проекта и оценка эффективности деятельности.

На подготовительном этапе отрабатываются грамматический материал и речевые конструкции, направленные на развитие умений осуществлять поиск необходимой информации из различных источников, включая Интернет-ресурсы; умение выбирать вид чтения в зависимости от поставленной цели; умение систематизировать информацию и обобщать полученные данные.

На следующем этапе работы над презентацией развиваются умения передавать информацию в нужном формате в соответствии с поставленной целью. При этом развиваются умения обосновывать свои выводы, приводить примеры, опираясь на изученный материал.

На заключительном этапе, когда уже подходит непосредственная подготовка выступлений, обсуждаются организационные моменты презентации. На этом этапе происходят закрепление и активизация всех умений и навыков, выработанных на предыдущих этапах.

Выбор активных и интерактивных форм и методов обучения (ролевые и деловые игры, дискуссии, кейсы и мини-презентации, просмотр и анализ видеоматериалов) обеспечивает возможность для достижения целей каждого этапа.

На занятиях иностранного языка преподаватель отрабатывает лексические единицы необходимые для выполнения задания. Работа над лексикой ведется в различных формах. Она включает чтение текстов, содержащих обязательные лексико-грамматические единицы, отрабатывается умение студентов использовать основные смысловые единицы в предложении, среди которых наибольшее внимание уделяется различным видовременным форм глаголов.

На занятиях русского языка и литературы преподаватель знакомит с основными требованиями к выступлению с презентацией, предлагая тематику выполнения самостоятельных работ (как аудиторной, так и внеаудиторной) и основными правилами создания самой презентации. Отрабатывая на занятиях навыки развития грамотной презентационной речи, преподаватель знакомит обучающихся с основными правилами выступлений, составлений высказываний (в виде связных текстов определенной тематики), с построением аргументированных суждений и логики подачи материала (с требованиями к речи), соответствие внешнего облика оратора (знание правильного языка телодвижений) и внутреннего состояния (положительного настроения на достижение цели) выступающего перед аудиторией. Вспомогательным элементом для развития грамотной речи на занятиях являются тренировочные упражнения лингвистического характера, перфокарты орфоэпические диктанты, карточки с заданиями по литературным нормам произношения, лингвотренажеры, электронные тренажеры по русскому языку и образцы хороших публичных выступлений. Это способствует формированию грамотной и свободной устной речи.

В процессе разработки методики обучения презентации на основе междисциплинарной интеграции выявлены показатели сформированности умений в произнесении презентационной речи у студентов СПО [3, с. 4].

Особого внимания требует создание педагогических условий, которыми с нашей точки зрения являются:

- а) создание творческой образовательной среды;

б) учёт индивидуально-психологических особенностей студентов в образовательном процессе;

в) организация групповой самостоятельной работы студентов над проектом;

г) междисциплинарная интеграция в процессе обучения презентационным умениям.

Создание творческой образовательной среды – важнейшее условие поисковой активности, самореализации, самоидентификации.

С целью формирования профессионально-коммуникативной культуры на 1 курсе нами была проведена диагностика индивидуально-психологических особенностей студентов. С целью формирования мотивации и стремления личности к реализации собственного потенциала была проведена диагностика творческих возможностей студентов, личностных и интеллектуальных особенностей студентов, склонностей к разным сферам технической деятельности (конструктор-проектировщик, исследователь-разработчик, оператор-программист и т.д.) или гуманитарной деятельности (менеджер, экономист, эколог). Это позволило определить уровень развития пространственного мышления, стили представления и решения проблем (синтезатор, идеалист, аналитик, прагматик, реалист), доминирующего полюса когнитивного стиля [1].

Обучение презентационным умениям осуществилась на основе совместной познавательной деятельности в малых и группах-диадах.

В процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции был проведен мониторинг качества образования для оценивания в процессе обучения не только учебных достижений, но и развития личностных и профессиональных качеств, способностей.

Таким образом, формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов способствует развитию и становлению личности.

Литература

1. Соколова И.Ю. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – С.23–28.
2. Соколова И.Ю., Иванова Т.В. Развитие личностного потенциала студентов в процессе подготовки профессиональной деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2014. – Вып.1 (13). – С.86–94.
3. Иванова Т.В., Анищенко Н.С. Формирование презентационных умений студентов в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования, 2016. – № 3. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24602> (дата обращения: 21.05.2016).

Ю.С. Исаева, Ж.С. Аникина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВУЗОВ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ

В настоящее время к вузам в Российской Федерации предъявляется ряд новых требований, которые связаны с качеством подготовки научно-педагогических работников (далее НПР). Поле актуальных профессиональных компетенций НПР с применением современных образовательных технологий, усилением научно-исследовательской и инновационной деятельности, привлечением иностранных студентов, расширяется. В связи с этим, одним из условий успешного развития вузов является эффективное профессиональное развитие НПР, которое неразрывно связано с организацией повышения квалификации (далее ПК).

Вузы вводят в практику и обеспечивают обязательное ПК сотрудников. Направления ПК становятся актуальными с учетом потребностей НПР и требований к профессиональной деятельности. Программы повышения квалификации относятся к дополнительным профессиональным программам, направленным на получение новых компетенций либо совершенствование уже имеющихся. Цель данной статьи – определить основные направления ПК для НПР в системе ДПО научно-педагогических кадров, полученные в результате анализа диссертационных исследований за последние 20 лет.

Приступая к обзору научно-исследовательской работы по рассматриваемой тематике, необходимо отметить, что в настоящее время существует потребность в ПК работников образования в области информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), так как их развитие происходит непрерывно. В связи с этим, готовность педагогов к использованию ИКТ особо актуальна.

В настоящее время выполнен ряд исследований, посвященных организации образовательного процесса по использованию ИКТ в системе ПК преподавателей [1, 8, 11, 12, 13, 20]. Так, М.И. Коваленко исследовала проблему организации ПК преподавателей старшего возраста (учитывая андрагогические и психологические особенности) в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), используя вариативную модульную методику обучения. Центральной позицией автора

данного исследования является утверждение о том, что система ПК в области ИКТ должна быть адаптивной и непрерывной ввиду изменений, происходящих в сфере компьютерных технологий [8].

М.И. Аксянов высказывает мнение о том, что формирование навыка использования ИКТ должно происходить при изучении дисциплин на основе общих навыков и умений с элементами междисциплинарных связей. Информационно-коммуникационную компетентность составляют навыки работы с информацией в электронном виде, а также умения поиска и хранения информации в современных информационных массивах, проведения мероприятий с использованием телекоммуникационных технологий. [1].

В. Е. Черенков рассматривает методику организации системы ПК преподавателей с использованием современных средств информационных технологий в условиях высших учебных заведений [20].

Согласно О.Н. Кучер, в настоящее время ПК в области ИКТ противоречиво и не учитывает психолого-педагогические особенности обучающихся, теоретически перегружены, слабо практически направлены, массовы по характеру. Исследователь предлагает модель ПК с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей обучения взрослых и индивидуального характера обучения [12].

В.Л. Латышев занимался вопросом ПК преподавателей технических вузов в области информатики и ИКТ при создании и применении интеллектуальных обучающих систем (далее ИОС). Им была разработана математическая модель функционирования ИОС, где изучение процесса обучения рассматривалось с позиций теории управления. В.Л. Латышевым было также уточнено понятие «личностно-ориентированная подготовка» как построение образовательного процесса подготовки учителей-предметников, основанная на выполнении личностно-ориентированных заданий [13].

С точки зрения В.Н. Курбацкого, творческое обучение является перспективным направлением развития методов обучения использованию ИКТ в системе ПК преподавателей гуманитарных дисциплин через разработку ИОС в определенной профессиональной области. В результате инструмент ИКТ можно рассматривать как педагогический инструмент, что дало новое понятие в педагогике как педагогическая информатика [11].

В последнее время также выполнен ряд исследований по организации образовательного процесса в системе ПК НПП по иностранному языку [2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19]. Так, Н.Г. Пелевина занималась вопросом совершенствования методики работы с учителями

профильных классов в системе ПК, используя компетентностный и модульный подходы к организации содержания и выбору технологий обучения. Автором был предложен обоснованный ряд принципов обучения учителей в системе ПК: методической доминанты, инновационной направленности обучения, креативной деятельности, взаимосвязанного обучения языку и методике его преподавания на основе лингводидактической адаптации языкового и речевого материала . [15].

М.Ю. Сметанина рассматривала вопросы использования инновационных технологий обучения в процессе ПК учителей иностранного языка на основе блочно-модульного принципа освоения программ, учитывая уровень подготовки, опыт работы и имеющуюся квалификацию. При модульной организации обучения ПК используются методы проблемного обучения, методы проектов, игровые технологии, дискуссии, что, по мнению М. Ю. Сметаниной, помогает улучшить коммуникативную компетенцию учителя иностранного языка. [17].

Работа М.Н. Дегтяревой охватывает сущность и структуру инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков. Понятие «инфокоммуникационная компетентность» увязывается с переходом к новой образовательной парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход, который реализуется на всех уровнях системы образования и в разных формах. Разработанная модель развития инфокоммуникационной компетентности учителей иностранных языков позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории ПК на основе кредитно-модульной системы, в том числе в интерактивном режиме [4].

Н.А. Кабанова в своем исследовании ввела понятие информационно-методической компетентности преподавателя иностранного языка (далее ИМК), работающего в техническом вузе, определила его структуру, содержание, уровни сформированности, критерии оценки и разработала научно-обоснованную технологию формирования ИМК преподавателя иностранного языка технического вуза в системе ПК [6].

Ю.И. Семенова в своей работе рассмотрела организацию вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории в рамках ПК на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода с использованием многоуровневого обучения. В свете концепции многоуровневого обучения дифференцирующе-интегрирующий подход рассматривается как обучение в малых автономных подгруппах единому тематическому материалу при обязательном взаимодействии обучающихся с различным уровнем владения языком [16].

Г.Р. Хамитову в ее исследовании в основном интересуют вопросы овладения иностранным языком НПР вузов. Исследователь считает важным решить задачи эффективного обучения данной категории сотрудников путем создания технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции и активного словаря слушателей через выделение категорий научной лексики на дифференцированной основе [18].

В.И. Кошелева высказывает мнение о том, что вследствие применения современных инновационных педагогических технологий совершенствование умений иноязычного делового общения в ходе ПК будет более продуктивным. Исследователь обосновал, разработал и апробировал модели совершенствования профессиональной компетенции учителей английского языка в системе ПК. Разработанные модели повышают уровень психолого-педагогических знаний учителей, совершенствуют коммуникативные навыки межкультурного делового общения [9].

В своем исследовании Н.Б. Круглова разработала теоретические и методологические основы формирования коммуникативных компетенций у взрослых, изучающих иностранный язык в рамках дополнительного профессионального образования (далее ДПО), и внесла большой вклад в организацию обучения иностранным языкам взрослых, результатом которого является программа обучения иностранному языку, учитывающая принципы андрагогики. Ее работа охватывает коммуникативно-компетентный подход в преподавании иностранного языка, который сфокусирован на усиление практической направленности образования для взрослых [10].

В дополнение к этому исследованию А.Г. Калининой посвящено моделированию обучения иностранным языкам взрослых в рамках ДПО. Итогом является индивидуально-ориентированная модель обучения иностранному языку взрослых, базирующаяся на принципах андрагогики. [7].

Вместе с этим стоит упомянуть исследование Н.М. Валюшиной, которая внедрила в процесс обучения взрослых разноуровневую андрагогическую модель ПК с использованием дистанционных технологий, где ведущая роль отведена взрослому, а за основу берется его жизненный и профессиональный опыт [3].

Наряду с этим Т. М. Егорова разработала модель системы дистанционного обучения учителей иностранных языков, технологию ее реализации, которую можно использовать в работе со слушателями курсов ПК [5].

О.И. Чеботарева занималась адаптацией печатных учебных материалов для их применения в очно-дистанционном обучении английскому языку с применением коммуникативно-деятельностного подхода с использованием электронной обучающей программы для самостоятельной работы. В результате эксперимента было выявлено, что такая программа может применяться при обучении иностранному языку с использованием ИКТ во всех вузах. [19].

Исследование Н.Л. Лукошкиной посвящено обоснованию более эффективного применения автономных обучающих компьютерных курсов по иностранному языку для специалистов. Также исследователем были разработаны методические принципы создания курсов по чтению иноязычных текстов. В ходе исследования было установлено, что обучение чтению с использованием автономного обучающего курса особо продуктивно. [14].

Наконец, Л. Р. Алексеевой была разработана и апробирована личностно-деятельностная модель формирования у взрослых неязыковых специалистов умений межкультурного общения на иностранном языке с учетом личностных и психофизиологических особенностей взрослых на послевузовской ступени образования [2].

Таким образом, становится очевидным, что проблемы применения ИКТ и обучения иностранному языку НПП в рамках ДПО рассматриваются отечественными учеными наиболее активно. При этом необходимо отметить, что сегодня овладение иностранным языком является важнейшим компонентом профессионального развития НПП наряду с подготовкой по основной специальности. В условиях международной активности России реализация дополнительных образовательных программ с применением иностранного языка приобретает принципиальный характер, поскольку это обеспечивает конкурентоспособность и мобильность специалистов на международном пространстве. На этом основании вопросы разработки и реализации эффективных программ ПК по иностранному языку для НПП имеют особую актуальность и нуждаются в дальнейшей разработке.

Литература

1. Аксянов И.М. Методические подходы к совершенствованию информационной подготовки преподавателей учреждений системы среднего профессионального образования (на примере курса информатики для системы повышения квалификации): Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 211 с.
2. Алексеева Л.Р. Формирование умений межкультурного общения у взрослых (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2006. – 192 с.

3. Валюшина Н.М. Педагогические условия повышения квалификации учителей на основе использования дистанционных образовательных технологий: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2013. – 186 с.
4. Дегтярева М.Н. Развитие инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков на основе иностранных языков на основе кредитно-модульной системы повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2013. – 175 с.
5. Егорова Т.М. Педагогические условия эффективного функционирования дистанционного обучения в системе повышения квалификации учителей иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2006. –160 с.
6. Кабанова Н.А. Формирование информационно-методической компетентности преподавателя иностранного языка технического вуза в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2014. –168 с.
7. Калинина А.Г. Индивидуально-ориентированная модель организации дополнительного образования взрослых по иностранным языкам (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2006. –150 с.
8. Коваленко М.И. Методологические основы повышения квалификации школьных учителей и преподавателей педагогических колледжей и вузов старшего возраста в области информационных и коммуникационных технологий: Дис. ... докт. пед. наук. – Москва, 2009. – 448 с.
9. Кошелева В.И. Совершенствование профессиональной компетенции учителей иностранного языка в системе повышения квалификации (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2006. –150 с.
10. Круглова Н.Б. Формирование коммуникативных компетенций у взрослых, обучающихся иностранному языку в условиях дополнительного профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2012. –161 с.
11. Курбацкий В.Н. Методы и средства творческого обучения информационным технологиям при повышении квалификации учителей гуманитарных дисциплин в Республике Беларусь: Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2007. – 223 с.
12. Кучер И.В. Повышение профессиональной квалификации преподавателей образовательных учреждений государственной службы: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. –168 с.

13. Латышев В.Л. Теория и технология создания и применения интеллектуальных обучающих систем (на примере подготовки и повышения квалификации в области информатики преподавателей технического вуза): Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 143 с.
14. Лукошкина Н.Л. Методические принципы создания профессионально – ориентированных автономных обучающих компьютерных курсов для взрослых по чтению на иностранном языке (на примере французского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2000. – 147 с.
15. Пелевина Н.Г. Совершенствование коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка профильных классов в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 244 с.
16. Семенова Ю.И. Дифференцирующе-интегративный подход к организации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории: Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004. – 143 с.
17. Сметанина М.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки учителей иностранного языка по использованию инновационных технологий обучения в процессе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2011. – 207 с.
18. Хамитова Г.Р. Формирование иноязычной компетенции научных работников на факультете повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2002. – 169 с.
19. Чеботарева О.И. Методика адаптации учебных материалов для очно-дистантного обучения английскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2012. – 298 с.
20. Черенков В.Е. Методика организации системы повышения квалификации преподавателей к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности в условиях высшей военной школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 1999. – 200 с.

О.Г. Каверина, Д.Ю. Паниотова
Донецкий национальный технический университет

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Объективно существующий мир является системой с определенным взаимодействием составляющих его частей в единое целое. Общая связь и взаимообусловленность проявляются во всех формах существования материи на разных этапах ее развития.

Понятие всеобщей связи расширяется и на общественные явления: все стороны жизни общества являются закономерно обусловленными. Интегративные процессы развития общества, науки и, в первую очередь, материального производства, существенно влияют на характер внутренних закономерностей функционирования и развития высшей школы.

В последнее время в России принят ряд важных документов относительно поддержки отечественной науки и образования, инновационной деятельности специалистов в новых социально-экономических условиях, которые являются основанием теоретических и методических основ профессиональной подготовки будущих специалистов, а именно: Национальная доктрина образования в Российской Федерации (2000 г.), «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2000 г.), государственные стандарты высшего профессионального образования по инженерным направлениям подготовки и др.

Новое качество инженерного образования и подготовки будущих специалистов технического профиля, по мнению ученых-исследователей (Г.А. Балл, В.А. Бодров, А.П. Беляева, С.У. Гончаренко, И.А. Зязюн, И.М. Козловская, Н.Г. Ничкало и др.), непосредственно связано с проблемой формирования и развития в высшей технической школе интегративных знаний, умений и навыков будущих специалистов на основе междисциплинарной связи гуманитарных, естественных и технических циклов дисциплин и их практического использования в будущей профессиональной деятельности.

Реформирование системы высшего технического образования требует нового методологического подхода к его организации и содержанию, отбору и структурированию учебного материала, главная идея, которая связана с интегрированием учебного материала, установлением зависимостей и междисциплинарных связей между разными циклами дисциплин.

Для системы подготовки будущих инженеров это означает усиление

ние их профессиональной подготовки на интегративной основе, расширении использования комплексных форм и способов организации учебно-воспитательного процесса, усилении связей между кафедрами гуманитарных и технических наук.

Таким образом, поставлена проблема организации профессиональной подготовки студентов – будущих инженеров как системы, единого комплекса, в котором функционирование всех составляющих ее компонентов подчинено общим целям и задачам. Это должна быть система, а не просто суммарный набор компонентов, малосвязанных между собой. Такая система подготовки предполагает гибкое управление, своевременное изменение в зависимости от социального заказа общества. Успех интеграции зависит от степени развития системы управления учебно-воспитательным процессом, ее основных функций, от усиления целевой подготовки специалистов, сближения учебного процесса с практической деятельностью и социально-экономическим развитием общества, от создания учебно-производственных комплексов, и в перспективе – от формирования системы «образование – наука – производство».

Важной составляющей этого процесса является обеспечение надежного уровня владения будущими инженерами английским языком, так как ничто не характеризует человека лучше, чем язык, вербальный способ общения с другими людьми. Речь идет о формировании у будущих специалистов технического профиля готовности к профессиональной коммуникации на английском языке.

Сегодня формирование профессиональной коммуникации студентов рассматривается как важнейший элемент его общей и профессиональной культуры, как воспитание сильной языковой личности будущего специалиста, которая объединяет не только фундаментальные и специальные знания, но и имеет высокий уровень языковой культуры.

Специфической особенностью курса лингвистических дисциплин в условиях интеграции гуманитарной и технической подготовки должно быть единство теоретической и практической значимости учебного материала.

Взаимосвязь иностранного языка и технических дисциплин определяется системой работы, когда в процессе овладения лингвистической компетенцией будущие инженеры получают знания по другим дисциплинам. В этом случае наблюдается интеграция теоретического и практического владения иностранным языком, когда текстовый материал, на котором изучается лингвистическая дисциплина, содержит необходимые и полезные сведения, которые соотносятся с будущей профессио-

нальной деятельностью студента. Здесь наблюдается и чисто лингвистический подход: чем шире круг технических дисциплин, которые вовлекаются в процесс интеграции с английским языком, тем более значимым становится лексическое содержание учебного материала, способствуя расширению словарного запаса студентов и увеличению его практической ценности.

Оптимальное соотношение между лингвистическими и профессиональными знаниями, умениями и навыками предполагает формирование межпредметных знаний, умений и навыков, которые обеспечивают выполнение будущими инженерами своих профессиональных обязанностей на основе профессиональной коммуникации. Однако способность профессионального владения лингвистическим материалом включает не его абстрактное использование, а возможность оперирования предметной основой, которая детерминируется конкретной производственной деятельностью.

При трансляции знаний лингвистических дисциплин необходимо учитывать не только методику преподавания, но и психологические особенности этого процесса, которые связаны с умениями мотивировать будущих инженеров, развивать у них познавательный, рефлексивный интерес к изучению иностранного языка. Поскольку коммуникативная деятельность предполагает обмен идеями, информацией, содержанием, то есть соответствующее коммуникативное поведение, то одной из серьезных психолого-педагогических проблем изучения лингвистических дисциплин в процессе профессиональной подготовки специалистов является не только необходимость изучения правил и терминов, но и самого способа формирования и формулирования мысли.

Обеспечение освоения фундаментальных лингвистических знаний связано с необходимостью формирования лингвистической компетенции. Как известно, лингвистические компетенции как знания и умения использования языковых единиц состоят из лексической, грамматической, семантической, фонологической, орфографической и орфоэпической компетенций.

К фундаментальным лингвистическим понятиям относятся грамматические понятия, категории, структуры, без которых невозможно усвоить курс языковых дисциплин в его целостности, и которые рассматриваются как элементы единого механизма решения задач профессиональной коммуникации в конкретной ситуации. Содержание лингвистического учебного материала в условиях межпредметной координации предполагает органическое введение новых знаний в систему ранее приобретенных, что способствует повышению их системности и целостности.

В интегрированном лингвистическом курсе важным является логи-

ческий порядок формирования интегрированных знаний, умений и навыков, так как пробелы в знаниях студентов могут быть причиной возникновения трудностей. Среди них могут быть следующие: теоретические знания усваиваются на базе эмпирических знаний; непонимание текстов профессиональной направленности по причине недостаточного уровня сформированности лингвистических знаний, умений и навыков; неумение творчески использовать полученные знания в будущей профессиональной деятельности и т.д. Также если есть трудности, связанные с несоответствием учебного материала познавательным интересам и потребностям будущих инженеров.

В зависимости от цели можно выделить несколько направлений интеграции иностранного языка. Например, курс иностранного языка можно изучать для того, чтобы: овладеть лингвистической компетенцией; использовать полученные лингвистические знания, умения и навыки в практической деятельности; использовать полученные лингвистические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности.

Таким образом, курс иностранного языка на интегративной основе может выполнять следующие функции: методологическую, связанную с формированием мировоззрения студентов; функцию профессиональной направленности, когда учебные элементы профессионального характера вносятся в содержание языкового образования, или определенный лингвистический материал ассимилируется с профессиональным, в результате элементы содержания языкового образования становятся частью системы специальных (технических) знаний будущего инженера; систематизирующую, которая предполагает наличие необходимой системности в формировании интегративных технических понятий, важным компонентом которых является иноязычная составляющая.

Для отбора и структурирования содержания иностранного языка необходимо осуществить его методический анализ и вычленить теоретическую и эмпирическую составляющую. Теоретическая составляющая составляет собой базис соответствующей науки (ядро учебного предмета), эмпирическая (прикладная) – оболочка учебного предмета, связанная с определенной группой профессий. Ядро учебного предмета необходимо отбирать таким образом, чтобы его объем был достаточным для дальнейшего усвоения знаний, умений и навыков иностранного языка, связанного с выбранной специальностью. Отметим, что интеграция содержания иностранного языка предполагает его поэтапное интегрирование в выбранный учебный предмет (содержание курса иностранного языка обогащается за счет содержания смежных общеобразовательных, общетехнических или специальных дисциплин).

Поэтапное введение в иностранный язык профессионально-ориентированного содержания способствует максимальному использованию прикладных возможностей учебного курса иностранного языка. Эту задачу можно рассматривать следующим образом: 1) решать задачи на основе проблемного принципа; 2) выполнять комплексные и практические задания; 3) использовать проблемные ситуации; 4) включать задания с производственным содержанием на занятиях по иностранному языку; 5) формировать у будущих инженеров умения самостоятельного решения задач междисциплинарного характера.

Итак, необходимость использования положений и принципов межпредметной кооперации на занятиях по иностранному языку позволили сделать определенные выводы. Речь идет о создании особенных программ изучения интегрированной учебной дисциплины «Иностранный язык» для разных специальностей на протяжении всего периода профессиональной подготовки будущего инженера.

Для каждой конкретной специальности такая программа должна включать специфические цели и задания, разбиваться на этапы, иметь свое собственное тематическое содержание, сроки усвоения и контроля учебного материала. Программа должна включать учебный материал для аудиторной и самостоятельной работы будущих инженеров, а также учитывать поэтапное расширение и углубление всех видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо).

Общность научно-технических основ профессий позволяет создать общую часть программы по изучению лингвистических дисциплин на интегративной основе. Дифференцированная часть программы будет ориентирована на овладение знаниями, умениями и навыками в соответствии с выбранной специальностью.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: Радом, 1997. – 226 с.
3. Гончаренко С. Інтеграція елементів змісту освіти. – Полтава, 1994. – 234 с.
4. Зязюн И.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58-61.
5. Козловская И.Н. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С.24-27.

6. Ничкало Н.Г. Науково-методичне забезпечення – ключова умова розвитку системи // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 2. – С. 12–14.
7. Чернова Н.И. Формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Чернова Надежда Ивановна; [место защиты: Моск.пед.гос.ун-т]. – Москва, 2007. – 375 с.

Д.А. Квашина, М.А. Суздалова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
Юргинский технологический институт (филиал)
Национального исследовательского
Томского политехнического университета

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний день неоспоримым фактом является то, что информационные технологии плотно связаны не только с профессиональной, но и повседневной деятельностью человека. В связи с этим появляется необходимость изучения информационных технологий на самых ранних этапах познания и обучения. Поскольку наука и система образования является неотъемлемой составляющей информатизации общества и эволюции человечества в целом, возникает вопрос о внедрении новых педагогических технологий в образовательный процесс, а именно системы дистанционного образования.

Современный воспитательно-образовательный процесс зиждется на становлении гуманного взаимоотношения между его участниками, адаптации обучающихся к социально-экономической сфере деятельности, а также самореализации и раскрытию потенциальных возможностей многогранной личности человека. Такая модернизация системы образования, конечно же, требует разработки уникальных информационных образовательных ресурсов, предполагающих массовое использование новейших информационных и коммуникационных технологий для положительного воздействия на развитие личности и ее становление в профессиональной сфере. Функции инновационных педагогических технологий в дистанционном образовании в полной мере соответствуют

особенностям личностно ориентированного, гуманистического подхода в обучении с созданием необходимых оптимальных условий становления и развития личности на разных этапах обучения, ее росту, интеграции целостного Я.

Компонент дистанционного образования, дистанционное обучение, построен на теоретических аспектах, к которым относятся принципы дистанционного образования: наглядность, активность, самостоятельность в обучении, сознательность, научность, последовательность, системность, высокий уровень трудоспособности и обучение на этом уровне, прочность овладения знаниями, умениями, навыками, практическим опытом, интеграция компьютерной и педагогической организацией учебной деятельности. Специфика данного вида образовательной деятельности заключается в уникальном взаимодействии участников процесса, осуществляющемся по личной инициативе участников этого процесса, в форме самостоятельной работы по индивидуальной программе обучения, конструкция которых заложена в педагогическую модель, направленную на достижение установленных результатов. Следовательно, из сущности дистанционного обучения, можно выделить такие принципы технологии обучения, как:

- целесообразность, заключающуюся в ограничении сферы применения дистанционного обучения в целях образования, воспитания;
- личная инициатива и взаимодействие участников посредством информационно-коммуникационных устройств с созданием оптимальных условий для обновления знаний, получения навыков и умений, проявления постоянного интереса к процессу обучения;
- создание новых моделей преподавания и их внедрение в педагогическую деятельность
- проектирование учебно-познавательной деятельности участников дистанционного обучения;
- оптимизация условий для самостоятельного добывания знаний, умений, навыков обучающихся по системе дистанционного образования в рамках будущей профессиональной сферы;
- индивидуализация, которая основывается на личности обучающегося, его индивидуальными способностями и возможностями;
- комплексность, предполагающая полный учет специфики составляющих компонентов дистанционного обучения. [6, с. 42 – 45].

Данные принципы являются основой для функционирования взаимосвязи дистанционного образования с воспитанием и образованием, а так же решения общих задач в этой сфере. Успешность реализации кон-

цепции дистанционного обучения заключается в соблюдении некоторых педагогических условий:

- самостоятельная учебно-познавательная деятельность обучающихся является ядром процесса обучения;
- гибкость системы образования обуславливает получение знаний на протяжении всей жизни человека;
- форма приобретения знаний должна носить ненаправленный, активный характер, с возможностью применения получаемых знаний при решении проблем различного характера в окружающей действительности;
- дистанционное обучение не исключает возможность сотрудничества участников образовательного процесса, а так же коммуникации между ними;
- система усвоения знаний должна носить систематический характер, базирующийся на оперативной обратной связи и отсроченного контроля;
- процесс обучения должен завершаться итоговой очной аттестацией [5].

При этом успехом реализации дистанционной формы образования напрямую зависит от уровня профессионализма и компетентности педагога, что необходимо для определения возможностей и рамок использования новых технических средств, а особенно программного обеспечения. В связи с этим возникает необходимость в обеспечении возможности получения дополнительной квалификации административно-педагогическому персоналу образовательного учреждения. Ведь использование информационных технологий в образовательном процессе требует значительной отработки. Кроме того, данное применение должно способствовать повышению уровня и качества подготовки специалистов. Чтобы обеспечить выполнение данного условия необходимо решить следующие задачи в процессе отработки: системность мышления обучающихся, ее поддержка и развитие; поддержка познавательной деятельности человека в процессе приобретения знаний, навыков и умений, а так же их развитие и закрепление; индивидуализация учебного процесса с сохранением его целостности.

Конечно же педагогу недостаточно просто изучить ту или иную информационную технологию. Ее необходимо выделить из ряда существующих аналогов, понять ее особенности, расширенные возможности для последующего использования в профессиональной деятельности на высоком уровне при решении задач, указанных выше.

В данном случае педагог является не только носителем информации предметного содержания, ее источником, но и разработчиком образовательных технологий, выполняя учебно-познавательную деятельность и т.д. Следовательно, именно педагог должен создать систему предметного знания, а процесс моделирования данной системы возможен при верном определении целей обучения в совокупности с применением различных форм и методов обучения. Функциональная модель учения наполняется конкретным содержанием, в зависимости от модели знания, с которой будет работать педагог. При этом мы должны учитывать уровень обученности обучающегося, его психическое развитие, какие методы педагогу использовать для диагностики, какие цели необходимо поставить перед обучающимся, каким образом организовать деятельность обучающегося, какие средства необходимо использовать в процессе обучения, как осуществить контроль и оценку результатов, по каким критериям?

Об эффективности такой системы можно судить только после ее апробации. Тем не менее, обучающая программа должна отвечать целому ряду психолого-педагогических требований:

- построение содержания образовательной программы на основных принципах дидактики и педагогической психологии, с учетом уже приобретенных знаний, умений и навыков обучающихся;

- реализовать различные способы управления образовательной деятельностью, с учетом теоретических воззрений разработчиков обучающей программы и целей обучения;

- стимулировать все виды познавательной активности обучающихся, которые необходимы для достижения основных учебных целей, ближайших и отдаленных;

- стимулировать высокую мотивацию обучающихся к учению, но не за счет интереса к компьютеру, с поощрением интереса обучающихся к познанию;

- обеспечивать внешний и внутренний диалоги;

- содержание учебного предмета и трудность учебных задач должны соответствовать возрастным возможностям и строиться с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;

- обратная связь должна быть педагогически оправданной, информировать о допущенных ошибках, содержать информацию, достаточную для их устранения, с разрешением обучающимся задавать вопросы преподавателю;

- не требовать специальных знаний и усилий для ввода ответа, сводить к минимуму рутинные операции по вводу ответа;

- оказывать помощь при решении учебных задач, таким образом, чтобы решить задачу и усвоить способ ее решения;
- информировать обучаемого о цели обучения, сообщать ему, насколько он продвинулся в ее достижении, его основные недочеты, характер повторяющихся ошибок;
- диагностировать учащегося с целью индивидуализации обучения, а так же оказания требуемой помощи;
- допускать индивидуализацию обучения, позволять учащемуся принимать решение о стратегии обучения, характере помощи и т.п.;
- допускать модификацию, внесение изменений в способы управления учебной деятельностью [3].

В данном случае диалог должен выполнять следующие функции: моделирование субъект-субъектной деятельности; включение обучающихся в процессы рассуждения по заданной тематике; активизация познавательной деятельности обучающихся; понимание текста.

Что касается учебной деятельности, то она включает в себя преобразовательную, коммуникативную, ценностно-ориентированную деятельность человека. Совокупность образовательного процесса с различными формами жизнедеятельности человека позволяет ему учась учиться, овладевая компонентами человеческой деятельности и такими качествами личности, которые развиваются в этих видах деятельности.

Несомненно, сегодня мы уже не можем представить образовательный процесс без использования информационно-коммуникационных технологий. Специализированное программное обеспечение создает для обучающихся уникальную образовательную информационную среду, для максимально эффективной реализации поставленных целей обучения, с осуществлением педагогических коммуникаций (педагог – обучающийся, педагог – компьютер, обучающийся – компьютер, педагог – компьютер – обучающийся и так далее). Педагогические коммуникации осуществляются посредством педагогических сценариев – форм, описывающих модели преподавания, включающих в себя систематизированную учебную базу знаний, комплекс разноуровневых учебных заданий, блок управления обучением, консультации. Конечно, педагогические сценарии разрабатываются преподавателем с помощью программиста и требуют глубоких знаний в предметной области и педагогического таланта. Следует заметить, что при составлении схем взаимодействия педагога и обучающихся, в рамках образовательного процесса, обучающийся рассматривается не с точки зрения объекта деятельности, а личности. В таком случае обучающийся должен воспринимать цели, поставленные педагогом, как свои собственные. Только тогда можно добиться высшего уровня активности и осознанности действий обучающихся, а образовательная программа будет эффективной.

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 С.
2. Дудченко В.С. Инновационные технологии: Учебно-методическое пособие / Отв. Ред. Ю.М. Резник. М.: Союз, 1996. – 154 С.
3. Зайнутдинова Л.Х. Психолого-педагогические требования к электронным учебникам. Астрахань: Изд-во АГТУ, 1999. – 71 С.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат и др. М.: Академия, 2001. – 224 С.
5. Скибицкий Э.Г., Холина Л.И. психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения. Новосибирск: НИПКИПРО, 1999. – 138 с.
6. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ // Психологическая наука и образование. 1996. – №1. – С. 42 – 45.

Я.А. Климович, Е.В. Ковалева

*Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭРГОУРБОНИМОВ НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ ПАБОВ И БАРОВ РАЙОНА ИЕРИХОН (ОКСФОРД)

Имена собственные отражают духовную и материальную культуру общества, а совокупность онимов составляет ономастическое пространство определенного региона. Эргоурбонимы (один из подвидов онимов) появились путем сложения таких понятий, как «урбоним» и «эргоним», которые Н.В. Подольская определила, как «собственное имя любого внутригородского топографического объекта» и «названия делового объединения людей: организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» соответственно [1, с.151]. Исследованию данных ономастических единиц посвящены работы М.В. Горбаневского, Ю.О. Карпенко, А.М. Мезенко, А.В. Суперанской, В.И. Супруна и др., но данный класс онимов полностью не исследован, особенно в области их перевода.

Эргоурбонимы играют важную роль в составлении имиджа города, названия городских коммерческих предприятий помогают туристу в

неизвестном городе с установлением своего местоположения, например, кафе «Сердце города» (г. Канск) говорит о том, что вы находитесь близко к центру города. Наименования «Кинотеатр «Октябрь» (г. Минск, г. Могилёв, г. Гродно) указывают на историческую сторону онима. Каждый город имеет свои отличительные черты, поэтому в некоторых городах выявляется множество названий, характеризующих его историческое прошлое.

Для городов Великобритании традиционным считается наличие множества пабов и баров, названия которых довольно оригинальны, так как рост конкуренции на рынке товаров и услуг побуждает к поиску креативных, оригинальных названий для своего бизнеса.

Эмпирической базой данного исследования послужили названия пабов и баров британского города Оксфорд района Иерихон. В ходе исследования выяснилось, что отапеллятивные названия составляют 38,4 % среди указанных ономастических единиц. Например, эргоурбоним *Angels* происходит от апеллятива ‘ангелы’, двухкомпонентный эргоним *Gardeners' Arms* был создан от нарицательного существительного в притяжательном падеже ‘оружие/руки’ и нарицательного существительного ‘садоводы’, название паба *Old Bookbinder's Arms* состоит из трех элементов: прилагательного ‘старый’, нарицательного существительного в притяжательном падеже ‘оружие/руки’ и нарицательного существительного ‘переплетчик’, бар *Rickety Press* образован от прилагательного ‘шаткий’ и апеллятива ‘толчок/нажатие’, оним *Sugar Brown* включает в себя два элемента: нарицательное существительное ‘сахар’ и прилагательное ‘коричневый’.

Отантропонимных эргоурбонимов в городе насчитывается 15,4 %. Например, название паба *Freud* соотносится с антропонимом ‘Фрейд’ (фамилия австралийского психоаналитика 20 века), а двухкомпонентный оним *Jude the Obscure* мотивирован именем собственным главного героя книги Томаса Гарди ‘Джуд Незаметный’.

Названия смешанного типа (апеллятивно-антропонимные) составляют 30,8 % от зафиксированных. Например, многокомпонентный эргоурбоним *Duke of Cambridge* образован от нарицательного существительного ‘герцог’ и ойконима ‘Кэмбридж’ [1, с. 93], бар *Raoul's Cocktail Bar* мотивирован антропонимом ‘Рауль’, лексемой ‘коктейль’ и номенклатурным термином ‘бар’, оним *Jericho Tavern* в своем составе имеет два элемента, один из которых является урбонимом ‘Иерихон’, а второй – номенклатурным термином ‘таверна’; двухкомпонентный эргоурбоним *Love Jericho* включает в себя нарицательное существительное ‘любовь’ и урбоним ‘Иерихон’.

Онимов с неясной этимологией выявлено 15,4 % от зафиксированных. К ним относятся, например, единицы *Harcourt Arms*, так как *Harcourt* является лексемой с неясной этимологией, эргоурбоним *The Victoria* был отнесен в эту группу по причине своей полисемии, так как оним ‘Victoria’ может происходить от апеллятива ‘победа (возглас победы)’ или же происходить от личного женского имени ‘Виктория’.

Полученные результаты говорят о том, что отапеллятивных названий пабов и баров в районе Иерихон в городе Оксфорд больше, чем эргоурбонимов смешанного типа, при этом наблюдается одинаковое количество названий антропонимного типа и онимов с неясной этимологией, также прослеживается соотнесенность названий с историческим прошлым города (“*Old Bookbinder's Arms*”, “*Duke of Cambridge*”).

Литература

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М. Наука, 1988. – 199 с.
2. Robinson A.J. Oxford City Guide. – 2005–2016. – Retrieved from: <http://www.oxfordcityguide.com/ee2/index.php?/> (date of access: 17.09.2016).

А.В. Коньшева, Л.В. Ануфриенко

Полоцкий государственный университет, Беларусь

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КАК ОДИН ИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

В современном обществе наличие лидерских качеств является одним из наиболее важных критериев при отборе кандидата на рабочее место. А значит, формирование самих качеств лидера должно рассматриваться как необходимый компонент любого образовательного процесса. В этой связи перед современным учреждением высшего образования стоит задача не только подготовить высококвалифицированного специалиста в той или иной области, но и сформировать в нем те социальные качества, которые помогут выпускнику добиться более высоких результатов после окончания учебного заведения.

Во многих научных и литературных источниках лидерство трактуется как особый вид социального взаимодействия, который основывается на наиболее продуктивном для конкретной ситуации сочетании

всевозможных способов управления, а также влияния.

Здесь важно подчеркнуть, что лидерство нужно рассматривать как социальный, а именно, групповой феномен, так как сам лидер, как часть процесса лидерства, не существует в одиночку, ведь лидерство – это, все же, система взаимоотношений, а сам процесс лидирования является чисто динамическим процессом.

Таким образом, процесс формирования лидерских качеств у студентов, обучающихся в учреждении высшего образования, должен рассматриваться, как специально сконструированная педагогическая деятельность, направленная на приобретение студентами знаний, умений и навыков лидирования, навыков влияния и управления.

Мы согласны с Д.Г. Бальчиновой, Л.С. Казанцевой и Е.Ю. Жигаревой в том, что *формирование лидерских качеств личности* – это целенаправленное формирование и углубление необходимых лидерских, управленческих и организационных качеств и навыков [1, с. 124].

Такой подход к определению процесса формирования лидерских качеств должен, в первую очередь, учитывать возможность и способность в той или иной степени сформировать и развить в личности студента лидерские качества при помощи различных видов обучения или самообучения; создавать необходимую мотивацию для расширения знаний и практических умений в данной области, при помощи различного рода тренинговых занятий.

Однако нужно учитывать, что сформировать все качества даже посредством долгой и целенаправленной работы практически не является реальным, так как для сформированности некоторых из них (на пример, интеллект, профессионализм, высокие нравственные качества и другие) требуются годы, личный опыт, активная профессиональная деятельность, поэтому при формировании лидерских качеств у студентов следует обращать особое внимание на те качества, которые поддаются непосредственному развитию и формированию при использовании разнообразных педагогических, социологических и психологических методов и приёмов в обучении.

При формировании лидерских качеств, важно учитывать некоторые факторы. А именно, одним из наиболее важных фактором при эффективном формировании лидерских качеств является наличие направленности к лидерству. Под *направленностью к лидерству* мы будем понимать непосредственно стремление, желание и потребность индивида в лидерстве, в выполнении роли лидера, принятии необходимости и возможности формировать и развивать в себе качества лидера посредством целенаправленного воздействия на него со стороны педагога.

Как полагает О.В. Евтихов, ряд факторов обучения в учреждении высшего образования способствует становлению направленности к лидерству. Во-первых, период обучения в учреждении высшего образования (18-22 года) связан с интенсивными изменениями системы взглядов и внутренней позиции личности, существенным преобразованием системы ценностных ориентаций, принятием на себя ответственности за собственную жизнь, переоценкой отношений с людьми и изменением стратегий взаимодействия с ними. Данный возраст считается периодом интенсивного формирования черт характера и становления личности.

Во-вторых, специфика обучения в учреждении высшего образования с первых дней учёбы связана с освоением студентами особенностей профессионального, организационного и социального взаимодействия, а также развитием специальных способностей. В-третьих, общение и взаимодействие учащихся осуществляется во вновь организованных группах с активизированными процессами групповой динамики, что является оптимальной социально-психологической основой для развития стремления к лидерованию у студентов [2, с. 66].

Кроме наличия направленности к лидерству, важным фактором эффективного формирования лидерских качеств у студентов является наличие у них лидерского потенциала.

Под *лидерским потенциалом* мы будем предполагать совокупность компетенций, определяющих личностную лидерскую позицию, предназначенную для достижения заданной цели, комплекс личностных качеств, которые детерминируют способность индивидов заставлять других субъектов действовать определённым образом.

Степень развитости лидерского потенциала отражается при помощи критериев, показателей и уровня сформированности определенного набора компетенций у студентов, как основы лидерского потенциала. Однако, из-за достаточно сложной задачи, поставленной при формировании лидерских качеств, сам критерий сформированности данного комплекса компетенций является интегративным, поэтому показатели развитости лидерского потенциала можно условно разделить на группы, которые и будут соответствовать определённым компетенциям, необходимым для формирования или развития. Так, степень сформированности или развитости лидерского потенциала может быть представлена в виде группы *коммуникативных, организаторских и инструментальных* компетенций.

К примеру, уровень сформированности коммуникативных компетенций выражается в коммуникабельности, способности мотивировать, наличие ораторских навыков, умение формировать собственный имидж, а также наличие эмпатии.

Показателем сформированности организаторской компетенции являются умение брать на себя ответственность, навык работы и создания команды или организации коллектива, авторитет, надёжность, умение влиять на окружающих.

Степень сформированности инструментальных компетенций может быть определена через умение импровизировать и находить нестандартные способы решения различных проблемных ситуаций; креативность; смелость при выборе новой роли или выполнении определенных функций в коллективе; направленность на профессиональную деятельность; патриотизм, активная жизненная позиция, высокие нравственные качества, саморегулирование, уверенность, интеллект, самосознательность, настойчивость, самообладание, стойкость, упорство, самовоспитание, а также самоконтроль.

Однако нужно учитывать, что всё же нет чёткого подхода к определению показателей сформированности лидерских качеств и его критериальных значений. Даже в случае нахождения общих закономерностей в феномене лидерства, практически невозможно точно определить инструмент описания этих закономерностей, что в значительной степени затрудняет разработку чётких рекомендаций, которые могли бы помочь конкретной личности развивать или самостоятельно оценивать степень развитости своего лидерского потенциала и степень сформированности своих лидерских качеств.

В заключении отметим, что как конечный результат, общее развитие лидерских качеств у студентов должно привести к психологической готовности играть роль лидера, которая структурно включает в себя *личностно-творческий, когнитивный, коммуникативно-рефлексивный и организационно-деятельностный* компоненты.

Личностно-творческий компонент характеризуется внутренней потребностью в достижениях, желанием выполнять лидерские функции и наличие творческих способностей. Когнитивный компонент включает интеллектуальную сферу личности, способность к практическому мышлению. Коммуникативно-рефлексивный компонент предполагает наличие эмпатии, умений рефлексирования, коммуникабельность. Организационно-деятельностный компонент предполагает знание приёмов и стратегий лидерства, наличие организаторских способностей, наличие ответственности, мобильности и другим качествам.

Литература

1. Бальчинова Д.Г., Казанцева Л.С., Жигарева Е.Ю. Лидерские качества студентов медицинского вуза как объект исследования // Молодёжный научный форум: гуманитарные науки: сборник материалов III студенческой международной заочной научно-практической конференции, Москва, 30 апреля 2013. – Москва, Из-во «Международного центра Науки и Образования», 2013. – С. 124–129.
2. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

М.А. Корниенко

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

МОЛЧАНИЕ КАК *MODUS VIVENDI* НЕВЕРБАЛЬНОГО ОПЫТА

Интерес к феномену молчания аналитики проявили в 90-е годы XX века, когда одна за другой появились работы отечественных авторов В.В.Бибихина, исследовавшего в «Языке философии» (1993 г.) онтологический статус молчания, Л.М.Моревой, интерпретировавшей в сборниках «*Silentium*» (1991–1996 гг.) молчание в дискурсе философской герменевтики; К.А.Богданова, проявившего интерес к антропологии молчания (1998 г.). Наконец, обращает на себя внимание серия статей М.Н.Виролайнена, где представлен анализ молчания и речи в русской классике (2003 г.).

Западные аналитики А.Яворский, А.Эттин, Ж.Песо, Д.Курзон, Л.Блок де Беар, Р.Брэдфорд, П. ван ден Хевель, Д.Паттерсон исследуют междисциплинарные перспективы анализа феномена молчания, занявшись проблемами феноменологии молчания; молчание исследуется как дискурсивная практика, анализируется проблема грамматики и семиотики молчания, определяется зависимость молчания от контекста речи. С.Эстоном, Дж.Тейлором, Р.Бебайном, М.Христетоном, А.Арго, А.Гибсоном, М.Блеквилем представлены такие дискурсы молчания, как социологический, гендерный, искусствоведческий. Обозначенные исследования очень ценны, особенно в той их части, где содержится выход на междисциплинарный уровень анализа; однако в этих исследованиях не представлен анализ молчания как невербальной внедискурсивной формы опыта, в которой молчание расположено рядом с языком, является модусом невербального опыта в мире культуры. В определен-

ной мере и степени пробел этот восполнен в монографии М.Михайловой «Эстетика молчания» (2011 г.), что можно рассматривать как апологию молчания. Автор рассматривает молчание как необходимую стратегию сохранения внутренней свободы личности, поднимая проблемы опыта молчания. М.Михайловой исследовано молчание как апофатическая форма духовного опыта, проанализированы версии актуализации молчания в дискурсивных практиках, выявлена его инвариантная внутренняя форма, рассмотрены формы молчания в различных речевых контекстах. Кроме того, М.Михайловой исследован экзистенциальный опыт молчания как модус существования человека перед границей рождения истины, любви, смерти.

Так что же собой представляет молчание как коррелят языка, как невербальная форма опыта, как *modus vivendi* невербального опыта, как экзистенциальный опыт? В чем специфика онтологического статуса молчания?

В.В.Бибихин в работе 1993 года «Язык философии», делая предметом анализа онтологический статус молчания, пишет о том, что выбор между молчанием и речью есть первая и последняя свобода человека, текст же представляет собой ткань из молчания и слова [1, с. 27]. Соотнося означающее и означаемое, человек пользуется внутренней формой слова, его смысловой структурой. Что касается молчания, оно имеет свою внутреннюю форму. И если с внешней стороны молчание выступает как значимая пауза в речевом процессе, «лакуна в цепи смыслопорождения» (термин М.Михайловой), логос молчания обозначен как «предел языка», к внутренней форме молчания отнесена «трансцендирующая энергия» молчания, - присутствие молчания словно создает игру трансцензуса. Будучи обращенным к «реальности полноты, преодоление мира через переживание его единства и к реальности ничто, выхода к корням бытия через радикальный отказ» [5, с. 93]. Потенциал языка огромен, эта огромность, однако, способна явить себя лишь в пределах опыта. Этот опыт является и опытом той границы, за которой и возникает молчание как необходимый компонент речевого поведения. Что же касается молчания как «предела языка», М.В.Михайлова так интерпретирует этот предел: «Где слово невозможно (...неважно, каковы причины этой невозможности, являются ли они персонально значимыми, социально обусловленными или художественно необходимыми), где порядок дискурса обнаруживает свою несостоятельность и непригодность, где смысл оказывается непосильным языку, там кончается означенное, размеченное смысловой сетью жизненное пространство и в игру вступает молчание» [5, с. 96].

Интерпретируя внутренней формой молчания его трансцендирующую энергию, М.В.Михайлова уподобляет отношение молчания и языка отношению творца и творения: творение развернуто, это книга; творец же невидим, но без творца невозможно ничего сказать о творении, и о творце говорит творение.

Молчание является одной из форм духовного опыта. И прежде, чем анализировать молчание как форму духовного опыта, обратимся к потенциалу апофатики (апофатика – от греч. *apophatikos* – отрицательный; богословский метод, базирующийся на отрицательных утверждениях. Специфика этого метода, - связанного с именем Дионисия Ареопагита и возникшего в раннехристианском богословии, - проявляется в том, что определение Бога идет через процесс отрицания всех даваемых ему определений; это вызвано тем, что, по представлению апофатических богословов (Дионисий Ареопагит, Григорий Нисский, Николай Кузанский), ни одно из определений невозможно соразмерить с природой Бога). М.В.Михайлова (5, с. 48) определяет апофатику как радикальное отрицание дискурсов о предмете, посредством этого отрицания познающий дух оказывается введенным в созерцание, и в этом состоянии созерцания освобождается от тех ограничений, которые характеризуют речь.

М.В. Михайлова, так интерпретируя понятие апофатики, использует его как синоним понятия «негация» (употребляемого в аспекте даваемого Ж. Делёзом различия негативности – негации). Негативность, – отмечает, интерпретируя Ж.Делёза (Делёз Ж. Представления Захера-Мазоха // Венера в мехах. М., 1992 г., с. 202–203) М.В.Михайлова, существует как модус сохранения, неполное отрицание, она является оборотной стороной позитивности, созидания, порождения, в то время как негация выступает как радикальное отрицание порядка дискурса и порядка вещей, она выше порождения, сохранения индивидуации, она – по ту сторону всякого основания. И в то время как негативность соотносится с грамматическим отрицанием, что является моментом бинарной оппозиции, то апофатика носит трансгрессивный и трансцендирующий характер. С помощью ее предмет освобождается от необходимых структурных связей в порядке мира. Он, оказывается, помещён в иной порядок бытия. Апофатический метод не является, по мнению М.В.Михайловой, отказом от познания; он исходит из принципа сомнения в данностях. Согласно этому принципу любая вещь, как и мир в целом, не могут быть поняты имманентным миру сознанием, понимание осуществляется *sub specie aeternitatis*. Апофатика включена в традицию негативного богословия, – в нем Бог интуитивно постигается как Ничто. То есть в целом апофатика выступает как процедура понимания вещи через ее испытание отрицанием. Р.Барт в «Нулевой степени письма» ис-

следует статус молчания в контексте письма и речи, интерпретируя молчание в качестве особой формы отношения к смыслу, задаваемому языком.

В поисках смысла и роли языка значение феномена молчания трудно переоценить. Действительно, язык невозможно свести к множеству знаков. О выборе между знаком и молчанием, происходящем до того, как осуществится выбор между знаком и знаком, говорит В.В.Бибихин. Автор считает, что слово может быть в меньшей мере говорящим, если сравнивать роль молчания и слова, - слову необходимо обеспечение молчанием как фоном (фр. *fond*, лат. *fundus* – дно, основание), что говорит о целостности молчания и слова, - «текст соткан утком слова на основе молчания» [1, с. 29], любая фраза, любое слово, любой звук едины с молчанием как единым фоном речи. В.В.Бибихин пишет о выборе между молчанием и речью как первой и последней человеческой свободе, этот выбор пронизывает ткань языка; он способен сместить семантику языка, и именно этот выбор между молчанием и речью дает возможность назвать язык отражением действительного мира, – «...отражая вещи, язык делается средой человеческого обитания. В природе царит безудержное проговаривание. У человека природное окружение отражено языком» [1, с. 30]. Из слова и молчания состоит и текст. Говоря о целостности слова и молчания, В.В.Бибихин вводит понятие «степень высказанности», полагая, что лежащее в основе языка молчание хотя и не определяет язык, тем не менее показывает, что само отношение слова и того, что в нем отражено, не является просто описанием, «...первоначальный выбор между именовани^{ем} и умолчанием продолжается на каждом шагу в отмеривании степени высказанности» [1, с. 30]. Беда современного образования заключена в том, что у человека отбирается право на выбор между молчанием и речью, отбирается право на молчание, - «...ежедневная машина публичного и официального говорения, школа, пресса, телевидение работают по инерции обезличенного дискурса... чем более посторонней человеческому существу становится машина говорения, тем шире практикуется скрытое молчание в форме равнодушия к слову, в том числе к собственному» [1, с. 33]. На наш взгляд, автор говорит о том, что говорение и молчание должны находиться в состоянии уравновешенности, в то время как внутренняя эмиграция из нарушенной языковой среды представляется как важный и единственный способ самосохранения.

Автором выделена такая способность языка, как способность к умолчанию. Эта способность языка к умолчанию явлена в том, что в языке есть множество тех наименований, где вещи полуназваны, полу-

спрятаны. В этой особенности проявлена такая особенность языка, как его способность быть средством умолчания, при этом «...как и что мы говорим...зависит от того, как и о чем мы молчим» [1, с. 31]. И хотя, делая выбор между словом и молчанием, человек всегда оказывается перед опасностью коснуться истины, трансформировав ее, - об этом говорит апория VII письма Платона «истина равна лишь себе и ничему больше (346в)», - молчание, даже в той ситуации, когда оно «работает» на истину, весомее слова отвечая такому свойству мира, как его неопределимость. Молчание не может оставаться тишиной. Без говорения, вне возможности высказаться, человек оказывается в ситуации риска – он оказывается способным говорить чужим голосом.

Анализирующие роль молчания задаются вопросом о том, чем объяснить тот факт и обстоятельство, что искусственные, манерные языки, возникающие в пространстве, скажем, элитарных стилей авангардного искусства, очень быстро стареют и уходят из языкового пространства. Вот как объясняют теоретики подобное явление: «Улица всегда переиначит искусственное слово, отберет его у слишком изысканного стилиста, неожиданно, грубо и обидно для изобретателя исковеркает его смысл, покажет пошлым то, что он задумал благородным. Слова слышатся не так, как их замышляют. Настоящий мастер не изобретает себе нового языка, он не столько оттачивает и патентует свое слово, устраивая из него инструмент по надобности или привязывая его к месту в клетке значений, сколько отпускает его. Он дает слову звучать, как оно есть, захватанное и нищее. Когда он таким образом роняет его, оно на незаметный момент становится ничьим. Такое слово перестает принадлежать, между прочим, и расхожему значению, и набирает размах для нового смысла. Ничье слово еще неизвестно что значит. Оно полно впускающей пустотой, которая собирает на себя растущее ожидание. Остается не обмануть это ожидание» [1, с.35]. В.В.Бибихин вводит термин «дразнящая неопределенность слова» и считает, что в ситуации, когда эта дразнящая неопределенность слова выдержана, будучи непривязанным к готовому значению слово превратится более чем в знак. И когда слово «отпущено» (термин В.В.Бибихина), оно поворачивается к употребляющим это слово не столько присущим ему значением, но своей значительностью. Эта значительность представляет собой нечто большее, чем информация. Эта значительность близка к молчанию. Ранее в работе «О различном строении человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества» о подобном явлении неисчерпаемости языка писал и В. фон Гумбольдт: «В каждый момент и в любой период своего развития язык предлагает себя человеку, - в отличие от все-

го уже познанного и продуманного им – как неисчерпаемая сокровищница, в которой дух всегда может открыть неведомое чувство – всегда по-новому ощутить непрочувствованное» [3, с.36].

Такое характерно для восприятия совершенного произведения искусства, - будучи воспринимаемым, оно «раздвигает простор мира. Его слово не средство, а среда, в которой движутся словесные и неопределимые словом существа... простор... существует не по способу еще не занятого пространства, а по способу существования вещей искусства, хранящих тишину мира» [3, с.37]. Людвиг Витгенштейн в «Записных книжках» определяет высказывание как меру мира, в предложении осуществлено «пробное составление мира», а поскольку «я есть мой мир», отказываясь от пробы мира словом («полновесным словом», по выражению В.В.Бибихина), человек отказывается от своего существа.

В.В.Бибихиным исследовано явление «ненадорванной», «полновесной» культуры, в которой молчание проявляет себя специфично. Исследующие культуру историки культуры, по мнению автора, допускают двоякого рода ошибки, полагая, что возможно оставить за пределами анализа то, в чем культура молчалива, или в ситуации, когда молчание культуры обусловлено ее полнотой, «слишком явственным образом мира», чтобы его исследовать или интерпретировать. Противоположная ситуация обнаруживает себя тогда, когда это опыт мира утрачен, культурный слой истончен. И тогда наступает время глобальных дискуссий о культуре. Автор пишет также о ситуации, когда анализирующие культуру не видят ключи, протягиваемые прошлым для понимания умолчаний. Автор пишет о «культуре летучего намека», позволяющего слышать молчание, недоговоренное, слышать то, что сказано тихо, не во всеуслышание. Античная философия исходит из того, что мудрость постижима лишь посвященным, подготовленным. Говоря о таких стихиях, как земля, вода, огонь и воздух, античность молчит, но это молчание говорящее.

Молчание – невербальный опыт, и поэтому оно выходит за знаковые пределы. В словаре молчание интерпретировано как «неговорение, отсутствие слова». Отсутствие речи, молвы обозначено словом «безмолвие». Молчание определяется через речь. Но если в русском языке термин «молчание» восходит к глагольной форме «молчать», то в европейских языках молчание обозначено как вещь, но не предикат. Говоря о контекстах употребления слова «молчание», отметим, что для обозначения природных явлений термин «молчание» используется как метафора. В аналитической литературе молчание включено в сферу языка и интерпретировано как речевая стратегия. К.Г.Исупов [4, с. 593] опреде-

ляет молчание как самоотрицание звучащего высказывания во имя утверждения невербализуемых ценностей; фактом речевой культуры, фоном речи называет молчание К.А.Богданов [2, с. 4]. Мы полагаем, что молчанию невозможно отказывать в смысле. Так, будучи наполненным смыслом, молчание имеет структуру символа.

В теологической интерпретации молчание онтологически предшествует слову. И если в прологе Евангелия от Иоанна мы встречаем «в начале было Слово», Иоанн говорит о начале мира, о творческой силе Сына Божия, Логоса, которым Бог приводит все к бытию; началу же мира предшествовало Божественное молчание. В «Послании к магнетийцам» Сын назван Словом Божиим, «исшедшим из молчания» [5, с.28]. В практике богословия молчание понимается в качестве высшей формы богообщения. К примеру, исихазм полагает молчание как «оставление всякого умственного действия», проникновение в чистый смысл. М.В.Михайлова считает молчание незнаковым способом отношения к смыслу, преднаходимому сознанием в себе, в мире, в Другом [5, с.28], - молчание осваивает смысл через совпадение, бытие вместе, преодолевающее субъект-объектные отношения. Осваивая смысл, молчание представляет собой форму опыта.

Сегодня в литературе практически не сформировано определение молчания, хотя определенный подход к его смысловой сути и значению создан: молчание включено в сферу языка и речи. К.Г.Исупов в работе «Тезаурус запечатленный. Молчание» пишет о молчании как о самоотрицании звучащего высказывания во имя утверждения невербализуемых ценностей [4, с.593], фоновую роль молчания в речи, факт речевой культуры видит в молчании К.А.Богданов [2, с.4-7]; молчание интерпретируется как пауза процесса социально-речевой коммуникации, отмечена и символическая структура молчания. Мы принимаем последнее утверждение, полагая, что молчание имеет структуру символа. Христианское мирозерцание отводит молчанию существенную роль. Так М.В.Михайлова в работе «Эстетика молчания» отводит молчанию роль апофатической формы духовного опыта, утверждая, что в христианстве молчание онтологически предшествует слову. Автор полагает, что это утверждение не противоречит тезису «В начале было Слово» (Ин.1:1), поскольку Иоанн имеет в виду начало мира и творческую силу Сына Божия, Логоса: «Все чрез Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть» (Ин.1:3). Приведем доказательство М.В.Михайловой в более аргументированной форме. «В начале видимого (чувственно и умственно постигаемого) мира, – пишет автор, – конечно, было Слово, равно как и в начале становления человека, в этом

мире живущего, находится язык, но библейское богословие утверждает, что началу мира предшествовало Божественное молчание. Второе Лицо Троицы выступает как Логос именно по отношению к миру, а в Боге общение совершается в модусе молчания в силу того, что Живоначальная Троица единосущна, в Ней нет разделения, а значит, нет и необходимости вербальной коммуникации, предполагающей инструментальное посредничество языка. Св. Игнатий Антиохийский называет Сына Словом Божиим, «исшедшим из молчания». Таким образом, рефлектируя включенность безмолвия в дискурсивную ткань человеческого существования, богословие хранит память и о независимом бытии молчания в качестве фундаментального экзистенциального состояния, подобного невысказанной полноте Святой Троицы» [5, с.28]. Автор пишет о богословской интуиции молчания. Посредством слова осуществляются отношения Творца и мира, но в самом Боге – молчание. Молчание – форма общения с Богом. На этой идее базируется идея исихазма.

В сочинении Григория Паламы (1296–1359 гг.), византийского богослова и философа, одного из отцов Церкви, названном «Триада в защиту священнобезмолвствующих», автором обоснована эта идея (от греч. *isibia* – молчание, спокойствие, уединение, воздержание от слов как от бесполезных движений). В основании исихазма лежит практика безмолвной молитвы, ее целью является внутреннее созерцание Бога. Исихазм как богословское мистическое учение сформировался в православном монашестве (исихазм представлен сочинениями Симеона Нового Богослова и Григория Паламы). Исследователи определяют исихазм как форму духовности, основанную на «исихии» и направленную лишь на созерцание; это средство для достижения единения с Богом, для достижения непрерывной молитвы. Исихазм исходит из того, что в чреде вдохновенных слов наиболее драгоценен глас Божий, он может быть услышан в безмолвии сердца. Исихазм требует апатейи – освобождения от страстей, без-заботности, беспечалия («без-заботность и беспечалие в отношении земных вещей»); исихазм требует америмнии (отложения попечения обо всем): «Малый волос беспокоит око, малое попечение губит безмолвие» (6, с.378). Отложение всех помышлений – вершина созерцательной молитвы. Традиционно в молитвословии (устной, гласной молитве) в христианстве возникли определения молитвы как просьбы, обращенной к Богу (1), восхождения духа к Богу (2), беседы с Богом (3). Диалог с Отцом происходит посредством слова, а первым способом молитвы является молитва устная, словесная. Молитва – опыт целостного богосозерцания, вовлекающего всего человека. Говоря о молитве как восхождении духа к Богу, как об обращенной к Богу

просьбе, как о беседе с Богом, предполагается, что беседовать можно только с личностью. И религия содержит идею личностного Божества, представление о божественном «отцовстве», познаваемом на опыте. О том, как эта идея выражена в Библии, пишет Т.Шпидлик: в Библии говорится об откровении живого и царствующего Бога, Библия не содержит трактатов о Боге, - Библия приглашает не говорить о Боге, но слушать Его и Ему отвечать. Лейтмотив молитвы псалмов – *batah*, призыв доверия Богу (Пс. 25, 2; 55, 24, etc.). Иисус Христос доводит до завершения иудейское понимание отцовства Бога. Он призывает жить как дети, которые обращаются к Отцу с просьбами (Мф. 7, 7-11), которые доверяются Ему. Поэтому жизнь верующих пронизана молитвой к Отцу: «Любящий Бога всегда беседует с ним как с отцом» [7, с.58].

Исихазм – особый способ молитвы, формы этого способа были систематизированы в афонских монастырях XIII и XIV веков, хотя справедливо будет отметить, что обозначенный способ молитвы возник одновременно с институтом монашества. Исследователи (7, с.370) в исихазме видят такие этапы, как этап Отцов-пустынников, этап «синаитской школы», этап, связанный с Симеоном Новым Богословом, афонский исихазм, наконец, «филокалическое движение» исихазма (неоисихазм нашей эпохи). В основе молитв исихастов – исихастский созерцательный идеал, ставший методом «Иисусовой молитвы» (молитвы Иисусу). В практику «Иисусовой молитвы» и была введена психосоматическая техника, созданная ранее теоретиками исихазма.

Внимание, взыскующее молитву, обретает ее: молитва следует за вниманием. Внимание – приложение духа. В молитве существуют три уровня внимания – словесное, медиативное, созерцательное (свободное созерцание духом зрелищ мудрости, заставляющих разум замереть от восторга; именно здесь разум делает свободный выбор, сосредотачиваясь на важном для его благочестия); наконец, такой уровень внимания, как «внимание сердца». «Иисусова молитва» в исихазме названа «сердечной молитвой»; это христологическая молитва (Бог открывается человеку лишь через Христа). Длительное время существовала практика непрерывной молитвы с проговариванием одной краткой молитвенной формулы – катаниктической (от греч. – раскаяние, сокрушение): «смилуйся надо мной!», «приди на помощь мне!». В целом же «Иисусова молитва» включает такие элементы, как призывание имени и просьбу о милости. Это так называемая краткая молитва, она повторялась 3-6 тысяч раз в день, приводила к внутреннему молчанию: «первоначально само делание представляется необыкновенно сухим, не обещающим никакого плода. Ум, усиливаясь соединиться с сердцем, сперва встречает

непроницаемый мрак, жесткость и мертвость сердца, которое не вдруг возбуждается к сочувствию уму... в действии молитвы Иисусовой имеется своя постепенность: сперва она действует на один ум, приводя его в состояние тишины и внимания, потом начинает проникать к сердцу, возбуждая его от сна смертного. Углубляясь еще далее, она мало-помалу начинает действовать во всех членах души и тела» [7, с.395].

Результат безмолвной молитвы – внутреннее созерцание Бога, молчание в безмолвной молитве – вершина общения с Творцом, постижение сути и смысла Творца. М.В.Михайлова пишет о молчании (безмолвии) как о незнакомом способе отношения к смыслу; он преднаходим сознанием в себе, в мире, в другом, «...молчание осваивает смысл через совпадение, бытие-вместе, преодолевающее субъект-объектные отношения» [5, с. 28–29].

Литература

1. Биbihин В.В. Язык философии. – СПб.: Наука, 2007. – 389 с.
2. Богданов К.А. Очерки антропологии молчания: Номо Тасенс: моногр. – СПб.: Издательство Русского христианского гуманитарного института, 1998. – 352 с.
3. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 37-298.
4. Исупов К.Г. Тезаурус запечатлённый. Молчание // Silentium. – Вып. 3. – СПб., 1996. – С. 593–605.
5. Михайлова М.В. Эстетика молчания: Молчание как апофатическая форма духовного опыта: – М.: Никея, 2011. – 320с.
6. Палама Г. Триады в защиту священнобезмолвствующих. – М., 1995.
7. Шпидлик Т. Молитва согласно преданию Восточной церкви. – Москва: Даръ, 2011. – 576 с.

Корниенко М.А.
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

ОПЫТ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В «Истине и методе» Х.-Г. Гадамер писал об опыте как об одном из наименее ясных понятий, которыми человек располагает. Понятие опыта в эпоху античности сопоставлялось с теми знаниями, которые человек постигает в повседневности, - опыт дается в повседневном бытии. Философия Сократа содержит призыв к познанию себя. Высшая истина связана с мудростью бога, мудрость человеческая – с выходом за пределы предрассудков. Человек подводит итог жизни, оценивает достоверность – недостоверность опытного знания через обращение к таким приемам, как ирония, майевтика, приведение к состоянию замешательства. Опыт освещает свет разума и нравственности, опыт побуждает душу к осознанию истины. «Эмпейрия» у Сократа – темное знание, кажимость; подлинный опыт – тот опыт, в котором и через который, нравственно очищаясь, душа приходит к истине и откровению.

В учении Платона истина является достоянием мира идей – сущностей, в котором пребывала душа. Этот мир – мир сверхчувственный. Воспоминания истины душа совершает через майевтику. Залогом и предпосылкой истины, ее знания является Опыт души, память души. Путь к истине возможен лишь через катарсис, нравственное очищение, опыт переживания. Так душа припомнит и познает истину, обретет бессмертие в Абсолюте через стремление к Красоте и Истине.

Парадоксальность опыта – в его одновременной замкнутости и открытости; Аристотель писал о том, что типичное в опыте замыкается в нем через целостность индивидуальной жизни, но над опытом ничто не властно, опыт упорядочивается «само собой».

Постижение Единого (бытия) в философии Парменида осуществляется через путь абсолютной истины (1), через мнения, ошибки и фальшь (2), через «приемлемые видимости» (так называет он мнения, достойные похвалы) (3). Абсолютную истину, представляемую как высшую мудрость, невозможно свести к тому, что представляет область чувственно данного (кажимости). К Единому ведет мысль, а путь «приемлемых видимостей» – составляющая единого пути восхождения к постижению Единого. Анаксагор говорил о «мнемэ», «софии», «технэ», «эмпейрии» – в этом отличие человека. Непосредственно данное знание

повседневного интерпретируется как опыт, образующий целостность индивидуальной жизни. В Средние века представление о природе опыта отражено в позициях номиналистов и реалистов, в Новое время – в концепциях эмпиризма и рационализма; позднее, к этому конструкту обращена исследовательская мысль практически всех философских школ и направлений – «философии жизни», герменевтики, постпозитивизма, экзистенциализма. Именно в соединении опыта с повседневным знанием, с человеческим и постоянно трансформируемым, заключена сложность описания опыта. Опыт неуловим, он парадоксален, он неопределен, он неожиданен, а в этих свойствах опыта, - его парадоксальности, неуловимости, исключительности, - заключена неповторимость и значимость опыта.

Образуя целостность индивидуальной жизни, опыт в силу своей парадоксальности, выраженной в единстве повторения и открытости, всегда открыт новому и иному в бытии человека. Об этом в «Истине и методе» и пишет Х.-Г.Гадамер, размышляя об «опытном человеке», обретающем через опыт и посредством опыта потенциал изменения во встрече с «иным», превращаемым в «свое» (через опыт человек познает «свои» пределы, как познает и открытость себя всеобщему, универсальному): «Опытный человек предстает перед нами как принципиально адогматический человек, который именно потому, что он столь многое испытал и на опыте столь многому научился, обладает особенной способностью приобретать новый опыт и учиться на этом опыте. Диалектика опыта получает свое итоговое завершение не в каком-то итоговом знании, но в той открытости для опыта, которая возникает благодаря самому опыту» [2, с. 419].

Речь идет об опыте как жизненном проявлении, о получаемом в опыте переживании как бытии, как проживании. Такое объяснение существа опыта пришло с феноменологией Гуссерля, давшего онтологическое толкование феноменов. И не только. Нужны были имманентная философия, новая интерпретация гносеологии как сферы онтологии (Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский), как нужно было то понимание онтологии, которое дали С.Л.Франк, М.Хайдеггер. Существенен вклад в трактовку опыта экзистенциализма, заявившего о специфике человеческого существования и переживания. Опыт был понят как переживание-проживание. Переживание объединило бытие человека и его осмысление. Переживание обрело ценностную наполненность, позволив выявить наиболее значимое для человека, наполнив это значимое жизненным смыслом. «Мы совершенно имманентно через переживание и самооткровение убеждаемся в её присутствии и лишь в этой форме она

становится нам очевидной» [6, с. 306] – так С.Л.Франк писал о том, как в индивидуальном опыте, представленном через переживание, жизнь открывает себя и делает себя очевидной. В «Непостижимом» С.Л.Франк вводит термин для этого – «живо-знание»: «...Знание есть здесь...чистое созерцание; и само созерцание есть здесь не созерцание чего-то, что стояло бы перед нами и могло бы быть наблюдаемо нами, а созерцание через переживание; мы имеем здесь реальность в силу того, что она в нас есть или что мы есмь в ней – в силу имманентного самооткровения реальности именно в ее непостижимости» [6, с. 307–308].

И поскольку опыт как переживание-проживание открыт (замыкая пройденное, опыт опровергает схемы, догмы, стереотипы), и открыт благодаря самому опыту, в опыте открывается бытие и само Бытие: опыт для индивида – это всегда путь к откровению. Это та ситуация, в которой «...подлинно конкретная всеобщность совпадает с подлинно конкретной индивидуальностью, подлинная общая правда совпадает с жизнью» [6, с. 414]. С.Л.Франк, на наш взгляд, говорит при этом о совпадении имманентного и трансцендентного, совпадении через открытость опыта и через откровение как тот вывод, к которому приводит опыт. Опыт порождает «живо-знание», жизнь открывает себя в опыте как переживании.

«Духовный опыт» является тем, что формирует единство бытия, поскольку именно через «духовный опыт», через имманентное, индивидуальное только и возможен выход к трансцендентному.

В границах классической традиции опыт интерпретируется как основанное на практике чувственно-эмпирическое познание мира. И.Кант взглянул на опыт как на условие познания; что касается форм знания, они определяются формами опыта. В работе Э.Гуссерля «Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии» автор обосновывает роль опыта как средства и способа конституирования мира для того, кто этот мир воспринимает. Создателем проекта экзистенциальной феноменологии, испытавшим несомненное влияние Гуссерля, Хайдеггера, Сартра, М.Мерло-Понти в «Феноменологии восприятия» изложена идея, в соответствии с которой опыт интерпретирован как взаимодействие (силовое) человека и мира. Человеческое бытие представлено М.Мерло-Понти как открытый диалог – диалог мира и бытия; этот диалог – то средство, благодаря которому возможно реализовать человеческую экзистенцию. Автором проекта экзистенциальной феноменологии введен конструкт «горизонт экзистенциального пространства человека». Человек и мир находятся в едином «феноменологическом поле». В работах 1948 и 1952 годов («Смысл и бессмыслица», «Язык

несказанного и голоса молчания») автор обращен к идеям вербального опыта: М. Мерло-Понти пишет о различии языка сказанного (утвердившиеся формы выражения) и «говорящего» (речевые акты, речевая практика). И так как «смысл слова не позади, а впереди», это определяет «перспективность смысла». М. Михайловой отмечена специфическая черта опыта, она заключена в том, что единственным способом усвоения опыта является возможность этот опыт пережить; описание же опыта есть всего лишь приглашение к переживанию и проживанию этого опыта. Автор определяет опыт как фундаментальное состояние проживания жизни, переживания судьбы как пожизненного партнера человека; это встреча человека и мира; путь, проходимый опытом – встречное движение личности и жизни: посредством опыта человек проходит через мир и мир проходит через нас; опыт-путь – это неперемное условие человеческого существования. Глагол существовать (англ. to exist, итал. Esistere, франц. exister etc) и термин экзистенция восходят к латинскому *existere*, что означает «выступать из», то есть преодолевать порог своей ограниченности и отправляться в путешествие опыта. М. Михайлова полагает, что опыт в экзистенциальной традиции имеет статус фундаментального понятия: процесс философствования разворачивается в создании автобиографии, он основан на персональном опыте, представляет собой экспликацию опыта, попытку его сообщения, перевода на общий язык. При этом, как считает автор, ценность представляет не столько переводимый на язык рациональности опыт чистой мысли, но само целостное событие противостояния личности миру и их сцепки. Автор рассматривает опыт как взаимодействие человека и бытия, могущее явиться условием постижения мира, когда пишет: «Что-то сказать о мире мы можем только на основании опыта, но и о себе, и о другом мы что-то узнаем только опытным путем. Интересно, что из одного и того же опыта люди выходят с разными результатами: то, что повергает одного в ужас или восторг, другого оставляет равнодушным. Один видит дивные миры в пылинке на ноже карманном, а другой ее просто не замечает. Похоже, что опыт не формирует личность, как склонна предполагать житейская мудрость, но выявляет ее логос, ведет в ее тайну. Таким образом, опыт – взаимодействие человека и бытия, которое является условием как познания мира, так и раскрытия и утверждения личности» [4, с. 32–33].

Формой измерения опыта субъекта является духовный опыт, духовность. В качестве примера духовного опыта можно привести молчание. Сам же термин «духовность», к примеру, в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой интерпретирован следующим образом:

это – «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [5, с. 72–73]. Духовность, таким образом, интерпретирована как вершина человеческого, культура в высоком смысле этого термина.

Обращаясь к проблеме форм измерения опыта и заявляя статус духовного опыта как одной из форм измерения опыта субъекта, сопоставим различные позиции интерпретирующих проблему духовности.

Так М.В. Михайлова, излагая свое толкование духовности, предваряет этому толкованию ремарку относительно того, как интерпретирована духовность в традиции библейского богословия. Это не синоним интеллигентности, культурности, душевного совершенства, но открытость, интерес к миру и ближнему. «Понятие духовности, - пишет автор, - вводится именно тогда, когда совершается попытка построить представление о чем-то высшем по отношению к человеку, отрицая при этом Бога. Предполагается, что есть в мире то, что превосходит уровень душевной и культурной реальности... Однако говорить о Боге считается непрофессиональным, и потому Превосходящему отказывают в личностных качествах. Тогда вместо Бога Духа, о котором учат развитые религии, возникает некий туманный призрак «высшего и лучшего»» [4, с. 38–39]. Речь идет о том режиме, в котором только и способна существовать и проявляться духовность; этот режим определен не только интеллектуальными или эстетическими способностями человека, но всем живым опытом, в котором пребывает человек.

В.В.Бибихин исходит из интерпретации духовности как того, в основании чего лежит Трансцензус, прорыв к измерению иного. По сути своей это переживание трансцендентного, то переживание, что способно реализоваться во множестве проявлений личного опыта, выраженных во множестве сфер жизни и мира повседневности. В.В.Бибихин считает, что духовность сопряжена с трансцензусом, с прорывом к измерению Иного, Превосходящего: трансцендентное, - считает В.В.Бибихин, - это запредельное, то, к чему невозможно пройти из-за существования границы, предела. Предел этот конституирован человеческой природой, само трансцендентное не ограничено никаким пределом, оно не находится за какой-то границей, ведь если бы оно было запредельно, то было бы и предельно. Запредельно, трансцендентно оно лишь для нас в силу того, что мы существа конечные и затрудняемся выйти за свои пределы, страшимся нарушить границы. Трансцендентное везде, нигде и здесь, но человек к нему редко может прорваться, потому что он ограничен, предельен. [1, с. 39].

Интерпретации духовности, предложенные и М.В.Михайловой, и В.В.Бибихиным, имеют, на наш взгляд, общее; этим общим является то, что для человека, его духовного опыта пространством, в пределах которого только и способна быть реализованной духовность, выступает жизненный мир человека, и прежде всего целостность пространства этого жизненного мира. Это в полной мере относится и к духовному опыту, в этом и заключена одна из особенностей духовного опыта как формы измерения опыта субъекта.

Интересна трактовка опыта, даваемая А.Ф.Лосевым посредством интерпретации мифа. Определяя миф как нечто, содержащее модель бесконечного ряда предприятий в условиях бесконечного разнообразия в отношении к миру, А.Ф.Лосев говорит о том, что за текстом мифа всегда просвечивает текст иного рода. В смене текста мифа – история существа, миф создавшего, верящего или не верящего созданному творению. В Мифе, тождественном миру, воплощен мир. Но миф, бесконечность в перспективе, не вбирает человека полностью; между миром и мифом всегда существует остаток, зазор, этим зазором является опыт [3].

Опыт постижения Бытия заключается в выявлении неких характеристик постигаемого Бытия, на основе знания которых и возникает слово как знак. Возможно, первичный синтез слова возник как результат слияния определенных чувственных актов сознания, благодаря которым объект обрел свою форму в сознании, некие рамки, являющиеся словом, позволяющие отделить объект от прочих объектов, и, следовательно, возможность анализировать разницу между возможным опытом и тем, который уже есть, а отсюда следует возможность оценки контекста ситуации, в которой пребывает субъект, и понимание им хронологической структуры происходящего. Возможно, это были некие особенности (характеристики) того первичного чувственного опыта, которые в человеке обрели возможность для обозначенного синтеза. Слово-знак относит не к самой вещи (объекту), но к опыту постижения, лежащему в представлении об этой вещи (объекте). Это смысл, заложенный в отношении слова-знака к объекту.

Что есть опыт в соотношении «я» и бытия? «Я» и бытие неразрывно связаны между собой («Я» и бытие являются единством). Бытие изначально является границами «я» и определяет эти границы. Отличия «я» и бытия и есть потенциально возможный для постижения опыт, определяющий границы экстраполяции эго в пределах Бытия субъекта. Раскрытие опыта постижения объекта возможно благодаря соотношению эго и онтологического горизонта. С помощью слова устанавливает-

ся некое подобие равенства между реальностью и субъективным суждением о ней. Выстраивая суждения, субъект определяет свой эгологический горизонт, через который он обретает новую возможность постижения онтологического горизонта. Эти горизонты связаны через слово. Эгологический горизонт – горизонт возможностей субъекта.

Опыт раскрывается как выход за пределы собственного «я» и схватывание того, что может предложить опыт. Расширение границ собственного происходит в процессе вхождения в контекст ситуации. Таким образом, опыт – это изменение границ и горизонта эго, эгологического горизонта, который определяется как раскрытие потенциальных возможностей изменения субъективной составляющей при постижении различных объектов в пределе имеющегося онтологического горизонта. Опыт постижения объекта понимается как проекция эго внутри слова. Будучи произнесенным, слово превращается в суждение о чем-либо, и в этом суждении фиксируется опыт субъекта, который, так или иначе, послужил причиной изменения субъекта в той или иной степени. Изменяясь, эгологический горизонт позволяет субъекту открывать для себя новые возможности постижения. Опыт создает такую возможность. Опыт является необходимым условием для изменения границ эгологического горизонта. Онтологический контекст представляет собой большое поле выбора, который может быть осуществлен субъектом, что, в свою очередь, влечет за собой новые изменения в эгологическом горизонте. Можно предположить, что основной движущей силой изменения границ эгологического горизонта и трансформации онтологического контекста является разница между тем, что есть бытие, и тем, что есть «я» субъекта. Разница, которая бесконечно стремится к тому, чтобы быть заполненной. Иначе говоря, человек в своем существовании стремится к слиянию с миром, к преодолению трансцендентности сознания по отношению к бытию.

Через суждение бытие являет то, что остается невыразимым, - не-раскрытость через раскрытость. Так появляется неязыковой компонент опыта постижения объекта. Субъект направлен на постигаемый объект суждения. Слово-знак не способно передать всю полноту опыта постижения. Но через слово-знак субъект обретает смысл постижения, образуются референтные связи, возникает контекст конкретной ситуации. Сущность объекта максимально может быть реализована для человека через понятие. Понятие является смысловым пределом сущности постигаемого объекта. Смысл постижения определяет контекст реальности субъекта, взаимосвязь с его эго и образует смысловое отношение реальности к субъекту. Это отношение и создает единство слова и субъекта, единство бытия и субъекта через слово. Смысл – это не сам объект и не субъективная составляющая слова, это именно отношение и взаимо-

связь. Смысл образует единство бытия и слова внутри эго субъекта. Содержание слова всегда связано с другим. Это определяет отличие от ничто. Возникает соотнесение с чем-то еще, на основе которого возникает внутренняя разница. Как бы появляется внутреннее измерение сущности (мера сущности). Содержание определяет возможность бытия объекта, его контекст и окружение. Так формируется онтологический контекст. Слово выступает как некая разница, которая является по отношению к ничто через суждение. Разница как мера того, что мы через опыт отделили от ничто.

Философия интерпретирует опыт как основу непонятного знания о действительности. Опыт может быть интерпретирован как содержание внутреннего мира субъекта (экзистенциализм). Дильтей, к примеру, полагал, что «...весь опыт имеет свою первоначальную связь и свое определяемое этой связью значение в условиях нашего сознания, внутри которого он выступает, т.е. в границах нашей природы». И. Кант в «Критике чистого разума» объявляет опыт главным продуктом рассудка, когда говорит о бездне опыта, называя ее «*Bathos*». Расширение познания, по Канту, своим базисом имеет расширение опыта, опыт – результат деятельности духа, и именно «формы рассудка» делают опыт возможным.

Существуют разнообразные формы выражения опыта. Одной из этих форм является вербальная; именно эта форма позволяет представлять опыт в его вербальном выражении, посредством обращения к речи, а также к такой лингвистической единице языка, как слово.

Литература

1. Биbihин В.В. Внутренняя форма слова. – Спб.: Наука, 2008. – 420 с.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
3. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Т. VI. М., 1980, с. 435-443.
4. Михайлова М.В. Эстетика молчания: Молчание как апофатическая форма духовного опыта: - М.: Никея, 2011. – 320 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Франк С.Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990. – 608 с.

О.А. Кострова, Л.Р. Хамитова

Самарский государственный социально-педагогический университет

МЕНТАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАУЗАЛЬНОСТИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

В настоящее время в лингвистической литературе термин причинно-следственные отношения все чаще коррелирует с такими понятиями, как каузативность и каузальность. Тем не менее, следует различать данные понятия.

Термины каузативность и каузальность происходят от латинского *causa* «причина, основание». Как отмечает С.В. Шустова, каузативность является составной частью каузации, которая включает в себя понятие каузальности. В этом понимании каузальность трактуется как причинение через обусловленность, а каузативность как причинение через побуждение [4, с.3]. Каузальность объединяет причинно-следственные, условно-следственные, целевые следственные и уступительно-следственные отношения. «Каузальность объединяет весь ряд частных значений, из которых складывается обусловленность: предпосылку, основание, обоснование, подтверждение, доказательство, аргумент, довод, посылку, предлог, стимул, целевую установку и следствие. Каузативность же выделяет из этих обусловленностей только одну подгруппу – целевую установку и стимул» [3, с.15].

Таким образом, причинно-следственные отношения являются лишь составляющей понятия каузальности. А каузальность в свою очередь категория более обширная, чем каузативность.

Причинно-следственные отношения представляют собой категорию бытия и мышления. Так, по мнению Дж. Лакоффа, «причинность – это базовая категория человеческого мышления. Этот концепт относится к числу понятий, наиболее часто используемых человеком для ментальной организации материального мира и культурных реалий» [1, с. 256].

В этой связи в основе исследования причинно-следственных отношений, на наш взгляд, должен лежать когнитивный подход, отражающий тесную связь языка с когницией. В нашем исследовании мы отдали предпочтение теории ментальных пространств, сформулированной французским ученым Ж. Фоконье. Основная идея теории заключается в том, что с помощью анализа ментальных пространств можно извлечь смысл любого предложения [2, с. 204].

Ментальные пространства конструируются когнитивными структурами, представляющими модели ситуаций в том виде, в каком они осмысливаются человеком, например, как непосредственно данная нам реальность; как вымышленные или гипотетические ситуации. Данные структуры содержат не сами объекты реальности, а только их репрезентации [6, с. 281], передаваемые языковыми средствами. Среди этих средств особое место отводится предложению.

Предложение, согласно Фоконье, – сложное когнитивное целое, объединяющее в себе различные типы информации, выраженные теми или иными грамматическими средствами:

1) информацию о создании новых пространств (конструкты пространства – *space builders*);

2) указания на то, какое пространство находится в данный момент в фокусе (показателями служит грамматическое время и наклонение);

3) описания, вводящие в пространства новые элементы;

4) описания, осуществляющие идентификацию новых элементов элементами, уже существующими в пространстве;

5) синтаксическую информацию, создающую обобщенные схемы и фреймы;

6) лексическую информацию, связывающую элементы ментального пространства с фреймами и когнитивными моделями, относящимися к массиву фоновых знаний;

7) пресуппозиционные элементы, осуществляющие мгновенное «тиражирование» части структуры внутри пространственной конфигурации;

8) прагматическую и риторическую информацию, передаваемую словами типа *even* (даже), *but* (однако), имплицитно задающими шкалу, в соответствии с которой ведутся рассуждение и аргументация [5, xxiv].

Проследим формирование ментальных пространств на материале британской публицистики. Материалом исследования послужили статьи журнала «*The Economist*». Общий объем выборки – 100 примеров. В качестве единиц анализа мы использовали не только отдельные предложения, но и небольшие контексты. Цель нашего анализа: проследить, все ли из перечисленных выше типов информации формируют в публицистических текстах каузальные ментальные пространства, выявить языковые маркеры этих пространств и определить, каков каузальный потенциал публицистических текстов по сравнению с художественными.

В приведенном ниже примере (1) автор статьи рассказывает про сделку компаний Enbridge и Spectra и приходит к выводу, что из-за снижения цен на нефть предполагается слияние многих нефтепроводных компаний.

(1) *With the industry under pressure to consolidate because of the plunge in oil prices, more mergers are thought to be in the pipeline (The world this week // The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

В высказывании, где помимо содержания, отражающего ситуацию реальной действительности (*the industry under pressure – real space*), одновременно выражается негативная оценка происходящих социально-экономических событий. Оценка имплицитруется предложением *under*, показывающим снижение на оценочной шкале «верх – низ». Называя причину сложившейся ситуации, автор вводит каузативное ментальное пространство, конструктором (*space builder*) которого является союз *because (of)*. Предположение автора относительно следствия из указанной причины (*epistemic space*) передается с помощью модального выражения *are thought to be*, имеющего значение субъективности утверждения. Таким образом, в скопусе конструктора каузального пространства *because* оказываются языковые элементы, находящиеся как слева, так и справа от него.

Роль причины в следующем предложении (2) выполняет языковая репрезентация пространства ожиданий покупателей, а в роли следствия выступает ситуация действительности. Наречие *recently* и глагольная форма перфект содержат отсылку к прошлому, функционируя в качестве конструктора темпорального пространства действительности. Предложная группа *in part* вводит имплицитное ментальное пространство информированности автора о других возможных причинах, выступая одновременно ограничителем релевантности названной причины.

(2) *Sales of the device have slowed recently, in part because consumers have awaited its latest iteration (Ear today, gone tomorrow// The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

В примере (3) темпоральный переход от грамматической формы *Present Continuous* к *Past Simple* служит для индикации того, какое пространство находится в фокусе, а какое является базой.

(3) *Why then are people in Costa Rica moaning that they can't get enough of this lovely food, or at least not at the right price or quality? Last year the government slapped a ban on the import of Hass avocados – the most popular kind worldwide – from nine countries (Avocado wars Rich, creamy and rare // The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

Благодаря включению конструктора географического пространства *in Costa Rica*, вводится ментальное пространство жителей этой страны. Причина недовольного поведения населения вводится имплицитно без использования конструктора в виде союза. Однако санкции государства оцениваются отрицательно употреблением глагола *slap*, имеющего раз-

говорный характер и содержащего оттенок неодобрительности. Ментальное пространство с вопросительным наречием *why* имплицитно эмпатию автора, предвосхищающего своим вопросом репрезентацию причины недовольства. Автор не ждет ответа на свой вопрос, для него ответ ясен. Риторичность вопроса имеет, на наш взгляд, саркастический смысл, проявляя в ментальном пространстве автора особую оценочную зону.

Пример (4) содержит описания, вводящие в пространство каузальности новые элементы из эпистемической области другого лица:

(4) *Wooden skyscrapers are not barking. Anders Berensson, the Swedish architect who designed Tratoppen, believes engineered wood will become the cheapest way to construct tall buildings in the future (Top of the tree // The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

Отрицание *not* сигнализирует необходимость появления ментального пространства, которое объяснило бы причину господствующего негативного определения деревянных небоскребов. Каузальное ментальное пространство вводится глаголом *believe*, который переносит нас в мысли шведского архитектора.

(5) *One reason for the long queues of Indians at the Qatari embassy is obvious: wages are much higher in the GCC than at home (Open doors but different laws // The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

Каузальное ментальное пространство автора в примере (5) предвосхищается в препозитивном следствии существительным *reason*, эксплицитно обозначающим причину. Это пространство расширяется представленным в следствии прилагательным *obvious*, которое выражает уверенность говорящего в достоверности сообщаемого. Числительное *One* сигнализирует возможность ментального пространства, описывающего и другие возможные причины. Прагматическая субъективно-оценочная информация, обилие конструкторов пространства, а именно *at the Qatari embassy, in the GCC, at home*, свидетельствуют о хорошей осведомленности автора.

(6) *One study suggests that illegal lending was at the time more widespread in Germany and France than in Britain because of their penchant for price caps (Cut-price logic // The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

В примере (6) лексическая информация *penchant for price caps* относится к массиву фоновых исторических знаний о регулировании процентных ставок и кредитного потолка в Британии.

Пресуппозиционные элементы (7), описывающие историю сложившейся ситуации, проясняют причину разделения гигантских фирм.

Исторический экскурс расширяет ментальное пространство читателя, вводит маркеры негативного развития, послужившие причиной распада:

(7) *Germany's largest utilities, E.ON and RWE, used to be known in the stock market as "widows' and orphans' paper", so dependable were their profits and dividends. Those days are long gone. Since 2011, when the government stepped up its support for wind and solar energy and decided to abandon nuclear power after Japan's Fukushima disaster, the share prices of both firms have plunged by two-thirds. That is why both firms are splitting in two (Breaking bad// The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

Используются прецедентные имена – *E.ON, RWE* – немецкие энергетические гиганты. Их доминирующее положение в экономике ушло в прошлое, поэтому каждая компания разделилась на две. Профессиональная лексика "*widows' and orphans' paper*" опирается на фоновые знания о безопасных ценных бумагах. Сфера-источник каузальности – негативное экономическое развитие.

Прагматическая информация, передаваемая словом *but* в примере (8), отражает значение выделения, усиления и противопоставления:

(8) *But driving a taxi along Bahrain's humid highways, he earns more than double what he did back home. "That's why I'm staying here and they are happy," he says (Open doors but different laws// The Economist. – September 10th – 16th, 2016).*

Автор намеренно вводит противительный союз *but*, вводя в ментальное пространство читателя мысль о том, что человек, о котором идет речь, занимался на родине чем-то другим, возможно, более престижным, но недостаточно оплачиваемым. Это и послужило причиной, по которой Мухаммед Дев приехал из Индии в Бахрейн, оставив свою жену и ребенка на родине. Его высказывание в форме прямой речи представляет его ментальное пространство.

Таким образом, публицистический текст содержит все перечисленные виды информации, на которые указывают многочисленные лексико-грамматические маркеры. Что касается художественного текста, в нем также присутствуют все типы информации, формирующие каузальность. Представим с помощью примера (9) некоторые из них:

(9) *Frodo sat for a while in thought. "I am starting tomorrow, as soon as it is light. But I am not going by road: it would be safer to wait here than that" (Chapter 5: A Conspiracy Unmasked// The Lord of the Ring 1 – The Fellowship of the Ring by J.R.R. Tolkien).*

За счет выражения *in thought* читатель погружается в размышления героя. Конструкты пространства *by road, here* переносят нас в Бэкланд, мир, созданный Дж.Р.Р. Толкином. Ментальное пространство де-

тализовано: намерение покинуть место незамеченным, выбор пути, оценка степени опасности героем. Эпистемическая интерпретация описываемой ситуации растворяется в ее подробном описании. Выводное следствие: намерение идти в неожиданном направлении как единственный способ уйти незамеченными. Прослеживается футуральная ориентация, выражаемая с помощью будущего времени. Прагматическая информация, передаваемая с помощью слова-аргумента *but*, задает шкалу, в соответствии с которой ведется рассуждение.

Специфика публицистического текста состоит в плотности представления каузальных отношений, что особенно ярко иллюстрируется примером (1), а также употреблением словосочетаний с союзом *because of*, вместо развернутых конструкций - придаточных предложений причины. В художественном тексте типична актуализация скрытых смыслов и наложение нового видения. Лингвокультурный компонент выражается языковой спецификой, то есть союзами, лексемами, спецификой употребления времен.

Литература

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд.2-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
2. Скребцова Т. Г. Американская школа когнитивной лингвистики / Послесл. Н. Л. Сухачева. – СПб, 2000. – 124 с.
3. Хазагеров, Т. Г. Общая риторика: Курс лекций. / Т. Г.Хазагеров. – Ростов-на-дону: Феникс, 1999. – 15с.
4. Шустова С.В. Лексический каузатив. Монография. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2010. – 3с.
5. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – xxiv
6. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 281p.

М.А. Кулькова
Казанский федеральный университет

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Решение проблемы соотношения языка и сознания, являющейся одной из центральных тем исследований в области когнитивной лингвистики, характеризуется отчетливой ориентацией на человеческий фактор в языке и неизбежно предполагает учет взаимосвязи языка и картины мира. С учетом сформировавшихся в традиционной лингвистической и философской науке терминов принято различать две картины мира – концептуальную и языковую картину мира (ККМ и ЯКМ), причем в отношении последней параллельно используется термин «языковой образ мира», не являющийся, на наш взгляд, полным терминологическим эквивалентом понятия «языковая картина мира». На необходимость разведения понятий «языковая модель мира» и «языковая картина мира» указывает и Н. Ф. Алефиренко, отмечая, что языковая модель мира акцентирует функциональный аспект типа представления мира, «представляет возможное понимание устройства мира, выраженное при помощи языковых средств», а языковая картина мира «представляет собой совокупность наивных знаний о мире, зафиксированных на разных уровнях (подуровнях) языковой системы...» [1, с. 134-136]. Таким образом, ЯКМ с точки зрения современного лингвосомиотического подхода представляет в упрощенной формулировке «представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях...» [12, с. 19].

Проблема соотношения ЯКМ и ККМ нашла широкое отражение в работах Р. И. Павлилёниса, Г. А. Брутяна, Б. А. Серебренникова, Д. С. Лихачева, Ю. С. Степанова, В. И. Постоваловой, А. А. Уфимцевой, Г. В. Колшанского, Е. С. Кубряковой, Н. Н. Болдырева, В. И. Карасика, З. Д. Поповой, И. А. Стернина, Ю. Н. Караулова, В. Н. Телия, Н. Ф. Алефиренко, В. А. Масловой, Л. Талми, Р. В. Лэнэкера и др.

Исследуя вопрос об отражении картины мира в языке, Б. А. Серебренников справедливо указывал на то, что «концептуальная картина мира богаче языковой картины мира» [14, с. 107]. Под концептуальной картиной мира понимается глобальная, целостная, непрерывно конструируемая система информации (мнений и знаний) об универсуме, которой располагает индивид [11, с. 280]. По мнению Е. С. Кубряковой, концептуальная картина мира представляет «функциональное своеобра-

зие ментального уровня в психике и интеллекте человека, уровень мыслительной деятельности» [2, с. 169]. Вербализованная часть концептуальной картины мира составляет языковую картину мира, в которой задерживается наиболее значимая для представителей данного этнокультурного общества информация.

Формирование концептуальной системы включает несколько этапов когнитивной деятельности: этап эмпирического познания, этап понятийного осмысления и этап вторичного осмысления (Г. В. Колшанский, О. В. Магировская), что позволяет выделить следующие три уровня концептуализации:

1) первичную концептуализацию, в ходе которой происходит получение информации и формирование первичных концептов;

2) базовую концептуализацию, заключающуюся в обобщении имеющейся информации и создании общей классификационной системы знаний;

3) вторичную концептуализацию, предполагающую формирование индивидуального знания [9, с. 79].

Особый интерес представляет уровень вторичной концептуализации, на котором происходит формирование важной составляющей ЯКМ – паремиологической картины мира (ПКМ) как специфического способа представления системы знаний в особых языковых конструкциях – паремиях. По нашему мнению, паремиологические конструкции представляют устойчивые интерпретативно-оценочные высказывания, в которых запечатлен обширный когнитивный опыт народа, объединяющий результаты предыдущих этапов когнитивной деятельности – эмпирического познания окружающего мира и понятийного осмысления полученной информации представителями определенного этнокультурного социума [6, с. 45]. На этапе вторичной концептуализации, характеризующемся высокой степенью субъективности, человек выступает в качестве носителя системы индивидуального знания, мнения и оценки, что позволяет говорить о нем как об интерпретаторе окружающего и внутреннего мира, использующего язык в качестве материальной основы для интерпретации: «Опираясь на систему языка как продукт первично-базовой когнитивной деятельности, представляющей собой набор отдельных лексических единиц и заданных грамматических моделей, интерпретатор обеспечивает возможность ее функционирования в собственных когнитивно-коммуникативных целях» [9, с. 92].

Справедливым представлением является мнение В. А. Масловой о том, что «система социально-типичных позиций, отношений, оценок находит знаковое отображение в системе национального языка и принимает уча-

стие в конструировании языковой картины мира» [10, с. 254]. Данный факт объясняет наличие национально-специфических черт наряду с универсальными признаками отображения внеязыковой действительности в ЯКМ различных этнокультурных обществ. Задействие общих когнитивных механизмов языкового мышления в процессе категоризации и концептуализации информационного континуума, окружающего человека и присутствующего в нем, объясняет наличие универсальных черт в национальной концептосфере и, следовательно, в НЯКМ, в то же время вариативное видение картины мира с учетом различий в географических, исторических, социальных, культурных условиях существования того или иного этнокультурного общества обуславливает наличие специфических черт, а также лакун («пустых клеток» в картине мира по В. И. Постоваловой), что является следствием особенностей мира и человека, отражает пластичность, подвижность, поливариативность картины мира [13, с. 52].

В ПКМ находит отражение наиболее значимая часть общей картины мира в виде клишированных языковых конструкций, этнокогнитивный анализ которых позволяет выявить смысловые константы в национально-языковом сознании, воссоздать подлинную картину жизни народа того времени [12, с. 22]: «*Когда в сене дождевина, тогда в сусеке ведрина*», «*Жать ячмень зеленком (впрозелень) – дойдет в снопах*», «*Высушишь пашню – не замесишь квашню*», «*Много комаров – готовь коробов (под ягоды), много мошек – готовь лукошек (по грибы)*», «*На Василия (25 апреля) и земля запарится, как старуха в бане*», «*Земля в снегу – быть пирогу*» и т.д. Паремии в качестве вербально-стереотипного способа регулирования человеческого поведения являются национально-традиционной формой проявления наблюдательности, назидательности, рефлексивности в человеческом обществе: «*Если звезды блестят ярко – лето предвещает зной, зимою – стужу*» – «*Wenn im November die Sterne stark leuchten, bedeutet es aufkommende Kälte*»; «*Больше ветров – больше яблок*» – «*Wenn Winde wehen im Advent, so wird uns vieles Obst gesendet*»; «*Муравьи надстраивают и расширяют муравейник – к суровой зиме*» – «*Im September große Ameisenhügel, strafft der Winter schon die Zügel*»; «*Ярицу, лен, гречу, ячмень и позднюю пшеницу сей с Оленина дня*» – «*Ist Maria gebor`n, Bauer, säe dein Korn!*».

Двойное преломление паремиологической картины мира (ПКМ) – сначала в национально-специфическом сознании, а затем и в лингвистическом пространстве – раскрывает перед исследователями множество нюансов концептуализации и репрезентации знаний об окружаю-

щем и внутреннем мире представителями конкретных этнокультурных обществ. В этой связи проведение паремиологических исследований в сопоставительном аспекте представляется наиболее перспективным в плане сравнения национальных паремиологических картин мира (НПКМ) в различных лингвокультурах, выявления универсальных и уникальных черт в языковом оформлении паремиологических текстов и сопоставлении различных национальных концептуальных систем, реконструирование которых представляется возможным посредством лингвокогнитивного анализа паремиологического материала (см. [15; 3; 4; 5; 7; 8]).

Возникновение НПКМ обусловлено национальным восприятием паремиологических высказываний, паремиологических текстов в ходе регулярного использования их в бытовом дискурсе, возникновением определенных ассоциаций, образов, символов и т.д., базирующихся на феноменологических знаниях и характеризующихся устойчивостью и общеизвестностью. Представляя вербализованную форму национальной концептуальной картины мира, паремии содержат важную информацию о когнитивной деятельности народа, национально-языковых способах структурирования накопленного опыта, а также о ценностных представлениях определенного этнокультурного общества. Герменевтический анализ ПЕ позволяет не только понять глубинный смысл паремиологического высказывания, но и проследить вариативные возможности употребления паремии в различных бытовых ситуациях, выявить коммуникативные тактики убеждения в паремиологическом дискурсе.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. – М.: Флинта, 2010. – 288 с.
2. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141–172.
3. Кулькова М. А. Фрейм «наказ» в русской и немецкой паремиологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2010а. – № 1. – С. 158–163.
4. Кулькова М. А. Речевые акты, репрезентирующие коммуникативно-прагматический фрейм «запрет» в русских и немецких паремиологических текстах // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология, журналистика, 2010б. – № 1. – С. 45–47.

5. Кулькова М. А. Речевые акты предостережения в русских и немецких поговорках // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. «Филологические науки», 2010в. – № 2. – С. 72–75.
6. Кулькова М. А. Герменевтика народной приметы: когнитивно-прагматический аспект изучения: Монография. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2011. – 220 с.
7. Кулькова М. А. Применение прагмалингвистического подхода к изучению поговорок (на материале русского и немецкого языков) // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки, 2012а. – Т. 154. – Кн. 5. – С. 105–111.
8. Кулькова М. А. Русские и немецкие поговорки: когнитивно-дискурсивный подход к изучению. Учебное пособие. – Казань: «Печать-Сервис-XXI век», 2012б. – 214 с.
9. Магировская О. В. Уровни концептуализации в языке // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке: колл. моногр. – М.: ИЯ РАН: Тамбов: Издат-й дом ТГУ, 2009. – С. 78–96.
10. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре: Монография. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
11. Павилёнис Р. И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
12. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
13. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 8–70.
14. Серебренников Б. А. Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М.: Наука, 1988. – С. 87–107.
15. Фаттахова Н. Н., Кулькова М. А. Народные приметы в разноструктурных языках. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 248 с.

Е.Н. Кушниренко

Донецкий национальный технический университет

КОМПЬЮТЕРНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ГОРНЯКОВ

Важной задачей высшей технической школы является формирование высококвалифицированного специалиста с высокими профессиональными знаниями, который должен уметь применять их в своей трудовой деятельности, повышая свой профессиональный уровень. Формирование и развитие профессиональных навыков и интересов, расширение кругозора и эрудированность – это важная задача профессиональной подготовки будущего специалиста, в том числе и специалиста горной промышленности.

Задача вузов, по мнению ученого О.Г. Молибога, состоит не только в том, чтобы научить основам конкретных наук и научиться учиться, но и философски мыслить, то есть понимать диалектику технического прогресса и его противоречия, использовать диалектический метод для анализа физических явлений, уметь обобщать полученный материал и делать правильные научные выводы [3, с. 38]. С этой точкой зрения, касающейся задач обучения в техническом вузе согласны многие ученые (В.М. Галузинский, П.Я. Гальперин, М.Б. Евтух, В.И. Евдокимов, В.О. Козаков, В.И. Лозовая, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков).

Возможности компьютерных технологий проявляются, главным образом, при решении таких дидактических задач, которые не могут быть полностью решены при безмашинном обучении: перестройка структуры учебной дисциплины и изменение цели познавательных задач на различных этапах процесса обучения; варьирование видов самостоятельной работы студентов и форм коррекции и контроля; изменение форм взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем, оптимизация учебно-воспитательного процесса.

По мнению Ю.К. Кузнецова, Е.М. Машбица, Е.П. Пустовойта, А.В. Усовой, значительную роль в оптимизации всего процесса обучения могут играть компьютеры. С их помощью можно существенно повысить уровень профессиональных знаний, мотивацию к обучению и овладению профессией, эффективнее осуществлять самостоятельный подход в обучении, прививать учащимся потребность к самоконтролю и самокоррекции.

Проблема использования возможностей компьютера как принципиально нового средства обучения поднимает много вопросов по дидактике и методике преподавания различных предметов, а именно:

- цель обучения (задача компьютерного обучения);
- функции обучения, и какой объем учебной информации можно (нужно) передать компьютеру;
- использование каких методов может способствовать достижению поставленных целей обучения, как поделить учебный материал курса для самостоятельной работы дома и работы на занятии и др.

Возникают вопросы и для специалистов, которые разрабатывают программы, а именно:

- какие использовать инструментальные средства при разработке программного обеспечения для компьютерной поддержки курса; строительство материала для учебной программы;
- какие существуют возможности мультимедиа.

Реализация компьютерной поддержки процесса обучения является процедурой, тесно связанной с разработкой организации обучения в целом, и предполагает решение следующих задач:

- определение перечня функций, возложенных на компьютер;
- разработка компьютерных учебных программ и пособий в соответствии с целями и задачами обучения дисциплине;
- определение потребности в применении компьютера; определение степени компьютеризации учебного процесса.

По мнению известного ученого-педагога Е.И. Машбица, можно выделить два основных направления компьютеризации учебного процесса. «Цель первого – обеспечить общую компьютерную грамотность, в этом случае компьютер является объектом изучения. Цель второго – использовать компьютер как средство, повышающее эффективность обучения. В рамках второго направления проблемы решаются, прежде всего, совершенствованием учебной программы. В такой программе стоит выделить два компонента: учебные материалы (тексты, задачи, вопросы, распоряжения и т. д.), а также программное средство, определяющее способ и последовательность подачи этих материалов» [1, 2].

Среди особенностей, повышающих эффективность применения компьютера как средства обучения специальным дисциплинам в процессе профессиональной подготовки студентов технических вузов, можно выделить следующие:

- компьютер значительно расширяет возможности представления учебной информации (применение цвета, графики, звука; моделирование и прогнозирование реальной обстановки профессиональной деятельности);

– применение компьютера в процессе профессиональной подготовки способствует повышению мотивации к изучению дисциплин профессионального цикла; дает возможность студентам регулировать подачу учебного материала по уровню сложности, стимулирует их к правильным решениям.

– возможность индивидуализации обучения;

– компьютер активно вовлекает студентов в учебный процесс. В традиционной педагогике в процессе объяснения нового материала, даже опытным преподавателем, процесс восприятия материала обучающимися разный. Они усваивают материал не всегда в полную силу: одни – потому, что им непонятно; другие – потому, что им это уже известно; третьи – потеряли нить рассуждения; четвертые – в этот момент просто отвернулись, думая о чем-то своем, а компьютер способен вовлечь студента в учебный процесс и активизировать его познавательную деятельность;

– компьютер расширяет набор применяемых учебных профессиональных задач. С его помощью можно моделировать профессиональную ситуацию, находить варианты и способы разрешения этой ситуации. Важной особенностью компьютера является то, что он позволяет «окунуть» студента в конкретную профессиональную ситуацию, делая его участником событий;

– компьютер позволяет качественно изменить контроль над деятельностью студентов, обеспечивая при этом гибкое управление учебным процессом. Одной из основных проблем традиционных форм обучения является невозможность постоянного общего контроля над учебной деятельностью. Вовремя неисправленные ошибки закрепляют неверные представления в усваиваемой области знаний. Компьютер позволяет проверить все ответы, а во многих случаях он не только фиксирует ошибку, но и достаточно точно определяет ее характер, что помогает своевременно устранить причину, которая обусловила ее появление;

– компьютер способствует формированию у студентов рефлексии своей профессиональной деятельности, позволяет им наглядно представить результат своих действий. Исключительными возможностями в этом отношении обладают интеллектуальные обучающие системы, сообщаящие студентам не только о правильности решения, но и о сильных и слабых сторонах выбранных стратегий, приводя характерные ошибки [4].

Таким образом, внедрение компьютера как средства обучения специальным дисциплинам будущих инженеров-горняков имеет определенные положительные стороны.

Эффективность обучения с использованием компьютера как средства обучения в первую очередь зависит от качества учебных программ

(мультимедийных курсов, электронных учебников, электронных учебных пособий по различным дисциплинам, в том числе и специальным).

Среди учебных программ, способствующих повышению профессиональной подготовки при изучении специальных дисциплин, следует остановиться на электронном учебном пособии, которое является учебно-методическим средством, дающим возможность пользователю-студенту изучать темы содержательных модулей учебной дисциплины не только на занятиях, но и самостоятельно.

Мы разработали электронное учебное пособие по дисциплине «Механика горных пород» для использования в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов горного профиля. Конечным пользователем программы является студент, поэтому в зависимости от этого была сформирована структура электронного учебного пособия и его функции. Основная цель пользователя – овладение данной специальной дисциплиной. Электронное учебное пособие включает в себя изучение теоретического материала, а именно лекции по данной дисциплине, выполнение практических и лабораторных работ с целью приобретения и отработки соответствующих профессиональных навыков, контроль в виде программируемого тестирования, задания для самостоятельной работы, целью которых есть углубление приобретенных знаний, умений и навыков.

Разработанное электронное учебное пособие по дисциплине «Механика горных пород» содержит следующий интерфейс:

1) интерфейс для пользователя включает загрузчик и саму рабочую программу;

2) интерфейс загрузчика достаточно простой и непритязательный;

3) интерфейс программы интуитивно понятный и удобный, легко загружается, не перегружен лишними графическими элементами, текст легко читается;

4) структура программы соответствует требованиям к структурированию учебно-методических комплексов Донецкого национального технического университета и рабочему плану дисциплины.

Электронное учебное пособие по дисциплине «Механика горных пород» состоит из следующих компонентов:

I. Основные структурные элементы электронного учебного пособия.

1. Цели – описывает цели и задачи данной дисциплины, а также знания и умения, которыми должен овладеть студент после изучения содержания данной дисциплины.

2. Тематический план – содержит перечень тем и подтем теоретического материала курса, с кратким описанием основных понятий, а также литературой, необходимой для данной темы.

3. Содержание курса – дает основной теоретический материал курса.

4. Контрольные работы – содержит задания для контрольных работ по курсу дисциплины.

5. Лабораторные работы – содержит задания для лабораторных работ.

6. Тесты – содержит тесты к разным темам данного курса дисциплины.

II. Дополнительные элементы электронного учебника:

7. Аудиоматериалы – содержащие аудио тексты каждой лекции.

8. Вопросы к экзамену – дается список вопросов для подготовки к экзамену.

9. Литература – приведен список литературы, необходимый для изучения данного курса дисциплины, а также для подготовки к экзамену.

10. Глоссарий – содержит перечень основных терминов, понятий, формул учебной дисциплины, представленный в алфавитном порядке.

11. Калькулятор – встроенный калькулятор для удобства подсчетов в лабораторных и контрольных работах.

III. Элементы навигации электронного учебника (кнопки, ссылки).

По нашему мнению, использование разработанного электронного учебного пособия способствует повышению уровня профессиональной компетентности будущих инженеров-горняков за счет интереса к обучению, индивидуализации обучения. Об этом свидетельствует увеличение интереса и мотивации к изучению данной специальной дисциплины (вывод сделан на основе устного опроса студентов, анкетирования и наблюдения за поведением во время занятий).

Сочетание текстовой, графической и звуковой информации в электронном учебном пособии делает изложение материала наглядным, динамичным, насыщенным, чем привлекает студентов и активизирует их познавательную деятельность и мотивирует их к обучению.

Таким образом, внедрение компьютерных средств в обучение специальным дисциплинам будущих инженеров-горняков имеет определенные положительные стороны. Процесс обучения студентов горных специальностей может быть более эффективным, если его направить на широкое применение компьютерных обучающих программ в преподавании специальных дисциплин, предусмотренных учебными программами высших технических учебных заведений.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Теория ощущений. – Л.: ЛГУ, 1961. – 456с.
2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Молибог А.Т., Тарнопольский А.И. Технические средства обучения и их применение. – Минск, «Университетское», 1985. – 207 с.
4. Фоменко А.В. Комп'ютер як засіб організації навчально пізнавальної діяльності учнів на уроках історії (на матеріалах історії стародавнього світу): Автореферат дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Фоменко. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

Науч.рук.: Стефаненко П.В., д.пед.н., проф.

А.Б. Лепешкина

Томский государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Новые социально-экономические условия в стране поставили перед системой среднего профессионального образования задачу повышения качества подготовки выпускников, которые должны обладать не только знаниями и умениями в изучении отдельных дисциплин, но и надпредметными, универсальными качествами – ключевыми компетентностями.

Для студентов приоритетной из них является экономико-управленческая компетентность, которая соответствует личным мотивам, интересам и потребностям самих обучающихся. Поэтапное формирование экономико-управленческой компетентности студентов должно осуществляться в процессе изучения ими всех дисциплин учебного плана и во внеурочной деятельности.

Рассмотрев результаты многочисленных научно-педагогических исследований можно выделить, что в теории и практике педагогической науки имеют место различные типы педагогических условий:

1) организационно-педагогические (их выделяют такие ученые, как В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и ряд других.);

2) психолого-педагогические (обозначенные в трудах Н.В. Журавской, А.В. Круглия, А.В. Лысенко, А.О. Малыгина и других);

3) дидактические условия (их рассматривает М.В. Рутковская и др.).

Все перечисленные типы логичным образом расширяют и дополняют друг друга, а также позволяют сделать педагогический процесс более комфортным и продуктивным, то есть эффективным.

Однако в лично-ориентированной подготовке студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности особую роль занимают психолого-педагогические условия.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что на сегодняшний день нет единого подхода к понятию «психолого-педагогические условия». Известно, что термин «психолого-педагогические условия» развивался и изменялся в течение времени, приобретая и теряя определенные черты [6, с. 1020-1022].

В современной психолого-педагогической литературе понятие «психолого-педагогические условия» исследователями В.И. Андреевым, М.Е. Дурановым, Т.А. Ильиной, Ю.К. Конаржевским, А.Я. Найном, И.П. Подласым, В.И. Смирновым, В.А. Слостениным, Н.М. Яковлевой, И.Ю. Соколовой и др. трактуются неоднозначно.

Изучение исследований и подходов к определению понятия «психолого-педагогические условия» позволяет заключить, что данный термин обладает следующими характерными признаками:

1) психолого-педагогические условия ученые рассматривают как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

2) совокупность мер оказываемого воздействия, характеризующихся как психолого-педагогические условия, направлена, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагога, воспитанника и других участников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса;

3) основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы.

Однако сегодня определение термина «психолого-педагогические условия» необходимо расширить с учетом современных достижений в сфере информационных технологий. Войти в структуру определения термина «психолого-педагогические условия» помимо организационных форм и материальных возможностей должны следующие компоненты [1, с. 258]:

- возможность доступа к новейшим образовательным и педагогическим технологиям и ресурсам;
- возможности обучения и воспитания в современных реалиях обязательно должны включать необходимые информационные и технические ресурсы.

Присутствие перечисленных элементов в определении понятия «психолого-педагогические условия» объяснимо по ряду причин. Во-первых, наполнение дефиниции и его изменение во времени происходит по мере развития науки, в том числе и педагогической. Во-вторых, бурный рост и скачкообразное развитие информационных и коммуникационных технологий в течение последних десятилетий предопределило необходимость встраивания данных элементов в определения.

Дисциплина «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» рассматривается в качестве важного фактора формирования личностно-ориентированной подготовки студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности, так как на базе этой дисциплины у студентов формируются необходимые в профессиональной деятельности компетенции.

В связи с этим необходимо выделить психолого-педагогические условия способствующие развитию личностно-ориентированной подготовки студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности. К психолого-педагогическим условиям относятся: методологические; содержательные; мотивационные; организационные.

Рассмотрим подробнее каждое психолого-педагогическое условие.

1. Методологические условия

Фундаментом развития компетентностного подхода являются системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Системный подход в современной науке рассматривается как универсальный метод исследования объектов: систем, структур, процессов. Выявление многообразия связей внутри исследуемого объекта позволяет рассматривать свойства целостной системы интегративно. Изучение внутренних связей предполагает рассмотрение системы как закрытой, самоорганизующейся за счет внутренних согласований, соответствий. Возможность преодолевать внутренние противоречия, проблемы, конфликты обеспечивает ее развитие. Функционирование системы предполагает ее открытость, «вход» и «выход», наличие внешних связей как взаимодействий с другими системами.

Системный подход занимает в настоящее время одно из ведущих мест в научном познании. В системном подходе обычно выделяют два альтернативных направления – системный анализ и системный синтез.

Деятельностный подход в теоретическом аспекте основан на положениях о ведущей роли деятельности в процессе образования личности и сформирован под воздействием следующих детерминирующих факторов [4, с. 152–155]:

1) деятельность характеризует уровень активности личности обучаемого, его способность к социализации в отношениях с окружающей средой, с различными коллективами людей;

2) акцентирование современного образования на гуманизации всех сфер жизнедеятельности человека, актуализации проблематики эффективного развития его личности, что возможно в процессе активного деятельного познания окружающей среды, предшествующего опыта, культуры и т.д.;

3) актуальность деятельностного подхода следует из закона психологии (единство деятельности и развития личности).

Вместе с тем деятельностная концепция на первый план выдвигает методическую подготовленность преподавателя, способного выявлять объективные условия, обеспечивающие безошибочное формирование у обучаемых новых знаний, умений и навыков на основе новых действий путем организации с самого начала правильной ориентировки на них. В результате процесс усвоения нового объема знаний, умений и навыков приобретает управляемость, а уровень подготовки обучаемых обуславливается степенью усвоения ими информации, необходимой для перспективной профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход реализуется через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности на базе индивидуальных особенностей. Цель личностно-ориентированного образования – привести в обучаемом в действие механизмы адаптации, самореализации, саморазвития, самозащиты, самовоспитания, необходимые для его становления в качестве самобытной личности. Для достижения данной цели основные функции личностно-ориентированного образования составляют [2, с. 212]: гуманитарная, культуuroобразующая, социализации.

Таким образом, личностно-ориентированный подход представляет собой методологическую направленность педагогической деятельности, которая сформирована на базе систематизированных знаний, понятий, идей и способов действий в интересах обеспечения непрерывности процессов самопознания и самореализации личности человека, развития его самобытной индивидуальности.

Практика личностно-ориентированной педагогики предлагает конкретные формы и методы инновационной деятельности, обеспечивающей для обучаемых атмосферу комфорта и психологической безопасности [3, с. 249–256], среди которых:

1. создание благоприятных условий для развития наклонностей и способностей каждой личности;
2. дифференциация и индивидуализация учебно-воспитательной деятельности;
3. психологическая безопасность;
4. вера в обучаемого такого, какой он есть;
5. комфортность учебно-воспитательной среды;
6. обеспечение успешности обучения и воспитания;
7. усиление гуманитарного образования и т.д.

2. Мотивационные условия

Огромная роль в компетентностном подходе отводится формированию мотивов учения или мотивации. Формирование мотивов учения – это создание условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознание их студентом и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Преподаватель при этом не занимает позицию хладнокровного наблюдателя за тем, как стихийно развивается и складывается мотивационная сфера учащихся, а стимулирует ее развитие системой психологически и дидактически продуманных приемов [7, с. 132-136].

Можно выделить следующие приёмы, способствующие повышению мотивации студентов:

- 1) сочетание общегрупповой, групповой, индивидуальной работы;
- 2) составление логических цепочек;
- 3) применение разноуровневых заданий («стандарт», «хорошо», «отлично»);
- 4) различные формы опроса (фронтальный, «цепочка»);
- 5) творческие задания (составление кроссвордов, ребусов, загадок, создание презентаций, участие в конференциях и олимпиадах);
- 6) закрепление теоретических знаний с помощью практикоориентированных заданий;
- 7) участие студентов в презентации нового материала (создание слайдов);
- 8) работа с наглядными пособиями и макетами;
- 9) работа с учебной литературой (составление конспекта темы);
- 10) работа с карточками (составление студентами различных заданий).

3. Содержательные условия

Разработка и корректировка образовательной программы курса «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» с учетом уточненного и дополненного перечня экономико-управленческих компетенций. Создание и разработка учебно-методического комплекса (УМК) дисциплины, разработка средств контроля – КОСы (контрольно-оценочные средства), КИМы

(контрольно-измерительные материалы). Оценка полученных знаний в ходе освоения образовательной программы.

4. Организационные условия

Методика преподавания дисциплины «Основы экономики, менеджмента и маркетинга» исследует совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм обучения. Это обучение тесно связано с экономической жизнью общества. Настоящие знания представляют собой знание экономических и управленческих законов. Прикладной аспект позволяет наращивать теорию, расширять понятийный аппарат, выявлять новые принципы и законы. Однако чрезмерное увлечение конкретикой может привести к поверхностным, упрощенным знаниям и выводам. Здесь важна «золотая середина», сочетание теории и практики экономического развития [5, с. 94].

Подводя итог, хочется отметить, что в современном образовательном процессе психолого-педагогическим условиям должна отводиться огромная роль, так как от этого напрямую зависит качество подготовки конкурентоспособного специалиста.

Литература

1. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 447 с.
2. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. – М.: Юрайт, 2016. – 332 с.
3. Поляков С.Д. Психолого-педагогические условия развития индивидуальности личности в учебном процессе // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1997. - № 3. – С. 249 – 256.
4. Соколова И.Ю. Психолого-педагогические условия активизации и эффективности познавательной деятельности учащихся // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – 2004. – Выпуск 5(42). – С. 152 – 155.
5. Хвесеня, Н.П., Сакович М.В. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс. – Минск: БГУ, 2009. – 116 с.
6. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 1020–1022.
7. Чижакова Г.И., Позднякова А.Л. Организационно-педагогические условия формирования ценностного отношения будущего специалиста экономической сферы к профессиональной деятельности // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 7 (85). – С. 132–136.

Науч. рук.: Соколова И.Ю., д-р пед. наук., проф.

Т.Б. Лысунец, Ж.С. Аникина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Владение иностранным языком как средством общения является необходимостью в современном обществе. Потребность владеть иностранным языком для осуществления практической деятельности подкрепляется и требованиями Государственной программы развития Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., в которой отмечается, что «...остается актуальной задача повышения уровня обучения в таких областях, как искусство, социальные науки, иностранный язык, технологии» [1, с. 11].

Целью данной статьи является изучение основных направлений научно-исследовательской деятельности в области методики преподавания иностранных языков (ИЯ) в России и за рубежом за последние 40 лет, что поможет выявить основные тенденции в направлениях научно-исследовательской деятельности в области методики преподавания ИЯ, а также определить пробелы. Материалом для анализа послужили фонды Британской электронной библиотеки диссертаций / *British library E-thesis on-line service* (БЭБД) [6] и Электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки (ЭБД РГБ) [4].

Фонды БЭБД насчитывают свыше 340000 докторских диссертаций и предоставляют различные степени допуска к их прочтению. Задачей БЭБД является демонстрация качества диссертационных исследований путем предоставления к ним онлайн доступа. Это поддерживает политику правительства Великобритании, направленную на предоставление свободного доступа к интеллектуальным ресурсам и исследованиям, финансируемых из общественных фондов для стимулирования дальнейших исследований.

Анализ проводился с целью выявить тенденции в приоритетах изучения методики преподавания английского как иностранного в Великобритании. В поиск вводились словосочетания “English as a Foreign language, English as a second language, CALL, autonomous learning and EFL, Blended learning and EFL, lifelong learning and EFL”.

Согласно подсчету, количество представленных диссертаций БЭБД распределилось по годам следующим образом (см. рис. 1).

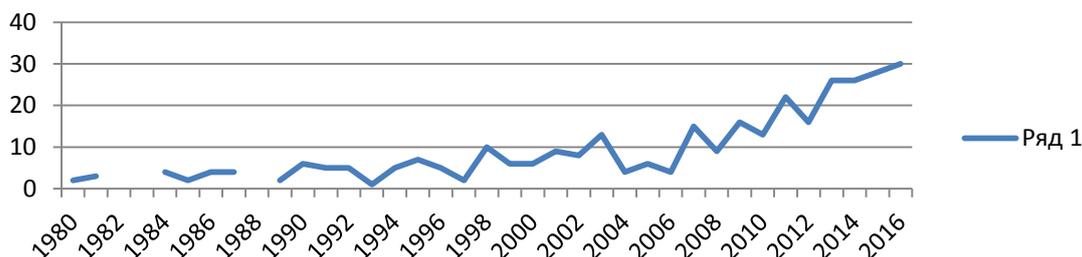
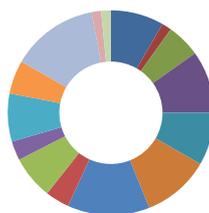


Рис. 1. Количество диссертаций БЭБД по годам

Из рисунка следует, что интерес к исследованию преподавания и изучения английского языка как иностранного неуклонно возрастает.

По темам, предпочтения расположились следующим образом (см. рис. 2).



- Обучение различным видам чтения
- обучение чтению студентов ESP
- обучение вокабуляру
- сравнение родного языка и иностранного по различным ВРД
- обучение детей
- английский для специальных целей
- обучение письму как ВРД
- обучение АЯ в зависимости от гендерных различий
- обучение на коммуникативной основе
- обучение грамотности
- обучение ИЯ в средней школе
- обучение ИЯ в колледжах
- обучение ИЯ в университете
- CLIL

Рис. 2. Темы диссертационных исследований БЭБД

Работы строились с учетом особенностей национальной специфики образовательного процесса стран. На долю стран Европы (Северной, Южной, Восточной и Западной) приходится 19 диссертаций. По странам они расположились следующим образом (см. рис. 3).



Рис. 3. Количество диссертаций. Страны Европы и Африки

Страны Латинской Америки представлены Чили, Мексикой, Бразилией и Уругваем с, соответственно, одной, тремя и одной работами. Представителями Африки выступают Египет, Марокко, Танзания, Ливия, Тунис и Конго (см. рис. 3). Наиболее многочисленно и разнообразно представлены государства Ближнего Востока и Азии (см. рис.4).

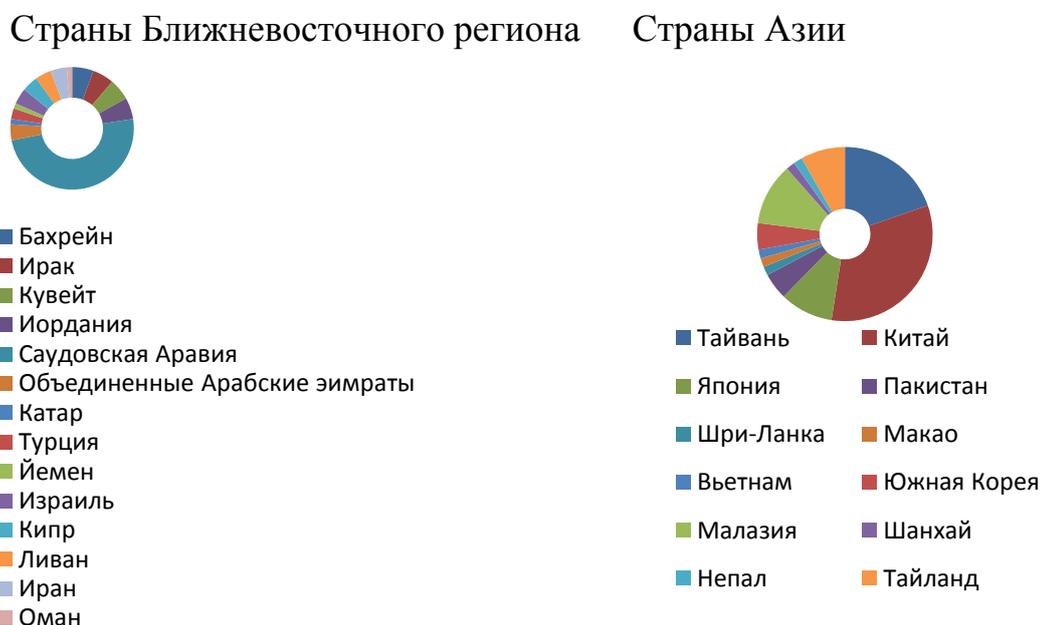


Рис.4. Количество диссертаций. Страны Европы и Азии

На рис. 4 представлены названия стран так, как они были даны в диссертационном исследовании. Соответственно, если диссертант считал Макао – отдельной административной единицей, не входящей в состав КНР, то и мы указываем Макао отдельно. Тоже относится и к Шанхаю, Тайваню и другим спорным географическим объектам. Россия была представлена одной диссертацией. Сводные данные по регионам представлены на рис. 5.



Рис.5. Сводные данные по регионам

Политика Великобритании в отношении ближневосточных стран, таких как Бахрейн, Саудовская Аравия, Ливия, на протяжении многих лет основывалась на военной помощи, продаже оружия, авиации, совместных военных учениях, подготовке полицейских. Взаимодействие стран основывалось и на финансовых вливаниях стран Саудовской Аравии (доходы от продажи нефтепродуктов) в образовательные учреждения Великобритании. Премьер министр Великобритании Дэвид Кэмерон поддерживал тесные отношения с главами и руководителями крупных компаний, например, Shell и BP, BAE Systems, AMEC, Carillion, Mothercare, UCL. Военные действия и череда военных переворотов пагубно сказались на взаимоотношениях стран и вынудили Великобританию искать новых партнеров для импорта нефти, а также обусловили необходимость пересмотра прежних двусторонних договоренностей. В 2011 году была принята Стратегия Арабского Партнерства – программа, направленная на поддержку процессов демократического транзита в странах Ближнего Востока, на стимулирование стабильного экономического роста, политического участия, борьбы с безработицей, развития гражданского общества, гарантию предоставления основных прав и свобод населению, оказание политической, экономической и дипломатической помощи [5]. Возможно, это послужило стимулом для активной работы диссертантов в университетах Великобритании. Также, этому всегда способствовал высокий рейтинг университетов и отличное качество образования.

Наибольший интерес диссертантов вызывало развитие профессиональных компетенций учителя (30 работ), а также обучение ИЯ при поддержке компьютера (48 диссертаций). Темы диссертаций касались вопросов этики, оцениванию в классе, обучению говорению, проблемам дислексии, использованию театра, автономии учителя, автономии обучающегося, глобализации, использованию песен, модели освоения второго иностранного, дизайна педагогических технологии, стилистике, развитию критического мышления, корпусной лингвистике.

Далее обратимся к отечественной исследовательской деятельности. При формировании запроса в ЭБД РГБ, основное внимание уделялось работам, посвященным обучению говорению, а также использованию информационно-коммуникационных технологий. Обобщенные сведения даны на рис. 6. При подведении итогов мы объединили некоторые понятия в группы, расширив их первоначальное значение. Так, например, в группу «Обучение общению» входят понятия «иноязычная коммуникативная компетенция, речевые умения, общение, устная речь, говорение, коммуникативная компетенция». Группа «Использование средств информационных технологий» включает формулировки «электронное обучение, интернет-технологии, интернет-коммуникации, мультимедийные программы, компьютерные технологии, дистанционные технологии, технологии дистанционного образования, дистанционное обучение, смешанное обучение». К группе «Самостоятельная работа» относятся понятия «самостоятельная работа, внеурочная работа, формирование самообразовательной компетенции, формирование познавательного опыта, самостоятельная образовательная деятельность, автономность», т.е. темы, объединенные по признаку соответствия определению И.А. Зимней о самостоятельной деятельности как «целенаправленной, внутренне мотивированной, структурированной самим объектом в совокупности выполняемых им действий и корригируемой им по процессу и результату деятельности» [2, с. 254]. Отдельно интерпретировались работы, имеющие объектом исследования деятельность по изучению языка дошкольниками, школьниками, студентами неязыковых; профильных (языковых), педагогических вузов; обучение аспектам языка (лексика, фонетика); видам речевой деятельности (письмо, чтение). Всего была проанализирована 81 работа.

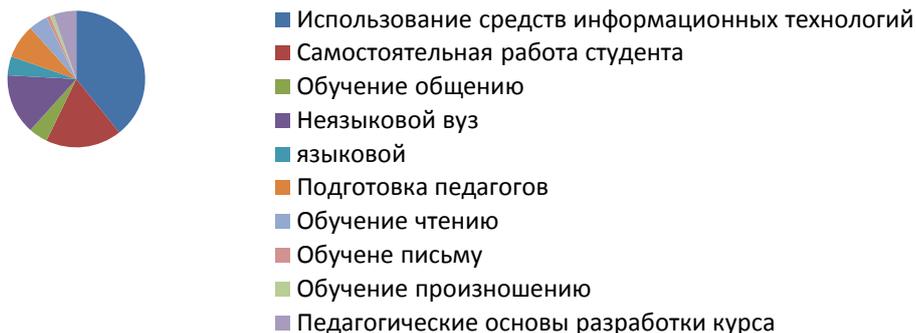


Рис. 6. Распределение диссертаций по группам. Россия

Из рис. 6 видно, что за последние десятилетия большой интерес у исследователей вызывают информационные технологии и возможности, предоставляемые ими по реализации обучения иностранным языкам в вузах и школах как в рамках традиционного (классно-урочного), так и смешанного, а также самостоятельного обучения. Что касается обучения общению на иностранном языке, данное направление сохраняло статус одной из ведущих проблем в методике обучения ИЯ на протяжении десятилетий. Было предложено множество методов и средств по достижению основной, практической цели обучения ИЯ в школах и вузах – практическому владению ИЯ, однако, ситуация в современных школах и вузах не позволяет утверждать о том, что цель практического владения ИЯ достигнута.

Актуальность такого направления методики преподавания ИЯ, как обучение говорению, объясняется как внутренним заказом государства, где требованием к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны стать «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире; сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях» [3, с. 9], так и различные внешнеполитические установки государств, учитывающие экономические и стратегические цели [7]. Именно это послужило причиной нашего интереса к данной проблеме, изучению которой будет посвящено диссертационное исследование первого автора.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы – 2013. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/3409> (дата обращения: 18.09.2016).
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. / И.А. Зимняя–М.: Изд-во Московского психологосоциального инта; Воронеж: МОДЭК, 2010. –447 с.
3. Изменения ФГОС 2016. – 2016. – Режим доступа: http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2016/02/FGOS_SOO_izmeneniya.pdf (дата обращения: 18.09.2016).
4. Официальный сайт Электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки. Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/> (дата обращения: 18.09.2016).
5. Сухопарова И.В. Ближневосточная политика Великобритании. – 2014. – Режим доступа: <http://www.iimes.ru/?p=19567> (дата обращения: 18.09.2016)
6. British library E-thesis on-line service. Режим доступа: <http://ethos.bl.uk/Home.do> (дата обращения: 18.09.2016).
7. Socialist Worker, Arms dealers on tour with David Cameron. Режим доступа: <http://www.socialistworker.co.uk/art.php?id=24023> (дата обращения: 18.09.2016).

Е.В. Малышева

*Тверская государственная
сельскохозяйственная академия*

ТИПОВАЯ МОДЕЛЬ ТАКТИЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Для нормально складывающегося комплексного взаимодействия участников английского диалога важно понимание собеседников, так как именно социальная коммуникация является важнейшим инструментом социального контроля, создающего иллюзии для игры на эмоциях [14].

Комплекс определенных вербально - тактильных действий со стороны партнера по диалогу может существенно воздействовать на ответное поведение и обеспечить его лояльность в интерактивном процессе [3; 4]. Таким образом, любые комплексные интерактивные действия мо-

гут расцениваться как действия по организации и управлению процессом передачи информации, в которых главный (исходящий) сигнал, выступающий в качестве вербально - тактильного действия, должен формироваться на базе ответного действия партнера по диалогу и выступать как регулятивный сигнал типового интерактивного взаимодействия [о регулятивной функции см.: Романов, 5; 6]. И, если принять во внимание, что между самым эмоционально – обусловленным состоянием говорящего и его лингвистической проекцией (в виде конкретного вербально - тактильного действия) есть некая закономерность, а сам коммуникативный акт охватывает целую систему факторов, то языковую личность можно рассматривать в трех проекциях – параметрах – в которых можно измерять различные ее проявления, а именно: *лексикона, логико-содержательной структуры и коммуниката*.

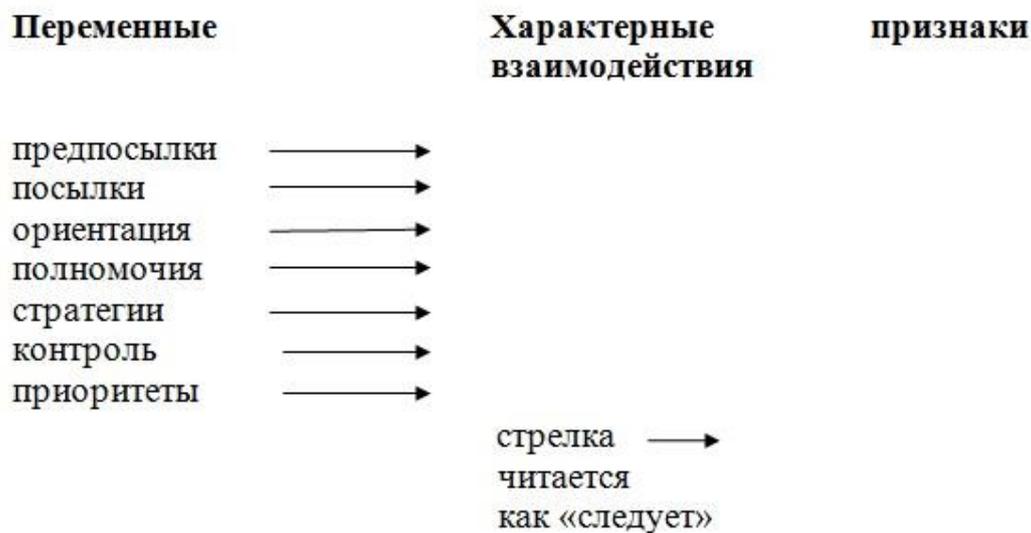
Иначе говоря, такой ситуации коммуникативного взаимодействия, где в структуре какого-либо конкретного – инициативного или адресатного – комплексного вербально – тактильного коммуникативного акта используются эмоциональные проявления в качестве вербально – тактильного раздражителя (или наоборот успокаивающего элемента) для одного из участников взаимодействия, например:

“Dearest! You’ve gone quite pale. What’s the matter? Do they make you feel sick?” – “Of all horrors in the world – a rat!” She pressed herself against him and wound her limbs round him, as though to reassure him with the warmth of her body [16].

В представленном примере именно вербально - тактильные действия выступают как некие *показатели контроля*. Таким образом, комплексные действия участников социальной интеракции, в которых тактильные единицы обозначают (и маркируют) личностный фактор инициатора диалогического взаимодействия, выступают как действия, направленные на собеседников с целью оказать непосредственное влияние и в тоже время ослабить (или свести на нет) личностную позицию собеседника. Причем, в качестве факторов личностного влияния, сопутствующих тактильным действиям могут выступать все компоненты социально - психологического контекста, а также элементы, участвующие в создании «эгонального дискурса» [10; 11].

По этой причине любой английский диалог, в котором присутствуют не только вербальные элементы, но и, в частности, тактильные единицы можно представить в виде общей фреймовой матрицы комплексного интерактивного поведения его участников [1; 2; 7], состоящей из отдельных переменных и их характерных признаков.

С учетом того, что в зависимости от стилевых разновидностей диалогического поведения его участников количество фреймовых переменных может варьироваться и отличаться собственной спецификой, матричная схема останется неизменной и будет выглядеть следующим образом:



Важно учитывать, что организационные принципы комплексной интеракции требуют соответствующую форму контроля со стороны инициатора английского диалогического взаимодействия, так как при правильной расстановки приоритетов достичь положительной реакции со стороны партнера по диалогу (т.е. необходимой поставленной заранее цели) легче, нежели при спонтанной постановке приоритетов и необдуманной стратегии ведения диалога. Поэтому именно этапная очередность интерактивных комплексных цепочек-ходов позволяет равномерно перейти от первоначальной фазы (начала) диалога, на которой происходит предварительное обдумывание выбранной стратегии и оценка будущих шагов собеседника, к реализации основной линии ведения диалога и конкретной реализации выбранных целей и задач. При этом, говорящий имеет право корректировать определенные комплексные интерактивные шаги в случае коммуникативных сбоев и неудач, ориентируясь на выбранную заранее поэтапную программную последовательность интерактивных шагов в диалогической интеракции.

Следовательно, в комплексном интерактивном взаимодействии для инициатора английского диалога существует необходимость оптимизации выбранного поведения по одной из следующих причин:

– посредством использования тактильного действия партнеру по диалогу необходимо активизировать вербальную / тактильную реакцию собеседника для перехода к следующей фазе общения;

– после использования тактильного действия инициатор диалогического взаимодействия ожидает определенной вербальной / тактильной реакции собеседника с целью получить информацию о реакции партнера по диалогу;

– получив необходимую информацию о реакции собеседника, партнеру по диалогу требуется вновь использовать конкретное прикосновение для того, чтобы предложить альтернативное развитие ситуации;

– необходима активизация собеседника посредством использования комплексного коммуникативного действия для последующей выработки доверия со стороны собеседника;

– использование коммуникативных действий дают партнеру по диалогу право контролировать ход введения интерактивных шагов в процессе достижения глобальной цели;

– используя тактильное действие, инициатор стремится подчеркнуть и подтвердить свой статус, свою ведущую (приоритетную) позицию.

Очевидно, что специфика вербально – тактильного поведения участников комплексной интеракции будет определяться спецификой самого комплексного коммуникативного акта, развертывающийся в виде определенной программы диалогических ходов-цепочек [8; 9; 15]. Соответственно, развитие фреймового сценария будет происходить в рамках упомянутых основных групп моделей диалогической интеракции: *модели комфортно – психологического общения* и *модели дискомфорта – психологического общения* [12].

Таким образом, в рамках данных моделей важную роль для достижения глобальной цели играет специфика (как речевого, так неречевого) поведения коммуникативной личности, а также многообразие социопсихологических факторов, охватывающий весь контекст социального взаимодействия. Сопричастность партнера по английскому диалогу к реализации согласованного взаимодействия позволяет выявить отличительные черты коммуникативного поведения говорящей личности и классифицировать разновидность ее тактильного поведения, которая будет реализовываться в рамках определенного типового коммуникативного акта. Уместно также подчеркнуть, что на тактильное поведение личности отчасти будут влиять правила и нормы поведения в обществе, обеспечивающие «психорегуляцию социальной психики в коллективах различного порядка» [13, с. 44].

Литература

1. Малышева Е.В. Базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия как матрица вербально-тактильного поведения ее участников // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – № 2, 2013. – С. 20 – 34. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
2. Малышева Е.В. Зональная тактильная интеракция участников диалогического взаимодействия // Мир лингвистики и коммуникации электронный научный журнал, 2015. – № 2. – С. 84–97. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
3. Малышева Е.В. Кинестетические регулятивы английской диалогической речи. – Тверь: ТвГУ, Тверская ГСХА, 2015а. – 147 с.
4. Малышева Е.В. Несловесный дискурс тактильности. – Тверь: Тверская ГСХА, 2016. – 206 с.
5. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. – 183 с.
6. Романов А.А. Иллокутивные знания, иллокутивные действия и иллокутивная структура диалогического текста // Текст в коммуникации. Сб. научн. трудов. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1991. – С. 82–100.
7. Романов А.А., Малышева Е.В. Вербальная и тактильная системы как комплексный фреймовый композит // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – № 1, 2014. – С. 1 – 14. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
8. Романов А.А., Малышева Е.В. Экспрессивная модель тактильного поведения личности: особенности, условия и формальные показатели // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Тверь: ТвГУ, 2014а. – Выпуск 4. – С. 47–57.
9. Романов А.А., Малышева Е.В. Ритуальная модель тактильного поведения личности: условия и особенности реализации // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2015, № 1. – С. 7–17.
10. Романов А.А. Сорокин Ю.А. Соматикон: аспекты невербальной семиотики. – М.: ИЯ РАН, ТвГУ, 2004. – 253 с.
11. Романов А.А. Сорокин Ю.А. Вербо- и психосоматика: Две карты человеческого тела. – М.: ИЯ РАН, 2008. – 172 с.
12. Романов А.А., Ходырев А.А. Управление персоналом: психология влияния. – М.: Лилия, 2000. – 216 с.

13. Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика. – М.: Лилия, 2001. – 216 с.
14. Чукас М. Пропаганда становится зрелой. – М.: Прогресс, 1967. – 301 с.
15. Malysheva E. Tactile connection of nonverbal discourse // Proceedings of the XVII International Academic Congress “History, Problems and Prospects of Development of Modern Civilization” (Japan, Tokyo, 25-27 January 2016). Volume II. “Tokyo University Press”, 2016. – P. 635 – 638.
16. Moyes J. Me before you [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – 2013. – Режим доступа: www.penguin.com, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ. (дата обращения: 20.07.2013).

Т.А. Марцева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАРАЛИМПИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ В БРИТАНСКИХ СМИ

Несмотря на то, что паралимпийский спорт имеет достаточно давние традиции – первые летние игры были проведены в 1960 г., а зимние в 1975 г. – популярным это движение стало сравнительно недавно. В 2012 г. было продано рекордное количество билетов на летние паралимпийские игры в Лондоне – всего более двух миллионов билетов, а количество телезрителей было еще более впечатляющим около четырех миллиардов по всему миру. Такой интерес к соревнованиям для людей с «особенностями здоровья» был неслучайным, он ознаменовал новую веху в развитии мирового паралимпийского движения, которое, в свою очередь привело к изменению отношения к инвалидам в целом ряде стран, включая Россию. Человек в инвалидной коляске стал восприниматься как полноправный участник жизни государства. Власти начали предпринимать меры по организации открытой, «безбарьерной» среды для людей с ограниченными возможностями. Такие изменения в жизни социума не могли не получить отражения в языке.

В центре нашего исследования – англоязычная лексика, используемая для обозначения спортсменов, имеющих ограничения по здоровью, появляющаяся на страницах британских газет (их электронных версий). Объект исследования был выбран неслучайно – недавние паралимпий-

ские игры в Рио-де-Жанейро, а также скандал с российскими паралимпийцами, вызвали значительный интерес к соревнованиям параспортсменов. Появилось большое количество статей, радио и телепередач, посвященных соревнованиям. Языковой материал, собранный за период игр, ярко отражает особенности современного использования толерантной или политически корректной лексики, без которой невозможно обойтись, описывая соревнования спортсменов с ограниченными возможностями.

Тенденция использования толерантной лексики в англоязычной культуре начала развиваться с конца 80х гг. прошлого века, но корни ее лежат глубже, в самом мировосприятии англоязычных людей. Носители английского языка (в частности, британцы) всегда проявляли осторожность в выборе языковых средств по ряду причин: нежелания обнажать социальные проблемы, выражать свое мнение, которое может в корне отличаться от мнения большинства, попыткой найти компромисс [4, с. 403]. То есть англоговорящие люди политкорректны по своей природе, они предпочитают полутона во всех сферах жизни, включая язык, поэтому неудивительно, что чрезмерное использование толерантной лексики в СМИ в 1990 - 2000 гг. привело к неоднозначному ее восприятию. По мнению большинства представителей англоязычной культуры, все, что чрезмерно – нехорошо. Поэтому в настоящее время мы можем наблюдать ироничное, а зачастую, и откровенно негативное отношение к политкорректности в английском языке.

Все англоязычные примеры, связанные с паралимпикой, можно условно разделить на три группы. **В-первых**, это примеры с использованием эвфемизации для наименования параатлетов (физические недостатки преподносятся завуалированно в смягченной форме). Например, в комментариях прошедшей в Рио паралимпиады можно было увидеть следующие словосочетания: *athlets, who rely on prosthetics* (атлеты, полагающиеся на протезы)¹; *those with a limiting illness* (люди с болезнью, накладывающей ограничения); *people with impairments* (люди с нарушением функций); *people with physical limitation* (люди с физическими ограничениями) и пр. Часто журналисты идут еще дальше, именуя физические проблемы спортсменов такими словами как: *condition* (особое обстоятельство), *barrier* (барьер), *hurdle* (затруднение), *challenge* (вызов); причем, в основном, данные слова либо нейтральны по своему значению, либо даже имеют позитивную коннотацию. Например, слово «*hurdle*» имеет следующее определение – «затруднение, которое должно

¹ Здесь и далее перевод автора

быть преодолено» [6, с. 762], а слово «*challenge*» - «вызов на состязание, с целью доказать кто сильнее или способнее» [6, с. 242]. То есть все эти эвфемизмы призваны максимально сгладить дискомфорт, который может возникнуть у читателей при упоминании физических увечий спортсменов-паралимпийцев.

Во-вторых, это примеры с использованием дисфемизации (использование стилистически окрашенной лексики, или медицинских терминов, в описании спортсменов). Например, *amputee sprinter* (спринтер-ампутант); *completely blind swimmer* (абсолютно слепой пловец); *a sportsperson with partial blindness, paralysis, and a series of brain surgeries* (спортсмен с частичной слепотой, параличом и перенёсший ряд сложных операций на головном мозге) и пр. Такие словосочетания часто шокируют читателя, тем самым более контрастно выделяя достижения параспортсменов, подчеркивая, насколько они ценны.

В-третьих, это примеры, где намеренно опускаются любые упоминания физических недостатков паралимпийцев (паралимпийские достижения и неудачи преподносятся как достижения спортсменов, не имеющих проблем со здоровьем, всячески обходятся любые упоминания о физических проблемах спортсменов). Можно понять, что речь идет о паралимпийских играх только по подзаголовку *Rio Paralympics 2016* (Паралимпийские игры в Рио 2016). Таких примеров большинство: «*Bethany Firth celebrates third gold medal*» (Бетани Фирс празднует третью победу); «*Afghanistan's Mohammad Naiem Durani banned for doping*» (Спортсмен из Афганистана отстранен от игр из-за допинга); «*Abby Kane and Andrew Mullen add to GB medals*» (Эбби Кейн и Андрю Маллен добавляют медали в копилку Британской сборной) и пр. Все эти примеры еще раз доказывают существование такой черты у британцев, как полное игнорирование неприятных или неудобных им фактов. Если какое-либо неприятное обстоятельство не получило словесного оформления, следовательно, оно не существует.

В процессе исследования англоязычных текстов, посвященных спортсменам-паралимпийцам, появляется ощущение некоего внутреннего конфликта. С одной стороны, сущность использования политически корректной лексики состоит в том, чтобы смягчить жизненные реалии, защитить или не обидеть представителей разного рода меньшинств [1, с. 167]. С другой стороны, описывая паралимпийские виды спорта и атлетов, принимающих в них участие, невозможно постоянно использовать эвфемизмы, пытаясь завуалировать физические проблемы спортсменов. Ведь участие в паралимпийских играх – это прежде всего демонстрация силы духа и возможности преодоления любых препятствий в

желании доказать себе и окружающим свою полезность обществу, возможность делать что-то хорошее [2], поэтому зачастую при описании достижений атлетов-паралимпийцев их физические особенности не скрываются, а подчеркиваются. Особенно интересно наблюдать эти тенденции в английском языке. Так, в статьях, комментирующих достижения спортсменов-паралимпийцев на недавних соревнованиях в Рио-де-Жанейро, в попытке привлечь внимание к репортажам, журналисты выбирают яркие, броские заголовки, непосредственно указывающие на физические недостатки атлетов и других людей, имеющих отношение к этому событию: «*Rio 2016: The blind photographer capturing the Paralympics*» (Слепой фотограф снимает паралимпиаду); «*Meet Marlou van Rhijn - the 'Blade babe'*» (Познакомьтесь - Марлу ван Райн – «крошка на протезах»); «*GB's David Weir crashes out of wheelchair in last race of Paralympic career*» (Британец Дэвид Вейр вылетел из инвалидного кресла в своей последней гонке в паралимпийской карьере); «*NZ 'blade runner' beats Pistorius record*» (Новозеландский бегун на протезах побил рекорд Писториуса). В некоторых случаях, это вынужденная мера, так как уже в самих наименованиях спортивных соревнований есть указание на их причастность к людям с ограниченными возможностями: ср. «*Paralympics 2016: Rio wheelchair basketball bronze for Welshman Phil Pratt*» (Бронза в баскетболе на колясках для Фила Прэтта из Уэльса); «*Rio Paralympics 2016: Gordon Reid wins gold in wheelchair tennis singles*» (Гордон Рейд выиграл золото в одиночном разряде в теннисе на колясках); «*Rio 2016 Paralympics: Emma Wiggs takes para-canoeing gold after volleyball switch*» (Эмма Виггз завоевала золото в пара-гребле).

Важно, отметить, что в текстах самих статей, авторы более аккуратны в выборе языковых средств. Так, например, материал, озаглавленный: «Рио 2016: слепой фотограф снимает Паралимпиаду», не может не привлечь внимание читателя. Использование сочетания «слепой фотограф» больше похоже на оксюморон. В тексте же статьи фотограф определяется как человек с нарушением зрения (*with visual impairment*). Далее мы узнаем, что он может видеть в пределах одного метра, и опирается в своей работе на цвето- и звуковосприятие, а также на свои ощущения (*He can see only one metre in front of him but uses colours, sounds and feelings to capture the shots*). Прочитав статью до конца, мы понимаем, что в заголовке помимо оксюморона имеет место гиперболизация, то есть журналист намеренно обостряет проблему со зрением героя репортажа, чтобы, возможно, тем самым выделить свой репортаж из общей массы других работ.

Интересна и другая статья о бегунье на протезах из Нидерландов – «*Rio 2016 Paralympics: Meet Marlou van Rhijn - the 'Blade babe'*» (встречайте Марлу ван Райн – «крошку на протезах»). Журналисты впервые так назвали спортсменку еще во время лондонской паралимпиады, где она успешно дебютировала в спринтерском беге и завоевала золотую медаль. С тех пор это журналистское изобретение стало своеобразным брендом. Нидерландское имя паралимпийки является достаточно сложным для запоминания, а яркое, неординарное сочетание «*Blade babe*» помнят болельщики со всего мира. В этом словосочетании интересна многозначность слова «*blade*». Нас будут интересовать несколько значений, взятых из словаря 2012 года издания [5, с. 147] – 1. лезвие, 2. приспособления с использованием плоских лезвий, 3. неформ., устар. энергичный молодой человек. Как мы можем увидеть, в словаре 2012 г. не упоминается значение – «беговой протез», оно появилось в более поздних изданиях, заняв второе место, в то время как третье значение исчезло [6, с. 164]. То есть, когда носители английского языка впервые видели это словосочетание, они могли интерпретировать его как «крошка (красотка) на лезвиях» (лезвия коньков, к примеру, тоже называются «*blades*») или «энергичная крошка» (несмотря на то, что третье значение, было указано в словаре как устаревшее, оно все еще присутствовало в языковых ассоциациях британцев, на что указывают тексты Британского национального корпуса (British National Corpus) [3]. Лишь при детальном изучении информации о спортсменке британские читатели понимали, что стоит за этим определением.

Схожая история связана с еще одним словосочетанием, используемым для наименования бегунов-паралимпийцев. «*Blade runner*» - часто используемое название бегунов на протезах особой конструкции – образует дополнительную аллюзию в сознании англоговорящей аудитории. Словосочетание отсылает нас к одноименному фильму 1980х гг., признанному лучшим научно-фантастическим фильмом в истории кинематографа, с Харрисоном Фордом в главной роли. По сюжету этого фильма главный герой – представитель «блейдраннеров» – правоохранительной организации – спасает человечество от продуктов генной инженерии. То есть словосочетание «бегун на протезах» приобретает дополнительную коннотацию позитивного героя, несущего добро.

Все примеры, приведенные выше, указывают на крайне неоднозначное отношение к способам наименования спортсменов-паралимпийцев в Великобритании – стране, где это движение имеет особый размах, а сами спортсмены становятся национальными героями. Разнообразие определений, используемых журналистами, варьируется от крайне осторожных до радикальных, вызывающих отторжение или шок. Это, на наш взгляд, дает интересный материал для размышлений о причинах такой вариативности и возможном формировании нового взгляда на паралимпийский спорт.

Литература

1. Мисуно Е.А. Перевод с английского языка на русский язык: практикум: учеб. пособие / Е.А. Мисуно, И.В. Шаблыгина. – Минск: Аверсэв, 2009. – С. 167-170.
2. Российских паралимпийцев перед отъездом в Лондон приняли в Кремле. – 2012. – Режим доступа: https://www.1tv.ru/news/2012/08/20/90312-rossiyskih_paralimpiytsev_pered_ot_ezdom_v_london_prinyali_v_kremle/ (дата обращения: 14.09.2016).
3. British National Corpus. – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 14.09.2016).
4. Fox K. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour. – London: Hodder and Stoughton Ltd, 2004. – 424 p.
5. Oxford Advanced Learners' Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – 1043 p.
6. Oxford Advanced Learners' Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 1056 p.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

М.К. Медведева

Северский технологический институт (филиал)

Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СТИ НИЯУ МИФИ, УЧАСТВУЮЩИХ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ИНЖЕНЕРНОГО ДЕЛА, ТЕХНОЛОГИИ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК

Важным аспектом полноценного и эффективного совершенствования системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников, участвующих в реализации образовательных программ, является укомплектованность штата квалифицированными специалистами и постоянное повышение их профессионального мастерства в течение всего периода деятельности [1, с. 88].

В соответствии с нормами федерального законодательства одним из приоритетных направлений формирования качественного кадрового состава является дополнительное профессиональное образование. В

рамках этого направления необходимо обеспечить стабильное функционирование системы обучения кадров, направленной на непрерывную перспективную подготовку и эффективное использование имеющегося кадрового потенциала [4, с. 2].

В настоящее время в системе дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников превалирует повышение квалификации.

Программы профессиональной переподготовки используются в меньшей мере, поскольку требуют привлечения значительных финансовых ресурсов. По той же причине практически не используется такая форма обучения как стажировка на различных предприятиях, что особенно актуально для научно-педагогических работников, участвующих в реализации образовательных программ в области инженерного дела, технологии и технических наук. Кроме того, в связи с приобретением вузов современных приборов и оборудования, используемого в учебном процессе, необходимо оперативное обучение персонала в специализированных организациях правилам работы и их безопасной эксплуатации, разработка и написание методических указаний и руководств к выполнению работ с использованием оборудования.

На основании вышеизложенного необходимо обучение научно-педагогических работников, прежде всего, в ведущих Центрах, оснащенных передовым оборудованием и технологиями, реализующих практико-ориентированные образовательные программы, разработанные на основе профессиональных стандартов и/или согласованных с работодателями и обеспечивающих освоение квалификации, востребованной на рынке труда [4, с. 3].

По оценкам специалистов, обучавшихся по программам дополнительного профессионального образования за последние три года, 51 % сотрудников отметили, что получили профессиональные знания и умения; 15 % - расширили свой кругозор; 17,5 % - получили информацию о последних тенденциях и современном опыте работы в области оборудования и технологий современных предприятий. Возможность общения с коллегами в ходе повышения квалификации оценили 7,5 %.

Полученные результаты актуализируют необходимость совершенствования системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников путем внедрения новых форм и видов обучения.

Являясь комплексной характеристикой, качество дополнительного профессионального образования выражает не только степень его соответствия профессиональным, социальным и личностным ожиданиям потребителя образовательной услуги, но и потребностям работодателя. Отсут-

ствие обратной связи с представителем нанимателя, который отстранен от учебного процесса и не владеет информацией о результатах обучения направляемого специалиста, является сдерживающим фактором в развитии системы дополнительного профессионального образования. Руководитель также не осуществляет оценку качества обучения, что снижает его заинтересованность в повышении квалификации работника.

Таким образом, необходимость совершенствования системы обучения обусловлена имеющейся актуальной потребностью в профессионализации кадрового состава, повышении эффективности и производительности труда.

Кроме того, необходимо восполнять пробелы системообразующего характера в организации обучения, в системе управления обучением и оптимизировать имеющийся механизм ресурсного обеспечения данной сферы деятельности, в частности, проводить реальную оценку по ряду ключевых позиций: каких и сколько кадров нужно готовить, чему и где их учить, когда они будут востребованы и какие средства необходимы для их обучения.

Одним из главных недостатков дополнительного профессионального образования в учебных заведениях является ориентация программ не на потребности специалиста, а на возможности имеющегося в наличии преподавательского состава. Нередко программы обучения страдают академизмом и отсутствием практической направленности в области инженерного дела, технологии и технических наук. Как следствие, значительно снижается качество получаемых знаний и возникает вопрос целесообразности использования таких учебных программ в процессе обучения. Слабо используются ведущие специалисты различных отраслей производства для передачи в рамках образовательного процесса накопленного практического опыта.

В качестве сдерживающих факторов развития системы обучения следует отметить низкую активность в использовании информационных технологий при планировании, организации и проведении обучения в результате недостаточного опыта преподавателей по использованию различных возможностей информационных технологий.

Таким образом, основными задачами совершенствования системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических работников являются [3, с. 20]:

- 1) определение приоритетных направлений совершенствования системы дополнительного профессионального образования;
- 2) внедрение в практику работы современных организационно-управленческих технологий и методов кадровой работы;
- 3) повышение эффективности и качества профессионального обучения научно-педагогических работников.

4) создание необходимых условий для своевременного и соответствующего потребности ресурсного обеспечения системы дополнительного профессионального образования.

Для решения указанных задач необходимо учитывать следующие основные принципы развития системы обучения [2]:

1) системность и научная обоснованность;
2) поэтапность и планомерность проводимых мероприятий;
3) централизованное управление системой обучения;
4) комплексность и согласованность общегосударственных и ведомственных мероприятий;

5) персональная ориентированность программ развития профессиональной компетентности;

6) активность и заинтересованность в самостоятельной деятельности участника программы в решении её основных задач;

7) использование современных образовательных технологий, в первую очередь модульной системы организации образовательной деятельности и методов активизации образовательной деятельности обучающихся, ориентированных на определенную возрастную и профессиональную категорию слушателей;

8) непрерывность и преемственность профессионального образования;

9) организация учебного процесса вокруг решения реальных управленческих и профессиональных проблем и использование в этих целях различных форм и методов образовательной деятельности, ориентированных на развитие практического опыта научно-педагогических работников в области инженерного дела, технологии и технических наук;

10) разработка устойчивого механизма ресурсного обеспечения, в первую очередь в области финансирования обеспечения системы обучения. Целесообразным представляется нормативное закрепление экономических нормативов стоимости образовательных услуг по профессиональной переподготовке и повышению квалификации специалистов с учетом затрат на командировочные расходы, их своевременная корректировка с учетом изменения цен на услуги. Таким образом, будут обеспечены правовые основания для достижения финансового обеспечения ежегодной потребности в повышении квалификации работников.

Решение указанных задач и реализация принципов позволит придать процессу совершенствования системы обучения последовательный и согласованный характер, поднять обучение на новый качественный уровень и привести его в соответствие с реальными потребностями органов государственной власти в обучении кадров.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295. – 191 с.
2. Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика. Электронный учебно-методический комплекс. – 2006. – Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/00a_autor.html (дата обращения: 02.06.2016).
3. Комплексная программа развития Северского технологического института – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» на 2013-2017 годы. Одобрена Ученым Советом СТИ НИЯУ МИФИ 19.12.2013 г. № 10. – 50 с. Утверждена ректором НИЯУ МИФИ 17.02.2014 г.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
5. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (часть 2) – С. 445-448.

Е.М. Минчукова, Н.В. Сасина

Полоцкий государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

На современном этапе развития общества с расширением экономических связей и контактов, отмечается глобализация мира, предполагающая сближение народов, усиление их межкультурного взаимодействия. Однако каждое общество имеет особую национальную культуру, которая получает отражение в языке. Особенности культуры влияют на формирование внутреннего мира человека, определяют его национальный менталитет. Специфику национального мировидения важно учитывать не только в переводческой деятельности при извлечении культурологической информации из языковых единиц, но и в процессе обучения иностранным языкам, для формирования у обучающихся целостного

представления о языке и культуре, а также повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Данное положение является основой идеи реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку. Современное общество нуждается в специалистах, способных достойно представлять себя и свою культуру на международной арене, что может быть осуществлено только на принципах интеграции и диалога культур. Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей не должно ограничиваться только развитием речевых умений на изучаемом языке, должна учитываться взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании, что и определяет актуальность идеи реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку при формировании их конкурентоспособности.

Идея реализации лингвокультурологического подхода в образовании получило широкое распространение в научной литературе относительно недавно - в 70-е гг. XX столетия. Однако проблема поликультурного образования поднималась ещё в XVI в. педагогом Я.А. Коменским. Развивая мысль об общности людей, их потребностях и устремлениях, Я.А. Коменский разработал концепцию универсального воспитания всего человечества. Ключевым элементом в ней выступало формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [2, с. 97].

Педагог П.Ф. Каптерев утверждает, что для воспитания личности обучающихся, обладающих общечеловеческим мышлением, необходимо рассматривать культуру не одного конкретного народа, а обратиться к культуре многих народов для сопоставления их ценностей и норм, что и предполагает реализацию лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку. Путем такого сравнения обучающиеся научатся заимствовать и пополнять свои национальные идеалы инокультурными, стремясь приобщиться к общечеловеческим ценностям.

Для М.М. Бахтина и В.С. Библера культура – это сосредоточение всех иных (социальных, духовных, логических, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия. Диалог культур, по М.М. Бахтину, – это корень и основание всех иных определений человеческого бытия, общий принцип понимания [1, с. 31-43]. Поэтому и построение процесса обучения иностранному языку должно выходить на новый, более качественный уровень. В рамках изучения иностранного языка студенты должны обогащать свой опыт знаниями о культурных особенностях страны изучаемого языка, соизучая и сравнивая их с имеющимися знаниями о своей собственной культуре. Не только владе-

ние иностранным языком как таковым, но и умение использовать его, как средство трансляции собственной культуры, дает возможность будущим специалистам выступать конкурентоспособными на мировой арене.

Современная действительность ставит перед образованием сложную задачу формирования поликультурной конкурентоспособной личности, поэтому проблема реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку является достаточно актуальной и занимает одно из приоритетных положений в образовании, т.к. соизучение языков и культур позволяет осуществить подготовку обучающихся к жизни в многонациональной поликультурной среде.

Исследование Ф.Б. Хубиевой подтверждает целесообразность использования лингвокультурологического и коммуникативно-культурологического подхода в процессе обучения дисциплинам филологического цикла. Она отмечает, что соизучение языков и культур способствует развитию творческого мышления студентов [6]. Основные позиции ученых Л.Г. Муллагалиевой, Л.Г. Саяховой и др. определяются признанием необходимости новой концепции в обучении иностранному языку, а именно реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Суть такого подхода, по мнению вышеупомянутых ученых, заключается в формировании и развитии языковой конкурентоспособной личности, что предполагает работу над усвоением национально-культурного компонента значения языковых единиц, прежде всего лексики, фразеологии и текста: усвоение слов не только как единиц языка и речи, но и как концептов культуры, изучение текста как явления культуры [3, с. 113]. Такие взгляды соответствуют позициям ряда научных школ, разрабатывающих методики и технологии обучения языку в контексте культуры своего народа и культуры межнационального общения (И.В. Букреева, А.М. Сакиев, В.В. Трунаева, З.К. Узденова и др.).

Исходные понятия лингвокультурологического подхода уточняют круг понятий, требующих специального изучения. В их число Л.Г. Саяховой справедливо включены следующие:

- язык как феномен культуры;
- культура в языке;
- языковая картина мира;
- языковая личность [3].

Реализация лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку способствует переходу студентов от этноцентризма к диалогу культур через непосредственное изучение иностранного языка,

иноязычной культуры и культуры родного края. По справедливому замечанию Е.И. Пассова «иностранный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения; с помощью иностранного языка можно познать то, что познать на родном языке адекватно и своевременно нельзя. Как хранитель другой культуры иностранный язык оказывает неоценимую услугу родному языку и культуре, поскольку раскрывает другой мир и делает человека дважды человеком, без него невозможно воспитать уважение к другим народам» [4, с. 17-24].

Основной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является формирование личности как субъекта диалога культур. Для реализации данной цели студенты должны быть способны:

- понимать, что каждая культура имеет право на существование и может быть оценена только с позиции её собственных ценностей и норм;
- осознавать себя в качестве поликультурных субъектов, принадлежащих одновременно к целому ряду типов и видов культур;
- определять своё место в спектре культур, видеть и осознавать свою роль, значимость и функцию в глобальных общечеловеческих процессах;
- ставить себя на место других, проявлять инициативу на установление и поддержку межкультурного контакта в духе мира в контексте диалога культур;
- выступать в качестве культурно-исторических субъектов родной страны, региона, области, города и т.п.;
- принимать активное посильное участие в действиях против культурного неравенства, культурной дискриминации, культурного вандализма и культурной агрессии [5, с. 35-36].

В обучении иностранному языку лингвокультурологический подход предполагает реализацию принципа диалога культур. В научной литературе, особенно в последнее время, использование этого термина стало чрезвычайно популярным. Диалог культур - это философия взаимоотношения между культурами в современных поликультурных сообществах. Е.И. Пассов выделяет несколько аспектов диалога культур:

- социологический аспект, предполагающий осознание общности, зависимости одной культуры от другой;
- социокультурный аспект, при котором каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта;

– аксиологический, обеспечивающий понимание ценностей чужой культуры и уважение к ним;

– психологический, который означает, что взаимопонимание ведёт к координации, к сотрудничеству, к эмоциональному контакту [4, с. 17-24].

К условиям, способствующим диалогу культур Е.И. Пассов относит:

– знание определенной системы фактов культуры (восприятие фактов культуры, осознание их места в культуре, сопоставление с фактами родной культуры, анализ их ценности, включение их в систему своих знаний, действия соответственно новым знаниям);

– опыт отношения к фактам культуры. Запоминание вне какого-либо отношения является формальным, без чувств и эмоций – выветривается;

– умение видеть объединяющие черты соизучаемых культур, смотреть на события, поступки и т.д. с позиции чужой культуры, менять оценки и самооценки в результате постижения чужой культуры, отказываться от стереотипов и т.п. [4, с. 17-24].

Являясь ведущей социально-педагогической целью общего и профессионального образования, диалог культур как философия и процесс общения может быть достигнут посредством изучения иностранного языка. В языковой педагогике обучение иностранному языку и культуре на основе принципа диалога культур и цивилизаций означает:

– необходимость анализа аутентичного и частично аутентичного лингвокультурологического материала с целью его использования в качестве дидактического наполнения при моделировании учебных программ и учебно-методических комплексов по иностранному языку по принципу расширения круга изучаемых культур;

– ориентировку на развитие у студентов общепланетарного мышления;

– формирование таких важных качеств, как культурная непредвзятость, эмпатия, толерантность, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт и т.п.;

– создание методических моделей, способствующих формированию билингвальной социокультурной компетенции, включающей осознание каждым обучающимся себя в качестве культурно-исторического субъекта, являющегося представителем и носителем одновременно нескольких типов культур;

– контрастивно-сопоставительное соизучение родной и изучаемой культур в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния;

– создание социально-педагогических и методических условий для подготовки обучающихся к выполнению роли субъекта диалога культур или культурного посредника в ситуациях межкультурного общения [5, с. 35–36].

Лингвокультурологический подход способствует формированию целостных представлений, помогает избегать стереотипов и обобщений. Соизучение культуры страны родного и иностранного языка дает возможность обучающимся расширить рамки своего социокультурного пространства и способствует формированию у обучающихся общепланетного мышления – осознания себя в качестве культурно-исторических субъектов.

Таким образом, реализация данного подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей может способствовать актуализации межкультурного языкового опыта студентов, формированию у них дидактических и исследовательских стратегий, направленных на расширение и дифференциацию знаний в области родной и иной культуры, поведенческих стратегий, необходимых для обеспечения адекватного поведения в различных ситуациях межкультурных контактов, а также значительно повысить их конкурентоспособность, как всесторонне развитых специалистов.

Литература

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. - 1989 - № 6. - С. 31-43.
2. Муллағалиева Л.К., Саяхова Л.Г. Русский язык как родной: учеб. пособие для учителей и учащихся общеобразовательных школ // под ред. проф. Л.Г. Саяховой. - Уфа, 2003. - 156 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. - № 3. - С. 17-24.
5. Сысоев П.В. Обучение учащихся социокультурным стратегиям средствами иностранного языка // Актуальные проблемы языкового образования в России в XXI веке. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2000. - С. 35- 36.
6. Хубиева Ф.Б. Развитие лингвокультурологической компетенции студентов вуза в процессе подготовки к педагогической деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2005. – 180 л.

Неупокоева И.В.

Алтайский государственный педагогический университет

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ГЛАГОЛЬНАЯ МЕТАФОРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ SIT, STAND, LIE)

Лексическое значение является одной из центральных проблем лингвистики, а также предметом исследования многих школ и направлений. Значение слова способно быть самостоятельным, актуализироваться в акте речи и не самостоятельным, которое вычленяется в акте речи из общего значения высказывания. Значение включает в себя как лексическую оболочку, так и совокупность знаний о мире. Понимание лексического значения с точки зрения об окружающем мире восходит к работам таких ученых как И.В. Арнольд, В.Г. Гак, Е.С. Кубрякова М.В. Никитин, С.А. Песина, А.А. Потебня, И.А. Стернин, В.М. Солнцев. Все они рассматривали лексическое значение в рамках когнитивных структур, концептов, создающихся в процессе познания окружающего мира. Известны также теория «сцен» Ч. Филлмора, теория фреймов М. Минского, а также теория формального и содержательного понятия С.Д. Кацнельсона, каждая из которых берет за основу когнитивную сторону лексического значения [10,43], [3, 75]. Значение и концепт неотделимы друг от друга, существование одного невозможно без другого. К примеру, словарной дефиницией лексической единицы *moon* является следующее *the natural satellite of the earth* с подробными характеристиками, включающими информацию о диаметре, скорости вращения, однако в высказывании *once in a blue moon* лексическая единица *moon* приобретает другое значение, тем не менее, оставляя в восприятии реципиента образ небесного тела с известными характеристиками. Благодаря знаниям о небесном теле *moon* реципиент способен извлечь значение из вышеуказанного выражения, сопоставив факты существования такого явления как *blue moon* и событий, возникающих согласно выражению только при возникновении вышеупомянутого явления, т.е. очень редко. Понятие лексического значения и концепта тесно связаны с понятием метафоры. Понятие метафоры восходит к учениям Аристотеля, Платона. С дальнейшим развитием представлений о метафоре метафора укрепила связь с логикой и на сегодняшний день встречается в различных сферах жизни. Метафору как правило определяют следующим образом: «сдвиг в значении», «перенос значения на основе сходства», «средство вторичной номинации на основе ассоциации по сходству предметов» [1,1990].

Американские лингвисты Дж. Лакофф и М. Джонсон в своей книге выдвигают теорию о метафоре как понятийной структуре, которая занимает центральное место в развитии мышления человека. Выделяя несколько видов метафор и опираясь на тесную связь понятия метафоры и концепта, ученые приходят к следующей схеме концептуальной метафоры: сфера-источник → сфера-мишень. Таким образом, метафора является средством движения мысли от одного образа к другому. Однако утверждать, что метафора является лишь переносом от одного явления к другому не верно. Рассмотрим пример, взятый из романа Стивена Кинга «Сияние»: *The boxes were sleeping peacefully in the kitchen* [12, 38]. Глагол *sleep* в данном случае включает в себя не только основное значение сна, а также покоя, непоколебимости, тяжести. В глаголе *sleep* путем мышления реципиента соединяются компоненты образа спящего человека с коробками, годами покоящимися на кухне, без использования. Принимая во внимание тот факт, что признак предмета является основой метафорического процесса, схему представляется возможным изобразить следующим образом: концепт-источник (признак) → концепт-цель (сходство).

Вышеупомянутый пример является представителем глагольной пространственной метафоры, т.к. сон предполагает определенное расположение объекта в пространстве. Пространство в свою очередь предопределяет геометрические признаки объекта. «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [5, 229]. А. Эйнштейн описывал пространство как «хранилище» для объектов. Таким образом, пространство – это фактор, соединяющий в восприятии реципиента образ определенного месторасположения объекта с его геометрическими особенностями. Наиболее распространенными пространственными глаголами являются *сидеть, стоять, лежать (sit, stand, lie)*. В Толковом словаре В.И. Даля представлены следующие значения вышеприведенных глаголов: «сидеть» - располагаться, перегнувшись в бедрах и коленях (о человеке); «стоять» - быть на ногах, в прямом положении и при этом быть в покое, не трогаться с места; «лежать» - «человек или животное лежит, покоясь на чем-либо, растянувшись или свернувшись так, чтобы дать ногам покой, и вообще не напрягая мышц» [14; 68]. Однако каждое из данных определений является только базой для развития всех возможных значений вышеупомянутых глаголов. К примеру, глагол «сидеть» в следующих выражениях обозначает не только геометрические особенности положения объекта, но и признак кропотливой работы: *сидеть*

над диссертацией, сидеть над учебниками; в английском языке – *sit for exams, sit for an essay*. В отличие от *сидеть сложа руки, sit around*, рассмотренные варианты глагола *sit* указывают на значение расположения объекта в пространстве именно таким образом для выполнения определенной работы. Глагол *sit* также имеет значение груза, тяжести, т.к. объект давит своим телом на точку опоры, располагаясь сидя. Данное значение глагола *sit* является одним из основ для метафорического процесса: *The food sat heavily on his stomach; The remorse sat heavily on him*. В обоих примерах метафора основана на сходстве с сидячим человеком, оказывающим давление на определенную точку опоры. Соответствующие примеры в русском языке также имеют метафорический характер, однако отличаются в связи с различием языковых культур, особенностей восприятия: *еда лежала тяжестью; груз угрызений совести висел над ним*. Сравнение данных особенностей одного и того же метафорического процесса в разных языках показывает разное восприятие особенностей физического груза и груза ответственности в разных языковых культурах.

Глагол *stand* в своем первоначальном значении, как и *sit*, предполагает определенное месторасположение объекта в пространстве и его физическое спокойствие, бездействие. Однако если обратиться к следующим примерам: *стоять оборону, стоять на своем; stand for smb, stand on education*, представляется возможным описывать значение глагола *stand* как стойкость, твердость, непоколебимость.

Глаголы *sit* и *stand* по-разному ведут себя при описании геометрических особенностей идентичных предметов. Рассмотрим следующие примеры: *the kettle sits on the stove; the summerhouse sits well back from the road; the car sits in a garage; the computer sits on the desk*, т.е. объекты более растянутые в ширину, нежели в высоту, занимающие больше горизонтального пространства, принимают «сидячее» положение. Сравнивая выражения *the vase sits on the table* и *the vase stands on the table*, следует отметить, что в первом варианте речь идет о вазе, вертикальные размеры которой явно уступают горизонтальным, а во втором – о высокой вазе под цветы. Таким образом, приходим к выводу, что источником метафорического значения глаголов *sit, stand* является его основное значение физического расположения в пространстве, а целью – необходимость данного физического расположения и его результат. Подобно рассмотренным глаголам лексическая единица *lie* в своем базовом значении также предполагает пространственное расположение объекта в покое и бездействии, в первую очередь относительно одушевленных лиц. В следующих случаях значение состояния покоя также актуализи-

руется данным глаголом, но приобретает дополнительные оттенки: *мой путь лежит, дорога пролегает; the way lies, the path lies* – состояние покоя репрезентируется глаголом *lie* относительно географического месторасположения, которое предполагает протяженность, распространенность на большие площади в длину. Существуют также выражения, не указывающие на локативные признаки напрямую, а на положение неодушевленного объекта в рамках конкретной обозначенной ситуации и указывает на зависимость объекта от других объектов: *The real reason lies deeper*. Концепт «пространство» в данном случае актуализируется в рамках границ пространства в соотношении параметров «глубоко-мелко». В то же время пространство в этой ситуации предстает как понятие абстрактное, т.к. «reason» - объект нематериальный и не способен занимать пространство как таковое, но абстрактные границы пространства, присутствуют, а значит и нематериальный объект теоретически может быть представлен в рамках границ этого абстрактного пространства. Также обратим внимание на следующие выражения: *the plate stands on the table* и *the fork lies on the table*. В обоих выражениях указано место расположения предмета в пространстве, однако в первом случае предмет занимает больше пространства в ширину, а во втором – в длину, чем и обусловлен выбор лексической единицы. Еще одним значением данного глагола аналогично глаголу *sit* является тяжесть, груз: *lie heavily on the shelf*. Как объект, физически покоящийся, оказывает нагрузку на точку опоры весом своего тела, так абстрактные понятия способны передавать подобный образ, что и актуализирует рассматриваемый глагол в следующих выражениях: *The remorse lay heavily on him; The responsibility lies with the adult; The success of the book lies in its direct style*. Таким образом, источником метафорического значения пространственных глаголов служит непосредственно образ физического расположения объекта в пространстве, а целью – употребление данных глаголов относительно неодушевленных, а также абстрактных предметов, т.е. метафора выступает не только как языковое явление, но и когнитивное.

Рассмотрев пространственную метафору на примере пространственных глаголов, мы выяснили, что метафора – это не только перенос в связи со сходством предметов, метафорическое значение включает в себя такие компоненты как когнитивный и лексический. Метафора неразрывно связана с концептом, представлением реципиента о предмете, со всеми реально присущими определенному предмету или явлению признаками, известными реципиентам в рамках данной языковой культуры, а также является средством номинации.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Теория метафоры / общ. ред. Арутюновой Н.Д., Журиной М.А. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка // В.И. Даль: Жизнь и творчество. – РГБ. НИО, 1861. – 812с.
4. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.; Л.: Наука, 1965. – 112 с.
5. Колесов И.Ю. К проблеме языковой интерпретации содержания пространственных образов // Проблемы современной лингвистики: на стыке когнитивной и коммуникации: мат-лы Всероссийской научной конференции с международным участием (25–26 июня 2015 г.). – Вып. XXI /отв. ред. вып. Л.В. Бабина. – Тамбов, 2015. – С. 75–80.
6. Куксова Н.А. Глагол как средство категоризации пространства // Вестник ТГУ. – 2006. – №2. – С. 227–229.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём: пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
8. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.
9. Потехина А.А. Из записок по русской грамматике // Т. 4. Вып. 2. – М., 1977. – 536.
10. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М.: Наука, 1977. – 292 с.
11. Степин В.С. и др. Новая философская энциклопедия, М.: Мысль, 2010. – 744 с.
12. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: ВГУ. 1985. – С. 152.
13. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка / пер. с англ. Л.Н. Баранова. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 52–93.
14. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь, М.: Советская энциклопедия, 1990. – 875с.
15. King S. The Shining. – NY: Doubleday, 1977. – 447 p.
16. Webster M. Online-dictionary. – Retrieved from: <http://www.merriam-webster.com> (date of access: 25.08.2016).

Науч. рук.: Колесов И.Ю., д-р филол. н., проф.

О.В. Новосёлова

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

ПРАГМАТОГРАММАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ДИСКУРСА КОММУНИКАТИВНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ

Коммуникативная справедливость дискурсивных практик является одной из наиболее противоречивых категорий [1; 2; 3; 4], проявляющихся в социальном взаимодействии и оказывающих влияние на процесс установления отношений между собеседниками в ходе реализации ими типовых фреймовых сценариев. В частности, указанная противоречивость проявляется в том, что одна и та же дискурсивная практика может оцениваться как коммуникативно-справедливая одним из собеседников, в то время как другой собеседник будет считать ее коммуникативно-несправедливой. Поэтому для однозначной интерпретации данной коммуникативной категории с позиции функционально-семантического подхода был предложен комплекс факторов, позволяющих установить коммуникативную справедливость отдельных дискурсивных практик, а также проследить, как влияет эта категория на процесс установления отношений между собеседниками и на прагматический результат их взаимодействия [1; 2; 4].

Тем не менее, выявление отдельных факторов коммуникативной справедливости дискурсивных практик не предоставляет возможность в полном объеме описать результативность и динамичность процесса интерактивного взаимодействия собеседников [подробнее о процессе интеракции см.: 5; 7]. Становится понятным, если существует возможность установить коммуникативную справедливость / несправедливость каждой отдельной дискурсивной практики, формирующей интерактивное пространство дискурсивного взаимодействия, то тогда возможно установить и коммуникативную справедливость / несправедливость дискурсивного взаимодействия в целом. Другими словами, в социальном взаимодействии фактуальны *коммуникативно-справедливый дискурс* (дискурс коммуникативной справедливости) и *коммуникативно-несправедливый дискурс* (дискурс коммуникативной несправедливости).

Однако до настоящего времени не поднимался вопрос о том, какие дискурсивные практики формируют интерактивное пространство данных специфических типов дискурсов. В этой связи можно предположить, что коммуникативно-справедливый дискурс представляет собой последовательность коммуникативно-справедливых практик, а коммуникативно-несправедливый дискурс состоит из последовательно-

сти коммуникативно-несправедливых практик. Но тогда возникает ряд вопросов: всегда ли последовательность коммуникативно-справедливых дискурсивных практик способна формировать коммуникативно-справедливый дискурс, а также всегда ли коммуникативно-справедливый дискурс образован последовательностью коммуникативно-справедливых дискурсивных практик? Также важно выяснить, возможно ли вообще определить коммуникативную справедливость дискурсивного взаимодействия в том случае, если она сформирована при помощи последовательности как коммуникативно-справедливых, так и несправедливых практик?

Для ответов на поставленные вопросы представляется целесообразным рассмотреть ряд дискурсивных фрагментов, маркированных только коммуникативно-справедливыми речевыми действиями. Например, в следующем диалогическом отрывке, сформированном последовательностью коммуникативно-справедливых практик, прослеживается процесс успешного установления отношений между собеседниками в типовом фрейме «знакомство» (1):

– *Is Mrs. Dean within? – I demanded of the dame. (1KC)*

– *Mistress Dean? Nay! – she answered, – she doesn't bide here: shoo's up at th' Heights. (1'KC)*

– *Are you the housekeeper, then? – I continued. (2KC)*

– *Eea, aw keep th' hause, – she replied. (2'KC)*

– *Well, I'm Mr. Lockwood, the master. Are there any rooms to lodge me in, I wonder? I wish to stay all night. (3KC)*

– *T' maister! – she cried in astonishment. – Whet, whoiver knew yah wur coming? Yah sud ha' send word. They's nowt norther dry nor mensful abaht t' place: nowt there isn't! (3'KC) (Bronte, 2015)*

Здесь и далее цифрами отмечены инициативные интерактивные ходы коммуникантов, цифрами с апострофами – ответные интерактивные ходы; буквы «КС» после цифры обозначают коммуникативно-справедливую практику, «КНС» – коммуникативно-несправедливую практику; буквы «И» и «О» использованы для обозначения инициативных и ответных реплик собеседников соответственно.

В предлагаемом фрагменте (1) собеседники учитывают пресуппозициональные факторы коммуникативной ситуации, правильно выбирают адресатные формы обращения друг к другу, в результате чего между ними устанавливаются доброжелательные отношения, которые способствуют согласованному и коммуникативно-справедливому взаимодействию. Последовательность их обмена коммуникативно-справедливыми репликами может быть отражена в виде следующей

прагматограммы [о прагматограмме см.: 6], из которой можно заключить, что в данном фрагменте имеет место коммуникативно-справедливый дискурс (условные обозначения представлены выше): (1КC) → (1'КC); (2КC) → (2'КC); (3КC) → (3'КC).

Иная ситуация наблюдается в дискурсивном фрагменте, который представляет собой «столкновение» иллюкативных потенциалов двух типовых фреймов: инициатор диалога нацелен на реализацию директивного фрейма «принуждение к действиям», адресат – на реализацию противодействия по сценарной программе фрейма «угроза» (2):

– *You must exchange horses with me: I don't like mine; and if you won't I shall tell your father of the three thrashings you've given me this week, and show him my arm, which is black to the shoulder. – Hindley put out his tongue, and cuffed him over the ears. – You'd better do it at once, – he persisted, escaping to the porch (they were in the stable): you will have to: and if I speak of these blows, you'll get them again with interest. (1КНС)*

– *Off, dog! – cried Hindley, threatening him with an iron weight used for weighing potatoes and hay. (1'КНС)*

– *Throw it, – he replied, standing still, – and then I'll tell how you boasted that you would turn me out of doors as soon as he died, and see whether he will not turn you out directly. (2КНС)*

– *Take my colt, Gipsy, then! – said young Earnshaw. – And I pray that he may break your neck: take him, and be damned, you beggarly interloper! And wheedle my father out of all he has: only afterwards show him what you are, imp of Satan. – And take that, I hope he'll kick out your brains! (2'КНС)* (Bronte, 2015)

В процессе приведенного диалога взаимоотношения между собеседниками еще больше усугубились, так как они начали общение с противоположными коммуникативными целями, а в процессе взаимодействия каждый из них не был готов учитывать пресуппозиционные факторы и корректировать свое речевое поведение в соответствии с разvertываемыми типовыми фреймами. Но несмотря на то, что инициатор достиг своей коммуникативной цели (ему удалось каузировать адресата к совершению определенного действия), результатом их взаимодействия явилось коммуникативное рассогласование [подробнее см.: 5], основанное на использовании собеседниками последовательности коммуникативно - несправедливых речевых действий. Иначе говоря, в данном фрагменте имеем дело с коммуникативно-несправедливым дискурсом, который может быть схематично отражен в следующей прагматограмматической записи: (1КНС) → (1'КНС); (2КНС) → (2'КНС).

Так, в каждом из рассмотренных выше диалогических фрагментов содержатся только коммуникативно-справедливые (фрагмент (1)) или только коммуникативно-несправедливые (фрагмент (2)) дискурсивные практики. Из этого можно предположить, что коммуникативно-справедливый дискурс представляет собой последовательность коммуникативно-справедливых практик, в то время как коммуникативно-несправедливым дискурсом является последовательность коммуникативно-несправедливых практик. Схематично эта точка зрения может быть отражена в виде двух следующих прагматических моделей или прагматограмм: коммуникативно-справедливый дискурс –

$(1KC) \rightarrow (1'KC); (2KC) \rightarrow (2'KC);$

коммуникативно-несправедливый дискурс –

$(1KHC) \rightarrow (1'KHC); (2KHC) \rightarrow (2'KHC).$

Однако, процесс взаимоотношений между собеседниками многопланен и связан с реализацией различного рода коммуникативных целей, поэтому в условиях социального взаимодействия возможны такие ситуации дискурсивного взаимодействия, которые представляют собой последовательность как коммуникативно-справедливых, так и коммуникативно-несправедливых практик. Например (3):

– *My father! – he cried, in strange perplexity. – Mamma never told me I had a father. Where does he live? I'd rather stay with uncle. (1KC)*

– *He lives a little distance from the Grange, – I replied; – just beyond those hills: not so far, but you may walk over here when you get hearty. And you should be glad to go home, and to see him. You must try to love him, as you did your mother, and then he will love you. (1'KC)*

– *But why have I not heard of him before? – asked Linton. – Why didn't mamma and he live together, as other people do? (2KC)*

– *He had business to keep him in the north, – I answered, – and your mother's health required her to reside in the south. (2'KHC)*

– *And why didn't mamma speak to me about him? – persevered the child. – She often talked of uncle, and I learnt to love him long ago. How am I to love papa? I don't know him. (3KC)*

– *Oh, all children love their parents, – I said. – Your mother, perhaps, thought you would want to be with him if she mentioned him often to you. Let us make haste. An early ride on such a beautiful morning is much preferable to an hour's more sleep. (3'KHC)* (Bronte, 2015)

Прагматограмма данного фрагмента может быть представлена в следующем виде, который не соответствует предложенным выше прагматическим моделям коммуникативно-справедливого или несправедливого дискурса: $(1KC) \rightarrow (1'KC); (2KC) \rightarrow (2'KHC); (3KC) \rightarrow (3'KHC).$

В этом плане возникает вопрос: с каким именно типом дискурса имеют дело участники диалога в рассматриваемом примере (3) и на основании какого признака можно определить дискурсивную справедливость или несправедливость представленной последовательности речевых действий? При этом важно исходить из того, что любой дискурс может быть отнесен к одному из двух типов классификации дискурсов по признаку коммуникативной справедливости – справедливый или несправедливый, так как коммуникативно-полусправедливым дискурс не может быть.

Так, исходя из сквозного признака категории справедливости [1] представляется возможным полагать, что *коммуникативно-справедливый дискурс* представляет собой систему скоординированных речевых действий (коммуникативных практик), каждое из которых основано на синергичном и согласованном продвижении партнеров по общению к достижению поставленных целей диалогического взаимодействия при учете ими коммуникативной организации объективных факторов действительности. Его основная функция заключается в регулировании отношений между коммуникантами в различных интерактивных ситуациях, установлении (или поддержании) такого типа отношений, при котором коммуниканты смогут синергично продвигаться к намеченному результату и созданию такого коммуникативного пространства, в котором речевые действия каждого из собеседников будут коммуникативно-справедливы.

Возвращаясь к рассматриваемому примеру (3) подчеркнем, что процесс установления в нем отношений между собеседниками основан на использовании лидером взаимодействия коммуникативно-несправедливых ответных практик, содержащих заведомо ложную информацию, с целью каузировать собеседника к совершению определенных действий в его (собеседника) интересах. Но подобное использование коммуникативно-несправедливых дискурсивных практик оправдано стремлением лидера [о коммуникативной инициативе говорящего см.: 8] не вводить своего собеседника в дискомфортное эмоциональное состояние, а также учетом пресуппозиционального фактора, согласно которому адресат коммуникативно-несправедливых практик (ребенок) в момент диалогического взаимодействия не в состоянии понять известную адресанту информацию. По этой причине собеседники успешно обмениваются репликами в рамках выбранного фрейма, а их взаимодействие можно оценить как синергичное и коммуникативно-справедливое.

Итак, в условиях социального взаимодействия коммуникативная справедливость дискурса не может быть определена только по фор-

мальным, семантическим и прагматическим характеристикам формирующих его отдельных дискурсивных практик. Это объясняется тем, что воздействующий потенциал данного типа дискурса может быть маркирован репликами различной тематической и иллокутивной направленности, речевыми образцами, являющимися причиной возникновения как комфортного, так и дискомфортного состояний адресата, а содержательные рамки его интерактивного пространства не ограничены тематикой какой-либо одной сферы ее применения.

Литература

1. Новоселова О.В. Категория коммуникативной справедливости как прагматический феномен // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015. – № 1. – С. 34–47.
2. Новоселова О.В. Коммуникативная справедливость как прагматический конструкт // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015а. – № 2. – С. 59-74.
3. Новоселова О.В. Функциональные характеристики дискурса коммуникативной справедливости // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015б. – № 3. – С. 88–100.
4. Новоселова О.В. Пресуппозиционные факторы коммуникативной несправедливости // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015в. – № 4. – С. 34–43.
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. Иллокутивные знания, иллокутивные действия и иллокутивная структура диалогического текста // Текст в коммуникации. – М.-Тверь, 1991. – С.82–100.
7. Романов А.А. Семантика и прагматика немецких перформативных высказываний-просьб. – Москва: Институт языкознания РАН, 2005. – 153 с.
8. Романов А.А. Регулятив как комплексная единица диалогического общения // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2008. – № 1. – С. 71–75. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.

Е.В. Павлова
Крымский институт бизнеса

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРОГРАММЫ
«LEARN TO SPEAK ENGLISH»)**

В настоящее время преподаватели вузов, в поисках оригинальных инновационных методик, все чаще применяют информационные технологии при обучении иностранным языкам. Новый подход к обучению подразумевает активное использование Интернет-ресурсов, программ мультимедиа, видео-курсов.

Необходимость использования компьютерных технологий в учебном процессе обусловлена тем, что геополитические, экономические и технологические процессы, происходящие в обществе, создали потребность для экономических вузов выпускать специалистов, способных обеспечить необходимую коммуникацию на иностранном языке в ситуациях профессиональной деятельности в устной и письменной форме. Применение Интернет-технологий и мультимедийных программ не только обеспечивает эффективный процесс профессионально-ориентированного обучения, но и повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Приемы использования компьютерных технологий при обучении иностранным языкам описывали в своих трудах многие ученые: Короткина И.Б. [2], Артамонова Л.А., Архипова М.В. [1], Воронова Е. Н. [2] и другие, при этом уделяя внимание в основном особенностям организации самостоятельной работы студентов с видеофильмами, интернет-сайтами, блогами и общению в *Scype*.

На наш взгляд, мультимедийные программы являются одним из наиболее эффективных средств обучения иностранному языку. Они находят все более широкое применение в высших учебных заведениях. Разработкой технологии использования компьютерных программ занимаются такие современные исследователи как: Черняева И.В. [6], Соболева А. В. [5] Рябова М.Э. [4], Пател Ч. [7] и другие. Однако ученые либо недостаточно уделяют внимание практическому использованию мультимедийных программ, ограничиваясь историей вопроса и определениями понятий, либо считают применение ряда мультимедийных программ «нецелесообразным» в аудиторной работе [4, с.29].

Цель данной работы состоит в том, чтобы показать и проанализировать некоторые приемы и особенности использования мультимедийной программы «*Learn to speak English*» как для самостоятельной, так и аудиторной работы студентов экономических специальностей.

По мнению авторов, компьютерные программы позволяют в значительной мере повысить лингвистическую, профессиональную и культурологическую компетенцию студентов, обеспечить дифференцированный подход в обучении, разрабатывать индивидуальные задания с учетом интересов, способностей и уровня студентов. Использование мультимедийной программы «*Learn to speak English*» позволяет в полной мере реализовать личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку.

«*Learn to Speak English*» («Учитесь говорить по-английски») – один из наиболее популярных американизированных интерактивных курсов. Он предназначен для широкого круга лиц, изучающих иностранный язык, особенно для бизнесменов и тех, кто путешествует за границу. Универсальность курса заключается в том, что обучение можно начинать как с начального уровня, так и со среднего.

В данной работе обобщен опыт практического использования мультимедийной программы «*Learn to Speak English*», включая этапы ввода и закрепления языкового материала в конкретной ситуации, контроль произношения и усвоения лексического материала.

В процессе обучения иностранному языку с помощью программы «*Learn to Speak English*» формируются следующие навыки и умения:

формирование правильного произношения; развитие навыков чтения; эффективное запоминание лексического материала; формирование фразовых стереотипов, их запоминание и автоматическое использование в лексических и грамматических упражнениях; развитие навыков восприятия речи на слух; формирование навыка формулировки корректного ответа на вопрос; способность адекватно и быстро выражать мысли на иностранном языке.

При работе с мультимедийной программой реализуется ряд методических задач: возможность индивидуального общения студента с преподавателем; дифференцированный подход в обучении; восприятие и переработка большого объема страноведческой информации; возможность общения студента с аудиторией (при озвучивании мультимедийного страноведческого сюжета).

Программа состоит из четырех разделов: «*Pronunciation Guide*» («Руководство по произношению»), «*Preferences*» («Выбор»), «*Chapter*» («Раздел»), включая «*Cultural Movie*» («Страноведческий видеосюжет») и «*Grammar*» («Грамматика»).

В фонетическом курсе «*Pronunciation Guide*» («Руководство по произношению») используется прием, позволяющий записать, увидеть и сравнить на индикаторе секторной панели качество своей речи. Когда студент произносит определенное слово, стрелка перемещается от уровня «*Tourist*» («Турист») до уровня «*Native*» («Носитель языка»). Чем корректнее произношение, тем ближе стрелка до уровня «*Native*». Раздел содержит английский алфавит, фонетические упражнения на отработку в отдельности гласных монофтонгов и дифтонгов, согласных звуков, а также комбинированные фонетические упражнения.

Раздел «*Preferences*» («Выбор») служит для настройки режима работы под индивидуальный уровень владения иностранным языком и содержит следующие опции: «*Record time*» («Время записи») и интервал: *maximum* (максимум), *medium* (среднее), *minimum* (минимум).

«*Speech recognition*» («Распознавание речи») предусматривает контроль произношения: *Strict* (идеальное); *Normal* (стандартное, с допустимым варьированием); *Relaxed* (неточное, с допустимыми отклонениями от нормы); *Inactive* (неактивное, бесконтрольное).

Данная опция дает возможность дифференцированного подхода на разных этапах обучения.

Раздел «*Chapter*» («Сюжет») состоит из тридцати тем, в основе которых - ежедневные ситуации и ситуации делового общения. Разговорные темы связаны между собой единым сюжетом. В каждой теме предусмотрена панель содержания («*Chapter Titlebar*»), которая включает следующие подразделы:

«*Introduction*» («Вступление»), «*Vocabulary*» («Словарь»), «*The story*» («Описание ситуации»), «*The action*» («Диалог, действие»), «*Listening skills*» («Навыки понимания речи на слух»); «*Exercises*» («Упражнения»), «*Communication skills*» («Навыки разговорной речи»).

Во введении дается установка на определенный лексический и грамматический материал, функциональное использование языкового материала, коммуникативную ситуацию.

Работу над темой рекомендуется начать самостоятельно с ознакомления со словарными статьями. Порядок расположения слов: от простых (в произношении) - к сложным. Первый этап работы со словарем - отработка произношения способом повторения за диктором и последующим автоматическим запоминанием произношения и написания слов. Окончательная отработка произношения происходит с помощью системы контроля. Запись осуществляется по выбранному режиму в опции «*Speech recognition*» («Распознавание речи»). Программа оценивает степень соответствия произношения эталонному. Индикатор на сектор-

ной панели указывает уровень владения речью от «любительского» («*Tourist*») до «идеального» («*Native*»). Второй этап - понимание значения слова: а) с помощью визуальной опоры (картинки) б) в языковом контексте (сначала прослушивания без текстовой опоры, затем включается режим показа контекста).

Использование экстралингвистических приемов в значительной степени активизирует запоминание. Третий этап – запоминание слова с расширением синонимического ряда. Словарь также содержит окно («*Vocabulary Notes*») с лингвострановедческими и грамматическими комментариями.

В подразделе «*The story*» дается описание обстоятельств и действий, которые будут происходить далее – в диалоге («*The action*»). Диалог содержит видеосюжет с главными участниками действия, а также окно «*Cultural Notes*» («Заметки о культуре»), в котором можно узнать много полезной информации о стране изучаемого языка.

Если в процессе обучения оказываются пробелы в знании грамматического материала, то целесообразно перейти в раздел «*Grammar*» («Грамматика») для более подробного изучения определенной темы и отработки в упражнениях. В программе представлены два типа упражнений: «*Fill in the blanks*» (заполняем пробелы) и «*Drag and match*» (с помощью мышки вставляем нужное слово в предложение). Для контроля предусмотрена система показа и отключения правильных ответов; имеется также окно с грамматической ссылкой. Данные упражнения способствуют не только закреплению грамматического материала, но и семантизации лексики, расширению словарного запаса и развитию памяти.

Подраздел «*Listening skills*» («навыки понимания речи на слух») тренирует распознавание новых слов на слух. Диктор называет в произвольной последовательности новые слова (словосочетания), и задача обучаемого состоит в том, чтобы напечатать в диалоге пропущенные слова. Здесь также существует система контроля.

Следующий этап – отработка разговорных навыков («*Communication skills*»), которая может осуществляться двумя способами: с помощью впечатывания слов и записи голоса через микрофон. На этом этапе задания необходимо адекватно отреагировать на фразы диктора за ограниченный интервал времени. О результатах сообщает диктор; неправильно напечатанные варианты выделяются темным фоном. На данном этапе вырабатываются умение корректного употребления активной лексики в конкретной ситуации и быстрый темп речи.

Тематика видеосюжетов («*Cultural Movie*») отражает различные аспекты жизнедеятельности человека: культурную деятельность, искусство, путешествие. Этот вид работы целесообразно использовать на аудиторных занятиях. Типы задач могут разрабатываться преподавателем в зависимости от уровня подготовки студентов: аудирование с последующими ответами на вопросы, переводом текста по очереди; беседа на основе коммуникативного задания (например, гид-переводчик проводит экскурсию по городу для туристической группы); озвучивание видеофрагмента. Разнообразный и увлекательный страноведческий материал развивает кругозор, способствует расширению словарного запаса и совершенствует навыки восприятия речи на слух.

В мультимедийной программе содержатся также игры, стимулирующие интерес к изучению иностранного языка, развивающие память и быструю реакцию на высказывание.

Компьютерная программа «*Learn to Speak English*» применялась для аудиторного и внеаудиторного обучения студентов 1 курса Крымского института бизнеса в течение двух лет (с 2014 по 2016 год). В эксперименте участвовало четыре группы студентов в количестве 48 человек профилей подготовки: «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». В конце каждого года обучения был проведен контроль четырех видов деятельности: чтения, аудирования, письма, говорения. Практически по всем аспектам студенты продемонстрировали повышение успеваемости. Наиболее высокий процент успеваемости (увеличение в среднем на 25%) был достигнут по аспекту «говорение». Значительно улучшились навыки восприятия речи на слух (на 20,8%), чтение и произношение (на 23%). Навыки письма улучшились всего на 12,5%, что объясняется, скорее всего, тем, что характер заданий относительно письма сводился к печатным функциям.

Исходя из результатов исследования, обучение иностранному языку с помощью компьютерной программы «*Learn to Speak English*» имеет ряд преимуществ, а именно: наличие аудиовизуальной поддержки; акустическая изоляция при проговаривании; потребность повтора в нужное время и нужное количество раз; возможность записать и сравнить свое произношение с произношением носителя языка; имитация артикуляции, при которой производится произвольное запоминание; использование компьютерной программы как для групповой, так и для индивидуальной работы; использование компьютерной программы как для самостоятельной, так и аудиторной работы; оперативный самоконтроль.

Таким образом, все перечисленные приемы, используемые при обучении с помощью компьютерной программы «*Learn to Speak English*», способствуют решению следующих языковых задач:

- повышение лингвистической, культурологической и профессиональной компетенций студентов экономических специальностей;
- расширение кругозора студентов;
- развитие умения общаться и обмениваться информацией;
- овладение студентами достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения коммуникативных задач в различных областях (бытовой, культурной, профессиональной) при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.
- повышение уровня учебной автономии, способности к самообразованию.

Безусловно, использование информационных технологий относится к инновационным методам преподавания иностранных языков и позволяет совмещать учебный процесс с развлечением. Однако, на наш взгляд, «*edutainment*» - «развлекающее образование» [6, с.446] должно гармонично сочетаться с традиционными методиками. Преподаватель должен учитывать интересы обучаемых, разработать методику обучения, классифицировать задания согласно уровню обучаемых. Работа с компьютером предполагает высокую степень индивидуализации обучения, повышает качество учебного процесса и усиливает мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература

1. Артамонова Л.А., Архипова М.В., Ганюшкина Е.В., Делягина Л.К., Золотова М.В., Мартыанова Т.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, 2012. – №2 (1). – С. 28–33.
2. Воронова Е. Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы Науки и Образования, 2014. – №1. – С. 189–194.
3. Короткина И.Б. Английский для профессионального развития в новом образовательном пространстве. *English for Professional Development: Teaching and Learning in the Information Age*. – М.: Университетская книга, 2009. – 200 с.
4. Рябова М.Э. Мультимедийные технологии в самостоятельной работе студентов при обучении иностранным языкам. *Multimedia Technologies in the Student Self-study Work in Foreign Languages Teaching* // Интеграция образования, 2008. – Вып. 2. – С.24–30.

5. Соболева А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV международной научной конференции, Челябинск, декабрь 2013. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 119–123.
6. Черняева И.В. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам // Уникальные исследования XXI века, 2015. – Вып. 7. – С. 446.
7. Patel Chirag. Use of Multimedia Technology in Teaching and Learning communication skills: An Analysis // International Journal of Advancements in Research & Technology, 2013. – Vol. 2. – Pp.116–123.

Д.Ю. Паниотова

Донецкий национальный технический университет

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДУЛЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В практике высшего профессионального образования качественное выполнение педагогической теоретической и технологической функций тесно связано с расширением научных проблем, связанных с развивающими типами обучения. В начале XXI столетия остро ощущается требование практики на дальнейшее развитие научных основ модульного обучения, потенциал которого еще не был достаточно исследован в высшей школе. Возникают проблемы, связанные с методологическими, теоретическими, методическими подходами к модельному обучению, с принципами его организации, оптимальным выбором научно обоснованных методов, форм и способов развивающего характера.

Таким образом, возникает ситуация, которая свидетельствует о требованиях практики на исследования целостной совокупности теоретических положений, которые бы четко регулировали процессы научно-обоснованного проектирования модуля и стимулирования качественного усвоения будущими специалистами его содержания.

Условиям, принципам, правилам и процедурам разработки модульных учебных программ были посвящены результаты научного поиска А.Н. Алексюка, В.И. Бондаря, К.Я. Вазинной, Е.В. Сквина, А.Г. Кучерявого, П.В. Стефаненко, П.А. Юцевичене и др.

Так, особенности модульной дидактической системы П.В. Стефаненко связывает с индивидуализацией обучения, самостоятельной деятельностью студентов, их активностью, взаимодействием педагога и студента [4, с. 284].

Ученый также рассматривает принципы модульного образования. Принцип модульности, по мнению П.В. Стефаненко, выражается посредством содержания, организационных форм и методов обучения. Согласно этому принципу обучение строится по «функциональным узлам» – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Понятие «модуль» определяется как основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает целевую программу действий и методическое управление, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей.

Реализация принципа модульности обеспечивается следующими требованиями:

- учебный материал необходимо конструировать таким образом, чтобы он в виде модульной программы или модуля полностью обеспечивал достижение обучаемым поставленных перед ним дидактических целей;

- учебный материал модуля должен быть законченным блоком, для того, чтобы существовала возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели [4, с. 287–288].

Заслуживает внимания модель модульной дидактической системы, разработанная П. Юцявичене. Модель связана с учетом тенденций модернизации содержания образования, направленности всех ее компонентов на гуманизацию и демократизацию, реализации субъектно-субъектных отношений в процессе профессиональной подготовки, адаптивности и открытости к смене внешних факторов, которые влияют на конечный позитивный результат учебно-познавательной деятельности в соответствии с требованиями рынка труда и будущего специалиста [6].

Модернизация содержания профессионального образования тесно связана с целевым ориентиром процесса проектирования модуля. В связи с этим утверждением возникает вопрос: «Какими социальными и личностно значимыми ценностями следует овладеть студенту как будущему специалисту?».

По мнению А.Г. Кучерявого, содержание высшего профессионального образования сегодня приобретает гуманистический сенс и должно быть ориентировано не только на выполнение функции целевого ориентира формирования у студентов всех составляющих готовности к самостоятельному профессиональному труду в разных сферах общественной деятельности, но и функции способа обеспечения общего и профессионально-духовного развития личности будущего специалиста [2, с. 6].

В ходе проектирования преподавателем целостной множественности взаимосвязанных модулей разной функциональной направленности соотношение их содержания с полным содержанием профессионального образования является обязательной методологично-регулятивной процедурой. Четкость и глубина знаний о полном содержании профессионального образования является основным условием качества модульно-развивающего обучения [2, с. 67]. Целостный подход к проектированию содержания модуля нацеливает на развитие у обучаемых не отдельных, а всех сфер личности в целом – потребностно-мотивационной, когнитивной, аффективной и социально-психологической. Обязательно нужно принимать во внимание и духовную сферу как базовую для формирования представления о личности на любом уровне, в том числе психологическом.

Развитие социально-психологической сферы личности находится в соответствии с высоким уровнем ее коммуникативной культуры, ее способностью эффективно решать различные вопросы с другими людьми. Качественное формирование культуры взаимоотношений между профессионалами является одной из первоочередных социальных задач. Пути реализации такой социально значимой потребности следует искать в модернизации содержания общей профессиональной подготовки. Будущие специалисты должны не только владеть специальными и техническими знаниями, но и знаниями коммуникативных дисциплин (например, русского и иностранных языков).

Коммуникативные дисциплины не только способствуют интеграции гуманитарного и технического знания, но и формируют общекультурную компетенцию будущего специалиста. Знания, полученные при изучении, например, иностранного языка, могут быть использованы в реальных условиях профессиональной деятельности, являются органической целостностью, служат для развития социальных, культурологических и технических проблем.

Коммуникативная культура – это уровень развития способности специалиста к межличностным отношениям, культура коммуникации, знания основных закономерностей и взаимосвязей в природе, обществе, производстве.

Процесс формирования необходимого уровня коммуникативной культуры средствами иностранного языка возможен при соблюдении принципов отбора и структурирования содержания учебного материала в процессе проектирования образовательного модуля.

Здесь речь идет прежде всего о конкретизации общих целей профессионального образования, то есть о построении «дерева» основных целей, значимых для их достижения.

Цели системы лингвистического образования в высшей технической школе определяются общими образовательными и воспитательными целями, которые реализуются через содержание обучения и связаны с приобретением обучаемыми лингвистической, социокультурной и профессиональной коммуникативной компетенции.

На основе модели «дерево целей» было разработано «дерево целей» как целевой ориентир проектирования развивающего модуля по иностранному языку, а именно:

ГЦ (генеральная цель) – создание условий для формирования лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции;

ПЦ (подцель) (1) – обеспечение психологической готовности участников образовательного процесса к усвоению содержания иностранного языка;

ПЦ (2) – обеспечение технологической готовности студентов к совместной учебно-познавательной деятельности с целью овладения содержанием иностранного языка

ПЦ (3) – усвоение теоретической основы содержания иностранного языка;

ПЦ (4) – актуализация имеющегося практического опыта использования приобретенных знаний, умений и навыков иностранного языка на практике;

ПЦ (5) – развитие умений реализовать приобретенные знания в конкретной ситуации общения [1, с. 134].

В рамках модернизации содержания в процессе проектирования модуля по иностранному языку на основе «дерева целей» появляется возможность построить учебный материал более целенаправленно, а значит последовательно и логично.

В процессе проектирования образовательного модуля по иностранному языку, связанного с профессиональной подготовкой, необходимо учитывать оптимальную интеграцию гуманитарных и технических знаний, умений и навыков. В соответствии с этим утверждением увеличиваются требования к подготовке будущего инженера. Ориентация содержания иностранного языка исключительно на предметное усвоение знаний не может обеспечить адекватную адаптацию будущего специалиста технического профиля к динамике постоянных изменений научных и технических достижений.

Непосредственным результатом интеграции содержания иностранного языка могут быть новые дидактические системы: интегративные дисциплины, учебные курсы, комплексы и др. Например, целостность дидактической системы «иностраный язык» может быть резуль-

татом ее интеграции со смежными дисциплинами, когда объект изучения представлен более разносторонне и глубоко, с позиции тесных связей учебных элементов курса иностранного языка с курсами смежных дисциплин (культурология, психология, история, курс технического перевода и т.д.). Целостность дисциплины «иностраный язык» предполагает более полное системное описание объекта изучения и, как результат, формирование социокультурной компетенции, социальных качеств личности будущего профессионала. На рассмотренном уровне целостности коммуникативные знания, умения и навыки становятся способом достижения решения профессиональных задач в экстралингвистических ситуациях общения.

В содержании образовательного модуля по иностранному языку должен учитываться принцип интеграции иностранного языка и предметов профессионально-технического цикла. Сущность данного принципа состоит в ориентации содержания, целей, методов, форм организации системы обучения на будущую профессиональную деятельность специалиста. Так, содержание лингвистического материала должно варьировать в зависимости от основной профессии инженера. Не менее важным с точки зрения обеспечения профнаправленности являются вопросы о структуре учебной дисциплины (порядок расположения тематических узлов и их варьирование в зависимости от профиля технической дисциплины), о структуре учебного плана, которые влияют на пути реализации междисциплинарных связей иностранного языка, на обеспечение опорных лингвистических знаний для усвоения профессиональных знаний и умений.

Содержательно-информационные связи иностранного языка изменяются в зависимости от принципа профнаправленности. Так, эффективным считается выполнение лингвистических познавательных задач на производственную тематику, когда большая часть терминов на иностранном языке уже известна и не требует разъяснений. Такие задания создают у будущих инженеров позитивную мотивацию, вызывают интерес к лингвистическим знаниям. С ориентацией на будущую профессию студенты-инженеры могут вести проектную деятельность на иностранном языке.

Итак, содержание иностранного языка при проектировании образовательного модуля должно отвечать требованиям профессиональной подготовки будущего специалиста и включать социально значимые, личностно значимые, общественно значимые аспекты.

Литература

1. Каверина О.Г. Интегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації. – Д.: ООО Фирма Друк-Инфо, 2009. – 275 с. – [МОН України. АПН України. Ін-т пед.освіти і освіти дорослих / за ред. П.В. Стефаненко].
2. Кучерявый А.Г. Модульно-развивающее обучение в высшей школе: аспекты проектирования. – К.: Видавничий дім «Слово», 2012. – 280 с.
3. Стасюкевич И.В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза: дисс...канд.пед.наук: 13.00.08 / Стасюкевич Ирина Васильевна. – Ставрополь, 2005. – 171 с.
4. Стефаненко П.В. Теоретические и методические основы дистанционного обучения в высшей школе: дисс... доктора пед. наук: 13.00.04 / Стефаненко Павел Викторович. – Киев, 2002. – 470 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – М., 2003. – №2. – С. 55–61.
6. Юцявичене П.Я. Теория и практика модульного обучения. – М.: Наука, 1986. – 261 с.

А.Г. Пастухов

Орловский государственный институт культуры

ПРЕДМЕТНО-ЛОГИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ МЕДИАЖАНРОВ

Современный язык представляет собой яркую палитру жанровых образований, существующих в форме текстов. Каждый текст как рече-вой объект даёт многочисленные поводы для анализа и самым важным исследовательским императивом становится описание стилевых феноменов, исходя непосредственно из коммуникативных эффектов. Движение в пределах одной группы жанров (академических, медийных, официально-деловых и пр.) приводит к тому, что в своей совокупности они способны вызвать весьма противоречивую научную полемику.

Как известно, в отношении языка механистические категории не действуют: любые изменения возникают там, где первично модифицируются отношения «отправитель – получатель» речи, а процесс интеракции определяется участниками коммуникации, их компетенциями в процессе речи, когнитивными и нередко неосознаваемыми стратегиями [3, с. 176].

Возникновение новых разновидностей текста имеет особый вес и выступает инструментом формирования общественного мнения или принятия решений. В любой сфере речевого функционирования обращение к единичному тексту или *всему* каталогу различных текстов, согласно формальным точкам зрения, требует их категоризации, т.е. отнесения / объединения их по некоторым значимым параметрам. Это уже привело к оформлению группы вышеуказанных письменных жанров (сравн.: *письмо, реферат, статья, инструкция по применению* и т.п.) и обусловило введение в научный оборот таких категорий текста, как: ценность, открытость, публицистичность и т.п.

Определяя далее форму (формат) представления текста (*письменные, книжные, Интернет-жанры* и т.п.), заметим, что их лингвистические особенности заключается не просто в том, чтобы документировать их в экземплярном или типологическом порядке. Недостаточно лишь упростить каталог жанров [11] или выяснить их (жанров) роль как стандартов устного или письменного общения. Перед включением их в достаточно «ответственные контексты» следует прежде всего убедиться в том, что они состоялись как письменный документ.

Многочисленные жанровые вариации, типичные для различных лингвокультур или областей знания, в академической сфере или сфере культуры имеют отчетливо выраженную общественную релевантность. Эти тексты не напрямую обращены навстречу широкой общественности. В структурно-композиционном плане они обнаруживают связи со своими подвидами, которые гораздо более релевантны в отношении потенциального адресата. Но почему же так важен вопрос систематизации медиажанров? Дело в том, что жанр является отражением интенций автора сообщения и его проекции на адресата. Категория жанра будет неполной и, возможно, даже неправильно описанной, если не уяснить направленность жанра, которая связывается, прежде всего, с эффективностью и достижением конечного коммуникативного эффекта, с финализацией акта коммуникации.

Данные исследовательские подходы не идеальны, хотя они и позволяют достичь более реалистичной и конкретной оценки коммуникации, охватить весь этот «невидимый контекст», который с большой долей разброса охватывает целевые аудитории. Через выбор и фиксацию медиажанра мы, вероятно, достигаем того нового качества, благодаря которому жанр понимается, с одной стороны, как рутинная матрица, оформляющая реальное речепотребление, а с другой, выступает средством структурирования и параметризации жанрового пространства, по сути, целого дискурса. Большинство публицистических и

общественно-релевантных жанров, как известно, относится к институциональным. Учёт институциональности, субъектно-адресатных отношений, социокультурной вариативности, событийной локализации и т.п. формирует пространство медиадискурса как «сложного многомерного образования, жанры которого образуют сеть множественных пересечений» [10, с. 84]. Роль социальных правил и ритуалов поведения, зависящие от регистров общения, официальности обстановки, социального статуса особенно велика, т.к. в медиадискурсе вербализуется рече-мыслительная деятельность, регулирующая отношения между представителями социальных институтов в конкретных социокультурных условиях» [1, с. 73].

Расширение «полномочий» медиа и монополизация ими сферы конструирования общественного мнения приводит к размыванию границ между объективно-политической реальностью и реальностью виртуальной, в т.ч. массмедийной. По сути, вне медиаконтекста событий, явлений просто не существует и медиареальность, подменяя собой реальность объективную, формирует социально-психологические парадигмы, а значит – конструирует общественное сознание и моделирует конъюнктуру [5, с. 45].

Не следует забывать, что медиажанры уже достаточно хорошо исследованы в соответствующей парадигме, связанной с отражением «формально-характерных способов», в которых происходит презентация содержания с последующим предъявлением его массовой аудитории» [14, с. 91]. Её реализация в «классических» печатных, радиальных, телевизионных и Интернет-формах абсолютно различна, поэтому различными будут и формы конечного продукта. Среди них подчас невозможно провести чёткое разграничение [13, с. 190], а, учитывая дифференцированный характер жанровых классификаций, последняя сложна ещё и потому, что невозможно создать *единую* классификацию медиажанров. Памятуя классический тезис М.М. Бахтина, отметим, что своей сути жанры всё же отражают «стереотипы речевого поведения, типы высказываний», т.е. являются своеобразными кирпичиками, которые встраиваются в систему традиционных жанров, приобретая свои статусные характеристики [4, с. 149–150].

Проблема выделения жанров в медиа остаётся одной из центральных ещё и потому, что время от времени исчезают традиционные жанры, наблюдается их взаимопроникновение и т.п. Разнокодированные компоненты медиажанров вступают в неоднородные отношения, они усиливают, дополняют или нейтрализуют друг друга, что приводит к порождению новых смыслов, созданию новых эффектов [7, 9]. Нельзя не

согласиться в этом смысле с мнением Г.Я. Солганика, который полагал, что не наблюдение за происходящим в медиасфере изменяет условия существования жанра. Их эволюция является главной причиной изменения интенциональных посылов в производстве речи, но при всей эволюции системы жанров о конкретных результатах говорить пока рано [8].

Совокупность медиатекстов в границах медиадискурса объединяется в некоторые тематические круги, которые впоследствии позволяют выделить их из отдельных групп, или наоборот. Закрепление за жанром типичных для него грамматических (синтаксических) структур, «введение» в речевой контекст и закрепление их в нём применительно к медиажанру означает их постоянное нахождение в сфере общественного интереса, что связано также с его возможной привязкой к конкретной общественной и социальной сцене.

Как было уже показано выше, нахождение в рамках институционального и одновременно персонального дискурса определяет меру соотношения между статусным и личностным компонентами. Признаки и ролевые характеристики акторов в этой ситуации достаточно типичны, равно как и символические действия, отграничивающие матричные жанры и речевые клише. В поле медийного интереса существуют и другие формы подачи материала; личное участие автора при этом заключается в том, чтобы объективировать *субъект* речи. Представление персоны в плоскости её социально-политического интереса и параллельно в парадигме медиастилистики означает: язык используется определённых ситуациях и способах общения. Не случайно, что Д. Мон и Р. Пелька критикуют любые «односторонние коммуникативные ограничения языка», когда «когнитивный аспект языка в значительной степени игнорируется» [12, с. 43]. В добавление к этому заметим, что медиажанры выполняют свою главную когнитивную функцию, воспроизводят те лингвистические параметры и характеристики речи, которые индицируют их характерные различия (сравн.: *фикциональность* и *реальность*).

Приходится признавать, что перечень «внешних» черт медиатекста не обязательно будет привязан к какой-либо текстовой экспликации (тексту или его фрагменту). Медиатексты редко появляются спонтанно, они хорошо спланированы и, как правило, соответствуют основным текстовым конвенциям и типам текста (*нем.*: Textkonventionen = Textsorten). Соответственно расстановка важнейших акцентов относительно их функционально-стилистической дифференциации текстов [2, с. 86] позволяет найти и обосновать ту «сердцевину», на основе которой развиваются все прочие стилистические ответвления и с кото-

рой они находятся в определённой связи. Вывод: в классификациях жанров необходимо отделить факты существенные, основные от второстепенных и случайных.

Эта задача частично решается в плане общего освоения текста (т.н. *Texterschließung*), т.е. использования разнообразных текстовых маркеров, с помощью которых идентифицируются и выделяются в сознании реципиента его отдельные «куски». Они по-особому «просвещают» читателя и не лишены характерных языковых свойств, связанных с тематической понятностью, доступностью, языковой экономией, метафоричностью или персуазивностью.

Проблема распространения / распространённости жанров в новых, электронных медиа напрямую не связана со скоростью распространения информации. Целый ряд медиажанров на деле оказывается достаточно закрытым для быстрых инноваций. Сами инновации в системе медиажанров должны очевидно приходить не из медиа, а скорее из души. Выражаясь словами Гумбольдта, язык является «просвещающим органом мысли» (*bildendes Organ des Gedanken*), в котором техническая составляющая медиа выступает лишь посредником [15]. Новые медиа способствуют ускорению информационного обмена, и это понятно: процесс информирования не может уже протекать так, как несколько десятков лет назад. Но скорость таит в себе и некоторые опасности, связанные с избыточностью информации, предлагаемой электронными медиа, т.к. сообщений предлагается гораздо больше, чем мы способны освоить.

В целом особенности функционирования жанров массмедиального дискурса отражают целый спектр вышеозначенных особенностей функционально-прагматического, предметно-тематического и содержательно-смыслового плана. Можно предположить, что и сами «вариации на темы жанров» и их стилистическое разнообразие обусловлены как их прагматическими параметрами, так и претензиями на новаторский и самостоятельный характер. Отмечено, что проявления субъектного и субъективного характера, определяемые демократизацией современных медиапроцессов, широким диалогом, обуславливают активный возврат к персонализации, антропоцентричности, приоритетному вниманию к личности и т.п. Эти факторы выступают доминирующими в условиях современной действительности. В них непосредственно отражаются потенциалы реакций на конкретные типы ситуаций в сознании коллективного или единичного субъекта; именно они образуют сложный комплекс знаний, специфически членимый в соответствующем сообществе и постоянно модифицирующийся в реальной коммуникации [6, с. 214].

Литература

1. Долгова Е.В., Пастухов А.Г. «Портрет делового человека» как медиатекст: дискурсивные и жанровые аспекты // Иностранные языки в высшей школе. Научный журнал. – Вып. 4(11). – 2009. – С.72-81.
2. Пастухов А.Г. Внешние и внутренние критерии функционально-стилистической дифференциации текстов // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. – Вып.5. – Орёл: ОГИИК, ПФ «Картуш», 2007. – С. 84-96.
3. Пастухов А.Г. Динамизация свойств медиатекста // Субъект познания и коммуникации: языковые и межкультурные аспекты: сб. науч. тр. / Л.В. Цурикова Л.Ю. Щипицина. – Воронеж: «Наука-Юнипресс», 2014. – С. 174-195.
4. Пастухов А.Г. Медиажанры и медиаформаты: к разграничению понятий // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2015. – №5(68). – С. 148-153.
5. Пастухов А.Г. Модель научной гуманитарной культуры: язык – тематизация – медиализация // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. – вып. 10 / отв. ред. А.Г. Пастухов. – Орёл: ОГИИК, ООО «Горизонт», 2012. – С. 36–53.
6. Пастухов А.Г. О культурной маркированности медиатекстов // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования: материалы международной науч.-практ. конф. (г. Орел, 24-28 марта 2014 г.). – Орёл: ОГИК, 2014. – С. 214-216.
7. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. – Барнаул, 2004.
8. Солганик Г.Я. Общие замечания о формате и жанре // Динамика развития форматов и жанров в современных СМИ / Мат-лы метод. семинара каф. стилистики рус. яз. ф-та журн. МГУ 20 мая 2009 г. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/416> (дата обращения: 14.09.2016).
9. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов / дисс. д-ра филол. наук. – М., 2006. – 310 с.
10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: монография – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 84.
11. Adamzik, Kirsten: Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. – Münster: Nodus, 1995. – Режим доступа: <http://www.unige.ch/lettres/alman/adamzik/akt/naments.pdf> (дата обращения: 14.09.2016).

12. Möhn, Dieter; Pelka Roland: Fachsprachen. Eine Einführung. – Tübingen: Niemeyer, 1984. – S.43.
13. Pürer H. Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch. 2., akt. u. erw. Aufl. – Konstanz: UVK/UTB, 2014. – 597 S.
14. Reumann K. Journalistische Darstellungsformen. In: Noelle-Neumann, Elisabeth; Schulz u.a (Hrsg.): Fischer Lexikon Publizistik/Massenkommunikation. – Frankfurt/Main, 1997. – S. 91–116.
15. Schmitz U. Neue Medien als Arbeitsinstrument der Linguistik // In: Werner Kallmeyer (Hg.): Sprache und neue Medien. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1999. – Berlin: de Gruyter, 1999. – Эл. ресурс. – Режим доступа: <http://www.linse.uni-due.de/publikationenliste/articles/neue-medien-als-arbeitsinstrument-der-linguistik.html> (дата обращения: 14.09.2016).

Д.С. Поендаева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ СФЕРЫ «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена особенностям перевода английских научно-технических терминологических единиц сферы «информационная безопасность» на русский язык.

Основной задачей исследования стало выявление проблем, возникающих при переводе английских терминов сферы «информационная безопасность» на русский язык. С целью создания возможных вариантов решения обнаруженных проблем был проведен анализ структурно-семантических особенностей терминологии данной сферы, а также выработаны принципы, позволяющие их избежать.

Одной из основных сложностей при переводе терминов является отсутствие единичных словарных соответствий. Во-первых, это обусловлено полисемичностью термина. Во-вторых, ввиду активного развития лексического состава текстов сферы «информационной безопасности», в терминосистеме появляется большое число некодифицированных единиц. Кроме того, в связи с культурными особенностями восприятия, степенью эрудированности переводчика, а также его знакомством с тематикой текста, может возникнуть субъективная интерпретация значения термина.

Для нахождения правильного перевода термина необходимо владеть информацией о структурно-семантических особенностях терминологических единицы сферы «информационная безопасность» ориентироваться в тематическом поле переводимого текста, а также выработать переводческую стратегию во избежание субъективного понимания значения.

В ходе исследования структурно-семантических особенностей терминологии сферы «информационная безопасность» было проанализировано 520 терминологических единиц. Источником для отбора терминологии послужили три текста научного жанра в сфере «информационная безопасность» а также словарь по системной и программной инженерии [1].

В рамках проведения лексико-семантического анализа терминов сферы «информационная безопасность» были проделаны следующие этапы:

- Определение понятий «терминология» и «термин» и характеристика научного стиля.
- Описание лингвистических методов изучения термина как основного предмета терминоведения.
- Отбор терминов, используемых в текстах научного жанра сферы «информационная безопасность» на английском языке.
- Проведение структурно-семантического анализа терминов.
- Классификация терминов на основе общности отдельных признаков.

Цель текстов научного стиля: наиболее точно, логично и однозначно выразить мысль. Основная задача научного стиля - описание объекта исследования [4, с. 29]. Особое внимание следует уделить лексике. Именно лексический состав научно-технических текстов активно развивается на данный момент.

В лингвистике существует два основных подхода к пониманию термина: термин как особая лексическая единица (Д.С. Лотте) [5, с. 152] и термин как любая лексическая единица, выполняющая особую функцию (Г.О. Винокур) [2, с. 5]. Обобщая совокупность лингвистических аспектов термина, можно заключить, что термин – это функциональная лексическая единица, выполняющая номинативную функцию. В терминоведении в структуру термина включаются функциональная, формальная и содержательная характеристики, В.М. Лейчик определяет термин, как лексическую единицу, функционирующую в языке и служащую для наименования понятий теории специальной отрасли знаний или деятельности [4, с. 30]. Термин – единица профессионально-научного зна-

ния, которая служит для обеспечения эффективности межкультурной коммуникации. Терминология – система терминов научного языка, каждая единица которой обладает четко отграниченным значением.

При изучении терминов в лингвистике применяются два подхода: исследование формальной и семантической структуры отдельных терминов с последующим нахождением общих признаков последних; исследование терминов в составе совокупностей (терминологий) с выявлением их общности и особенностей их содержательных и формальных связей друг с другом [4, с. 142]. Анализ терминов, проведенный в рамках данного исследования, опирается на принципы первого подхода.

По взятым за основу классификациям С.В. Гринева-Гриневича [3, с. 122, 124-125] был проведен анализ терминов, который показал, что, среди рассмотренных 520-ти английских терминологических единиц сферы «информационная безопасность», 39% однокомпонентных и столько же двухкомпонентных, а доля многокомпонентных терминов составляет 22% (диаграммы 1-3).

Семантический анализ терминологических единиц показал, что 46% от общего числа отобранных терминов составляют единицы, образованные путем терминологизации общеупотребительного значения слова за ними следуют термины, созданные при помощи расширения значения существующего ранее слова и составляют 26% от общего количества терминов. Следующие две группы терминов, образованные на основе метафорического переноса значения общеупотребительного слова, а также путем межсистемного заимствования, представляют одинаковые доли в 14% процентов (диаграмма 4).

Компонентный состав

■ Однокомпонентные ■ Двухкомпонентные ■ Многокомпонентные

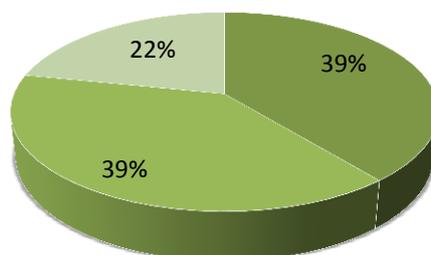


Диаграмма 1

Двухкомпонентные

■ NN ■ AN ■ VingN ■ VedN ■ N of N

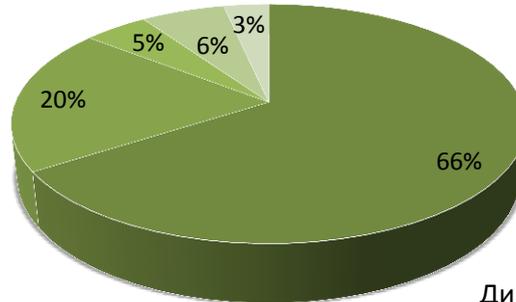


Диаграмма 2

Многокомпонентные

■ Аббревиатуры ■ N+N+N ■ N + of + N + N ■ Adj+N+N ■ Adj + N + N + N ■ Другие

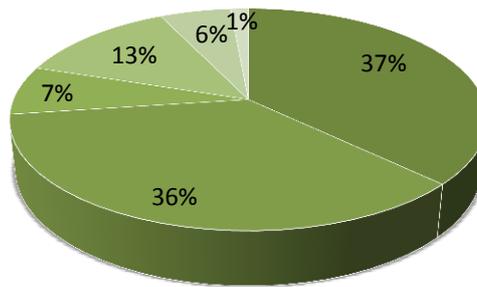


Диаграмма 3

Семантическое словообразование

■ Терминологизация ■ Расширение значения
■ Метафорический перенос ■ Межсистемное заимствование

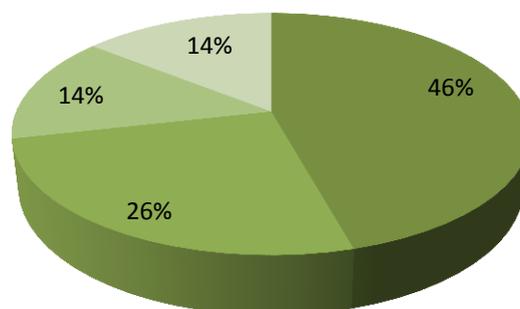


Диаграмма 4

К возможным способам избежания субъективной интерпретации перевода терминов стоит отнести учет особенностей реального функционирования лексики в научно-технических контекстах. Например, термин *black box* может иметь две версии перевода, в зависимости от контекста:

| Контекст | Возможный перевод термина |
|--|--|
| A <i>black box</i> approach was utilized during the tests. | Метод черного ящика <i>Подход, в соответствии с которым при рассмотрении системы или элемента системы считаются известными их входы, выходы и общее назначение, а их внутреннее устройство или способ реализации неизвестны или несущественны.</i> |
| Several research projects have attacked the problem of performance debugging in distributed systems, but have taken less radical approaches to the problem of <i>black-box</i> components. | Черный ящик <i>Система или элемент системы, для которых определены входы, выходы и общее назначение, но внутреннее устройство или способ реализации которой неизвестны или несущественны.</i> |

Однако не только лексическое окружение влияет на перевод того или иного термина, но и особенности его употребления в профессиональной среде. Ввиду того, что сфера информационной безопасности активно развивается, терминология данного тематического поля постоянно пополняется новыми единицами. В данном случае главной проблемой для переводчика является то, что термины еще не кодифицированы, т.е. у них нет четко определенного значения а также закреплённой формы и норм употребления. В таких условиях основной задачей переводчика становится создание новой терминологической единицы в ПЯ.

При этом необходимо учесть, что инвариант на уровне плана содержания – первостепенное условие, которое необходимо соблюдать при переводе научно-технических текстов. Для соблюдения содержательной точности перевода необходимо обратиться к письменным или устным контекстам, в которых эти терминологические единицы уже были употреблены, а также проконсультироваться непосредственно со специалистами, использующими эти термины в процессе профессиональной коммуникации.

Благодаря полученной информации о референте можно сформулировать сигнификативное значение объекта реальности в ПЯ, при этом следует сравнить получившуюся версию перевода термина с теми, что были получены ранее в ходе переводов текстов данного тематического поля. Заключительным этапом работы над переводом термина будет выбор версии, наиболее часто употребляемой в сфере профессиональной коммуникации.

Литература

1. Батоврин В.К. Системная и программная инженерия. Словарь-справочник: учеб. пособие для вузов. – М.: ДМК Пресс, 2010. – 280 с.
2. Винокур Г.О. История русского литературного языка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 184 с.
3. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/С.В. Гринев-Гриневич. – М.: Академия, 2008. – 304 С.
4. Котюрова М.П. Стилистика научной речи: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – Изд. 3-е. - М.: ЛКИ, 2007. - 256 С.
6. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. – М.: АН СССР, 1961. – 160 с.

М.И. Пойлова

Севастопольский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

С каждым годом всё больше иностранцев и иммигрантов проявляют интерес к русскому языку, они стремятся как изучить его сами, так и обучить ему своих детей. Доказано, что ребёнок до подросткового возраста лучше усваивает разговорный иностранный язык, чем взрослый человек, но ученые до сих пор не могут прийти к единой точке зрения, с какого именно возраста лучше начинать обучение. Отдавая малышам на всевозможные дополнительные языковые занятия, родители стараются начать подобное обучение в самом раннем возрасте. Главная

задача педагога – заинтересовать ребенка. Детский ум надо вдохновлять красотой слова, мысли, а красота родного слова, его волшебная сила раскрывается, прежде всего, в сказке. «Русские сказки позволяют развивать устную и письменную речь учащихся, а также лексическую, лингвокультурологическую и лингвострановедческую компетенции» [1, с. 3]. Наша задача – разобраться, как правильно использовать сказку в обучении русскому языку, учитывая возрастные особенности и уровень владения языком, рассмотреть новые формы подачи материала.

Почему мы свой выбор остановили именно на сказке? Сказки – это народная мудрость, прошедшая сквозь века. И они же – волшебный мост, который два мира – детский и взрослый, соединяет [8, с. 32]. И действительно, ничто лучше не наладит связь учителя и ребёнка, ориентируя маленького ученика на позитивный настрой. «Сказка – это, образно говоря, свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли и речи», – считал выдающийся педагог В.А. Сухомлинский [9, с. 5]. Главным достоинством сказки в преподавании учащимся уровней А1 – В1, является близость, доступность и понятность языка сказки детям. Именно язык сказки – лаконичный, выразительный, ритмичный [3, с. 31] станет близким для детей любых национальностей и поможет им преодолеть речевой барьер, стимулируя их к изучению ещё и русской культуры.

Давно замечено, что сказки разных народов очень схожи между собой: повторяются сюжетные ситуации, действия зверей и птиц. Но при всем том у каждого народа сказки особенные [2, с. 4]. Изучение языка на основе сказок, с одной стороны, упрощает восприятие, так как они схожи с приданиями родной культуры детей, а с другой, – акцентирует их внимание на различиях. «Преподавателю РКИ следует учитывать национальные, культурные и религиозные особенности обучающихся, потому что в противном случае может возникнуть конфликт между преподавателем и студентом, основанный на различных социокультурных, ментальных представлениях, однако одинаково верно обоснованных с двух сторон» [6, с. 78].

Использование сказки на уроке представляет широкий спектр средств обучения: демонстративные, наглядно-плоскостные, печатные, электронные и аудиовизуальные. Интересным методом подачи материала народных сказок представляется просмотр экранизированных анимационных фильмов, таких как «Алёша Попович и Тугарин Змей», «Иван Царевич и Серый волк», «Крошечка-Хаврошечка» и др. [11, с. 170]. Такие современные многосерийные мультфильмы, как «Маша и медведь», созданные по мотивам русских народных сказок, возрождают

интерес к русской культуре и языку. Использование на уроке популярного за рубежом мультсериала – привлечёт детей [8]. Можно продемонстрировать фрагмент с субтитрами (для всех уровней владения языком) и в форме беседы обсудить – что общего у «Маши» из сказки с «Машей» из видеоролика, урок лучше завершить творческим заданием, например, написать свою сказку или эссе на тему «А чтобы я сделал на месте Маши?», такие задания подходят начиная с уровня В1.

Эффективность обучения прямым образом зависит от выбора сказки учителем. При отборе текста стоит учитывать возраст, уровень владения языком и культурную составляющую. Обратимся для этого к классификации А.Н. Афанасьева, который выделяет следующие типы сказок.

1. Сказки о животных (самые древние), они подходят для детей, начиная с дошкольного возраста и с уровня А1 [4, с. 28]. Для подачи материала хорошо подойдёт кукольный театр, милые детскому сердцу зайчики и ласточки – не просто сказочные существа. Они – воплощение добра, поэтому обязательно найдут отклик у детей. Преимуществом данных сказок является то, что можно сравнить животных, героев местных сказок, обитающих в их краях, с персонажами русских народных сказок. Если уровень владения языком высокий, то детей можно привлечь к инсценировке сказки (театр теней, актёрская игра и т.п.).

2. Волшебные сказки – одни из самых ярких сказок в мировом фольклоре, самые распространённые и широко известные. Они изобилуют чудесами: страшные чудовища (Баба Яга, Кощей, Змей Горыныч), волшебные предметы (ковёр-самолёт, шапка-невидимка, сапоги-скороходы) [4, с. 31]. Эти сказки больше подойдут для детей постарше, начиная с начальных классов. Учеников с уровнем владения русским языком выше В2, можно ознакомить с традиционными элементами костюма, используя описательный метод, например, Василиса Премудрая носит кокошник – женский головной убор, Иванушка-дурачок ходит в лаптях (плетёная обувь селянина) и т.п.

3. Бытовые или авантюрные сказки имеют реалистичный характер, при этом они необыкновенные, неслыханные, рассказывают о совершенно невозможном. Они лучше всего знакомят учеников с бытом русского народа, его самобытностью. Так как большинство сказок этой группы обладают острой сатирой, они наиболее всего подходят для обучения учеников средней и старшей школы [4, с. 37].

4. Докучные – это сказки с бесконечно повторяющимся содержанием. Они бывают как поэтические («Жили были два солдата»), так и прозаические («Про белого бычка», «На колу мочало»). Эти сказки ритмичны и легко учатся, хорошо подходят для всех уровней владения языком за счёт многократных повторений [4, с. 38–39].

Самый яркий отклик наблюдается во время организации театрализованного представления, учащиеся чувствуют ответственность и личную заинтересованность. Сказка не оставляет ребёнка равнодушным наблюдателем, а делает его активным участником происходящего, переживающим вместе с героями каждую неудачу и каждую победу [3, с. 30]. Вариантов применения сказки множество, начиная с игр «Опиши сказочного героя», «Живые картинки» и заканчивая инсценировками «В гостях у сказки», «Жили-были» [7, с. 49, 74]. За счёт цепной композиции, включающей в себя, как правило, троекратные повторы [3, с. 31], дети лучше усваивают материал и запоминают незнакомые слова. Рекомендуется использовать экранизированный материал, он представляет звуковое и зрительное сопровождение лексических единиц [11, с.171]. Творческое задание придумать сказку самостоятельно разовьёт воображение и укрепит полученные знания, также приветствуются сопровождающие рассказ иллюстрации, подготовленные детьми, мы рекомендуем использовать их в качестве домашнего задания. Данный подход позволяет учащимся в большей степени понимать семантическую сторону слов и словосочетаний, правила и ситуативность их употребления, а также знакомиться с реалиями русской культуры, русским фольклором, с загадочным и непредсказуемым русским характером.

Учитель может использовать текст народной сказки, адаптированный текст, авторские сказки, может написать сказку самостоятельно или в соавторстве с детьми во время учебного процесса. Может использовать сказку, написанную учеником.

Чаще всего текст сказки требуется адаптировать. На что же в первую очередь нужно обратить внимание? Для начала следует определить, каким уровнем языка владеют дети и, в зависимости от этого, «упрощать» текст, заменять сложные слова знакомыми ученикам синонимами, не использовать архаизмы и избегать большого количества фразеологизмов. Необходимо заранее проработать материал, чтобы доступно объяснить смысл незнакомого слова или словосочетания.

Преподавая русский язык, мы преподаём язык русской культуры, поэтому в первую очередь мы должны формировать положительный образ страны и русских людей у учащихся, подавая личный пример. Наша задача состоит в том, чтобы дети благоприятно восприняли лингвокультуру, чтобы не оттолкнуть их от познавательного стремления. Также стоит обратить внимание на отсутствие в используемой сказке негативных оценочных характеристик других культур (могут встречаться в сказках о солдатах) [7, с. 72-73]. Если в тексте есть сюжеты или сцены, неприемлемые другой культурой, то лучше опустить эти части

или вовсе отказаться от данного материала. Так, например, в мусульманской аудитории, не стоит упоминать о поцелуях («Сказка о мёртвой царевне»). Следует избегать излишней мистики и религиозности, например, «Чёрт и мужик», «Ведьма», «Ночь перед Рождеством» и т.п. Всё вышперечисленное может вызвать у детей или их родителей негативную реакцию, соответственно, универсальным выбором сказок для обучения русскому языку будут сказки о животных.

Из новых форм обучения можно назвать тематические веб-квесты, на данный момент они ещё не широко распространены, но уже сейчас можно увидеть их перспективность в будущем. Учителя могут использовать их как домашнее задание или проходить квест на уроке, плюсы в том, что дети учатся быстро ориентироваться в информации на иностранном языке, повторяя пройденный материал и получая новые знания. У школьников появляется стимул пройти его как можно быстрее, в классе можно устроить соревнование с призом для победителя.

Всё более популярным становится дистанционное обучение. Виртуальные уроки по *Skype* чаще всего не отличаются от очных. При использовании различных функций программ для видеокамеры можно намного разнообразить урок, в том числе и посвященный сказке. Пример задания: расколдуй меня, когда вместо вашего изображения появляется клоун, матрешка, Баба-яга, фокус с появлением и исчезновением картинок, задания от анимированных героев, персонажей сказок. Дети часто пытаются избежать вербального ответа, используя указательный жест. В ситуации онлайн-занятия ребенок быстро понимает, что учитель не видит, куда он указывает и чаще использует речь, объясняет. Это благоприятно влияет на развитие речи. Программа *HP MediaSmart* позволяет заменить изображение учителя с помощью функции аватар на матрешку, Петрушку, собачку и других персонажей. Тогда занятие будет вести герой, причем он будет повторять движения учителя: моргать, наклонять и поворачивать голову, шевелить губами. Можно сказать, что вас заколдовали и если ребенок выполнит задание, то спасет вас. Эти приемы позволяют привлечь и удержать внимание и интерес [5].

Использование сказки при изучении русского языка как иностранного представляет нам широкий спектр возможностей. Сочетая уже известные, проверенные средства обучения с инновационными, грамотно подбирая материал к занятию, используя электронные ресурсы, учитель может создать запоминающийся, необычный, интересный урок, который будет мотивировать детей к дальнейшему обучению русскому языку. Сказка становится универсальным способом обучения, подходящим разновозрастной аудитории, всем уровням владения языком, независимо ни от национальности, ни от расстояния.

Литература

1. Адонина Л.В., Матвеев В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Читаем русские сказки. – Учебное пособие. – М.: Перо, 2016. – 127 с.
2. Аникин В.П. Русская народная сказка. – М.: Детская литература, 1978 – С. 4–6.
3. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. – М.: Академия, 2001 – С. 31, 75–76.
4. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению. – М.: Академия, 2004 – С. 55, 20–39.
5. Ершова Е. «Как преподавать детям с использованием скайпа». – Режим доступа: http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_ (дата обращения: 12.09.2016)
6. Корнилова Т.В., Матвеев В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Компоненты лингводидактической системы обучения иностранных филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств // Вестник МГОУ. – Сер. Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 74–80.
7. Кудоярова Т.В., Маркевич Е.В., Рябова Е.А., Филиппова В.М., Кравченко Е.А. Методические материалы к проведению мероприятий по продвижению русского языка – М.: Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина, 2016 – С. 81, 48-50, 72-73.
8. Некрасова З., Некрасова Н. Как найти контакт с ребёнком. – 2011. – Режим доступа: <http://fictionbook.ru/static/trials/00/66/13/00661355> (дата обращения: 15.09.2016).
9. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х тт. Т. 1 / В. А. Сухомлинский ; сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – Москва : Педагогика, 1979 – С. 29.
10. Наша Маша: Американские СМИ назвали российский мультфильм «Маша и Медведь» классикой будущего. – 2015. – <https://russian.rt.com/article/105590> (дата обращения: 10.09.2016)
11. Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2016 – С. 170–171.
12. Трыгуб И.С. Лингвометодический потенциал народных сказок в обучении русскому языку как иностранному младших школьников. – 2006. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/274/1652.php> (дата обращения: 10.09.2016).
13. Федотова И.Ю. Использование технологии веб-квест в обучении английскому языку. – 2015. – Режим доступа: <http://pedsite.ru/publications/79/7376/> (дата обращения: 19.09.2016).

Науч. рук.: Адонина Л.В., к-т филол. н., доц.

Н.В. Полякова, В.В. Воробьева
Томский государственный педагогический университет,
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

ПРЕДИКАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОСЕССИВНОСТИ В ДИАЛЕКТАХ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА¹

В последнее время в лингвистике возрос интерес к исследованию языковых категорий и средств их выражения. Наибольшее количество работ посвящено изучению универсальных категорий, в число которых входят такие категории как пространство, время, посессивность (притяжательность) и ряд других.

Языковые средства выражения данных категорий видоизменялись, их репертуар также претерпевал значительные изменения.

В.Н. Топоров отмечает: «... развитие языка в сторону имманентной знаковой системы привело к формированию новых языковых функций, получивших преобладание над функцией освоения мира, которая перестала со временем осознаваться как таковая; однако развертывавшееся в ней содержание (освоение – притяжание) было перенесено в пределы формирующегося категориального уровня, где оно оказалось еще органичнее и прочнее укорененным в категории притяжательности» [1, с. 146].

Посессивные отношения могут быть представлены в языках атрибутивными и предикативными конструкциями: это и собственно владение материальными объектами, и отношения «часть/целое», которые тесно связаны с понятием отчуждаемости/неотчуждаемости. Не все исследователи включают так называемую неотчуждаемую посессивность (*У него зелёные глаза*) в состав посессивных конструкций. Учёные не пришли к единому мнению по поводу того, какой тип посессивности – отчуждаемый или неотчуждаемый – возник раньше. Однако большее распространение получила точка зрения, что «неотчуждаемость» – более древний конструкт, а «отчуждаемость» – производное, вторичное явление [3, с. 53].

В так называемых Набео-языках для выражения атрибутивной и предикативной посессивности используется генитив, притяжательные местоимения и конструкции с глаголом *иметь*.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-04-00406 «Типология категории посессивности на материале языков обско-енисейского ареала».

В Esse-языках наблюдается аналогичная выраженность атрибутивной посессивности, конструкции же с глаголом *иметь* относятся к периферии средств выражения посессивных отношений, центральное место занимают конструкции с глаголом *быть* [6, с. 61].

Отличительны черты предикативной посессивности: объект посессора находится в близости от посессора минимальный промежуток времени, посессор является локативной целью обладаемого, посессор имеет минимальный контроль над обладаемым [5, с. 26].

Предикативные конструкции принято подразделять на конструкции обладания (в финно-угорской традиции данные конструкции раньше обозначались как *habeo*-конструкции) и конструкции принадлежности.

Категория посессивности входит в число важнейших категорий селькупского языка. Данная категория является семантически сложной, поскольку в ней находит отражение множество разных отношений: принадлежность части целому, обладание, неотчуждаемая и отчуждаемая принадлежность. Посессивность как лингвистическая категория в селькупском языке может быть определена как отношение двух предметов, именуемых посессор и обладаемое, выражающих семантическое понятие «притяжательности» и связанных между собой особым образом [3, с. 51].

В селькупском языке класс посессивных глаголов не сформировался. В значении *verba habendi* выступает глагол бытия в составе посессивных конструкций. Значение «иметь, обладать» передаётся глаголом *ēqo*, противоположное значение – глаголом *čaŋkīqo* в сочетании с обладателем и обладаемым.

Если обладатель выражен именем существительным, тогда конструкция передаёт отношение предметной принадлежности. Если обладатель выражен личным местоимением, тогда конструкции передаёт отношение личной принадлежности [1, с. 84].

Рассмотрим более подробно прототипические случаи выражения посессивности.

В диалектах селькупского языка исследователями выделяется пять типов предикативных конструкций, содержащих в своем составе глаголы *ēqo* и *čaŋkīqo* [1, с. 84-85].

Предикативные посессивные конструкции первого типа состоят из имени существительного в форме именительного падежа лично-притяжательного склонения и глагола *ēqo* или *čaŋkīqo*.

Ив. *qomdem aza kot'iŋ eja* 'У меня есть немного денег'; Карг. *matqun wargak, šogom eja* 'Я в доме живу, у меня печка есть'; Нельм. *ažam ambam eja* 'У меня отец и мать были'.

Второй тип предикативных посессивных конструкций образуется при помощи имени существительного в форме именительного падежа безличного склонения и имени существительное в форме именительного падежа лично-притяжательного склонения и глагол *ēqo* или *čaŋkiqo*.

Нап. *na ŋalyur nepsed βary ək* 'У этой женщины большая грудь (букв. эта женщина грудь её большая есть)'

Предикативные посессивные конструкции третьего типа содержат в своем составе имя существительное в форме местно-личного падежа безличного или лично-притяжательного склонения и имя существительное в форме именительного падежа безличного или лично-притяжательного склонения и глагол *ēqo* или *čaŋkiqo*.

Ив. *pongees-nan qβezi porŋit eja* 'У Пёнегесе железная шуба-его есть'; Нап. *kanan-nan nüzədj čaŋβa* 'У собаки хозяина-её нет'; Ив. *araga-nan tant t'angβa* 'У старика ума-его нет'.

Предикативные посессивные конструкции четвертого типа состоят из личного местоимения в форме именительного падежа и имени существительное в форме именительного падежа безличного или лично-притяжательного склонения и глагола *ēqo* или *čaŋkiqo*.

Нап. *man ija-m t'angβa* 'У меня сына нет (букв. мой сын-мой отсутствует)'

Пятый тип предикативных посессивных конструкций образуется при помощи личного местоимения в форме местно-личного падежа и имени существительное в форме именительного падежа безличного или лично-притяжательного склонения и глагола *ēqo* или *čaŋkiqo*.

Нап. *ta-nan manma eja* 'У меня дом-мой есть'; Ив. *ta-nan orom t'angβa* 'У меня силы-моей нет'.

Проведённый статистический анализ предикативных посессивных конструкций в центральных и южных диалектах селькупского языка свидетельствует о том, что наиболее распространёнными конструкциями являются конструкции с именем существительным или местоимением, оформленным показателем *-nan* и глаголом *ēqo* или *čaŋkiqo*.

В дальнейшем представляется необходимым провести сопоставительное исследование предикативной посессивности в языках обско-енисейского ареала, а также осуществить анализ атрибутивной посессивности в самодийских языках в сопоставлении с финно-угорскими языками.

Список сокращений

Ив. – Иванкино, Карг. – Каргасок, Нап. – Напас, Нельм. – Нельмач

Литература

1. Беккер Э.Г., Алиткина Л.А., Быконя В.В., Ильяшенко И.А. Морфология селькупского языка. Южные диалекты. – Ч.I. – Томск: ТГПИ, 1995. – 292 с.
2. Едыгарова С. Категория посессивности в удмуртском языке. Режим доступа: www.ut.ee/Ural/ariste/loputood/Edygarova.Dr.pdf (дата обращения: 12.09.2016).
3. Полякова Н.В. Средства выражения посессивных отношений в диалектах селькупского языка // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований, 2015. – Вып. 4 (10). – С. 51–54.
4. Топоров В.Н. О некоторых предпосылках формирования категории притяжательности // Славянское и балканское языкознание. Проблемы диалектологии. Категория посессивности / Под ред. Л.З. Калнынь, Т.Н. Молошной. – М.: Наука. – С. 142–167.
5. Heine B. Possession. Cognitive Sources, Forces and Grammaticalization. – Cambridge: CUP, 1997. – 292 p.
6. Seiler H. Possession as an operational dimension of language. – Tübingen: Gunter Narr, 1983. – 320 p.

Е.В. Пулов

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН КОГНИТИВИСТИКИ И КОММУНИКАТИВИСТИКИ

Современный этап развития лингвистики отличается динамичностью и изменениями в методологическом плане, которые связаны с антропологическим направлением в языкознании. Данный процесс затронул не только лингвистическую науку. Психология, социология, культурология также признают человека центром не только мироздания, но и центром сосредоточения всей научной мысли. Таким образом, комплексный подход, заключающийся в разностороннем рассмотрении изучаемой проблемы, позволяет добывать объективные знания об исследуемом предмете.

С развитием лингвистики начинают динамично изучаться наиболее перспективные области данной науки, в том числе учение о языковой личности. Исследования прошлых лет, опирающиеся на чистое описание языковой системы не позволяет достичь желаемого результата, поэтому в настоящее время актуальность изучения языковой личности не вызывает сомнения, играя ключевую роль в развитии наук смежных с лингвистикой: психолингвистика, прагмалингвистика, лингвокультурология, социоллингвистика, лингвистическая философия, этнолингвистика, нейролингвистика. При этом языковая личность все более волнует современных ученых [2, 6]. Такой подход предопределяет разные классификации понятия «языковая личность» [1, 3].

Изучение языковой личности происходит на стыке смежных наук, что повышает эффективность результатов исследования. Как пишет в своих работах А. К. Киклевич, в современной научной картине мира существует два подхода к методологии исследования: коммуникативизм и когнитивизм [4]. Первый опирается на практические данные, так как термин «коммуникативизм» близок к понятию «коммуникация», которое является синонимом общения. В коммуникации участвует речь человека, которая практична и индивидуальна в отличие от языка, который социален. Вторым подход делает акцент на теоретическую базу, на базу познания, связанную с ментальным подходом к изучению проблемы. В основе когнитивизма лежит абстрактная гипотеза, чистая идея, которая подтверждается или опровергается с помощью экспериментальных данных.

Языковая личность – это носитель языка, который характеризуется на основе созданных им текстов, с точки зрения применения в этих текстах системных средств данного языка. Языковая личность – сложный комплексный механизм. От эффективности функционирования понятия «языковая личность» зависит перспектива развития комплексного подхода к языковым вопросам отечественной и мировой лингвистики.

Языковая личность может рассматриваться как на синхроническом этапе, так и в диахронии. Существуют описания языковой личности поэтов и писателей (Н. С. Гумилев), политических деятелей (А. Меркель, В. В. Путин, В. В. Жириновский, Г. А. Зюганов), ученых (И. А. Бодуэн де Куртенэ), литературных персонажей (Воланд). Сущность понятия «языковая личность» заключается не только в формальном описании текстов и речей в трехуровневой модели: вербально-семантической, лингвокогнитивной, прагматической [3], но и в выявлении роли данной личности в мировой истории на основе лингвистиче-

ских данных. Необходимость применения когнитивного и коммуникативного подхода обусловлена следующими задачами:

- 1) выявить и описать основные средства репрезентации языковой личности;
- 2) описать особенности культурной и языковой картины мира носителя языка;
- 3) изучить приемы речи, которые использует данная языковая личность с целью максимально эффективного применения коммуникативных тактик и стратегий;
- 4) охарактеризовать личность с точки зрения психологии, социологии;
- 5) доказать, что в основе новой информации или ремы являются метафоризация и интертекстуальность.

Важную роль в формировании языковой личности играет информационная база данных, которая отвечает за объем текстов, на основе которых осуществляется исследование. Все большую популярность приобретает рассмотрение личности не только на базе текстов, но и на основе невербального общения. Некоторые ученые используют термин «коммуникативная личность» [5, 7], включая как раз невербалику как яркий элемент формирования образа. Но этот подход, очевидно, можно применять лишь на современном этапе изучения. Исследования языковой личности на текстовой базе применимо к изучению языковой личности ученых прошлого (И. А. Бодуэна де Куртенэ, Мелетий Смотрицкий).

Таким образом, языковая личность изучается с помощью разнообразных подходов и классификаций, опирающихся на когнитивизм и коммуникативизм. Одна из главных задач – создание и воплощение объективного образа исследуемой личности. Все большую популярность приобретает языковая личность политиков, художественных персонажей, ученых. Это делает языковую личность одним из перспективных направлений современной лингвистики и смежных с ней наук.

Литература

1. Богин Г.И. Концепция языковой личности. Автореф. дисс – М., 1982 . – 81 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена. – 2002. – 477 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука. – 1987. – 263 с.

4. Киклевич А.К. О принципах функциональной классификации в грамматике // *Лінгвістичні студії*. – 2005. – XIII. – С. 16–24.
5. Конечкая В.П. Социология коммуникаций. – М.: Международный университет бизнеса и управления. – М. – 1997. – 304 с.
6. Парсамонова В.Я. Языковая личность учёного в эпистолярных текстах. Автореф. дисс. ... Саратов, 2004. – 23 с.
7. Филиппова О. В. Тактики косвенного речевого воздействия в структуре коммуникативной личности учителя-филолога // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. – №91. – 2013. – С. 82 – 93.

А.Н. Пучко

Белорусский национальный технический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В техническом вузе целью обучения иностранному языку является формирование профессиональной компетенции и овладение профессиональными и языковыми средствами, характерными для определённой специальности. Цель любого преподавателя – подготовить специалиста, способного творчески сочетать профессиональную и языковую компетенции в условиях современного научно-технического общества. В рамках обучения в техническом вузе, принимая во внимание количество аудиторных часов, достижение этой цели требует дополнительных усилий. Параллельно с подготовкой к занятиям преподаватель должен уделять особое внимание организации самостоятельной работы студентов, являющейся составной частью учебного процесса. Языковое образование должно быть направлено на овладение языком как средством общения в области будущей профессиональной деятельности, чему должно способствовать эффективное внедрение инновационных технологий.

Проектное обучение (project-based learning) является самой творческой инновационной технологией и имеет ряд преимуществ. Прежде всего, метод проектов – это многоуровневый подход к изучению языка, охватывающий чтение, письмо, говорение и аудирование. Этот метод позволяет студентам творчески реализовать свои знания, активизирует их самостоятельное мышление и способность работать с информацией, представленной как на родном, так и на иностранном языке.

Существуют определённые требования к использованию этого метода на занятиях, и задача преподавателя правильно организовать работу студентов над проектом. В рамках данного метода студентам может быть предложено написание работ, темы которых они выбирают самостоятельно. Обязательным условием является связь темы со своей специальностью и наличие значимой в исследовательском плане проблемы и поиска ее решения. На этом этапе очень важна консультация преподавателя, так как выбор темы проекта и его подготовка предполагают сравнительный анализ исследуемого вопроса, что может вызывать трудность у студентов.

Проектная методика предполагает самостоятельную работу студентов (индивидуальная, парная, групповая), что даёт возможность привлечь менее подготовленных студентов и дать им возможность раскрыть себя, что порой невозможно на занятиях при недостаточности аудиторного времени. Исходя из практики можно отметить, что большинство студентов выбирают парную или групповую работу над проектом. Очень важным на этом этапе является развитие обязательного компонента профессиональной коммуникативной компетенции – её информационной составляющей, предполагающей способность студента находить нужную информацию, определять степень её достоверности и новизны, использовать отобранные данные для решения поставленных задач.

Важным этапом работы над проектом является структурирование его содержательной части. Студенты должны уметь выделять логические этапы своей исследовательской работы с указанием результатов. Таким образом, во время презентации своих проектов студенты проявляют не только языковую, но и профессиональную компетенцию.

При подготовке студентов технических специальностей следует учитывать особенности их инженерного мышления и способность к поиску и анализу. Применение интерактивных методов, одним из которых является работа над проектом, позволяет создать условия для развития коммуникативных умений и навыков. Работая над проектом, студенты учатся уважать чужое мнение, развивают умение работать в группе, команде.

В качестве примера можно привести проекты, реализованные по теме *“Water Resources and Their Management”* на кафедре английского языка №2 Белорусского национального технического университета. Группе студентов первого курса, обучающихся по специальности

“Water-Supply Engineering and Sewage Disposal”, была предложена проблема, которую нужно было исследовать с разных точек зрения.

Необходимо отметить, что студенты первого курса не имеют опыта подготовки совместных проектов по специальности, поэтому роль преподавателя в процессе исследования очень важна. Преподаватель помогает более чётко определить цель и задачи проекта и возможные результаты. Так как над проектом работает несколько студентов, то каждый участник выбирает свою область исследования. Выбор студентом того или иного аспекта проекта часто зависит от уровня его языковой и профессиональной подготовки, интересов и мотивации. Не секрет, что у студентов неязыковых специальностей наблюдается низкая мотивация к изучению иностранного языка, потому что иностранный язык – трудный предмет, требующий много времени и упорства. Именно поэтому задача преподавателя – раскрыть творческий потенциал каждого студента, найти такие дидактические средства, которые пробуждали бы мыслительную деятельность студентов и интерес к иностранному языку. Использование проектной технологии на занятиях по английскому языку даёт возможность студентам с низкой мотивацией и невысоким уровнем языковой подготовки выбрать ту часть проекта, которая им более понятна и интересна и не вызывает больших языковых трудностей.

При подготовке вышеуказанного проекта, результаты которого были представлены на студенческой научно-технической конференции, часть студентов занимались поиском и сбором информации, другая часть – подготовкой сценария для видеоролика. Наиболее подготовленные студенты взяли на себя составление сценария для интерактивного общения с аудиторией во время презентации. Наиболее креативно и творчески настроенные ребята выучили и сыграли свои роли в видеофильме (один из участников проекта сыграл даже роль капельки воды – *a droplet*). В результате участникам проекта удалось создать неформальную обстановку, вызвавшую активное включение аудитории в обсуждение предложенной темы.

Таким образом, проектное обучение обладает большим образовательным потенциалом, поскольку иностранный язык используется в максимально приближённых к реальности ситуациях делового и профессионального общения и позволяет студенту максимально реализоваться. Проектная форма работы также даёт возможность студентам совершенствовать свои навыки самостоятельного исследования в заданной области и поможет им в дальнейшем реализовывать более сложные проекты в своей профессиональной деятельности.

А.А. Романов

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

БЕНЕФИЦИАРНЫЕ СМЫСЛЫ В ИНФОРМАТИВНОЙ МЕДИА-СФЕРЕ

Развитие электронных коммуникаций, в частности, Интернет и других сетевых коммуникаций открыло путь глобальному присутствию в медиа-пространстве определенных ценностей и поведенческих норм и дало возможность обеспечивать возрастающие мощности в сфере контроля общественного мнения посредством разнообразных СМИ, в том числе и через увеличение потока воздействующих коммуникаций. Глобализация масс-медиа изменила подход к пониманию самой информации, которая становится «все менее отличимой от пропаганды» и которая все больше схожа с «манипуляцией символами в целях влияния на взгляды», убеждения, верования [ср.: 1; 2; 3; 22].

Особую роль в этом процессе играют глобальные Интернет-коммуникации, *которые благодаря чрезвычайной скорости своих потоков информации затрудняют её осмысление*, что позволяет порождать «сконструированные» информационные послания (сообщения) с меметическо-вирусными смыслами. Вездесущий охват быстрых потоков сетевой информации экономит внимание её получателей на рефлексивную обработку несущих ею ценностей, меметическое содержание которых позволяет направлять восприятие на определенные предметные области и выставлять одни аспекты в выгодном для себя (бенефициарном) свете, а другие – оставлять в тени, расширяя функциональное поле для манипулятивных технологий в инфосфере.

Бенефициарные манипуляции в инфосфере базируются на функциональных характеристиках меметического механизма конструирования медиа-смыслов, способствующих формированию фокуса внимания, который заставляет (каузирует, побуждает) исчезать всё, что не входит в predetermined horizon скоординированных и сконструированных (т.е. фреймированных) событий. При помощи медиа-смысловой фокусировки внимания потребителей информационных посланий остается лишней (не нужной) постановка вопросов об истинности / ложности фактуальной (референтной) реальности, потому что формируется, конструируется в качестве истинной только медийная (дискурсивная) реальность, информация о которой распространяется, закрепляется и тиражируется как в индивидуальном, так и в массовом сознании благодаря меметическим свойствам её носителей и распространителей в виде мемов или регулятивов (ср. ситуацию с ОИ-2016).

Получается, что реальность создается верой и воображением в самом широком понимании, то есть от простейших механизмов самосохранения до конкретных инстинктов, управляемых мозговым стволом, от территориального поведения людей до абстрактного символизма их нервных импульсов, кодируемых в ментальные образы и полагающих основание мировоззрению человека. При этом образуется своеобразный круговорот и мена полюсов «ясность – неясность», «реальность – нереальность», ибо: «неясно», что является «реальным», а то, что становится ясным и понятным, не является «реальным» [1].

Медийная образность такой веры в нереальность новостных известий показывает и доказывает свою эффективность в плане коммуникативно-прагматического (манипулятивного) воздействия на массового адресата, которое опирается на *«механизм меметичности»* как основу циклического, социально обусловленного повторения моделей понимания социальной действительности, способствующего продвижению, «продавливанию» и закреплению структурированной в виде фреймовых конфигураций информации в ментальном пространстве индивида на уровне языкового сознания или языковой ментальности» [4; 5; 6; 7; см. также: 8; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 18]. Такую «продавливающую» особенность механизма меметичности циклического повторения информационных посланий подметил А. Менегетти [3], метафорически обыграв английские слова *message* и *massage*: «Информация строит нас», поэтому любое «послание есть *message*, нас массирующее» (ср. также эту фразу у Ж. Бодрийара [2]) и высказанное К. Беккером утверждение: «Кто управляет метафорами – управляет мыслью» [1].

Примечательно, что для адресата «мера веры» и «сама вера» по эффективности воздействия оказываются сильнее фактуальности (т.е. реального положения дел), ибо «вера», «авторитетное мнение», «субъективность» затрагивают эмоциональную сферу человека в большей степени, чем «сухой» факт и через неё (эмоциональную сферу) определяет большинство наших решений. Немецкий специалист по нейромаркетингу и визуализации эмоций Арндт Трайндл [20] отмечает в этой связи: «У нас сложилось ошибочное представление о человеке. Западная культура, основанная на христианских ценностях и античной философии, построила в честь человеческого разума *огромный храм, в котором не нашлось места эмоциям*. Однако именно это «изолированное» явление определяет большинство наших решений, принимаемых вполне сознательно».

По сути, фактуальное содержание (факт) никогда не входит само по себе в семантическое и коммуникативное пространство ментальных

репрезентаций, поэтому оно всегда учитывается и рассматривается в активированном фрейме под определенным углом зрения и эмоциональной окраски. Факт, – отмечал в начале XX века французский фотограф Анри Картье-Брессон, – сам по себе неинтересен, интересна точка зрения, с которой автор к нему подходит [11]. Присутствие эмоциональной окраски придает любому медийному посланию правдивость: «без эмоций – нет правды», полагает А. Трайндл. «Процесс восприятия начинается на подсознательном уровне *и не осмысливается человеком, пока не преобразуется в конкретную картину в сознании*. Отбор и оценка входящих визуальных раздражителей происходит в лимбической системе, где «живут» наши эмоции. Таким образом, человек сознательно воспринимает только то, что вызывает у него эмоции, связанные с удовольствием или, наоборот, со страданием» [20]. Ему вторит американский специалист в области неврологии А. Дамасио, перефразируя Декарта: «Я чувствую, следовательно, существую».

Следует отметить, что сама по себе *высказанная идея* или *коммуникативно-информационный стереотип* (паттерн, шаблон) не являются мемами до тех пор, пока не заставят каузировать (причинять, побуждать) любого их носителя в виде того или иного средства СМИ или других людей «реплицировать» – в терминологии Р. Докинза – её в ком-то ещё [подробнее см.: 6; 8; 10; 13]. Отметим, что каждая из подобных идей есть своего рода *мем* или *регулятив* как конкретное и единичное информативное образование, добавленное в медийное пространство с целью психопрограммирования или перепрограммирования массового адресата в дискурсивном пространстве [6].

Очевидно, что информационный механизм «круговращения моделей» постановочных медиа-посланий базируется на меметическом использовании информации, т.е. информации, порожденной и порождаемой процессами повторения и стереотипизации (т.е. циркулирующего «круговращения моделей» и «формул»), но не обязательно обусловленной референтной (фактуальной) соотнесённостью с действительным положением дел в мире. Из этого следует, что меметически окрашенная информация далека от реальности и не соприкасается с ней напрямую, так как она есть чистый носитель посланий или «репликатор», по Р. Докинзу, отражающий лишь «идею о единице передачи культурного наследия или о единице имитации». *Меметичность* в своём реальном единичном проявлении – *меме* – не превращается в действительность, а только функционально «служит машине, повторению», в трактовке А. Менегетти [3].

Получается, что реальность создается верой и воображением в самом широком понимании, то есть «от простейших механизмов самосохранения до конкретных инстинктов, управляемых мозговым стволом, от территориального поведения людей до абстрактного символизма их нервных импульсов, кодируемых в ментальные образы и полагающих основание мировоззрению человека [1].

Вероятно, по этой причине в последнее время крайне живучими и эффективными в глобальной системе публичных коммуникаций становятся различного рода технологические приёмы манипулятивного воздействия, опирающиеся на такие широко известные свойства медиальных Интернет-посланий, как скорость распространения информационных посланий, отсутствие границ их приёма, анонимность их создателя и отправителей, а также продолжительность хранения их тематической событийности и самой информации, которая, по выражению Р. Докинза, уже сама становится структурированной «формулой, по которой можно восстановить действие, возможно потому, что *действие и формула суть одно*» [21].

В результате складывается определенная картина, в которой человек, обладая информационными смыслами медиа-посланий, располагает и оперирует образами, которые взаимно связаны с реальностью, но только с реальностью самих образов или с образами медийно-дискурсивной реальности. Но тогда получается, что, обладая информацией меметически окрашенных («вирусных») посланий, человек обладает всего лишь *нарративно-исторической действительностью*, в которой сконструированный медийными посланиями образ и жизненная реальность только лишь кажутся обратимыми друг в друга [14]. Но в действительности же реализуется бодрийеровская «схема сокращения полюсов и круговращения моделей», где значимой оказывается «отрежиссированная постановочность» придуманной (описанной, нарративной, рассказанной) фактуальности таких образов. В этой связи можно сравнить меметическую живучесть и актуальность «круговращения моделей» лозунговых посланий с «прошивающими насквозь сознание идеями» [6;7; 14].

Примерами таких «прошивающих насквозь» или «живущих» идей, то есть «идей-стартеров или стартерных регулятивов» [5], способных активизировать массу людей, могут служить отдельные *слоганы* в рекламе («Жажда всё – имидж ничто»), *музыкальные мелодии* и *их тексты* (гимны, песни о Родине, баллады), *визуальные изображения, изобретения, мода*, *политические лозунги–заклинания* («Голосуй, а то проиграешь»; «Советское – значит отличное», «Майдан – революция до-

стоинства», «Украина – это Европа», «Слава героям – героям слава» и т.п.), а также такие *комплексные событийные понятия*, как «экология» и в зависимости от вида и рода деятельности «экологичность», например, *лингвоэкологичность*, «молитва», «проповедь», «глобальное потепление», «гендерное равенство», «всеобщая – расовая, международная, религиозная, межкультурная – толерантность», «мультикультурализм» и др. [подробнее см.: 8; 10; 11; 13; 14; 15; 16; 17; 19].

Литература

1. Беккер К. Словарь тактической реальности. Культурная интеллигенция и социальный контроль. – Vienna: Selene, 2002. – 61 с.
2. Бодрийяр Ж. Фантом современности. Тени молчаливого большинства, или конец социального / К. Ясперс, Ж. Бодрийяр // Призрак толпы. – М.: Алгоритм, 2007. – С. 180 – 280.
3. Менегетти А. Онтология и меметика. Пер. с итал. Е. Ус. Под общ. ред. П. Бернабей. – М.: Психологическое издательство, 2002. – 149 с.
4. Романов А.А. О формальном представлении смысловой организации текста // Текст как объект лингвистического анализа и перевода. Сб. научн. трудов. – М.: ИЯ АН СССР, 1984. – С. 102–111.
5. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: ИЯ АН СССР, Калининский СХИ, 1988. – 183 с.
6. Романов А.А. Политическая лингвистика: Функциональный подход. – М.– Тверь: ИЯ РАН, ТГСХА, 2002. – 191 с.
7. Романов А.А. Языковой портрет политика в суггестивной парадигме // *Ars Linguistica*. К 75-летию профессора И.П. Сусова. Межвуз. сб. научн. трудов. Отв. ред. проф. А.А. Романов. – М. – Тверь: ИЯ РАН, ТГСХА, 2002а. – С. 23–30.
8. Романов А.А. Мемезис перформативного знания о функционировании естественно-языковых практик [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК. – 2011, № 2. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
9. Романов А.А. Миметическая природа перформативных практик социальной интеракции // Функциональная лингвистика. Научный журнал. – Крым: Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования. – № 2, т. 2, 2011а. – С. 161–162.

10. Романов А.А. Матричная технология в манипулятивной Интернет-коммуникации // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// jf.spbu.ru/ conference/4279/4313](http://jf.spbu.ru/conference/4279/4313); [http://rus.jf.spbu.ru/ conference/3090/3107.html](http://rus.jf.spbu.ru/conference/3090/3107.html), свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. (дата обращения: 17.03.2014).
11. Романов А.А. Спин-докторинговая реализация ментальных репрезентаций в Интернет-коммуникации // Язык, коммуникация и социальная среда. Ежегодное международное издание. Вып. 13. – Воронеж: НАУКА – ЮНИПРЕСС; Воронежский гос. университет, 2015. – С. 88–118.
12. Романов А.А., Малышева Е.В., Новоселова О.В. Матричная технология в манипулятивной интернет-коммуникации // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. I Междунар. науч.- практ. конф. Сб. науч. работ. – Белгород: Константа, 2014. – С. 126–131.
13. Романов А.А., Малышева Е.В., Новоселова О.В. Спин-докторинговая реализация «принципа каузальной последовательности» ментальных репрезентаций в структуре фреймовой конфигурации // Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом. Международный научный семинар. Ч. I. Сб. науч. работ. – Белгород: БелГУ, 2014а. – С. 158–164.
14. Романов А.А., Морозова О.Н., Романова Л.А. Нарративный метод спин -докторинговой коммуникации со слотами фреймов // Языковой дискурс в социальной практике: сб. научн. тр. – Тверь: Тверь. гос. ун-т, 2015. – С. 251–258.
15. Романов А.А., Морозова О.Н., Романова Л.А. Фреймовая матрица спин-докторингового конструирования смыслов в системе публичных коммуникаций [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации: Электронный научный журнал. – 2015а, № 2. – С. 1–31. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
16. Романов А.А., Романова Л.А. Специфика воздействия резонансной информации в актах политической коммуникации // Политический дискурс в России – 5. Мат. постоянно действующего семинара. 22 апреля 2001 г. – М.: ИЯ РАН, Российский новый ун-т, 2001. – С. 72–74.
17. Романов А.А., Романова Л.А. Резонансная информация в политической коммуникации // Филология и культура. Мат. Третьей междунар. научн. конф. 16–18 мая 2001 г. Часть 3. – Тамбов: Изд-во Тамбовск. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, ИЯ РАН, 2001а. – С. 144–147.

18. Романов А.А., Романова Л.А. Меметическая основа как принцип научения коммуникативной интеракции // Проблемы совершенствования образовательного процесса в вузе в связи с переходом на новые образовательные стандарты. Сб. научно-методическ. трудов по материалам XXII Всероссийской научно-методической конференции. – Тверь: ТГСХА, 2012. – С. 163–164.
19. Романов А.А., Ульянич Г.А. Мелолийный дискурс как информационный медиум в системе публичных коммуникаций. – М.: ИЯ РАН, 2014. – 163 с.
20. Трайндл А. Нейромаркетинг: Визуализация эмоций. Пер. с нем. – М.: Альпина Бизнес букс, 2007. – 114 с.
21. Dawkins R. The Selfish Gene. – Oxford: University Press, 1976 (Revised Edition 1989). – 352 p.
22. Fiske J. Television and Postmodernism // Curran J., Gurevitch M. (eds.) Mass Media and Society. – L.: Edward Arnold, 1991. – PP. 55–67.

В.Б. Самбуева, О.Н. Нечаева
Бурятский государственный университет

ДИСКУРС-АНАЛИЗ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Перевод – деятельность довольно сложная, подразумевающая не только интерпретацию смысла текста одного языка, но и созданию нового, эквивалентного текста на другом языке, таким образом, чтобы эти оба текста имели одинаковый смысл.

Что касается перевода художественного текста, то он подразумевает не только интерпретацию смысла исходного текста (ИТ) и создание нового, переводного текста (ТП), но и также речевое творчество переводчика.

Художественный стиль является самым подвижным, творчески развиваемым из стилей. Данный стиль не имеет никаких границ на пути своего движения к новому, ранее неизвестному. Более того, новизна и необычность выражения становится условием успешной коммуникации в рамках этого функционального стиля.

На сегодняшний день существует множество методов и способов анализа художественного текста. На наш взгляд дискурсивный анализ является одним из подходов, который имеет важную роль в переводе.

В общих чертах целью дискурсивного анализа является выявление социального контекста, стоящего за устной или письменной речью, исследование взаимосвязи между языком и социальными процессами [3].

В переводе дискурс анализ имеет две сущности. С одной стороны, он является элементом обязательного набора операций, входящих в переводческую деятельность. Субъектом дискурс-анализа является сам переводчик. В задачи переводчика входит, в частности, выявление разнообразных связей текста с другими текстами, которые служат ему источниками дополнительной информации, без которой для выполнения качественного перевода ему не обойтись. С другой стороны, дискурс-анализ – это совокупность исследований дискурсов, выполняемых лингвистами – специалистами по дискурсу [1].

Широко известно, что фоновые знания являются основой национально-культурного владения языком. Важную роль фоновые знания играют в межкультурной коммуникации, когда участники коммуникативного акта являются носителями разных родных языков и представителями разных культур. Наличие у переводчика знаний о социальном, культурном, историческом фоне иностранного языка позволяет ему учитывать факторы (прагматика), переводить не просто сухой текст, а выходить за рамки этого текста, т.е. переводить дискурс, который включает в себя акт коммуникации, личности и взгляды участвующих в коммуникации, а также социокультурный контекст [2].

Фон, или контекст, – в самом широком смысле этого слова – вбирает в себя взгляды представителей субкультуры, к которой принадлежит автор (особенно если речь идёт о художественном или политическом тексте), степень влияния на автора других авторов или просто его друзей или врагов, а также иные биографические данные об авторе – например, где и когда он учился (это может быть важно для перевода художественной литературы, а также эссеистики и многих научных текстов) [2].

Текстовый фон может вмещать в себя общественнозначимые события, актуальные для понимания и толкования содержания текста, знания о тех или иных терминах и их употреблении, принятом в той или иной области культуры отправителя (автора оригинала), знания о привычках и традициях, о стереотипах, распространенных в релевантной для оригинала субкультуре, и многое другое. Знания эти обычно извлекаются из других текстов, посвященных аналогичной тематике, из писем, дневников или мемуаров автора, из текстов его соратников или противников, а также из словарей, справочников, газет, журналов, энциклопедий и из многих иных письменных источников. Важны также знания, получаемые переводчиком из устных источников: телевидения, радио, личного общения с людьми – свидетелями, современниками, экспертами в том или ином участке релевантной для разработки переводческой стратегии культуры или просто ее носителями [2].

Однако, дискурс это не только тексты, но и язык тела, мимика, фотографии, театр, кино, реклама, возможно, также живопись, архитектура, музыка, балет, опера, научные открытия. В понятие «дискурс» можно включить все, что является источником сведений о культуре ИТ. Одним словом, дискурс – это совокупность широчайшего спектра источников знаний, необходимых для адекватной трактовки смысла и содержания текста. На наш взгляд именно этот аспект важен для перевода художественного текста, в частности романа, т.к. для того чтобы перевести произведение такого жанра, необходимы широкие знания о культуре страны языка, на котором был написан текст для перевода [2].

В качестве объекта дискурсивного анализа для нашей статьи мы выбрали роман американской писательницы Дебби Дал Эдвардсон (Debby Dahl Edwardson) «Мое имя – Непросто» (My Name is Not Easy) о трех инуупиатских мальчиках – эскимосах, которых отправляют в католическую школу-пансион.

Как уже отмечалось выше, некоторые биографические знания об авторе могут иметь значимость при переводе художественной литературы. Большинство из событий, которые описываются в романе, происходили в реальной жизни. Дебби Дал Эдвардсон является супругой прототипа одного из трех главных героев.

Сюжет выбранного произведения сосредотачивает свое внимание на коренных жителях Аляски, поэтому, неудивительно, что оно изобилует словами и фразами коренных жителей этого штата США, *Iñupiaq – North Alaskan Eskimo* [4]. С их помощью автор описывает жизнь этого народа, создавая таким образом в произведении особый колорит.

Прежде чем приступить к переводу, переводчику необходимо собрать, как можно больше сведений об этом народе и их культуре. Так, при переводе названия этой народности, инуупиаты, необходимо знать о том, что инуупиаты были разделены на две региональные группы охотников и собирателей: тариурмиут («люди моря», живущие на северном берегу Аляски), и нунамиут («люди земли», жители континентальной части полуострова) [4]. На протяжении всего романа автор описывает быт, кухню, обычаи, связанные с морем и морскими животными, можно сделать вывод, что, скорее всего главные герои-братья принадлежат к первой региональной группе – «люди моря». И этот факт имеет большое значение для описания их быта.

Главными ремеслами инуупиатов являются охота и рыболовство, поэтому основную часть их рациона составляет мясо китов, рыба и мясо диких животных. Для того, чтобы передать все особенности быта, характерные для местности, в которой происходит действие в художественном произведении, Дебби Дал Эдвардсон использует слова из эскимосского языка.

Так, автор часто употребляет слово «*maktak*». Для того чтобы понять значение этого слова, мы воспользовались словарем *North Slope Iñupiaq to English Dictionary*, где нашли следующее объяснение: «*whale skin with blubber*» (традиционное блюдо эскимосской кухни). Одним из элементов дискурса-анализа является также анализ и сбор данных о принимающей культуре для того, чтобы перевод был адекватным и для реципиента языка перевода. В результате прочтения справочной литературы нами было обнаружено, что у жителей России, проживающих в Чукотском автономном округе, также есть такое традиционное блюдо – мактак, обозначающее то же самое. Однако, несмотря на это переводчику необходимо в ПТ дать пояснение, что мактак - это замороженные китовые кожа и сало/жир [4].

Следующие слова, относящиеся к пище инупиатов – «*quaq*» (*raw frozen meat, fish*) и *misiquaq* (*sea loil, rendered blubber in which meat is dipped*), обозначают реалии, которые в русском языке отсутствуют, поэтому, по нашему мнению, их следует передать транслитерацией с пояснением или же сделать дословный перевод «*quaq*» – сырое замороженное мясо или рыба; «*misiquaq*» – топленый тюлений жир с мясом.

В романе описывается еще один интересный факт, для полного понимания и перевода которого требуются дополнительные фоновые знания. Средний брат, которого в романе зовут Буна, влюбляется в девочку Чики и начинает дразнить ее, называя «*snowbird*». На русский язык данное слово можно перевести как «юнко зимний». Однако, на наш взгляд, такой перевод не будет адекватным и читателю может показаться, что это – обидное прозвище для Чики, что не соответствует истине. У инупиатов юнко зимний является хорошим предвестником перед охотой на китов, их часто называют предвестниками бога. Поэтому Буна дал Чики такое прозвище не с целью обидеть Чики, а наоборот, он дал ей ласковое прозвище. Эту дополнительную информацию переводчику необходимо ввести в текст в форме сноски или примечания.

Ниже мы приводим перевод предложения из романа, в котором автор использует три слова из эскимосского языка «*Aaka*», «*Aapa*», «*maktak*».

Uncle Joe is cleaning his gun and *Aaka* – that's my grandma – is eating *maktak*. Jack is sprawled out on the reading *Life* magazine, and Mom's dipping water from the fifty-five-gallon water drum to make tea for *Aapa*, my grandpa [5, с. 3–4].

Дядя Джо чистит свое ружье, а Ака, так мы называем бабушку, ест мактак, замороженное китовое сало. Джек развалился и читает журнал *Life*, а мама зачерпывает воду из двухсотлитровой бочки, чтобы сделать чай для моего деда, которого мы называем на нашем языке Апа.

На наш взгляд такие слова как «*Aaka*», «*Aapa*», и «*maktak*» целесообразным будет передать с помощью транслитерации, чтобы максимально сохранить оригинальность данных слов, а также передать исходную форму.

Однако мы сочли нужным заменить словосочетание *the fifty-five-gallon water drum* на более близкое понятие для русскоязычного читателя – двухсотлитровая бочка. Также мы оставили в исходной форме название американского журнала *Life*.

Таким образом, можно сделать вывод, что дискурсивный анализ играет большую роль при переводе культурно-направленных текстов. Переводчику необходимо владеть информацией не только о культуре иностранного языка, но и знать культуру языка перевода.

Литература

1. Бойко С.А. Дискурс-анализ в преодолении трудностей при обучении художественному переводу // *Язык и культура*. – 2014. – №3(27). – С. 120–125.
2. Павлова А.В. Роль дискурс-анализа для переводческих стратегий и для качества перевода // *Язык, коммуникация и социальная среда*. – 2014. – №12. – С. 97–119.
3. Прокошенкова Л.П., Гецкина И.Б. Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике // *Вестник Чувашского университета*. – 2006. – №4. – С. 451–456.
4. Свободная энциклопедия Википедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
5. Edwardson D. D. *My name is not easy* – Amazon Children’s Publishing, 2011. – 250 p.
6. MacLean E. A. *North Slope Iñupiaq to English Dictionary: Alaska Native Languages Archives, University of Alaska Fairbanks*, 2012. – 1450 p.

К.С. Сёма

*Мозырский педагогический университет
им. И.П. Шамякина*

СКАЗКА КАК НЕТРАДИЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе развития межкультурных коммуникаций изучение английского языка в среднеобразовательных учебных заведениях приобретает все большую значимость. Повышение требований к уровню овладения учениками языковыми и речевыми навыками и умениями, а также элементами иноязычной культуры ставит перед преподавателями необходимость поиска нестандартных средств обучения английскому языку. Одним из таких средств, позволяющих интенсифицировать и разнообразить процесс обучения, является сказка.

В настоящее время в научной и энциклопедической литературе приводятся различные определения понятия «сказка». Так, в толковом словаре Ожегова сказка определяется как «повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил»[1].

Литературная энциклопедия дает более расширенное определение сказки как «рассказа, выполняющего на ранних стадиях развития в доклассовом обществе производственные и религиозные функции, т.е. представляющего один из видов мифа; на поздних стадиях бытующего как жанр устной художественной литературы, имеющего содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающегося специальным композиционно-стилистическим построением». В данном определении подчеркиваются не только вымышленный характер сказочного сюжета, но также особенность организации самого текста сказки и функциональность его использования.

Согласно Т.Г. Леоновой, сказка – это «эпическое, чаще всего прозаическое произведение с установкой на вымысел, произведение с фантастическим сюжетом, условно-фантастической образностью, устойчивой сюжетно-композиционной структурой и ориентированной на слушателя формой повествования» [2, с. 7].

В.Я. Пропп описывает сказку в самом общем виде как «рассказ, отличающийся от всех других видов повествования специфичностью своей поэтики» [10, с.35] и как «нарочитую и поэтическую фикцию» [3, с.87].

Из всего множества данных формулировок можно сделать вывод, что главной характерной чертой сказки является ее фантастичность, ориентация на вымысел. Сюжеты большинства сказок разворачиваются либо в полностью вымышленных пространствах, либо в мире, где повседневная реальность органично сочетается со сказочными элементами. Героями сказок могут выступать люди, фантастические существа, а также анималистические персонажи. Помимо этого сказки чаще всего отличаются использованием своеобразных конструкций-индикаторов (жили-были, once upon a time, и жили они долго и счастливо, they lived happily ever after). Все вышперечисленные элементы определяют неповторимый характер и запоминаемость сказочных текстов, что повышает их образовательную и воспитательную ценность.

Идея использования сказок в образовательном процессе не является новой. Так, например, К.Д. Ушинский считал сказки прекрасным средством развития памяти и устной речи [4].

Другой выдающийся педагог В.А. Сухомлинский также использовал сказки в своей педагогической деятельности. В одной из своих работ он подчеркивает: «Сказка, игра, фантазия – животворный источник детского мышления, благородных чувств и стремлений. Многолетний опыт убеждает, что эстетические, нравственные и интеллектуальные чувства, рождающиеся в душе ребёнка под впечатлением сказочных образов, активизируют поток мыслей, который побуждает к активной деятельности мозг, связывает полнокровными нитями живые островки мышления» [5].

Данные положительные свойства сказок могут быть успешно использованы в процессе обучения школьников различным предметам, в том числе и английскому языку. Одним из основных достоинств сказки является занимательность ее сюжета, что позволяет вызвать у ученика интерес к учебному предмету, мотивировать его к дальнейшему обучению и сконцентрировать внимание учащегося на предмете. В отличие от традиционных средств обучения английскому языку (грамматических правил, лишенных связного контекста упражнений) сказочный текст способен вызывать у учащихся внутренний отклик. При этом стоит отметить, что при использовании сказок на уроках английского языка развиваются два вида мотивации. Во-первых, зарождается внутренняя мотивация, когда ученик побуждает себя работать над материалом для того, чтобы узнать о дальнейшем развитии сюжета. Во-вторых, устанавливается внешняя мотивация, достигающаяся за счет того, что ученику показывается возможность понимания изучаемого языка, развития интереса и эмоционального отношения к нему. Таким образом, у учащихся начинает формироваться положительное отношение к учебному процессу.

Помимо мотивационной составляющей, сказки как средство обучения английскому языку отличаются своей многофункциональностью. Сказочный текст может быть использован для обучения чтению и аудированию, как речевым видам деятельности, а также для формирования и развития лексических и грамматических навыков и умений.

Также следует отметить, что использование сказок на уроках английского языка позволяет учителю максимально полно использовать развивающий компонент урока. Чтение сказок способствует развитию памяти и внимания учеников, так как характеризуется ярко выраженной эмоциональной окрашенностью: сказки полны художественных образов и героев, при работе с которыми ученики переживают различные эмоции. Данный фактор способствует концентрации внимания

учащихся на предложенном материале, а также успешному его запоминанию, что указывает на положительное влияние сказки не только на эмоциональную, но и на когнитивную сферу учащихся.

Помимо этого, по мнению Сухомлинского, чтение сказок также способствует развитию мышления и речи учащихся: «Под влиянием чувств, пробуждаемых сказочными образами, ребенок учится мыслить словами. Без сказки – живой, яркой, овладевшей сознанием и чувствами ребенка – невозможно представить детское мышление и детской речи как определенной ступени человеческого мышления и речи» [5].

Работа со сказками на уроках английского языка также предполагает возможность разработки различных творческих заданий для выполнения их самими учениками. Примерами таких заданий могут быть составление сказки по образцу, написание собственной сказки, написание альтернативной концовки и т.д. Все это способствует эффективному развитию творческих способностей учащихся. В одной из своих работ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева подчеркивает: «Ребенок, размышляя над каждой прочитанной сказкой, обсуждая ее содержание со взрослыми, осознает тот скрытый смысл, который в ней содержится<...> Разгадывание», «расшифровка» скрытого смысла – это живой творческий процесс, совместная радость мышления и познания. На самом деле именно сомышление, сотворчество с взрослым является основной движущей силой творческого развития ребенка» [6, с.42].

Сказка также обладает огромной воспитательной ценностью. По мнению Л.М. Гудковой «сказка – это всегда ненавязчивое воспитание. В лучших своих образах она открывает ребенку мир, суть человеческих отношений, нюансы человеческих чувств – доброты, уважения, сочувствия, товарищества, справедливости, отзывчивости, взаимопонимания, и тем самым несет в себе богатый нравственный потенциал» [7]. Если такие методы воспитания, как требование, беседа и др. могут не оказывать должного воздействия на ребенка, воспитательная составляющая сказки обладает огромной ценностью вследствие того, что урок в ней преподносится не с помощью абстрактных рассуждений и монотонных поучений, а с помощью ярких образов. В таких обстоятельствах нужный опыт не диктуется ребенку, а самостоятельно складывается, выносится самим учащимся из сказочного текста.

Помимо этого использование на уроках английского языка аутентичных народных и авторских английских сказок позволяет развивать социокультурную компетенцию учеников, так как сказочные тексты аккумулируют в себе сведения из истории, географии, а также духовный опыт народа, его традиции, быт, ценности и т.д. [8]. Такого же

мнения придерживается и В.Я. Пропп, говоря о том, что «сказка, как и любой другой художественный текст, является носителем, источником информации об определенном народе, о его лингвокультуре» [9].

Из всех вышеприведенных характеристик сказки можно сделать вывод, что она обладает огромным потенциалом в качестве средства обучения английскому языку. Сказка способна не только внести разнообразие в процесс обучения, но также повысить мотивацию учащихся. Сказочные тексты могут быть использованы для обучения всем видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению и письму) и развития лексических и грамматических навыков. Помимо этого использование сказок способно помочь учителю реализовать образовательный, воспитательный и развивающий потенциал уроков английского языка.

Литература

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс-Лит, 2012. – 1375 с.
2. Леонова Т.Г. Русская литературная сказка XIX века в ее отношении к народной сказке: поэтическая система жанра в историческом развитии. – Томск: ТГУ, 1982. – С.7.
3. Пропп В.Я. Фольклор и действительность: Избранные статьи. М.: Наука, 1976. – С.87.
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1988. – 272 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: ООО Речь, 2006. – С.42.
7. Гудкова Л.М. Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе: Методическое пособие для учителя. – М.: АСТ, 2005. – 366 с.
8. Любченко А.С. Нестандартные уроки английского языка в школе / Под общ. ред. С.Н. Смоленского. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 301 с.
9. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: ЛГУ, 1986. – 368 с.
10. Propp Vladimir. Theory and History of Folklore. – Manchester: Manchester University Press, 1984. – P.35.

Д.А. Сеница
Крымский институт бизнеса

«ЯЗЫК ГОРОДА» И РЕГИОЛЕКТЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Традиционно было принято выделять следующие компоненты национального русского языка: литературный язык как исторически сложившаяся и социально принятая высшая разновидность языка, характеризующаяся нормированностью, кодифицированностью и обработанностью; диалекты – локальные разновидности языка, употребляемые на определённой территории преимущественно в сельской местности; просторечие – речь малообразованных людей, не владеющих нормами литературного языка, единая на всей территории ареала распространения русского языка; жаргоны – разновидности языка, служащие для устного общения в определённой социальной или профессиональной группе, обычно достаточно замкнутой, в том числе арго – жаргон профессиональных преступников [8, с. 10–12].

Однако уже в 20-е годы XX века стало понятно, что существуют определённые языковые компоненты, пограничные между литературным и нелитературным языком, характерные, в отличие от диалектов, для городской среды. В лингвистику вошло понятие «язык города».

Так, ещё в 1928 г. Б. А. Ларин отмечал: «Мы запоздали с научной разработкой языкового быта города <...> да и нигде до сих пор она не производилась широко и систематически... Научная традиция в этой области еще не сложилась» [2, с. 175].

Интерес исследователей привлекли, прежде всего, два малоизученных компонента «языка города».

Во-первых, это так называемые региолекты. По определению В. И. Трубинского, это новые достаточно крупные территориально-системные образования, не повторяющие классического диалектного членения русского языка» [10, с. 157]. Наиболее известным примером региолектных различий являются лексические параллели в словоупотреблении жителей Москвы и Санкт-Петербурга: соответственно, «подъезд» - «парадное», «бордюр» - «поребрик», «тротуар» - «панель», «подъезд» - «парадное», «шаурма» - «шаверма» [3] и т. п.

Другой составляющей «языка города» были признаны социальные диалекты, или социолекты. Термин «социолект» обозначает совокупность языковых образований, обладающих общим объединяющим их признаком: эти образования обслуживают коммуникативные потребно-

сти конкретных социальных групп людей (профессиональных, сословных, возрастных и тому под.) [12, р. 3–10].

Понятие «социолект» шире ранее использовавшихся терминов «жаргон» и «арго», так как включает в себя не только языковые образования таких замкнутых групп, как организованные преступники, но и профессиональные особенности речи представителей массовых профессий: работники гражданской авиации, морского флота, автомобильного и городского электротранспорта, военнослужащие.

К изучению профессиональной речи русских лётчиков в 1920-е – 1930-е годы обратился такой известный филолог и популяризатор языкознания, как Л. В. Успенский. В 1936 г. его работа «Материалы по языку русских лётчиков» вошла в коллективную монографию «Язык и мышление» [11].

Однако политическое давление культа личности Сталина не дало указанным направлениям в языкознании развиваться в полном объёме.

Вновь к проблеме «языка города» отечественные учёные обратились лишь в 1980-е годы. Тогда вышли в свет работы таких исследователей, как Л. А. Капанадзе и Е. В. Красильникова [1], З. С. Санджи-Гаряева [5–7] и др.

Рассмотрим феномен «языка города» на примере устной речи жителей г. Симферополя. Ограничимся лексическим уровнем языковой системы. Особенности симферопольского региолекта таковы.

Во-первых, это использование лексических единиц в значениях, отличных от принятых в стандартном литературном языке.

Своеобразным маркером, позволяющим однозначно дифференцировать симферопольца (и – шире – крымчанина) от уроженца других регионов бывшего СССР, является использование лексемы «соус» в значении, не характерном для нормативного русского языка.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова это слово определяется как «жидкая приправа к кушанью», или «приготовленная из графита или сланца с водой застывшая масса, употребляемая для рисования кисточкой», а в переносном – как «внешность, маскирующая суть дела; прикрытие, меняющее внешний облик чего-нибудь» [9, Стб. 409].

В симферопольском же региолекте значение данного слова совсем иное – «блюдо из тушёного картофеля с мясом». Произошёл метонимический перенос значения с «того, чем подливают», на «то, что подливают».

Во-вторых, характерная особенность симферопольского (как, впрочем, и любого другого региолекта) – это наличие в нём «парал-

лелльной», или «неофициальной» урбонимики. Урбонимы, или урбанонимы (от латинского слова *urbanus* – «городской» и греческого *ονυα* – «имя») – это названия внутригородских реалий. Дело в том, что в столице Крыма существует ряд объектов, важных для ориентации в городском пространстве, но по тем или иным причинам не получивших официальных наименований.

Прежде всего, это исторически сложившиеся части города, отличные от официально утверждённых административных районов (Киевского, Центрального и Железнодорожного), но фактически в той или иной степени обособленные и обладающие определённой спецификой. Часть таких фрагментов городской среды представляют собой бывшие пригородные сёла, с разрастанием города вошедшие в его состав и потерявшие административный статус отдельного населённого пункта, но сохранившие в устной речи горожан свои прежние названия. Типичные примеры: Бахчи-Эль (район улиц Куйбышева и Лермонтова), Новоромановка (юго-западная часть Симферополя, примыкающая к автостанции «Западная») и мн. др. Особое место среди таких урбонимов занимает Свобода́. Это восточный район города. Вопреки бытующему мнению, происхождение данного урбонима никак не связано с понятием «слобода», означавшим «пригородное селение, подгородный посёлок за городом, то есть за стеной, род посада» [с. 27], несмотря на сдвиг ударения. В действительности данный микрорайон был построен на землях бывшего совхоза «Свобода» [с. 28].

Другая группа «неформальных» названий обозначает части города, возникшие позже, и, как правило, носит метонимический характер (перенос значения по смежности). Например, Звезда – микрорайон, примыкающий к зданию бывшего кинотеатра с таким названием, Пневматика – кварталы рядом с одноимённым заводом.

Метафорический способ создания новых номинативных единиц (перенос значения по сходству) более характерен для называния не частей города, а конкретных архитектурных объектов, как правило, построенных в 70-е – 80-е годы XX века, когда новые строительные материалы и технологии вызвали у архитекторов искушение проектировать сооружения, чей внешний облик резко контрастировал с привычным стилем застройки города. Так, длинное многоэтажное здание по адресу улица Киевская, 137, со сплошной линией лоджий, напоминающей палубы речного теплохода, получило неофициальное наименование Корабль, или Кораблик. Расположенный рядом «точечный» дом (Киевская, 133) – это Каланча, Кукуруза, Палец, Чёртов палец, Штырь.

В завершение мы хотим отметить, что «язык города», в том числе его региональные варианты, до сих пор мало изучен и требует дальнейших исследований.

Литература

1. Капанадзе Л. А., Красильникова Е. В. Лексика города (к постановке проблемы) // Способы номинации в современном русском языке. – М.: Наука, 1982. – С 282–294.
2. Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание (Избранные работы). – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
3. Новосёлова Е. Тротуар против панели // Российская газета – 21.06.2005. – Федеральный выпуск. – №3800.
4. Поляков В. Е. Улицами Симферополя. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2005. – 320 с.
5. Санджи-Гаряева З. С. Некоторые особенности устной речи г. Элисты // Разновидности городской устной речи. – М.: Наука, 1988. – С. 253–257.
6. Санджи-Гаряева З. С. Просторечные элементы в устной речи жителей г. Элисты // Городское просторечие. Проблемы изучения. – М.: Наука, 1984. – С. 167–173.
7. Санджи-Гаряева З. С., Романенко А. П. Основные проблемы культуры русской речи в Калмыкии // Региональные проблемы культуры речи. – Элиста: Изд-во Калмыцкого государственного университета, 1985. – С. 6–15.
8. Токарева Г. В., Фалина В. А. Русский язык и культура речи. – Иваново: ГОУВПО «Ивановский государственный энергетический университет», 2005. – 96 с.
9. Толковый словарь русского языка: В 4 т. – Т. 4: С – Ящурный. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1940. – 1502 стб.
10. Трубинский В. И. Современные русские региолекты: приметы становления // Псковские говоры и их окружение. Межвузовский сборник научных трудов. – Псков: [б. и.], 1991. – С. 156–162.
11. Успенский Л. В. Материалы по языку русских лётчиков // Язык и мышление. – Т. 6. – М.; Л.: ОГИЗ, 1936. – С.161–218.
12. Collins В., Mees I. M. Practical phonetics and phonology: a resource book for students. – Routledge, Oxford: Beverly Collins and Inger M. Mees, 2003. – 267 p.

А.Г. Смирнова
Кемеровский государственный университет

ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РЕЧЕВОГО АКТА «ОБЕЩАНИЕ» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Интенсивное развитие политики и интереса к ней лингвистов в последнее время характеризуется постепенной дифференциацией предмета исследования и методики его изучения, а также вовлечением в сферу научного поиска все новых проблем и аспектов. Анализ текстов, относящихся к области политики, представляет интерес для лингвистического изучения дискурса с точки зрения дальнейшего развития дискурсивной теории и выявления особенностей дискурсов различного типа.

Целью настоящего исследования было выявить репрезентацию речевого акта обещания в немецкоязычном политическом дискурсе на примере речей немецких политиков.

Тексты политического дискурса, в особенности речи политиков обладают особой общественной значимостью. Их предназначение состоит в том, чтобы внушить адресатам – гражданам сообщества – необходимость «политически правильных» действий и/или оценок. Иначе говоря, цель политического дискурса – не описать, а убедить, пробудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию [3, с. 104]. Однако, составляющей частью работы политиков является формирование доверия к себе, к своей политической программе, поэтому обещания используются политиками довольно часто. Интерес представляло проследить репрезентацию обещания в речах немецких политиков. Исследование проводится в русле прагмалингвистики, обещание трактуется как отдельный речевой акт.

В социалингвистике речевой акт понимается как конкретное проявление речевого поведения в заданной ситуации со своими правилами. Речевой акт включает в себя не только произнесение, но и восприятие. Согласно теории речевых актов речевой акт классифицируется на локутивный (произнесение) и иллокутивный акт (то, ради чего собственно и произносится речевой акт, его намерение).

Дж. Р. Серль считает, что все речевые акты можно разделить на *прямые* и *косвенные*. В прямых речевых актах собственное, эксплицитное значение определяется общеязыковым значением компонентов предложения, а в косвенных речевых актах иллокутивная сила одного вида речевого акта используется для осуществления другого вида речевого акта и ее понимание происходит за счет коммуникативной компе-

тенции адресата. Косвенные речевые акты, по определению Дж. Серля, это «предложения, которые на первый взгляд означают одно, а при их восприятии интерпретируются так, будто они обозначают «нечто другое» [2, с.197].

В политическом дискурсе обещание обладает особой ценностью и должно быть репрезентировано по определенным правилам: во-первых, включено в контекст политической речи, должно быть обосновано и должно быть исполнено в будущем, в противном случае неисполнение обещания грозит подрывом доверия, и далее потерей электората.

Речевой акт «обещание» можно разделить на прямые и косвенные обещания.[1]

К прямым обещаниям относятся такие, в которых обязательно присутствует такая структура как «я обещаю» или «мы обещаем». Данная речевая структура подчеркивает принятие на себя определенного обязательства, вызывает веру в его исполнение:

Ich verspreche Ihnen unsere Unterstützung.

(Я обещаю вам нашу поддержку.)

В данном примере структура «я обещаю» служит для того, чтобы вселить в адресанта уверенность в исполнение обещания.

В «косвенных» обещаниях не содержится таких утверждений как «я обещаю» или «мы обещаем». В таких обещаниях, как правило, употребляется будущее или настоящее время, создается определенный контекст по которому мы можем понять, что данный речевой акт является обещанием:

Und genau das nehmen wir auf und schaffen nun ein unabhängiges Gremium aus fünf Experten, deren Mitglieder jederzeit Kontrolle auf diese Listen ausüben können und sie auch korrigieren können und ich betone jederzeit. Jederzeit, jeden Tag [Bundestagsdebatte über Internetzensur vom 18.06.2009]. – Конечно мы примем и создадим независимый комитет из пяти экспертов, члены которого смогут контролировать и исправлять списки в любое время, я подчеркиваю - в любое время, каждый день.

Eine große Koalition wird es nicht geben, weil wir nicht mit der CDU koalieren werden. Große Koalitionen sind für große Parteien gedacht [Bodo Ramelow, 31.08.2009]. – Не будет иметься большой коалиции, так как мы не объединимся с ХДС. Большие коалиции подразумеваются для больших партий.

В данном примере обещание выражается употреблением настоящего времени. Оратор принимает на себя определённое обязательство и заставляет поверить в него слушающего.

При исследовании речевого акта «обещание» в политическом дискурсе, было выявлено наличие косвенных обещаний и отсутствие прямых. Это обусловлено тем, что в политике не принято давать прямых обещаний, т. к. при невыполнении данного обещания политик рискует потерять свой рейтинг. Косвенные обещания, как правило, сопровождаются такими словами как «должны», «нужно», что указывает на определенные обязательства. Данные слова выражаются, как правило, модальными глаголами:

*Der Finanzkapitalismus ist gescheitert. Wir **müssen** die Wirtschaft demokratisieren. Viel stärker als bisher müssen die Belegschaften an ihren Unternehmen beteiligt werden* [Oskar Lafontaine 13.05.2009] – *Финансовый капитализм потерпел неудачу. Мы должны демократизировать экономику. Коллективы на предприятиях должны быть поделены сильнее, чем раньше.*

*Dann **sollen** Regionen ausgesucht werden, die für eine obertägige Erkundung in Frage kommen* [Ursula Heinen-Esser, 13.02.2012]. – *Тогда должны выбираться регионы, которые принимаются в расчет для наземной разведки*

В данном примере обещание выражается модальным глаголом *müssen*, что говорит о взятии адресантом на себя определенной ответственности за выполнение данного обещания.

Проведенный анализ речей современных политиков демонстрирует, что на вербальном уровне обещание, выражается, как правило, косвенно, что обусловлено политическим дискурсом. Политики стремятся обещать завуалировано, прибегая к использованию косвенных обещаний и употреблению множественного числа в своих высказываниях.

Литература

1. Кобозева И.М. Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – С. 100–114.
2. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 195–222.
3. Bayley P. 1985 – Live oratory in the television age: The language of formal speeches // G. Ragazzini, D.R.V.P. Miller eds. Campaign language: Language, image, myth in the U.S. presidential elections 1984. – Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1985. – P. 77–174.

*И.Ю. Соколова, С.М. Терещенко
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
Сибирский государственный индустриальный университет*

Новое понимание процесса становления молодого специалиста

Основой профессионального образования становится сегодня не столько учебные предметы, сколько способы мышления и деятельности студентов. Формирование технического мышления в профессиональной деятельности позволит специалисту повысить свой квалификационный уровень и успешно выполнять производственные задачи. Важность инновационного мышления для социально – экономического развития страны не подлежит сомнению.

В настоящее время перед высшими учебными заведениями ставится не просто задача подготовить хорошо обученных узких специалистов, а задача более сложная – современные вузы должны готовить специалистов для инновационной инженерной деятельности. Важность инженерного образования для социально – экономического развития нашей страны не подлежит сомнению. Таким образом, получение высшего образования больше не рассматривается как получение некой суммы усвоенных знаний по отдельным узкоспециализированным предметам. Основой образования становится не столько учебные предметы сколько способы мышления и деятельности. Чтобы обучаемый стал инженером – профессионалом, ему необходимо выйти из пространства знаний в пространство деятельности и жизненных смыслов [1]. Такой подход предполагает, что студенты сами становятся активными участниками образовательного процесса, а преподаватель из носителя теоретических знаний становится квалифицированным консультантом.

Мы решили провести исследования, которые позволяют нам выявить некоторые особенности технического мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства в определённой предметной области. Принято говорить о техническом мышлении инженера, имея чаще всего в виду понятие «профессиональное мышление», которое употребляется в двух значениях: «качественное» (высокий профессионально – квалификационный уровень специалиста) и «предметное» (особенности мышления в профессиональной деятельности) [2].

Нами установлено, что интеллектуальные компоненты деятельности человека с техническими объектами реального производства многие учёные исследовали как проблему мышления в технической системе как на общем, так и на аспектном уровне.

Изучены и проанализированы работы по психологии труда и психотехнике (О. Липман, С. Г. Геллерштейн, А. А. Смирнов, П. И. Иванов, Е. В. Гурьянов, В. В. Чебышева, К. К. Платонов, Е. А. Климов, З. А. Решетова и др.), по философии природы технического творчества (И. И. Лапшин, М. А. Блох, Б. М. Кедров, Г. Я. Буш, С. Н. Семёнов и др.), по психологии изобретательства (П. М. Якобсон, А. В. Антонов, Ч. М. Гаджиев и др.), по системному проектированию (Дж. Диксон, Дж. К. Джонс, А. Б. Селюцкий, В. М. Мухачёв, В. Э. Штейнберг и др.), по инженерной психологии (Б. Ф. Ломов, А. И. Прохоров, Е. Н. Сурков и др.). Основополагающая идея этих учёных состоит в том, что наряду с профессиональными задачами, которые решает специалист, предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, к его способности вникать в суть проблемы, видеть оптимальные способы решения, предвидеть и прогнозировать. Всё это требует системного подхода к организации получения профессионально востребованных знаний.

В этом контексте интересна идея связи мышления с усвоенными знаниями Л. С. Выготского [3].

В основе подхода лежит принцип системности, где каждый элемент знаний приобретает своё функциональное значение и смысл только в системе, в целостности, в связи с другими элементами.

Исследование технического мышления эксплицируется многими учёными как особенность мышления человека, включенного в управление большими системами, как конструкторское мышление; творческое, включающее и интерактивный способ мышления. Такая дифференциация видов мышления позволяет, на наш взгляд, исследовать специфику конкретного вида мышления, разработать средства для его развития.

При рассмотрении особенности технического мышления можно выделить три основные тенденции:

– связь технического мышления со свойствами личности и общими способностями человека: интерес к технике; богатый понятийный аппарат; умение комбинировать, рассуждать, устанавливать логические связи; способности внимания и пространственного преобразования объектов; значимость технического мышления для личности.

– объём и значение знаний по техническим дисциплинам (физика, техническая механика и т.д.) и методы их усвоения.

– наличие признаков, характеризующих выполнение практической деятельности: самостоятельность в составлении и решении практических задач, творческий подход к разнообразию решаемых проблем, понимание функциональных зависимостей между видимыми и невидимыми процессами.

Очевидно то, что техническое мышление представляет собой сложное системное образование, включающее в себя синтез образного и логического, научного и практического мышления. Так учёные психологи рассматривают при этом следующие типы мышления: логическое, образно – интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое и коммуникативное [3]. Актуальным сегодня, на наш взгляд, является и психологическое сопровождение подготовки будущих специалистов. Психологические отрасли науки способствуют положительному формированию личности инженера, его возможности взаимодействовать с техникой, осуществлять конструкторскую деятельность, изобретать, принимать технические и управленческие решения, взаимодействовать с другими специалистами в условиях рыночной экономики. Современный специалист должен уметь управлять прежде всего, своей деятельностью, поведением, психическим состоянием, нести ответственность не только за своих подчинённых, но и за судьбу общества в целом.

Характер протекания мыслительного процесса можно рассматривать как важнейшую особенность технического мышления, в котором взаимодействуют три компонента: понятие – образ – действие. Отражение предмета в образе П. Я. Гальперин усматривает в том, как образ «строился», в каких условиях он формировался. Это могут быть свойства объекта несущественные, случайные и не связанные между собой; либо имеющие закономерное «строение» и специфические индивидуальные особенности; либо отражающие общие законы объектов данной природы. В связи с разным его отражением может быть разной и ориентировка на этой основе при решении задач в реальной ситуации.

Специфическая особенность мышления, как отмечает П.Я. Гальперин, состоит в том, что эта деятельность регулируется ориентировкой в понятийной форме, открывающей субъекту новую действительность, благодаря чему и становится возможным решение «мыслительных» задач. Усвоение понятий и переход субъекта от ориентировки в одной системе понятий к другой – системе более высоких абстракций – означает овладение им всё более широкой деятельностью, расширяющей горизонты его возможностей по решению мыслительных задач или переход к новому уровню интеллектуального развития [4].

Изучение в теории и практике вопросов формирования инновационного мышления показало, что его неотъемлемой частью является техническое мышление, как профессиональное мышление инженера XXI века.

Литература

1. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. – М., 1991. – 122 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 218 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Педагогика, 1998. – 480 с.

Н.В. Терских, Т.А. Складнева

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Как известно, одна из проблем юношеского возраста – это двойственность. А. Маслоу подчеркивает, что именно в юношеском возрасте актуализируется главная потребность в саморазвитии, что связано с возбуждением процессов самоактуализации [5, с. 108]. Юноши и девушки решают две важнейшие задачи: проблему самоопределения и определение жизненного пути. Стоит отметить, то, что подростки ещё не совсем готовы к решению таких глобальных задач. Поэтому основным содержанием учебного процесса должно явиться формирование психологической готовности и развитие навыков критического мышления в процессе учебной деятельности.

Целью нашего исследования является выявить: насколько хорошо технология развития критического мышления (РКМ) впишется в организацию обучения чтению англоязычных текстов учащихся старших классов, насколько продуктивны заявленные методы повышения интереса к изучаемому вопросу, предмету.

Структура технологии развития критического мышления гармонична и логична, а её этапы являются закономерными ступенями мыслительной деятельности личности. Как известно, структура технологии РКМ трёхчастна, в неё входит: стадия вызова, стадия осмысления и стадия рефлексии. Каждая стадия подразумевает под собой использование определённых приёмов. Рассмотрим более подробно использование некоторых приёмов на разных этапах.

1. Стадия вызова

К задачам первой стадии относят создание условий актуализации учащихся, постановку цели **обучения** и формирование познавательного интереса [Вострикова, 2, с. 79].

В своей работе на данной стадии мы использовали следующие приёмы развития критического мышления: «Кластеры», «Дерево предсказаний», «Ромашка Блума», «Верите ли вы?».

Игра «Верите ли вы?»

Достоинство данного приёма по отношению к другим стратегиям состоит в том, что в режиме игры преподаватель ненавязчивым способом без особых усилий вовлекает учащихся в изучаемый предмет. Положительно воспринимая вопросы, учащиеся не только включаются в решение поставленной задачи, но и становятся генераторами новых вопросов, идей и предложений для дискуссии. Работа может проводиться как индивидуально, так и в группах. Отвечая на вопрос, ученик обязан подкрепить свой ответ аргументами.

Вышеупомянутый прием использовался в работе над текстом «*Me – in 3D*» [3].

| | |
|-----------------------|---|
| | <i>Do you believe...</i> |
| <i>Before Reading</i> | <i>1. The SS fill in graphic organizer (K=what I know) (W=what I want to learn) (L=what I learned) Then the SS work in groups (per 4-6), answer the following questions.: Do you believe that: there is a 3-D printer that creates new objects; a 3-D printer uses materials like metal and plastic; the figure made by 3-D printer costs about 1000 \$; 3-D printers have been around since the 1980s; some people have already home 3-D printers; last year astronauts used a 3-D printer for the first time aboard the International Space Station; astronauts print their food;</i> |

Таб. 1 Игра «Верите ли вы?» на стадии вызова

Мы провели среди учащихся опрос: «Какой из приёмов вам показался наиболее интересным?». В соответствии с рис. 1 наибольшее количество учащихся отметило приём «Верите ли вы?». Открытый характер данного приёма, безусловно, является хорошим подспорьем для знакомства с дальнейшей информацией.



Рис. 1 Используемые приёмы стадии вызова

2. Стадия осмысления

Как известно, данная стадия является главной в построении урока, так как именно на этой стадии учащиеся знакомятся с новым материалом. «Эта часть урока и есть его основной смысл то, ради чего затеяно учение. Совсем не случайно стадия названа осмыслением – это смысловая стадия как для учителя, так и для учащихся» [4, с.139].

На стадии *осмысления* мы старались разнообразить приёмы и проследить их эффект при работе с новым материалом. Нам удалось апробировать такие приёмы как «Перекрёстная дискуссия», Таблица «ЗХУ», «Бортовые журналы», «Инсерт».

«Инсерт»

Приём «Insert» помогает сделать наглядным изучение новой информации, систематизировать новый материал и обеспечить вдумчивое чтение. Название «*Insert*» расшифровывается следующим образом: *I- interactive, N- nothing, S- system, E- effective, R- reading, T- thinking*.

Приводим пример использования данного приема в работе над текстом «*How Candy Conquered America*» [3].

| | <i>Insert</i> |
|-----------------------|--|
| <i>During reading</i> | <i>1. In partners, SS read the text using the following coding system, inserting the codes directly into the text they are reading: A check (✓) mark indicates a concept or fact that is already known by the SS. A question (?) mark indicates a concept or fact that is confusing or not understood. An exclamation mark (!) indicates something that is new, unusual or surprising.</i> |
| <i>Homework:</i> | <i>A (+) indicates an idea or concept that is new to the reader.</i> |

| | |
|--|---|
| | <p>2. <i>When the partners have concluded reading and marking the text, they share their markings with another set of partners. As misconceptions or misunderstandings are cleared up, the question mark is replaced with an asterisk (*). Following this small group work, the text is discussed with the teacher and the whole class</i></p> <p><i>SS conduct research on the statement they have been given.</i></p> <p><i>«Health benefits of candy»,</i> <i>«Health benefits of chocolate candy»,</i> <i>«Effects Of Eating Too Much Sugar».</i></p> |
|--|---|

Таб. 2 Стратегия «Инсерт» на стадии осмысления

На стадии осмысления также был проведён опрос. В соответствии с рис. 2 наибольшее количество голосов набрали приёмы «Инсерт» и «Перекрёстная дискуссия». Было выявлено, что работая с приёмом «Инсерт» учащиеся проявляют большую любознательность и интерес к планомерному поиску ответов. Ребята неоднократно возвращались к тексту, в результате чего чтение было не только многократным, но и вдумчивым. Данная стратегия не только помогла графически упорядочить материал, но добраться до сути изучаемого вопроса.

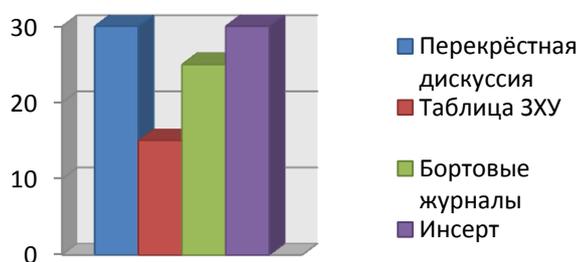


Рис.2 Результаты опроса на стадии осмысления

3. Стадия рефлексии

Рефлексия по своей природе предполагает особый вид мышления, является процессом тщательного взвешивания, оценивания и выбора [1, с. 85].

Эта стадия связана с проверкой знаний, с достижением максимального понимания изучаемого материала, где учащиеся могут отследить полученные новые знания на уроке и сравнить со своими знаниями до урока и после. Наиболее эффективными на данной стадии, по-нашему мнению, являются следующие приёмы:

«Синквейн»

На стадии *рефлексии* приём «Синквейн» был назван абсолютным лидером. «Синквейн» помог не только резюмировать информацию, но и изложить свои выводы и идеи в нескольких словах, доступных для окружающих. Нам хотелось бы подчеркнуть то, что работая с приёмом «Синквейн», учитель получает возможность достаточно легко и просто оценить понятийный багаж учащихся, а также научить ребят излагать сложные представления и предложения в краткой форме.

Подводя итог проделанной работы, можно сделать вывод о том, что методы развития критического мышления положительно действуют как на общую атмосферу в классе, так и на заинтересованность каждого ученика. Систематическое использование приёмов и методов развития критического мышления стимулирует развитие познавательной деятельности, творческого поиска.

Литература

1. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. - М.: Просвещение, 2007. – С. 84–88.
2. Вострикова Н.М. О применении стратегии «Бортовой журнал» в лекционном курсе химической дисциплины // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. – №3. – С.79–83.
3. Classroom Magazines. – Retrieved from: <http://www.classroommagazines.scholastic.com/scholastic-scope> (date of access: 20.08.2016)
4. Королькова Е.С. Современные технологии в правовом образовании. – М.: «Новый учебник», 2002. – С.139–152.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 2011. – С. 105–108.

А.С. Тимошук

Владимирский юридический институт ФСИН России

ИСПОЛНЕНИЙ НАКАЗАНИЙ В ИННОВАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Современное общество терминируется различными именами по его аспектам развития – постиндустриальное, информационное, технологическое, общество рисков и т.д. Существенной стороной социума является его ускоренное обновление. Россия пережила десятки масштабных модернизаций, не только реформы Петра I и И. Сталина. Наряду с тех-

нико-экономическими реформами, существуют не менее важные модернизации смыслов и технологий, к которым следует отнести Крещение Руси, реформы Ивана III, Алексея Михайловича, Александра II, В.И. Ленина, Н.С. Хрущёва, М.С. Горбачёва.

Сегодняшний этап развития России характеризуется совпадением двух модернизаций – технико-экономической и смысло-технологической. Необходимо не только успевать за глобализацией в области добычи, производства, распределения, торговли, но и неограничивать новые стандарты рациональности. При этом последние реформы представляются наименее как затратные, они требуют только изменения общественного сознания, что, однако, в действительности оказывается порой сложнее, чем ликвидировать последствия стихийных бедствий. В частности, такие не затратные вложения в общественное благо, как здоровый образ жизни, уважение, патриотизм, отказ от алкоголя, наркотиков, до сих пор представляют собой недостижимые императивы для коллективного сознания.

Взрачивание общества похоже на культивирование сада. Опытные садоводы знают, что лучший инструмент мастера – его ногти; то, что не убрано прищипыванием, через 20 лет нужно несколько пилить много дней. Подобно этому, преступления – это плоды не устранённых психологических проблем в детстве. Однако аналогично тому, как мы не можем судить за преступления, совершённые в мыслях, у нас нет возможности существенно влиять на профилактику правонарушений с яслей. В советские годы считалось, что создание справедливых условий производства и распределения благ помогут побороть преступления. Однако изменение материальных условий не обязательно приводит к внутренним изменениям. Существующий ресурсный метод решения социально-правовых проблем не учитывает ценностно-смысловое измерение общества, которое протекает как персонализация и индивидуация, т.е. усиление личностного бытия, акцент на неповторимости и своеобразии индивида, выделение единичного и индивидуального из всеобщего. Противоположные процессы – поглощение «я» социумом, подавление личности, обобществление, рассматриваются сегодня как репрессивные сквозь призму социально-политических вызовов новейшей истории – расизм, фашизм, коллективизация, диктатуры.

Тюрьма – это одна из властных технологий по поддержанию социальной целостности и устойчивости, наряду с судами, правоохранительными органами, министерствами, службами и иными государственными институтами. Эволюция государства, общества, права, уголовно-исполнительной политики – это взаимосвязанные и взаимообусловлен-

ные процессы, которые выражаются в следующих стратегиях: 1) рост ответственности каждого индивида в обществе, 2) гуманизация властных технологий, 3) равномерное распределение собственности и доходов (экономическая гуманизация).

Гуманизация властных технологий медленно осуществляется последние несколько тысяч лет благодаря адаптации открытий в области общественной мысли. Часто мы недооцениваем вклад гуманитарных преобразований или смысло-технологических революций (СТР) в развитие общества. У нас есть классификация трёх НТР, но ни в одном учебнике не зафиксированы СТР. Первая СТР относится к 7-5 тысячелетию до н.э. и состоит из таких ноу-хау как город, государство, закон, собственность, которые стали возможны благодаря переходу от охоты на диких животных как основы хозяйствования к культивированию растений. Благодаря преимущественно растительной пище у человека выросла продолжительность жизни и высвободились силы для дальнейших гуманитарных преобразований. В этот период в развитых аграрных цивилизациях происходит отход от таких архаических форм наказания как кровная месть и самосуд к дисциплинарно упорядоченным практикам: суд, публичная казнь, тюрьма.

Вторая СТР занимает период Нового времени Просвещения, когда были сформулированы идеи всеобщих прав человека и конституции, положивших в идейной сфере конец узаконенному до этого неравенству в зависимости от пола, собственности, нации, расы, религии. Происходит осуждение средневековых процедур государственно-церковного насилия (инквизиция, костёр, пытка, каторга), вырабатываются объективировано-отчуждённые технологии осуществления власти – расследование, сыщик, полицейский, погоня, арест, дознание, суд, прокурор, адвокат, судья, свидетель, приговор, наказание, гильотина, электрический стул. Конституциональная парадигма является по сути секуляризованным вкладом христианства в мировую цивилизацию. Реализуемая в России реформа УИС в области гуманизации условий отбывания наказаний, отбывание наказания без лишения свободы напрямую связана с христианской парадигмой в культуре.

Сейчас мы стоим на пороге третьей СТР, идеи которой ещё только формулируются в глобальном ноосферном котле современной цивилизации. Агентами формирования СТР-3 выступают: 1) наука и образование с идеями когнитивизма, синергетики, коэволюции; 2) глобальные тренды в экономике, осуществляющей ценностный переход от материального богатства к нематериальным активам (здоровье, долголетие, знание, счастье, человеческий капитал); 3) социальные сети, формиру-

ющие новые требования к власти как к ценностной элите, 4) экология, постулирующая конституцию для всей природы, а не только человека, 5) религии, стоящие на позиции открытости, диалога, медиации и служения. Очевидно, что это не может не коснуться уголовной и пенитенциарной политики. Можно предположить, какие здесь возможны основные персоналистические тенденции: 1) продолжение выведения экономических преступлений из числа отбываемых с лишением свободы, 2) ужесточение наказания преступлений против государства (террористический акт, насильственный захват власти), 3) неотвратимое и жестокое преследование преступлений, связанных с покушением на сексуальную неприкосновенность и насилием над детьми (последнее есть тягчайшее насилие над личностью, деперсонализация человека, сведение к навязчивым маниакальным образам преступника); 4) повышение раскрываемости преступлений за счёт электронной каталогизации ДНК, видеофиксации публичного пространства; 5) неприменение смертной казни как продолжение христианской парадигмы в области исполнения наказаний; 6) рост интереса к правам животных, формулировка «экологической конституции». Вопреки предсказаниям, тюрьма останется институтом лишения свободы. Более того, чем более развивается свободное общество, предоставляющее сегодня колоссальные возможности в области образования, социальной мобильности, личного роста, тем более рейтинг тюрьмы будет повышаться среди других форм наказания за тяжкие и особо тяжкие преступления, поскольку, чем больше свободных возможностей в обществе, тем более суровым будет их лишение. Однако это положение весьма идеалистично. На практике мы видим, что социальная мобильность напрямую связана с экономическим положением в стране. В России для значительного числа осуждённых условия содержания в тюрьме после приведения их к европейским стандартам – это верх социальной мобильности. Каким же образом осуществлять профилактику рецидива? Вернуть лагеря сталинского стандарта? Таков социально-криминологический парадокс.

Социальные расходы дорого обходятся обществу. Пока фантасты размышляют о том, какие частные летательные аппараты будут в Москве 2047 года, экономисты-консерваторы обсуждают государственную модель в условиях мировой экономической депрессии, где голод станет каждодневной европейской реальностью, а машина – роскошью [1]. В этой модели резко возрастает требование экономической самостоятельности Федеральной службы исполнения наказаний как производственно-потребительского кластера. Даже если отстраняться от кризисных прогнозов, очевидно, что высокий стандарт потребления стран «зо-

лото» миллиарда, привычки к комфортному образу жизни входят в противоречие с растущим самосознанием остальной части человечества, деколонизацией и сопротивлением глобализации. Способность человечества снять эти контраверзы зависит от готовности добровольно усреднить потребление и принять более экологичный образ жизни. От этого зависит сохранение таких благ нашей цивилизации как образование, медицина, государственные услуги, полиция, суды, тюрьмы, оплачиваемые отпуска, дотации, компенсации и прочие социальные преимущества.

Литература

1. Хазин М.Л. Геополитические и финансово-экономические основания для реиндустриализации: доклад // Международная конференция «Инновационное развитие экономики России: региональное разнообразие» (18 апреля 2013 г.). – М., 2013.

В.Э. Тузова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

ОБЗОР КЛАССИФИКАЦИЙ РЕАЛИЙ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В процессе формирования любой язык вбирает в себя характерные признаки той культуры, истории и среды, в которой он развивается. Языковое и культурное своеобразие получает отражение во всякой письменной или звучащей речи в виде реалий, т.е. слов и словосочетаний, обозначающих предметы и явления, характеризующие быт определенного народа. Реалия – это часть большой и важной проблемы передачи национального и исторического своеобразия, которая восходит, должно быть, к самому зарождению теории перевода как самостоятельной дисциплины [2, с. 5].

О реалиях как о носителях национального своеобразия лингвисты заговорили в начале 50-х годов XX века. Следует отметить, что многие языковеды, обращаясь к изучению реалий, прибегали к созданию классификаций. А.А. Реформатский в своем пособии «Введение в языковедение» (1967) классифицирует реалии по предметно-языковому принципу: имена собственные, монеты, должности и обозначения лиц, детали костюма и украшения, кушанья и напитки, обращения и титулы при именах [4, с.75].

На основании работ А.Е. Супруна, А.А. Реформатского, В. Дякова С. Влахов и С. Флорин, в свою очередь, рассматривают классификации под разными углами, предлагая различные принципы распределения культурно-специфичной лексики: предметный (географические, этнографические, общественно-политические), местное деление, т.е. в зависимости от национальной и языковой принадлежности, временное деление (современные и исторические) [2, с. 51–69].

Советский и российский лингвист В.С. Виноградов, ссылаясь на работы А.А. Реформатского, С. Влахова и С. Флорина, утверждает, что при составлении классификаций данные лингвисты касались лишь «чистых» реалий, хотя число групп классификации можно значительно увеличить. Таким образом, В.С. Виноградов предлагает свою классификацию, основанную на семантическом принципе: бытовые (жилище, имущество, одежда, пища, напитки, виды труда, народные праздники и т.д.), этнографические и мифологические (этнические и социальные общности и их представители, божества, сказочные существа, легендарные места), реалии мира природы (животные, растения, ландшафт), реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические), ономастические реалии (антропонимы, топонимы, имена литературных героев), ассоциативные реалии (вегетативные и анималистические символы, фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии, языковые аллюзии) [1, с. 54-59]. Похожей классификации придерживается М.А. Люксембург. Однако в его версии бытовая и этнографическая группы объединяются в одну группу: бытовые (этнографические) реалии [3, с. 24-25].

Проблема классификации и перевода реалий была также рассмотрена и иностранными лингвистами-языковедами, которые предложили свою типологию реалий.

П. Ньюмарк выделяет классификацию культурно-специфичной лексики также согласно значению слов: экология (флора, фауна и т.д.), материальный мир (еда, одежда, города, транспорт), социальная культура (работа и развлечения), группа реалий (названия организации, традиции, действия: политико-административные, религиозные), жесты и обычаи [6, р. 95–102].

Тем же принципом руководствуется шведский лингвист Б.Н. Ларсен, классифицируя реалии следующим образом: география (география, метеорология, биология) и культурная географии (регионы, улицы и т.д.), история (здания, события, люди), общество (индустрия, социальные организации, политика, социальные условия, традиции), культура (религия, образование, медиа, отдых) [5, р. 207–238].

Проанализировав основные современные классификации как советских, так и зарубежных лингвистов, можно сделать вывод о том, что реа-

лии, т.е. слова и словосочетания, называющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры, социального и исторического развития одного народа и малознакомые либо чуждые другому народу, делятся на три крупные группы по предметному признаку: этнографические, географические и общественно-политические. И хотя названия групп классификаций отличаются друг от друга, но включают одни и те же или похожие понятия. Стоит отметить, что с течением времени классификации начинают усложняться, интегрируя все более детальные и современные понятия.

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 328 с.
3. Люксембург М.А. Реалии в немецком медиатексте. Проблемы лингвокультурологического осмысления и перевода. – Ростов-на-Дону: Логос, 2008. – 203 с.
4. Реформатский А.А. Введение в языкознание / Под. ред. В.А. Виноградова. – М: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
5. Nedergaard-Larsen Birgit Culture-Bound Problems in Subtitling, Perspectives: Studies in Translatology. – Denmark: Museum Tusulanum Press, 1993. – 250 p.
6. Newmark Peter. A Text Book of Translation. – New York and London: Prentice Hall, 1988 – 311 p.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

Л.И. Федянина

Кемеровский государственный университет

СОВРЕМЕННОЕ РОССИЙСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В современных условиях глобальной коммуникации всё большее внимание в России уделяется преподаванию иностранных языков в целом и инновационным методическим приёмам в частности. Одним из актуальных вопросов на сегодняшний день является подготовка высокопрофессиональных кадров, знания и умения которых в полной мере должны отвечать требованиям, предъявляемым к молодым специалистам нового поколения.

Для обеспечения достойного языкового обучения необходим ряд неотложных мер, сопряжённый с разработкой новых учебных планов и рабочих программ, оснащением аудиторий мультимедийными средствами, повышением квалификации преподавателей высшей школы, продуктивным сотрудничеством обучающего и обучаемого, применением инновационных технологий на основе онлайн-ресурсов, внесением изменений в планы занятий, корректировкой заданий, определением терминологического аппарата. По поводу последнего В.З. Демьянков отмечает, что с появлением новых теорий происходит и новое понимание терминов [1, с. 41].

Новая модель вузовского языкового обучения, формирующаяся в условиях изменяющейся России, должна учитывать специфику рынка труда, востребованность кадров в той или иной сфере деятельности. Как известно, в прежние времена выпускники языковых институтов трудоустроивались, в основном, в школы и работали переводчиками в государственных и коммерческих организациях. Трёхступенчатое языковое обучение в высшей школе (бакалавриат, магистратура, аспирантура), введённое в первом десятилетии XXI века, предоставляет обучающимся новые возможности применения полученных теоретических и практических знаний в различных отраслях экономического сектора, науки и образования и т.д., а также способствует раскрытию творческого потенциала личности, учитывает перспективы карьерного роста, конкурентоспособности, позволяет осуществлять международную коммуникацию посредством всемирной сети Интернет.

Во время освоения программы бакалавриата студентам необходимо достичь уровня владения иностранным языком В2, в связи с чем нужно увеличить количество часов по аспектам, необходимым для будущей профессиональной деятельности. Кроме того, на оставшихся двух ступенях обучения расширить объём часов на внеаудиторную работу студентов по совершенствованию навыков и умений иноязычного общения.

На протяжении всего периода преподавания дисциплин иноязычного цикла, как представляется, следует активнее использовать не только учебно-методические работы, напечатанные в типографиях, но и электронные учебники и тексто-графические материалы, разработанные отдельными авторами-составителями или коллективами учёных. Работая в аудиториях, оснащённых компьютерами, в отличие от работы с печатными изданиями, у студентов появляется стимул к более свободному общению. Предлагаемая для освоения дисциплины теоретическая часть материала в учебно-методических работах подобного рода представлена в доступной для обучающихся в вузе форме, не перегружена дефинициями, снабжена гиперссылками, позволяющими быстро и легко ознакомиться с терминологическим аппаратом. Практическая часть, как правило, представлена различными заданиями, развивающими коммуникативно-познавательную дея-

тельность студентов, у которых помимо получаемых знаний, навыков и умений формируется творческая активность (подробнее об этом см.: 2, 3, 6). С недавнего времени и в России появилось «мобильное обучение», которое стремительными темпами завоёвывает популярность в современном образовании. Суть данного вида обучения заключается в том, что студенты могут не только самостоятельно, в любое удобное для них время изучать и обрабатывать источники информации, но и осваивать аспекты с помощью компактных мобильных устройств под руководством преподавателя в аудиториях. Благодаря такому обучению, по мнению многих учёных, существуют разнообразные формы тренировочных заданий, слайд-лекций и различных презентаций, вебинаров, а также телекоммуникационных обсуждений изучаемых тем с привлечением носителей языка [5].

Обучение иностранным языкам строится с опорой на знание родного иностранного языка и культуры, с одной стороны, и на знакомство со спецификой иноязычных лингвокультур – с другой. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что овладеть иностранным языком можно при главном условии – соизучения языка и культуры [4, с. 36].

Таким образом, отечественное вузовское преподавание иностранным языкам находится на пути новых решений по оптимизации процесса обучения.

Литература

1. Демьянков В.З. О социально-когнитивных параметрах дискурсных техник презентации научных результатов // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев. – М: Ин.-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина; СПб: ООО «Книжный дом». – Вып. XXII: Язык и сознание в междисциплинарной парадигме исследований: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. 30 сентября-2 октября 2015 г. /отв. ред. вып.Т.А. Клепикова. 2015. – С. 39–50.
2. Керимов, Р.Д., Федянина, Л.И. Особенности обучения немецкому языку магистрантов (на примере студентов физического факультета) // Лингвообразование в неязыковом вузе: проблемы и перспективы: сборник научных статей / отв. редактор: О.В. Кадникова, М.В. Межова, КемГУКИ - Кемерово: КемГУКИ, 2012. – С. 37–47.
3. Теоретическая фонетика: электронное учебное пособие, (текстографические учебные материалы) / Л. И. Федянина, Е. А.. Мельник – Кемерово: КемГУ, 2012 (№ гос. регистрации – 0321202895).
4. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – №2. – С. 31–41.

5. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/research/vestnik/1-2012-titova.pdf> (дата обращения: 12.09.2016).
6. Fedyanina L.I. К вопросу об обучении немецкому языку в вузе // Современные технологии в сфере сельскохозяйственного производства и образования: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции на иностранных языках с международным участием. – Кемерово: ГСХИ, 2015. – С. 40–42.

И.А. Феоктистова

Бурятский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В последние годы в теоретической лингвистике произошел значительный сдвиг интересов. Он заключается, в первую очередь, в обращении к объяснительным моделям при осознании национальных особенностей языковых систем, которые, в свою очередь, предполагают широкую актуализацию диахронического аспекта в качестве доказательной базы синхронического аспекта в описании языка.

Обращение к так называемой «объяснительности» (метафора А. А. Зализняк) привело к тому, что «оказался преодолен негласный запрет на использование данных истории языка при синхронном анализе: ведь в конечном счете постоянное изменение языка является одной из существенных особенностей его функционирования, поэтому полное описание языка должно учитывать и диахронический аспект» [2, с. 325]. Более того, исследователи отмечают, что для когнитивной теории диахронический аспект описания языка становится едва ли не более важным, чем синхронический аспект: во многом возвращаясь к принципам лингвистики XIX в., это направление провозглашает, что для понимания того, как устроен язык, и для объяснения языковых явлений апелляция к происхождению этих фактов становится одним из основных исследовательских приемов [4, с. 355].

Особого внимания в этой связи заслуживает понятие «скрытой памяти» языка, предложенное Т. М. Николаевой. В качестве доказательства целесообразности понятия «скрытая память», она приводит целый ряд убедительных примеров того, как язык воспроизводит одну и ту же

модель построения концепта, иногда на огромном временном промежутке. Т. М. Николаева этой иллюстрацией обращает внимание на факт исторической обусловленности типичности языкового явления в рамках временного пространства, характеризующегося разной культурной спецификой, отраженной через посредство языка [3]. Обращение к скрытой памяти таким образом позволяет объяснить, в частности, различия в современном употреблении квазисинонимичных форм (например, хоть и хотя) и др.

Можно привести высказывания авторов (Виноградов, Трубачев, Бабаева, Яковлева), работающих в разных направлениях, на тему о том, что синхронная полисемия представляет собою не что иное, как проекцию диахронического развития на синхронную плоскость, или, по выражению Толстого в «развернутую в пространстве диахронию». Все эти исследователи приходят к одному выводу: понять и объяснить современное состояние языка невозможно без обращения к данным истории [6, с. 15].

Вторым направлением, вызывающим на сегодняшний день наибольший интерес исследователей, является когнитивная лингвистика. Это направление в современной науке активно развивается в последние два-три десятилетия, но ее предмет – особенности усвоения и обработки информации при помощи языковых знаков – был намечен еще в XIX веке такими исследователями, как В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня.

Рассматривая теорию Гумбольдта о народном духе, А.А. Потебня признает проблему происхождения языка основополагающей, поскольку, духовная жизнь, предшествующая языку, и законы его образования, развития, а также влияния его на последующую духовную деятельность относятся к разряду психологических проблем. А.А. Потебня прекрасно понимал роль языка в процессах познания нового, в становлении и развитии человеческих знаний о мире на основе психологических механизмов апперцепции и ассоциации, на основе учета специфики представлений о явлениях у носителей разных языков.

В плане определения предмета когнитивной лингвистики важной, на наш взгляд, является мысль А. И. Бодуэна де Куртенэ о том, что из языкового мышления можно выявить целое своеобразное языковое знание всех областей бытия и небытия, всех проявлений мира, как материального, так и индивидуально-психологического и социального (общественного) [1, с. 312].

Ориентация современной теоретической лингвистики на когнитивизм и «объяснительность» обусловили новую парадигму в методике

преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, когда в качестве основного критерия оценки усвоения учебного материала рассматривается не просто знание отдельных фактов, событий, явлений и процессов, а умение устанавливать между ними причинно-следственные связи, параллели и свободно оперировать полученными знаниями при объяснении неизвестных ранее фактов.

Данная образовательная парадигма тесно связана с понятием «языковой личности», которая применительно к изучению иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного, может быть представлена как вторичная языковая личность.

Под вторичной языковой личностью исследователи понимают совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, предполагающую адекватное взаимодействие с представителями других культур. Эта готовность к взаимодействию складывается из двух подсистем: во-первых, из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, репрезентирующим языковую картину мира носителей этого языка, и, во-вторых, концептуализации знаний о картине мира. Все это в совокупности позволяет человеку понять новую для него действительность, в субстанции которой он овладевает иностранным языком.

Создание у студентов основы для формирования вторичной языковой личности, позволяющей им стать полноценным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку. Базовыми ценностями для формирования вторичной языковой личности являются лингвистическая, языковая, коммуникативная и культурологическая компетенции. Совокупность компетенций позволяет выдвинуть в качестве основного критерия оценки усвоения учебного материала не только степень сформированности знания отдельных языковых фактов и процессов, но и умение устанавливать причинно-следственные связи, параллели и свободно оперировать сформулированными представлениями для объяснения таких языковых фактов, которые присутствуют в системе языка, но не комментируются в учебном процессе. Например, закономерности чередований согласных в суффиксах глаголов при спряжении: *писать* - пишу, *купить* – куплю и т.д. Или же, например, изучение темы «Категория числа существительных», когда при презентации теоретического материала в рамках указанной темы выявляются несоответствия форм в сочетаниях числительных и существительных. Иностранные студенты не понимают, почему существительные в сочетании с числительными *два*, *три*, *четыре* употребляются в форме родительного падежа единственного

числа, хотя сами эти сочетания имеют значение множественности. Эта специфика фонетических и грамматических явлений для этнических носителей русского языка является сложившейся языковой традицией, которая ранее презентовалась как данность, а уже объяснение ее причин представляло интерес только для специалиста-филолога. В аудитории иностранных учащихся, даже нефилологов, эти закономерности всегда вызвали оправданный интерес, возникающий не на пустом месте, потому что каждый, кто изучает иностранный язык, в первую очередь стремится понять языковую логику.

Большинство учебных пособий предлагает этот материал для механического запоминания и не формирует навыков сознательного оперирования указанными фактами, тогда как введение исторического комментария по данной теме значительно облегчит усвоение и продуцирование грамматического материала.

По мнению ученых, в каждом национальном языке отражается генетический код народа-носителя этого языка. Проявления генетического кода можно проследить практически на всех уровнях языковой системы: ритмике и мелодике языка, в его структурно-семантической системе, интонационных конструкциях, фонетическом составе, особенностях функционирования языковых знаков в речи и др. Помимо всего прочего, в лексике и фразеологии любого языка сказываются географические, климатические и историко-культурные особенности, оказавшие влияние на формирование народа как нации. Таким образом, изучение любого иностранного языка (русского как иностранного в том числе) можно рассматривать как попытку усвоения этого кода, которое невозможно лишь только путем знакомства с изучаемой языковой системой без обращения к истории этноса и истории языка

Зачастую апелляция именно к истории этноса и языка позволяет объяснить многие специфические черты языковой системы и установить четкие причинно-следственные связи между изучаемыми языковыми фактами.

Особенно значимым и функционально необходимым это становится в ситуации презентации теоретических курсов в аудитории иностранных студентов-филологов, поскольку профессиональный уровень владения языком предполагает качественно иную степень его усвоения и понимания. При этом закономерным является обращение к вопросу о структуре и содержании концептосферы студента-филолога, важнейшей категорией, в которой являются понятия и научные концепты. Эти две основополагающие категории находятся в отношениях включенной дистрибуции: научный концепт включает в себя понятие, но им не огра-

ничивается. Помимо понятия научный концепт включает в себя специальный слой, содержащий признаки научного видения мира. [5, с. 26].

В структуре научного концепта понятие, выступая обязательным компонентом, выделяют его логические признаки, выявленные носителями языка в результате познавательной деятельности. Понятия и концепты в научном когнитивном пространстве соотносимы: понятие о конкретном объекте, явлении, пополняясь новыми знаниями, субъективными признаками, переходит в концептуальную структуру, и, наоборот, концепт, обозначенный определенным языковым знаком, лишенный индивидуальных признаков, оформляется в понятие [5, с. 27].

Структурно научный концепт находится во взаимосвязи с научной концепцией, которая рассматривается исследователями как «феномен сознания, рождающийся в процессе осмысления научной информации (научного знания) и представляющий ту совокупность взаимосвязанных концептов, которая обуславливает сущность нового научного знания, заключенного в этой совокупности» [5, с. 27].

В соотношении «концепт – концепция – научная теория» С.В. Ракитина различает две основные разновидности концептов: исходный научный концепт, побуждающий к выстраиванию новой концепции, созданию научной теории; б) завершающий научный концепт, вбирающий смысловое ядро концепции или теории.

Отсюда, концепт, содной стороны, может выступать стимулом рождения новых концепции и теорий, а с другой – базироваться на свернутых концепциях и теориях [5, с. 27].

Таким образом, концептосфера моделируется путем конструирующих ее концептов, которые в своей взаимосвязи отражают систему взглядов в определенной области знания, выступают базовыми в разрабатываемых и уже разработанных научных концепциях.

Объем концептосферы зависит от разнообразия и полноценности составляющих ее концептов.

Концептуальное пространство иностранного студента-филолога наполнено определенной системой знаний и представлений о разных сферах научной и профессиональной деятельности. В зависимости от опыта, широты проблем, которые являются предметом рассмотрения, такое концептуальное пространство может включать ряд концептосфер. Например, концептуальное пространство студента-филолога может включать в себя концептосферы лингвиста, историка, литератора, культуролога и др.

При оформлении высказывания, обобщении своих представлений, формулировании понятия, гипотезы, выводов и т.д. концепты, выступая

посредниками в отношениях между отражаемыми объектами познания, образуют в концептосфере определенную последовательность, заполняют концептуальное пространство знаниями об этих объектах, представляя в итоге концепцию студента, систему его взглядов.

Основой концептуального пространства современного иностранного студента-филолога, на наш взгляд, является система лингвистических дисциплин исторического цикла, поскольку именно она (система) приводит к пониманию языка как постоянно развивающейся и динамичной системы, хранящей в себе следы истории этноса.

Функционируя в обществе, язык не может не изменяться. Следовательно, изучение языка на современном этапе его развития предполагает изучение закономерностей его развития, представляющих собой сложный результат взаимодействия истории языка и истории народа, его материальной и духовной культуры. Следовательно, для того, чтобы понять и объяснить факты современного состояния языка и в какой-то степени прогнозировать его будущее, необходимо знать и его прошлое.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ А. И. Количественность в языковом мышлении // Избранные труды по общему языкознанию. – Т.1. – М: АН СССР, 1963. – С. 311-324.
2. Зализняк А. А. Многозначность в языке и способы ее представления. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 672 с.
3. Николаева Т. М. «Скрытая память» языка: попытка постановки проблемы. // Вопросы языкознания, 2002. – №4. – С. 25–41.
4. Плунгян В. А. Проблемы грамматического значения в современных морфологических теориях // Семиотика и информатика. Вып. 36. – М.: Языки славянских культур, 1998. – 660 с.
5. Ракитина С. В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста. Автореф. дисс. на соискание ученой степени д.ф.н. Волгоград, 2007. – 44 с.
6. Толстой Н. И. Некоторые проблемы славянской семасиологии // Избранные труды. – Т. 1. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 520 с.

Е.В. Хоменко, Я.Ф. Вдодович
Севастопольский государственный университет

КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО ДОСТОЯНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ КРЫМА

Сохранение культурного достояния коренных народов многонациональной страны – важнейшая задача, стоящая перед обществом. Важность решения этой задачи обусловлена тем, что знание истории, культуры, традиций и быта своего народа составляет основу успешной социализации и духовного роста учащейся молодёжи, воспитания у них чувства гражданственности, национального самосознания и любви к Родине [4].

Проблеме сохранения культурного наследия предшествующих поколений в современных условиях посвящены многочисленные исследования, среди которых ведущее место занимают работы Н.Н. Баранского, А.С. Баркова, В.П. Буданова, П.В. Иванова, А.А. Половинкина, А.Е. Ставровского, Д.Д. Семенова, К.Д. Ушинского и других.

Однако, несмотря на многочисленные исследования, данная проблема остается одной из актуальных. Это подтверждают результаты опроса, проведенного нами среди студентов вторых курсов Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета: более 80% опрошенных мало осведомлены об этническом составе своего края; о художниках, писателях, ученых и изобретателях родного региона; не знакомы с историей и культурой народов Крыма. Это свидетельствует о том, что культурное достояние Крыма, имеющее тысячелетнюю историю, может быть утрачено. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных путей сохранения культурного достояния коренных малочисленных народов Крыма, одним из которых, с нашей точки зрения, является краеведение.

Цель статьи – показать возможности краеведения в сохранении культурного достояния коренных малочисленных народов Крыма.

Прежде чем мы приступим к изложению основного материала, уточним сущность понятий «культурное наследие» и «краеведение». В Федеральном законе «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» культурное наследие определяется как часть материальной и духовной культуры, созданная прошлыми поколениями, выдержавшая испытание временем и передающаяся поколениям как нечто ценное и почитаемое [6].

В большинстве источников краеведение трактуется как деятельность по изучению, восстановлению и сохранению культуры прошлого и настоящего родного региона. Эта деятельность может быть, как практической, так и теоретической, как популярно-просветительской, так и научной. Объекты краеведения – это природа, культура и история населенных пунктов, хозяйство, быт и население территории, деятельность отдельных людей [3].

Важной составляющей краеведческого материала являются знания о коренных народах того или иного региона. Представителями коренных и малочисленных народов Крыма являются крымские татары, караимы, крымчаки и другие народы. Некоторые из этих народов находятся на грани вымирания. Так, в настоящее время в Крыму насчитывается лишь 220 представителей крымчаков – древнего народа Крыма, а в мире – около 2000 [1]. 80% этого народа было уничтожено во время второй мировой войны. Д.Т. Пиркова, представитель общественной организации «Крымское общество крымчаков *Кърымчахлар*», пишет «... на сегодняшний день у нас нет ни одного истока, ни одного ученого, выдающегося человека, который бы занимался бы нами с научной точки зрения. Мы пытаемся что-то делать, издаем книги, в которых описывается вся наша культура, история, документальные фильмы об истории нашего народа, но, к сожалению, показывать это все некому» [5, с. 69].

Среди коренных малочисленных народов Крыма были выдающиеся личности: крымско-татарский писатель и художник Э. Алимов; крымчакский педагог, историк И.С. Кая; караимский меценат Соломон Крым и многие другие. Все эти люди внесли свой вклад в крымскую историю, которую должна знать современная молодёжь.

Как было отмечено выше, одним из возможных путей сохранения культурного достояния коренных малочисленных народов Крыма является краеведение. Именно этот школьный предмет помогает учащимся осознавать значимость наследия родного края в своей жизни; позволяет погрузить их в сферу нравственных основ жизни человека; заложить глубокие, действенные понятия о моральных и культурных ценностях. Особенно ярко это проявляется при знакомстве с литературным краеведением. Это объясняется тем, что школьники чувственны и очень восприимчивы к эмоциональному воздействию художественных произведений. Например, для младших школьников интересна поэзия В.Н. Орлова – крымского еврейского поэта и драматурга. Его стихи легко запоминаются и очень нравятся детям, особенно такие стихотворения, как «Здравствуй, Родина моя» и «Родное» [7].

Здравствуй, Родина моя

Утром солнышко встает,
Нас на улицу зовёт.
Выхожу из дома я:
– Здравствуй, улица моя!
Я пою и в тишине
Подпевают птицы мне.

Травы шепчут мне в пути:
– Ты скорей, дружок, расти!
Отвечаю травам я,
Отвечаю ветру я,
Отвечаю солнцу я:
– Здравствуй, Родина моя!

Родное

Я узнал, что у меня
Есть огромная семья -
И тропинка, и лесок,
В поле каждый колосок!

Речка, небо голубое -
Это все моё, родное!
Это Родина моя!
Всех люблю на свете я!

Для старших школьников возможен подбор более серьезных произведений. Например, сонеты еврейского поэта С. Черниховского, в которых автор, описывая красоту Крыма, знакомит читателей с историческими достопримечательностями полуострова. Примером может служить сонет «Демерджи», в котором поэт, воспевая красоту крымской горы, описывает приморский город Алушту.

Демерджи

Средь серых гор он, жрец Аллаха,
Возвысился к вершинам крымским,
В чалме из молний, туч косматых
Огромны глыб его глазницы.
И тянется вершина к туче, что в синеве на небосводе.
А можно ль здесь пасти отары?
В объятых тополей патлатых,
От Бар-Дере до волн пернатых
Изящных кипарисов строй,
Манят леса своей красой.
Но, потеряв мечту о лете, коснётся траур винограда,
И облачится сад осенний в золотовато-медный саван.
Притихший Демерджи, что вечно вдаль взирает,
От северных ветров Алушту защищает.

(Перевод Я.Ф. Вдодович)

«Синагога на Чуфут-Кале» повествует о караимской синагоге (кинассе) в средневековом каменном городе-крепости в Крыму, полностью покинутом жителями – караимами в 19 веке. Мертвый город в горах Крыма являлся домом для караимов на протяжении шести веков [2, с. 113].

Синагога на Чуфут-Кале

Заброшен лик святыни павшей,
Молитвы всех руин и скорбь кургана.
Печали ангела приютом ставшей,
Овитая безмолвностью дурмана.
Как будто море тихое склонилось
Над зарослью своих цветов морских,
И ящеры зеленые теснились
На поле, полном сорных трав сухих.
И в час молитвы будет здесь безлюдно,
Сойдутся стены, пряча оскорбленье.
И лишь ромашки, прорастая скудно,
Сойдутся на убогое моленье.
Быть, может, птицами хотели стать они,
Да снять не могут каменной брони.

(Перевод Я.Ф. Вдодович)

В заключение отметим, что включение литературного краеведения в содержание образования является важным средством сохранения культурного наследия коренных малочисленных народов Крыма. Знакомясь с их творчеством, учащиеся открывают для себя новые имена, неизвестные страницы героического прошлого своего народа, узнают о его традициях и быте.

Литература

1. Итоги переписи населения в Крымском федеральном округе / Федеральная служба государственной статистики. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2015. – 279 с.
2. Кизиллов М.Б. Обзор еврейской истории Крыма с древних времен до наших дней // Евреи, крымчаки и караимы среди народов Крыма / Фонд поддержки и развития еврейской культуры, традиций, образования и науки. – М.: Издатель Воробьев А.В., 2016. – С.97–190.

3. Национальная педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/kraevedenie.html> (дата обращения: 16.09.2016).
4. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». – Режим доступа: <http://gospatriotprogramma.ru/patriotizm-21-veka/> (дата обращения: 08.09.2016).
5. Пиркова Д.Т. Под угрозой исчезновения // Евреи, крымчаки и караимы среди народов Крыма / Фонд поддержки и развития еврейской культуры, традиций, образования и науки. – М.: Издатель Воробьев А.В., 2016. – С. 69–71.
6. Основы законодательства Российской Федерации о культуре. Режим доступа: <http://mkrf.ru/documents/legislation/detail.php?ID=61217> (дата обращения: 11.09.2016).
7. Стихи для детей. Режим доступа: http://stolicadetstva.com/encyclopedia/rub/vladimir_orlov/ (дата обращения: 17.09.2016).

И.А. Черемисина Харрер
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ 21 ВЕКА

В современном контексте глобализации экономики и активного применения постоянно совершенствующихся информационных технологий изменяются и рынки труда, которые, в свою очередь, требуют специалистов, приспособленных к гибким условиям профессиональной деятельности. Знания и квалификации сохраняют свое приоритетное значение, однако становятся недостаточными для успешной и надежной карьеры выпускника университета в будущем. Молодые специалисты заслуживают предоставления образовательных возможностей для того, чтобы стать всесторонне образованными, критически мыслящими, творческими личностями, способными отвечать на вызовы мирового рынка труда и формировать будущее для себя и последующих поколений [1, 2, 7].

Современные работодатели отдают предпочтение специалистам, которые обладают когнитивными навыками высокого уровня, поэтому для успешного развития экономики молодые специалисты должны уметь создавать и применять новые идеи, решения, продукты, использовать цифровые средства для приобретения новых знаний, создания ресурсов и обеспечения коммуникации, применять свои знания и умения для решения проблем реального мира. Чтобы соответствовать тенденциям развития 21 века современные университеты должны осознавать актуальные в данной ситуации цели обучения и создавать условия для развития у молодого поколения базовых умений и компетенций (*core skills and competencies*), соотносимых с условиями мира, в котором они живут и работают. В современной педагогике эти умения и компетенции известны также под термином «умения 21 века, или глубокие учебные умения» (*21st century skills or deep learning skills*). К числу насущных для специалиста 21 века базовых умений относятся следующие подгруппы: способы и приемы осуществления профессиональной деятельности посредством активной коммуникации и сотрудничества; способы мышления, которые включают критическое мышление, решение проблемных заданий, творческий подход, инновационность и метакогнитивные умения; готовность и способность использовать средства информационных технологий, т.е. так называемая «информационная и коммуникационная грамотность»; выбор гражданской позиции и образа жизни, которые подразумевают осознание себя человеком глобального сообщества, наделенным чувством гражданско-правовой ответственности и межкультурной компетенцией [2, 4, 9, 16].

С учетом решения поставленных перед современными университетами задач каждая учебная дисциплина, входящая в образовательный стандарт подготовки специалиста в области инженерной деятельности, должна быть ориентирована на формирование и развитие выше перечисленных базовых умений 21 века. В рамках дисциплины «Иностранный язык» осуществляется формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, позволяющей им интегрироваться в международную профессиональную среду и использовать иностранный язык как средство межкультурного общения, профессиональной мобильности и конкурентоспособности [1, 11, 13, 20].

Рассмотрим более подробно каждую из представленных подгрупп умений 21 века. Базовые умения активной коммуникации и сотрудниче-

ства могут быть эффективно сформированы и получают свое совершенствование благодаря специфике содержания, методикам, технологиям и организационным формам процесса обучения иностранному языку. Особое значение приобретают учебно-методические материалы, цифровые и нецифровые, способствующие повышению интереса к иностранному языку и развитию учебной автономии студентов, которая поддерживает мотивацию и формирует ответственное отношение к процессу организации обучения и результатам своей учебной деятельности. Актуальный в условиях динамично изменяющегося информационного пространства учебно-методический комплекс по иностранному языку (УМК) способствует решению единства лингво-дидактических и педагогических задач и включает в себя взаимосвязанные между собой методические материалы. Так в современном УМК предусматривается учебное пособие для студента, методические рекомендации для преподавателя, учебные аудио и видеоматериалы, подборка презентаций, диаграмм или флеш-карт, дополнительные Интернет-ресурсы и методические разработки, подготовленные в виртуальной образовательной среде (например, *Moodle*), учебно-методические материалы для самостоятельной и/или проектной работы, глоссарий тематической лексики, дополнительные справочные материалы по развитию умений устного и письменного общения или совершенствованию навыков по аспектам языка, многие из которых могут быть представлены в том числе в цифровом формате [5, 10].

Интерактивная личностно-ориентированная педагогика предусматривает поощрение активного участия студентов в эффективной устной и письменной коммуникации, выборе вида, разновидности или формы выполнения задания, опираясь на имеющийся личный учебный опыт студентов, их предпочтения и интересы. Важными организационными формами обучения являются обучение в сотрудничестве, в том числе взаимная поддержка и взаимное «тьюторство». Парная и групповая работа, само- и взаимооценка учебных достижений реализуются при выполнении проблемно-ориентированных и творческих заданий, основанных на принципе междисциплинарных связей, например, личностно-ориентированные групповые проектные работы, в том числе с использованием дидактического потенциала информационных технологий, образовательных ресурсов сети Интернет и виртуальной образовательной среды [18, 19].

Базовые умения коммуникации и сотрудничества формируются и развиваются в аутентичных ситуациях использования иностранного языка для достижения коммуникативных целей посредством моделиро-

вания реалистичных ситуаций, включения заданий, требующих высказывания собственного мнения или творческих заданий на совершенствование навыков в продуктивных видах речевой деятельности, а именно в говорении и письменной речи.

Вторая подгруппа базовых умений ориентирована на развитие способности критического мышления, готовности и умения решать проблемные задания, применение творческого подхода, инновационности и совершенствование метакогнитивных умений. Формирование данных базовых умений осуществляется в тесном взаимодействии с формированием и развитием умений коммуникации и сотрудничества, а также посредством использования УМК, которые отличаются новизной и разнообразием предъявляемого учебного материала, благодаря привлекательному содержанию и интересной презентации материала, включению для активного обсуждения современных в актуальном социально-образовательном контексте тем, увлекательных познавательных сюжетов, реалистичных дискуссионных заданий, необычных иллюстраций, диаграмм, средств инфографики и вариативного графического оформления.

Следующая подгруппа базовых умений предполагает готовность и способность использовать средства информационных технологий, т.е. так называемая «информационная и коммуникационная грамотность». Развитие важных для современного информационного сообщества умений можно обеспечить благодаря активному использованию технологий обучения иностранному языку с компьютерной поддержкой и благодаря внедрению ресурсов и возможностей виртуальных образовательных сред (*Virtual Learning Environment*) в процесс эффективного общения на иностранном языке в учебной деятельности. Известные в настоящее время разновидности виртуальных образовательных сред *Moodle*, *WebCT*, *Blackboard* и другие дополняются широким внедрением массовых открытых онлайн курсов (*Massive Open Online Courses*, или *MOOCs*), в числе наиболее известных образовательных ресурсов выделяются *Coursera*, *edX*, *Udacity*, *FutureLearn* и другие [8, 14, 15, 17]. Система управления обучением *Moodle* активно применяется в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ), в том числе в процессе организации обучения иностранному языку, в первую очередь, благодаря своей динамичности и гибкости применения в соответствии с потребностями учебного учреждения и интересами участников образовательного процесса [12].

Дидактический потенциал системы управления обучением *Moodle* позволяет размещать материалы с помощью статических ресурсов, ин-

терактивных элементов и сетевых средств обмена информацией. Статические ресурсы, к числу которых относятся гиперссылка, пояснение в виде развернутого комментария в формате текстового или визуального файла, каталог файлов и другие средства предъявления информации для самостоятельной организации процесса обучения студентом. Интерактивные элементы обеспечивают обратную связь со студентом, позволяя участникам образовательного процесса обмениваться мнениями и оценивать эффективность функционирования ресурсов. К этой группе образовательных ресурсов относятся также глоссарий терминов, тематической лексики, понятий или определений в формате электронного словаря, задания, лекции, опрос и тесты. Сетевые средства обмена информацией используют семинар с возможностями самооценки и взаимной оценки, формат вики, целью которого является совместная работа по составлению коллективного документа, вебинар, форум и чаты. Организационные формы обучения иностранному языку с использованием статических ресурсов, интерактивных элементов и сетевых средств обмена информацией системы управления обучением *Moodle* ориентированы также на развитие базовых умений сотрудничества и коммуникации благодаря активной вовлеченности студентов в процесс обучения, формирования способности работать в разнообразных группах, разделяя ответственность, взаимодействуя и дискутируя с целью выявления инновационных идей и решений. Подобная практика общения на иностранном языке способствует совершенствованию личности студента: самостоятельности, уверенности в себе, формированию чувства ответственности, навыков работы в команде, лидерских качеств, развитию метакогнитивных умений и осознанию важности идеи обучения в течение всей жизни (Life-Long Learning) [2, 11].

Заключительная подгруппа базовых умений предполагает более широкий и ответственный взгляд на себя и свою профессию: выбор гражданской позиции и образа жизни, которые подразумевают осознание себя человеком глобального сообщества, наделенным чувством гражданско-правовой ответственности и межкультурной компетенцией. Возможности и перспективы формирования данного комплекса умений следует учитывать при выборе содержательного плана учебно-методических материалов и ресурсов. Так в контексте использования системы управления обучением *Moodle* на кафедре иностранных языков Энергетического института ТПУ разработаны тематические модули, отвечающие поставленным целям, задачам и содержанию обучения иностранному языку: модуль «Introduction to engineering and engineering education», модуль «Environmental protection and green technologies» и

другие. Студентам предлагается изучить и обсудить вопросы, связанные с особенностями и спецификой организации инженерной деятельности, профессиональными качествами современного инженера, современными тенденциями в системе инженерного образования и т.д. Проблемно-ориентированные задания выполняются с использованием сетевых средств обмена информацией и предполагают обсуждение различных подходов к организации высшего образования в современном обществе, определению роли и функции университетов в социуме, а также анализ тенденций взаимодействия университетов с промышленными предприятиями.

Учебно-методические материалы модуля «Introduction to engineering and engineering education» содержат следующие ресурсы и элементы курса: страница «Top international universities» с аутентичными материалами из ресурсов портала Би-Би-Си (BBC Learning English), которые включают аудио файл, тестовые задания и небольшой глоссарий тематической лексики [6]. Разработаны также опрос «Universities are successful organizations», задания, сформулированные в виде вопросов, требующих развернутого ответа: «The Tomsk Polytechnic University is a successful institution», «The nature of university-industry interaction». Другими элементами курса являются Wiki «Modern universities», форум «The importance of university education», чат «Engineer» и подборка текстового материала и диаграмм по тематике модуля.

Модуль «Environmental protection and green technologies» предлагает для изучения подтемы по актуальным проблемам современной энергетики, вопросам защиты окружающей среды от опасного технологического воздействия и отдельным аспектам применения альтернативных источников энергии. Учебно-методические материалы содержат следующие ресурсы и элементы курса: страницы «Environmental protection», «Environment vocabulary list». Страница «Environmental protection» дополнена аутентичными материалами из ресурсов портала Би-Би-Си (BBC Learning English), которые включают аудио файл, тестовые задания и небольшой глоссарий тематической лексики (гиперссылка), а также видеоматериалы по теме «Green». В рамках модуля предусмотрен опрос «What do you do to be environmentally-friendly?», чат «What should TPU students do to save the environment?», форумы «Traditional and renewable energy sources: their benefits and risks» и «Go for green» задания «Solar panels and wind farms» и «Upcycling trends», Wiki «Green issues in the 21st century» и подборка текстового и визуально-графического материала «Energy production as green technology». Методические разработки, подготовленные преподавателем иностранного языка, дополняются

дидактическими ресурсами учебных Интернет-порталов благодаря возможности использования гиперссылок, что, в свою очередь, позволяет обновлять, совершенствовать и актуализировать тематические модули по дисциплине [3, 6]. Модульность организации учебного материала позволяет варьировать методики и технологии работы, разнообразить организационные формы построения занятия с учетом уровня владения иностранным языком и потребностей обучаемых и осуществлять текущий и итоговый контроль степени усвоения учебного материала.

Подводя итоги, отметим, что дидактический потенциал дисциплины «Иностранный язык» в рамках образовательной программы подготовки современных инженеров способствует достижению целей современного образования в части формирования и развития базовых умений 21 века. Использование личностно-ориентированного подхода и асинхронного принципа организации образовательной деятельности, которые реализуются в том числе благодаря технологическим возможностям виртуальной образовательной среды, способствует формированию специалиста, подготовленного для адекватного решения профессиональных задач в контексте глобального сообщества.

Литература

1. Accreditation criteria and forms. – Retrieved from: <http://www.abet.org/forms.shtml> (date of access: 10.09.2016).
2. Assessment and teaching of 21st century skills. – 2010. – Retrieved from: http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/ATC21S_Exec_Summary.pdf (date of access: 10.09.2016).
3. BBC learning English – learning English. – 2016. – Retrieved from: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/> (date of access: 10.09.2016).
4. Core skills for learning, work and society. – 2015. – Retrieved from: <https://www.britishcouncil.vn/en/programmes/education/connecting-classrooms/core-skills-for-learning-work-and-society> (date of access: 10.09.2016).
5. Dudley-Evans T., St John, M.J. Developments in ESP. A multi-disciplinary approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
6. English for university students. – 2016. – Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/english/academics> (date of access: 10.09.2016).
7. EUR-ACE European accredited engineering programmes. – Retrieved from: <http://www.feani.org/webfeani> (date of access: 10.09.2016).

8. Free online courses and MOOCs. – Retrieved from: <http://www.class-central.com> (date of access: 10.09.2016).
9. Fullan M., Langworthy M. A rich seam. How new pedagogies find deep learning. – 2014. – Retrieved from: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf (date of access: 10.09.2016).
10. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: a learning-centred approach. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1999. – 183 p.
11. Jensen, H.P. Life-long learning in engineering // Proceedings of the 3rd Asia-Pacific Forum on Engineering and Technology Education. Changhua, Taiwan. – 2001. – Pp. 17–20.
12. Learning management system – подсистема управления интернет-обучением. – 2016. – Режим доступа: <http://mdl.lcg.tpu.ru:82/> (дата обращения: 10.09.2016).
13. Moesby, E. Curriculum development for project-oriented and problem-based learning (POPBL) with emphasis on personal skills and abilities // Global Journal of Engineering Education, 2005. – Vol. 9. – № 2. – Pp. 121–128.
14. MOOC list. – Retrieved from: http://www.mooc_list.com (date of access: 10.09.2016).
15. Moodle – Open-source learning platform. Retrieved from: <https://moodle.org> (date of access: 10.09.2016).
16. New pedagogies for deep learning: a global partnership. – 2016. – Retrieved from: <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/deeplearning.aspx> (date of access: 10.09.2016).
17. Online-Kurse, MOOCs und Online-Vorlesungen nach Fachgebiet. – Retrieved from: <http://www.edukatico.org> (date of access: 10.09.2016).
18. Patil A. S., Riemer M. J. English and communication skills curricula in engineering and technology courses in the Indian State of Maharashtra: issues and recommendations // Global Journal of Engineering Education, 2004. – Vol. 8. – № 2. – Pp. 209–218.
19. Project-based second and foreign language education: past, present, and future / ed. by G. H. Beckett and P. C. Miller. – (Research in second language learning). Information Age Publishing Inc. 2006. 288 p.
20. The accreditation of higher education programmes. UK Standard for Professional Engineering Competence. – Retrieved from: <http://www.engc.org.uk> (date of access: 10.09.2016).

Н.В. Шульдешова
Орловский государственный институт культуры

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ СЛОВАРНОГО ХРАНЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Язык – историческое отражение нашей жизни. Языковые единицы рождаются и устаревают как звезды в небе. Появляются новые сферы жизнедеятельности человека, развиваются области науки, культуры, бизнеса, производства. Язык как «живой» развивающийся организм на фоне такой прогрессивной жизни наполняется новым содержанием, новыми терминами, устойчивыми выражениями, словосочетаниями, жаргонами. Несколько десятилетий назад в русском языке, например, слово «*трани*» не было таким популярным, а словосочетание «*конечный пользователь*» или слово «*мыло*» в значении «электронная почта» вызвали непонимание.

Процесс изменения лексического состава любого языка неизбежен. Многие «старые» слова приобретают новые значения, «новые» слова не успевают фиксироваться в справочных и словарных изданиях, а переиздание одного лишь словаря требует длительного времени, причем на момент издания некоторые словарные единицы могут опять стать неактуальными и устареть. Такой «круговорот» словарных единиц ведет к постоянному процессу старения печатных словарей.

Язык – «живой» элемент человеческого жизнетворчества и он постоянно находится в гибком процессе изменения: становления и развития. Печатные словари не всегда могут отобразить актуальную лексику по банальной причине обычно длительного изготовления. Так, например популярный *Müller Dictionary*, объединяющий англо-русскую лексику, изданный в 1960 году был переиздан в первый раз лишь в 1978 и в 1994 году претерпел лишь незначительные изменения.

Точное копирование печатных словарей в электронном формате также малоперспективно в связи с развитием Интернета как мегаисточника словарной информации. Электронные *Web*-страницы пестрят «живыми» текстами любых языков, и в этом соревновании печатный словарь проигрывает.

Большинство печатных словарей ориентировано не на новичков в иностранном языке, а на тех пользователей, которым достаточно найти в словаре лишь опорные слова для понимания. Для грамотной же письменной речи помимо информации из словарного источника пользователю потребуются грамматические и другие немаловажные умения. В век

электронных коммуникаций «писателем» на родном и/или иностранном языке стал почти каждый пользователь Интернета и в этом случае необходимы также знания орфографии, пунктуации и др. [1, с. 267]

Печатный словарь часто не может в полной мере предоставить «читателю» и «писателю» всю запрашиваемую информацию. Электронный словарь располагает большими возможностями по сравнению с печатным «сородичем». Электронный «помощник» отражает те словарные статьи, где встречается искомая лексическая единица на запрашиваемом языке, что позволяет увидеть нюансы ее использования. Даже точная копия печатного словаря в электронном виде убыстряет процесс пользования и позволяет быстрее найти запрашиваемую информацию в глубинах словарных статей.

При создании электронного словаря помимо всего прочего желательно ориентироваться на пользователя. Для более корректной информации о словарной статье, автору словаря необходимо привести как можно больше синонимов и раскрыть оттенки слова. Например, англо-русский словарь Мюллера раскрывает значение слова «*abate*» так:

abate v. 1) *ослаблять, уменьшать, умерять to abate not a jot of one's demands - не отступить в своих требованиях ни на йоту to abate pride – умерить гордыню to abate smb.'s spirits - а) умерять чей-л. пыл; б) приводить кого-л. в уныние; испортить кому-л. настроение to abate the pain - притуплять боль to abate the edge - затупить остриё* 2) *снижать, сбавлять; делать скидку - abate a tax* 3) *уменьшаться; ослабевать; успокаиваться; утихать (о буре, эпидемии и т. п.) the pain in his shoulder finally abated - боль в плече у него наконец утихла* 4) *стесывать (камень)* 5) *leg. аннулировать, отменять, прекращать to abate a nuisance - прекратить нарушение общественного порядка б) metal. отпустить (сталь) Syn: see decrease* [2]

Имея перед глазами общую картину ряда синонимов с учетом контекста, становится проще перевести слово на иностранный или родной язык.

Автору-разработчику словаря необходимо учитывать и другие важные факторы. Например, русское словосочетание «*подтасовать результаты выборов*» не относится к идиоматическим, поэтому его не стоит искать целиком. Правильнее будет поместить это выражение в словарную статью «*выборы*» (*election*). И чтобы оно туда попало, необходимо, чтобы автор-разработчик словаря поместил его именно туда.

Для пользователя важно правильно выбрать направление словаря, так как требуемая лексика, может иметь ряд омонимов, использоваться в устойчивых выражениях, с различными предлогами, приставками и

другими значимыми элементами языка, и автору-составителю необходимо учитывать этот факт и строго определять тип и возможности словаря.

Электронные средства плотно вошли в современную жизнь их пользователей. Электронный словарь – отображение развития лексикографии. Он представляет собой базу данных о словарных статьях и может быть установлен для использования на компьютере или другом электронном устройстве: мобильном телефоне, планшете и т.д. Ему под силу решить проблему словарного хранения, редактирования и обновления. Нажатием нужной клавиши мы задаем парадигму быстрого поиска искомой информации.

Все чаще электронные двуязычные словари создаются по типу толкового словаря. В этом случае есть возможность быстрого поиска нужного слова с учетом его орфографии, морфологии, примеров употребления. Кроме того, возможно изменить направления перевода с любого на любой язык.

Слова, словоформы, морфемы, и другие языковые единицы, становятся объектом описания словарей. В зависимости от целей пользователя создаются одноаспектные и многоаспектные словари. В зависимости от типа, объёма и задач словаря одно слово может быть охарактеризовано многогранно: например, со стороны смыслового содержания, орфографии, орфоэпии, словообразования, правильности употребления. Среди английских популярных электронных словарей можно выделить *ABBY Lingvo*, *Free On-line Dictionary of Computing*, *FreeDict*, *Jargon file*, *Slovoed*, *WordNet*, *AtomicDic*, *GoldenDict*, *StarDict*.

Одно из удобных качеств электронного словаря – возможность обойти проблему «толстого», «тяжелого» и в связи с этим неудобного печатного словаря. Сочетая в себе большой объем информации, электронные словари явно превалируют в использовании. Автоматический механизм экономит время поиска необходимой информации. Для этого достаточно напечатать свой запрос в командной строке, нажать «Enter», и электронный словарь в новом окне предоставит перевод или толкование слова. Особенность электронных словарей заключается в возможности переводить даже без выхода из приложения, в котором работает пользователь (например, текстового редактора). Достаточно будет выделить запрашиваемое слово и нажать лишь комбинацию клавиш. В традиционных же печатных словарях чаще всего мы встречаем традиционную алфавитную структуру.

Автору-разработчику любого словаря, чаще всего, приходится удовлетворять запросы широкого круга пользователей, отвечая на потреб-

ности разного языкового уровня. В электронном словаре разработана система, позволяющая структурировать основные виды словарной информации: это могут быть, например, варианты перевода, типичные фразеологизмы, синонимический и антонимический ряды. Новый информационный словарный фрагмент в свою очередь также может быть гиперссылкой и показать связь с другой словарной статьёй. Такая словарная гиперсвязь упрощает доступ к необходимой информации, упрощая поиск.

Значима и возможность порядка формирования видов словарных статей с учетом запроса. Пользователь может запросить лишь определенную сферу употребления какой-либо словарной единицы, ограничивая тем самым поиск, но в его распоряжении и максимальный спектр всевозможных вариантов перевода или толкования.

Электронные и печатные словари транскрипцию, но только электронные словари снабжены звуковым воспроизведением слов или словосочетаний. Словари «разговаривают» «живым» или синтезированным звуком. Например, в электронном словаре МультиЛекс установлен синтезатор звука слова. Однако синтезатор может некорректно или с акцентом произнести слово, поэтому все же следует проверить его транскрипцию. Многотысячная лексика популярного словаря *ABBYY Lingvo* озвучена диктором Оксфордского вуза с классическим английским произношением. Такая возможность электронного словаря важна для начинающих изучать иностранный язык.

Традиционный подход к поиску необходимой словарной статьи предполагает обращение к наименьшей единице – лексеме (имени), и иногда необходимо исследовать всю словарную статью, чтобы найти интересующую информацию. Это является главной проблемой словарей для поиска слов со многими значениями. Например, английское слово «*set*» в оксфордском словаре предоставляет около 400 главных толкований, которые в свою очередь имеют ряд подзначений. Пользователю чаще требуется локализовать релевантную информацию не с помощью автоматического выбора переводного эквивалента, а предоставлением подробной информации о словарной единице. Именно обоснованные альтернативы при выборе пользователя будут предполагать переводное соответствие, в чем и проявляется адекватная реакция словаря на запрос пользователя.

Одно из главных преимуществ хороших электронных словарей – возможность синхронного поиска словарной статьи внутри одного словаря, и по общему объему привязанных друг к другу электронных словарей (с гиперссылками), что просто неосуществимо для печатных ана-

логов. Таким образом, мы получаем многогранный портрет слова, с его глубинными смыслами, конкретными примерами использования, устойчивыми выражениями. Но помимо этого пользователь сможет проследить явные языковые законы, которым подчиняются правила словообразования.

Конечно, надо понимать, что даже мобильный электронный словарь не сможет в полной мере отразить все актуальные изменения языка, но может стать ключом дешифрования, редактирования или просто ознакомления с такими изменениями, делая пользователя неким соавтором. При точном переводе мы не только касаемся проблемы подбора соответствующего смысла выражения, а выходим на другой, иногда более важный уровень отражения одной культуры с помощью языка другой культуры.

Литература

1. Шульдешова Н.В. Электронный словарь в современной лексикографии // Междисциплинарные исследования молодых ученых: education, science, R&D: материалы всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (25 апреля 2016 года, г. Орел). – Орел: Каргуш, 2016. – С.266-269.
2. Mueller V. K. English-Russian Dictionary // State Publishing House of Foreign and National Dictionaries. – Edition № 7 (Windows Edition). – Free Electronic Version by S. Starostin. – Moscow, 1996.

Д.Д. Эрдынеева

Бурятский государственный университет

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОБМАН» В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ, БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

Следует отметить, что многие исследователи, как зарубежные, так и отечественные, обращались к проблеме истины и лжи (Н.Д. Арутюнова, Д. Болинджер, Х. Вайнрих, Х.-Г. Гадамер, С.Н. Плотникова, Ю.С. Степанов, П. Экман, И. Гоффман, S. Вок и др.). Ситуации обмана играют важную роль в повседневной жизни, заставляя людей внимательно оценивать партнеров по общению, стремящихся получить выгоду в материальном или символическом планах за счет введения в заблуждение тех, кто становится жертвой обмана.

Обман – это феномен человеческого общества. Выбор концепта «ОБМАН» определяется его безусловной ценностью. Обращение к мифологическим истокам идиоматического выражения обмана дает возможность прикоснуться к величайшему культурному наследию.

Концепт «ОБМАН» является одним из самых древних концептов. Представляется, что в древние времена понимание обмана было синкретичным: ум, хитрость и магия не отделялись друг от друга. Большое количество фразеологизмов своим происхождением обязаны мифологии, легендам, сказкам и т.д. Такие идиомы, как «*Trojan horse*», «*the apple of Sodom*», «*wolf in sheep's clothing*», «*false prophets*» воспринимаются как символы, подтверждающие присутствие концепта обмана в сознании наших предков. Исследование мифологических истоков идиоматического выражения обмана позволяет не только отследить этимологию изучаемых фразеологических единиц, но и указать на архетипические черты самого концепта «ОБМАН». Логика данных разысканий неизбежно вовлекает в исследование такую глубинно-содержательную структуру как архетип. Именно архетипы представляют основные виды дискурсивного мышления и дискурсивной деятельности.

По мнению П. Сартра, человек полон экзистенциальных переживаний [11]. Обманывая, мы, возможно, апеллируем к нашему коллективному бессознательному. Нами выдвигается гипотеза о том, что древний мифологический архетип трикстер побуждает человека обманывать [15].

Трикстер – это один из главных героев мифов, сказок, легенд и т.д. Обычно трикстер выступает антиподом (иногда братом или близнецом) архетипа «Герой» [9,16]. Трикстер имеет разные имена и облики у разных народов. Однако, несмотря на данный факт, трикстер везде вызывает одинаковую природу (ср. скандинавский трикстер Локи, индейские трикстеры Койот, Ворон, русский трикстер Лиса, бурятский Будамшу и др.). В мировой культуре можно встретить таких трикстеров-животных, как Паук, Кролик/Заяц, Черепаха и др. Можно отметить, что трикстер Ворон часто встречается в мифологии и фольклоре различных народов (например, у эскимосов, алеутов, чукчей, североамериканских индейцев, азиатов и др.). Мифы, легенды, сказки, ритуалы разных народов являют собой богатый материал для исследования концепта обмана, тем самым – для более глубокого понимания человеческой природы.

Нам близка гипотеза о том, что в западной культуре доминирует два полюса: жизнь/смерть и игра [7]. Так, обман рассматривается как адаптационная деятельность людей, направленная на выживание, как в

мире животных, так и в мире людей (представляется, что появлению и развитию обмана способствовали страх, голод, стремление к выгоде). В противовес одному из ключевых понятий английской культуры *fair play* – “честная игра” нами выдвигается его антипод *foul play* – “нечестная игра”, что позволяет указать на место обмана в человеческой культуре, которая носит игровой характер [13]. Игровой характер современной англо-американской культуры в полной мере отражается в английских идиомах обмана: *a confidence game* – “получение денег обманным путем”; *play the market* – “спекулировать на бирже”; *play politics* – “вести нечестную политическую борьбу” и др.

«ОБМАН» – это абстрактный концепт, который может быть объяснен с помощью когнитивных метафор [19]. Мы считаем, что идиоматическое выражение концепта “DECEPTION” в рассматриваемых языках осуществляется на основе следующих когнитивных метафор «ОБМАН – ЭТО БОРЬБА ЗА ВЫЖИВАНИЕ» (ОБМАН – ЭТО ОХОТА и ОБМАН – ЭТО ВОЙНА) и «ОБМАН – ЭТО ИГРА» (ОБМАН – ЭТО ТОРГОВЛЯ, ОБМАН – ЭТО ПОЛИТИКА, ОБМАН – ЭТО АЗАРТНАЯ ИГРА [15].

Охота – вид деятельности, который прямо направлен на удовлетворение жизненных потребностей. Человеку, чтобы выжить, необходимо было выработать способы охоты на других животных. Некоторые английские идиомы отражают хитроумные действия охотников: *catch with chaff* – «провести, обмануть кого-л. без труда», *run with the hare and hunt with the hounds* – «служить и нашим, и вашим» и др. Причем человек сам нередко становится жертвой, за которой охотятся люди и ему приходится убегать, запутывая следы. Иллюстрациями вербализации концептуальной метафоры ОБМАН – ЭТО ОХОТА служат следующие английские идиомы: *put smb. on a false* или *(wrong) scent* – «сбить кого-л. со следа, ввести в заблуждение», *throw smb. off the track* (или *trail*) – «сбить кого-л. со следа, ввести в заблуждение», *draw a red herring across the pass* – «сбить кого-л. со следа, ввести в заблуждение», *smell a rat* – «подозревать нечестную игру». В русском языке репрезентациями данного концепта являются следующие фразеологизмы: *пустить по ложному следу, заманивать в ловушку, копать (рыть) яму* и др. В бурятском языке можно обнаружить следующие фразеологические единицы как *мэхэ гохойо хүдэлгэхэ* - хитрить (букв. хитростью крюк шевелить); *Хуурай жадгада гур табижа, шоошмай бариба худагай оёортой хулмай табижа, шубуу барибай* – вымысел (букв. в сухом овраге поставил вершу и поймал щуку, на дне колодца поставил удочку и поймал птицу); *Алагдаһан баабгайн ама руу хургаа хэхэ зоригтон олон* – показная храбрость (букв. много найдется смельчаков, желающих сунуть палец в пасть убитого медведя).

Люди ведут войны по простым причинам: для захвата новых территорий, для овладения источниками пресной воды, для насаждения власти собственной группировки. Чтобы выжить, человечество на протяжении всей своей истории вело войны. Китайский философ Сунь-Цзы говорил о том, что война – это путь обмана. Военные действия с давних пор сопровождались обманом противника. Среди военных хитростей хорошо известны: дезинформация противника, ложные сигналы, ложные позиции, неожиданные нападения, камуфляж, отвлекающие маневры, а также шпионаж и разведка. Военное искусство обмана нашло свое отражение в следующих английских идиомах когнитивной метафоры ОБМАН – ЭТО ВОЙНА: *mask one's batteries* – «скрывать, маскировать свои враждебные намерения», *turn the flank of smb.* (или *smth.*) – «обойти кого-л. (или что-л.), перехитрить кого-л., совершить обходный маневр», *steal a march on* – «незаметно опередить, обмануть чью-л. бдительность» и др. В русском языке концепт обмана актуализируется в следующих идиомах: *брать на пушку, лить пули, подводит мину (под кого-то), тихой сапой Аника-воин, Турусы на колесах* и т.д. Бурятские фразеологизмы обмана следующие: *һооо харбаад, номоо нюуха* – держать камень за пазухой, скрытая опасность (букв. стрелу выстрелив, лук прятать); *Харбаанай үгыды мэргэд олон, барилдаанай үгыды бүхэд олон* – показная храбрость (букв. когда нет стрельбы из лука, метких много, когда нет борьбы, сильных много).

Как правило, к вещам, имуществу, собственности – к своей и чужой, люди всегда относились равнодушно. По представлению американского философа и психолога У. Джеймса, инстинкт собственности – фундаментальный инстинкт человеческой природы [7]. Чувство собственности порождает глубокие, и даже страстные чувства, как правило, негативные, замешанные на зависти и корыстолюбии. Обман как способ противоправного приобретения имущественных выгод появился в обществе очень давно, с возникновением частной собственности и началом развития товарообмена и торговли.

Концепт «ОБМАН» фразеологизируется в следующих английских идиомах когнитивной метафоры ОБМАН – ЭТО ТОРГОВЛЯ: *sell smb. a gold brick* – «обмануть, обжулить», *a dark business* – «темное дело, махинация», *bubble company* – «дутое, мошенническое предприятие», *milk the market* – «успешно спекулировать ценными бумагами», *be bought and sold* – «быть обманутым, одураченным» и др. В русском языке данная когнитивная метафора фразеологизируется в следующих идиомах: *двойная бухгалтерия double-entry book-keeping, натянуть на ваучер – pull on a voucher; deceive*. В русском языке встречаются следующие ФЕ: *двойная бухгалтерия, натянуть на ваучер*. Что касается бурятских фразеологизмов, то это: *наймаа хонжоо* – незаконная торговля, нажива; *ута гартай* – нечистый на руку (букв. длиннорукий).

Общество давно задумалось над вопросом: может ли политика в принципе оставаться человеческой, нравственной? Споры о политике и морали продолжаются не одно столетие. Известный американский психолог П. Экман убеждён, что “любой политик, пришедший к власти, частично благодаря умению участвовать в дебатах и произносить речи на публике, ловко отвечающий на вопросы пресс-конференции, создавший себе блистательный имидж на телевидении и радио, обладает талантом прирождённого лжеца. Такие люди умеют убеждать, это часть их работы” [14, с. 191]. По мнению американского исследователя Р. Грина, “обман – это искусство, рождённое цивилизацией и чрезвычайно мощное оружие в руках власти” [6, с. 26]. Политика – это многообещающая область обнаружения обмана. Многие английские идиомы концептуальной метафоры ОБМАН – ЭТО ПОЛИТИКА несут в себе идею клеветы: *a whispering campaign* – «клеветническая компания», *lay pipe(s)* – «заниматься интригами», «покупать голоса», *character assassin* – «злостный клеветник», *ballot-box stuffing* – «фальсификация выборов» и др. В русском языке когнитивная метафора ОБМАН – ЭТО ПОЛИТИКА реализуется в следующих идиомах: *страусовая политика*, *пустые обещания*. В бурятском языке – это фразеологизм *хуули бусаар* – незаконно.

Азартная игра чаще всего является теневым бизнесом, где ловкие мошенники разработали огромное множество приёмов и уловок, позволяющих обчищать карманы доверчивых игроков. Использование обмана со всей очевидностью ломает игру и отменяет игровой характер соревнования. Английские идиомы обмана, репрезентирующие концептуальную метафору ОБМАН – ЭТО АЗАРТНАЯ ИГРА: *a double game* – «двойная игра»; *bluff one's way out of smth.* – путем обмана, мошенничества выкрутиться из затруднительного положения; *make game of a person* – «разыгрывать кого-л.» и др. Русские эквиваленты этой метафоры следующие: *втирать очки*, *играть краплёными картами*, *баки (бабки) забивать* и др. Бурятские идиомы обмана – это: *дойбод сохихо* – 1. играть в шашки; 2. заниматься плутнями; *наада бариха* – насмехаться, обманывать (букв. игру держать); *элиг наадан* – насмешка, трюк, игра др.

Представляется, что концепт обмана может быть актуализован данными концептуальными метафорами и в других лингвокультурах, что объясняется сходством человеческой когниции, анатомии и др. Однако, необходимо отметить, что концепт «ОБМАН» понимается в других культурах не только с помощью указанных выше метафор, но и посредством других концептуальных метафор, наличие которых объясняется уникальными способами познания окружающего мира людей с разными культурами, где большую роль играют особенности жизненного уклада, местности, климата и т.д.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Болинджер Д. Истина – проблема лингвистическая // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 23 – 43.
3. Вайнрих Х. Лингвистика лжи // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 44 – 87.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон-пресс-Ц, 2000. – 304 с.
6. Грин Р. 48 законов власти. – М.: Рипол Классик, 2001. – 576 с.
7. Гуревич А. Европейский альманах. История. Традиции. Культура. – М.: Наука, 1990. – С. 135 – 147.
8. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Наука, 1993. – 432 с.
9. Мелетинский Е.М. Избранные статьи. Воспоминания. – М.: Росс.гом.гуман.ун-т, 1998. – 576 с.
10. Плотникова С.Н. Неискренний дискурс (в когнитивном и структурно-функциональном аспектах). – Иркутск: ИГЛУ, 2000. – 244 с.
11. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1990. – 398 с.
12. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
13. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 352 с.
14. Экман П. Психология лжи. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
15. Эрдынеева Д.Д. Функционально-прагматические аспекты английских идиом со значением обмана в дискурсе художественной прозы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / ИГЛУ – Иркутск, 2005. – 188 с.
16. Юнг К.Г. Алхимия снов. Четыре архетипа. Мать. Дух. Трикстер. Перерождение. – СПб.: Timothy, 1997. – 352 с.
17. Bok S. Lying: Moral choice in public and private life. – Harvards: Harvester Press, 1978. – 326 p.
18. Eckman P. Lying and deception // Memory for everyday and emotional events / Ed. by I.N. Stein, P.A. Ornstein, B. Tversky @ C. Brainerd. – Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. – P. 333 – 347.
19. Lakoff G. Metaphors We Live By. – Chicago, London: University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

Е.Е. Юрьева

*Сибирский институт управления (филиал)
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Эпоха глобализации затронула все сферы жизни общества: экономику, политику, культуру, окружающую среду и т.д. Государства сотрудничают между собой посредством международных организаций (ООН, БРИКС, ЕС, G-20 и пр.), подписывают многосторонние договоры на иностранных языках. Взаимопроникновение культур происходит повсеместно. В наше время человек уже не идентифицирует себя с одной нацией, он – часть целого мира. Этому служит и массовое распространение английского языка [2], и популяризация американских фильмов, музыки, ток-шоу, научно-популярных программ. Кроме того, в многонациональных государствах люди разговаривают на нескольких или даже многих иностранных языках. Таким образом, они невольно попадают в языковую среду и вынуждены в ней ориентироваться. В данном случае происходит пассивное изучение языка, выхватывание смысла из контекста. Однако не всегда процесс обучения становится вынужденным. Молодые люди, мыслящие глобально выбирают иностранные языки в качестве своей будущей профессии. 85% россиян моложе 20 лет считают, что современный человек «должен понимать хотя бы один иностранный язык» [2]. Актуальность исследования заключается в том, что сейчас в большинстве стран присутствуют мультинациональные или же транснациональные корпорации. В такие организации зачастую требуются переводчики, личные помощники руководителей, которые помогают в подписании договоров, ведут переписку с иностранными партнёрами. В наше время запрос на знание иностранного языка очень высок. Большинство компаний требуют от менеджеров знания иностранного языка хотя бы со словарём [11]. Но прежде чем реализоваться как специалист, человек, желающий выучить иностранный язык, должен преодолеть многие препятствия: освоить лексику и грамматику, отработать фонетику, перешагнуть через языковой барьер, победить страх, мешающий прогрессу. Всё это проблемы, связанные с самим человеком, но существуют ещё и внешние факторы, такие как отсутствие учебно-методической литературы, компетентных преподавателей, доступа в Интернет (в труднодоступных районах мира, малоразвитых странах) [13].

Существует ряд проблем, с которыми сталкиваются студенты при изучении иностранного языка. Одной из таких проблем является мотивация.

Мотивация обусловлена рядом факторов:

- 1) образовательной системой,
- 2) образовательным учреждением,
- 3) организацией учебного процесса,
- 4) спецификой изучаемого предмета и т.д.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность психологически разнородных факторов, определяющих поведение и деятельность человека (Л.И. Божович, А.К. Маркова, Е.В. Шорохова, В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, И.А. Зимняя и др.) [8].

Отсутствие мотивации влечёт за собой последствия – пробелы в знаниях, которые сложно восполнить. У современной молодёжи мотивация к изучению языка сохраняется, но здесь возникает другая проблема: отсутствие языковой среды. В то же время студент должен чётко осознавать цели своей деятельности (профессиональная подготовка, эмиграция в другую страну, самосовершенствование и т.д.). Изучение языка для удовольствия не является достаточной мотивацией. Для студентов учебной мотивацией является освоение хотя бы одного иностранного языка, так как в школах не всегда даётся достаточная база (если смотреть на уровень ЕГЭ). Также можно выделить стремление молодёжи в получении престижного диплома.

Осознавая цели и задачи своей деятельности, студент должен определиться с методами достижения результата. Самый эффективный способ – это погружение в языковую среду. Существуют различные варианты:

- создание искусственной языковой среды (аудио упражнения, общение с преподавателем в группе);
- поездка за границу (языковая стажировка, получение которой возможно в международных организациях, конкурсы, устраиваемые посольствами, например, Германии или Франции);
- командировка (стажировка в иностранной компании или в межправительственной организации (Interpol, Совет Европы и т.д.);
- туристическая поездка;
- индивидуальные занятия с носителем языка;
- знакомство с носителями языка через социальные сети, Skype;
- просмотр фильмов, прослушивание радио на языке оригинала и т.д.

Ещё одной проблемой, с которой сталкиваются многие студенты, является **перфекционизм**. Иногда студент не чувствует прогресса или же он не достигает цели в установленные сроки. Тогда снижается мотивация, и прогресс останавливается. Перфекционизм – это **психологическая** проблема, которая требует тщательной работы над собой [8]. Именно завышенные требования к себе мешают в преодолении языкового барьера, ведь иностранцы с лёгкостью простят вам употребление неправильного артикля, если говорить на языке чётко, понятно, с экспрессией.

Есть и другой психологический аспект, мешающий изучению языка – **высокая самооценка**. Многие студенты, почувствовав прогресс и дойдя до определённого уровня, считают, что уже достигли совершенства. Однако не следует останавливаться на достигнутом, ведь даже прожив некоторое время в другой стране, вы не будете знать язык как родной. В сознании человека складываются мыслеформы, ассоциации, связанные с родным языком, которые определяют его мышление.

Следующей преградой на пути к совершенному овладению иностранным языком является отсутствие **системности** занятий. Многие студенты занимаются языком нерегулярно. У молодых людей плохо развита самодисциплина, нарушен режим дня, вследствие чего им не хватает времени на языковую подготовку. Если же студент не может организовать собственные занятия, ему просто необходимо заниматься с преподавателем.

Наряду с прочими важным аспектом в изучении иностранного языка является **мышление** на иностранном языке [7]. Это качество можно выработать, выполняя простые упражнения (например, сидя на улице, называя, все предметы на другом языке, заучивать клишированные фразы, вести дневник и т.д.). Использование шаблонов и испробованных путей при овладении вторым лингвистическим кодом значительно ускорит процесс усвоения и осознанного использования иностранного языка в условиях языковой изолированности.[4]

Язык – это изменчивая система, в которой постоянно появляются новые элементы (лексические и грамматические), устаревают термины, общеупотребительные слова, взамен которых приходят современные. В языке, как правило, присутствуют диалекты, молодёжный сленг, заимствования, например, междометия, пришедшие из английского *ok, wow, brg, hallo* и др.[5], которые молодёжь использует в повседневной жизни.

Можно обозначить ещё одну проблему, заключающуюся в том, что не все вузы предоставляют студентам несколько иностранных языков на выбор. Чаще всего молодые люди изучают английский наряду с обще-

образовательными предметами. Отсюда вытекает следующая проблема – финансовая. У некоторых студентов нет возможности обучаться языку за дополнительную плату (отсутствие бюджетных мест, невыплата стипендии и т.д.). Однако в наше время распространено репетиторство, студенты помогают друг другу. Существует множество языковых школ.

В современных вузах также есть нехватка педагогических кадров. Слабая социальная защищенность является основной причиной оттока молодых педагогов в другие сферы деятельности. Выпускники вузов перестали идти на работу в учебные заведения из-за низкой зарплаты, бытовой неустроенности и отсутствия мотивации к преподавательскому труду.[3]

Таким образом, были выявлены следующие закономерности. Проблемы в изучении иностранного языка не являются непреодолимыми. С развитием Интернета и IT технологией человек получил уникальную возможность приобщиться к другим языкам и культурам. Глобализация увеличивает возможности в изучении иностранных языков, появляются новые варианты решения традиционных проблем (нехватка педагогических кадров, отсутствие учебно-методической литературы). Однако это не означает, что можно обойтись без преподавателя, просто изменилась его роль. При повышении самостоятельности студента в процессе обучения, преподаватель становится консультантом, координатором учебного процесса. При всех преимуществах современного образования, существуют и недостатки. Многие студенты заинтересованы в получении диплома, а не знаний, вследствие чего они не проявляют должной самостоятельности, соглашаются на оценку «удовлетворительно». В таком случае процесс познания замедляется или же прекращается. Студенты СИУ РАНХиГС (опрошено 200 чел.) отметили следующие проблемы в изучении иностранного языка. (39 % – нехватка времени, 25 % – отсутствие учебной мотивации, 18 % – самодисциплина, 9% – отсутствие качественной методической литературы, 7 % – нежелание работать по специальности, 2% - другое (приоритетность иных предметов, не хватает способностей к изучению языка, по мнению студента и т.д.). Из исследования видно, что нехватка времени является приоритетной проблемой, и это, действительно, так. На некоторых специальностях (международные отношения, лингвистика, перевод и переводоведение) студенты изучают несколько иностранных языков. Необходимость выделять время сразу на два и более языка часто замедляет процесс обучения, делает его более сложным.

Литература

1. Баранова А.Р., Валеев А.А. Психологический компонент обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2; Режим доступа: <http://www.science-education.ru/129-22391> (дата обращения 30.09.2016).
2. Баринова А. Какие иностранные языки люди изучают чаще всего // National Geographic. – 2016. – Режим доступа: <http://www.nat-geo.ru/planet/865876-kakie-inostrannye-yazyki-lyudi-izuchayut-chashche-vsego/> (дата обращения 30.09.2016).
3. Где на Руси учителям жить хорошо: рейтинг регионов РФ по зарплате педагогов. – 2014. – Режим доступа: <http://top-rf.ru/places/131-rejting-regionov-rf-po-zarplate-shkolnykh> (дата обращения 27.09.2016).
4. Иванова С.В. Использование парадигмального подхода при изучении иностранного языка // Исследовательский подход в высшем профессиональном образовании. Материалы 2-ой межвузовской научно-практической конференции 15-16 октября 2006 г., Видное. – М.: МПА-Пресс, 2007. – С. 152–153.
5. Иноязычное слово как компонент новых фразеологических единиц // Вестник Нижегородского госуниверситета им. Н.И.Лобачевского. Вып. 4. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – С. 246–251.
6. Музычук О.А. Проблемы и перспективы изучения иностранных языков в современной высшей школе // Современные наукоёмкие технологии. – 2006 – №2. – С. 55–56.
7. Никулина Н. Ю., Зиновьева Т.А. Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в неязыковых школах. – 2013. – Режим доступа: sociosphera.com/publication/conference/2013/198/aktualnye_voprosy_prepodavaniya_inostrannyh_yazykov_v_neyazykovykh_shkolah/ (дата обращения 28.09.2016).
8. Новикова В. Психологические проблемы изучения иностранного языка. – 2014. – Режим доступа: <http://www.russiangan.com/2014/07/psihologicheskie-problemy-izucheniya-i/> (дата обращения 27.09.2016).
9. Пфейфер С.А. Отношение современной молодёжи к изучению иностранных языков//Индустриально-педагогический колледж ОГУ. – 2014. – Режим доступа: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/515/1/3427-3431.pdf> (дата обращения 27.09.2016).

10. Скрытое заимствование в современном русском языке: проблема описания // Русистика. – К.: изд-во ВПЦ «Киевский ун-т», 2007. – С. 12–15.
11. Торопов М. Насколько хорошо в России знают иностранные языки? – 2013. – Режим доступа: <http://english-lifestyle.ru/naskolko-horoshho-v-rossii-znayut-inostrannyye-yazyiki.html> (дата обращения 30.09.2016).
12. Учебная мотивация. – 2012. – Режим доступа: <http://5psy.ru/obrazovanie/uchebnaya-motivaciya.html> (дата обращения 27.09.2016).
13. Шулепов А. Большинство людей в мире не имеют доступа в Интернет. – 2015. – Режим доступа: <http://www.3dnews.ru/910070> (дата обращения 27.09.2016).

А.И. Ючко, Н.Н. Фёдорова

*Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина*

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ «КОНФЛИКТ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Вербальная коммуникация характерна для человека как социального существа и основана на использовании языка как знаковой системы для кодирования информации одним коммуникантом и ее декодирования собеседником.

Каждое высказывание в процессе коммуникации выполняет ту или иную функцию. Как отмечает В.Б. Кашкин, цели коммуникации обслуживают те или иные потребности человека или группы людей, среди которых он отмечает сотрудничество, поддержание отношений между людьми, получение и сообщение информации, осознание мира и др. [4, с. 89 – 90]. На основе анализа функций отдельных высказываний лингвистами были разработаны системы функций языка. И.И. Токарева ссылается на самую раннюю классификацию К. Бюлера, включающую три базовые функции: функцию сообщения, функцию выражения и функцию обращения, которые соотносимы с тремя типами высказывания – повествовательными, восклицательными и побудительными [5, с. 39]. В современной лингвистике данные функции именуются как репрезентативная, экспрессивная и аппелятивная.

Система Р.О. Якобсона включает шесть функций: референтативную (связанную со способностью языка передавать факты), эмотивную (экспрессивную), конативную (побудительную, аппелятивную), поэтическую (связанную с эстетикой общения), фатическую (контактоустанавливающую) и метаязыковую (функцию объяснения языкового кода). На современном этапе главной функцией считается коммуникативная функция, т.е. функция общения. В систему включена также когнитивная функция, связанная с качеством языка аккумулировать знания об окружающем мире [5, с. 40 – 41].

Функции, которые выполняет речь, в определенной степени предопределяются конкретной ситуацией. Среди коммуникативных ситуаций, связанных с реализацией процесса обучения в школе, значительное место занимают конфликтные ситуации. Конфликт (от латинского – *conflictus*) означает столкновение сторон, мнений, сил. Конфликт, по сути, является одним из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого выступают отдельные индивиды, большие и малые социальные группы и организации. Конфликтное взаимодействие предполагает противоборство сторон, т. е. действия, направленные друг против друга [2]. В условиях педагогического процесса в качестве субъектов конфликта могут выступать учитель и ученик, чьи цели в рамках коммуникации могут быть диаметрально противоположными: если целью учителя, как правило, является организация сотрудничества в рамках учебного процесса, то ученики в значительном количестве ситуаций склонны к уклонению от этого.

На основании наличия / отсутствия у коммуникантов установки на сотрудничество и сохранение гармонии отношений, как цели коммуникации, выделяются определенные стратегии и тактики речевого поведения коммуникантов в конфликтной ситуации, которые В. О. Мультеева разделяет на кооперативные (гармоничные) и некооперативные (дизгармонизирующие, или конфронтационные) [3, с. 4]. К кооперативным стратегиям относятся тактики признания вины, извинения, обещания, призыва к примирению, выполняющие функцию уступки, а также тактики демонстрации уверенности и спокойствия, рационального реагирования и избегания негативных оценочных реакций, связанные с реализацией функции сдерживания. некооперативные включают тактики высмеивания, дискредитации, отрицательной оценки действий и качеств [1, с. 152].

Реализация тактик и стратегий в рамках конфликтной коммуникации осуществляется в форме различных типов речевых актов. Согласно теории Дж. Серля, выделяются следующие основные классы речевых актов: ин-

формативные – сообщения (репрезентативы), которые описывают ситуацию действительности, акты побуждения (директивы, прескрипции), акты принятия обязательств (комиссивы) используются говорящим для того, чтобы возложить на себя какие-либо обязательства, акты, выражающие эмоциональное состояние (экспрессивы), акты-установления (декларации, вердиктивы, оперативы), такие, как назначения на должность, присвоение имен и званий, вынесение приговора и т.п.

Рассмотрим речевое поведение учителя и ученика в конфликтных ситуациях, представленных в фильме об учителе Роне Кларке (*Ron Clark Story*). Основным субъектом, инициирующим конфликт в классе, является Шамейка.

Alita: Yo, teacher! Shameika's feeling sick today.

Shameika: Yeah, sick of damn teachers...

Ученица пытается спровоцировать конфликт, реализуя тактику дискредитации, используя экспрессив.

Teacher: Today there will be no schoolwork.

Shameika: (drops her book).

Teacher: Shameika, don't do that.

Shameika: (drops her copybook).

Teacher: Shameika, don't!

Shameika: Or what? What you gonna do? Suspend me? Go ahead! Suspend me! I wanna leave!

Julio: Hey, look! The fool is leaving already.

Teacher: (comes to the door and slams it) Sit down!

Учитель прибегает к использованию репрезентатива в рамках кооперативной стратегии. Ситуация превращается в конфликтную, после того, как ученица демонстративно пренебрегает нормами поведения, что вынуждает учителя использовать директив не только в форме просьбы, но и приказа. Реакцию на речевые действия учителя Шамейка выражает при помощи экспрессивов, которые направлены на срыв урока и провоцируют учителя либо выгнать её, либо покинуть класс самому. Однако Рон использует тактику игнорирования провокации со стороны ученицы, затем использует директив и заканчивает конфликт, восстановив дисциплину на уроке.

Таким образом, в ситуации в рамках конфликта «учитель – ученик» речевое поведение коммуникантов демонстрирует реализацию как различных функций речи, так и коммуникативных тактик, носящих кооперативный и некооперативный характер, при помощи речевых актов, адекватно соотносящихся с коммуникативными целями участников конфликта.

Литература

1. Балахонская Л.В. Речевая конфликтология: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
2. Голев Н.Д. Экспертиза конфликтных текстов в современной лингвистической и юридической парадигмах // [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/v64.html> (дата обращения: 21.05.2016).
3. Мулькеева В.О. Речевые стратегии и факторы, влияющие на их выбор: автореф. дисс. канд. филол. наук: 30.01.06. – СПб., 2006. – 19 с.
4. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: Краткий курс. – 3-е изд. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007 – 256 с.
5. Токарева И.И. Социолингвистика и проблемы изучения коммуникации: Курс лекций. – Мн.: МГЛУ, 2005 – 210 с.

L.F. Caserta-Samigullina
Ferris State University, Big Rapids, USA

SPANISH LANGUAGE IN USA: MIGRATION, SHIFT, MAINTENANCE, AND PRESERVATION

The Spanish language is second most spoken language in the United States of America. There are 45 million people who speak Spanish as a first or second language in the United States. There are more Spanish-speakers in the USA than speakers of French, German, Italian, Hawaiian, and varieties of Chinese and Native American languages combined. According to the 2012 American Community Survey conducted by the U.S. Census Bureau, Spanish is a primary language spoken at home by 38.3 million people aged five or older.

Spanish language has been present in the United States since the 16th and 17th centuries, with the arrival of Spanish colonization in North America that would later become the states of Florida, Texas, Colorado, New Mexico, Arizona, Nevada, Utah, and California. The Spanish travelers explored areas of 42 U.S. states leaving behind a varying range of Hispanic legacy in the North American continent. In 19th century the Spanish language was reinforced by acquisition of Puerto Rico in 1898. Emigration from Mexico, Cuba, and El Salvador through 20th century to the present-day have strengthened the role of the Spanish language. Today, Hispanics are one of the fastest growing demographics in the United States, thus increasing the use and importance of American Spanish language in the country.

Spanish was the language spoken by the first permanent European settlers in North America. Spanish arrives in the territory of the modern United States with Ponce de Leon in 1513. In 1565 city St. Augustine, Florida became the oldest European settlement in U.S. Historically, we recognize several periods of migration of Spanish language: Louisiana Purchase (1803-1804), the Mexican- American war (1846-1848), Spanish- American war (1898), modern emigration from Cuba and Central American countries like El Salvador, Venezuela, Costa Rico.

The published in 2015 data by the United States Census Bureau shows Hispanics to be the largest minority in USA – 41 million or 12.8% of the total U.S. population.

The United States has no de jure official language, English is the dominant language of business, education, government, religion, media, culture, civil society, and public sphere. The state and federal government agencies and large corporations use English as their internal working language, especially at the management level. Some states, such as New Mexico, California, and Texas provide bilingual notices and official documents, in Spanish and English. One exception in the U.S. Commonwealth of Puerto Rico where Spanish is the official and dominantly used language. Spanish is currently the most widely taught non-English language in American schools and universities with 53% of total number of students enrolled, followed by French (14,4%), German (7,1%), Italian (4,5%), Japanese (3,7%), and Chinese (2,4%).

Language experts identify several varieties of Spanish spoken in the United States:

Mexican: the U.S.-Mexico border, throughout the US southwest from California to Texas, and Midwest states: Illinois, Michigan, Wisconsin, Indiana. Mexican- Spanish is used as the standardized dialect of Spanish in continental U.S.

Caribbean Spanish: Spanish spoken by Puerto Ricans, Cubans, and Dominicans. Largely spoken throughout the Northeastern United States and Florida, especially New York City and Miami.

Central American Spanish: Spanish spoken by Hispanics with origins in central American countries such as El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, and Panama. Largely used in California, Texas, as well as Washington, D.C.

Most second generation of Spanish-speakers tend to have American English accents of the region they grew up in.

The influence of English on American Spanish is very important. Many young Latino or Hispanics use subculture called Spanglish- variously

mix Spanish and English. Spanglish is an admixture of English word and phrases to Spanish for effective communication. Spanglish is not a language on its own, the definition of Spanglish has been unclear by scholars and linguists. Spanglish is a fluid exchange of language between English and Spanish. Currently Spanglish is considered as a hybrid language by linguists. Spanglish is widely used throughout Mexican- American community. Spanglish is known as bilingualism/ semi-lingualism. The acquisition of the first language is interrupted or unstructured language input follows from the second language. Spanglish also becoming a point of realization of the Hispanic-American's, especially Mexican-American, identity within United States. Individuals of Hispanic descent living in America face challenges of living in two very different worlds and need a new sense of bi-cultural and bilingual identity of their own experience. "The synergy of cultures and struggle with identity is reflected in language use and results in the mixing of Spanish and English." Spanglish was created by Mexican-American to retain their cultural heritage and their dual-identity in American society. It continues to grow and affects the new generation, its education, cultural change and life. In Latino communities the term Spanglish is used in a positive and proud connotation by politicians and community leaders. However, people refer to themselves as "Spanglish speakers" if they do not speak Spanish well. The term Spanglish is also used to describe individuals that do not speak English fluently and are in the process of learning.

Grammatically Spanglish uses code-switching, calques, semantic extensions, loan words, and from lostiano.

Code-switching: using a ping-pong method speaker creates new sentences in existing patterns. For example:

Yo fui a la store to buy bananas pero when I got to la tienda ya estaban sold out.

I cannot attend meeting porque tengo una obligacion en Boston.

A semantic extension is a process where speakers use a word similar in a second language in place of their own. For example:

Adapt new English verbs to Spanish vocabulary: *googlear, parkear, lunchea, textear, telefonar*, by adding the -ear, -iar at the end of the original verb instead of using appropriate Spanish verbs *llamar* becomes *telefonar*, *almorzar* becomes *lunchea*.

Loan words occur in any language due to the presence of items or ideas not present in the culture before, such as modern technology. Some words borrowing from donor language are adapted, while others remain unassimilated. For example:

Aseguranza – insurance, biles- bills, chorchas- church.

Fromlostiano is an artificial translation of Spanish or English idioms as a word-to-word literal definition. Term fromlostiano comes from expression “From Lost to the River,” which is a direct translation of “*de perdidos al río*”; an idiom meaning that one is prone to choose a risky action in desperate situation, comparable to the English idiom “*in for a penny, in for a pound.*” This phenomenon was first noted by Rodrigo Moya in the book “From Lost to the River” in 1995. Autor describes six fromlostiano:

Translations of Spanish idioms to English: *With you bread and onion - Contigo pan y cebolla, to good hours, green sleeves - A buenas horas mangas verdes.*

Translations celebrities’ names to Spanish: *Vanessa Redgrave - Vanessa Tumbarrojo.*

Translation of American and British street names to Spanish: *Calle del Panadero - Baker street.*

Translation of Spanish street names to English: *Shell Thorn Street - Calle de Concha Espina.* Translation of original multinational corporations’ names to Spanish:

Ordenadores Manzana - Apple computers.

Translations of Spanish minced oaths to English: *Tu-tut that I saw you - Tarari que te ví.*

Hispanic and Latino contribution in the history and present of the United States are recognized by designated month of September as National Hispanic Heritage Month, originally established by President Lyndon B. Johnson, and in 1988 by President Reagan. Spanish language is widely recommended as a second language for many professions in medical, business, law, agricultural, and educational fields. For example, Ferris State University created a special course “Spanish Language in professions” to meet demand for a special language needs. Also most State Universities in USA have a Latino Center for students, faculty and community, the goal of Latino Centers is a promotion of Hispanic culture on campus and beyond.

The future of Spanish language in United States is uncertain. Historically, immigrants’ languages tend to disappear to become reduced through generational assimilation. Spanish disappeared in several countries and U.S. territories during 20th century, notably in the Philippines and in Pacific Island countries of Guam, Micronesia, Palau, the Northern Marianas Islands, and the Marshall Islands. Generally, Hispanic American origin US residents are bilingual to a degree. A Simmons Market Research survey recorded that 19% of the Hispanic American population speak only Spanish, 9% speak only English, 55% have limited English proficiency, and 17% are fully English-Spanish bilingual. Although Hispanic American origin US residents speak

English, but about 50% speak Spanish at home. 2/3 of third generation Mexican American speak only English at home. The National Center for Education Statistics documented abandonment of Spanish at rates 40% for immigrants who arrived in USA before age 14, and 70% for immigrants who arrived before age 10. The demographic projections postulate the near-complete assimilation within two generations.

Литература

1. Del Valle J. US Latinos, la Hispanofonia, and the Language Ideologies of High Modernity // *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World: Macro and Micro Perspectives*. – Palgrave: Macmillan, 2006. – Pp. 33–34.
2. Faries D. A Brief History of the Spanish Language. – Chicago: University of Chicago press, 2015 – 198 p.
3. Fraga L., Garcia J. *Latino Lives in America: Making It Home*. – Philadelphia: Temple University Press, 2010. – 145 p.
4. Holden R., Villars R. *Contemporary Latin America: 1970 to the Present*. – John Wiley & Sons, 2012. – 18 p.

M.R. Koreneva

Buryat State University

FRAMEWORK FOR TEACHING COMPENSATORY SPEAKING SKILLS

Introduction to the problem

Acquisition of the so called compensatory techniques and strategies as a significant aspect of FL competence has long been a subject of interest for both foreign and Russian scholars [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Although the scholars give various interpretations and definitions to the term «strategy», each author makes their contribution to the description and explanation of this phenomenon. We should note that while focusing upon the phenomenon of «strategy», the researchers make no distinction between «compensatory strategy» and «compensatory skill». Still, such a distinction is required by the goals of FL teaching.

The analyzed publications on the subject are mainly concerned with listing and specifying compensatory strategies and techniques, and report on the results of experimental studies. However, practical implementations of the named strategies and techniques are left outside the scholars' view, and questions that refer to development of compensatory skills lack proper coverage in literature.

Our experimental study performed among students of Foreign Language departments has shown that most students fail to find a way out of a difficult communicative situation because they lack language and speech resources. Over half of the subjects have problems with vocabulary in the process of communication. This fact means that their compensatory skills have not been developed enough to enable the students to overcome the aforementioned challenges.

Solution to the problem

Summing up the views on the essence and structure of «strategy», we have come to the conclusion that it contains that idea of a hierarchy of goals/tasks and techniques; one can acquire strategies, therefore, further research of this issue and teaching certain strategies to students will improve efficacy of language acquisition [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Thus, it becomes obvious that this is quite a complex and variform phenomenon.

T.A. Sokolova argues that despite some efforts made by the scholars to specify the given notion, definition of «strategy» has not yet acquired a clear outline [2]. This could be due to the fact that most scholars tend to focus upon and emphasize only one of its characteristics. We believe that a better approach that we can find in some research publications is to integrate and synthesize all the distinctive features and components of this given notion. T.A. Sokolova in her dissertation follows the ideas of some foreign scholars and shows «strategy» as both an action plan, a way to achieve a goal, and a teaching technique. According to this view, a strategy is a search and selection of the most appropriate ways to achieve the set goal among all possible ways [2].

Thus, we suggest the following didactic definition to the notion under study: *a strategy is a plan of mental conscious actions or a performance technique that enables a learner to achieve the main goal of making a decision and finding a way out of a challenging situation* [1, p. 127].

In the 1980s, scholars paid a lot of attention to the so called *communicative strategies*. That period was marked by numerous debates about this issue. Selinker (1972) first introduced the notion of communicative strategy in the article titled «Interlanguage». Later Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) introduced the notion of «conversational difficulties» [5]. They described «the rules of the English «repair» system that enables speakers to fix or «repair» conversational difficulties» [5, p.xii]. The term *Communicative strategies* was used to denote such strategies that are employed by students for problem solving in L2 (a second language). However, according to V. Cook, a better name for such strategies is the term *compensatory strategies*, as L2 learners always have to compensate for the limited vocabulary they possess [4, p. 90].

We agree with the aforementioned author in this aspect, and suggest the following definition to the notion: *a compensatory strategy is a plan of conscious actions (skills), or a performance technique that enables a learner to achieve the main initial goal to compensate for the disturbed communication process* [1, p. 128].

A compensatory skill, in our view, is a certain act employed in communicative activity in case of disturbances/failures in communication process or lack of language and speech means. In such a case, continuation of the communicative activity is determined by a compensatory strategy. Compensatory strategies are implemented through compensatory skills. However, a compensatory skill inherently can be either of speech and non-speech character; therefore, it implies verbal and non-verbal actions, morphological units, in the process of communicative activity determined by a compensatory strategy.

Therefore, we suggest the following definition to the notion: *a compensatory skill is a speech skill of employing certain FL verbal/non-verbal resources to overcome difficulties occurring when a learner experiences shortage of such resources or has insufficient foreign language competence* [3, p.27].

Methodological solutions and implementation of theories

In our research we do not limit ourselves to only analysis of special literature, but also suggest a framework for developing compensatory speaking skills (further referred to as CSS) with university students. This framework could be briefly presented in three main stages.

Stage 1 – introduction to skill types and basic speech patterns for application of the given skills. Students do preparatory exercises designed to ensure understanding of compensatory language means, new speech patterns and work methods.

Stage 2 – drilling stage, which aims to form compensatory speaking skills. Their formation passes through the levels of word, word-combination, paragraph, micro-text with the help of selected speech patterns and on the basis of a communicative task.

The students' chief goal at this stage is to acquire and drill key words and expressions that will enable them to fulfill communicative tasks.

The exercises are of a reproductive and reproductive-productive character, and are done with the use of verbal and content-based prompts. These exercises expect a certain degree of independence from learners in their speech performance.

Stage 3 involves application of compensatory skills in speech practices. At this stage students go on to compensatory skills developing productive

exercises: students make up dialogues, role-plays, reports and stories by following a communicative task set according to a communicative situation. Learners are encouraged to discuss their responsibilities of role-play participants, plan a framework for their message and indulge in the so called «free» communication. Students can anticipate communicative challenges in the communicative task and the suggested situation. In such a way they are taught to have no fear of communicative challenges, but to look for ways out of a difficult situation.

Control and self-control of the achieved level of compensatory skills are also performed at this stage. In particular, we recommend to the teacher to audio-record dialogues and reports made by the students with their subsequent analysis and self-analysis. Students should recollect what communicative difficulties they were experiencing during communication and how they managed to overcome them. The audio-record is reproduced to give them an opportunity to compare their own analysis with the actual situation.

We must make a note that while forming compensatory strategies students should be taught to reflect upon what strategy/skill they had better employ and in which situation. We believe that teaching students such a reflection will promote strategy development, while work on certain ways of overcoming difficulties will contribute to compensatory skills development.

Conclusion

Following the activity approach developed in the Russian language teaching theory, we can distinguish between the two notions – «compensatory strategy» and «compensatory skill». A compensatory strategy is understood as a plan for mental conscious actions, while a compensatory skill as a speech skill of employing verbal and/or non-verbal actions to compensate for difficulties occurring in the process of communication. Their main task is to help compensate for the disturbed communication process.

CSS development can be integrated into any class devoted to monologue or dialogue skills development. CSS exercises not only make classes more varied, but also enhance their efficacy, as there is no doubt about the existing link between CSS and the general speech production level. The latter has found proof in the results of experimental and regular teaching performed by the author of this article.

References

1. Коренева М.Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения //Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Теория и методика обучения. – Вып. 15. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2012. – С.125-130.

2. Соколова Т.А. Методика формирования словообразовательных стратегий при обучении чтению на французском языке студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Иркутск, 2009. – 175 с.
3. Языкова Н.В. Методика формирования компенсаторных умений говорения в общеобразовательной школе / Н.В. Языкова, М.Р. Коренева // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С.26-32.
4. Cook V. Second language learning and language teaching. 2nd Edition. – Bristol, 1996. – 262 p.
5. System and hierarchy in L2 compensatory strategies / E. Kellerman, A. Amerlaan, T. Bongaerts, N. Poullisse // Developing Communicative Competence in a Second Language. – New-York: Newbury, 1990. – Pp. xi–xii; 163-178.
6. Tarone E. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage, Language Learning. New-York: Newbury House, 1980. – Pp. 30–31.
7. Yule G. Eliciting the performance of strategic competence / G. Yule, E. Tarone // Developing Communicative Competence in a Second Language. – New York: Newbury House, 1990. – Pp. 179–193.

M. Makarych

Belarussian National Technical University

MODERN APPROACH IN NATURAL LANGUAGE PROCESSING SYSTEMS FOR SUMMARIZATION

The increasing availability of online information has necessitated intensive research in the area of automatic text summarization within the Natural Language Processing (NLP) community. Over the past half a century the problem has been investigated by applied linguistics and addressed from many different perspectives in varying domains and using various paradigms.

The subfield of summarization has been investigated by the NLP community for nearly the last half century. Dragomir R. Radev defines a summary as “a text that is produced from one or more texts, that conveys important information in the original text(s), and that is no longer than half of the original text(s) and usually significantly less than that” [5, p.921]. This simple definition captures three important aspects that characterize research on automatic summarization:

- summaries may be produced from a single document or multiple documents;
- summaries should preserve important information;
- summaries should be short.

In fact many approaches differ on the manner of their problem formulations. But there are four main steps in summarization process [2, p. 30].

- *Extraction* is the procedure of identifying important sections of the text and producing them verbatim.
- *Abstraction* aims to produce important material in a new way.
- *Fusion* combines extracted parts coherently.
- *Compression* aims to throw out unimportant sections of the text.

Earliest instances of research on summarizing scientific documents proposed paradigms for extracting salient sentences from text using features like word and phrase frequency – *statistical method* (Luhn, 1958); position in the text – *positional method* (Baxendale, 1958) and key phrases – *lingvo-semantic method* (Edmundson, 1969). Various works published since then has concentrated on other domains, mostly on newswire data. Many approaches addressed the problem by building systems depending of the type of the required summary. While extractive summarization is mainly concerned with what the summary content should be, usually relying solely on extraction of sentences, abstractive summarization puts strong emphasis on the form, aiming to produce a grammatical summary which usually requires advanced language generation techniques. In a paradigm more tuned to information retrieval (IR), one can also consider topic-driven summarization which assumes that the summary content depends on the preference of the user and a final summary is focused on a particular topic.

There are broadly two types of extractive summarization tasks depending on what the summarization program focuses on. The first is *generic summarization*, which focuses on obtaining a generic summary or abstract of the collection (whether documents, or sets of images, or videos, news stories etc.). The second is *query-based summarization* which summarizes objects specific to a query. Summarization systems are able to create both query relevant text summaries and generic machine-generated summaries depending on what the user needs.

An example of a summarization problem is document summarization, which attempts to automatically produce an abstract from a given document. Sometimes one might be interested in generating a summary from a single source document, while others can use multiple source documents (for example, a group of articles on the same topic). This problem is called multi-document summarization.

At a very high level summarization algorithms try to find subsets of objects which cover information of the entire set. This is also called the *core-set*. These algorithms model notions like diversity, coverage, information and representativeness of the summary. Query based summarization techniques, additionally model for relevance of the summary with the query.

Any NLP system should be implemented at a “functional building block” level. It requires a system with the following features [1, p.73]:

1. The system should have a well-defined set of primitive operators which can be combined as needed to perform the processes. The data model recognized by the operators should encompass operators themselves as a data type. This permits the system to be used to create new operators by defining them in terms of already existing ones.

2. The building blocks of a system should be made available in a processing environment which shields the application developer and user from the real computer system. It must support private data storage while providing access to a public data base and other external processes and devices. The command language must permit conversational invocation of operators in any desired sequence using names designated by the user.

3. Documents must be represented in the system so that their logical attributes are fully described.

The integrated text processing methodology for summarization was developed in Minsk state linguistic university in accordance with all based summarization techniques. A related application is summarizing automatically news articles on a given topic. The system pulls together a set of English publicistic articles and concisely represents them as a summary in a form of a table. The system called *Table R* differs from the usual “total system” approach to such kind of systems. An integrated design of a linguistic database implements three existing principles for extracting: *statistical*, *positional* and *lingvo-semantic methods*. Basic building blocks for a new linguistic processor are *lexical-semantic*, *syntactical* and *semantic-syntactical blocks* [4, p. 68].

Lexical-semantic block is used for the semantic analysis of all the words from a processed text and contains an alphabetical dictionary with special semantic codes. These codes have been developed in accordance with a lexical-semantic classification.

Syntactical block performs parsing of sentences. It is based on boundary signals lists for main configurations of syntax groups.

Semantic-syntactical block correlates identified syntax groups with 52 specified semantic functions in accordance with “case grammar” by C.Fillmore [3, p. 117]. This method helps to precisely define semantic functions of the keywords that are situated in parsing groups and allows the automatic system to avoid typical mistakes.

This multi-document summarization system is an automatic procedure extraction of information from multiple texts written about the same topic. Resulting summary report in a form of a table allows individual users, such as professional information consumers, to familiarize themselves with information contained in a large cluster of documents. In such a way *Table R* system is complementing a news aggregator performing information tables that are both concise and comprehensive. Being put together and outlined every topic is described from multiple perspectives within a single document. While the goal of a brief summary is to simplify information search and cut the time by pointing to the most relevant source documents, our comprehensive multi-document table summary contains the required information, hence limiting the need for accessing original files to cases when refinement is required. Linguistic database and software of the system is opened for redesigning and can be applied in any sphere of activity.

References

1. Aone C., Okurowski, M., Gorlinsky, J., and Larsen, B. A trainable summarizer with knowledge acquired from robust NLP techniques // *Advances in Automatic Text Summarization*. MIT Press pages, 1999. – P. 71–80.
2. Goldfarb C., Mosher E., Peterson T. Integration of the Text Processing Functions in an Interactive Environment // *Proc. Fourth Hawaii*
3. *International Conference on System Sciences*. Honolulu: University of Hawaii, 1971. – P. 29–33.
4. Fillmore C. Frame semantics // *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co, 1982. – P. 111–137.
5. Makarych M. Automatic text summarization system. – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012 – 145c.
6. Radev, D. R., Jing, H., Stys, M., and Tam, D. Centroid-based summarization of multiple documents // *Information Processing and Management* 40, 2004. – P. 919–938.

M.J. Parker
UKIP Central Essex Branch,
The Vineyards, Great Baddow, UK

BREXIT – BRITAIN'S FIGHT FOR FREEDOM FROM THE EUROPEAN UNION

On the 23rd of June 2016, the United Kingdom (Great Britain and Northern Ireland) held a referendum on its membership of the European Union. The people were asked “Should the United Kingdom remain a member of the European Union or leave the European Union?” and 51.9% voted to leave. For the Leave campaign it was a narrow but historic victory against all odds.

The United Kingdom (UK) joined the European Economic Community (EEC) in 1973 under the leadership of Prime Minister Edward Heath. This was done without the consent of the people and in 1975 following a change of Government there was a referendum on our continued membership of the EEC. The people were asked “Do you think the United Kingdom should stay in the European Community (the Common Market)?” and 67.2% voted yes. But the people were lied to, being told that they were only voting to stay part of a trade bloc called the Common Market, when in fact they were voting to continue a process of political integration culminating in the creation of a single European state. In the years that followed the same generation who voted yes in 1975 watched in horror as the EEC gradually transformed itself into a European Union (EU), with five presidents, its own flag and national anthem, its own currency and central bank, and an undemocratic centralised system of law making with its own courts to enforce the supremacy of these laws on member states. As the EU expanded its power by increasing the number of policy areas in which it could legislate, they witnessed UK Governments unable to implement the policies that they had voted for in General Elections. They felt cheated out of their democracy as power was taken away from them and handed to the European elite.

Growing scepticism towards the European Project accelerated following a speech by Prime Minister Margaret Thatcher to the College of Europe in Bruges 1988. The speech led to the foundation of the Bruges Group, a Eurosceptic think tank, some members of which went on to found or support other Eurosceptic organisations such as the Referendum Party and the Anti-Federalist League which later became the United Kingdom Independence Party (UKIP). Up to this point, most of the discussions had been related to constitutional issues and the democratic deficit, but these complex issues

were difficult to communicate to the general public. It was to be UKIP under the leadership of Nigel Farage that would finally succeed in bringing Euro-scepticism to the masses by broadening the discussion to include issues that people could relate to from personal experience and that were a consequence or had at least been exaggerated by policies imposed on the UK by the European Union. Issues such as the demise of our fishing industry after our territorial waters were opened up to every nation in Europe, whilst our fishermen were given only a tiny quota of what used to be theirs. Or the deindustrialisation of Britain through excessive regulation and high energy prices that led to the closure or sale of cherished British companies to foreign owners or the movement of these businesses overseas. However, the issue that people cared most about right across the country was mass immigration and associated problems such as wage compression, shortages of housing, and pressures on schools, hospitals and other public services. The most serious problem associated with mass immigration has been the creation of single ethnic group communities within many of our towns and cities, which has slowed the integration of these immigrants into British society and is now dividing the nation. UKIP has earned a reputation amongst its supporters as a common sense party prepared to tackle the most difficult issues in our society. As the Party's popularity has grown and it has increased its vote share in European and National elections across the UK, the mainstream Labour and Conservative parties were put under pressure to give the people a referendum on the UK's membership of the European Union. Finally in 2015 the Conservative Party included a pledge to hold a referendum in their general election manifesto.

Following negotiations between Prime Minister David Cameron and EU leaders on a new deal for Britain, the UK Government set out its position for the UK to remain a member of the EU in a leaflet distributed to every household in the UK, just as it had done previously in 1975. Many groups were involved in the run up to the referendum and throughout, with the official campaign designations being given to "Britain Stronger in Europe" for the remain campaign and "Vote Leave" for the leave campaign. The remain campaign focussed on the uncertainty of Brexit (British exit from the EU), recruiting experts to scare the British people with pessimistic predictions of how the economy would shrink, how the people would be poorer, how millions of jobs would be lost, how investment in scientific research would cease, how foreign businesses would leave the UK, and even how Europe would descend into World War III. Big businesses and the political and media establishment did everything they could to scare the people into voting to remain, even getting the President of the United States of America to tell us that we would be at the "back of the queue" (an English, not American expression) for a trade deal if we left the EU. The leave campaign had a more optimistic message about taking back control of our laws, our bor-

ders and our destiny, looking outward to the world instead of inward to a failing European super state. UKIP and the Grassroots Out campaign held events right across the country, where Nigel Farage and other politicians from across the political spectrum presented the case for the UK to leave the EU to audiences who were given the opportunity to ask questions. The official Vote Leave campaign focussed on street stalls, leafletting and providing posters and boards for people to put up in their windows or outside their houses. The author joined the UKIP Central Essex branch about 6 months before the referendum started and got involved with our local leave campaign called "Essex Wants Out". We held street stalls in town centres across Essex and distributed thousands of leaflets from various leave campaign groups, including two leaflets produced by the author. The first of these entitled "Freedom and democracy under law" was produced to explain the compelling democratic case for the UK to leave the EU, since unbelievably no other campaign group had managed to do this. The second leaflet entitled "Meet the Presidents" introduced the public to the five presidents of the European Union. It was the people versus the establishment, and they underestimated us.

The night of the referendum I went as an observer to the count in Chelmsford, where all of the votes from that region were gathered together and counted. It was the first count I had ever been to and it was a humbling experience to see democracy in action, with the well-rehearsed and professional manner in which the votes were counted. I was there with other UKIP members and members of other political parties or no party who had put their differences aside and worked together during the leave campaign; some of whom had been campaigning for a referendum for twenty years. In the early hours of the morning on the 24th of June, as the results were starting to come in it dawned on us that we actually had a chance of winning, and then at 4 am Nigel Farage gave the following speech on television:

"Ladies and Gentleman, dare to dream that the dawn is breaking on an independent United Kingdom... this will be a victory for real people, a victory for ordinary people, a victory for decent people. We have fought against the multi-nationals, we fought against the big merchant banks, we fought against big politics... against lies, corruption and deceit and today honesty, decency and belief in nation, I think now is going to win. We will have done it without having to fight and without a single bullet being fired... and we will have done it not just for ourselves, we will have done it for the whole of Europe. I hope this victory brings down this failed project and leads us to a Europe of sovereign nation states, trading together, being friends together, cooperating together, and let's get rid of the flag, the anthem, Brussels and all that has gone wrong. Let June the 23rd go down in our history as our independence day".

L.A. Smirnova, S.K. Abdygapparova
K.I.Satpaev Kazakh National Research Technical University

ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN KAZAKHSTAN: CHANGES AND PLANS FOR THE FUTURE

Kazakhstan is a former Soviet Union republic which gained its independence in 1991. It is the ninth largest country in the world territorially with the multiethnic population of about 17 million people and a very high level of literacy (99.6%).

The split-up of the Soviet Union affected dramatically all the spheres of life in Kazakhstan, the system of education included. Iveta Silova, analyzing the state of education in the post-Soviet countries stresses that “the lack of financial resources, compounded by the economic crises of the 1990s, has made it extremely difficult, and sometimes practically impossible, to sustain the state-funded education success indicators that had been achieved during the Soviet period. Previously high literacy rates have been steadily declining, school enrolment rates decreasing, and student drop-out rates escalating” [7]. All that, as well as an urge to enter the international educational space, necessitated educational reforms. The reforming process in Kazakhstan went on along the two main directions: preserving the achievements of the Soviet system of education and creating prospects for its further development with an ultimate goal of integrating into the international education space. To meet the international standards, Kazakhstani system of education had to modify the aims, content, methods of teaching at different levels and the amount of hours allotted to different subjects.

Massive transformations going on in the world, the major of which are the processes of globalization and modernization, have enhanced the role of the English language worldwide since “English is closely associated with the leading edge of global scientific, technological, economic and cultural development, where it has been unrivalled in its influence in the late 20th century” [6].

Changes in the political and economic development of the Republic of Kazakhstan have also contributed to the necessity of promoting the English language. Kazakhstan has become a member of a number of international organizations, numerous multinational companies work here. The country has an ambitious goal to enter the 30 most competitive countries, which requires a more competitive workforce. From 2011 Kazakhstan has been a full member of the Bologna process, which makes it possible to expand the links with foreign universities and improve the English language teaching methodology.

Republic of Kazakhstan President N. Nazarbayev proposed a new Trinity of Languages project with a view to making the country trilingual: Kazakh being the state language, Russian “the language of inter-ethnic communication,” and English “the language of successful integration into the global economy.” Since this project was adopted, the government has been supporting the interest in the English language among the young generation. Suffice it to say that in 2012-2013 the number of state grants for those who chose English as their major was 720, which was 60% more than for students specializing in the Kazakh language and literature, at 423, and over 7 times more than the number of grants for the Russian language and literature, at 100 [9]. Special departments are opened in 42 universities where English is the language of instruction. These departments train students majoring in pedagogical, natural and technical sciences. Kazakhstani students have unprecedented opportunities to study abroad via the Bolashak scholarship program, which sends 3,000 students to foreign universities annually. It goes without saying that one of the requirements for the participation in this program is the academic knowledge of the English language. A close collaboration of the Ministry of Education and Science with such international organizations as UNESCO, ACTR/ACCELS, UNDP, the IREX, and the British Council enables Kazakhstani students to take part in international education exchange schemes and receive scholarships provided by the governments of foreign countries and international organizations. In the State Program for the Development and Functioning of languages in the Republic of Kazakhstan for 2011 – 2020 English is defined as the language of business and international communication and the following data about its spread is given: by 2014 10% of the population of the country will speak English, by 2017 there will be an increase to 15% while by 2020 to 20% (as compared to 0.7% in 1999) [12].

The Major Educational Reforms

The language policy of the country has been formalized in a set of the following state documents: The Constitution of the Republic of Kazakhstan [5], The Republic of Kazakhstan Law “On Education” [10], The State program of education development in the Republic of Kazakhstan [12], The State program for the development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan [11], “Strategy Kazakhstan-2050”: new political course of the established state [8]. As a result of the implementation of the tasks outlined in these documents the system of education in Kazakhstan has experienced and will experience a number of changes. The major changes are as follows:

– the development of the private sector in education. Today educational institutions functioning in the country differ in an ownership type, forms of training and education. It is noteworthy that though the private higher educa-

tional institutions outnumber the state ones (96 out of 149 in 2011-2012, which makes 62%), the biggest universities are state-owned, as a result more than 50% of graduates come from the state institutions;

- the creation of the new types of institutions, emergence of private schools, innovative schools, gymnasiums and lyceums, schools-complexes, schools-laboratories, intellectual schools or schools for gifted children, Kazakh-American schools and Kazakh-Turkish lyceums, university departments where English is the language of instruction;

- a major increase in independence of institutions at all levels, their rights to choose curricula, textbooks and methods of teaching have increased;

- creating a national system of education quality control on the basis of monitoring results and bringing the national education system in compliance with international standards. In accordance with the State Program on Education approved by the Presidential Decree of September 30, 2000, the National System for Evaluation of the Quality of Education was established in Kazakhstan;

- in the area of secondary education: a transfer to a 12-year cycle of general secondary education;

- the stage-by-stage introduction of the English language into the curriculum of the first grade, with a one-hour increase in the number of the English language classes starting with the 2016-2017 academic year (while the first graders will have two hours of English a week, the second and the third graders three hours);

- a transition to specialized training in the upper secondary school. Depending on the type of school 10th and 11th graders study intensively either natural sciences and mathematics or social and humanitarian sciences. What is more, since 2019-2020 schools will offer their students a choice of Informatics, Chemistry, Biology or Physics taught in English;

- in the area of higher and post-higher education: a transition to a three-level system of professional personnel training (bachelor – master – doctorate programs) based on the system of academic credits [3].

The development of foreign language education

Foreign language education has been developed in compliance with the Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment (CEFR) based on the level distinction in foreign language competence and performance adopted by the European Union in 2001 [4].

The six-level frame calibrating language ability is shown in Table 1:

Table 1. CEFR Reference levels

| No | Level | Definition |
|----|-------|---------------------------------------|
| 1 | A1 | Breakthrough (Elementary) |
| 2 | A2 | Waystage user (Pre-Intermediate) |
| 3 | B1 | Threshold user (Intermediate) |
| 4 | B2 | Independent user (Upper-intermediate) |
| 5 | C1 | Competent user (Advanced) |
| 6 | C2 | Good user (Proficient) |

It is noteworthy that according to the Kazakhstani foreign language education system [1, 2] each level is to be covered at a specific stage of education, namely:

- A1 and A2 – grades up to the 10th of a secondary school.
- B1 – grades 11 and 12 of a secondary school.
- B2 – grades 11 and 12 of a specialized (foreign language) secondary school, and undergraduate schools of higher educational institutions.
- C1 and C2 – undergraduate specialized (foreign language) schools of higher educational institutions, and graduate non-specialized schools of higher educational institutions.
- For graduate specialized (foreign language) schools of higher educational institutions it is required to achieve the C2 level.

The above mentioned requirements specify obligatory minimal levels for each stage; however, they do not limit the possibility of acquiring higher levels of language competence. Generally speaking, the idea of personal progress and life-long learning is considered to be the key issue in foreign language education.

In secondary schools of Kazakhstan the English language is included into the Literature and Languages block alongside with the mother tongue, literature, and the official language, with around 30.9% of entire teaching time allocated to this block. The English language course for the 5–9 graders and 10–11 graders consists of 68 hours yearly (two hours per week) and is aimed at helping school-leavers acquire language competences corresponding to A1 and A 2 (and in the nearest future B 1) of the European level. In linguistic gymnasiums the amount of time for the English language is as follows: 2nd grade – 2 hours a week, 3rd-4th grades – 3 hours a week, 5th-9th grades – 5 hours a week, 10th-11th grades – 4 and 2 hours a week respectively, with 4 additional hours given to subjects taught in English, such as History of British and American Literature, Literary Translation from English into Russian/Kazakh, Basics of Modern Economy, etc. The Kazakhstani national educational system has not only introduced changes into the content of education but also shifted the focus on a new type of learner – independent and autonomous.

In the majority of Kazakhstani universities that train undergraduate level students in non-language specialties the English language program covers 6 credits during the first year of studies (3 credits per semester or 3 hours per week), similarly to the English language education practice of the soviet times. It includes General English and some elements of Professional English, the latter focusing mainly on professional vocabulary, reading professional texts and written translation either from English to Kazakh/Russian or vice versa.

To be enrolled in a graduate program applicants have to pass an admission test in English, administered by the National Testing Body, and to demonstrate a minimum B1 (Intermediate) level of the English language proficiency. At the initial stage of the Master degree program students now take 3 credits of English. Since their starting level is not very high the graduate English language program is also focused on General English, though more teaching materials on Professional English and sometimes Business English are added.

The transition to a six-level European frame in the Republic of Kazakhstan requires implementing new English language education standards, developing innovative English language programs to be disseminated in higher educational institutions, updating the content of English language education and creating procedures that regulate the university admission process in terms of the English language proficiency level.

At present in the majority of Kazakhstani universities the languages of instruction are Kazakh or Russian, though there is an increasing tendency to form English speaking groups. There are only two universities in Kazakhstan (N. Nazarbayev University and the Kazakhstan Institute of Management, Economics and Strategic Research) that provide instruction in English from the first year of studies. The students who do not meet the English language proficiency requirements have to take additionally either a foundation year or foundation courses in English.

The English language program that has been recommended for dissemination in non-specialized universities throughout the country by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan was launched by the Kazakh-British Technical University (KBTU) in 2011. The focus and content of the KBTU English language program meet the requirements of the state policy in the field of foreign language education and the demands of the modern labor market. The priority goal of the program is to prepare competitive specialists for the 21st century, who are able to communicate efficiently in English at a professional level (6.5 and higher in IELTS). The program is based on the Common European Framework for language education and es-

establishes clear and uniform expectations for students' progress so that by the time of graduation all their further academic and professional opportunities become attainable.

The program presupposes different educational trajectories based on a student English language proficiency level. At the application or entrance stage students go through a diagnostic test (Oxford/Cambridge Placement Tests, etc.). The test results determine their proficiency level and the core/mandatory semester long English language course they have to take. At A2 level (Pre-Intermediate) it is General English, at B1 level (Intermediate) it is Academic English, at B2 level (Upper-Intermediate) students have Business English and Professional English. For students who studied French or German at school, or those who come from rural areas where no foreign language was taught, during the first semester a supplementary two-credit Elementary English course is offered as part of the university optional disciplines curricula. Students with C1 entry level (Advanced) have an opportunity to choose either a core Advanced English course or one of the elective courses. It might be Remedial Grammar, Conversational English, Advanced Writing, Business Communication, Business Correspondence, Intercultural Communication, Research Reading and Writing. Thus, depending on their entry level students take up from 6 to 14 credit core/mandatory courses (Table 2) in the specialty curriculum.

The suggested English language program is a transition program to be implemented during the next 12-15 years. By that time Kazakhstani secondary schools are expected to prepare students whose minimum level of English is going to be B1. Consequently, the necessity of teaching General English will no longer exist and the essential focus of the program will be on English for Specific Purposes (ESP), which is an umbrella term for such courses as Academic English, Business English and Professional English. ESP courses are aimed at improving specific communicative competencies that help students to overcome the daily challenges of studying specialty disciplines taught in English, developing their critical thinking and self-evaluation abilities, and in the long run preparing them to communicate successfully in English in their professional field. It is important that all language and communication competence descriptors for the program are to be developed based on industry and business expectation feedback and to be designed in collaboration with university subject-specific departments.

Table 2. Course distribution based on the English language proficiency level /
Core courses

| Program level | Course titles | Core courses | | | | | |
|------------------------------------|---|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Master | English for Professional Purposes (3 credit course) | | | | | | |
| | Professional English (3 credit course) | | | | | | |
| Bachelor | Business English (3 credit course) | | | | | | |
| | Academic English (3 credit course) | | | | | | |
| | General English (3 credit course) | | | | | | |
| | Elementary English (2 credit course) | | | | | | |
| English language proficiency level | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| IELTS scores | | 0-2.5 | 3.0-3.5 | 4.0-4.5 | 5.0-6.0 | 6.5-7.0 | 7.5-9.0 |

In conclusion, educational reforms in Kazakhstan caused by considerable changes in the political and economic life of the country are aimed at improving academic standards, enhancing the institutional quality and extending educational opportunities. In this context incorporating English into a teaching and learning process is a guarantee of a successful integration of the

country in the international educational space. To achieve that much effort has been already done by the government and the English teaching community. However, the ultimate result will depend on how consistently the reforms are implemented and how the whole process is monitored, assessed and adjusted to the on-going changes in the society.

References

1. Кунанбаева С.С., Кармысова М.К., Иванова А.М., Аренова Т.Д., Жумагулова Б.С., Кузнецова Т.Д., Абдыгаппарова С.К. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. – Алматы: КазУМОиМЯ имени Абылай хана, 2006. – 26 с.
2. Abdygapparova S.K. Conceptual framework for modern foreign language education in Kazakhstan // Proceedings of VI International Conference “English language teaching: current trends and future directions”, National association of teachers of English of Kazakhstan 2006, (20-22 April 2006, Almaty-Kokshetau, Kazakhstan). – Almaty-Kokshetau, 2006. – Pp. 3–6.
3. Bekishev K. Trends in Development of the Educational System in the Republic of Kazakhstan // Russian Journal of General Chemistry, 2013. – Vol. 83(3). – Pp. 594–603.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Modern Languages Division, Strasbourg, 2001. – 7th printing. – Cambridge: CUP, 2004. – 273 p.
5. Constitution of the Republic of Kazakhstan. – 1995.
6. Graddol D. The Future of English. – 2000. – Retrieved from: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf> (date of access: 10.11.2014).
7. Silova I. The right to quality education: Creating child-friendly schools in Central Asia. – 2002. – Retrieved from: <http://www.academia.edu/302979> (date of access: 10.11.2014).
8. Strategy Kazakhstan-2050: new political course of the established state. – 2012. – Retrieved from: http://akorda.kz/en/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-14-dekabrya-2012-g_1357813742 (date of access: 17.09.2014).
9. Tablitza raspredeleniya grantov na 2012/2013 uchebny god (Grant distribution table for 2012/2013 academic year), TestENT. – 2013. – Retrieved from: http://www.testent.ru/publ/informacionnii_razdel/granty_v_kazakhstane/tablica_raspredelenija_grantov_na_2012_2013_uchebnyj_god/23-1-0-2549 (date of access: 18.12.2014).

10. The Republic of Kazakhstan Law “On Education”. – 2007. – Retrieved from: http://www.iqaa.kz/documents/law_of_education/ (date of access: 17.09.2014).
11. The State program for the development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan in 2011-2020. – 2011. – Retrieved from: http://www.akorda.kz/en/category/gos_programmi_razvitiya (date of access: 05.09.2014).
12. The State program of education development in the Republic of Kazakhstan. – 2010. – Retrieved from: http://www.akorda.kz/en/category/gos_programmi_razvitiya (date of access: 17.09.2014).

Научное издание

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

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

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *Ю.С. Исаева*
Дизайн обложки *Т.А. Фатеева*

**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. 19,93. Уч.-изд. л. 19,73.
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