

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

**11–13 октября 2017 г.**

Томск 2017

УДК 80:37(063)

ББК Ш1л0

М43

**Межкультурная коммуникация: теория и практика :**  
М43 сборник научных трудов XVII Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» / под ред. Д.М. Токмашева ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2017. – 144 с.

ISBN 978-5-4387-0794-3

В сборнике научных трудов представлены статьи участников XVII Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции инновации», проведенной 11–13 октября 2017 г. 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.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов.

**УДК 80:37(063)**

**ББК Ш1л0**

*Редакционная коллегия*

Д.М. Токмашев, кандидат филологических наук, доцент ТПУ  
(главный редактор);

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

В.В. Воробьева, кандидат филологических наук, доцент ТПУ;

П.И. Костомаров, кандидат филологических наук, доцент ТПУ;

В.М. Лемская, кандидат филологических наук, доцент ТПУ;

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

ISBN 978-5-4387-0794-3

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2017

© Обложка. Издательство Томского  
политехнического университета, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b><i>Анохина, М.А. Кобенко Ю.В.</i></b> Ономастические особенности эпонимного сегмента международной системы величин (на материале русского, английского и немецкого языков).....	6
<b><i>Ануфриенко Л.В.</i></b> Процесс формирования лидерских качеств у студентов в образовательной среде университета .....	8
<b><i>Барышников Н.В.</i></b> Язык и культура в лингводидактическом контексте .....	12
<b><i>Бельская, Е.Я. Старцева Е.В.</i></b> Участие кураторов академических групп в определении образовательной траектории обучения студентов первого курса ....	18
<b><i>Васильева А.А., Федянина Л.И.</i></b> Метафоризация социума в современном немецком политическом дискурсе .....	20
<b><i>Демидова О.М.</i></b> Использование интернет-технологий в обучении иностранному языку .....	25
<b><i>Донгур-оол С.А., Кобенко Ю.В.</i></b> Англоязычные заимствования в терминологии физики в немецком и русском языках.....	29
<b><i>Иванова Ж.К., Кобенко Ю.В.</i></b> Сравнение сложностей китайского и русского языков на примере терминологии химии.....	31
<b><i>Коньшева А.В.</i></b> Лингвокультурологические особенности концептов «труд/лень» в поговорках английского и русского языков.....	35
<b><i>Малькова Я.Ю., Воробьева В.В.</i></b> Психолого-педагогические аспекты применения современных информационных технологий в организации учебной деятельности студентов на примере преподавания дисциплины «начертательная геометрия и инженерная графика».....	41

<b>Малышева Е.В.</b>	
Содержание и организация системы вербально-тактильных регулятивных действий в диалоге.....	44
<b>Марцева Т.А.</b>	
Степень неологизации лексико-семантического поля «Paralympics» в английском языке.....	48
<b>Матюхина М.В.</b>	
Французский медицинский дискурс и его жанровая система .....	52
<b>Минчукова Е.М., Сасина Н.В.</b>	
Использование лингвокультурологического материала при обучении монологическому высказыванию студентов неязыковых специальностей вуза .....	56
<b>Новоселова О.В.</b>	
Функционально-содержательная специфика коммуникативно несправедливых менасивных высказываний.....	60
<b>Полякова А.Е.</b>	
Гидронимы парабельского района.....	65
<b>Полякова Н.В., Воробьёва В.В.</b>	
Прототипические и непрототипические значения посессивных форм в селькупском языке.....	68
<b>Романов А.А., Романова Л.А.</b>	
Дискурс-селфи как перформативный коммуникативный феномен социальных сетей.....	72
<b>Самигуллина-Касерта Л.Ф.</b>	
Концепт «God – Бог» в англо-американских поговорках.....	79
<b>Соколова И.Ю., Грицкевич Н.К.</b>	
Психолого-педагогические технологии развития личностного потенциала, сохранения здоровья, качества образования школьников и студентов .....	81
<b>Старцева Е.В., Бельская Е.Я.</b>	
Особенности совместной работы куратора и студента-куратора с группой первокурсников Томского политехнического университета.....	90
<b>Терещенко А.В.</b>	
Семантика и особенности функционирования тополексем в селькупском фольклоре (на материале путешествия шамана по мирам) .....	93

<b>Токмашев Д.М., Лемская В.М.</b>	
Этнокультурная специфика образов пространства и времени в языковом сознании представителей чулымско-тюркского и телеутского этносов .....	98
<b>Цепилова А.В.</b>	
Дидактические принципы интегративного развития профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров .....	102
<b>Эрдынеева Д.Д.</b>	
К вопросу об аксиологическом потенциале английских идиом со значением обмана в художественном дискурсе .....	106
<b>Юрченкова Е.Ю., Полякова Н.В.</b>	
Когнитивные стратегии номинации растений (на примере номинации по времени произрастания).....	110
<b>Афанасьев И.И., Качалов Н.А.</b>	
The usage of scientific-technical texts in the English language teaching .....	115
<b>Дакукина Т.А.</b>	
Zur Frage über den Zusammenhang von Lesen und Übersetzen der Fremdtexthe als Sprechaktivitätenarten .....	119
<b>Золотарев Н.П., Качалов Н.А.</b>	
Student's achievements testing.....	124
<b>Исаева Ю.С., Качалова О.И.</b>	
Playing methods in teaching adults English .....	126
<b>Радишевская И.Г.</b>	
«Guided Discovery» as a modern learning theory .....	131
<b>Ротарь К.А., Вельш А.В.</b>	
Usage of machine translation systems.....	133
<b>Русецкая И.В.</b>	
Main points of the speech act theory .....	136
<b>Тузова В.Э., Кобенко Ю.В.</b>	
Principal Methods to Translate Cultural Terms in Travel Guidebooks.....	139

*М.А. Анохина, Ю.В. Кобенко*

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

**ОНОМАСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПОНИМНОГО  
СЕКМЕНТА МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЫ ВЕЛИЧИН  
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО  
И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)**

**Аннотация:** в статье приводятся данные анализа ономастического сегмента физики и химии на материале русского, английского и немецкого языков; приводятся количественные параметры указанного сегмента. В центре внимания находятся термины эпонимы сегмента международной системы величин.

**Ключевые слова:** ономастика, ономатология, ономатологический анализ, ономасиологический принцип, эпонимы, международная система величин.

**Актуальность** исследования обусловлена существованием относительного небольшого числа работ, посвященных данной теме.

**Задача** данной статьи – дать ономатологический анализ терминологии международной системы величин на материале русского, английского и немецкого языков.

В соответствии с поставленной задачей была изучена литература по ономатологическому анализу (пособия, диссертации, статьи).

По словам Н.В. Подольской, **онома́стика** (от др.-греч. *ὀνομαστικῆ*-искусство давать имена) – раздел языкознания, изучающий любые собственные имена, историю их возникновения и трансформации в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием из других языков [1].

На основе изученного материала необходимо отметить, что «ономастика обладает притягательностью в исследовательском плане, поэтому ономастические сюжеты часто становятся темами курсовых и дипломных работ, кандидатских диссертаций» [2].

Однако не все ученые разделяют точку зрения о том, что такой раздел языкознания как ономастика следует именовать именно так. Исследователь А.К. Матвеев считает, что данный раздел следует именовать термином **ономатология**. Такую точку зрения он высказывает в своей монографии [3]. Он аргументирует это тем, что необходимо добиваться чистоты терминологии и не путать на первый взгляд похожие понятия.

Позднее появляется такое понятие как **ономатологический анализ**.

Под *ономатологическим анализом* понимается исследование средств и способов создания плана выражения онимного знака, т. е. их номинации (наименования), которая может быть представлена означющим различной структуры [4, с. 267]. Лексику, относящуюся к именам собственным, следует именовать **ономастической**. Существует множество групп ономастических единиц, например, *антропонимы, типонимы, зоонимы, фитонимы, культуронимы* и т. д. Однако в нашей статье мы будем изучать *эпонимы*.

Согласно Е.М. Какзаковой, **эпонимом** называется термин, который содержит в своем составе имя собственное (антропоним, топоним или мифоним), а также имя нарицательное в обозначении научного понятия [5, с. 182].

Для нашего исследования была отобрана ономастическая лексика на русском, английском и немецком языках (в количестве **100** терминов для каждого из языков). Все отобранные термины являются эпонимами.

Данные термины были разделены на **2** группы:

- 1) термины из области *физики* (**94** единицы, напр. *Градус Цельсия*);
- 2) термины из области *химии* (**6** единиц, напр. *Постоянная Авогадро*).

Итак, что касается терминологии *русского* языка, нами было выявлено, что из 100 терминологических единиц: **32** – односоставные эпонимы (*Ампер, Фарад, Генри*), **49** – двусоставные (*Градус Фаренгейта, формула Планка, энергия Гиббса*, **19** – трехсоставные (*Эффект Ааронова – Бома, Конденсат Бозе – Эйнштейна, Теория Дебая – Хюккеля*).

Изучив терминологию *английского* языка, мы пришли следующим результатам: из 100 терминологических единиц: **32** – односоставные эпонимы (*Coulomb, Watt, Tesla*), **48** – двусоставные (*Degree Celsius, Meissner effect, Wobbe number*), **19** – трехсоставные (*Navier– Stokes equations, Geiger – Nuttall law, Onsager reciprocal relations*), **1** – пятисоставной термин – эпоним (*Kirchhoff's law of thermal radiation*).

Из 100 терминологических единиц *немецкого* языка: **34** – односоставные эпонимы (*das Grey, der Becquerel, das Curie*), **48** – двусоставные (*der Grad Réaumur, die Hundsche – Regel, das Torricellische Theorem*), **18** – трехсоставные (*die Dyson – Schwinger – Gleichungen, das Wiedemann – Franzsche Gesetz, die Debye-Hückel-Theorie*).

Следует отметить, что отобранные нами термины состоят в основном из *имен существительных* (**99 %** от общего числа терминов-эпонимов), например, *Зиверт, Переход Андерсона, Уравнение Саха*). Лишь 1 термин состоит из *имени прилагательного* и имени существительного – *Свободная энергия Гельмгольца*.

Также считаем необходимым отметить и *происхождение* отобранных нами терминов – эпонимов. В ходе исследования мы выяснили, что

большинство терминов (**30** единиц) имеют *немецкое* происхождение, например, *Герц, Вебер, Гаусс*. Далее следуют термины, пришедшие из *английского* языка (**20** единиц): *Фарад, Бозон, Кельвин*. В свою очередь термины *французского* языка занимают 3 по количеству место (**18** единиц); к ним относятся такие термины, как, например, *Ампер, Паскаль, Беккерель*. Что касается остальных терминов, они берут свое начало из таких языков, как *итальянский* (Постоянная *Авогадро*), *шведский* (*Зиверт*), *голландский* (Уравнение *Ван-дер-Ваальса*) и в отдельных случаях, например, из *датского* языка (*Градус Рёмера*).

Вышеизложенное позволяет сказать, что термины – эпонимы физики и химии – довольно распространенное явление. Однако нельзя не заметить, что данная область науки требует дальнейшего развития. Данная терминология заимствована в основном из немецкого языка (**30** терминов из 100). Возможно, это связано с тем, что научные открытия в Германии имеют долгую традицию. Наука в этой стране всегда развивалась гораздо быстрее, чем в других европейских странах.

### Литература

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А. В. Суперанская. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
2. Шмелева Т.В. Ономастика: учеб. пособие. Славянск-на-Кубани: Изд. центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. – 157 с.
3. Матвеев А.К. Ономатология. – М.: Наука, 2006. – 291 с.
4. Копач О.И. Ономатологический анализ микротопонимии // Граматычны лад беларускай мовы. Шляхі гістарычнага развіцця і сучасныя тэндэнцыі, Матэрыялы Міжнароднай канферэнцыі. – Мінск: Выдавецтва «Права і эканоміка», 2007. – С. 267–270.
5. Какзанова Е.М. Интернациональные эпонимы антропонимического содержания // Язык и культура в эпоху глобализации. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного экономического университета. С. 182–190.

**Л.В. Ануфриенко**

*Полоцкий государственный университет*

### **ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА**

В педагогической и психологической литературе важным является акцент на общественном характере феномена личности, а именно на том, что возникновение, развитие, и дальнейшее формирование лично-



сти имеет значение только лишь благодаря жизни человека в социуме. Термином «личность» обозначают индивида в совокупности его социально значимых качеств и черт, выраженных в неповторимых особенностях его сознания и деятельности. Таким образом, хотя природную основу личности образуют её биологические характеристики, её сущностью являются не природные факторы (например, тот или иной тип высшей нервной деятельности), а социальные параметры – взгляды, способности, интересы, убеждения, ценности и т. п. [1].

Принято считать, что личностью не рождаются, так как личностью, становятся. Сам процесс формирования личности достаточно сложен и многогранен. Здесь имеется в виду то, что, с одной стороны, человек формирует свой внутренний мир в непосредственном процессе интеракции с другими членами общества по средствам принятия уже имеющихся и сложившихся видов и форм общественных отношений; а с другой стороны, индивид через собственное поведение пытается выразить своё «внутренне я».

Все изменения, происходящие в личности, достаточно часто связывают с влиянием той среды, в которой находится человек, так как именно в определённой среде индивид накапливает весь необходимый социальный опыт. Воздействие среды на личность является предметом многочисленных исследований, однако, не смотря на то, что имеется целый ряд работ по данной теме, до настоящего времени так и не существует единого мнения по поводу соотношения понятий «среда-личность», а также нет единой точки зрения на то, каким образом оказывается данное влияние, хотя важность среды в развитии личности признают исследователи всего мира. Под средой можно понимать некое окружение индивида, которое сопровождает человека через всю его жизнь, при помощи которого происходит развитие, формирование, становление и социализация личности.

Педагогической целью среды, как средства воспитания и образования, всегда являлось развитие индивидуальности, социализация и самореализация личности. Образовательная среда, по мнению, В.А. Ясвина [4, с. 3], «это совокупность условий, влияний и возможностей, которые помогают раскрыть интересы и способности обучаемых и обеспечивают их активную позицию в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие».

Результатом воздействия педагогической среды на личность является уровень её развития. Развитие личности – это процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации. В самом общем виде развитие личности может быть представлено как процесс вхождения человека в новую социаль-

ную среду и интеграцию в ней в результате этого процесса [2]. Развитие личности происходит двумя способами – созревание и формирование. С учетом возрастных периодов осуществляется непосредственное созревание человека.

С педагогической точки зрения, формирование личности – это процесс и результаты социализации, воспитания и саморазвития. Процессы развития и формирования личности взаимосвязаны между собой, ведь во время развития происходит формирование личности, другими словами, личность формируется, развиваясь.

Становление личности – это приобретение человеком новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию; своего рода, это результат развития [3].

Возникает вопрос, каким же образом образовательная среда может помочь человеку развить в себе необходимые качества, в частности, лидерские качества, которые в дальнейшем понадобятся индивиду в его личной и профессиональной деятельности.

Важно помнить, что лидерство в целом и сами лидерские качества в частности с их развитием и формированием – это одновременно и наука, и искусство. С одной стороны, можно сказать, что лидерство является искусством, так как многие навыки, умения и способности, необходимые для лидера, невозможно приобрести или сформировать только на основе учебного материала или тренинга, так как сам процесс становления личности лидера требует практического опыта, а также профессионального и личностного развития. А с другой стороны, некоторым аспектам лидирования можно обучиться, используя имеющийся накопленный за долгие годы опыт и знания об организационных процессах, о лидерских навыках и способах достижения общих целей. Кроме того, обучение лидированию может помочь открыть человеку в себе те способности, о которых не было известно ему ранее, а также приобрести навыки, которые можно использовать в дальнейшем на практике.

**Развитие лидерских качеств** – это процесс, в ходе которого личность, изменяясь под воздействием целенаправленного обучения и воспитания, формирует в себе системные лидерские качества.

Под **формированием лидерских качеств** подразумевается целенаправленное воздействие на человека средствами обучения и воспитания, в результате которого происходит становление личности в качестве лидера, а также приобретает комплекс устойчивых лидерских свойств, характеристик и качеств.

**Становление личности лидера** – это результат, достигнутый в ходе развития в индивиду новых устойчивых личностных качеств и образований, относящихся к лидерским, посредством воспитания и обучения.

Под **лидерскими качествами** целесообразно понимать совокупность биопсихологических, психологических, а также социальных свойств личности, включая её направленность, которые позволяют и обеспечивают выполнение данной личностью необходимых управленческих, манипуляционных и координационных действий в качестве лидера группы.

Сам **процесс формирования лидерских качеств** у студентов, обучающихся в учреждении образования, должен рассматриваться, как специально сконструированная педагогическая деятельность, направленная на приобретение студентами знаний, умений и навыков лидерования, навыками влияния и управления. Под **специально сконструированной педагогической деятельностью**, мы понимаем целенаправленную подготовку студента по овладению необходимыми знаниями технологий лидерования в любом виде общественной деятельности, которые он будет эффективно использовать для решения разных задач. Для успешного функционирования отдельных компонентов педагогической деятельности по формированию лидерских качеств у студентов в процессе обучения, необходимо определить соответствующие педагогические условия. Под **педагогическими условиями формирования лидерских качеств** мы подразумеваем совокупность всех обстоятельств, факторов, причин, а также целенаправленно организованную преподавателем педагогическую деятельность, систему педагогических средств, комплекс педагогических методов, приемов и форм обучения, позволяющих эффективно осуществлять мероприятия, направленные на формирование лидерских качеств.

Можно выделить следующие педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов учреждения высшего образования, а именно:

1. Использование всех ресурсов образовательной среды высшего учебного заведения и актуализация непосредственно тех, которые в большей степени влияют на процесс формирования лидерских качеств у студентов.

2. Формирование лидерских качеств у студентов должно осуществляться на основе представлений о динамической структуре личности посредством тренинга, упражнений, обучения и воспитания, ведущей же сферой должна выступать подструктура направленности личности.

3. При формировании лидерских качеств у студентов особое внимание необходимо уделять развитию Я концепции, а также локус контролю.

4. Непосредственно сами лидерские качества, подвергаемые формированию в процессе обучения, целесообразно рассматривать с позиции пяти основных личностных факторов и на основе данных пяти групп вычленять те личностные характеристики индивида, которые необходимо развить.

5. Процесс формирования лидерских качеств должен носить стабильный, непрекращающийся характер и основываться на решении задач в моделируемых педагогом ситуациях, в которых бы студент проявлял акт лидерства. **Акт лидерства** – это действие или поступок человека по отношению к окружающим (последователям), основанный на личностном желании в выполнении руководящей роли с помощью имеющегося личностного влияния при решении поставленной задачи и направленный на оптимизацию межличностных отношений в группе.

### **Литература**

1. Психология управления. Краткий курс лекций. 2017. Режим доступа: [https://studme.org/1376102530600/psihologiya/lichnost\\_harakteristiki\\_sposobnosti#82](https://studme.org/1376102530600/psihologiya/lichnost_harakteristiki_sposobnosti#82) (дата обращения: 26.09.2017)
2. Психологический словарь. 2017. Режим доступа: [https://studme.org/1376102530600/psihologiya/lichnost\\_harakteristiki\\_sposobnosti#82](https://studme.org/1376102530600/psihologiya/lichnost_harakteristiki_sposobnosti#82) (дата обращения: 26.09.2017).
3. Симоненко В.Д., Ретивых М.В. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение». В 2-х книгах. – Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – 174 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 368 с.

***Н.В. Барышников***

*Пятигорский государственный университет*

### **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ**

В настоящее время в теоретической методике обучения иностранным языкам накопилось немало проблем, которые исследуются в течение длительного времени, но ввиду недостаточной результативности исследовательских работ многие из них не утрачивают своей актуальности. Одной из таких проблем является, по нашему мнению, обучение культуре страны изучаемого языка, многие аспекты которой до сего времени остаются дискуссионными и исследователи не могут прийти к единому мнению.

Цель данной статьи – рассмотреть наиболее острые, животрепещущие аспекты проблемы обучения культуре страны изучаемого языка, в терминологии компетентностного подхода, речь идёт об аспектах проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции.

Для дальнейшего изложения важно заметить, что на современную методику обучения иностранным языкам, как и на другие гуманитарные

науки, значительное влияние оказывает тенденция к мифологизации гуманитарного знания, «когда возрастает интерес к мистицизму, расцветает квазинаучное мифотворчество, оккультизм и магия, когда переход от науки к мифу становятся нормой в условиях релятивистских настроений и безбрежного скептицизма» [1, с. 1]. Достаточно упомянуть мифологизированные методы и концепции обучения иностранным языкам: метод Илоны Давыдовой, метод Intel, ритмопедия, суггестопедия концепция иноязычного образования и др., которые правомерно квалифицировать как квазинаучное мифотворчество.

Квазинаучная сторона методики обучения иностранным языкам, не встречая должного сопротивления, аргументированных доводов, усиливает свои позиции. Подтверждение тому находим у философов: «Представители квазинаучного мифотворчества, – пишет В.М Найдыш, – пытаются выдать свою деятельность за особую высшую форму познания, которая якобы способна в ближайшее время заменить традиционные научные системы экспериментального и теоретического поиска» [2, с. 9]. Таким образом, в эпоху плюрализма мнений методика обучения иностранным языкам не смогла оказать сопротивление квазинаучному мифотворчеству.

Сегодня методика нуждается в пересмотре её методологических и теоретических основ, цель которой отграничить рациональное и мифологическое, т. к. их взаимопроникновение является одной из причин методологических сбоев в теоретической методике обучения иностранным языкам.

Дифференциация рационального и мифологического высвечивает ключевые вопросы, на которые сегодня отсутствуют убедительные ответы.

Обратимся к рассмотрению некоторых из них.

Вопрос первый: какие компоненты культуры целесообразно использовать в обучении иностранным языкам?

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

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

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

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

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

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

Вопрос второй: что означает бахтинский «диалог культур» в методике обучения иностранным языкам?

Многие авторы полагают, что реальный диалог культур имеет место уже на этапе овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией. В частности, А.Л. Бердичевский утверждает, что обучение иностранным языкам в контексте диалога культур обеспечивает формирование межкультурной компетенции, которую автор определяет как «умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своего собственного языка и умения переключиться при встрече с другой культурой на другие языковые и неязыковые нормы поведения» [2, с. 18]. Такое определение межкультурной компетенции вызывает серьёзные возражения, хотя бы уже потому, что автор априори считает, что межкультурный диалог может иметь место на каком угодно языке, только не на русском. И в этой связи становится понятно, что предписание ограничить родной язык адресовано, партнёру по межкультурному диалогу, представляющему российскую культуру. Трудно согласиться с утверждением автора о том, что межкультурное обучение иностранным языкам создает у обучающихся новое культурное сознание, позволяющее при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям [3].

На данную проблему мы смотрим с иных позиций, а именно: овладевая иностранным языком, знакомясь с иным образом жизни и иными

ценностями опосредованно или виртуально, обучающиеся не утрачивают своего менталитета, не становятся иностранцами. Более того, стремиться к подобной трансформации менталитета у обучающихся нет никакой необходимости.

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

Важно отдавать отчёт в том, что студенческая языковая аудитория – это не плавильный тигель, в котором цельные языковые личности юных россиян переплавляются во второсортных носителей изучаемого языка. Надо, наконец, в этой дискуссии поставить точку и определить, что процесс овладения иноязычными компетенциями не должен способствовать 'мутации' сознания обучающихся. Во избежание этого нужно соблюдать золотое правило: овладение иноязычными компетенциями самого высокого уровня предусматривает понимание образа жизни, жизненных ценностей своих потенциальных партнеров по межкультурной коммуникации, но не предполагает их принятия и руководства ими. Важнее всего сохранять и приумножать свои ценности, и в результате ознакомления с культурой страны изучаемого языка недопустимо и даже вредно по-иному подходить к своим ценностям.

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

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

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

Ряд отечественных и зарубежных авторов утверждают, что формирование межкультурной компетенции ведет к «образованию третьей культуры личности», характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой [3, с. 18–19]. Аналогичную точку зрения высказывает Р.П. Мильруд, который считает, что «третья» культура школьников, изучающих английский язык, «по многим признакам развивается не только в реальном соприкосновении обучающихся с иными культурами, но и на занятиях английским языком» [5, с. 6].

Мы считаем, что дело тут вовсе не в третьей культуре, которая представляется нам, ни чем иным, как очередным мифом с мощным идеологическим зарядом разрушительного характера. Миф о третьей культуре потребовался для того, чтобы убедить легковверных последователей концепции межкультурного обучения иностранным языкам, скрытая суть которой заключается в отстранении обучающихся от родной культуры, в формировании нового взгляда на своё «Я». Несомненно, овладение иноязычными компетенциями и ознакомление с фактами культуры стран изучаемых языков расширяет общекультурный кругозор обучающихся, однако, утверждения об образовании третьей культуры личности и о промежуточном положении между родной и культурой страны изучаемого языка представляется несостоятельным. Доказательством этому может послужить многолетний опыт формирования многоязычных личностей в институте переводоведения и многоязычия ПГУ. В течение более пятнадцати лет студенты изучают четыре иностранных языка, без каких бы то ни было признаков раздвоения (расчленения) личностей и балансирования между пятью культурами.

Вопрос четвёртый: какой может быть реально достижимая цель ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка?

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

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

- подражать в общении своим инофонным партнерам по межкультурному взаимодействию;
- овладевать речеповеденческими стратегиями и тактиками своих инофонных собеседников;
- инкорпорироваться в культуру своего иностранного собеседника;
- отречься от собственного языка, полностью аккультурироваться;
- отказаться от своих ценностей, обрести ценностные ориентиры, свойственные инофонным партнерам по коммуникации.

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

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

Вопрос пятый: для чего мы изучаем иностранные языки?



В контексте рассматриваемых проблем языка и культур поставленный вопрос не кажется риторическим. Цель обучения иностранным языкам большая и благодарная, она, как известно, заключается в формировании полноценной иноязычной коммуникативной компетенции, владение которой обеспечивает равностатусную коммуникацию с представителями различных языков и культур. И в этой связи непозволительно омрачать межкультурный диалог политическими подоплёками, идеологическими манипуляциями, которые, к сожалению, очень часто встречаются в практике межкультурного взаимодействия. Особенно эта тенденция усилилась в период действия экономических санкций против России.

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

На вопрос, для чего нам изучать иностранные языки, наш ответ прост и ясен: в образовательных учреждениях РФ различного типа обучающиеся изучают несколько иностранных языков для того, чтобы Россия была на передовых рубежах развития цивилизационных процессов; чтобы обеспечить новому поколению граждан страны возможность участвовать в открытом межкультурном диалоге; чтобы на всех языках представить нашу страну не в искажённом, уродливом виде, а во всей её неугасающей красоте.

### Литература

1. Барышников П.Н. Миф и метафора: лингвофилософский подход. – СПб.: Алетея, 2010.
2. Найдыш В.М. Философия мифологии от Античности до эпохи Романтизма. – М.: Гардарики, 2002.
3. Бердичевский А.А. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 17–20.
4. Вартанов А.В. Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде: монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2009.
5. Мильруд Р.П. Культурное самоопределение в образовательном курсе английского языка // Иностранный язык в школе. – 2016. – № 7. – С. 2–8.

***Е.Я. Бельская, Е.В. Старцева***

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **УЧАСТИЕ КУРАТОРОВ АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРУПП В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА**

Ежегодно в Томском политехническом университете (ТПУ) проводится входное тестирование студентов первого курса для определения образовательной траектории обучения в вузе. Тестирование проводится на первой неделе обучения по нескольким дисциплинам, таким как: математика, физика, химия и тестирование для отбора на программу элитного технического образования (ЭТО). Университет проводит такое масштабное мероприятие для определения траектории обучения, так как ТПУ реализует лично-образовательную концепцию по обеспечению студентов высших учебных заведений трем образовательным траекториям. А также для сохранности контингента, что также является немаловажным фактором для вуза [1].

Входное тестирование проводится в аудиториях аудиторного фонда университета, где студенты пишут тесты под наблюдением сотрудников вуза, так называемых – наблюдателей, назначаемых каждым подразделением вуза. В Энергетическом институте (ЭНИН) традиционно наблюдателями работают кураторы академических групп первого курса. В каждой из четырех аудиторий восьмого корпуса находится по два (иногда и три) наблюдателя. Перед началом тестирования все наблюдатели проходят инструктаж в Центре обеспечения качества образования (ЦОКО) по проведению качественного тестирования.

Наблюдатели ЭНИН, соблюдая технологии тестирования в своей аудитории:

- проводят регистрацию участников тестирования;
- получают от ответственного организатора пакет с тестами;
- проводят инструктаж тестируемых перед началом процедуры, где ставят в известность о правилах, порядке и условиях тестирования, о правилах заполнения билетов с тестами;
- проводят проверку на наличие запрещенных предметов в аудитории;
- выдают билеты с тестами и черновики;
- наблюдают за выполнением инструкций ЦОКО, и в необходимых случаях информируют о нарушениях ответственного организатора;
- предупреждают тестируемых об окончании времени, отведенного на тестирование за 10 и 5 минут соответственно;

- принимают заполненные билеты с тестами вместе с черновиками от студентов;
- пересчитывают билеты, запечатывают в пакет и передают этот пакет ответственному организатору;
- удаляют в ходе тестирования, по необходимости, из аудитории нарушителей порядка;
- в случае возникновения чрезвычайной ситуации наблюдатель проводит эвакуацию тестируемых.

По результатам проведенного тестирования первокурсников 2016 и 2017 годов обучения, считаем важным заметить, что пакет с материалами для тестирования был вовремя доставлен ответственным организатором, регистрация тестируемых студентов в аудитории прошла оперативно. Однако, не у всех студентов на руках были документы, так как паспорта некоторые студенты сдали для оформления регистрации в общежитии, а студенческие билеты не все студенты вовремя получили. Распределение тестируемых по рабочим (посадочным) местам в аудитории прошло оперативно, без особых проблем, только несколько пар пришлось рассадить, так как студенты сидели скученно. Инструктаж тестируемых студентов прошёл спокойно, студенты легко воспринимают эту информацию. Было выявлено, что студенты имеют опыт по прошлым тестированиям, связанным с ГИА и ЕГЭ, и без возмущений убирают со стола всё лишнее.

Выдача тестируемым экзаменационных билетов для выполнения находящихся в них заданий и бумаги для черновиков не вызвала проблем, только в процессе написания работ выяснилось, что не хватает черновиков, так как многие просили по несколько экземпляров. Наблюдение за выполнением участниками тестирования требований инструкций ЦОКО проходило в штатном порядке; вовремя предупреждали тестируемых о времени окончания выполнения заданий.

Следует отметить, что тестирование по математике было наиболее трудным для студентов, отведенного времени им не хватало, по физике и химии, наоборот, времени по 1 академическому часу явно много; по окончании тестирования, наблюдатели пересчитали билеты, запечатали в пакет и передали его ответственному организатору.

Нарушений порядка проведения тестирования не было, тестируемых студентов, удаленных из аудитории не было, но предупреждений было много, студенты пытались помогать друг другу, разговаривали между собой. Ответственный организатор всегда оперативно реагировал на просьбы наблюдателей, приходил с проверками в аудиторию, решал все возникающие проблемы.

В этом учебном году наблюдателям в лице кураторов из преподавательского состава помогали студенты-кураторы, прикрепленные к группам первого курса, что сказалось на более оперативном и качественном выполнении обязанностей наблюдателями.

Отметим, что первокурсники проходили тестирование с 16 до 18 часов, после 4–5 пар занятий по расписанию, а так как студенты еще не адаптировались к новым условиям, то им было трудно сосредоточиться. Многие были не готовы к такому тестированию после летних каникул. Было бы целесообразнее на первой неделе не загружать студентов одновременно учёбой и тестированием, а выделить 2–3 дня для прохождения всех процедур по тестированию и затем приступить к учёбе.

Считаем, что участие кураторов, как преподавателей, так и студентов на входном тестировании является важным фактором адаптации первокурсников в вузе.

### **Литература**

1. Минин М.Г., Муратова Е.А., Епихин А.В. Особенности проектирования фонда оценочных средств в условиях уровневого образования // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2011. – № 4 (49). – С. 122–125.

***А.А. Васильева, Л.И. Федянина***

*Кемеровский государственный университет*

### **МЕТАФОРИЗАЦИЯ СОЦИУМА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Относительно новое, активно развивающееся в современной науке направление – политическая лингвистика, привлекает всё большее внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей, посвящающих свои работы комплексному изучению политической коммуникации. Это, на наш взгляд, связано с тем, что «политический дискурс отражает все социальные, экономические, культурноисторические и др. особенности лингвокультуры и политической культуры того общества, в котором он появился и функционирует» [5, с. 167].

Известно, что возникновение политлингвистики как научного направления обнаруживается в древней риторике; во время Первой мировой войны, которая привела к огромным потерям и радикальному изменению человеческого мироощущения, проходило его становление.

После опыта небывалой до сего времени пропагандистской войны враждующих стран, понимание механизма управления общественным сознанием приобретает значительную ценность как для ученых, политиков, так и для простых людей.

В изменившейся ситуации изучение политической коммуникации, а также её связи с процессами в обществе (политике, экономике, идеологии) казалось необходимым условием дальнейшего развития общества и его устоев. Это направление стало особенно популярным после Второй мировой войны и во время холодной войны, когда лингвисты сосредоточились на различных формах тоталитаризма, антидемократизма, национализма. Позднее предпринимались первые попытки проанализировать политический дискурс как таковой. Учёные придерживались мнения, что текст лучше рассматривать в тесной связи с интрадискурсом, из которого он был взят. В начале двадцатого века пределы лингвистики расширились, были открыты новые грани исследования. Появилось новое направление в науке – политическая лингвистика [1, с. 10].

Одной из её ответвлений является политическая метафорология, которой и посвящена данная работа. Вслед за Керимовым Р.Д. полагаем, что «экспликация метафорических образов в политдискурсе происходит по типическим и уже укоренившимся в социальной коммуникации схемам» [4, с. 92].

Согласно теории, разработанной отечественными лингвистами Э.В. Будаевым, А.Н. Барановым, Ю.Н. Карауловым, А.П. Чудиновым и другими, метафорическое моделирование есть процесс построения универсальной гносеологической категории, проявляющей общую семантику политдискурса и создающей у адресата некие стереотипы мышления. Данная модель широко используется в политическом дискурсе [2, с. 9].

Главная цель политических выразительных средств заключается в том, чтобы убедить аудиторию. Именно метафора позволяет воспринимать сообщения не на основе логических доводов и рассуждений, а на основе вложенной экспрессии, что делает эту информацию доступной на бессознательном уровне. Таким образом, образно-метафорическая информация об окружающем мире употребляется отправителем сообщения для того, чтобы сформировать или даже изменить мировоззрение человека.

Принято считать, что метафора понимается как инструмент мысленного перенесения свойств одного объекта на другой по причине сходства и зачастую отождествляется с её однопорядковым термином тропом.

Швейцарский филолог Ф. де Соссюр (1857–1913) предложил новую теорию, где символ, или знак, является системообразующей едини-

цей языка. Метафора основывается на «ассоциативных отношениях», поскольку «любое слово всегда может вызвать в памяти всё, что способно тем или иным способом с ним ассоциироваться» [3, с. 126]. Вокруг символов и образов строится ассоциативная система в языке, языковая и концептуальная картины мира.

В настоящее время существует несколько течений в метафорическом исследовании политического дискурса. Риторическое или стилистическое развивает традиционный взгляд на метафору. В соответствии с ним она является, как и другие тропы, способом украшения речи.

Исходя из второй, когнитивной теории, метафору можно рассматривать как одну из форм мышления, помогающую в процессе обработки и классификации новой информации. Риторическое и когнитивное направления в современной политической метафорологии – основополагающие.

Вместе с тем специалисты выделяют и другие подходы к анализу дискурса, например, критический (исследователи задаются целью не просто выделить метафоры из общего дискурса, но и оценить их) и дескриптивный (напротив, объективистская позиция). С другой стороны, их можно классифицировать по отбору и анализу материала как количественные (по определенным параметрам избирается множество метафор, и только потом анализируется) и качественные (подразумевает разбор единичных, самых колоритных, метафор) [1, с. 52].

В материал настоящего исследования включены метафорические конструкции, извлечённые из речей известных региональных, государственных и политических деятелей Германии.

В политическом дискурсе немецких политиков встречаются различные метафорические словоупотребления, распределённые в несколько групп, которые отличаются и сферами-источниками, и сферами-мишенями. Например, национализм и другие идеологии/точки зрения, которые противоречат общественному устою или вредят ему, но которые в то же время имеют множество приспешников, метафорически именуются верой, религией (*„Pass Dich an!“ lautet der neue kategorische Imperativ dieser Glaubenslehre* [7]). Их система ценностей представляется как мифология, т. е. примитивное дикарское мировоззрение (*Ein Mythos der Moderne bleibt der Nationalismus. Nationalisten sind Gläubige, die behaupten, alle kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen seien durch isolationistische Kraftmeierei beherrschbar* [7]).

Все, что разделяет или ограничивает людей, в метафорическом смысле является стеной, непреодолимым препятствием, границей (*Wie sagt ein chinesisches Sprichwort: „Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“*). *Wir wollen*

*Windmühlen bauen, denn das ist die Zukunft* [6]). Чтобы преодолеть проблему, эти ограничения можно разрушить (*Sie öffnet Grenzen, physisch wie intellektuell, und erweitert die Freizügigkeit und das Wissen der Menschheit* [6]).

Часто используется модель «Кризис – война». Кризис сравнивается не только с собственно военными действиями, но и с приемами, которые используются во время сражений, а также с участниками битвы (*Der Kampf gegen die Prekarisierung der Arbeit und die Massenerwerbslosigkeit könnte ein solcher Bündelungspunkt für die europäischen Gewerkschaften sein...* [8]). В таких случаях особенно примечательна персонализация сфер-мишеней (*Erst als die Politik schon mit dem Rücken zur Wand stand, hat die Union endlich zugestimmt, den Kommunen mehr Geld zu geben* [13]).

Если и нет прямого «нападения», с неприятельской стороны может нависать угроза (*Die AKWs Tihange, Doel, Fessenheim und Cattenom sind eine tägliche Bedrohung, gerade auch für die deutsche Bevölkerung* [11]). Кризисное пространство метафорически представляется полем боя (*Streit wird nicht mehr auf Schlachtfeldern ausgetragen, sondern zivilisiert nach einem festgelegten Regelwerk beigelegt* [9]).

Самыми различными способами стабильность ассоциируется с почвой под ногами. Её разрушение приводит к краху, разрухе (*So schaffen wir die Grundlagen für den Wohlstand für morgen* [10]). Для людей чрезвычайно важно «встать на якорь», чтобы почувствовать защиту (*Die Globalisierung als wirtschaftliche Strategie und politisches Konzept hat sicher eine weit größere Verankerung* [10]).

Интересной особенностью немецкого политдискурса является использование в качестве сферы-источника некоего двигателя, импульса, который приводит в движение экономическое и общественное развитие (*Die ökologische Modernisierung unserer Wirtschaft ist ein gigantisches Innovations- und Investitionsprogramm. Und sie ist ein Jobmotor* [8]). Иногда под «метафорический прицел» политиков попадает направление, куда стремится общество (*Mit dem sturen Festhalten am Verbrennungsmotor drohen sich die deutschen Autobauer endgültig in die Sackgasse zu manövrieren* [12]). С другой стороны, «тормоза» задерживают социальное развитие (*Die Union hat in jedem Detail gebremst* [13]).

Таким образом, в дискурсе современных немецких политиков важную роль при описании негативных явлений социума играют метафоры войны, экстатического поклонения, пограничных стен или иных препятствий. В противовес им стоят развитие и процветание в виде двигателя, твердой опоры и прокладывании новых дорог сквозь границы.

## Литература

1. Будаев Э.В. Сопоставительная политическая метафорология. – Нижний Тагил: Изд-во НТГСПА, 2011. – 330 с.
2. Зарипов Р.И. Метафорическое моделирование образа России в современном французском политическом дискурсе: Монография. – М.: Р. Валент, 2016. – 220 с.
3. Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Часть 1. – М., 1960. – 466 с.
4. Керимов Р.Д. Метафорический антропоморфизм в социальнополитической коммуникации. – Кемерово, 2015. – 339 с.
5. Керимов Р.Д., Федянина Л.И. Лингвокогнитивные подходы к изучению социальной коммуникации: методический и методологический аспекты // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2 (62). – Т. 3. – С. 165–169.
6. Dem entgrenzten Kapitalismus Regeln setzen // Namensbeitrag im Handelsblatt – Sigmar Gabriel. 2017. Режим доступа: <https://sigmargabriel.de/dem-entgrenzten-kapitalismus-regeln-setzen-namensbeitrag-imhandelsblatt/> (дата обращения: 05.05.17).
7. Bundesregierung | Bundeskabinett. 2017. Режим доступа: <https://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/Bundeskabinett/bundeskabinett.html> (дата обращения: 31.08.17).
8. Gegen-Macht und linke EU-Kritikstatt Exit-Illusionen (Prager Frühling). 2017. Режим доступа: <https://www.pragerfruehlingmagazin.de/de/article/1322.gegen-macht-und-linke-eu-kritik-statt-exitillusionen.html> (дата обращения: 01.05.17).
9. Girls' Day bei der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag Brigitte Zypries – Bundestagsabgeordnete für Wahlkreis Darmstadt. 2017. Режим доступа: <http://www.brigitte-zypries.de/meldungen/girls-day-bei-der-spdfraktion-im-deutschen-bundestag/> (дата обращения: 11.05.17).
10. Ökologisch-soziale Marktwirtschaft – was ist die Rolle des Staates? – Cem Özdemir. 2017. Режим доступа: <https://www.oezdemir.de/themen/oekologisch-soziale-marktwirtschaft/> (дата обращения: 07.05.17).
11. „Nach der Bundestagswahl 2017 ein neues EEG» Interview mit dem IWR zur Energiepolitik – Simone Peter. 2016. Режим доступа: <http://simone-peter.eu/nach-der-bundestagswahl-2017-ein-neues-eeginterview-mit-simone-peter-zur-energiepolitik/> (дата обращения: 01.05.17).
12. Pressekonferenz von Simone Peter am 10.10.2016 – Simone Peter. 2016. Режим доступа: <http://simone-peter.eu/pressekonferenz-vomsimone-peter-am-10-10-2016/> (дата обращения: 05.05.17).
13. Vizekanzler Sigmar Gabriel: „Die Politik der AfD würde Millionen Jobs kosten» – Politik – Tagesspiegel. 2017. Режим доступа: <http://www.tagesspiegel.de/politik/vizekanzler-sigmar-gabriel-die-politikder-afd-wuerde-millionen-jobs-kosten/14528740.html> (дата обращения: 11.05.17).



**О.М. Демидова**

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Вопрос использования информационных технологий в высшем профессиональном образовании рассматривается в работах таких ученых, как С.И. Архангельский, М.А. Аكوпова, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Е.И. Машбиц, В.Ю. Волков, П.И. Образцов, А.И. Федоров, И.В. Роберт, В.А. Садовничий, Н.Ф. Талызина и др. Впервые термин «информационные технологии» введен академиком В.М. Глушко, понимающим «информационные технологии» как процессы, связанные с переработкой информации [1, с. 18].

Сегодня «информационные технологии» понимаются как система методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связи [2, с. 19].

Что касается иностранного языка, на наш взгляд, следующие интернет-технологии могут интенсифицировать процесс изучения данной дисциплины:

- компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тестовые системы, лабораторные практикумы, тренажеры);
- интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
- обучающие системы на базе мультимедиа технологий;
- средства телекоммуникации, такие как сети обмена данными, телеконференции, электронная почта и т. д.;
- издательские системы, электронные библиотеки.

Данные технологии могут обладать как избирательной, так и полной интерактивностью. Интерактивность в данном случае мы понимаем как непосредственное взаимодействие пользователя с интернет-средой в форме запроса информации или диалога.

К первой группе с избирательной интерактивностью относятся все технологии для хранения информации в структурированном виде – телетекст, банки и базы данных. Здесь пользователю запрещается вводить новую информацию.

Ко второму виду относятся интернет-ресурсы с полной интерактивностью. Сюда относятся все формы коммуникации с помощью интернет-технологий: электронная почта, телеконференцсвязь, синхронная и асинхронная связь [3].

Интернет-ресурсы образовательного назначения – это материализованные в компьютерной сети:

- обучающие компьютерные программы – тестовые системы, лабораторные практикумы, электронные учебники, тренажеры;
- обучающие системы на базе мультимедиа технологий, основанные на использовании видеотехники, персональных компьютеров;
- базы данных по предметным отраслям.
- личные web-страницы преподавателей, отражающие педагогический опыт авторов;
- сайты и презентации, содержащие информацию по различным аспектам педагогической деятельности.

Применение информационных технологий в образовании не только дает широкие возможности для оптимизации учебного процесса, но и ведет к появлению новых технологий обучения, использующих новые методы, средства и способы работы с информацией, модифицирующие их для более эффективного применения в процессе изучения иностранных языков [4].

Мы полагаем, что именно интернет-технологии могут помочь преподавателю иностранного языка организовать самостоятельную работу студентов и развить у обучающихся навыки самостоятельного поиска, обработки и использования информации на иностранном языке, способствовать более качественному усвоению теоретического материала и применению его на практике. Всё это становится особо актуальным в связи с ограниченным количеством часов, отводимых на изучение иностранного языка в техническом ВУЗе, и отражает требования современных ФГОС ВО.

Интернет-технологии могут быть интегрированы в процесс обучения/изучения иностранному(-ого) языку(-а) следующими способами:

- изолированный способ, когда предполагается использование только одной из интернет-технологий, например, электронной почты для распространения организационной информации;
- комбинированный способ, объединяющий применение нескольких интернет-технологий, например, электронной почты и форума для развития коммуникативных умений;
- централизованный способ, подразумевающий интеграцию интернет-технологий на основе персонального веб-сайта преподавателя, объединяющего максимальное количество интернет-технологий в одном интернет-пространстве. На наш взгляд, именно централизованный способ интеграции интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку является наиболее оптимальным, так как позволяет макси-

мально полно и эффективно использовать возможности сети Интернет [5, с. 107].

Несмотря на несомненную теоретическую и практическую важность, проблема интеграции персонального веб-сайта преподавателя в процесс обучения иностранному языку ещё не достаточно изучена и имеет ограниченное практическое применение. Веб-сайт преподавателя иностранного языка является одной из разновидностей образовательного веб-сайта, под которым понимается группа «взаимосвязанных общими гиперссылками веб-страниц, информационное наполнение которых целиком посвящено образовательным ресурсам конкретного учебного процесса, а именно: модели процесса обучения и её основному системообразующему элементу, содержанию обучения конкретному учебному предмету» [6, с. 155].

На персональном веб-сайте преподавателя иностранного языка информация может быть представлена в виде следующих блоков:

- блок учебной информации (упражнения по грамматике, чтению, письму и т. п.);
- блок научно-методической информации (рекомендации, научные статьи и электронные журналы для преподавателей, материалы конференций, сайты, посвященные преподаванию с помощью новейших технологий);
- блок, содержащий тексты художественной литературы, классифицированной по уровням владения иностранным языком;
- блок культурологической информации (информация о политической системе, истории страны, культуре, сайты, посвященные фильмам, виртуальные музеи);
- блок справочной литературы (словари, справочники, энциклопедии);
- блок организационной информации для студентов (расписания, учебные программы, рейтинг-планы и т. д.).

Таким образом, расположение информации на различных веб-сайтах может вызвать затруднения по её поиску. На наш взгляд, именно персональный веб-сайт преподавателя, объединяя все виды ресурсов, предоставляет не только студентам, но и преподавателям необходимую информацию учебного, организационного, методического содержания.

Наличие веб-сайта дает преподавателю следующие возможности по организации учебного процесса:

- 1) Опубликовать информацию организационного характера (программы курсов, требования к результатам освоения курса, ссылки на электронные ресурсы, контроль успеваемости студентов и т. п.).

2) Организовать самостоятельную работу студентов с электронными ресурсами (поиск, анализ и преобразование информации, участие в веб-проектах, выполнение онлайн упражнений и тестов и т. д.).

3) Развивать навыки интернет-коммуникации, например, использование форума, блога, гостевой книги и электронной почты.

4) Обеспечить быстрый доступ к информационным блокам, легко модифицировать информацию независимо от временных и территориальных ограничений.

На наш взгляд, вопрос использования персонального веб-сайта преподавателя иностранного языка в контексте тенденций, происходящих в современном образовании, остается ещё недостаточно изученным, но достаточно перспективным.

### Литература

1. Жук Л.Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 22 с.
2. Сочнева А.Ю. Формирование интегративных компетенций студентов технического вуза посредством междисциплинарных связей с применением интернет-технологий: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 278 с.
3. Демидова О.М., Качалов Н.А. Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам // Межкультурная коммуникация: теория и практика. – Томск, 2016. – С. 49–54.
4. Качалов Н.А., Собинова Л.А. Характеристика и сравнительный анализ традиционных и электронных учебных пособий в процессе обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 4 (15). – С. 67–75.
5. Бугровская Е.В. Образовательный сайт в изучении естественнонаучных дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2005. – 166 с.
6. Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Г., Баскакова Н.И., Бойко Е.Ю., Вязавова О.В., Кулешова Н.А., Уметский Л.Н., Шешерина Г.А. Интернет-технологии в образовании: учебно-методическое пособие. Ч. 3. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 68 с.

**С.А. Донгур-оол, Ю.В. Кобенко**

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ТЕРМИНОЛОГИИ ФИЗИКИ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

**Аннотация:** В данной статье приводится сравнительный анализ англоязычных заимствований на материале русского и немецкого языков.

**Ключевые слова:** англоамериканизмы, физика, гибридные термины, сравнительный анализ

**Актуальность работы** определяется интенсивным характером заимствования англо-американизмов в словарные запасы современного русского и немецкого языков.

**Задача** данной статьи провести сравнительный анализ терминологии на материале русского и немецких языков.

За последние десятилетия английский выступает языком-донором для номинации реалий в немецком и русском языках. Американский вариант указанного языка оказал большое влияние на британский вариант английского, что в результате размывало границы между терминами «англицизм» и «американизм». На данный момент, специалисты используют термин «англоамериканизм» для обозначения заимствований из системы английского языка.

Под термином «англоамериканизм» понимается «разновидность неассимилированных заимствований (Fremdwörter), которые отграничены от ассимилированных единиц иностранного происхождения (Lehnwörter)» [2].

Для данного исследования отобраны англоамериканизмы в терминосистеме физики немецкого (100 терминологических единиц) и русского языков (90 терминологических единиц).

Терминологические единицы разделены в соответствии с количеством компонентов на следующие группы: односоставные, двусоставные, трехсоставные термины и акронимы.

1. Односоставные термины.

В немецком языке 78 терминологических единиц является односоставными, что составляет 78 % терминов, например: die Kalorimetrie, das Szintillator.

В русском языке 64 термина или 72 % от общего числа имеют в составе один компонент, например: модератор, спин.

2. Двусоставные термины.

В немецком языке зафиксировано 23 двусоставных термина, что составляют 23 % отобранных единиц, например: *der Second-Messenger*, *das positive Feedback*.

В терминосистеме физики русского языка содержится 22 двусоставных термина, что в процентном соотношении составляет 23 %, например: инклюзивный анализ, метод *tag and probe*.

Двухкомпонентные единицы образуют две подгруппы: а) термины, содержащие атрибутивные сочетания (Adj+N), б) термины, содержащие акроним.

А. Число атрибутивных сочетаний в немецком языке насчитывается в размере 16 терминов или 16 % единиц, например: *die thermische Expansion*, *die digitale Sprache*.

В русском языке число атрибутивных сочетаний составляет 12 % (14 единиц, например: протонный суперсинхротрон, стандартная модель).

Б. В немецком языке выявлено 3 термина (3 %) терминологических единиц, содержащих акроним, ср: *das CGS-System*; в русском языке терминов, содержащих акроним насчитывается 8 единиц, или 7 % от общего числа, например: SQL запрос, модель SUSY.

### 3. Трехсоставные термины.

1 термин определен как трехсоставный в системе немецкого языка в области физики, что составляет 1 % от общего числа зафиксированных единиц, ср: *das Standardmodell der Elementarteilchenphysik*.

В терминосистеме русского языка трехсоставные термины отсутствуют.

### 4. Акронимические термины.

В терминосистеме немецкого языка выявлено 2 термина, ср: *das FAME (fatty acid methyl-ester)*.

4 акронимических термина содержится в русском языке; в процентном соотношении данная группа составляет 5 %, например: LHC *Large Hadron Collider*.

3 % терминологических единиц в русском языке и 2 % в немецком являются гибридными. Термин «гибрид» обозначается как «сложное слово, компоненты, или словообразовательные элементы которого относятся к разным языкам» [1], ср. в русском языке: *up кварк*, *down кварк*, метод *tag and probe*; в немецком языке: *die Top-down-Erklärungen*, *die Bottom-Up-Erklärungen*.

Зафиксированы гибриды образца E+D (английский+немецкий), E+R – английский и русский соответственно. Гибридные сочетания в данном случае образуются с помощью английских предлогов места и определяющего слова в языке-реципиенте. Термин *Bottom-up-*

Erklärungen состоит из предлогов места bottom (вниз) и up (вверх), которые играют роль прилагательного и существительного Erklärungen во множественном числе.

Кроме того, следует отметить, что 30 терминов англоязычного происхождения присутствуют в системе обоих языках, например: Бозон Хиггса – das Higgs-Boson, инвариантность – die Invariante.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что англоамериканизмы являются одним из самым распространенных видов заимствований в области физики; односоставные термины являются самой многочисленной группой в обоих языках: 30 единиц в этой группе имеют идентичные термины. Процесс терминологической гибридизации выступает одним из самых продуктивных и естественных способов в терминообразовании.

### **Литература**

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Кобенко Ю.В. Языковая ситуация в ФРГ: американизация и экзогlossные тенденции: монография. – Томск: Изд-во ТПУ, 2014. – 360 с.

***Ж.К. Иванова, Ю.В. Кобенко***

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

### **СРАВНЕНИЕ СЛОЖНОСТЕЙ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОЛОГИИ ХИМИИ**

Многие лингвисты задаются вопросом о том, возможно ли объективно оценить сложность языков, то есть без привлечения носителей того или иного языка. Если да, то какие критерии для этого следует использовать? Так, кандидат филологических наук, доцент Института лингвистики РГГУ А. Пиперски приводит в качестве примера ситуацию с марсианином, который прилетел на нашу планету с целью выучить человеческий язык: какой язык тогда дался бы ему легче, а какой сложнее? [1]. На данный вопрос и пытаются дать ответ лингвисты, изучающие языковую сложность.

Данная область науки о языке сравнительно молодая, ее активное развитие началось лишь в последние 20–25 лет. До этого момента лингвисты предполагали, что все языки имеют равную сложность. С одной стороны, это в каком-то смысле было полезно, потому что так не превозносились одни языки над другими.

Но, с другой стороны, когда все лингвистическое сообщество уже окончательно поняло и осознало, что все шесть-семь тысяч языков, существующих на нашей планете, равноценны как объекты для изучения, мы получили возможность поставить перед собой такой вопрос: «А что же все-таки сложнее или проще?» [1].

Китайский язык, безусловно, является одним из самых сложных языков мира: тональность, большое количество синонимов, омонимия, иероглифика, высокая скорость речи носителей, 10 диалектных групп и т. д., однако даже самом сложном языке существуют свои преимущества, которые можно выявить в сравнении с любым другим языком.

Если окунуться в определенную профессиональную сферу и посмотреть на терминологию данной сферы на китайском языке, то можно убедиться в том, что иероглифы, хотя и сложны в написании, однако их графическое содержание несет в себе сравнительно большое количество информации.

Так, даже если какой-либо термин является абсолютно незнакомым и высокоспециализированным, о его значении и сути можно догадаться, просто посмотрев на иероглифы в его составе. В этом отношении терминология на русском языке труднее для восприятия и понимания, чем на китайском, поскольку в ней используются большей частью те термины, которые употребляются лишь в профессиональном контексте, в то время как иероглифы в составе какого-либо термина на китайском языке чаще всего используются и в повседневном общении.

Сравним терминологию китайского и русского языков на примере химических терминов, где в русском языке довольно часто встречаются сложные для восприятия и понимания слова и выражения, о происхождении и сути которых даже трудно догадаться, так как большая их часть происходит от основ греческого и латинского языков. В китайском же языке экстраполировать значение определённого слова можно, просто посмотрев на значение каждого иероглифа в его составе.

Однокомпонентные термины.

Термин 氢 «водород». Водород – это легкий бесцветный газ. Большая часть этого определения уже заключена в иероглифе, так как ключ 气 означает «газ», а нижние два ключа являются частью слова 轻 «легкий», к тому же слово полностью созвучно со словом «водород» – qīng. Русский термин «водород» тоже несет в себе некую информацию, если разобрать его на составные части «вода»+ «род». Ведь всем известно, что по законам химии водород как химический элемент в соединении с кислородом образует воду, однако эта информация вторична по сравнению с информацией, которую дает ним китайский термин – «легкий газ».



Слово 碳 «углерод» созвучно со словом 炭 «уголь» – tàn; их написание практически совпадает, только в первом слове присутствует ключ 石 «камень», что наверняка указывает вхождение углерода в состав многих самых твердых минералов, например, алмаза или графита.

Двухкомпонентные термины.

Термин 加嗅 «одоризация» (от латинского odor – «запах»): добавлять + обоняние, чують. В словаре термин «одоризация» определяется как придание (газу) характерного запаха [2]. Как мы видим, перевод иероглифов термина предельно точно отражает его содержание.

Термин 电渗 «электроосмос», снова русский перевод выглядит очень непонятным, а в китайском все гораздо проще: «электрический + просачиваться, проникаться». Что можно сказать о данном понятии, зная значение обоих иероглифов? Что некоторая жидкость просачивается куда-то под действием электричества. Обратимся к определению: электроосмос – это движение жидкости через капилляры или пористые диафрагмы (осмос) при наложении внешнего электрического поля [3].

Трехкомпонентные термины.

Термин 异构化 «изомеризация»: изомер + превращение. 异构 «изомер»: разный + строение. Исходя из компонентного состава иероглифов, уже можно понять, что в некоем превращении участвуют разные по строению частицы. Согласно словарю, изомеры – это вещества, имеющие одинаковый качественный и количественный состав, но разное строение и, следовательно, разные свойства [4].

Термин 充气液 «аэрированная жидкость»: наполнять + воздух + жидкость. В данном термине непонятным является слово «аэрированная», так как оно происходит от греческого ἀήρ – «воздух».

Четырехкомпонентные термины.

Термин 无定形碳 «аморфный углерод». Далеко не всем будет понятно значение слова «аморфный», однако в китайском термине все выглядит довольно понятно: нет + установленный + форма + углерод, то есть, если переводить буквально: «углерод без установленной формы». Обратимся теперь к оригинальному определению данного термина: аморфный углерод – «это состояние углерода с неупорядоченной структурой» [5].

Термин 二氧化碳 «двуокись углерода» = два кислорода + превращаться + углерод. Не всем понятно, что означает русский химический термин двуокись, однако китайский термин нам четко дает понять, что это углерод, в котором произошло некое превращение с участием двух атомов кислорода.

Многокомпонентные термины.

Термин 非压缩氢气 «некомпрессированный водород». Разложим данный термин на составляющие: нет + давления + сжимать + водород + газ. В русском варианте данного термина мы сталкиваемся со словом латинского происхождения «компрессия», которое означает «сжатие газа под действием внешних сил для уменьшения его объема, повышения давления и температуры» [6].

Конечно, многим русскоязычным современникам известен термин «компрессия», однако латинское происхождение зримо затрудняет его восприятие.

阴极电解液 «католит» – жидкость, получаемая путем электролиза (电解 – электролиз: физико-химический процесс, состоящий в выделении на электродах составных частей растворённых веществ или других веществ, являющихся результатом вторичных реакций на электродах, который возникает при прохождении электрического тока через раствор, либо расплав электролита. Катодом при электролизе называется отрицательный электрод = отрицательный + полюс + электричество + разъединять + жидкость).

Итак, на примере данных химических терминов можно наблюдать сравнительную легкость понимания китайских терминов и сложность понимания их аналогов в русском языке.

Безусловно, невозможно рассмотреть и указать все недостатки и преимущества китайского и русского языков, так как эти две языковые системы весьма сложные и объёмные.

В данной работе мы лишь проанализировали термины на КЯ и РЯ и оценили сложность этих двух языков на уровне терминологии, то есть на лексическом уровне. Однако результаты исследований сложностей данных языков на синтаксическом уровне, безусловно, могут кардинально отличаться.

Китайский язык легче для понимания значения отдельных слов, особенно специализированных терминов в определенных областях знания, например, в химии, но не целого предложения или текста. Русский язык сложнее для понимания технических терминов, так как большинство таких слов являются заимствованными из латинского и греческого языков. С другой стороны, иногда заимствованные слова могут быть полезны с точки зрения конкретизации смысла для наиболее полного и четкого понимания значения, что очень важно в узких областях знания.

## Литература

1. Пиперски А. Языковая сложность. Режим доступа: <https://postnauka.ru/video/54750> / (дата обращения: 23.03.2017).

2. Большой Энциклопедический словарь. 2000 Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/115733/Одоризация> (дата обращения: 23.03.2017).
3. Большой Энциклопедический словарь. 2000 Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1209397/> (дата обращения: 23.03.2017).
4. Большой Энциклопедический словарь. 2000 Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/136970/> (дата обращения: 23.03.2017).
5. Интернет издание «Pandia.ru» Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/365/687.php/> (дата обращения: 23.03.2017).
6. Большой Энциклопедический словарь. 2000 Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/977008> (дата обращения: 23.03.2017).

***А.В. Коньшева***

*Белорусский государственный экономический университет*

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
КОНЦЕПТОВ «ТРУД/ЛЕНЬ» В ПАРЕМИЯХ  
АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

В настоящее время развитие лингвистической науки не ограничивается рассмотрением языка только лишь как средства общения. Учеными рассматривается язык с другой точки зрения, т. е. ими предлагается иной подход к языку. Данный подход основан на том, что язык является неотъемлемым компонентом культуры определенного этноса. Именно в языке собраны и знания об окружающем мире, и определенный опыт предыдущих поколений, и культурные традиции и обычаи данного народа и т. д. А это, в нашем понимании, означает, что через язык определенного этноса проявляются именно ему свойственные национальные особенности. В этой связи в лингвистику был введен термин «картина мира», который означает, что языковое народное сознание определенного этноса воспринимается как воплощение его национального миропонимания, только уже в определенных стереотипах и языковой форме.

На современном этапе достаточно актуальным и значимым в лингвистике являются исследования паремий (пословиц и поговорок). Это происходит в силу абсолютной антропоцентричности языка, так как именно паремии тесно связаны с характеристикой внутреннего и внешнего мира индивида, его жизнедеятельности, социального статуса, привычек, обычаев и даже религии. Именно поэтому у ученых-лингвистов и появился такой неподдельный интерес к паремиологическому фонду различных этносов.

Если обратиться к мнению российского лингвиста И.М. Снегирёва, то он говорит: «кажется, нигде столь резко и ярко не высказывается

внешняя и внутренняя жизнь народов со всеми её проявлениями, как в пословицах, в кои облекается его дух, ум и характер» [2, с. 140]. С этим можно согласиться.

При проведенном нами анализе паремий нами было отмечено, что именно наиболее ярко национальная специфика этноса проявляется при сопоставлении двух и более языков. Для сравнения нами были выбраны английские и русские паремии с концептами «труд/лень». Естественно, что англичане и русские – это народы, которые проживают в разных как социальных, так и природных условиях. Они имеют разную историю развития, у них различные нравы и принципы морали, а также они имеют разную культуру и психологию, и, конечно же, образ мышления, религию, традиции и обычаи.

Хочется отметить, что само по себе отношение к труду – это важнейшая особенность и характеристика образа жизни людей любой национальности. И именно поэтому отношение к труду находит такое вариативное и яркое отражение не только в языке, но и в культуре народа. В этой связи можно сказать, что сама трудовая деятельность, несомненно, является ярким отражением в языковой картине мира любого этноса, а развитие английской и русской культур оказывают существенное влияние на содержание пословиц и поговорок данных народов. Так, по образному выражению К.Д. Ушинского, поговорки и пословицы – это «речевые самородки и самоцветы, в которых выкристаллизовалась мудрость народа» [4, с. 664].

Нами было проанализировано более 200 пословиц и поговорок. В результате этого анализа было замечено, что в русском языке осуждается недобросовестная, небрежная, халтурная работа в ином ключе по сравнению с английским: в русском языке «он халтурит» означает «он не хочет делать качественно» (работа выполняется попутно, как говорится «между делом», поэтому и небрежно, и не качественно). Это следует понимать следующим образом: мог бы работник выполнить работу хорошо, если бы желал работать добросовестно и качественно.

В английском же языке идея неумелого труда, т. е. дилетант и шарлатан, осуждается. Мы понимаем это как осуждение того, кто не умеет что-то делать вообще, а берется. Прежде всего, вероятно, это относится к представителям творческих профессий.

Следовательно, в русском языковом сознании подчеркивается низкая результативность выполняемой работы. Эффективная работа предполагает сосредоточенность на деле, которое делает человек.

Если рассмотреть в качестве примера английское *businesslike*, то можно прийти к выводу, что данное слово в английском языке несёт положительную оценку, в то время как русское слово, соответствующее ему

при переводе *деловой*, имеет амбивалентную оценочную коннотацию, особенно в высказывании, которое часто наблюдается в современном разговорном варианте: «Деловой какой!» при характеристике определенного поведения человека. Чаще всего это выражение в русском языке носит отрицательный или частично насмешливый характер. Видимо, имеется в виду, что человек, о котором идет речь, ставит дело на первый план, а поддержание хороших отношений с людьми в общении – на второй.

По мнению Г.В. Токарева, в большинстве русских паремий «труд» представляется как утилитарно-практическая ценность. Значимым в данной интерпретации оказывается наличие слов, которые обозначают положительные чувства и эмоции людей. Труд – это «усилие», это источник не только материального, но и морального удовлетворения. Примером этому может служить следующая пословица: «Кто в труде впереди, у того ордена на груди» [3].

Английские же пословицы обращают внимание на то, что материальная заинтересованность в труде играет не последнюю роль, т. е. каким образом человек будет выполнять работу: «*If you pay your servant not his wages, he will pay himself*».

Англичане считаются и характеризуются как рационалисты, прагматики, джентльмены бизнеса. Их отличает острота самосознания (*self-made man* – человек, который сам себя сделал, по Г. Гачеву), жизненная размеренность и основательность, культ частной жизни, склонность к консерватизму [1]. В своих собственных ценностях они всегда видят конкретный материальный смысл. Они понимают, что образование – это дорого, но необходимо; чтобы иметь власть – нужно иметь деньги и не мало; а чтобы жить роскошно – необходимо платить налоги и т. п., т. е. делаем вывод, что деньги в сознании англичанина играют не мало-важную роль. А чтобы подтвердить это, в качестве примера можно привести следующую пословицу: «*Money makes the mare go*». – «С деньгами на свете и дурак ездит в карете».

Совсем иное значение приобретают пословицы, в которых говорится о том, что при хорошей оплате человек старается работать лучше и это делает его счастливым. И, конечно же, в этом нет ничего зазорного: за хорошую работу должны платить соответствующим образом. «*Good pay makes happy workers*». – «Хорошая оплата делает работников счастливыми». «*It is no shame at all to work for money*». – «Совсем не стыдно работать за деньги», т. е. в другом варианте данная пословица имеет следующее значение: «Совсем не стыдно, когда хорошо платят за выполненную работу».

С точки зрения индустрии и экономического производства, которые являются основополагающими в Великобритании и заправляют со-

временной мировой цивилизацией, принцип труда можно рассматривать как ведущий и значимый для этой страны. Рассмотрим следующие примеры:

- *business is the salt of life* (дело – соль жизни);
- *business is business* (дело есть дело);
- *business before pleasure* (сначала дело, потом развлечение).

«*Business makes a man as well as tries him*». – «Дело вести – не лапти плести».

С давних времен труд и предусмотрительность характеризуют британца. Это находит отражение во многих английских пословицах. Подтвердим это следующими примерами:

«*As is the workman, so is the work*». – «Каков работник, такова и работа».

«*No cross, no crown*». – «Без труда нет плода».

Данные примеры показывают, что в английской лингвокультуре труд рассматривается не только как средство выживания, но и как источник материального благополучия, чего нельзя увидеть в русских поговорках. Труд в английских пословицах и поговорках – не рабство. Хотя, конечно же, и в английском языке есть пословицы, которые характеризуют труд с отрицательной стороны: *work like a horse* – работать как каторжный; *hard labour* – каторжные работы. Но таких пословиц гораздо меньше.

Достаточно интересной является английская пословица: «*A rolling stone gathers no moss*». Если переводить ее дословно на русский язык, то значение будет следующим: «Катящийся камень мха не собирает». Однако для русского человека в подобной ситуации не совсем ясна логика и заложенный в пословице смысл, вытекающий из оригинала. Ему абсолютно непонятно какое значение имеет «мох» в данном случае и хорошо это или плохо, что нет «мха», когда камень катится. А вот для англичанина данная ситуация абсолютно ясна и не представляет никакой трудности для понимания. Он видит, что в этой пословице «мох» является олицетворением благосостояния, т. е. богатства, добра и что его полное отсутствие – это уже явление отрицательное.

Таким образом, анализируя вышесказанное, приходим к выводу, что ситуация, описываемая английской пословицей, подразумевает следующее: следует не бродить по свету, а нужно сидеть дома, заниматься работой и копить добро для собственного благополучия. И тогда в русском языке появляется абсолютно другой вариант, который был обнаружен нами при анализе пословиц: «Кому на месте не сидится, тот добра не наживет», т. е. дословный перевод не совпадает с тем значением, которое необходимо знать при использовании данной пословицы.

Это подтверждает тот факт, что восприятие одних и тех же явлений абсолютно отличается у русского и англичанина.

Правда, нами было замечено, что в научной литературе указывается на то, что в русском языке есть похожая пословица «Под лежачий камень вода не течет» и в некоторых источниках данный вариант приводится как эквивалент вышеуказанной пословицы английского языка. Однако при тщательном анализе можно прийти к выводу, что считать ее абсолютно эквивалентной нельзя, потому что смысл данного варианта на русском языке значительно отличается от английского. Суть русского варианта состоит в том, что человеку нужно трудиться, а не сидеть без дела, чтобы чего-то достичь, а смысл английской пословицы абсолютно другой: человек, который постоянно меняет свое занятие и соответственно место работы (в понимании англичан – это «катящийся камень») не сможет нажить добра и благосостояния (а это в их понимании «мох»).

Из выше указанных примеров можно сделать вывод, что мышление и уровень восприятия концепта «труд» не всегда совпадает у англичан и русских.

Пласт паремий, репрезентирующих концепт «лень», значительно меньше, чем набор пословиц и поговорок, выражающих концепт «труд», но нам все же удалось найти небольшое количество таких паремий и проанализировать их в нашем исследовании.

В группе отрицательной оценки показано пренебрежительное отношение к труду, поэтому в пословицах обоих народов предметом порицания становится лень и праздность как антипод труду:

«*By doing nothing we learn to do ill*». – «Ничего не делая, мы учимся плохому». «*An idle brain is the devil's workshop*». – «Где работно, там и густо, а в ленивом доме – пусто», т. е. данные пословицы характеризуют грешную природу человека, не позволяющую ему всегда быть трудолюбивым.

Сравнение паремий разных лингвокультур показывает, как много общего имеют эти народы, что способствует их сближению и взаимопониманию.

Однако, по нашему мнению, неверным было бы судить об отношении к труду целой нации, беря за основу лишь их отношение к труду, выявленному через призму пословиц, которые составляют совсем небольшую часть языкового сознания, как английского, так и русского народа. Значение труда в языковой картине народа является лишь одной из многочисленных составляющих и, соответственно, не может отразить всей полноты ее облика.

Пословицы любого народа являются всего лишь яркой иллюстрацией национальной языковой ментальности, под которой понимают

«соотношение между некоторым участком мира и его языковым представлением».

Привлечение английского и русского языков для исследования на материале паремий позволило получить более объективное, полное и значимое представление о специфике национального видения мира и выявить универсальные черты, присущие процессу познания действительности.

Оценка всех наблюдаемых действий в паремиях происходит через призму культурных норм каждого народа. Этот факт распространяется на языковые сущности и их восприятие конкретной языковой общностью. Исследование паремий английского и русского языков подтвердило положение о том, что большинство народов в мире имеют сходные представления о нормах поведения и восприятия. Неодобрительное отношение к лени является общечеловеческой универсалией, что проявилось в употреблении сходных языковых единиц в составе паремий. Некоторые расхождения в образном восприятии мира объясняются культурно-национальной спецификой изучаемого языкового этноса.

### Литература

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 338 с.
2. Снегирев И.М. Обзорение пословиц. Русское устное народное творчество: хрестоматия по фольклористике / под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: Высшая школа, 2003. – С. 133–140.
3. Токарев Г.В. Проблема лингвокультурологического описания концепта (на примере концепта «трудовая деятельность»): учеб. пособие. – Тула: Изд-во ТГПУ, 2000. – 201 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т. 6. – М., 1983. – С. 664.
5. Шолохов М.А. Сокровищница народной мудрости. Русское устное народное творчество: хрестоматия по фольклористике / под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: Высшая школа, 2003. – С. 167–177.
6. Kuskovskaya S. English Proverbs and Sayings. – Minsk: Vysheishaya Shkola Publishers, 1987. – 255 p.



**Я.Ю. Малькова, В.В. Воробьева**

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ  
СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ  
«НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ И ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»**

На сегодняшний день информационные технологии в той или иной степени присутствуют во всех сферах человеческой деятельности, они ежедневно помогают множеству людей выполнять как профессиональные, так и повседневные рутинные задачи. В том числе, информационные технологии успели зарекомендовать себя в качестве неотъемлемых инструментов для осуществления преподавательской деятельности, подготовки и выпуска высоко квалифицированных специалистов и в целом успешной реализации всего образовательного процесса.

Стремительное развитие современного общества, науки и технологий оказывает значительное влияние на содержание образовательных программ и методы преподавания учебных дисциплин, что, в свою очередь, приводит к вовлечению в учебный процесс все большего объема информационно-образовательных технологий. Рассмотрим процесс информатизации учебного процесса на примере преподавания дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика».

Образовательная деятельность по данной дисциплине осуществляется такими видами учебной работы студентов как лекционные, практические и лабораторные занятия, а также немало важную роль играет и самостоятельная работа студентов вне аудиторных часов. Одним из основных вспомогательных ресурсов в формировании требуемых компетенций выступают информационно-коммуникационные технологии, которые представлены в следующем виде [2]:

- сопровождение лекционного занятия демонстрационным материалом, что позволяет получить более наглядное и понятное представление об изучаемом объекте. Аудиторные занятия в формате лекций являются основой познавательного процесса в рамках любой учебной дисциплины, ведь именно на лекциях происходит знакомство студентов с основными понятиями и определениями курса, а также предоставляется весь необходимый теоретический материал для решения конкретных практических задач [1]. Предметом изучения дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» выступают пространственные объекты и их изображения на плоскости. Последние достаточно трудны для визуального вос-

приятия, так как содержат большое количество информации и элементов построения, поэтому традиционный метод осуществления подачи лекционного материала с выполнением сопровождающих изображений на меловой доске не является эффективным при имеющемся уровне развития техники и обилии информационных ресурсов, предоставляющих возможность более динамичного и красочного объяснения основных понятий;

- применение компьютерных программ, таких как Autodesk AutoCAD и Autodesk Inventor, для осуществления учебной деятельности студентов в рамках проведения лабораторных занятий [4]. Графические редакторы способствуют освобождению студентов от кропотливого выполнения чертежей деталей в ручной графике, работа занимает меньше времени, значительно повышается ее качество и аккуратность выполнения, помимо этого с помощью данного программного обеспечения возможно создание объемных моделей деталей и даже осуществление виртуального сборочного процесса, что вносит значительный вклад в формирование требуемых компетенций и овладение основными навыками и умениями в рамках данной дисциплины;

- организация самостоятельной работы студентов посредством взаимодействия с электронной образовательной средой. Требования, предъявляемые к набору компетенций выпускаемых специалистов, сегодня очень высоки, наряду с этим наблюдается тенденция к сокращению количества аудиторных занятий. В связи с чем все больший объем теоретического и практического материала дисциплины выносится на самостоятельное изучение студентов. Электронный модуль по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» включает в себя весь необходимый теоретический материал, сопровождаемый наглядными и понятными иллюстрациями, дополнительный материал для более полного представления основных понятий и определений курса и их возможной интеграции с содержанием других учебно-образовательных программ, а также контрольно-измерительные материалы, выполнение которых направлено на закрепление ранее изученного материала и совершенствование умений и навыков, приобретаемых в рамках прохождения дисциплины, на примере решения конкретных практико-ориентированных задач [3].

Определим основные психолого-педагогические аспекты организации образовательной деятельности с применением современных информационно-коммуникационных технологий:

- гибкость учебного процесса. Работа с электронным курсом предполагает отсутствие пространственно-временных ограничений в ознакомлении с теоретическими материалами изучаемой дисциплины и выполнении практических и контрольно-измерительных заданий [5];

- индивидуализация образовательного курса в соответствии со своими потребностями и способностями;

- возможность формирования объективного представления об изучаемом предмете посредством ознакомления со всеми рекомендованными к изучению материалами и прохождения имеющихся контрольных рубежей.

Сложно представить осуществление учебно-образовательной деятельности без применения современных информационно-коммуникационных технологий, ведь они помогают формировать требуемый набор компетенций у выпускников ВУЗов, значительно повышают уровень выходных знаний специалистов, а также в целом повышают качество инженерно-графического образования. Именно благодаря своему значительному вкладу в образовательный процесс любой дисциплины разработка электронных сред на сегодняшний день является одним из актуальных направлений развития информационных технологий.

### Литература

1. Долотова Р.Г., Малькова (Осипова) Я.Ю. Применение информационных образовательных технологий при изучении курса «Начертательная геометрия и инженерная графика» // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 5. – Ч. 4. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/52769> (дата обращения 28.09.2017).
2. Долотова Р.Г., Винокурова Г.Ф., Буркова С.П. Анализ проблем разработки унифицированных рабочих планов графических дисциплин в рамках компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 8. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20352> (дата обращения 28.09.2017).
3. Малькова (Осипова) Я.Ю., Долотова Р.Г. Дистанционные образовательные технологии // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: сборник научных трудов II Международной конференции, 19–22 мая 2015 г. – Томск: Изд-во ТПУ, 2015. – С. 728–730. Режим доступа: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2015/C24/C24.pdf> (дата обращения 28.09.2017).
4. Малькова Я.Ю., Долотова Р.Г. Применение информационных технологий в преподавании дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине: сборник научных трудов III Международной конференции, 23–26 мая 2016 г., Томск: в 2 ч. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – Ч. 1. – С. 378–380. Режим доступа: <http://earchive.tpu.ru/handle/11683/31603> (дата обращения 28.09.2017).
5. Туманов Е.В., Анисимова Л.Н. Методика дистанционного преподавания начертательной геометрии в информационном пространстве университета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2012. – № 4. Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2429> (дата обращения: 28.09.2017).

***Е.В. Малышева***

*Тверская государственная сельскохозяйственная академия*

## **СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВЕРБАЛЬНО-ТАКТИЛЬНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ДИАЛОГЕ**

Процесс общения как форма коммуникативно-социального взаимодействия, осуществляемая между людьми в ходе совместной деятельности с целью установления контакта, проявляющегося не только во взаимной координации, взаимопонимании, взаимопереживании, но и в организации, формировании и осуществлении контроля за процессом диалогической интеракции со стороны двух противоположных сторон – инициатора и адресата, представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором участникам необходимо обмениваться как информацией, так и самой деятельностью (т. е. вырабатывать различные формы, тактики, стратегии и нормы совместных действий для достижения поставленных целей и задач такого взаимодействия).

В этом плане, отчасти, коммуникация, как содержательный механизм социального взаимодействия предстаёт как некая система, в основе которой лежит функция обмена социокультурными ценностями, опытом (приобретенным в результате различных форм взаимодействий с другими людьми, выступающими в качестве объектов социальной деятельности), а также реализации личности говорящего посредством «социально-психологического механизма» [9, с. 13], который приводит к согласованию совместных действий собеседников. Уместно подчеркнуть и то, что процесс коммуникации немислом не только без обмена знаниями, опытом, навыками, нормами поведения, но и не может рассматриваться в отрыве от эмоционального взаимодействия партнеров по диалогу (т. е. эмоций как важнейшего ориентира человеческой деятельности), а значит, в результате социального взаимодействия могут порождаться, поддерживаться и изменяться различные характеристики коммуникативной (в том числе и поведенческой) деятельности собеседников, т. к. в интерактивном взаимодействии «передаются господствующие в той или иной социальной общности модели деятельности и поведения, формируются ритуалы, поддерживаются и видоизменяются обычаи, ритуалы, традиции, неизменно влияющие на типы образа жизнедеятельности людей, на избираемые способы деятельности, поведения» [9, с. 14].

Очевидно, что в таком взаимодействии участники диалогической интеракции, опираясь на системы взаимопонимания и взаимоотношения, строят свою коммуникативную деятельность посредством целенаправленной активности, которая реализуется путем воздействия партне-

ров по диалогу друг на друга, а сам диалог выстраивается в регулятивном пространстве [5; 7], где в пределах целевого содержания процесса социальной интеракции формы поведенческих реакций её участников становятся разновидностями реализаций регулятивов – внутренних «программных баз» говорящего субъекта, отражающих «результаты речевого поведения всех участников коммуникативно-интерактивного процесса и способ репрезентации их влияния (воздействия) друг на друга» [5; 6].

Таким образом, будучи связанным с процессом взаимодействия регулятив выступает в качестве комплексной единицы диалогорегулятивного взаимодействия и функционирует в заданных пределах речевой коммуникации в виде естественно-языковых практик. Однако, подчеркнем, что такая трактовка регулятива или «мема» [7], функционирующего в процессе реализации типовой (сценарной) формы дискурсивной интеракции и способствующая «возникновению своих «копий» в умах участников» диалогической интеракции и «генерированию всей системы регулятивных единиц системы-дискурса, находящихся в «архиве» ментального пространства («вместилища») каждой говорящей личности и используемых индивидами в диалогической коммуникации по типовому (фреймовому) сценарию» [5; 6] представляется достаточно широкой и не позволяет рассмотреть и проанализировать конкретные ситуации диалогического взаимодействия с использованием определенных комплексных действий участников социального процесса, т. к. в таком случае регулятив как меметический механизм порождения информации проявляется в виде различных дискурсивных практик говорящего, реализуемых на базе развертывания «функционально-семантического представления» [5] в типовой структуре речевых актов, и характеризуется наиболее общими признаками, которые не позволяют проанализировать коммуникативные реакции партнеров по диалогу более подробно и выявить специфические свойства именно тех единиц (как языкового, так и неязыкового порядка) диалогического взаимодействия, которые служат для реализации тех же замыслов и установок говорящего, но, при этом, в ходе реализации конкретных коммуникативных целей, намерений и замыслов, т. е. в процессе регулятивной деятельности участников коммуникативного обмена, вносят определенные корректировки, уточнения и служат маркерами (сигналами) стыка различных речевых актов, а также выступают дополнительными элементами (единицами, компонентами) живой речи, вносящими изменениями в процесс речеактовой коммуникации.

Иначе говоря, использование понятия регулятив в широком плане не позволяет вычленить специфические свойства и характеристики таких компонентов типового коммуникативного пространства диалогической

интеракции, которые, вплетаясь в речевые практики говорящего субъекта, используются в его жизненных сценариях. По этой причине по аналогии с регулятивом (как более широким понятием) представляется возможным вычленилть более «мелкую» (мельчайшую) единицу комплексного диалогорегулятивного взаимодействия (используемую в актах вербально-тактильной интеракции) – вербально-тактильный регулятив – единицу, которая оказывает влияние на ход сценарно-обусловленных форм коммуникативно-социального взаимодействия в условиях развертывания сценарного фрейма и представляет собой единицу информации, которая, попадая в определенные условия типового диалогического взаимодействия, способствует возникновению и реализации в конкретных актах вербально-тактильной интеракции [1; 2; 3; 4; 8; 10] определенных вербально-тактильных элементов с целью внесения корректировок и изменений в процесс комплексной интеракции путем порождения в сознании говорящего «копий» (аналогичных / подобных) ситуаций, в ходе которых использовались вербально-тактильные действия, и такое диалогическое взаимодействие было связано с положительным результирующим эффектом (т. е. цели и задачи были достигнуты).

Материальным проявлением вербально-тактильного регулятива в семиотическом пространстве диалогической коммуникации в ходе реализации актов вербально-тактильной интеракции выступают единицы тактильного взаимодействия – различные действия тактильного порядка, которые могут передаваться следующими глаголами *to catch, to give a kiss / a hand, to embrace, to grasp, to kick, to kiss, to pat, to press, to put, to seize, to shake, to take, to touch* и др. Подчеркнем, что спектр таких глаголов различен и может варьироваться как по степени интенсивности (силе воздействия на адресата комплексного действия), так и по цели, задаче коммуникативного действия собеседника, а также достижению определенного результирующего эффекта.

Таким образом, использование вербально-тактильного регулятива, представленного в различных комплексных вербально-тактильных актах, предполагает рассмотрение такого регулятива в качестве внутреннего проявления, отражающего типовую информацию о подобных ситуациях (полученных в результате прошлого опыта). Иначе говоря, внутреннее проявление, отраженное во внешнем результате (в виде конкретных вербально-тактильных действий по отношению к партнеру), даёт возможность проследить использование регулятивов в виде комплекса (т. е. цепочки ответных вербально-тактильных действий собеседников), обслуживающий конкретный тип диалогического взаимодействия (а шире коммуникативный акт) и организующий соответствующий уровень взаимопонимания и взаимосооперации партнеров по диалогу.

В этом случае в процессе реализации вербально-тактильных регулятивов у собеседников складывается представление о формировании «диалогического регулятивного пространства», в котором различные формы поведения участников диалога, структура и процесс комплексного взаимодействия становятся своеобразной «базой» деятельности регулятивов, взаимосвязь которых осуществляется по определенному маршруту и различными способами: введение вербально-тактильных регулятивов для инициации диалогического взаимодействия, финального закрытия определенных реплик собеседников, создании тематического акцента в процессе речеактовой интеракции, реализации вербально-тактильных регулятивов поддержки, противодействия (о типологии регулятивных действий см.: [5]).

### Литература

1. Малышева Е.В. Базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия как матрица вербально-тактильного поведения ее участников // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2013. – № 2. – С. 20–34. Режим доступа: <http://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. Особенности восприятия информации посредством невербальных систем взаимодействия: сборник научных трудов // Психолингвистика и лексикография. – 2017. – Вып. 4. – С. 51–58.
5. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: ИЯ АН СССР, 1988. – 183 с.
6. Романов А.А. Лингвистическая мозаика. Избранное. – М.: ИЯ РАН, ТвГУ, ТГСХА Изд-во «Агросфера», 2006. – 436 с.
7. Романов А.А. «Окно дискурса» как регулятивный механизм распространения и внедрения «вирусной» информации: два подхода к проблеме // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2016. – № 4. – С. 84–97. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
8. Романов А.А., Малышева Е.В. Вербальная и тактильная системы как комплексный фреймовый композит // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2014. – № 1. – С. 1–14. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
9. Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика. – М.: Лилия, 2001. – 216 с.
10. Malysheva E.V. Phenomenon of touch: main approaches and factors of researches // Yale Journal of Science and Education (January-June). – 2016. – Vol. X. – No. 1 (18). – P. 138–143.

**Т.А. Марцева**

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **СТЕПЕНЬ НЕОЛОГИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «PARALYMPICS» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Процесс неологизации происходит в современном английском языке (АЯ) весьма интенсивно. Это связано, прежде всего, с тенденцией к глобализации мирового пространства, в котором англоговорящие нации занимают доминирующую позицию. В связи с этим владение АЯ становится необходимым условием успешной интеграции носителей других языков в глобальное культурное, политическое и экономическое пространство.

По причине активной колониальной политики Британской империи в прошлом АЯ имеет значительное количество национальных вариантов, а современные глобальные процессы приводят к тому, что новые говорящие вовлекаются в процессы неологизации и активно создают норму английского языка.

За последние 20–25 лет в АЯ произошёл настоящий «бум неологизации», при этом новые лексические единицы (ЛЕ) часто оказываются непонятными даже для носителей английского языка. Такие изменения происходят настолько быстро, что лексикографы не успевают или не в состоянии охватить такую массу новых слов и выражений [1, с. 80].

Неологический бум в АЯ в значительной мере способствует образованию новых обширных лексико-семантических полей (ЛСП), тождественных расширению сфер коммуникации. [2, с. 77]. Одним из таких полей стало ЛСП «*Paralympics*», включающее 1 017 ЛЕ, объединённых архисемой «паралимпийские игры». Единицы зафиксированы методом сплошной выборки из текстов англоязычных СМИ за период 2015–2017 гг. и из глоссария, подготовленного для переводчиков игр в Сочи в 2014 г. [3].

Исследование обширного ЛСП «*Paralympics*» продемонстрировало большую степень его неологизации: из 1 017 ЛЕ в составе поля 475 являются новообразованиями, что составляет 46,7 % от общего лексического наполнения ЛСП. Распределение новообразований в рамках поля является неоднородным, так наиболее неологизированными оказались две тематические группы «*Paralympics events*» и «*Paralympics attributes*».

Следует также отметить, что плотность неологизации единиц, зафиксированных в публикациях в СМИ выше, чем в официальных документах (единицы из официальных источников зафиксированы в глоссарии, подготовленном оргкомитетом олимпийских и паралимпийских



игр накануне игр в Сочи в 2014 г.) [3], это относится ко всем тематическим группам, кроме «*Paralympics attributes*» (табл. 1).

Таблица 1

*Степень неологизации тематических групп в составе ЛСП «Paralympics»*

Тематические группы	Степень неологизации группы, %	Количество неологизмов в СМИ	Количество неологизмов в глоссарии
<i>Paralympics events</i>	44	12	1
<i>Paralympics athletes</i>	29	40	19
<i>Paralympics aids</i>	28	38	14
<i>Paralympics sports</i>	31	44	14
<i>Paralympics attributes</i>	61	13	280

Описывая паралимпийские игры, журналисты проявляют большую свободу в словотворчестве, чем представители оргкомитета данного мероприятия. Наличие большого количества неологизмов среди единиц тематической группы «*Paralympics attributes*» объясняется высокой плотностью использования терминологии и аббревиатур для наименования объектов и понятий, связанных с атрибутикой паралимпийских соревнований. Большая часть единиц данной группы обнаружена именно в глоссарии, а не в СМИ, что доказывает их применение главным образом во внутренней документации.

Неологизация единиц исследуемого ЛСП происходит по нескольким деривационным моделям: 1) префиксация; 2) словосложение; 3) усечение основ; 4) суффиксация. Следует также отметить семантическую неологизацию.

1. Наиболее продуктивной словообразовательной моделью для данного ЛСП можно назвать префиксальный способ словообразования с использованием греческого предлога «*para*», превратившегося в многозначный префиксоид в АЯ. ЛСП содержит 310 таких ЛЕ, ср.: *parasports* (паралимпийские виды спорта), *para-rowing* (пара-гребля), *para-athlete* (параспортсмен), *Para swimming* (пара-плавание) и пр. Примечательно, что префиксоид используется в различных графических вариациях, встречаясь даже в виде отдельно стоящей морфемы.

2. В исследуемом ЛСП можно найти примеры новообразований, созданных при помощи словосложения (в количестве 35, из которых 27 – существительные, 8 – прилагательные), ср.: *Deaflympics* – сущ. (*deaf* + (*O*)*lympics* – сурдолимпиада), *goalball* – сущ. (*goal* + *ball* – голбол), *eyeshades* – сущ. (*eye* + *shades* – специальные темные очки для спортсменов с нарушениями зрения), *hand-bike* – сущ. (*hand* + *bike* – велосипед с ручным приводом), *disabled-friendly (sports facilities)* – прил.

(*disabled + friendly* – спортивные площадки, удобные для использования людьми с инвалидностью), *wheelchair-bound (sportsman)* – прил. (*wheelchair + bound* – спортсмен, прикованный к инвалидной коляске), *brain-computer (interface)* – прил. (*brain + computer* программное обеспечение, позволяющее управлять компьютером при помощи силы мысли) и пр. Чаще всего словосложение используется для создания единиц с целью номинации новых явлений и понятий, с опорой на уже известные десигнации. Такие новообразования, как правило, не нуждаются в пояснении, так как их значение очевидно и легко выводимо из их формы.

3. Прием усечения основы (апокопа) также встречается среди единиц ЛСП (7 единиц). Усечение используется в окказиональных образованиях в социалекте спортсменов-паралимпийцев. При помощи усеченных единиц решается сразу несколько задач: использование усеченных форм слов ускоряет процесс коммуникации, происходит обособление одной социальной группы от других, а также возникает возможность закодировать свое сообщение таким образом, что оно будет непонятно окружающим. Кроме того, некоторые исследователи отмечают оценочную природу такого рода окказиональных авторских новообразований, так как они создаются, как правило, не только для номинации какого-либо объекта или явления, а для демонстрации отношения говорящего к нему [4, с. 187], ср.: *quads* – сущ. во мн. ч. (от *quadruple amputees* – человек с четырьмя отсутствующими конечностями), *post-polios* сущ. во мн. ч. (от *post-polio myelitis* – прил., обозначающее состояние пациента после перенесенного полиомиелита), *wheelchair racing champ* сущ. в ед.ч. (от *champion*). Во всех приведенных примерах использование окказиональных неологизмов в отношении людей-инвалидов отражает изменение отношения к ним: они начинают восприниматься не сквозь призму трагедии или сожаления, а сквозь призму успеха. Такие люди представляются самодостаточными, достигшими высоких результатов в своем деле, достойными восхищения и подражания.

4. Суффиксальный способ неологизации единиц также присутствует (34 единицы). В качестве продуктивных суффиксов, как правило, употребляются морфемы *-er* и *-ist*, обозначающие представителей различных видов параспорта, ср.: *para-snowboarder*, *para-kayaker*, *sit-skier*, *Para-archer*, *para-cyclist*, *hand-cyclist*, *para-biathlete* (изначально появились наименования видов спорта *para-snowboard*, *para-kayak*, *sit-skiing*, *Para-archery*, *para-cycling*, *hand-cycling*, *para-biathlon*), а затем от них образовались наименования спортсменов: пара-сноубордисты, пара-кайакеры, сидящие лыжники, пара-стрелки из лука, пара-велосипедисты и пр.).

5. При семантической неологизации происходит переосмысление уже существующих в языке ЛЕ, наделение их новыми, дополнительными

ми значениями, что позволяет употреблять их для обозначения инноваций, ср.: *pilot (a person who operates the controls of an aircraft, especially as a job* – человек, профессионально управляющий самолетом) – в исследуемом ЛСП данная единица приобрела другое значение, не отраженное в лексикографических источниках: пилотом стали называть спортсмена с инвалидностью, осуществляющего управление сложными технологическими вспомогательными устройствами, используемыми во время соревнований или тренировок т. е. можно говорить о расширении значения – эксемии ряда лексических единиц [5, с. 122]. Единица *bucket (an open container with a handle, used for carrying or holding liquids, sand, etc.* – открытый контейнер с ручкой, используемый для переноски или хранения жидкостей, песка и т. д.) приобрела дополнительное значение – сидение для параспортсмена-лыжника с параличом нижних конечностей, прикрепляемое к монолыже т. е. можно говорить о расширении значения – эксемии ряда лексических единиц [5, с. 122].

В составе ЛСП также имеется большое количество аббревиатур и акронимов (149 ЛЕ), которые можно отнести к неологизмам (все они либо отсутствуют в словарях САЯ, либо в расшифрованном виде содержат неологизмы, в частности ЛЕ «*Paralimic*»). Такое количество аббревиатур можно объяснить особенностями коммуникации внутри социальной группы параспортсменов. В ЛСП можно выделить несколько частотных аббревиатур и акронимов, ср.: *IPC (International Paralympic Committee* – международный паралимпийский комитет), *NPC (National Paralympic Committee* – национальный паралимпийский комитет – организация, образованная в стране, принимающей паралимпийские игры), *BCI Race (Brain-Computer Interface Race* – гонка с использованием интерфейса мозг-компьютер), *ICS D (the International Committee of Sports for the Deaf* – международный комитет по видам спорта для глухих) и пр.

Процесс неологизации единиц ЛСП «*Paralympics*» отражает общие тенденции в современном АЯ, где, по информации глобальной системы языкового мониторинга (*Global Language Monitor*), новое слово появляется каждые 98 минут [6]. Самыми продуктивными моделями появления неологизмов на данный момент являются префиксация (65 % всех неологизмов ЛСП) и усечение, включая аббревиацию (32 % неологизмов).

### Литература

1. Elina E.N., Tibbenham P.J. Changes and tendencies in contemporary native English // Вестник РУДН, Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2009. – № 3. – С. 79–87.
2. Рублева О.Л. Лексикология современного русского языка. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 250 с.

3. Общий терминологический глоссарий XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в Сочи / Англо-русский; под ред. Моисеева А.В. и др. – М.: Библиотека «Сочи 2014», 2012. – 1050 с.
4. Рацибургская Л.В., Торопкина В.А. Словообразовательные неологизмы с негативной оценочностью в текстах СМИ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Лингвистика». – 2013. – № 6 (2). – С. 187–191.
5. Кобенко Ю.В. Языковая ситуация в ФРГ: американизация и экзоглосные тенденции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2014. – 360 с.
6. Global Language Monitor. 2017. Режим доступа: <http://www.languagemonitor.com/global-english/number-of-words-in-the-english-language-1041257-5/> (дата обращения: 10.10.2017).

***М.В. Матюхина***

*Томский государственный педагогический университет*

### **ФРАНЦУЗСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО ЖАНРОВАЯ СИСТЕМА**

Разнообразные формы человеческой деятельности неразделимо связаны с употреблением языка. Многообразие форм и их типология определяется широким спектром сфер деятельности человека. Процесс использования языка происходит в виде отдельных высказываний, которые могут быть, как в письменной, так и в устной форме. Данные высказывания порождают участники коммуникации, которая осуществляется в составе какой-либо деятельности. Совокупность высказываний характеризует коммуникативную установку и условия общения, намерения коммуникантов, тематическое содержание, языковую окраску с использованием конкретного набора грамматических, стилистических и словарных форм, а также композиционную систему. Стил, тематическое наполнение и композиция неразрывно связаны с понятием жанр и всецело зависят от ситуации и с\феры общения. Любое высказывание неповторимо и индивидуально, присуще определённому человеку, но определённая сфера общения предполагает наличие набора типовых стандартизированных высказываний, которые и называются речевыми жанрами.

В связи с растущей в последние годы популярностью термина «речевой жанр» в лингвистике существует множество формулировок и объяснений данному понятию. В широком смысле слова под речевым жанром (далее РЖ) понимают совокупность речевых произведений (текстов и высказываний), речевых актов, объединённых целевыми

установками высказывания. М.М. Бахтин рассматривает РЖ с литературной точки зрения и характеризует его как относительно неизменяемый тип высказывания, выработанный конкретной сферой языкового употребления (РЖ – мост от истории народа к истории языка) [1].

Понятие РЖ интересует и лингвистов. А. Вежбицкая называет РЖ «одним из лучших ключей к культуре общества». В рамках функционально лингвистики РЖ отождествляется с понятием стиль [2, с. 99–100]. Примером служит определение Г.Я. Солганика, который приравнивает жанр к стилю и называет их общепринятыми формами общения, манерой речевого поведения, одобренной обществом, привычными путями сложения единиц речи [5, с. 35].

А.Н. Кожин, О.А. Крылова и В.В. Одинцов определили жанр как «выделяемый в рамках того или иного функционального стиля вид речевого произведения, характеризующийся единством конструктивного принципа, своеобразием композиционной организации материала и используемых стилистических структур» [3, с. 59]. М.Ю. Федосюк говорит об РЖ, как об устойчивых, тематических, композиционных и стилистических типов текстов [6, с. 66].

Современным требованиям науки нового тысячелетия отвечает определение РЖ Т.В. Шмелёвой: «РЖ – это элементарное понятие той части филологической науки, которая обращена к реальностям речевой жизни. Речевой жанр – это не текст, хотя в огромном количестве случаев жанр реализуется в тексте. Текст – только одна из возможностей его репрезентаций. Один и тот же жанр может быть воплощен во множестве текстов, а может частично в словесном тексте, а частично паралингвистическими средствами. РЖ – это модель, которая накладывается на действительность и служит инструментом научного описания».

Также Т.В. Шмелёва отмечает, что каждая сфера деятельности обладает своим собственным репертуаром РЖ, который с течением времени обрабатывается и дополняется в зависимости от условий и требований жизни.

Под РЖ мы понимаем тематическое, стилистическое и композиционное единство. РЖ – это единица речи, представляющая собой типовую модель, объединенную единством цели, темы и композиции, воплощенную в одном или множестве текстов, реализованную с помощью вербальных и невербальных средств и состоящую из одного или нескольких речевых актов. Жанры как модели, типы высказываний формируются комплексом жанрообразующих критериев [7. С. 88–90].

Французский медицинский дискурс (далее ФМД) представлен широким спектром РЖ. Для характеристики РЖ широко используется модель Т.В. Шмелёвой, которая была дополнена идеями Ф.Л. Косицкая.

Согласно модели Шмелёвой-Косицкой РЖ характеризуется по следующим параметрам: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, диктумное содержание, коммуникативное время, формальная организация (языковое воплощение), функциональный стиль, комбинация речевых актов в составе данного РЖ и соотношение с другими семиотическими системами (невербальные средства) [4. С. 73].

Приведём пример вторичного информативно-императивного ПРЖ «Dossier médical» (амбулаторная карта).

Коммуникативная цель – предоставить информацию о состоянии здоровья больного с момента обращения в больницу.

Образ адресанта – врач. Свойства: мужчина, женщина.

Образ адресата – пациент (больной). Свойства: мужчина, женщина, ребёнок.

Диктумное содержание: отношения коммуникантов официальные, императивного характера (предполагается, что пациент будет следовать инструкциям врача).

Фактор коммуникативного прошлого – амбулаторная карта содержит сведения о состоянии больного в период до настоящего времени.

Фактор коммуникативного будущего – прочтение/изучение амбулаторной карты (другой врач, консилиум).

Языковое воплощение. Медицинская лексика формирует разветвленную терминосистему, объединяющую общелитературную лексику и специальные термины.

– единицы, относящиеся к удостоверению личности пациента: *nom, prénom, date de naissance, lieu de naissance, adresse, téléphone, profession, situation familiale*;

– медицинская терминология: *allergie et intolérances, taille, poids, groupe sanguin, indicateurs biologiques, traitement chronique, angine, bronchite, pneumopathie, prescription, mammographie, diabète*.

Синтаксис:

– номинативные предложения:

«*SMECTA : un sachet matin, midi et soir, avant les repas, pendant 8 jours; allergie à la pénicilline*».

Функциональный стиль – официально-деловой, научный.

Речевые акты (далее РА). Информативы, директивы, констативы, дескриптивы, перформативы, вердиктивы являются типичными для РЖ ФВМД.

РА Директивы (предписания):

«*Prendre 2 gélules d'emblée, puis une gélule après chaque selle liquide. 1 sachet 2 à 3 fois par jour. Un sachet matin, midi et soir, avant les repas, pendant 8 jours*».

Невербальные средства. Среди них следует назвать: шрифт, цвет, иконические печатные символы (пиктограммы), фотографии, иллюстрации, графическое оформление вербального текста.

Под ФМД, в первую очередь, следует понимать устные и письменные тексты, связанные тем или иным образом с французской медициной. Данный вид дискурса является междисциплинарной областью знаний. Для него характерны вкрапления рекламного, медицинского академического дискурса, законодательного (правового) дискурса в области медицины, научного медицинского и коммерческого дискурсов, медиадискурса и собственно врачебного дискурса.

В нашей статье остановимся на письменных РЖ. Рассмотрим жанровую палитру французский медицинский дискурс:

- РЖ коммерческого медицинского дискурса:

*фактура, накладная, сертификат качества, сертификат безопасности продукции, чек, расписка, этикетка, прайс-лист (bordereau d'expédition, bon de livraison, facture, certificat de qualité, ticket, etiquette, liste des prix).*

- РЖ академического медицинского дискурса:

*учебники и учебные пособия, курсы лекций, презентация, дипломная работа (livre, manuel, cours magistral, présentation, mémoire).*

- РЖ научно-медицинского дискурса:

*монография, лекция, текст выступлений на конференциях и семинарах, научная статья, научный обзор, справочник, реферат, диссертация (monographie, cours, texte des conférences, article, aperçu scientifique, guide, mémoire, thèse de doctorat).*

- РЖ рекламно-медицинского дискурса:

*буклет, постер, брошюра, афиша, вкладыш, листовка, флайер, расписание работы, анонс, путеводитель, объявление, рекламное сообщение, табличка, вывеска (catalogue, poster, brochure, affiche, encart, tract, flyer, horaires, annonce, guide, avis au public, messages publicitaires, panonseau, enseigne).*

- РЖ законодательного (юридического) медицинского дискурса:

*закон о здравоохранении, лицензия врача, патент на лекарство, нормативные акты, постановление, гражданский кодекс (французский язык: loi de santé publique, licence du docteur, code de la consommation, arrêté, code civil).*

- РЖ медицинского медиадискурса:

*очерк, репортаж, интервью, статья (газета, журнал), телевизионная передача, радиопередача (французский язык: essai, reportage, interview, article (de journal, de revue), émission à la television, émission à la radio).*

- РЖ собственно врачебного медицинского дискурса:

*амбулаторная карта, больничный лист, рецепт врача, предварительный диагноз, заключение врача, температурный листок, направление на консультацию, направление на анализы, карта медицинского страхования, выписка пациента, прививочная карта (dossier medical/dossier du patient, feuille de maladie, l'ordonnance médicale, diagnostic préalable à l'hospitalisation, conclusion, feuille de temperature, prescription de consultation, prescription d'examens, bilan medical, l'ordonnance médicale/carte vitale, carte de vaccination).*

Таким образом, РЖ представляет собой значимую единицу речи, которая вербализует типовые стандартизированные модели языка в специфической области коммуникации. Французский медицинский дискурс образует необъятный комплекс письменных и устных РЖ, которые являются неисчерпаемым источником исследований в современной науке.

### Литература

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. – М., 1996. Режим доступа: [http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh\\_genre.htm](http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm) (дата обращения: 13.06.2017).
2. Вежбицка А. Речевые жанры // Жанры речи. – 1997. – Вып. 1. – С. 99–111.
3. Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты и проблемы) // Жанры речи. – 1999. – Вып. 2. – С. 54–60.
4. Косицкая Ф.Л. Французский фармацевтический дискурс и его жанровая палитра // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 10 (175). – С. 71–75.
5. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, 2005. – 250 с.
6. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи. – 1997. – Вып. 1. – С. 66–88.
7. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – 1997. – Вып. 1. – С. 88–98.

***Е.М. Минчукова, Н.В. Сасина***

*Полоцкий государственный университет*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА**

Анализ профессиональной деятельности и производственных функций будущих специалистов неязыкового профиля указывает на необходимость их подготовки, при которой студенты умеют делать сообщения в монологической форме, влияя на собеседника и оценивая объект своего сообщения. В связи с этим возникает необходимость совершенствования



методики обучения монологическому высказыванию на иностранном языке на основе профессионально ориентированных материалов, и комплексного подхода к построению учебного процесса, органичного соединения работы над лексикой, грамматикой и фонетикой изучаемого языка и формирования различных речевых навыков, построения устных монологических высказываний, представляющих разные композиционно-речевые формы: повествование, описание, рассуждение.

Однако существующая практика обучения иностранным языкам не способствует достижению этой цели, а приобретаемый уровень сформулированности речевых навыков и умений не соответствует в полной мере насущным требованиям деловой коммуникации специалистов высшей квалификации. Тематическое наполнение учебного процесса ограничивается материалами профессиональной направленности, что значительно снижает уровень владения иностранным языком. Стоит отметить, что не учитывается и принцип ориентировки на обучение основам культурологического образования.

Изучение существующей организации учебного процесса по овладению иноязычным речевым общением показало, что типичными недостатками сегодняшней системы являются:

- слабая коммуникативная направленность и недостаточная профессиональная ориентированность обучения иностранным языкам;
- низкая интенсивность использования значительного потенциала, накопленного в методической науке;
- недостаточное количество часов, отведенное на изучение иностранного языка;
- отсутствие культурологического наполнения процесса обучения;
- отсутствие ориентации на развитие у студентов общепланетарного мышления, которое достигается посредством реализации принципа диалога культур при обучении иностранному языку с использованием лингвокультурологического материала.

В организации качественного процесса обучения монологическому высказыванию следует учитывать особенности:

1. Произвольность выбора языковых средств, логическая связанность, синтаксическая и композиционная сложность, завершенность синтаксических конструкций, выраженность логико-смысловых отношений, четкая программа построения.

2. Важнейшим качеством монологического высказывания является программированность, которая заключается в том, что говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь. Идея наличия звена программирования в речевой деятельности отмечается многими исследователями.

3. Другим качеством монологического высказывания выступает интегративность [3, с. 68], то есть подчинение частей высказывания главной мысли и взаимодействие между отдельными частями повествования.

4. Л.С. Выготский выделяет еще одну черту монологического высказывания, которая заключается в особой структурной организации, композиционной сложности, максимальной мобилизации слов, сознательности и намеренности общения. Он заменяет термин «монологическая речь» термином «связная речь» и характеризует ее как речь, которая «отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания». Для того чтобы ее понять, «нет необходимости учитывать ту частную ситуацию, в которой она произносится, все в ней понятно для другого из самого контекста речи, это контекстная речь» [2, с. 254].

5. Монологическое высказывание обладает значительной протяженностью и расчленяется на самостоятельные компоненты. Но они представляют собой, организованное по законам логики и грамматического строя данного языка, единое целое. В более узком же понимании монологическим высказыванием является только такое высказывание, которое расчленяется на более или менее значительные части, которое предлагает наличие определенной внутренней (смысловой) и внешней (языковой) конструкции, структурной связи его частей [1, с. 67].

Нам представляется возможным дополнить эти особенности еще одним немаловажным компонентом. Так как источником содержания монологического высказывания в неязыковом вузе выступает чаще всего профессионально-направленный текст, студенты овладевают только профессиональной лексикой, учатся выстраивать монологическое высказывание в рамках будущей профессиональной деятельности, тем самым значительно ограничивая себя в лингвокультурологическом отношении. Основной целью использования лингвокультурологического материала при обучении монологическому высказыванию является формирование личности как субъекта диалога культур. Направление работы, основанное на использовании лингвокультурологического материала в обучении, позволяет обратить внимание на вариативность сценариев межкультурного общения в зависимости от социального и культурного контекста коммуникации. Отсюда следует вывод, что еще одной важной особенностью обучения монологическому высказыванию должно выступать использование лингвокультурологического материала, который способствует переходу студентов от этноцентризма к диалогу культур.

По справедливому замечанию Е.И. Пассова «иностранный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения; с помощью иностран-

ного 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. 31].

Анализ методической литературы показывает, что повышение эффективности процесса обучения монологическому высказыванию студентов неязыковых специальностей может быть осуществлено по следующим направлениям:

1. Обеспечение взаимосвязанного обучения монологической и диалогической речи;

2. Минимизация объектов усвоения с целью формирования монологического высказывания;

3. Использование различного вида опор (наглядности) для обучения связному высказыванию в целях более управляемого формирования этой формой говорения;

4. Использование таких способов стимулирования речевой деятельности в монологической форме, которые повысили бы мотивацию и обеспечили бы речевое общение обучаемых, организовали деятельность каждого студента и его взаимодействие с другими студентами с помощью именно данной формы речи.

5. Использование лингвокультурологического материала в процессе обучения. Соизучение языков и культур способствует развитию творческого мышления студентов. Основные позиции ученых Л.Г. Муллагалиевой, Л.Г. Сяховой и др. определяются признанием необходимости новой концепции в обучении иностранному языку, в частности монологическому высказыванию, а именно важностью использования лингвокультурологического материала, что способствует формированию и развитию языковой личности, 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 [5, с. 178].

Современная действительность ставит перед образованием сложную задачу формирования поликультурной личности, поэтому важность использования лингвокультурологического материала при обучении монологическому высказыванию на иностранном языке является достаточно актуальной и занимает одно из приоритетных положений в образовании, так как соизучение языков и культур позволяет осуществить подготовку обучающихся к жизни в многонациональной поликультурной среде.

## Литература

1. Болдырева Л.Б. Обучение монологической речи студентов первого курса языкового вуза с опорой на учебные тексты (на материале английского языка): дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1987. – 282 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 357 с.
3. Гурвич П.Б. Некоторые основные вопросы факультативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1968. – № 3. – С. 45–49.
4. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

**О.В. Новоселова**

*Тверская государственная сельскохозяйственная академия*

### **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНО НЕСПРАВЕДЛИВЫХ МЕНАСИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

Особое место в системе регулятивных средств диалогического взаимодействия [подробнее о регулятиве: 4] занимают высказывания со значением **угрозы** (также: менасивные высказывания), под которыми понимаются естественно-языковые высказывания, объединенные между собой глобальной коммуникативной целью, чтобы каузировать адресата к совершению определенных действий или отказу от них с указанием на возможные санкции по отношению к нему и способствовать активизации фреймовой конфигурации коммуникативной ситуации «угроза» (типовой фрейм «угроза») в ментальном пространстве носителей языка [1; 6; 8]. Одним словом, данный прагматический тип высказываний характеризуется необходимостью для адресата следовать каузируемым действиям, что обусловлено возможностью применения к нему санкций, в случае, если он их не выполнит.

Как известно, типовой фрейм «угроза» характеризуется определенными условиями функционирования и конкретизаторами иллокутивного потенциала [подробнее о трихотомической иерархической системе условий реализации иллокутивного потенциала: 4]. В частности, этот фрейм реализуется в таком положении дел в контексте речевого взаимодействия, при котором соблюдены его предварительные условия:

- адресат *в состоянии выполнить* каузируемое угрозой действие, *оценив последствия* возможных менасивных действий со стороны автора угрозы;

- адресант в состоянии контролировать выполнение каузируемых действий.

Для типового фрейма «угроза» также характерно то, что адресант называет будущее действие, которое он ожидает от адресата, т. е. ответное (каузируемое) действие совершается в пользу говорящего. При этом адресант угрозы учитывает возможность совершения указанного действия слушающим и отказ от него, что отчетливо прослеживается в условно-следственной или *антецедентно-консеквентной* природе менасивных высказываний. Например: (1) *Stand off from me, or I'll split your head against the wall* (Dickens, 2010); (2) *I will break your bones if you speak another word* (Scott, 2010); (3) *But if you forget it, Robert, I shall never forgive you as long as I live* (Doyle, 2010); (4) *I shall do you a mischief, a mischief worse than that, if you say much more!* (Dickens, 2010); (5) *I must presently beat you myself unless you come to the point* (Scot, 2010).

Примечательно, что типовой фрейм «угроза» конкретизируется и такими дополнительными факторами как отсутствие заинтересованности у адресата в осуществлении угрозы со стороны говорящего, отрицательное отношение адресата к содержанию обращенного к нему иницирующего действия и к самой перспективе осуществления названного в нем действия, а также тем условием, что перспектива реализации говорящим менасивного действия становится причиной появления аффицированного / дискомфортного эмоционального состояния для адресата [6, с. 61; 8].

Другими словами, актуализация иллокутивного фрейма «угроза» происходит на фоне совокупности функциональных условий и их дополнительных конкретизаторов, которые закладывают основу для формирования матрицы, фрейма или функционально-семантического представления «угроза» [1; 6], обуславливают однозначную интерпретацию собеседниками прагматической направленности обращенных к ним высказываний, а также облегчают успешное продвижение партнеров к глобальной цели взаимодействия в рамках типового фрейма «угроза».

Примечательно, что у партнеров указанное «единство типового образа сценарного фрейма» [5, с. 29] угрозы (а не сходство их субъективных представлений и интерпретаций высказываний со значением угрозы) маркируется определенным архивом языковых средств – эксплицитных, имплицитных, косвенных – и оценивается участниками дискурсивного взаимодействия как социально узнаваемое в определенной ситуации. Следовательно, адекватная реализация интерактивной (фреймообразующей) функции иллокутивного фрейма «угроза» на основе комплексного учета собеседниками функциональных условий и психо-социального контекста [см. также: 2; 3; 7] способствует оценке таких высказываний, как **коммуникативно справедливых менасивных высказываний.**

На первый взгляд может показаться достаточно спорным утверждение о том, что менасивные высказывания могут быть оценены как коммуникативно справедливые, так как они вводят адресата в состояние дискомфорта [см. подробнее о конструкторе угрозы: 1; 6] и принуждают его совершить какие-либо действия в интересах адресанта. Однако, несмотря на когнитивную сложность ситуации угрозы и прагматическую специфику феномена менасивных конструкций важно иметь в виду, что высказывание не может являться коммуникативно справедливым или несправедливым априори, так как установить коммуникативную справедливость представляется возможным только в момент реализации высказывания в диалоге, учитывая при этом стратегическую направленность речевых действий собеседников. К тому же, как показывает анализ эмпирического материала, прагматический тип менасивных высказываний появляется, как правило, в ситуациях, когда возникают тематические противоречия между собеседниками.

С указанных позиций заслуживает внимания и тот факт, что автор менасивного высказывания редко переходит к непосредственной реализации декларированного им наказания, а данный прагматический тип высказываний не всегда приводит к диалогическому рассогласованию и коммуникативной конфронтации собеседников.

Получается, что высказывания со значением угрозы могут служить средством достижения коммуникативных целей автора в ситуации, когда другие языковые средства не способны это сделать или когда сама ситуация требует прагматического воздействия именно менасивной силы [см. о прагматическом воздействии менасивных высказываний: 6]. Например, в приведенном ниже дискурсивном фрагменте (6) полужирным курсивом выделено коммуникативно-справедливое менасивное высказывание (1''), т. е. высказывание, автором которого были соблюдены функциональные условия реализации типового фрейма «угроза»:

– *Get up!* – said Mrs. Bumble, in a voice of command (1'). – ***And take yourself away from here, unless you want me to do something desperate*** (1'').

*Mr. Bumble rose with a very rueful countenance: wondering much what something desperate might be. Picking up his hat, he looked towards the door* (Dickens, 2010).

Так, адресант менасивного высказывания (1'') в состоянии контролировать выполнение каузируемых им действий, а адресат в состоянии выполнить каузируемое угрозой действие; адресант желает совершения действия и становится причиной воздействия (*unless you want me to do something desperate*) для его выполнения и называет будущее действие (*take yourself away from here*), которое он ожидает от адресата. Другими словами, в рассматриваемом фрагменте (1) выбранная говорящим форма управления

диалогическим взаимодействием и категоричная степень интенсивности воздействия соответствует условиям типового фрейма «угроза».

Примечательно и то, что рассматриваемое высказывание со значением угрозы (*I'*) указывает адресату на возможное менасивное воздействие, но также оно предоставляет ему возможность избежать менасивного воздействия, совершив каузируемые действия, и продолжить дальнейшее общение с собеседником. Однако в функциональном плане оно однозначно и выполняет свою функцию каузирования к совершению действий под упоминанием возможного наказания.

Тем не менее, в социальной практике часто встречаются формальные менасивные высказывания, т. е. высказывания, являющиеся угрозой только по формальным показателям. В таких высказываниях не реализуются их антецедентно-консеквентная природа и функциональные условия фрейма «угроза» (или реализуются частично), и, следовательно, они нарушают типовое представление собеседников о фреймовом взаимодействии и каузальной последовательности интерактивных цепочек в ситуации «угроза». Кроме того, для говорящего такие формальные высказывания со значением угрозы не способствуют «предвосхищению той или иной интерпретации иллокутивного потенциала адресатом» [4, с. 56], а для слушающего они не раскрывают целевое назначение речевых действий с учетом тех или иных гипотез в рамках типового иллокутивного фрейма. В этой связи такие высказывания можно считать **противоречащими** последовательной реализации каузальной последовательности интерактивных цепочек типового взаимодействия по фрейму «угроза» **или коммуникативно несправедливыми менасивными высказываниями**.

Среди менасивных высказываний, которые соответствуют не всему комплексу функциональных условий реализации иллокутивного потенциала «угроза», заслуживает внимания коммуникативно несправедливая менасивная практика (*I'*) следующего дискурсивного фрагмента (7):

- *I'll fix you after de show* (*I'*).
- *I'll meet you outside, after the last act* (*2'*).
- *Got a gang?* (*3'*)
- *Sure* (*4'*).
- *Then I got to get one* (*5'*) (London, 2010).

Актуализированное в рассматриваемой ситуации высказывание со значением угрозы (*I'*) *I'll fix you after de show* не соответствует ряду функциональных условий реализации иллокутивного потенциала угрозы. В частности, адресат *не в состоянии выполнить* какое-либо каузируемое угрозой действие (так как автор угрозы никакое действие не каузирует) и *оценить* последствия возможных менасивных действий со стороны автора угрозы; адресант *не в состоянии контролировать вы-*

полнение каузируемых действий (если адресант угрозы не каузирует выполнение каких-либо действий адресатом, то он и не контролирует их выполнение). Кроме того, адресант менасивного высказывания (1') **не желает** совершения действия адресатом и не в состоянии стать причиной воздействия для его выполнения, т. е. не каузирует собеседника, а желает сам совершить действие или, скорее, воздействие.

Так, автор рассматриваемого высказывания называет будущее действие, которое он сам намерен совершить не в пользу адресата, знает причину (проступок или какие-либо действия адресата), из-за которой он намерен реализовать свое менасивное воздействие на адресата. Следовательно, менасивное высказывание (1') *I'll fix you after de show* не соответствует antecedентно-консеквентной природе менасивных высказываний, так как оно не каузирует адресата к совершению каких-либо действий под упоминанием наказания, а декларирует менасивное воздействие адресанта и, следовательно, является коммуникативно несправедливым.

Как показывает анализ эмпирического материала, основным способом реализации коммуникативно несправедливых менасивных высказываний являются простые предложения, которые не передают причинно-следственные отношения между antecedентной и консеквентной частями акта угрозы.

Обращает на себя внимание и тот факт, что этот прагматический тип высказываний может быть маркирован сложноподчиненными и сложносочиненными конструкциями, также не передающими причинно-следственные отношения между antecedентной и консеквентной частями акта угрозы. Например, (8) *I have you covered, and at the first move I'll shoot* (Dreiser, 2010); (9) *I'll make her change her tone if I have to use force to do it!* (Dreiser, 2010).

Итак, коммуникативно несправедливые менасивные высказывания выходят за рамки функционально-содержательной специфики типового иллокутивного потенциала «угроза», так как они не передают условно-следственные отношения между декларируемым в угрозе наказанием и условием его реализации.

Коммуникативно несправедливые высказывания загоняют адресата в рамки размытого фрейма и такую «дискурсивную деятельность трудно назвать «чистой», «надежной и последовательной» или «правильной» [5], точной, адекватной – максимально приближенной к задаваемому образцу, норме или типовой фреймовой конфигурации «угроза». Тем не менее, коммуникативно несправедливые высказывания со значением угрозы в обязательном порядке содержат указание на менасивное воздействие и, следовательно, реализуются по прагматическому варианту типового фрейма «угроза», который приобретает специфичный набор функциональных условий.



## Литература

1. Новоселова О.В. Функционально-семантическая характеристика дискурсивных практик со значением угрозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь: ТГСХА, 2013. – 22 с.
2. Новоселова О.В. Категория коммуникативной справедливости как прагматический феномен // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015. – № 1. – С. 34–47. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.
3. Новоселова О.В. Функционально-семантические критерии коммуникативной справедливости / несправедливости менасивных высказываний // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2016. – № 4. – С. 92–108. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
4. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, Калининский СХИ, 1988. – 183 с.
5. Романов А.А. Иллокутивные знания, иллокутивные действия и иллокутивная структура диалогического текста // Лингвистическая мозаика: Избранное. – М. Тверь: ТГСХА, 2006. – С. 23–37.
6. Романов А.А., Новоселова О.В. Дискурс угрозы в социальной интеракции. – Москва; Тверь: Ин-т языкознания РАН, Тверская ГСХА, 2013. – 168 с.
7. Романов А.А., Новоселова О.В. Коммуникативная справедливость: прагматический подход // Межкультурная коммуникация: теория и практика: сб. науч. тр. Международной научнопрактической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации». – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 146–151.
8. Romanov A.A., Novoselova O.V. Communicative space of the composite threat-performatives // Journal of Language and Literature. – Vol. 5. – No. 4. – 2014. – P. 100–103.

**А.Е. Полякова**

*Национальный исследовательский Томский государственный университет*

### **ГИДРОНИМЫ ПАРАБЕЛЬСКОГО РАЙОНА<sup>1</sup>**

Исследования топонимики той или иной местности позволяет понять культурное и историческое содержание ранее существовавших объектов человеческого мира. Топонимы – это не только наименования объектов окружающего мира, в своей семантике они содержат культурно-историческую информацию.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 15-34-01226 а2 «Этнокультурная специфика образов пространства и времени в языковом сознании представителей селькупского, хантыйского, чулымско-тюркского и русского этносов в условиях контактного взаимодействия».

Топонимика Парабельского района привлекает большое число исследователей по разным причинам, в том числе, своей малой изученностью. Топонимику нужно изучать, так как она представляет собой совокупность различных знаний о местности, во-первых, а во-вторых, большой пласт человеческой культуры, проживавших на данной территории. Ведь культуру можно рассматривать как средство приспособления человеческого общества к окружающему миру и приспособление природы к обществу.

Гидронимы являются одним из классов топонимов, включающие в себя имена собственные географических водных объектов, водоемов, водотоков или их частей. Исследованием и изучением гидронимов занимается наука гидронимика, раздел топонимики. На данный момент не создана единая система классификации гидронимов, однако в основе значительной части систем классификации находится принцип отражения двух значимых признаков:

1) физические или географические особенности водных объектов и окружающей среды;

2) взаимоотношения с человеком и его деятельностью.

По виду (типу) водных объектов гидронимы классифицируют на следующие группы:

а) потамонимы: реки, ручьи. Наиболее многочисленная и разнообразная группа гидронимов на сегодняшний день;

б) лимнонимы: озёра, пруды, водохранилища. Занимает второе место по численности;

в) гляционимы: ледники, снежники, наледи;

г) гелонимы: болота, болотистые местности;

д) пелагонимы: моря и их части;

е) океанонимы: океаны. Являются самой малочисленной группой гидронимов. [4]

По мнению А.П. Дульзона, топонимы длительное время хранят специфику субстратного языка даже после перехода автохтонного населения на русский язык [1, с. 35].

Топонимы, возможно именовать, хранителями информации о коренном населении. Поскольку мотивация названия тех или иных географических объектов дают представления о направленности интересов коренного населения по отношению к этим объектам, а также специфику материальных условий жизни и исторического развития коренного населения [1, с. 46].

В статье проводится анализ наименований водоемов Парабельского района Томской области.

Парабельский район расположен в центральной части Томской области и располагается с юго-запада на северо-восток. Северная граница связана с Каргасокским районом, восточная – с Верхнекетским райо-

ном, южная и юго-западная – с Колпашевским и Бакчарским районами, западная – с Новосибирской областью.

Парабельский район находится в таежной зоне, которая обладает рядом специфических черт: находится на самом севере лесной зоны в весьма жестких и суровых климатических условиях, в данной местности количество осадков варьируется от 200 до 750 мм в год, в некоторых районах до 1000 мм [2, с. 25–27]. Несмотря на незначительное количество осадков, испаряется еще меньше. Вечная мерзлота почв препятствует активному испарению осадков.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что большую площадь таежной зоны занимают водные объекты: болота и заболоченные редколесья, озера и реки. Площадь района 35 845,69 км<sup>2</sup>, из которых леса составляют 64,6 %; болота – 30,2 %; земли, используемые в сельском хозяйстве – 1,6 %; кормовые угодья – 1,4 %. [2, с. 29–31].

Особым ресурсом в районе являются подземные воды. Наиболее крупные водные артерии, протекающие по территории района: Обь, Парабель и Пайдугина.

В районе представлена часть гидронимов это: потамонимы, лимнонимы, гелонимы.

Исследование гидронимов позволяет проверить гипотезы об истории заселения района, путях миграции различных народов и даже этногенезе. Благодаря анализу гидронимики появляется возможность выявить и проследить древнейшие пути сообщения, определить совокупность этносов, проживавших на данной территории, воссоздать места обитания животных и растений.

Все гидронимы района могут быть разделены на несколько подгрупп:

– гидронимы, названия которых содержат указания на окружающую флору: *озеро Осиновое, река Туя, ключи Березняки, болото Малиновая Грива*;

– гидронимы, названия которых указывают на видовой состав рыб, обитающие в них: *озеро Линево, озеро Окунево, озеро Чебачье, озеро Щучье*;

– гидронимы, названия которых указывают на их размеры и форму на карте: *озера Большое и Малое Юнгино, озеро Среднее, озеро Малое, Орлиное болото* (согласно опросам информантов, данное болото получило свое название из-за формы, напоминающей орла);

– гидронимы, названия которых указывают особенности дна и береговой зоны: *озеро Коряжское, озеро Песчаное, озеро Палинское*;

– гидронимы, названия которых отражают свойства воды: *озеро Гнилое, река Черная, ручей Быстрый, озеро Мирное*;

– гидронимы, заимствованные из селькупского языка: *река Корза* (сельк. ловушка для рыбы, запор), *болото Паньджа* (сельк. безлесое

болото), *река Таволга* (сельк. кротовая река), *река Чарус* (сельк. широкое устье) [3, с. 37–40];

– гидронимы, указывающие на заимствование из других языков, но их этимология не установлена однозначно: *река Парабель* (русск. *пара*–*две*, *бель*– (сельк.): река, но такого слова нет), *река Чузик* (чу-река (сельк.) –зат: река (кеты)), *река Сочига*, *река Кенга* (канг-река: дорога (кетск.), кеенга-страна предков (сельк.)), *озеро Пурта* (от сельк. *пур*–*утка*, *щука*; то-озеро), *река Урья* (урий-протока (хант.), ур или же ор – сила (сельк.)) [3, с. 37–49].

Гидронимы Парабельского района содержат указания на свойства и качества воды в водоеме, особенности дна и береговой зоны, сведения о населяющих водоем рыбах, характере течения, форму и размер водоема и т. д. Наряду с русскими наименованиями водных объектов на территории Парабельского района широко представлены гидронимы, имеющие селькупского происхождения, что отражает историю заселения данного региона.

### Литература

1. Дульзон А.П. Вопросы этимологического анализа русских топонимов субстратного происхождения // Вопросы языкознания. – 1959. – № 4. – С. 35–46.
2. Евсеева Н.С. Краткий очерк природы Парабельского района // Земля Парабельская: сборник научно-популярных очерков к 400-летию Нарыма. – Томск: Изд-во ТГУ, 1996. – С. 24–32.
3. Яковлев Я.А. Географические названия Парабельского района. Что они означают? // Земля Парабельская: сборник научно-популярных очерков к 400-летию Нарыма. – Томск: Изд-во ТГУ, 1996. – С. 35–51.
4. Электронная энциклопедия «Все о воде». 2017. Режим доступа: <http://water-rf.ru> (дата обращения: 29.08.2017)

***Н.В. Полякова, В.В. Воробьёва***

*Томский государственный педагогический университет  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

### **ПРОТОТИПИЧЕСКИЕ И НЕПРОТОТИПИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ ПОСЕССИВНЫХ ФОРМ В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ<sup>2</sup>**

Категория посессивности как семантическая универсалия вызывала и вызывает интерес у лингвистов. Тем не менее, у учёных не сложилось единого понимания её содержания. Камнем преткновения в научных

---

<sup>2</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-04-00406 «Типология категории посессивности на материале языков обско-енисейского ареала».

дискуссиях является вопрос о том, следует рассматривать данную категорию в широком или узком аспекте.

В широкой трактовке посессивность рассматривается как связующее значение, реализующееся в сочетаниях различной семантики, в узкой трактовке посессивность сводится к значениям обладания, владения [6, с. 51].

Посессивные отношения не являются однородными. При тщательном анализе их содержания они выстраиваются в сложную иерархическую структуру. Их категоризация зависит, в основном, от двух основополагающих фактов: от одушевленности или Знеодушевленности possessора и объекта обладания; от того, включает ли обладатель тот или иной предмет в свою личную сферу владения или относит его к внешнему, вещественному миру.

В селькупском языке имена родства и свойства, анатомическая лексика, названия предметов домашнего обихода употребляются с лично-притяжательными суффиксами и противопоставляются словам, немислимым как собственность отдельного лица или коллектива: *to* 'озеро', *qi* 'река', *mači* 'лес, тундра'. Данные слова употребляются, как правило, без лично-притяжательного оформления. В случаях употребления подобных существительных с лично-притяжательными суффиксами эти суффиксы используются не в притяжательной функции, а в указательной, выделительной [1, с. 76].

В селькупском языке для передачи посессивных отношений могут быть использованы морфологический, морфолого-синтаксический и синтаксический способы. При морфологическом способе к именам существительным или другим частям речи присоединяются лично-притяжательные суффиксы [6, с. 51–54].

При морфолого-синтаксическом и синтаксическом способах посессивные отношения выражаются различными посессивными конструкциями, состоящими, как правило, из двух слов. Первый член посессивной конструкции (имя существительное или местоимение) служит определением и является обладателем, а второй член посессивной конструкции (имя существительное) выступает в роли определяемого и является обладаемым [6, с. 51–54].

Выделяют атрибутивные и предикативные посессивные конструкции. Выражение посессивных отношений при помощи именной фразы принято считать атрибутивной посессивностью: Нап. *Manan aža-t kumba* 'Мой отец (букв мой отец-мой) умер'; Нельм. *aža-t amba-t eya* 'Отец-мать были'.

Структурной особенностью предикативной посессивности является наличие всех компонентов посессивной ситуации: обладателя, обладаемого и посессивного предиката.

Предикативные посессивные конструкции селькупского языка могут быть распределены на пять групп, наиболее частотными из них являются конструкции с именем существительным или местоимением, оформленным показателем *-nan* и глаголом *ēqo* ‘иметь, обладать’ или *čaŋkiqo* ‘не иметь, не обладать’. Нап. *ta-nan taŋta eja* ‘У меня дом-мой есть’; Ив. *ta-nan orom taŋgβa* ‘У меня силы-моей нет’. Подробнее см.: [7, с. 212–215].

Самым древним способом выражения посессивных отношений исследователи считают употребление немаркированной притяжательной конструкции, в которой слово, обозначающее обладателя, предшествовало слову, обозначавшему обладаемое [4, с. 267, 9, с. 336].

По мнению целого ряда учёных, посессивные суффиксы восходят к соответствующим прауральским личным местоимениям [4, с. 267; 12, с. 560].

Отмечается, что в уральских языках посессивные показатели не только выражают принадлежность, но и определённую, они выполняют также указательную, усилительно-выделительную функцию [3, с. 249–259; 5, с. 130–145]. Учёные полагают, что корни данного явления уходят в прауральскую эпоху [4, с. 270].

Несколько иной взгляд на проблему связи определённости и посессивности представлен в работе И. Николаевой. С её точки зрения, понятие определённости не может адекватно объяснить употребление и дистрибуцию посессивных аффиксов с непосессивными значениями. Она считает, что непосессивные значения служат для идентификации, передачи ассоциативной связи с другим элементом, а также эмфазы, контраста [5, с. 130].

Посессивные формы в селькупском языке наряду со значением обладания передают также и значение определённости.

Так, например, для выражения большей определённости предмета, обозначаемого прямым дополнением, в селькупском языке используется посессивная форма имени существительного: таз. *taŋnympaty kiŋcynty* ‘смотрит запор свой’. В тех случаях, когда требуется специальное указание на определённую, посессивная форма используется даже тогда, когда никаких лично-притяжательных суффиксов быть не должно: таз. *imyŋa, mēšak-ly mōtty tultät* ‘бабушка, мешок-твой в чум внеси’, *taŋ qum-ly mōssä tultyläl sä* ‘этого человека-твоего с чумом донёс бы’ [2, с. 385].

При втором лице императива прямое дополнение часто оформляется посессивным показателем того же лица и числа даже при отсутствии ситуации обладания: *tōnna ira-l apstäty* ‘накорми вон того старика (буквально: твоего старика)’, *tülti cōtynyli* ‘разожгите костёр (буквально: ваш костёр)’ [2, с. 188].

Авторы «Очерков по селькупскому языку» указывают на возможность использования посессивных форм третьего лица для выражения

анафорической связи между первым и последующими упоминаниями предмета. В данном случае элиминируется собственно посессивное значение: таз. *Qoltyt qanyqqyn totta, anty-ty lapykōl ena* 'На берегу реки стоит челнок, этот челнок без весла'. Однако, это не даёт оснований приравнивать суффикс *-ty* к определённому артиклю, название одного и того же предмета может повторяться в тексте произвольное количество раз и в непосессивной форме [2, с. 187].

Следовательно, употребление показателей посессивности для выражения определённости в селькупском языке носит факультативный характер.

Посессивное значение является ядром, центром грамматической категории, прототипическим значением посессивных форм в диалектах селькупского языка. По отношению к нему указательное, определённое, усилительно-выделительное и другие значения составляют периферию анализируемой граммы, они являются непрототипическими значениями посессивных форм [3, с. 250].

### Список сокращений

Ив. – Иванкино, Нап. – Напас, Нельм. – Нельмач, таз. – тазовский диалект селькупского языка.

### Литература

1. Беккер Э.Г., Алиткина Л.А., Быконя В.В., Ильяшенко И.А. Морфология селькупского языка. Южные диалекты. Ч. I. – Томск: Изд-во ТГПИ, 1995. – 292 с.
2. Кузнецова А.И., Хелимский Е.А., Грушкина Е.В. Очерки по селькупскому языку. Тазовский диалект. Т.1. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 411 с.
3. Кузнецова А.И. Кумуляция грамматических значений в агглютинативных показателях: дейктические функции посессива в уральских языках // Международный симпозиум по дейктическим системам и квантификации в языках Европы и Северной и Центральной Азии: сборник научных статей. – Ижевск, 2003. – С. 249–259.
4. Майтинская К.Е. Категория лично-притяжательности // Основы финно-угорского языкознания (вопросы происхождения и развития финно-угорских языков). – М.: Наука, 1974. – С. 267–278.
5. Николаева И. Посессивные аффиксы в прагматической структуре высказывания: данные уральских языков // Международный симпозиум по дейктическим системам и квантификации в языках Европы и Северной и Центральной Азии. – Ижевск, 2003. – С. 130–145.
6. Полякова Н.В. Средства выражения посессивных отношений в диалектах селькупского языка // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2015. – Вып. 4 (10). – С. 51–54.

7. Полякова Н.В., Воробьёва В.В. Предикативные средства выражения посессивности в диалектах селькупского языка // Межкультурная коммуникация: теория практика: сборник научных трудов XVI Международной научно-практической конференции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 212–215.
8. Серебренников Б.А. К проблеме происхождения притяжательных суффиксов в тюркских и уральских языках // Фонетика. Фонология. Грамматика. – М.: Наука, 1971. – С. 277–282.
9. Федотов М.Р. Чувашско-марийские языковые взаимосвязи. – Саранск: Изд-во Саран. ун-та, 1990. – 336 с.
10. Чинчлей К.Г. Поле посессивности и посессивные ситуации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / под ред. А.В. Бондарко. – СПб., 1996. – 230 с.
11. Raun A. Proto-Uralic Comparative Historical Morphosyntax // The Uralic Languages. Description, History and foreign Influences. Leiden. – New York. Kabnhavn. Köln, 1988. – P. 556–571.

***А.А. Романов, Л.А. Романова***

*Тверская государственная сельскохозяйственная академия*

### **ДИСКУРС-СЕЛФИ КАК ПЕРФОРМАТИВНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ**

Интерес к феномену перформативности не угасает уже более полувекового периода и характерен не только для отечественного, но и зарубежного языкознания. Зафиксированная и актуализированная В.Н. Волошиновым (1930/1995) роль слова «в жизни и слова в поэзии» социума, подмеченная Эрвином Кошмидером [2] черта «видовой коинциденции грамматических конструкций» и выдвинутая Дж.Л. Остином [3] идея совмещения говорения и действия заложили основу притяжения феномена перформативности, которая получила широкое распространение не только в лингвистике, но оказалась полезной и значимой также и для других научных сфер знания, например, для театроведения, «медиевистики или истории искусств», «гендерных исследований», «исследований культурных пространств или постколониальных изысканий» (обзор и критику см.: [4; 5; 6; 7; 10; 11; 12; 13; 14; 26; 27; 28]).

Интерес к перформативной идеи был обусловлен не только появлением каких-либо новомодных «волн», «поворотов» или и не столько случайным или конъюнктурным всплеском интереса к феномену перформативности, а, скорее, такой интерес основывался на том, что категория перформативности оказалась в определённое время в центре интересов исследовательских программ по описанию специфики перфор-



мативного знания и поведения говорящего субъекта в разных языках, что повлекло за собой потребность исследователей внести ясность в существующую неопределенность категорияльной значимости самого феномена перформативности, а также фиксированности его статуса в системе отношений «человек–мир–человек» и размытости границ самого объекта описания [4; 5; 6; 12; 28; 30].

Действительно, следует признать, что неопределенность границ перформативного проявления в коммуникативной сфере сказывается на тематическом пространстве употребления термина *перформатив* или *перформативность*, когда, например, перформативность признается то «дескриптивной категорией», если речь идет о каких-либо определенных категориях культуры, то перформативность неожиданно появляется всякий раз на исследовательской авансцене, когда, например, речь заходит о театральные действиях, исполнении различных шоу-действий, инсценировании или репрезентации и описании всевозможных событий, информационных посланий, относящихся к политике, искусству, масс-медиа или при описании обучающих систем на основе мимезиса как некоторой – и даже в ряде случаев – определенной, итеративной цикличности проявления ментальных конфигураций «жизненного мира» говорящего субъекта, представляющих собой осмысленную модель действительности, которая воспринимается индивидом как привычный, нормальный, само собой разумеющийся мир, где проходит повседневная жизнь индивида, по А. Шюцу [8; 11; 12; 13; 13; 17; 18; 19; 24; 25; 28; 29; 30]. Нередко перформативность усматривают даже в направлении взгляда, когда в процессе такой визуальной интерактивной направленности осуществляется «исполнительская практика как некое действие, связанное с самой направленностью и её значением [22].

Новый импульс теория перформативности получила на рубеже XX–XXI веков благодаря бурному развитию информационных технологий, в особенности, благодаря интенсивному росту сетевых коммуникаций и широкому внедрению в жизнь сообщества интернет-коммуникаций, что повлияло на большую размытость критериев перформативности в системе отношений «человек–мир–человек». Сетевая коммуникация в глобальном охвате (масштабе) предоставила возможность различным слоям общества при помощи коммуникативных средств оперативно заявлять о себе (подавать себя) всем членам сетевого сообщества (т. е. декларировать себя «сетянам», «netizen») путем многожанровой и многопрофильной *самопрезентации* (в духе речевого акта аутохвальбы) в коммуникативно-информационном пространстве социальных сетей – например, в «Twitter», «Youtube», «Euro-news», «Фейсбук», «Вконтакте», «Одноклассники» – посредством поликодо-

вых в семиотическом плане посланий в виде сообщений, практик, разножанровых дискурсов, «креализованных» текстов, которые:

*а) активно проникают и внедряются в широко развитые сети средств коммуникации и связи в глобальном масштабе,*

*б) меметически, т. е. в цикличном ритме образуют аутореферентные, сформированные для себя и обращенные в первую очередь персонально на себя и, в конечном итоге, оказываются замкнутыми на себя – как на отправителя и получателя одновременно – формы, реализуя такие специфические коммуникативно-значимые свойства как неустойчивость, гибкость, оперативность, пластичность, эфемерность, недолговечность, способность обучать других и самого себя, дигитальность (запечатленность в цифровых показателях электронного программного обеспечения образности для изучения и расширения – в том числе и личностных – миров или сценариев «игр жизни»),*

*в) оперативно транслируют наличие семантической информации, которой обмениваются пользователи, оказывая тем самым интенсивное влияние на различные системы отношений между людьми, регионами, странами и культурами, что нередко является источником соперничества и даже открытого противостояния за бенефициарную ресурсную базу (пользователей, подписчиков, просмотров, посещений, ссылок, лайков, перепостов) и репутационный капитал в различных сферах жизнедеятельности человека [15],*

*г) создают иллюзию передачи средств информации и коммуникации, а также контроля за ними в руки отдельного человека как рядового потребителя информации с целью одновременно повысить свою индивидуальную (персональную) значимость, ибо персонализация информации, как известно, не только усиливает её значение, но и делает такую информацию более удобной для восприятия другим индивидом, потому что, сообщая информацию, отправитель вольно или невольно передаёт и своё отношение к ней, обусловленное его собственной системой ценностей. Такая информация, по Э. Тоффлеру, «воспринимается объёмнее, глубже и надёжнее, чем информация, передаваемая через неодушевлённый источник» [31, с. 213–214],*

*д) позволяют персонально каждому потребителю информационных посланий «примерять» на себя образ той или иной сложности и демонстрировать его миру, чтобы тем самым ускорять продвижение к новым сконструированным или «срежиссированным» образам, делая членов сообщества («сетян») непохожими друг на друга и отделяя каждого от усвоенного им прошлого опыта, чтобы воздействовать на изменения, обусловленные социальным характером индивида, а именно – либо на развитие определенных личностных черт и подавление других, либо на овладение*

манипулятивной технологией переформатирования сознания и вывода его на уровень «аноэтического» знания (т. е. уровня «знания о незнании»), осуществляя тем самым изменение участников сетевой коммуникации [15].

Обозначенные выше (*a–d*) наиболее характерные черты сетевой системы цифровой коммуникации приводят к «серьёзному изменению инфосферы», сталкиваясь с которой, человек «обречен на трансформирование собственного сознания, т. е. того, как мы осмысляем свои проблемы, как обобщаем информацию, каким образом предвидим последствия наших поступков и действий... и как изменяем эмоциональный склад собственного ума», тем самым «добавляем социальной системе совершенно новый уровень коммуникации» (Toffler, 1990:159), который можно назвать уровнем *виртуально-образной* или *цифровой коммуникации* сетевых систем [8; 9; 15].

Наиболее частотной (базовой) *единицей* такого уровня выступает транслируемый в инфосферу *дискурс-селфи* или дискурс-образ, представляющий собой совокупность естественно-вербальных коммуникативных практик, объединенных интенционально вокруг определенной иллюкативной доминанты. Рассматривая дискурс-селфи в ряду знаковых конститутивных единиц, следует иметь в виду, что он, являясь продуктом сетевой интеракции, обладает всеми перечисленными выше в пунктах (*a–d*) свойствами сетевой (цифровой) коммуникации, что позволяет причислять этот тип дискурса к *типам дискурсов*, реализующих *перформативную функцию*, эквивалентную в своём выражении конкретному социально-коммуникативному действию или практике [4; 5; 6; 10; 11; 26; 27; 28].

**Спектр** социального в коммуникативном действии перформативного дискурса-селфи – *презентирование* во времени определенного или выложенного в сеть фоторяда коммуникативно-информационных посланий персоны автора (отправителя, создателя, «режиссера», коммуникатора, инициатора) – *раскрывает уникальность (неожиданность)* каждого из ряда дискурсивной совокупности элементов (фотографий), *демонстрирует*, что каждый элемент фоторяда (фото одного и того же лица, объекта, группы лиц, животных и т. п.) является *феноменом* и *не тождественен* другим (т. е. не повторяем в своей референтной уникальности), *показывает*, что каждая ситуация презентирования в инфосфере отдельных элементов *уникальна* (т. е. готовится автором с учетом уже имеющегося набора фотографий) и по-своему *динамична*, но в то же время может быть похожа на другие ситуации фотографирования и презентирования по типовым образцам (схемам) и структурными соответствиями, которые в своей совокупности удобно подвести к перформативной разновидности канонических х формул перформатив-

ных конструкций: 1-е лицо – Перф. глагол в наст. времени – 2-е лицо – РС (пропозициональное содержание).

Вербально данная формула может быть описана следующим образом: **Я – демонстрирую себя всему** информационному **пространству** (миру) – **Я предьявляю** (подаю, демонстрирую) **себя** и поэтому **Я всем виден** таким, каким **я себя подаю**, таким, каким **Я существую в момент** этой презентации, чтобы **каждый**, кто меня видит, **оценил меня** (директив: «завидуй мне!») и **делал как Я** (директив: «делай, как я»).

Иллокутивный характер дискурса-селфи композитивен и включает в себя ряд иллокутивных функций (точнее, репрезентативных иллокуций, по А.А. Романову), которые объединяются в единое композитное перформативное образование с иллокутивной доминантой директивной направленности: «завидуй мне!» и «делай, как я» [6, с. 55; 7; 18; 20]. В этом плане **перлокутивный эффект** перформативного дискурса-селфи сводится к тому, чтобы через обозначенную эмоцию «**тщеславия**» (удовлетворения тщеславия, акта ауто/само-хвалы: «вот Я какой .... красивый, молодец, счастливый, успешный» и т. п.) **побуждать к вызову** определенной ответной эмоции у других в качестве адресата (директив: «завиду!»). **йте мне!»**) и тем самым одновременно получить в качестве перлокутивной оценки и самооценки поддержку, одобрение и похвалу в виде лайков (директив: «**одобрите меня!»**) и **финального директива** как источника последующей каузирующей цепочки: «**следуйте за мной – следуйте моему примеру – делайте как Я – выделитесь как Я – добейтесь успеха как Я.**

В итоге, перформативный характер дискурса-селфи в сетевых коммуникациях сводится к прагматическому предназначению формирования композитной, комплексной иллокутивной функции (репрезентативная – демонстрация – побуждение – директив), используемому в имплицитной (или в неявно выраженной, но зафиксированной в личностной системе установок **Я** – коммуникативного субъекта) форме для углубленной сегрегации сетян друг от друга.

## Литература

1. Волошинов В.Н. Слово в жизни и слово в поэзии // Философия и социология гуманитарных наук. – СПб.: АСТА-ПРЕСС, 1995. – С. 59–86.
2. Кошмидер Э. Очерк науки о видах польского глагола. Опыт синтеза // Вопросы глагольного вида. – М.: Иностран. лит-ра, 1962. – С. 105–167.
3. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–130.
4. Романов А.А. О соотношении перформативного значения и перформативной функции // Проблемы семантических исследований. сб. научн. тр. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1981. – С. 94–96.

5. Романов А.А. Прагматические особенности перформативных высказываний // Прагматика и семантика синтаксических единств. сб. научн. тр. / под ред. И.П. Сусова. – Калинин: Изд-во КГУ, 1984. – С. 86–92.
6. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. – 183 с.
7. Романов А.А. Семантика и прагматика немецких перформативных высказываний-просьб. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. – 153 с.
8. Романов А.А. Мемезис перформативного знания о функционировании естественно-языковых практик // Мир лингвистики и коммуникации. – 2011. – № 2. – С. 1–14. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
9. Романов А.А. Роль цифровой коммуникации в медийном пространстве информационного общества // Мир лингвистики и коммуникации. – 2017. – № 5. – С. 1–20. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
10. Романов А.А., Романова Л.А. Притяжение перформатива. Очерки по теории перформативности от Дж.Л. Остина до наших дней. – Москва; Тверь; ИЯ РАН; «АгросферА» ТГСХА, 2009. – 156 с.
11. Романов А.А., Романова Л.А. Перформативны ли политические обещания? // Современная политическая лингвистика: проблемы, концепции, перспективы. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009а. – С. 273–281.
12. Романов А.А., Романова Л.А. Перформативность: грамматическая или прагматическая категория? // *Arg grammatica*. Грамматические исследования. – Минск: Изд-во МГЛУ, 2010. – С. 157–150.
13. Романов А.А., Романова Л.А. Композитная перформативность в интерактивном пространстве дискурса // *Studia Linguistica*. Збірник наукових праць. Вып. 5. Частина 2. – Київ: Київський національний університет ім. Т. Шевченка, 2011. – С. 327–338.
14. Романов А.А., Романова Л.А. Перформативность как категория сакрально-ритуальной дискурсии // Языковой дискурс в социальной практике. сб. научн. тр. – Тверь: Изд-во ТГУ, 2013. – С. 245–251.
15. Романов А.А., Романова Л.А. Векторная направленность переформирующего погружения в дискурсивное пространство информационных атак // Мир лингвистики и коммуникации. – 2017. – № 5. – С. 1–32. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
16. Романов А.А., Романова Л.А., Федосеева Е.Г. Перформативные ритуальные акты сакральной коммуникации. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тверская ГСХА, 2013. – 241 с.
17. Романова Л.А. О трактовке перформативности и перформанса в социальной коммуникации // Языковой дискурс в социальной практике: материалы межвузовск. научно-практическ. конф. – Тверь: Изд-во ТГУ, 2008. – С. 201–206.
18. Романова Л.А. Теория социального конструирования и композитные перформативы // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. – 2009. – № 2 (15). – С. 68–75.
19. Романова Л.А. Структурно-семантические аспекты композитных перформативов в функциональной парадигме языка. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2009а. – 180 с.

20. Романова А.А. Композитные перформативы в функциональной парадигме языка: Семантический и прагматический аспекты. автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – Великий Новгород, 2010. – 47 с.
21. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2004. – 445 с.
22. Fischer-Lichte E. Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Weg zu einer performativen Kultur // Wirth U. (Hrsg.) Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. – Frankfurt/M: Hirschgraben, 2004. – S. 277–300.
23. Romanov A.A. Political threat as communicative performative construct // Analele Universității Spiru Haret. București: Spiru Haret Universitatea. Sera Filologie. Limbi și literaturi străine. An. XVII, nr. 17, 2012. – P. 123–129.
24. Romanov A.A., Malysheva E.V., Romanova L.A. Frame representation of verbal-tactile composite in English dialogue // Language and Literature. – Iss. 4 (2). – Vol. 26. – 2017. – P. 647–653.
25. Romanov A.A., Novoselova O.V. Communicative space of the composite threat-performatives // Journal of Language and Literature. – 2014. – Vol. 5. – No. 4. – P. 100–103.
26. Romanov A.A., Romanova L.A. Promises of politicians: performative, performance or simulacrum // Thirty-Seventh LACUS FORUM. Communication and Cognition: Multidisciplinary Perspectives, July 20–24, 2010. – Meeting Handbook. amilton, Ontario: McMaster Univ. Press, 2010. – P. 39–40.
27. Romanov A.A., Romanova L.A. Mimesis and performative knowledge of use social practices in the communicative space homo loquens // Interdisciplinary Researches in The 21-st Century: Creation and Creativity in a modern European education. Conference Proceedings. – Oradea: EdituraI universității Emmanuel in Oradea (Romania), – 2012. – P. 322–325.
28. Romanov A.A., Romanova L.A. Composite performatives as types of social semiosis's cryptoclass // Collection: Modern Approaches to Linguistics, Literature and Cultural Studies. Vol. 2. Sandy, Utah (USA); Centre for Research, Resources and European Studies: Eco Academic Publishing House, 2012a. – P. 207–214.
29. Romanov A.A., Romanova L.A. Communicative construct as «tunnel window» of media discursive reality // «Fundamental and Applied Studies in EU and CIS Countries». The VII International Academic Congress (United Kingdom, Cambridge, England, 26–28 February 2017). Papers and Commentaries. Vol. VII. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – P. 512–518.
30. Romanov A.A., Romanova L.A., Novoselova O.V. Communicative Construct of the Composite Threat-performatives // Procedia: Social and behavioral Sciences. – 2015. – Iss. 206. – P. 71–75 (XV International Conference «Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations», LKTI 2015, 9–11 November 2015, Tomsk, Russia).
31. Toffler A. The Third Wave. – New York: Bantam Books, 1990. – 540 p.

*Л.Ф. Самигуллина-Касерта*

*Государственный университет имени В. Ферриси*

### **КОНЦЕПТ «GOD – БОГ» В АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ПАРЕМИЯХ**

Современная лингвистика обращает повышенное внимание к проблеме национально-культурной специфики языковых единиц. Паремии каждого языка отражают национальное мировоззрение, коллективный исторический опыт нации и специфика национального характера. Паремии как клишированные языковые конструкции позволяют выявить смысловые константы в национально-языковом сознании. Современные ученые О.С. Широков, Л.Г. Панова, Р. Петрова исследуют концепт «God – Бог» с различных точек изучения.

Концепт «God» в англо-американских паремиях отражает сложную систему духовно-нравственных и морально-этических ценностей американского общества. Согласно официальным данным статистического опроса, проведенного социологической службой The Pew Forum on Religion & Public Life 70.6 % американского общества исповедует христианскую религию, из 15 % граждан, не связывающих себя с определенной религией только 1,5 % определяют себя атеистами. С исторической точки зрения, Соединенные Штаты Америки заселялись европейскими переселенцами, которые желали сохранить свободу веру исповедания и таким образом избежать религиозных реформ, происходящих в Европе. В тоже время переселенцы были людьми-авантюристами, ищущими лучшей доли, бегущими от предопределённости. Люди такого характера имеют не только сильную веру в Бога, но и уверенность в собственных силах и возможностях. Именно свобода вероисповедания, возможность выбора, уважение личности и отсутствие государственной религии привлекали переселенцев в Новый Свет. Внутренняя свобода личности и возможность религиозного выбора до сих пор играют важную роль в американском обществе, каждый гражданин США имеет возможность посещать близкую ему по духу религиозную конфессию.

Merriam-Webster словарь даёт следующие дефиниции слова God – The supreme and ultimate reality; a powerful ruler; a person or thing of supreme value. Слово God в английском языке произошло от немецкого Gott and голландского god, имя существительное среднего рода в старом немецком языке с распространением христианства получает морфологические признаки мужского рода и единственного числа противовес античным богам. Анализ репрезентации концепта «God» позволяет выявить национальную специфику, проявляющуюся в разных способах

вербализации концепта, в степени обобщенности его репрезентации, в количестве и наборе лексем.

Проведенное исследование 200 паремий из словарей «A Dictionary of American proverbs» В. Мидера и «Dictionary of American Proverbs» Д. Кина дало возможность классифицировать паремии с лексемой «God – Бог» на несколько семантических групп.

Первая группа: God – Бог в значении высшая справедливость.

В данной группе God употребляется без артикля, как имя собственное, пишется с заглавной буквы, имеет гнездо синонимов Lord, Almighty.

*God sends good luck and God sends bad. If God be with us, who shall stand against us? What God will, no frost can kill. God builds a nest for the blind bird. God fits the back to its burden. God is always opening his hand. God puts food into clean hands. Better God than gold. God is no botcher. God knows well which are the best pilgrims. God can a way out of no way.*

Вторая группа: God – Бог – помощник, поддержка человеческой инициативы, глаголы в паремии иллюстрируют позитивную оценку взаимоотношений «Бог и человек».

*God helps those who help themselves. God aids him who changes. God loves the cheerful giver. Pray to God, but keep hammering. Trust to God and do something. Man proposes but God disposes. Man is a God to a Man. To a good spender, God is the treasurer. God protects the working girl. God hath often a great share in a little house.*

Третья группа: God – Бог и человек – две части одного мира. Паремии этой группы демонстрируют важность признания высшей божественной силы и выражения благодарности Богу.

*God made the country, but man made the town. God restores health, but the physician gets the thanks. Look out for others and God will look out for you. One with God is a majority. To love another person is to see face of God. God never sends mouths but he sends meat. God comes with leaden feet, but strikes with iron hands. God defend me from the still water, and I'll keep myself from rough.*

Четвертая группа: God – Бог наказывает, карает человека.

*God send you joy, for sorrow will come fast enough. God sends cold after clothes. God send good luck and God sends bad. God stays long but strikes at last. They are poor whom God hates. I owe God a death.*

В современной Америке религия играет важную роль в определении политических взглядов граждан. До сих пор многие американцы выбирают политического кандидата, основываясь на позиции своей церкви, на рекомендациях священника той или иной веры. В тоже время традиционная пуританская этика труда со времен первых поселенцев сформировала уникальное американское убеждение, что каждый человек, благодаря настойчивости, таланту и, главным образом, добросовестному труду,



может достичь в жизни необычайно многого. Мы называем это убеждение «американской мечтой», современные паремии, отражающие это национальное явление, провозглашают, что «Каждый может стать президентом Соединённых Штатов», «Каждый может стать миллионером».

Именно поэтому мы видим такое уникальное понимание роли религии и веры в национальном сознании американцев. С одной стороны, религия играет огромную роль как моральный кодекс личности и общества; с другой стороны, американский стиль жизни и социум подчеркивают важность собственной инициативы и свободу выбора. «God – Бог» в американском сознании не является абсолютной истиной, а выступает в рекомендательной роли советника.

Паремии религиозного содержания демонстрируют важную роль Бога и вероисповедания в жизни общества в целом и в жизни каждого человека. Исследование этого концепта и его вербализации необходимо считать одним из основных способов реконструкции национального мировосприятия в процессе глобализации и международной коммуникации.

### **Литература**

1. Панова Л.Г. Слово Бог и его значение: от иерархии небесной – к иерархиям земным // Логический анализ языка. Космос и хаос: концептуальные поля порядка и беспорядка. – 2003. – С. 404–414.
2. Petrova R. A Lingocultural Study of Religiosity in the Modern Anglo-American Proverbs // Научни трудове на Русенския университет. – 2014. – Вып. 53 (5). – С. 143– 170.
3. Mider W. A Dictionary of American Proverbs. – New York: Oxford University Press, 1992. – 710 p.
4. Kin D. Dictionary of American Proverbs. – New York: Philosophical Library, 1955. – 286 p.

***И.Ю. Соколова, Н.К. Грицкевич***

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет  
Томский государственный педагогический университет*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА, СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ, КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ**

Подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных, физически и нравственно здоровых, способных к саморазвитию специалистов требует создания и реализации в системах образования психолого-педагогических условий для развития их личностного потенциала,

эффективной подготовки к профессиональной деятельности в процессе изучения естественнонаучных, технических, гуманитарных и др. дисциплин.

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что предложенные нами с позиций системного психолого-педагогического подхода, психолого-педагогические условия, могут обеспечить при их реализации в процессе изучения разных дисциплин развитие личности (ее личностного потенциала), сохранение здоровья и качество обучения, качества подготовки специалистов, бакалавров, магистров.

Но, прежде выясним, что такое личностный потенциал, его компонентный состав, основания и условия развития. Принимая во внимание мнение психофизиологов о том, что природными предпосылками (задатками) общих способностей, на основе которых развиваются все другие способности, относятся общие и специально-человеческие свойства нервной системы, а также особенности полушарного взаимодействия [5, с. 106], приходим к следующему выводу.

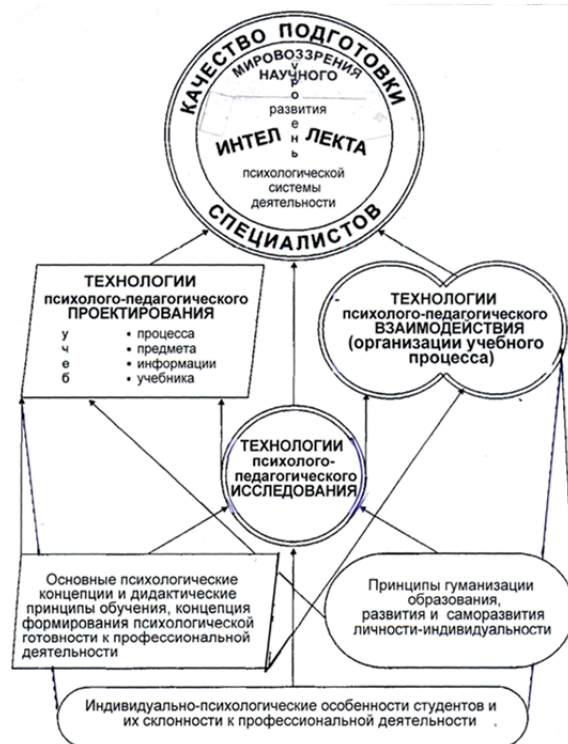
**Личностный потенциал** человека характеризуется различными способностями (познавательными, интеллектуальными творческими, аксиологическими и др.), которые развиваются в процессе активной деятельности личности на основе природных предпосылок (задатков) и психолого-педагогических условий образовательной среды, в т. ч. творческой.

Анализ научной литературы и, проводимая нами более 20 лет диагностика индивидуально-психологических особенностей школьников, студентов [13; 14] позволили выделить наиболее значимые компоненты личностного потенциала (ЛП): познавательный, интеллектуальный, творческий, аксиологический, саморегуляции, самоуправления; саморазвития, самообразования; самореализации, самоактуализации [5].

По мнению философа М.С. Кагана, компонентами личностного потенциала являются гносеологический (познавательный), аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный компоненты [8],

Как же развивать личностный потенциал школьников, студентов?

Согласно созданной с позиций психолого-педагогического подхода концепции (рис. 1), качество обучения выпускников школ, качество подготовки специалистов, бакалавров, магистров в вузах, колледжах определяется по развитию их **научного мировоззрения, интеллекта**, разных, в т. ч. **творческих** способностей и **психологической готовности выпускников** школ к учебной деятельности в последующей системе образования или на производстве, а выпускаемых вузами, колледжами специалистов, бакалавров, магистров к профессиональной деятельности на разных промышленных предприятиях.



*Рис. 1. Концепция качества обучения школьников, качества подготовки специалистов в профессиональном образовании*

При этом качество обучения школьников, качество подготовки специалистов, магистров, бакалавров в системах общего и профессионального образования обеспечивается при применении трех групп психолого-педагогических технологий обучения: исследования, проектирования, организации образовательного процесса.

Посредством этих технологий в процессе обучения реализуются принципы гуманизации образования, развития, саморазвития личности, принципы здоровьесбережения (следование законам развития природы, мироздания, гармонии с окружающей средой гармонии телесной, душевной, духовной природы человека, поисковой активности, аксиологический, самореализации, самоактуализации, самоидентификации), психологические концепции, дидактические принципы обучения, концепция психологической готовности личности к деятельности в разных сферах, в т. ч. учебной, профессиональной и других сферах.

Педагогический опыт авторов и аспирантов свидетельствуют о том, что реализация этих принципов в общем и профессиональном образовании способствует актуализации личностного потенциала, развитию интеллектуальных, профессиональных, творческих способностей обучающихся. Не менее важной при этом является проблема сохранения здоровья школьников, студентов в процессе обучения, жизнедеятельности в целом.

Этому, по нашему мнению, может способствовать **природосообразное** образование, при котором учитываются возрастные психофизиологические особенности и сензитивные периоды развития личности, одновременное развитие функций правого и левого полушарий головного мозга обучающихся, учитываются особенности когнитивных и индивидуальных стилей познавательной деятельности обучающихся и **культуросообразное** образование [9], в образовательном процессе которого обеспечивается развитие творческого потенциала, сознания, мировоззрения, личности и реализуются предложенные нами **принципы здоровьесбережения** – следование законам развития природы, мироздания; гармонии с окружающей средой; гармонии телесной, душевной и духовной природы человека; поисковой активности; аксиологический (ценностные ориентации), самореализации, самоидентификации – быть самим собой, невзирая на обстоятельства (быть самодостаточным) [20].

Кроме того, с позиций психолого-педагогического подхода установлено – активизации, эффективности познавательной деятельности школьников, студентов [7, с. 124] способствует:

- изменение функций участников образовательного процесса, когда педагог не транслятор знаний, а направляющий познавательной деятельности студентов, школьников, а они не пассивные слушатели, а активные преобразователи учебной и внешней информации;
- наличие мотивации познавательной деятельности, вследствие того, что эта деятельность осуществляется в соответствии со склонностями школьников, студентов к определенной предметной или профессиональной сфере деятельности;
- обобщение педагогом учебной информации, ее систематизация и структурирование, представление крупными блоками в виде схем: информационных, структурно-логических (СЛС), ориентировочной основы действий, классификационных и дедуктивному принципу.

Как же и за счет чего в процессе обучения можно обеспечить эти условия?

Изменение функций педагога и студентов возможно, если педагог разрабатывает и применяет такие формы, методы технологии и дидактические, программно-методические средства обучения, которые обеспечивают активную самостоятельную познавательную деятельность обучающихся исследовательского, проектного, творческого характера.

Автором на основании теоретического анализа установлено, что обобщение учебной информации, ее систематизация, представление в основном по дедуктивному принципу (от общего к частному) и крупными блоками в виде структурно-логических схем – СЛС способствует активизации психических познавательных процессов: восприятия, вни-

мания, памяти, мышления, воображения и познавательной деятельности в целом [6].

Кроме того, выявлено как влияет обобщение, систематизация информации и представление по дедуктивному принципу на ее усвоение обладателями разных психофизиологических особенностей (свойств нервной системы, функциональной симметрии-асимметрии полушарий головного мозга), т. к. соответствует:

- лучшему запечатлению (запоминанию) информации личностями с сильной и инертной нервной системой, т. е. обладателями всех темпераментов;

- мыслителям и аналитикам помогает увидеть целое по его элементам, а художникам и синтетикам помогает анализировать детали, элементы блока учебной и иной информации.

Следует отметить также, что представление учебной информации крупными блоками в виде структурно-логической схемы или информационно-логической схемы способствует:

- 1) улучшению характеристик и развитию у обучающихся психических познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи;

- 2) возможности установления школьниками, студентами связей и отношений между понятиями, представлениями, разными темами и разделами изучаемой дисциплины;

- 3) осуществлению обучающимися различных мыслительных операций и приемов интеллектуальной деятельности, т. е. развитию мышления [7].

Таким образом, крупноблочное представление учебной информации способствует активизации познавательной деятельности обладателей разных типов общей нервной системы и функциональной симметрии – асимметрии полушарий головного мозга.

Поэтому в учебные пособия, учебники, в т. ч. компьютерные, необходимо наряду с представлением информации в концептуальной (знаковой) форме, включать информационные, структурно-логические схемы, отражающие содержание разных тем, модулей учебной дисциплины, что способствует эффективному формированию обобщенного образа восприятия по темам, модулям изучаемой дисциплины и обеспечивает ее глубокое осмысление, освоение и формирование системного знания.

Подчеркнем, что эффективность познавательной деятельности студентов зависит от уровня развития их интеллектуальных способностей, в т. ч. пространственного мышления.

Анализ особенностей восприятия и переработки информации, соответствующих каждому из полюсов разных когнитивных стилей, позволил сделать выводы о том, что:

1. Представление учебной информации должно соответствовать доминирующему полюсу когнитивного стиля, так, рефлексивным необходимо представлять информацию зрительно, а импульсивным на слух и зрительно, а синтетикам – в обобщенной форме и по дедуктивному принципу – от общего к частному, а аналитикам – от частного к общему.

2. Для эффективной переработки учебной информации студентам необходимо выполнять задания – задачи, которые соответствовали бы как доминирующему полюсу когнитивного стиля, так и противоположному. Так, аналитикам следует решать задачи не только на анализ, но и на синтез, а синтетикам – на обобщение информации и, ее анализ.

Разработанная нами концепция и анализ результатов диагностики потенциальных возможностей, личностных и интеллектуальных особенностей школьников и студентов, их склонностей к определенной предметной, профессиональной деятельности позволили нам с позиций психолого-педагогического подхода *выявить психолого-педагогические условия развития личности и сохранения ее здоровья* в образовательном процессе, обеспечения его качества в общем и профессиональном образовании. К ним относятся:

- **активная позиция личности обучающихся**, самопознание, способствующее их самовоспитанию, саморазвитию, самореализации, самоактуализации;

- обеспечиваемая педагогом **эффективность образовательного процесса**, ориентация его на учет возрастных особенностей и сензитивных периодов развития психофизиологических функций учащихся, одновременное развитие в учебном процессе функций правого и левого полушарий головного мозга и индивидуальных стилей познавательной деятельности;

- **создание творческой образовательной среды**, где личность активна и ей предоставляется свобода действий и деятельности по освоению внутренней и внешней информации в предметных областях знаний, образовательной системе в целом, что способствует развитию интеллектуальных способностей личности, ее творческого потенциала;

- **применение специально-разработанных дидактических, программно-методических средств обучения и информационных технологий**, учебных пособий, учебников, в том числе электронных, обеспечивающих развитие личности, сохранение ее здоровья;

- **организация образовательного процесса в соответствии с** выявленными, обоснованными нами выше **принципами здоровьесбережения**.

Принимая во внимание, сказанное выше подчеркнем значение информационных технологий, учебно-методических комплексов (УМК), в

т. ч. электронных, для активизации и эффективности образовательного процесса, создания в системах общего и профессионального образования творческой образовательной среды. При этом школьникам и студентам предоставляется возможность активной и эффективной (с меньшими затратами их времени и энергии), в большей степени самостоятельной познавательной деятельности по освоению определенной области знаний.

Примерами являются созданные автором и аспирантами творческие образовательные среды по дисциплинам:

- «Неорганическая химия» в школе, вузе – С.Ю. Андреевой [1];
- «Математика» в школе – Л.М. Голубевой [4]; А.М. Пустынниковой [11];
- «Математика» в вузе – Гиль Л.Б. [3]; Т.В. Тарбоковой [22];
- «Начертательная геометрия и инженерная графика» М.В. Матвеевой [8];
- «Информационные технологии в профессиональной деятельности» Н.Н. Савельевой [12];
- «Иностранный язык в вузе» – В.Ю. Зюбанова [7], Л.В. Павленко [10];
- «Гидромеханика» [15], «Насосы, вентиляторы, компрессоры» – И.Ю. Соколовой [18];
- «Педагогическая психология» – И.Ю. Соколовой [19];
- «Экономика и менеджмент горного производства» – О.В. Богдановой [2];
- «Экология» в школе – Н.В. Ульяновой [23]. «Естествознание» в школе, вузе – Ю.В. Степанченко [21];
- «Теоретические основы электротехники» – Н.П. Фикс [24].

**Творческая образовательная среда** способствует развитию у школьников, студентов разных интеллектуальных, профессиональных, творческих способностей [11;13;14]. Среди них (см. рис. 2) особое значение имеют уровень развития пространственного мышления и доминирование *идеалистического и аналитического стилей* представления и решения *стратегических проблем*, тогда как при доминировании прагматического и реалистического стилей возможно решение только тактических, сиюминутных проблем.

Творческая образовательная среда, идейная по Я. Корчаку, творческая по В. Ясвину способствует сохранению здоровья подрастающего поколения в процессе обучения, потому, что именно в такой среде возможна реализация сформулированных нами принципов здоровьесбережения – сохранения здоровья [20], как поисковая активность, аксиологический, самореализации, самоактуализации и самоидентификации.

Кроме того, творческая среда способствует развитию сознания и научного мировоззрения у школьников, студентов, что позволяет им самим в процессе обучения, жизнедеятельности реализовывать другие принципы здоровья сбережения – следование законам развития природы, мироздания, гармонии с окружающей средой, гармонии телесной, душевной и духовной природы человека.

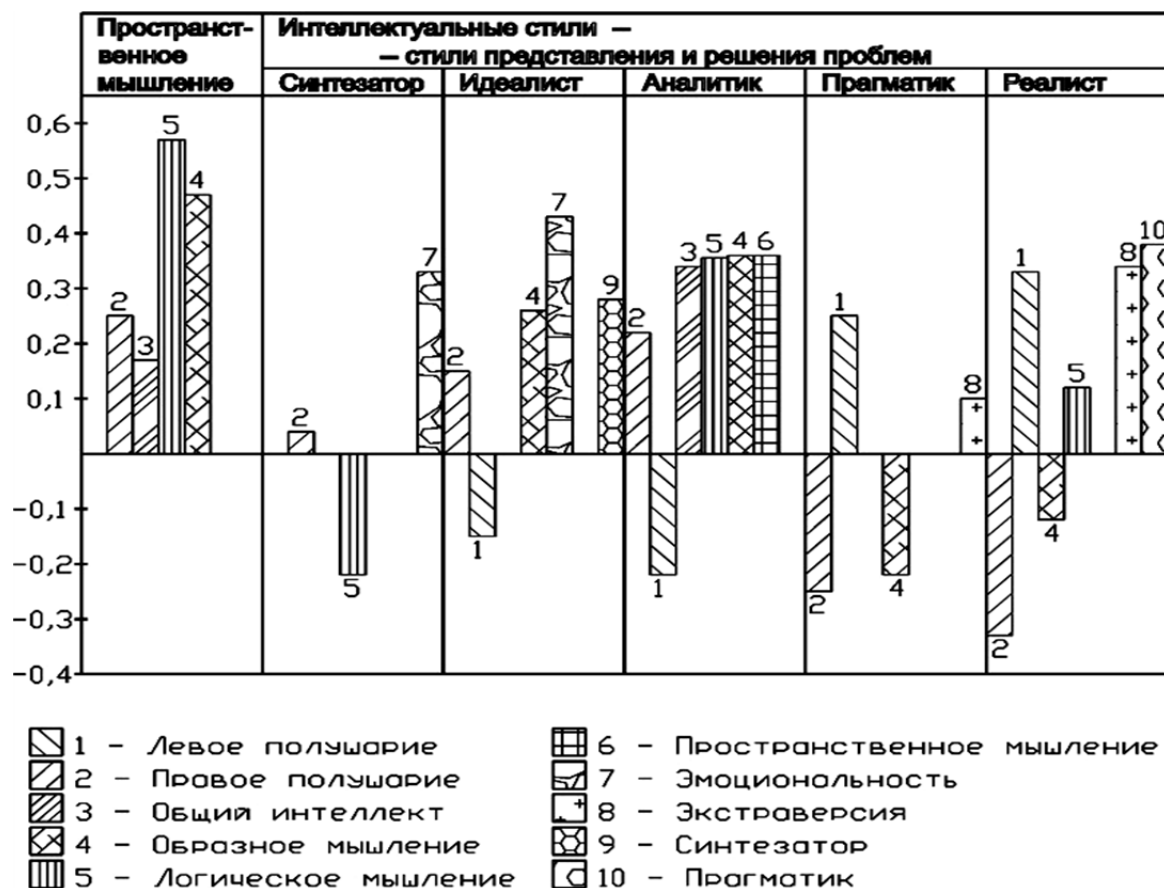


Рис. 2. Взаимосвязи интеллектуальных способностей со стилями представления и решения проблем, результат корреляционного анализа

Исследования, педагогический опыт авторов [3; 5; 7; 17] и аспирантов свидетельствуют о том, что реализация представленных выше психолого-педагогических условий в процессе обучения разным дисциплинам способствуют развитию творческих [11], интеллектуальных [4; 9] способностей школьников, их способностей к саморазвитию [19]; активизации [8] и эффективности познавательной деятельности студентов [15]; развитию интеллектуальных [3], профессиональных [8; 10; 12; 16; 17; 22] способностей студентов и при этом сохранению их здоровья в системах общего и профессионального образования.



## Литература

1. Андреева С.Ю. Дидактические условия и технология активизации познавательной, творческой деятельности учащихся (на примере курса химии): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2003. – 18 с.
2. Богданова О.В. Теоретическое обоснование и технология экономической подготовки студентов технического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2005. – 19 с.
3. Гиль Л.Б. Развитие интеллектуальных умений и способности к саморазвитию студентов технического вуза в процессе математической подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2010. – 23 с.
4. Голубева Л.М. Учебно-диагностический комплекс как средство развития интеллектуальных способностей школьников (на материалах алгебры 9 класса): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2001. – 22 с.
5. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург, 2006. – 170 с.
7. Зюбанов В.Ю. Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе иноязычной подготовки на основе компьютерного комплекса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2007. – 22 с.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
9. Матвеева М.В. Активизация подготовки студентов к инженерно-конструкторской деятельности посредством компьютерных технологий (на примере изучения инженерной графики): дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2003. – 216 с.
10. Павленко Л.В. Оптимизация иноязычной подготовки студентов-юристов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2010. – 23 с.
11. Пустынникова А.М. Дидактические повторения как средство развития комбинаторных способностей школьников (5–11 классов): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2004. – 22 с.
12. Савельева Н.Н. Подготовка будущих бакалавров машиностроения к профессиональной деятельности на высокотехнологичных предприятиях машиностроения автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2015. – 24 с.
13. Соколова И.Ю., Андриенко А.В. Взаимосвязь индивидуально психологических особенностей первокурсников с успешностью их обучения в школе и вузе // Сибирский психологический журнал. – 1997. – Вып. 5. – С. 96–97.
14. Соколова И.Ю., Андриенко А.В. Развитие личности в образовательном процессе вуза и школы // Вестник интегративной психологии. – 2009. – Вып. 7. – С. 165–167.
15. Соколова И.Ю. Качество подготовки педагогических кадров, обеспечивающие его технологии // Вестник ТГПУ: Серия «Педагогика». – 2005. – С. 42–45.
16. Соколова И.Ю. Концепция природо- и культуросообразного образования, обеспечивающего развитие и сохранение здоровья личности. качество обучения // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10 (8). – С. 1818–1824.

17. Соколова И.Ю. Насосы, вентиляторы, компрессоры: учебное пособие со структурно-логическими схемами. – Томск: Изд-во ТПУ, 2015. – 108 с.
18. Соколова И.Ю. Педагогическая психология: учебное пособие со структурно-логическими схемами. – Томск: Изд-во ТПУ, 2013. – 328 с.
19. Соколова И.Ю., Терехина Л.А. Принципы здоровьесбережения как основа формирования культуры здоровья субъектов образовательного процесса вуза // Модернизация послевузовского образования. – 2006. – С. 35–38.
20. Степанченко Ю.В. Подготовка педагогов к формированию у школьников естественнонаучного знания на основе биосфероцентрического подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2007. – 22 с.
21. Тарбокова Т.В. Дидактическая система активизации познавательной самостоятельности студентов как средство эффективности их математической подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2008. – 23 с.
22. Ульянова Н.В. Педагогические условия формирования экологической культуры школьников 5-11 классов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2010. – 22 с.
23. Фикс Н.П. Теоретическое обоснование и опыт применения автоматизированного учебно-методического комплекса (на материалах ТОЭ): дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2002. – 163 с.

***Е.В. Старцева, Е.Я. Бельская***

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

### **ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ КУРАТОРА И СТУДЕНТА-КУРАТОРА С ГРУППОЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Кураторство в Томском политехническом университете зародилось еще в начале двадцатого века, а именно в 1903 году по приказу Николая II, который утвердил инструкцию для кураторов Томского технологического института [2]. Если в самом начале прошлого века был подъем кураторской деятельности, то на границе 90-х годов и практически до середины 90-х г. был небольшой спад. В настоящее время, кураторская деятельность находится, по нашему мнению, на пике своей популярности. Кураторами групп в Томском политехническом университете назначаются, как правило, сотрудники институтов, которые являются параллельно преподавателями вуза [1].

Куратор для студентов первого курса – это своего рода палочка-выручалочка, так как он, в первую очередь, объясняет правила поведения в ТПУ, знакомит с учебным процессом, всегда может проконсультировать в процессе обучения по интересующим вопросам не только

учебного, но и бытового характера, связанных с проживанием в студенческих общежитиях и т. д. С недавнего времени, в помощь куратору группы, в Томском политехническом университете было создано новое студенческое движение, в рамках которого были назначены студенты-кураторы. Целью работы студентов-кураторов является: быть помощниками для куратора-преподавателя группы в адаптации первокурсников. Помощь заключается в проведении, в первую очередь, внеучебных мероприятий, например, походы в различные музеи, на выставки, на мероприятия, предназначенные для студентов вуза. Студенческое кураторство как правило, осуществляется студентами старших курсов очной формы обучения. Студентами-кураторами назначаются ребята по желанию, закрепляются за строго определенной группой и куратором-преподавателем. Создается ежегодное распоряжение на уровне каждого института, входящего в состав университета. Документ формируется в весеннем семестре и издается до первого июля текущего учебного года. В нем отражена информация о количестве групп первого курса, о кураторах-преподавателях и о студентах-кураторах, закрепленных за каждой группой. За координацией действий каждого звена в кураторской работе несет ответственность сотрудник, отвечающий за организацию кураторской деятельности в каждом отдельном институте (как правило, им является старший куратор подразделения). Как для кураторов-преподавателей, так и для студентов-кураторов существует методическая поддержка, осуществляется психологическая помощь всем участникам этого процесса. В течении года проходят различные тренинги и семинары, на которых есть возможность обсудить возникающие вопросы в процессе работы, обменяться опытом и интересной информацией.

Хотелось бы отметить, что очень тяжело подобрать тандем, в котором будут продуктивно работать куратор-преподаватель, студент-куратор и группа-первокурсников. Иногда получается так, что изначально у студента-куратора есть желание быть помощником в группе, но в связи с сильной учебной занятостью ему не представляется возможным осуществить все задуманное с группой. В таком случае, если вовремя не была найдена замена такому студенту, целый год куратор-преподаватель работает один с группой и, конечно, не всегда получается организовать какие-то внеучебные мероприятия для группы, поскольку, как писалось ранее, куратор является преподавателем, и, соответственно, имеет большую нагрузку. Однако, если подобрался хороший тандем, то тогда продуктивность работы увеличивается в разы. Во-первых, студент-куратор уже до начала учебы организовывает поддержку первокурсников в молодежной социальной сети «ВКонтакте», встречается с группой вне учебы, где ребята знакомятся друг с другом, узнают информацию друг о друге

(откуда приехали, что окончили, интересы и т. д.). Приезжие первокурсники, заселяясь в общежитие, начинают формировать свой быт, и здесь студент-куратор также может помочь и дать консультацию по всем вопросам. Во-вторых, для первокурсников еще до начала занятий организуются конкурсы, различные квесты, где студенты первого курса узнают много нового не только об университете, но и о городе, в котором им предстоит провести немало времени [4].

Одно из традиционных мероприятий, которое было организовано центром социальной работы ТПУ, является фото-кросс «Привет, ТПУ!». Цель данного мероприятия состоит в том, чтобы академические группы первого курса, под руководством студента-куратора, познакомились с кампусом университета и достопримечательностями города Томска.

Задачей фото-кросса является развитие творческих способностей у участников, организация активного отдыха студентов, создание комфортной, дружественной атмосферы в группе, умение совместно работать.

Всем командам-участникам, которые зарегистрировались для участия в фото-кроссе, выдается кросс-лист, согласно которому участники должны воплотить в жизнь заданные темы в форме фотографий [3].

Темы каждый год меняются, в этом году, согласно кросс-листу темы были следующие [5]:

- Главный корпус – «ТПУ – 1896»;
- Основной корпус (институтский) – «Технари» (собственная тема университета);
- Библиотека – «Мир Хогвартса»;
- Набережная – «Я люблю Томск»;
- Новособорная – «Привет, Мааам!»;
- Лагерный сад – «Я свободен»;
- Буревестник – «А мы на стиле»;
- Общежитие – «Ежжи, Приезжий»;
- Другие ВУЗы – «Брат за брата»;
- Памятники Томска (один на выбор) – «Моя фантазия»;
- Точка партнеров Тайм-кафе «Вместе».

Согласно темам, ребята должны выполнить задания, сделать фотографии со всеми участниками группы, есть возможность дорабатывать фото в фото-редакторах. По итогу нужно представить свои работы на суд жюри. Кроме этого, все желающие могли увидеть работы студентов на сайте одной из социальных сетей и даже проголосовать за понравившийся снимок, по итогам голосования присуждается приз зрительских симпатий.

Интересный факт, что первокурсники, участники таких конкурсов, приходя на первый час куратора, знают друг друга не только в лицо, но

по именам. В группе создается дружественная атмосфера, которая, впоследствии, очень хорошо помогает куратору, как преподавателю, так и студенту в организации других мероприятий для академической группы. Особенно, когда первокурсники по результатам таких конкурсов, являются призерами I–III мест. У ребят появляется стимул, интерес и азарт, и они понимают, что совместно с коллективом могут добиться многого, как в учебе, так и на бытовом уровне.

Таким образом, совместная работа куратора-преподавателя и студента-куратора в академической группе первокурсников с помощью различных форм деятельности дает положительный эффект, повышает сплоченность группы, что, несомненно, помогает лучшей адаптации студентов первого курса.

### **Литература**

1. Бельская Е.Я. Роль института кураторов в высшем профессиональном образовании // *Advances in Science and Technology*: сборник статей IX международной научно-практической конференции. – М., 2017. – С. 146–148.
2. Инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная императором Николаем II. Режим доступа: [http://portal.tpu.ru:7777/departments/centre/csr/inst\\_kur/Tab](http://portal.tpu.ru:7777/departments/centre/csr/inst_kur/Tab) (дата обращения: 15.09.2017).
3. Ким Д.А. Фото-кросс как часть программы адаптации студентов первого курса // *Лингвистические и культурологические традиции и инновации: сборник статей XVI международной научно-практической конференции* / под ред. Ю.В. Кобенко, К.А. Гирфановой. – Томск: Изд-во ТПУ, 2016. – С. 160–161.
4. Старцева Е.В., Старцев Н.А. Некоторые особенности адаптации студентов первого курса Томского политехнического университета // *Инновационное развитие: ключевые проблемы и решения: сборник материалов международной научно-практической конференции*. – Уфа, 2015. – С. 167–170.
5. Первокурсники ТПУ познакомятся с вузом и достопримечательностями Томска во время фото-кросса. Режим доступа: <http://news.tpu.ru/news/2017/08/08/27565/> (дата обращения: 15.09.2017).

***А.В. Терещенко***

*Томский государственный педагогический университет*

### **СЕМАНТИКА И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТОПОЛЕКСЕМ В СЕЛЬКУПСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУТЕШЕСТВИЯ ШАМАНА ПО МИРАМ)**

В данной статье рассматривается семантика и особенности функционирования топонимов в селькупском фольклоре. Традиционно *то-*

*понимами* называются имена собственные, обозначающие названия географических объектов (континентов, стран, областей, городов, улиц, природных объектов, садов, океанов, морей, рек, озер и т. д.).

Автор статьи предлагает более широкую трактовку и интерпретацию изначального понятия «*топоним*», куда, наряду с названиями географических объектов (городов, рек, озер, морей), включены названия частей ландшафтной оболочки земной поверхности, наименования дорог (путей, маршрутов и препятствий, на которые разделены данные маршруты), названия жилищ людей и мест обитания сверхъестественных существ.

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

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

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

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

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

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

Среди топонимов, встречающихся в земном мире, выделим следующие: жилища селькупов, чум шамана (*мат*). На рисунках имеется изображение двух рек, в честь которых названы фратрии селькупов (*Кассыль кы* – Кедровкина река, *Лимпыль кы* – Орловая река). Интересным является тот факт, что детально прорисована только *Кассыль кы*, а *Лимпыль кы* лишь намечена. Вероятно, автор рисунка принадлежал к *Кассыль пелак тамтыр* (роду Кедровки) и считал себя вправе говорить только о своей мифологии. О *Кассыль кы* говорится «на *Кассыль кы* семь песков, много мелей, плесов. На каждом плесе свои караульщики». Число семь фигурирует не случайно – основной счет селькупов был семеричным, самостоятельные имена числительные имелись до семи включительно. Реки *Кассыль кы* и *Лимпыль кы* имеют общий исток – *йянэн* (*верх реки*) [3, с. 206].

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

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

Перечислим основные топонимы надземного мира: комсонимы (*Интольчиль вэтты* (*Ия лыжный путь*), *Ит тотпыль вэтты* (*Ия на лыжах пройденный путь*). Отсюда следует сделать вывод, что *Млечный путь* в представлении селькупов – это следы ног Ия, который в мороз прошел босиком по всему небу, дошел до его края (где закатывается солнце) и там умер [4].

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

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

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

Подземный мир представлен очень разнообразно, поскольку, для того чтобы вылечить больного, селькупский шаман совершал путешествие к *Илынта/Илынтыль коты имыля* (жизненная старуха, живущая старуха-бабушка – важнейший персонаж селькупской мифологии. Она «дает новорожденному люльку, шаману – облачение, умершему – гроб») [4].

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

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

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

В селькупском фольклоре встречаются следующие названия дерева: *нут чельингытыль чельинтыль лампыль лозыль по* («богом, небом рожденное, солнечное, с поплавками дерево»); *шуньчипыль пумыль по* («дерево с дуплом, пустое внутри»); *сельчи контыль по* («семикорневое дерево»).

Трансформация образа дерева как связующего звена заметна в более поздних рисунках, где встречается лестница или дорога. Фольклорный сюжет о камлании шамана претерпевал изменения, что привело к подмене термина *по* (дерево) на слово *вэты* (дорога) [5, с. 112].

Таким образом, деление пространства на земной, надземный и подземный миры базируется на мифологических представлениях сель-



купах о мире. Более детальное описание получили надземный и подземный миры, в то время как в земном мире представлены базовые пространственные вехи (чум, дорога, река, озеро). Путешествие шамана во время камлания выстроено подробно, с указанием как начала, так и конца маршрута.

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

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

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

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

## Литература

1. Кузьмина Е.Н. Сибирский фольклор: материалы и исследования. – СПб.: Изд-во Европейского дома, 2005. – 299 с.
2. Селькупские сказки. 2014. Режим доступа: <http://www.skazk.ru/catalog/selkupskie-skazki/> (дата обращения: 28.09.2017).
3. Тучкова Н.А. Фольклорные тексты с героем Итя в собрании А.И. Кузьминой // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 2 (130). – С. 205–208.
4. Фольклор народов Сибири. 2016. Режим доступа: <http://bsk.nios.ru/enciklodediya/folklor-narodov-sibiri> (дата обращения: 30.09.2017).
5. Хелимский Е.А. Самодийская мифология. – М.: Мифы народов мира, 1982. – 228 с.

**Д.М. Токмашев, В.М. Лемская**

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет  
Томский государственный педагогический университет*

## **ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЧУЛЫМСКО-ТЮРКСКОГО И ТЕЛЕУТСКОГО ЭТНОСОВ<sup>3</sup>**

Время и пространство как фундаментальные характеристики континуума находят свое выражение в любом языке в качестве базовых категорий языкового мышления [1], временные представления вторичны и базируются на пространственных.

Система средств выражения этих характеристик в естественных языках образует функционально-семантическое поле, включающее лексические и грамматические способы выражения пространственно-временных отношений.

Система выражения пространственно-временной семантики в миноритарных языках (например, в чулымско-тюркском и языке бачатских телеутов) в целом недостаточно исследована. Положение дел усугубляется тем, что как чулымско-тюркский, так и телеутский языки находятся под угрозой исчезновения. Представляется, что сопоставительное изучение образов пространства и времени как важнейших дискретизаторов картины мира, позволит выявить константы и переменные данных образов как у представителей одного этноса, так и универсальные и этнокультурные черты у представителей разных этносов.

В чулымско-тюркском языке и языке бачатских телеутов пространственно-временные отношения выражаются двумя основными способами: синтетическим и аналитическим [2]. В качестве иллюстраций ниже выступают языковые примеры, собранные авторами в ходе полевой работы среди носителей чулымско-тюркского и телеутского этносов в 2006-2017 гг. [3; 4].

К синтетическому способу выражения отношений пространства и времени относится прежде всего система выражения падежных флексий локативно-темпоральных падежей, а именно – LOC: местно-временного, DAT: дательного-направительного и ABL: исходного. Приведем примеры:

- местно-временной падеж на + DA:  
чул. *ärgä-dä* ‘старый-LOC; в древности, раньше’;

---

<sup>3</sup> Проект РГНФ No 15-34-01226a2 «Этнокультурная специфика образов пространства и времени в языковом сознании представителей селькупского, хантыйского, чулымско-тюркского и русского этносов в условиях контактного взаимодействия»

тел. *jür-gen-de* ‘ходить-PTCP-LOC; пока (когда) ходил’;

- дательно-направительный падеж на +(G)A:

чул. *ajak jaan-ya* ‘нога сторона-DAT; у ног (ставить), к ногам’;

тел. *odu-ya* ‘шалаш-GA; в шалаш (зайду)’;

- Исходный падеж на +DXN:

чул. *an-din* ‘он-ABL; оттуда, от него’;

тел. *qol-ï-nay* ‘рука-POSS.3SG-ABL; из рук(и)’.

Как видно из приведенных примеров, как в чулымско-тюркском, так и в телеутском языках выражение пространственно-временных отношений через падежную систему весьма однородно и отвечает общетюркским закономерностям.

Аналитический способ выражения отношений пространства и времени представляет собой разветвленную систему комплексного употребления словосочетаний с NML.FN: служебными именами и POSTP: послелогами.

Служебными именами пространственно-временной семантики называются грамматикализованные формы существительных локативно-темпоральной семантики. Обычно их исходная форма реконструируется для более раннего этапа, в синхронном срезе она не устанавливается и, соответственно, не употребляется [5; 6]. Приведем таблицу служебных имен для телеутского и чулымско-тюркского языков в форме местно-временного падежа на +DA.

	тел.	чул.
‘под, внизу’ < *алд	<i>алдында</i>	<i>altında</i> <i>alton</i>
‘впереди, спереди’ < *ал	<i>алында</i>	<i>alında</i> ‘впереди’
‘среди, между’ < *ара	<i>аразында</i>	<i>ažarozunda</i> ‘в лесу’ <i>talarozunda</i> ‘в тальнике’
‘внутри’ < *ич	<i>ичинде</i>	<i>Ištindä</i>
‘на краю’ < *јақа	<i>јақазында</i>	<i>čayizi</i> ‘край чего-л’
‘вблизи, рядом’ < *јан	<i>јанында</i>	<i>Šanda</i>
‘на краю, с краю’ < *қаш	<i>қажында</i>	<i>kas</i> ‘горка, бугор, берег’
‘сзади’ < *кийин	<i>кийининде</i>	<i>käst</i> ‘задняя часть’
‘на краю, вне’ < *қыр	<i>қырында</i>	<i>kiriŋda</i>
‘на краю, с краю’ < *куйу	<i>куйузында</i>	
‘в середине, в центре’ < *орто	<i>ортозында</i>	<i>Ortusunda</i>
‘в начале’ < *паш	<i>пажында</i>	<i>Pašta</i>
‘на внеш. поверхности’ < *сырт	<i>сыртында</i>	~ <i>sirt(i)</i> ‘кромка’
‘внизу, у подножья’	<i>tözinde</i>	
‘на дне’ < *түп	<i>түбинде</i>	<i>Tüvündä</i>
‘снаружи, вовне’ < *тыш	<i>тыжында</i>	<i>Tasxarında</i>
‘в конце’ < *уч	<i>учында</i>	<i>už'u</i> ‘кончик’
‘на, над, сверху, наверху’ < *үс	<i>үсүнде</i>	<i>Üstün</i>

В целом наблюдается весьма высокая степень соответствий между телеустскими и чулымско-тюркскими формами. При этом есть и отличия. Так, моделью образования служебного имени является «именная основа + показатель принадлежности (поссесивности: POSS) + аффикс падежа». В чулымско-тюркских примерах зачастую аффикс падежа отсутствует (например, *kiriŋda* вместо ожидаемого системного *kir(i)ŋ- \*in-da*, либо *šanda* вместо ожидаемого *šan- \*in-da* и пр.).

Кроме того, интересен пример с маркером, обозначающим ‘среди, между’ в чулымско-тюркском языке. Формант, восходящий к основе *\*ara* ‘срединная часть’ зафиксирован только в лексикализованной форме в двух случаях: *ažarozunda* (< *\*aʁaʃ ara-(S)I(n)-DA* ‘дерево середина-POSS-LOC’) ‘в лесу’ и *talarozunda* (< *\*tal ara-(S)I(n)-DA* ‘тальник середина-POSS-LOC’) ‘в тальнике’). Логично предположить, что местоположение в центре чего-либо у чулымских тюрков особенно остро ощущалось именно в лесу, среди деревьев.

Рассмотрим другие формы служебных имен.

Служебные имена с аблативной семантикой:

тел.		
алдынаң	< <i>*ald</i>	‘из-под, снизу’
алынаң	< <i>*al</i>	‘спереди’
аразынаң	< <i>*ara</i>	‘из середины, из промежутка между чем-либо’
ичинең	< <i>*iç</i>	‘изнутри’
јаказынаң	< <i>*jaqa</i>	‘с края, от края’
јанынаң	< <i>*jan</i>	‘от боковой поверхности’
қажынаң	< <i>*qaiç</i>	‘от края, от кромки’
кийининең	< <i>*kiiin</i>	‘из-за, от тыльной части’
қырынаң	< <i>*qyr</i>	‘от края’
қуйузынаң	< <i>*quyu</i>	‘от края’
ортозынаң	< <i>*orto</i>	‘с середины’
пажынаң	< <i>*paç</i>	‘с начала, от начала’
сыртынаң	< <i>*syrt</i>	‘с внешней поверхности’
төзинең		‘снизу, от подножья’
түбинең	< <i>*tup</i>	‘со дна’
тыжынаң	< <i>*tyç</i>	‘из внешней стороны, извне, снаружи вовнутрь’
учынаң	< <i>*uç</i>	‘от конца, с конца’
үсүнең	< <i>*uç</i>	‘с верха, с поверхности’

Служебные имена с лативной семантикой:

тел.		
алдына	< <i>*ald</i>	‘вниз, под низ’
алына	< <i>*al</i>	‘вперед’
аразына	< <i>*ara</i>	‘в середину, в промежуток между чем-либо’
ичине	< <i>*iç</i>	‘вовнутрь’
јаказына	< <i>*jaqa</i>	‘на край’
јанына	< <i>*jan</i>	‘к, рядом (по направлению)’

қажына	< *қаш	‘на край’
кийинине	< *кийин	‘назад, сзади (по направлению)’
қырына	< *қыр	‘на край’
қуйузына	< *қуйу	‘на край’
ортозына	< *орто	‘в середину, в центр’
пажына	< *паш	‘в начало’
сыртына	< *сырт	‘на внешнюю поверхность’
төзине		‘вниз, к подножью, к основанию’
түбине	< *түп	‘на дно’
тыжына	< *тыш	‘наружу, вовне’
учына	< *уч	‘в конец’
ұсұне	< *ұс	‘наверх, на поверхность’

В настоящее время служебных имен с аблативной и лативной семантикой для чулымско-тюркского языка не установлено. Это может говорить в пользу того, что этнокультурная специфика образов пространства и времени в языковом сознании представителей чулымско-тюркского и телеутского этносов весьма различается. Необходима, однако, верификация полученных данных в ходе дальнейшей полевой работы.

### Литература

1. Невская И.А. Функционально-семантическое поле пространственности в языках Сибири // Шорская филология и сравнительно-сопоставительные исследования. – 1998. – Вып. 1. – С. 3–17.
2. Баскаков Н.А. Тюркские языки. – М., 2006.
3. Токмашев Д.М. О предикативной посессивности в телеутском языке // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2016. – Вып. 4 (14). – С. 50–59.
4. Лемская В. М. Выражение категории посессивности через отношения предикации в чулымско-тюркском языке // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2016. – Вып. 4 (14). – С. 37–42.
5. Erdal Marcel. A grammar of old Turkic. – Leiden; Boston; Köln: Brill, 2004. – 575 p.
6. Древнетюркский словарь / под ред. В.М. Наделяева и др. – Л.: Наука, 1969. – 676 с.

**А.В. Цепилова**

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

В связи с ситуацией в международном научном сообществе и на рынке труда владение языком профессионального общения становится всё более важным для выпускников вузов. Особенно это касается инженерных специальностей, поскольку техника и технологии являются именно теми сферами, в которых наиболее эффективно осуществляется международное сотрудничество и перенимается зарубежный опыт. Получение рядом российских университетов статуса ВИУ делает проблемы преподавания языка специальности в техническом вузе еще более актуальными: перед студентами и молодыми преподавателями открываются прекрасные возможности для ведения научных исследований на международном уровне, грантовой деятельности, стажировок и т. п. Таким образом, дисциплина Иностранный язык автоматически переходит из числа «непрофильных» в разряд тех, средствами которых можно решить целый ряд задач, стоящих перед университетом.

Однако в настоящее время процесс формирования компетенций, необходимых для успешного общения в профессиональной сфере, осложняется целым рядом проблем. Среди них можно выделить исключение из учебного плана дисциплины «Профессиональный иностранный язык», слабую информированность преподавателей иностранного языка о реальных профессионально-коммуникативных потребностях инженеров определенного направления подготовки, недостаточное внимание к содержательной стороне профессиональной коммуникации в теоретических исследованиях, посвященных феномену иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности инженера [1; 2; 4], необходимость адаптации традиционных методов преподавания иностранного языка к целям и задачам инженерного образования в целом.

На наш взгляд, решить эти проблемы и сделать процесс обучения эффективным можно через интеграцию иноязычной коммуникативной компетенции инженера с его профессиональными компетенциями. Иными словами, иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность выпускника технического вуза должна рассматриваться как интегративное новообразование, включающее профессиональные знания, коммуникативные умения и личностные качества, необходимые для успешного профессионального общения. Необходимость такой ин-

теграции в образовательном процессе обосновывается в нашей статье [6] с точки зрения тенденций в современной педагогической науке, а также других областях, имеющих отношение к преподаванию иностранных языков. В данной работе мы подробнее остановимся на дидактических принципах, в русле которых, на наш взгляд, следует организовывать учебный процесс, направленный на интегративное развитие соответствующих компетенций.

Основные дидактические и методические принципы обучения иностранным языкам подробно рассматриваются как в монографиях, так и в учебных пособиях, посвященных проблемам лингводидактики [3; 5]. Необходимость их реализации в рамках любой модели обучения иностранному языку представляется очевидным фактом. В настоящей статье мы рассмотрим, как некоторые из них трансформируются в соответствии с целями и задачами интегративного развития компетенций, и приведем ряд авторских положений, которым, на наш взгляд, должен подчиняться процесс обучения иностранному языку для специальных целей.

Важнейшим с точки зрения лингводидактики всегда являлся принцип *аутентичности*. Традиционно он предполагает обучение с помощью графических и аудитивных текстов, которые были созданы носителями языка для носителей языка. Однако для языковой подготовки инженеров этот принцип приобретает особое значение. Английский язык является средством общения в международном профессиональном и научном сообществе, поэтому современным инженерам в рамках профессиональной деятельности приходится общаться не только с его носителями. Поэтому в образовательном процессе речь должна идти не столько о лингвистической, сколько о научной или профессиональной аутентичности. Иными словами, важно, чтобы используемые материалы были созданы одними специалистами в соответствующей предметной области для других специалистов.

Поскольку преподаватели-лингвисты зачастую не обладают достаточным уровнем познаний в специальности, чтобы оценить качество материалов, мы предлагаем обращаться к базам SCOPUS и Web of Science, где все статьи и монографии являются качественными с точки зрения языкового оформления и представляют собой определенный эталон в плане организации научной статьи, в них соблюдены все принципы ведения исследования, а также присутствует информация, которая позволит студентам углублять и расширять свои знания по специальности. Целесообразно также использовать и аутентичную учебную литературу по общепрофессиональным и специальным дисциплинам.

Другим важнейшим принципом мы считаем *принцип опоры на партнерскую модель взаимодействия преподавателя и студентов*. Учащиеся уже обладают определенным набором профессиональных знаний, а, следовательно, имеют представления о содержательной стороне профессиональной коммуникации. Соответственно, учебный процесс следует выстраивать таким образом, чтобы знания преподавателя в области иноязычной коммуникации и знания студента по специальности дополняли друг друга. Это означает и учет пожеланий студента относительно тематики обучения и организационных форм, поскольку учащиеся зачастую лучше знают, что им нужно для реального профессионального общения. Однако при реализации обозначенного принципа в реальной образовательной практике следует проявлять определенную осторожность, потому что пожелания студентов могут быть продиктованы не соображениями полезности с содержательной точки зрения, а, например, возможностью лёгкого получения зачета по дисциплине.

Ещё одним важнейшим принципом мы считаем *отбор содержания и организационных форм обучения в соответствии с ФГОС для конкретного направления подготовки*. Иными словами, тематика учебных заданий должна перекликаться с содержанием профильных дисциплин, а организационные формы должны быть максимально приближены к тем видам деятельности, которые предстоит осуществлять инженеру, работающему по данной специальности. Образовательный стандарт является хорошим ориентиром для преподавателя иностранного языка, который изначально имеет весьма ограниченное представление о специфике будущей профессиональной деятельности своих студентов.

Кроме того, интегративное развитие компетенций должно подчиняться *принципу активизации когнитивных процессов*. Очевидно, что любое интегративное психологическое новообразование может быть сформировано только в условиях активной мыслительной деятельности учащегося. Говоря об интеграции именно профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций, мы имеем в виду необходимость стимулировать мыслительную деятельность студентов, направленную на поиск взаимосвязей между элементами профессиональных компетенций и элементов иноязычной коммуникативной компетенции и их применение в процессе профессионального общения.

Последним принципом, на котором мы хотим остановиться, является принцип *регуляции учебной и квазипрофессиональной деятельности*. Под регуляцией мы подразумеваем оптимальное соотношение видов учебных заданий, которые имитируют реальную профессиональную деятельность учащихся (отбираются с опорой на ФГОС) и подготовительных упражнений: на освоение профессиональной терминологии,



формирование соответствующих коммуникативных умений и т. п. Естественно, большую часть времени должна занимать квазипрофессиональная деятельность, поскольку именно она обеспечивает подготовку к профессиональной коммуникации в реальных условиях, однако подготовительные этапы, на которых доминирует учебная деятельность и традиционные методы лингводидактики, также являются чрезвычайно важными.

Итак, мы перечислили принципы обучения, согласно которым должен выстраиваться образовательный процесс, нацеленный на интегративное развитие профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров. Упомянем также, что в настоящее время на базе ФТИ и ИНК НИ ТПУ ведется опытно-экспериментальная работа, результаты которой показывают, что реализация вышеперечисленных принципов в сочетании с другими компонентами модели интегративного развития профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций повышает эффективность обучения как в отношении коммуникативных умений, так и в плане мотивации студентов к изучению языка специальности и их осведомленности о сферах его применения.

### Литература

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.
2. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2009. – 31 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
4. Костюкова Т.А., Морозова А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография. – Томск: Изд-во ТПУ, 2011. – 180 с.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
6. Цепилова А.В., Михалева Л.В. Иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность будущего инженера как результат интеграции его профессиональных компетенций и коммуникативных умений (на примере специальности «Электроника и автоматика физических установок») // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2016. – №. 2. – С. 64–68.

*Д.Д. Эрдынеева*

*Бурятский государственный университет*

**К ВОПРОСУ ОБ АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ  
АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОБМАНА  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ**

Аксиология или теория ценностей – «философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, то есть о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности» [8, с. 731].

Аксиология – это определенным образом организованная совокупность знаний о способах оценки ситуации и их частей, которая лежит в основе выбора тех или иных практических действий. По мнению А.В. Кунина, «оценка – это объективно-субъективное или субъективно-объективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами эксплицитно или имплицитно» [5, с. 181]. В.Н. Телия определяет оценку как «мнение о ценности» [6, с. 110].

Согласно взглядам английского лингвиста Р.М. Хеара, объект может характеризоваться с помощью оценки и с помощью дескриптивных высказываний [7]. Цель описания – сделать так, чтобы слова соответствовали миру, цель оценки – сделать так, чтобы мир соответствовал словам [4]. Многие отечественные лингвисты обращались к проблеме оценки [3; 2; 1]. У оценки предикативная природа, она обычно связывается с аксиологическими предикатами «хорошо»/«плохо».

Основываясь на теории Р.М. Хеара, А.Н. Баранов также различает дескрипцию и оценку. В классификации А.Н. Баранова между дескриптивной и общей оценкой лежит ряд промежуточных уровней, которые характеризуются постепенным убыванием дескриптивности [2].

Для выявления аксиологического потенциала английских идиом со значением обмана в художественном дискурсе рассмотрим эпизод из произведения А. Кристи «Why didn't they ask Evans?». Так, происходит диалог двух молодых людей Бобби и Фрэнки, занимающихся сыском. Герои задаются вопросами, ответы на которые помогают им обнаружить настоящего преступника. Иначе говоря, в ходе разговора детективы выявляют причинно-следственные связи, верифицируя обман преступника Лжениколсона:

«My God!» cried Bobby.

«What is it?»

«Frankie, that wasn't Nicholson who came here just now!»

«Have you gone quite mad? Who was it then?»

«I don't know – but it wasn't Nicholson. All along I felt there was something wrong – but couldn't spot it, and your saying «ears» has given me the clue. When I was watching Nicholson the other evening through the window I specially noticed his ears – the lobes are joined to his face. But this man tonight – his ears weren't like that.»

«But what does it mean?» Frankie asked hopelessly.

«This is a very clever actor impersonating Nicholson.»

«But why – and who could it be?»

«Bassington-ffrench,» breathed Bobby. «Roger Bassington-ffrench. We spotted the right man at the beginning and then – like idiots, we went astray red herrings.»

«Bassington-ffrench?» whispered Frankie. «Bobby, you are right. It must be. He was the only person there when I taunted Nicholson about accidents.»

«Then it really is all up,» said Bobby. «I've still had a kind of sneaking hope that possibly Roger Bassington-ffrench might nose out trial by some miracle. But now the last hope's gone. Moira's a prisoner; you and I are tired hand and foot. Nobody else has the least idea where we are. The game's up, Frankie» [9, с. 134–135].

Контекст ситуации максимально приближен к охоте, поскольку речь идет о криминальном расследовании. Интенциональность участников почти по букве охотничья: отыскать добычу vs. уйти от охотника. Интенциональный горизонт героев, Фрэнсис Дервент и Бобби Джонс, определяемый в описываемом эпизоде интенциональным состоянием отчаяния (Frankie asked hopelessly; The game's up, Frankie), с необходимостью задает намерение совершить определенный речевой акт, объясняющий факт попадания в западню, на которую рефлексировать участники диалога.

Так, вначале Бобби инициирует умозаключение, своего рода, эвристический тезис о том, что преступник на самом деле не является доктором Николсоном: «Frankie, that wasn't Nicholson who came here just now!». Затем герой последовательно излагает свои соображения, которые основываются на интерпретации прошлого знания. В основе его решающего довода выступает следующий аргумент: «the lobes are joined to his face. But this man tonight – his ears weren't like that». Герой совершает речевые акты-дескриптивы, где «слова оказываются приспособленными к миру». Степень уверенности персонажа в высказанном предположении возрастает по мере того, как разворачивается диалог. Можно сказать, что окончательная уверенность героя достигается благодаря ответной реплике согласия героини, резюмирующей окончательный вывод: «Bobby, you are right. It must be. He was the only person there

when I taunted Nicholson about accidents». Тем самым у Бобби повышается степень приверженности истине того, что утверждается пропозицией <Этот человек не Николсон>.

В ходе диалога открывается ниша для соответствующей идиомы со значением обмана: *draw a red herring across the path* – «сбить кого-л. со следа, ввести в заблуждение» на фоне попадания в западню. В рамках аргументации, очевидно, что иллюкутивная цель речевого акта, частью которого является идиома *go astray red herrings*, – ассертив. Фразеологическая единица отражает жанровую доминанту произведения – детектив, поэтому ее появление оправдано.

Как известно, для прагматического подхода к языковым явлениям релевантным остается мнение говорящего/интерпретатора: в каких условиях осуществляется это сообщение и т. п. [6]. Молодые детективы, будучи в неволе, путем умозаключений разоблачают обманщика Лжениколсона. По мнению героев, преступник обманул детективов так, «как если бы преследуемый бросил селедку, чтобы сбить преследующих со своего следа посредством ложного запаха». Здесь, по-видимому, включается в действие модус фиктивности «как если бы» по В.Н. Телия [6], причем образ селедки воздействует даже на органы обоняния читателей/наблюдателей. Прагматическая функция идиомы заключена в иллюкутивной силе идиомы, которая хорошо просматривается в процедурной записи знания: «знай, что X обманул, считай, что это «плохо», вообрази, что X сбил со следа, испытай «чувство-отношение» неодобрения».

Представляется, что данная идиома, будучи воспроизводимой фразеологической единицей, используется в тексте по аксиологическому «следу» прототипической ситуации, тая в себе свернутую иллюкуцию. Иначе говоря, в тексте используется, скорее всего, аксиологический ресурс идиомы, то есть усвоенная, закреплённая схема связи интенционального состояния с его вербальным выражением. Идиома *draw a red herring across the path*, трансформированная в дискурсе как *go astray red herrings* – «идти по ложному следу, быть сбитым со следа» манифестирует ее высокую знаковую ценность.

В данном фрагменте дискурса уместно развернуть прототипический сценарий ситуации обмана, где обманывающий и обманываемые – это, соответственно, преследуемый преступник и преследующие его охотники. Опытный преступник гораздо опытнее (This is a very clever actor impersonating Nicholson), чем его молодые преследователи (like idiots). На тропе преследования убегающий протаскивает копченную селедку по собственному следу, тем самым, сбивая свой запах. При этом выясняется, что один из преследователей почувствовал что-то не-

ладное (All along I felt there was something wrong – but couldn't spot it), однако не смог верифицировать обман. Идиома репрезентирует развязку непрототипического сценария I (попытка обманывающего S1 потерпела фиаско, так как обманываемый S2 верифицировал обман S1. Идиомы этого типа обнаруживают перлокутивный эффект).

Как представляется, тема запаха является фокусной в дискурсе. В частности, на это указывает глагол «nose out» – «пронюхать, чуют». Можно отметить также, что в ходе диалога героями часто употребляются глаголы перцепции (felt; was watching; noticed; nose out). Видимо, их употребление предопределено той ролью (детективов), на которую претендуют молодые люди. Очевидно то, что для профессиональной речи как охотников, равно как и детективов характерно употребление подобной лексики.

Идиома воспроизводится в тексте как наиболее адекватное средство для описания ситуации обмана, эксплицируя при этом негативную оценку, поскольку для обыденного сознания быть обманутым – это «плохо», поэтому идиома маркирована отрицательно (таким образом, определяется общая оценка). Фразеологическая единица, помимо общей оценки, реализует также гомеостатическую оценку (и результат достигнут: герои обмануты) как отражение перлокутивного эффекта. Мы вправе говорить о том, что вышеозначенная идиома реализует свой аксиологический ресурс в оценочной стратегии Г-оценка → О-оценка [2].

Примечателен тот факт, что обман ассоциируется не только с охотой, но и с театральной игрой: «This is a very clever actor impersonating Nicholson». По-видимому, это связано с тем, что обман осуществлялся посредством имитации поведения настоящего Николсона, благодаря талантливой игре преступника.

Итак, анализ дискурса показал, что иногда английские идиомы со значением обмана, будучи воспроизводимыми фразеологическими единицами, могут использоваться в художественном дискурсе по аксиологическому «следу» прототипической ситуации, тая в себе свернутую иллюзию. Иначе говоря, в тексте используется, скорее всего, аксиологический ресурс идиомы, то есть усвоенная, закреплённая схема связи интенционального состояния с его вербальным выражением.

### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Баранов А.Н. Аксиологические стратегии в структуре языка (паремиология и лексика) // Вопросы языкознания. – 1989. – № 3. – С. 74–90.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 228 с.

4. Ивин А.А. Теория аргументации. – М.: Гардарики, 2000. – 416 с.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз. – Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.
6. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
7. Хеп Р.Н. Дескрипция и оценка // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – Вып. 16. – С. 183–195.
8. ФЭС Философский энциклопедический словарь / под. ред. Л.Ф. Ильичева. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
9. Christie 3 Christie A. Why didn't they ask Evans? – М.: Высшая школа, 1991. – 175 p.

***Е.Ю. Юрченкова, Н.В. Полякова***

*Национальный исследовательский Томский государственный университет  
Томский государственный педагогический университет*

### **КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ НОМИНАЦИИ РАСТЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ НОМИНАЦИИ ПО ВРЕМЕНИ ПРОИЗРАСТАНИЯ)<sup>4</sup>**

Целью настоящего исследования является сопоставление механизмов реализации когнитивной стратегии номинации (КСН) растений по времени их произрастания в русском и немецком языках. В качестве материала привлекаются русские и немецкие диалектные отзоонимные фитонимы (наименования растений, образованные от наименований животных).

Если под когнитивной стратегией понимаются «закономерности выбора способов решения задач познания для достижения определённых целей» [7, с. 63], то КСН можно определить как мыслительную операцию по выявлению признака объекта, наиболее релевантного в ситуации именованного, иначе, когнитивного признака (КП) объекта [6, с. 16–17; 14, S. 246], и выбору подходящих средств языковой репрезентации КП. Механизм реализации КСН напрямую зависит от прагматических факторов, воздействующих на сознание именуемого субъекта в момент номинации, а также от объёма и характера его концептуальных и языковых знаний [5, с. 38]. Целью реализации КСН является создание коммуникативно необходимой языковой единицы [10, с. 52]; применительно к номинации объектов растительного мира – создание наименования растения или фитонима.

---

<sup>4</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-34-01226 а2 «Этнокультурная специфика образов пространства и времени в языковом сознании представителей селькупского, хантыйского, чулымско-тюркского и русского этносов в условиях контактного взаимодействия».

Любая КСН включает совокупность качественно однородных КП и валидных для их выражения языковых способов и моделей номинации. В качестве примера рассмотрим КСН растений по времени их произрастания. Анализ русских и немецких отзоонимных фитонимов показывает, что диалектоносители реализуют данную КСН в случаях, если совпадают:

- 1) жизненный цикл растения и временной цикл животного и
- 2) жизненный цикл растения и временная символика, которую животное несет в народной культуре.

В первом случае метонимическая связь между растением и животным устанавливается, исходя из практического опыта, приобретённого в ходе наблюдений за окружающим миром. Например, чистотел (*Chelidonium majus* L.), который расцветает с прилётом ласточек и увядает с их отлётом [3, с. 216–217; 12 (VII), S. 1392], получает в русских и немецких диалектах названия том. *ласточкина трава*, в.-нем. *Schwalbenkraut* букв. ‘ласточкина трава’. Яровая рожь обозначается новгор., пск. *овыдня*, т. к. в период её цветения оводы откладывают свои личинки под кожу коров и лошадей [9 (XXII), с. 300].

Через отождествление с первыми весенними животными диалектоносители отражают начало жизненного цикла различных весенних растений. Так, в среднерусских говорах безвременник (*Colchicum bulbocodium subsp. versicolor* (Ker Gawl.) K. Perss.) именуется сред.-рус. *гадючий просорень* букв. ‘змеиный подснежник’, т. к. он прорастает, когда змеи выползают из нор после зимней спячки. Аналогичный КП вербализован в северонемецком наименовании белоцветника (*Leucojum vernum* L.) – остф. *Schlangenkraut* букв. ‘змеиная трава’ [13, S. 184].

Наименования многих раннецветущих растений в диалектах русского и немецкого языков образованы от наименований птиц, прилетающих с наступлением весны. Так, в немецких диалектах отмечаются фитонимы, содержащие наименования жаворонков, чёрных дроздов, чибисов, аистов, журавлей. Например, первоцвет (*Primula farinosa* L.) именуется юж.-нем. *Lerchenblümlein* букв. ‘цветочек жаворонка’, подснежник (*Galanthus nivalis* L.) – швейц. *Amsele-Blueme* букв. ‘цветок чёрного дрозда’, живучка (*Ajuga reptans* L.) – шлезвиг. *Kiwittsblom* букв. ‘цветок чибиса’ и т. д.

Определение наступления весны и подходящего времени для некоторых бытовых занятий и полевых работ может связываться в народной культуре с началом пения или размером птиц. В первую очередь, речь идёт о пении кукушки, что подтверждают народные приметы рус. *Кукушка колосом подавилась* [9 (XVI), с. 48], рус. *Когда кукушка закукует, надо, чтобы семена уже засеяны были* [2, с. 235], нем. *Der frühling*

*beginnt, wann der gouch guket* ‘Весна наступит, когда кукушка закукует’ [12 (V), S. 710–711] и т. п.

Различные растения, вегетативные циклы которых совпадают со временем кукования кукушки, получают в диалектах обоих языков соответствующие отзоонимные наименования. Носители южно-русских говоров именуют ранние сорта горошка юж.-рус. *зозульчин голосок* (*Vicia pisiformis* L.). Немецкие диалектоносители связывают с пением кукушки начало сбора и употребления в пищу кислицы (*Oxalis acetosella* L.) [12 (VII), S. 959–960] – юж.-нем. *Gaucklee* букв. ‘кукушкин клевер’.

В немецкой народной культуре пение кукушки также знаменует наступление времени, когда исчезает необходимость надевать тёплую обувь и перчатки [11, S. 327]. Таким образом, отдельные части некоторых весенних растений отождествляются с одеждой для этой птицы. Например, в баварском диалекте соцветия горечавки (*Gentiana acaulis* L.) получили названия сред.-бав. *Gugguhandschuhe* букв. ‘кукушкины перчатки’ и юж.-бав. *Guggaschuah* букв. ‘кукушкин башмак’.

По размеру птиц в южных регионах Германии определяли качество всходов на полях. Всходы считались хорошими и обещали богатый урожай, если в день Святого Марка (25 апреля) их высота была достаточной, чтобы скрыть присевшую на поле ворону [12 (V), S. 365–366]. «Вороньи» названия получили также некоторые луговые и лесные цветы, например, первоцвет (*Primula auricula* L.) – юж.-нем. *Kraobloama* букв. ‘вороний цветок’.

Во втором случае растения ассоциируются с определёнными животными вследствие совпадения их жизненных циклов с символикой, которой данные животные наделены в народной культуре. Анализ материала показывает, что подобная временная связь отражена исключительно в наименованиях первых весенних растений. Русские и немецкие диалектоносители отождествляют их с двумя животными – с зайцем и кукушкой.

Весенняя символика зайца в русской народной культуре объясняется плодовитостью этого животного. В загадках, сказках, приметах, песнях заяц наделяется эротической мужской символикой и упоминается в качестве атрибута свадебных обрядов [8, с. 284–286]. Например, в загадке *Заяушка беленький, полежи на мне; хоть тебе трудно, да мне хорошо* подразумевается снег, лежащий на озимом хлебе [8, с. 285]. Подобной символикой объясняются отзоонимные наименования похожего на мак адониса (*Adonis vernalis* L.) – оренбург. *заячий мак*, и манжетки (*Alchemilla xanthochlora* Rothm.), имеющей круглые складчатые листья – рус. *заячье пальтишко*.



Весенняя символика зайца в немецкой народной культуре мотивирована не только его плодовитостью, но и тесной связью с религиозными обрядами. Так, особая масленичная выпечка носит название нем. *Hasenohren* букв. 'заячьи уши'; Пасха называется нем. *Hasadag* букв. 'заячий день', поскольку в этот день пасхальный заяц – нем. *Osterhase* – приносит детям яйца [12 (III), S. 1524]. Среди растений, в наименованиях которых немецкие диалектоносители вербализуют указанную символику, выделяются калужница (*Caltha palustris* L.) – ниж.-алеман. *Hasenmaie* букв. 'заячий цветок', и гиацинтоидес (*Hyacinthoides non-scripta* (L.) Chouard ex Rothm.) – в.-нем. *Hasenglöckchen* букв. 'заячий колокольчик'.

Весенняя символика кукушки связана не только с ранним пением этой птицы. В русской народной культуре кукушка фигурирует в ряде весенних сельскохозяйственных примет, например, рус. *Если кукушка впервые на зелёном дереве закукует, то год будет урожайный* [1, с. 321] и т. п.; кукла-кукушка выступает в качестве атрибута любовного обряда встречи весны – «крещение и похороны кукушки» [4, с. 136–137] и т. д. Таким образом, растения, первыми появляющиеся в лесу / поле с наступлением весны, стали отождествляться именно с данной птицей. Например, на Камчатке это триллиум (*Trillium erectum* L.): камч. *кукушкины тамарки*, в Сибири – венерин башмачок (*Cypripedium calceolus* L., *C. guttatum* Sw.): том. *кукушкин рукомойничек*, в южных регионах – ятрышники (*Orchis* L.): гродн. *зезюлин подарок*, могилев. *зязюлька*, и т. д.

В немецкой народной культуре кукушка не только считается вестником весны [12 (V), S. 710–711], но и наделяется эротической символикой, которая прослеживается в ряде идиом. Например, свадебный танец именуется нем. *Kuckuckstanz* букв. 'кукушкин танец', скабрёзные эротические песни – нем. *Gauchlieder* букв. 'кукушкины песни', кукушкой – нем. *Kuckuck* – называют женщину лёгкого поведения [12 (V), S. 740–746] и т. п. Таким образом, среди весенних растений «кукушкины» названия, в первую очередь, получают именно те, которым ввиду раннего появления приписывались свойства афродизиаков [12 (IV), S. 1555–1564]. Например, лесные орхидеи ятрышники (*Orchis* L.) именуется в.-нем. *Kuckucks-Orchis* букв. 'кукушкина орхидея', цюрих. *Guggü-Blume* букв. 'кукушкин цветок'.

В южных регионах Германии и в Швейцарии первым весенним цветам приписывались не только полезные, но и вредоносные свойства. В частности, считалось, что вдыхание их запаха может способствовать появлению веснушек [12 (III), S. 160] – юж.-нем. *Guckerschecken* букв. 'кукушкины крапинки'. Среди прочих, к таким растениям диалектоносители отнесли ветреницу (*Anemone* L.), что объясняет происхождение фитонимов швейц. *Guggückerli* букв. 'кукушечка', юж.-бав. *Gugerscheckerl* букв. 'кукушкины крапинки'.

Кроме зайца и кукушки, весенние растения отождествляются немецкими диалектоносителями с козой как символом плодородия [12 (IX), S. 899]. В качестве примеров следует упомянуть северонемецкое название ветреницы (*Anemone nemorosa* L.) – остф. *Zegenblume* букв. ‘козий цветок’, и южно-немецкое название подснежника (*Galanthus nivalis* L.) – юж.-нем. *Geisglöggli* букв. ‘козий колокольчик’.

Проведённое исследование позволяет утверждать о наличии существенного сходства в механизмах реализации КСН растений по времени их произрастания в диалектах русского и немецкого языков. Русские и немецкие диалектоносители не только отождествляют именуемые растения по сходным признакам со сходными животными (змея, заяц) и птицами (кукушка, ласточка), но и используют для вербализации ментальных образов данных растений аналогичные способ (метонимический перенос) и модели номинации. Отличия, выявленные в ходе анализа, объясняются влиянием культурных прагматических факторов. Если русские диалектоносители ассоциируют жизненные циклы растений с временными циклами насекомых (овод), то немецкие – усматривают временную связь, прежде всего, между растениями и птицами (жаворонок, чёрный дрозд, чибис, аист, журавль, ворона), а также между растениями и некоторыми животными (коза). Таким образом, преимущественное совпадение вербализуемых КП позволяет признать КСН растений по времени их произрастания тождественной в диалектах русского и немецкого языков.

### Список сокращений

букв. – буквально, в.-нем. – верхненемецкий, гродн. – гродненский, камч. – камчатский, могилев. – могилевский, нем. – немецкий, ниж.-алеман. – нижнеалеманнский, новгор. – новгородский, оренбург. – оренбургский, остф. – остфальский, пск. – псковский, пфальц. – пфальцкий, рус. – русский, сред.-бав. – среднебаварский, сред.-рус. – среднерусский, том. – томский, цюрих. – цюрихский, швейц. – швейцарский, шлезвиг. – шлезвигский, юж.-бав. – южно-баварский, юж.-нем. – южно-немецкий, юж.-рус. – южно-русский

### Литература

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: В 3 т. Т. III. – М.: Академический Проспект, 2013. – 363 с.
2. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий. – Нижний Новгород: «Русский купец» и «Братья славяне», 1995. – 560 с.
3. Дубровина С.Ю. «Ласточкина трава» в славянских этнокультурных представлениях // Славянские языки и культуры в современном мире. – М., 2009. – С. 216–217.

4. Дубровина С.Ю. Кукушкины слёзки // Русская речь. – 1990. – Вып. 4. – С. 135–140.
5. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. – М.: Знак, 2012. – 208 с.
6. Павилёнис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
7. Павлов Д.Н. О некоторых проблемах определения термина «когнитивная стратегия» // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – Вып. 2. – С. 62–64.
8. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / под общей ред. Н.И. Толстого: В 5 т. Т. II. – М.: Международные отношения, 1999. – 697 с.
9. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова, О.Д. Кузнецовой: В 47 т. Т. XVI. – Л.: Наука, 1980. – 376 с.; Т. XXII. – Л.: Наука, 1987. – 368 с.
10. Хапаева Л.В. Когнитивные и прагматические стратегии именованя единиц флоры: на материале карачаево-балкарского и русского языков: дисс. ... канд. филол. наук. – Нальчик, 2016. – 173 с.
11. Bartsch K. Sagen, Märchen und Gebräuche aus Mecklenburg. Zweiter Band. Nachdr. der ersten Aufl., Wien: Braumüller, 1879/80. – Berlin: Hofenberg, 2013. – 808 S.
12. Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens / hrsg. unter besonderer Mitwirkung von E. Hoffmann-Krayer und Mitarbeit zahlreicher Fachgenossen von H. Bächtold-Stäubli: In 9 Band. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co. Verlag. Bd. III, 1930/31. 1920 S.; Bd. IV, 1931/32. 1584 S.; Bd. V, 1932/33. 1872 S.; Bd. VII, 1935/36. 1712 S.; Bd. IX, 1938/41. 1138 S.
13. Marzell H. Die Tiere in deutschen Pflanzennamen: Ein botanischer Beitrag zur deutschen Sprachschätze. – Heidelberg: C. Winters Universitätsbuchhandlung, 1913. – 235 S.
14. Sauerhoff F. Pflanzennamen im Vergleich: Studien zur Benennungstheorie und Etymologie // Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte, Heft 113 / hrsg. von Joachim Göschel. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2001. – 432 S.

***И.И. Афанасьев, Н.А. Качалов***

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **THE USAGE OF SCIENTIFIC-TECHNICAL TEXTS IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Nowadays the main feature of higher education becomes its humanitarian-personality orientation, when a special place is allocated to the form of personal value – semantic formations and moral – cultural growth of

person. The essential part of cultural process is the development of world culture values that demands a foreign language study. Change of the attitude to a foreign language study is also connected with the process of modernization and development of international relations between Russia and other countries and a turn to humanitarian values as well.

Thus, the proficiency in a language becomes a necessary condition of professional formation of technician specialists with language skills. In other words, we can call them the specialists of the new generation. Therefore, the realization of a course, directed to the training of these specialists is necessary at the higher education. It demands an adoption of new effective methods of teaching at studying process. One of the educational system chain is the technician university, which annually prepares tens of thousands new engineers, builders, designers, mechanics, etc.

In recent years it is often discussed the questions, which are connected with intensification of professional direction of foreign language teaching at the technician universities. Thus, the process of English teaching at the technician university is built according to the following aims:

1) to teach students to read the original literature of their specialization for getting necessary information;

2) to teach them to speak, talk and understand English oral speech on the base of learnt material [1].

The reading process of original professional literature is inseparably linked with the teaching of reading and translation of scientific-technical literature. That's why we are going to find out the features of scientific-technical text and analyze what is necessary to take into consideration by its translation.

Characterizing scientific-technical style it should be noted its information value, logicity, close link between the main idea and the details, exactness and objectivity, clearness and intelligibility as well.

Within the bounds of each functional style it can be singled out some linguistic features. Their influence on the course and results of translation process is rather high. Thus, at the scientific-technical style this is lexico – grammatical features of scientific-technical material and the leading hand of terminology, special vocabulary as well.

Under the term we mean the word or group of words, which has the exact or single meaning at the definite field of knowledge.

For instance, the following reduced words or group of words are terms:  
*tubing, computer – aided design system, cement grout/ laitance, foreshaft, shotcrete.*

The term must have its exact meaning, pointed by its definition. It must be a purely objective denomination, free of any side meanings, which can

distract a specialist and add the elements of subjectivity. Hereby, emotionality, metaphoric elements, the presence of any associations cannot be the characteristic features of term [2, с. 117].

In structural relations all terms can be classified on the following way: 1) simple terms as «*oxygen*», «*resistance*», «*velocity*». 2) Completed terms, built by word building. Component parts of such term are often joined by linking vowel: *gas* + *meter* = *gasometer*. During this process sometimes it occurs the reduction of some components: *turbine* + *generator* = *turbogenerator*, *ampere* + *meter* = *ammeter*. There are also word combinations, components of which are in the attributive relations, when one component determines the other one: *direct current*, *barium peroxide*. Quite often an attributive element is expressed by the word combination that corresponds a semantic unit. This unit is orthographically expressed by hyphenating: *low-noise pentode*, *doubling-over test*. It should be noted an abbreviation of word combinations: *e.m.f.* = *electromotive force*. At times only some parts of the word combinations can be reduced: *D.C. amplifier* = *direct current amplifier*. The part of international terms is given by transliteration and doesn't need any translation: *antenna*, *feeder*, *blooming*. Some terms have a direct correspondence in Russian and translated by appropriate equivalents: *hydrogen* – *водород*, *voltage* – *напряжение*, etc. It should be underlined that the most part of terms is produced a loan translation: *single-needle instrument* – *однострелочный аппарат*, *superpower system* – *сверхмощная система*. Frequently, the dictionary doesn't give a direct correspondence to an English term. So, in this case a student must resort to a descriptive translation.

It is obvious, that for a good comprehension and translation of scientific-technical literature the interpreter needs more than to know a term definition. Thus, for an adequate translation the interpreter must be good at the field of knowledge of the translated text.

As for special vocabulary, it includes various term derivatives, words, used at the description of relations between terminological specified definitions and objects, their properties and features. This vocabulary is usually fixed at the terminological dictionaries and its meanings are not specified as scientific definitions. For instance, – *the voltage is applied*; – *the magnetic field is set up* [2, с. 119].

The main features of Russian scientific-technical style are well-defined with clarity of narration, clearness of definitions, form laconism. By translation of English text an interpreter must exactly pass author's thought, giving the shape that is proper to Russian scientific-technical style. Some English words and expressions are alien forms to the Russian language. So, at translation they must be changed by their counterparts, which are proper to

Russian text. E.g. *We have learned to manufacture dozens of construction materials to substitute iron.* In this case, we should use the word «*tens*» instead of the word «*dozen*».

By the first translation of scientific-technical text one should take into account the row of some grammar features. We don't mean a special «scientific-technical grammar». It is used the same syntactical structures and morphological forms, as in the other functional styles. But there are some grammar features, characterized for scientific narration. At the linguistic researches it is very often emphasized at such features, as a great prevalence of passive constructions, Present Simple Tense forms and a wide use of structures as «*A is B*». e.g. *A breakdown is an electric discharge through an insulator.*

In the English text it is determined the personal forms of the verb. We can see that in the text of descriptive character there is a wide use of Future Tense that expresses the regular action. These sentences must be translated in Present Tense, sometimes with modal tint. E.g. *The zinc in the dry cell accumulates a great many excess electrons which will move to the carbon electrode.*

Therefore, by translation we should resort to the change of passive constructions on the other means of expression, which are proper to Russian.

The authors of English scientific-technical literature widely use different abbreviations, which are not current in the Russian language. E.g. *d.c.* – *direct current*, *a.c.* – *alternating current*, *s.a.* – *sectional area*, *b.p.* – *boiling point*. In translation these abbreviations must be deciphered and given as a whole designation.

To the scientific-technical style it is also significant a wide use of plural forms of the material nouns (*fats, oils, greases, steels, rare earth, sands*) and the tools names (*clippers, jointers, shears, dividers*). It must be noted that the use of preposition «of» is also very spread at this style (*the oxidizer of liquid oxygen, the fuel of kerosene*) [2, c. 129].

The important characteristic of English scientific-technical style, which is reflected on the selection and usage of linguistic means, is consisted of tendency to the shortness and compactness of narration that is expressed at the wide use of elliptic constructions. The wrong understanding of these constructions leads to the silly mistakes.

Summing up, it should be underlined, that the translation of scientific-technical text must sufficiently give a sense of the source text. Deviations must be justified by features of the Russian language and demands of style. Correctness of scientific translation is determined by fact, that how much the interpreter knows the source language and subject of statement as well. Anyway, the sense must be given clear and understandably. The translation should be neither word for word translation, nor loose rendering of original [3, c. 1].

## Литература

1. Качалов Н.А., Гришаева А.В. Отбор профессионально детерминированных текстов для информационно-содержательной части спецкурса на иностранном языке // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2013. – Т. 15. – № 2–3. – С. 611–614.
2. Казакова Т.А. Теория перевода (лингвистические аспекты). – СПб. 2000. – 215 с.
3. Лашкевич Ю.И. О переводе научно-технического текста [электронный ресурс] / Режим доступа: URL:<http://www.practica.ru/Articles/scientific.htm>

**Т.А. Дакукина**

*Tomsker Polytechnische Universität*

*Russische Präsidentenakademie für Volkswirtschaft und Staatsdienst*

### **ZUR FRAGE ÜBER DEN ZUSAMMENHANG VON LESEN UND ÜBERSETZEN DER FREMDTEXTE ALS SPRECHAKTIVITÄTENARTEN**

Das Studium der Besonderheiten der verschiedenen Arten von Sprechaktivitäten in der wissenschaftlichen Literatur war zu allen Zeiten relevant. Der Strom der ausländischen Information wächst jeden Tag in der geometrischen Progression. Gleichzeitig bilden Textinformationen einen wesentlichen Teil von diesem. Es braucht immer mehr Anstrengungen, um sie zu verarbeiten und zu verstehen. Und das Verständnis der Lesung beeinflusst seinerseits die Erreichung der richtigen Übersetzung. Das heißt, Lesen und Übersetzen sind eng verwandt.

Es wurden viele Arbeiten, die mit dem Verständnis des Textes verbunden sind, gewidmet. Die Prozesse des Textverständnisses werden in Forschungen von in- und ausländischen Wissenschaftlern betrachtet: L.G. Wasiljew (1999), N.I. Zhinkin (1958), A.A. Salewskaja (2001), N.N. Klemenzowa (1996), I.L. Medwedew (1996), A.I. Nowikow (2004), O. Panagl, R. Wodak (2004) und vielen anderen. Der Entscheidung der oben genannten Frage im Rahmen der Übersetzungstätigkeit widmen sich die Arbeiten von A.A. Awakyan (2008), L.V. Kuschnina (2004, 2005), A.Yu. Naugolnych (2006), N.P. Peshkowa (2005), K. Raje (1978).

Übersetzungsprobleme sind in vielen in- und ausländischen Studien Gegenstand der Diskussion. Einige befassen sich mit allgemeinen theoretischen Fragen der Übersetzung (Winogradow 2001, Komissarow 1991, 2004, Latyshew 2001, Klaudy 2003), andere beziehen sich auf die pragmatischen Aspekte der Übersetzung (Aleksejezewa 2010, Gonchar 2009, Sacharow, Kuschnina, 2005, Catford 2004, Latyschew 2001, 2003, Brinker

1972, Klaudy 2003). An der psychologischen Analyse der Übersetzung als einer Art von Sprechaktivität arbeiteten I.A. Zimnjaja (1978), A.A. Awakian (2008), T.C. Serowa (2010) und andere.

Die theoretische Grundlage unserer Forschung ist vor allem die Werke von A.A. Awakian, T.A Aleksejezewa, .C. Serowa und N.G. Gonchar.

Der Text ist ein komplexes Produkt der Sprachaktivität der Person [23, 24, 25, 26, 27, 28]. Es ist ein interdisziplinäres Phänomen. Es gibt viele Richtungen für das Studium sowohl des Textes selbst als auch seiner verschiedenen Aspekte im Zusammenhang mit den Fragen des Verständnisses.

Ausgangspunkt der Diskussion ist das Studium des Textes als Gegenstand des Verstehens und seiner linguistischen und psychologischen Merkmale, die die Interpretation und Übersetzung des sprachlichen Inhalts eines Kunstwerkes beeinflussen. Zu diesem Zweck analysierten wir eine Reihe von Richtungen in der Untersuchung der Prozesse der Wahrnehmung von Textinformationen, Arbeiten im Zusammenhang mit dem psychologischen Aspekt der Übersetzung, und kamen zu folgendem Schluss [1, 2, 4, 7, 8].

Tabelle 1

*Vergleichsmerkmale*

<i>Linguistische und psychologische Merkmale des Lesens als Sprechaktivitätart</i>	<i>Linguistische und psychologische Merkmale der Übersetzung als Sprechaktivitätart</i>
1. Lesen ist ein aktiver Denkprozess. Der Leser geht durch den Weg, den der Autor vorschlägt, während er alle eggelassenen Links wiederherstellt [22, S. 56–62]	Übersetzung kann als komplexe, spezifische und sekundäre Art von Sprechaktivität bezeichnet werden [10, S. 37]
2. Die allgemeinen Mechanismen, die in dem Prozess des Verständnisses von ausländischen Informationen vorhanden sind, sind in vieler Hinsicht ähnlich den Mechanismen für die Übersetzung des Textes, mit anderen Worten, sie haben den universellen Charakter	
3. Die Wahrnehmung ist die erste Phase des Verstehens und ist immer sinnvoll [6, S. 120]	Der Prozess der Wahrnehmung von einem Fremdsprachentext hat einen «Pendelcharakter». Der Empfänger kehrt zum Gelesenen mehrmals zurück
4. —	Der Verständnisprozess ist bereits auf dem höheren Niveau, da er das aus der vorangegangenen Lesung gewonnene Wissen enthält [9–11]
5. Die Einheit des Lesens ist die semantische Lösung [2, S. 50].	Die Übersetzungseinheit ist eine Zweikomponenten-Ausbildung: die semantische Lösung + Erzeugung von einem Text. In diesem Fall wird jede Komponente zu einer komplexen Struktureinheit [22, S. 60]



Tabelle 1. V (Fortsetzung)

<i>Linguistische und psychologische Merkmale des Lesens als Sprechaktivitätart</i>	<i>Linguistische und psychologische Merkmale der Übersetzung als Sprechaktivitätart</i>
6. Der Entscheidungsprozess umfasst psychologische Neubildungen: die Erstellung neuer Ziele, Einschätzungen, Motive, Einstellungen, Bedeutungen. Sinnesbildung ist ein Akt der Lösungsfindung	Die Lösung im Prozess der Übersetzungsaktivität ist nach den psychologischen Mechanismen kreativ-intellektuell. Eine Voraussetzung ist die Einbeziehung des Lesens eines kohärenten Textes in die Unterrichtseinheit [22, S. 58]
7. Die nachdenkliche Tätigkeit eines Lernenden besteht darin, Informationseinheiten des Textes, vergangene Erfahrungen, zusätzliche Informationsquellen anzuziehen [22, S. 58]	Dieser Prozess ist mit Isolierung, Analyse, Vergleich, Verallgemeinerung von Dateneinheiten verbunden
8. Ein zusätzliches Niveau der Transcoding-Informationen ist der Übergang von einer Sprachhülle zur anderen, während der Inhalt beibehalten wird [14, S. 56]	Im Falle von «falschen Freunden eines Dolmetschers» ist ein zusätzliches Niveau an Transcodierung von Textinformationen erforderlich, wobei universelle Operationen verwendet werden: lexikalische Auswahl, syntaktische Auswahl, Vorbestimmung
9. Während des Lesens eines Fremdsprachentextes geschieht der Prozeß seines Verständnisses im Rahmen der sprachlichen [18, S.14]	Beim Übersetzen kommen extra-linguistische Komponenten – emotional-evaluativ, rational-pragmatische – ins Spiel. Als Ergebnis dieser Komponenten ergibt sich eine Erhöhung der Anzahl der Übersetzungsmöglichkeiten für einzelne Textelemente [11, 12]
<i>Linguistische und psychologische Merkmale des Lesens als Sprechaktivitätart</i>	<i>Linguistische und psychologische Merkmale der Übersetzung als Sprechaktivitätart</i>
10. —	Die Eigenschaft des Übersetzungsprozesses ist Asymmetrie [5, S. 18] als sprachliches Merkmal. Es zeichnet sich vor allem durch den Mangel an Gleichförmigkeit in Bezug auf den Inhalt und Ausdruck der Texte aus verschiedenen Sprachen und Kulturen aus

So sehen wir, dass eine Art von Sprechaktivität (Lesen) durch eine andere (Übersetzen) durch ihre linguopsychologische Charakterisierung ergänzt wird. Ganz offensichtlich bedeutet das Besitzen einer Übersetzung in einer Fremdsprache, gute Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lesen zu kennen. Das Lesen in diesem Fall fungiert als eine komplexe «Komponente» der Übersetzungsaktivität. Auf der anderen Seite sind für die anschließende Formulierung und korrekte Ausführung der Textübersetzung rein translatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich.

## Литература

1. Авакян А.А. Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста: на материале анализа вариантов перевода научно-популярного текста на английском языке. 2008. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/mekhanizmy-i-strategii-ponimaniya-i-perevoda-inoazychnogo-teksta-na-materiale-analiza-varia> (дата обращения: 30.09.2017).
2. Алексейцева Т.А. Экспликация как способ преодоления межъязыковой и межкультурной асимметрии в переводе. 2010. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/eksplikatsiya-kak-sposob-preodoleniya-mezhyazykovo-i-mezhkulturnoi-asimmetrii-v-perevode> (дата обращения: 30.09.2017).
3. Васильев Л.Г. Лингвистические аспекты понимания: автореф. дис... д-ра филол. наук. – СПб., 1999. – 35 с.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). 2001. Режим доступа: <http://www.red.su/article1.htm> (дата обращения: 30.09.2017).
5. Гончар Н.Г. Асимметрия в переводе художественного текста: этнолингвокультурный аспект. автореф. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2009. – 21 с.
6. Дакукина Т.А. Лингвистические аспекты понимания оригинальных иноязычных текстов в процессе их перевода // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 3 (131). – С. 120–123.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
8. Залевская А.А. Текст и его понимание: монография. – Тверь: Изд-во РГГУ, 2001. – 177 с.
9. Захаров Д.А., Кушнина Л.В. О соотношении понятий «адекватность», «гармоничность», «эквивалентность» при переводе // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. – Пермь: Изд-во ПГТУ 2005. – С. 15–20.
10. Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода. – 1978. – № 127. – С. 37–49.
11. Клеменцова Н.Н. Текст: смысловая структура и структура понимания // Проблемы семантики и прагматики. – Калининград: Изд-во КГУ, 1996. – С. 45–49.
12. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС. 2004. – 424 с.
13. Кушнина Л.В. Языки и культуры в переводческом пространстве. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2004. – 163 с.
14. Кэтфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода: Об одном аспекте прикладной лингвистики. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 208 с.
15. Латышев Л.К. Технология перевода. учебное пособие по подгот. переводчиков. – М.: НВИ-Тезаурус, 2001. – 278 с.
16. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
17. Медведева И.Л. Проблемы восприятия текста на незнакомом языке // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1996. – С. 110–119.

18. Наугольных А.Ю. Навыки и умения осмысления и понимания в полном письменном переводе как дидактический объект профессиональной подготовки переводчика: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 25 с.
19. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. Текст: восприятие, понимание, интерпретация. – М., 2004. – С. 64–70.
20. Пешкова Н.П. О содержании и смысле текста в связи с проблемами его понимания и перевода // Теория и практика перевода и проф. подготовки переводчиков. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2005. – С. 35–37.
21. Райе К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 202–205.
22. Серова Т.С. Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода // Индустрия перевода и информационное обеспечение инновационной научной и образовательной деятельности. Т. 2. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2010. – С. 56–62.
23. Brinker K. Textlinguistik. Zum Forschungsstand einer neuen linguistischen Teildisziplin // Gegenwartssprache und Gesellschaft. Düsseldorf. – 1972. – S. 50–51.
24. Girfanova K., Kachalov N., Cheremisina Harrer I. Developing translation competence in thermal power engineering students // MATEC Web of Conferences 4. Сер. «4th International Youth Forum «Smart Grids 2016»». 2016.
25. Klaudy K. Languages in Translation: lectures on the theory, teaching and practice of translation: with illustrations in English, French, German, Russian and Hungarian. Budapest: Scholastica. 2003.
26. Komissarov V.N. Language and Culture in Translation: Competitors or Collaborators? // TTR: traduction, terminologie, redaction. – Vol. 4. – № 1. – 1991. – P. 33–47.
27. Matukihn D.L., Kachalov N.A., Fedorenko R.M. Peculiarities of teaching translation of scientific and technical papers to engineering students // MATEC Web of Conferences Сер. «Thermophysical Basis of Energy Technologies, TBET 2016». 2016.
28. Panagl O., Wodak R. Text und Kontext. – Wurzburg: Konigshausen & Neumann. 2004. – 322 p.

***Н.П. Золотарев, Н.А. Качалов***

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **STUDENT'S ACHIEVEMENTS TESTING**

The task of assessing student learning is as old as the institution one calls school or university. Socrates used questions to determine what students learned. The problem that confronted Socrates was how to assess what students knew. This difficulty is equally significant for modern-day educators.

Nowadays there has been a growing interest in testing. Properly organized testing of student's achievements gives the lecture a chance to get an idea of students' progress in foreign language learning [4].

Grant P. Wiggins expects teachers to construct tests in which they assess «whether students are learning how to learn» [1, p. 214]. According to Wiggins, in most classrooms, teachers treat knowledge as static. Tests are constructed to assess what students already know, often through the rote processing of information. Wiggins demands more: «instead of testing whether students have learned to read, we should test their ability to read to learn; instead of finding out whether they know formulas we should find out whether they can use formulas to find other formulas, and so on» [1, p. 214].

Wiggins's goal is to create evaluation conditions in which authentic student performance is possible. This requires that teachers foster certain habits of the mind and enable students to constantly move: «back and forth between drill and a whole performance; that way students can learn what it feels like to be in the habit of skillful performing and can see the value of developing the newer, more difficult habits» [1, p. 218].

If there were a high uniformity in the occurrence and use of the various language units testing of a foreign language could be simplified. Any situation could be taken and we could engage student in speaking, reading, writing and listening. And an achievement score could be the same if we chose another situation, a shorter or longer topic. Nevertheless, it does not happen.

«The situations in which language is the medium of communication are potentially almost infinite» [3, p. 26]. The technical language of the scientist in the field of oil and gas could not be understood by scientists from nuclear power field. «Even though all the classes in a large university may be taught in the same language it is doubtful that any professor could go into any and all the classrooms of his university and understand what is being explained» [3, p. 26]. When the subject matter is not within one's experience a man who speaks a language natively can fail to understand what is explained.

On the other hand, there are situations when we can understand what is said even without understanding the language.

In both cases we cannot be sure that we have tested language.

Strategically a situation approach is no effective as it has only «the outward appearance of validity» [3, p. 27].

Moreover, even if only valid situations could be chosen and we could be sure that understanding happened thanks to the language used, there still will be the problem of the diversity of the language used situations.

The elements of language are limited and «it is more profitable to sample these elements than to sample the great variety of situations in which language can be used» [3, p. 27].

When we decide to test the language as directly as possible, we still are faced with choices between integrated skills and separate elements. The decision here can be the following: we need to test the skills and the elements separately and should choose one or the other or a combination depending on the purpose and conditions of the test [5].

If we compare group testing and individual testing we will come to the conclusion that group testing is more economical. If we give a twenty-minute individual test to 25 students, the teacher would check these tests for a couple of days. So it is time-consuming in comparison to a modern one hour fifteen minutes test.

When we speak about strategy in foreign language testing we should take into account two types of tests: subjective and objective. The first type of test requires an opinion of the examiner. In subjective tests there are differences in scoring by different examiners. On the other hand, objective tests are those that are scored rather mechanically without need to evaluate complex performance on a scale [2].

According to R. Lado «tests are not either subjective or objective but range over a scale with completely objective scoring at the other» [3, p. 29].

Often a teacher has to choose between more apparent validity but less objectivity and more objectivity but less apparent validity.

### **Литература**

1. Grant P. Wiggins Assessing Student Performance. Jossey-Bass Publishers, 1993.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. Longman, 2005.
3. Robert Lado Language Testing. Longman, 1964.
4. Кабрышева О.П., Качалов Н.А. Проведение мониторинга качества языковой подготовки студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7. – С. 92–96.
5. Ростовцева В.М., Качалов Н.А. Формирование языковой компетенции субъектов высшей школы на материале второго иностранного языка // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 291. – С. 249–254.

**Ю.С. Исаева, О.И. Качалова**

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет  
Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации*

## **PLAYING METHODS IN TEACHING ADALTS ENGLISH**

It is well-known that for the last 10–15 years the role of the English language as the language of international communication has been increasing and the methods of teaching English have been developing. A real specialist has to know English as a means of communication as well as a means of professional communication to meet the demands of the present life. This requirement refers to any specialist. One of the reasons why the majority of Russian specialists in almost any sphere do not have the proper knowledge and skills in English is the way they were or have been taught [1].

Most English teachers use traditional methods of teaching English. However these methods and techniques do not correspond to the present social demands. Most sociological surveys have showed that more than half of English teachers do not know how to reform their pedagogical activity. It is quite understandable though, especially if we look at the history of teaching English in our country.

The methodological goal of 1920–30s was to teach students to read authentic texts. It couldn't been achieved without translating foreign words and grammatical forms, without explaining them in Russian. That method gave us grammatical substitution tables. Besides it was concluded that speech development was not connected with thinking development, and thinking had to be developed in a mechanical way. Such method didn't contribute to the development of creative approaches in teaching foreign languages.

From the middle of 1940s there was a transition to comparative method. The main attention was paid to teaching accurate reading. Still the techniques were mechanical. By the end of 1940s I. Rahmanov [2] claimed that creative methods were to be applied. He stated the goal – to stimulate creative verbal activity basing on the material of the studied language. The linguistic material was the only means to stimulate verbal activity.

In general all the applied methods and techniques didn't provide mastering the appropriate level of verbal speech. Such level was maintained only in 1970-80s at some universities where alternative methods were applied. These methods included role-play and business games and contributed to enhancing students' activity and the effectiveness of teaching foreign language. At that time some scientists were researching and analyzing peculiarities of the development of cognitive interests at foreign

language classes and means to strengthen cognitive motivation. E. Passov [3] and others were studying development of thinking at foreign language classes. Some scientists (e.g. S. Kalinina, V. Petlin) were studying educational establishments where creative activities were organized.

At that time many researchers (e.g. Zh. Vitlin) were insisting on combining traditional methods with some elements of alternative and intensive methods, applying playing techniques and the project method suggested by foreign educational specialists (e.g. Goethe Institute). Many scientists (I. Zimnyaya, S. Scherbak) pointed to communicative approach to teaching foreign language as optimal way to enhance students' cognitive and creative activities.

Nevertheless, such methods have not been applied at our universities systematically. There is no unified concept in implementing playing methods. The essence of playing cognitive activity has not been fully discovered. There is no general methodology to stimulate playing cognitive activity. The games have not been systematized yet. The theoretical basis for stimulating cognitive activity has not been developed. There have not been developed teaching aids and books which would correspond to new methodological educating concept. Therefore there is a severe need in projecting, developing and implementing playing methods, techniques, and systems which would encourage students' communication skills.

The problem of stimulating cognitive activity has been studied by sociologists, psychologists, methodologists, educational specialists, and teachers. Still it has not been adequately explored. Many scientists have made a great contribution to solving the problem of intensifying educational process, stimulating cognitive activity, developing the interest in the subject, motivating students, providing favourable psychological atmosphere, etc.

The effectiveness of applying playing methods in teaching English has been proved by many scientists and educational specialists. The outstanding thinker of the twentieth century Josef Heising [4] claimed that the philosophical meaning of a «human» includes not only well-known features «homo sapiens» (an intelligent man) and «homo faber» (a creating man), but also «homo ludens» (a playing man).

Playing education encourages people to reveal such qualities as purposefulness, activity, dynamics and productivity of thinking, memory efficiency, tendency to self-perfection, faith in own powers, etc. It is the game that has combined thought and action.

Playing teaching methods have spread at many European and US universities, both in liberal and engineering education. Playing education has gained the largest popularity in US higher education. Universities of Harvard, California, New York, Stanford, John Hopkins, Massachusetts Institute of Technology, and many others implement these methods a lot.

Most researchers believe that the effectiveness of playing education is first of all determined by «motivation explosion», «leap of interest in the subject». According to A. Leontyev, the success of cognitive activity depends not only and not so much on the intensity of motivation, as on the nature of motive [5].

Along with the motivating impact of playing education educational specialists (R. Appatova, T. Oleynik, G. Frolova, A. Derkach and others) distinguish several functions of playing methods:

- Motivation. This is the initial means of stimulating cognitive activity. It includes objectives, rules, duties of the participants, their roles, etc.

- Informative and teaching. It provides the educating essence of playing activities which have to correlate with the studied subject and syllabus.

- Organization and management. Playing activities provide organization of education. This is a non-typical way of organizing and managing students.

- Communicative. Playing methods provide communicative activity. When students participate at such activities they play various social and interpersonal roles by using verbal and non-verbal means (gestures, mimics, eye contact, etc.).

- Control and reflection. It provides elimination of fear and restraint, forms skills of emotional self-regulation, maintains favourable psychological atmosphere. It also includes the analysis of the implemented activities, summing up.

Playing education provides the implementation of main didactical principles and principles of teaching adults:

- Modeling. Playing activities simulate real life situations, professional conditions.

- Activity and independence. Applying these methods encourages active work as the tasks enable students to demonstrate their abilities to persuade, argue, agree, memorize, etc. At the same time students teach to make decisions and to manage their activity independently.

- Dynamics and novelty. This principle provides cognitive interest and intellectual activity among students. Drilling and repetition are to be avoided.

- Competition and effectiveness. Competition stimulates physical and intellectual activity.

- Communication and interaction.

- Role playing. It makes the game fit to life and professional conditions.

The playing methods have playing and teaching components. The playing activities are managed by the teacher; they establish favourable conditions for activating creative qualities, such as initiative, quickness of



wit, resourcefulness while evaluating the situation and making decisions. The playing activity is effective if the following conditions are provided:

- Students want to play.
- They have been taught how to play.
- They are ready to play.
- They get pleasure from playing, since:
  - they speak foreign language;
  - they are aware of techniques, but the content is new and exciting;
  - the process is unexpected and emotional;
  - they manage to solve the problem, etc.

At the same time the teacher:

- maintains favourable psychological atmosphere in the group;
- has a perfect command of the foreign language and good playing skills;
- knows well the syllabus to organize the playing activities respectively;
- has prepared the scenario beforehand;
- has prepared students for the playing activity and explained them goal and objectives of the game;
- has set the date to conduct the game.

Unfortunately a very few teachers apply playing methods in their work. Some take an interest in games but do not dare to start teaching in a new way. The reasons are as follows: inability to implement new methods, absence of a ready-made scenario, inability of preparing a student for a game, absence of means to organize a so-called «playing field», fear of failure, etc. Certainly teachers are aware that they would have to spend more time to prepare for a «playing lesson». Besides not all classrooms are equipped properly to apply there playing techniques. There are very few seminars where teachers could learn these new methods and strategies. That is why «playing lessons» are being replaced by short games, situations, riddles, etc. which does not contribute significantly to developing and improving teaching methods.

We have to admit that such situation is common for any educational sphere. Teachers of other sciences are not eager to implement new methods in teaching their subjects. Most methods are directed at gaining only one or at best two of elements of education: knowledge, skills and abilities. But they do not develop the experience of creative activity and the experience of emotional and evaluative activity. Such neglect of two important educating components decreases the level of motivation and professional efficiency, establishes formal attitude to education, and depreciates the role of education [6].

There is no doubt that this situation is to be changed. According to A. Verbitzky [7], there is need to transfer to system organization of education based on the principles of problem solving, dynamics, etc., there is need to

provide opportunities for creativity, to support the cognitive activity. There have to be implemented active teaching methods, since they stimulate positive feelings: joy of mastering new ways of learning activity, satisfaction by cognitive process and self-esteem, realization of own development and advancement [8].

First teachers have to realize that one of the most important didactical tasks is the search for ways and methods to teach their students to comprehend as well as to develop their creative abilities and independence. Secondly they have to apply and develop new effective methods which would encourage students' creative work to gain knowledge. Applying playing methods and techniques in teaching English will definitely encourage students' cognitive activity and motivation to gain new knowledge.

### Литература

1. Качалова О.И., Качалов Н.А. Организация самостоятельной работы по практикуму для студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 8 (149). – С. 25–28.
2. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа, 2000. – 129 с.
3. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования. – Златоуст, 2007. – 200 с.
4. Heisig J. Die Historische Entwicklung Der Landwirtschaftlichen Verhältnisse Auf Den Reichsgrfl.-Freiandesherrlich-Schaffgotschischen Guterkomplexen in Preussisch-Schlesien (German Edition). – Print-on-Demand, 2011. – 238 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
6. Коньшева А.В., Качалов Н.А. Дидактическая модель языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10. – С. 62–67.
7. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. – М.: Изд-во МПГУ, 2017. – 248 с.
8. Качалов Н.А. Модернизация языкового образования в контексте коммуникативно-информационного развития // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2009. – № 11. – С. 15–18.

**И.Г. Радишевская**

*Полоцкий государственный университет*

## **«GUIDED DISCOVERY» AS A MODERN LEARNING THEORY**

There are different approaches of the introduction of new language to students. In general, they fall within deductive and inductive classification. There has been a long standing debate on which approach is more effective. This article examines the concept of *Guided Discovery*, which combines the best from each approach, and provides a practical framework for its introduction.

### **Deductive Vs Inductive**

In order to understand the concept of *Guided Discovery* one should examine two traditional approaches to the introduction of new language. The methods are generally divided into *deductive and inductive*, which in their turn, derive from the deductive and inductive ways of reasoning. To elaborate:

- Deductive: Teacher explains the rule (1), students apply this rule in practice tasks (2).

- Inductive: Students are exposed to the language in use (1), the rules are worked out by students in the process of discovery (2).

As expected, both methods have their own advantages as well as weaknesses. A *deductive method* is often associated with an excessive control over the classroom and failure to develop analytical skills of learners. It may also undermine creative and independent way of thinking.

Some disadvantages of an *inductive method* are that it may lead to a misleading conclusion or misunderstanding of the rule. For teachers it is generally more demanding in terms of time and effort.

### **Guided Discovery**

The analyses of classic methods of an introduction of new language shows that a new approach that combines the best from each approach is needed. Here comes «*Guided Discovery*» that is somewhat in between the two theories. Strictly speaking, it is a modified version of inductive approach, where students are firstly exposed to the language in use (1), then they observe and analyze the language through guided questions (2), discover the rule (3), and finally apply the self-discovered rule in practice tasks (4). Yet, this method is energy- and time-consuming. However, it is successfully addresses the disadvantages of both inductive and deductive approaches. It makes learning more effective, since learner better memorizes the information that he has discovered and analyzed on his own. It develops the analytical skills and enhances creative thinking. It is guided by the teacher, who helps students to avoid misinterpretation of the rules.

## Guided Discovery in practice

The strengths of this approach do significantly outweighs its weaknesses. Thus, the introduction of this method would improve learners' ability to analyze, compare, cooperate and generate knowledge. Under supervision of experienced teacher students would not be caught in a trap, where learners know basic rules but are unable to use the language in a real life. Here is a sample of how to use Guided Discovery in practice:

Step 1 : Exposure to language though illustrations, audio materials, or real life examples.

The teacher demonstrates the use of language in practice. He/she may present the language in a proper context, it can be done through listening or reading texts, watching films, or looking at illustrations. Context should facilitate a solid understanding of the topic. Basically, «all new learning involves transfer of information based on previous learning.»

For example students are shown a list of words(1):

An apple	A pineapple
A lime	An avocado
A watermelon	A peach
An orange	A grapefruit
A pear	An apricot

At this point teacher might ask the learners to match the words with the pictures. (2) Also, he might ask which of them is not usually classified as a fruit.

After a discussion the teacher simply calls students' attention that there are two different articles (a/an) which introduce each fruit. (3)

Step 2: Examination and analysis of the language guided by the teacher

The teacher points out the logical sequences, the similarities and differences of the language. It can be done through questions, analogies, puzzles. Students take a part in the process of creation and examining of the rules by themselves. At this point it is very important to guide them in order to avoid reaching a wrong conclusion or misunderstanding the rule.

In the example mentioned earlier, the teacher might ask to divide the fruits into two categories – a) with article «a» b) with article «an». (1) After that it might be useful to compare and contrast the words and try to state the consequence. (2)

Step 3: Statement of the rule

After careful listening to the students' hypotheses, guesses and thoughts, the teacher summarizes the possible answers and states the rule.

- Use «an» before vowel sounds, such as /a/, /e/, /i/

### **An apple, an apricot**

- Use «a» before consonant sounds, such as /l/, /d/, /f/

## **A lime, a pear**

### **Step 4: Application of the rule in practice**

A traditional method of memorizing the rule. Students are given a range of tasks to exercise the new rule. The learners should not only fill in the grammar exercises in written form, but are also advised to be engaged in natural oral conversations using the new rules.

## **Summary**

The method of «Guided Discovery» is associated with modern progressive learning methods. It combines the best features of the traditional methods of deductive and inductive learning, whilst closer aligned to the later. It helps the learners to learn the language faster, to develop analytical skills and the ability to think independently. This article considers this approach as the most effective at all levels of language learning.

## **Литература**

1. Al-Kharrat M. Deductive & Inductive Lessons for Saudi EFL. 2000. – P. 10–12.
2. Gollin J. Deductive vs Inductive language learning, *ELT Journal*, 1998. 52/1.
3. Saumell V. «Guided Discovery for Language Instruction». Режим доступа: <http://users.cs.cf.ac.uk>

***К.А. Ротарь, А.В. Вельш***

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

## **USAGE OF MACHINE TRANSLATION SYSTEMS**

In order to grasp effectively the mechanism of MT systems, their methods of usage of dictionaries and grammar analysis together with the synthesis of structures in the output language one should translate in practice several texts (preferably different in functional styles and idea) using one of the MT systems. The usage of the PROMT XP MT system is more appropriate because it is one the latest versions of the PROMT family systems and it is also objectively the best of all available systems.

Let us take as an example the beginning of the Declaration of Independence of the USA. Here we will find the translation of the text written in official style of the late XVIII century made by the program PROMT XP. Here is the original text:

«When in the course of human events, it becomes necessary for one people to dissolve the political bands which have connected them with another, and to assume among the powers of the earth, the separate and equal station to which the laws of nature and of nature's God entitle them, a decent respect to the opinions of mankind requires that they should declare the causes which impel them to the separation. We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their creator with certain unalienable rights, that among these are life, liberty and the pursuit of happiness, that to secure these rights, governments are instituted among men, deriving their just powers from the consent of the governed...»

As we can see the text is rather difficult from the point of perception: sentences are extended and contain a lot of subordinate clauses and similar members of the sentence. From the other side despite the fact that this text is 225 years old there are no words or grammatical structures incomprehensible to a human knowing language at least at the level of the native speaker. There are no words in the text that became obsolete and therefore the only difficulties are a large number of sentences and relatively complicated structure. Let us take a look at the translation made by human translator:

«Когда в ходе человеческой истории для одного народа становится необходимым порвать политические узы, связывающие его с другим, и занять среди наций мира самостоятельное и равное положение, присвоенное ему в силу естественного права и законов Божественной Природы, – уважение к мнениям человечества требует декларации причин, вынуждающих его к отделению. Мы считаем самоочевидными следующие истины: что все люди созданы равными, что они наделены Создателем определенными неотъемлемыми правами, среди которых имеется право на жизнь, свободу и на стремление к счастью; что для обеспечения этих прав существуют среди людей правительства, осуществляющие свою власть с согласия тех, кем они управляют...».

Here is the translation made by the PROMT XP system:

«Когда в ходе человеческих событий, это становится необходимым для одного людей расторгнуть {распустить} политические полосы {оркестры}, которые соединили их с другим, и принимать среди полномочий земли, отдельная и равная станция, на которую законы характера {природы} и Бога характера {природы} дают право им, приличное уважение {отношение} к мнениям относительно человечества требует, чтобы они объявили причины, которые побуждают их к разделению. Мы считаем эти истины быть самоочевидными, что все мужчины созданы равными, что они обеспечены их создателем с некоторыми неотъемлемыми правами, которые среди них являются жизнью, свободой и преследованием счастья, что, чтобы обеспечить эти права, прави-

тельства назначены {установлены} среди мужчин, получая их справедливые полномочия от согласия управляемых...».

As we can see the machine translation system has a lot of problems with this text. One should not even mention the wrong choice of meanings of such words as «People», «bands», «station». Basing on this example of text translation one can see all the shortcomings of the mechanisms of the grammatical analysis and synthesis.

From the other side concerning the grammatical synthesis one cannot say much. For example the output variant «дают право им» does not correspond to the norms of the language from the point of view of the word order. In such a way we see again strong ties with the word order in the text in the output language at the synthesis of grammatical structures. Then such phrase as «мы считаем эти истины быть самоочевидными...» bears a strong resemblance to the speech of a foreigner that «studied» the Russian language with the phrase-book. At the same time this program was created by the Russian specialists. However one cannot accuse the linguists that took part in creating of the PROMT systems of having lack of knowledge of the Russian language grammar. The problem here is not in the grammatical structure synthesis but in the wrong understanding of the structure of the input language – i. e. in grammatical analysis [2].

It is obvious that the grammatical analysis is at the very primitive level. We have to admit that the system translates short sentences almost without any mistakes (but at the same time not all of them). Complex and classical examples of compound sentences are relatively easily translated by the system. Still if there appears a non-standard situation (for example if one subordinate clause is complicated by the other (or even simple sentence by the introductory or explanatory structure) and consequently splits) the program cannot find appropriate algorithm of the grammatical analysis – it forgets at once about syntax and starts simple word-by-word translation formally trying by means of inflexions to join at least two near words. This attempt to join grammatically nearby standing words makes the output variant of translation even more complicated [3].

Language is a living structure which cannot be subject to full algorithmization and therefore it is impossible to solve the problem of the machine translation by means of algorithms only. The machine does not understand the text it can only transform it by means of different rules and algorithms. It does not matter how many these rules will be. Without even general understanding of the input text there cannot be any connected and stable process of translation. The machine translation is possible at the level of simple sentences and within strictly defined subject only. Therefore it can be used only as a tool both at translation and at the process of learning to translate [1].

## Литература

1. Качалов Н.А., Тарасова Е.С. Особенности обучения магистров и аспирантов письменному переводу текстов по электроэнергетическим специальностям // Известия высших учебных заведений. Проблемы энергетики. – 2008. – № 7-8/1. – С. 73–77.
2. Казакова Т.А. Теория перевода (лингвистические аспекты). – СПб., 2000. – 215 с.
3. Качалов Н.А., Гришаева А.В. Отбор профессионально детерминированных текстов для информационно-содержательной части спецкурса на иностранном языке // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2013. – Т. 15. – № 2–3. – С. 611–614.

## И.В. Русецкая

*Мозырский государственный педагогический университет*

### MAIN POINTS OF THE SPEECH ACT THEORY

The basic emphasis of speech act theory is on what an utterer (U) means by his utterance (X) rather than what x means in a language (L). As H.P. Grice notes, «meaning is a kind of intending,» and the hearer's or reader's recognition that the speaker or writer means something by x is part of the meaning of x. In contrast to the assumptions of structuralism (a theory that privileges langue, the system, over parole, the speech act), speech act theory holds that the investigation of structure always presupposes something about meanings, language use, and extralinguistic functions.

As John Searle puts it, «All linguistic communication involves linguistic acts. The unit of linguistic communication is not, as has generally been supposed, the symbol, word, or sentence, or even the token of the symbol, word, or sentence, but rather the production or issuance of the symbol or word or sentence in the performance of a speech act.»

Speech act is a minimal unit of the speech activity, it is studied by the speech act theory – study, that is the most important part of linguistic pragmatics.

One of the speech act theory theses says that a minimal unity of person's communication is not a sentence or utterance, but «the realization of certain type acts, such as statement, question, order, description, explanation, apology, gratitude, congratulation etc.»

The theory of speech acts is partly taxonomic and partly explanatory. It must systematically classify types of speech acts and the ways in which



they can succeed or fail. It must reckon with the fact that the relationship between the words being used and the force of their utterance is often oblique. For example, the sentence 'This is a pig sty' might be used non-literally to state that a certain room is messy and filthy and, further, to demand indirectly that it be straightened out and cleaned up. Even when this sentence is used literally and directly, say to describe a certain area of a barnyard, the content of its utterance is not fully determined by its linguistic meaning – in particular, the meaning of the word 'this' does not determine which area is being referred to. A major task for the theory of speech acts is to account for how speakers can succeed in what they do despite the various ways in which linguistic meaning underdetermines use.

Two disciplines can be defined in the general-linguistic approach to the speech act theory: actually the speech act theory (the analysis, classification and identification of connection between speech acts irrelatively to the speech means) and «the analysis of speech acts» or linguistic analysis of the speech (the identification of connection between speech acts and units of speech) [1].

M. Halliday sees the speech act as a choice of one of the numerous connected with each other alternatives, creating the «semantic potential» of the language reality [1].

During the communication one of the forms is chosen: assertion, question, generalization or clarification, repetition or addition of something new.

Opposite to the idea that language is a set of rules or formal prescriptions another concept of the language is given here, it is the totality of choices which the individuals may evaluate in different ways [1].

Major characteristics of the speech act (further SA), singled out by M. Halliday according to different linguistic concepts:

Success propositions are founded in what is accepted, within the scope of the sentence, to refer to modus-it is a corresponding part of the sentence, its performative part.

SA is an elementary unit of the language, the succession of verbal expressions, pronounced by the speaker, acceptable and clear to at least one of the number of other native speakers.

SA is a final act in a series of other actions, the degree in which SA is universal can be different, universal and socially conditioned SA are opposed, the example of the first – affirmation, the example of the second – the question about children, in some African tribes it is used just as a greeting.

Universal qualities of the SA are opposed to those which are specific for a certain language; perlocutions are always universal, illocutions may be universal and specific (they are expressed in different ways I different

languages). It helps to define new aspect in the problem of studying of language universals.

SA can be bigger than a sentence (utterance) and smaller, it can be part of the sentence.

SA connects verbal and nonverbal behavior.

SA, as a surface structure of the sentence is not derivative of «hidden» structures; it is direct reality of speech with its text connections and rules of language units usage, specified within the scope of grammar.

SA helps to delimit text and subtext.

The typical aim of SA is the influence on the addressee's thoughts, when he interprets the speaker's statement. At the same time general qualities of SA are qualities of the cooperative, conscious and wise interaction of several characters.

SA includes pragmatic notions of the context and the role of the speaker and addressee within the scope of conventions and norms of a concrete society into the grammatical description. The latest defines which variant of the expression is more suitable for the given SA.

SA connects the sentence and the utterance [1].

As far as the speech act is a kind of action, so by its analysis one should use the same categories, which are necessary for the characteristic and evaluation of any action: character, aim, way, instrument, means, result, conditions, success etc.

The character of the speech act-a speaker makes a statement, as a rule, it is expected to be perceived by the addressee-the hearer.

The statement is the product of speech act and the instrument of certain aim achievement. It can achieve the aim and be successful or not achieve and be unsuccessful; it depends on the circumstances or conditions, in which this speech act is fulfilled.

To be successful the speech act must be appropriate first of all. In the opposite case the speaker will face communicative failure [1].

Conditions, which are necessary for the speech act to be appropriate, are called conditions of speech act success. When mother tells her son: Start doing your home task! She is making the speech act, whose aim is to make the addressee to fulfill the action, given in the statement, which was used for achieving the goal.

If the home task has not been done yet, if the son may do this task and if it is not the duty, which he usually does without any remarks, so this speech act is appropriate, it is successful in this communicative sense.

When some of the given conditions are not observed (the home task has been already done, the son has high temperature or he is going to do the

home task himself without any remarks), mother's speech act is not so appropriate, it may have communicative failure.

But even when all the conditions, providing the appropriateness of the speech act, are observed, the result to which it will lead may correspond or may not correspond to the speaker's aim.

So, in our example, the result of mother's speech act may be the agreement of the son to do the home task or his refusal.

The refusal may be motivated (for example, the desire to watch his favorite TV program till the very end or the home task is not given) and non-motivated [1].

### **Литература**

1. Хэллидей М. Теория речевых актов. – М.: Исток, 1997. – 467 с.

***В.Э. Тузова, Ю.В. Кобенко***

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

### **PRINCIPAL METHODS TO TRANSLATE CULTURAL TERMS IN TRAVEL GUIDEBOOKS**

Translation is one of the ancient activities that allowed people speaking different languages understood each other. Translation deals with mental activity, process to convey content of one language by means of the other language as well as with the result of this activity.

Translation requires perfect command both of source and target languages, deep knowledge of the subject and a wide range of skills. However, one of the most problematic phenomena in translation are phrases or words specifying objects, facts, etc. that are exclusive or specific to the target language. This reveals that such word or phrase has no direct transfer and equivalent in the target language [1, с. 3–5].

When considering this problem, we understand that the lack of correspondence between cultures can lead to severe complications for the translator. Correspondence of historical and cultural terms is still of a great importance and very problematic to achieve. Moreover, translation/interpreting may be complicated due to difference between cultures and lack of equivalence between two languages, as well as lack of universal translation strategies and understanding of travel tour guides peculiarities [8, p. 130].

Cultural terms are closely connected with cross-cultural communication and travel guidebooks where we can find a wide range of cultural terms. Thus, travel guidebooks are to be considered as a material of research.

Tourism is an activity that deals with direct communication between cultures and all features this concept includes (folklore, customs, gastronomy, dancing, rules, etc.). This language involves local and foreign cultures. This leads to high quality travel texts, namely translation, that may guarantee effective communication and collaboration between locals and foreigners [4, pp. 59–92].

However, quite often recipient may face with misunderstanding because of quality of the text: travel guides can contain conceptual or spelling mistakes, lack of information and misadaptation, etc.

This is a result of work of unskilled translator and lack of universal rules. On the lexical level travel guides [6, pp. 33–42] are characterized with a special language that anticipates (i) use of positive adjectives; (ii) use of superlatives; (iii) use of cultural references (cultural terms or realias) that are the most difficult components to translate and convey.

Despite linguists have developed a range of methods to translate cultural and historical terms, this issue raises a lot of questions. Considering classifications of the most profound linguists such as V. Vinogradov, S. Vlahov, S. Florin, R. Leppihalme, E. Nida, P. Newmark, etc. we are to conclude that translator is to facilitate transferring the messages and meaning with the help of the set of methods. E. Nida emphasizes importance of cultural and linguistic differences of languages and difference between cultures.

P. Newmark offers two other and opposite methods such as transference that anticipates full transfer of the original term into target text to convey its originality, and componential analysis that anticipates exclusion of any cultural terms in order to emphasize the message [8, p. 45].

V. Vinogradov, S. Vlahov and S. Florin define a list of methods that can facilitate translators to convey terms. In accordance with their theory, the most useful strategies are transcription (transliteration), calque and descriptive translation [2, c. 79].

In his works V. Vinogradov also mentions such strategies as hypo-hyperonymical method that is considered as the most helpful for translator due to opportunity to generalize term (especially when interpreting), and adaptation that is considered as the most helpful for an audience. When adapting cultural terms, audience and readers are able to immerse in understanding these terms without misconception.

D. Katan [5, p. 120] and R. Leppihalme suggest several solutions that include (i) borrowing or adaptation, (ii) omission or (iii) creating new word or expression [7, pp. 126–130].

After grouping 400 cultural terms into big functional groups in accordance with classification of V. Vinogradov and M. Luxemburg [3, c. 2425] and considering a wide range of methods, we may define the most

efficient methods to translate cultural terms. The classification reveals results as follows:

a. Ethnographic cultural terms

Example *Ярмарка-фестиваль «Хлеб всему голова»* may be translated in English as *Funfair (BrE) and festival Bread is the Staff of Life or Carnival (AmE) Bread is the Staff of Life*. The words ‘funfair’ and ‘carnival’ have a close meaning to Russian word ‘ярмарка’ or ‘фестиваль’ but despite that translator is only able to adapt these words for foreign readers or audience. The proverb «Хлеб всему голова» has official translation in English as ‘Bread is the Staff of Life’ but the connotation is quite different and based on history and traditions of the country. In foreign perception this adverb means ‘to eat to survive’ while for the Russians bread is not just a food, but sufficient part of every person and source for everything. This examples reveals that when translating we apply direct transfer and adaptation. The other example is *Региональный фестиваль авторской песни «Томский перекресток»* – *Regional bard festival Tomsk Perekryostok (Tomsk Crossing)*. This example might be very controversial. The term ‘бардовская музыка (авторская песня)’ has an official translation as ‘bard music’ but execution and understanding of this music depends on the country of origin. Translation of festival name ‘Томский перекресток’ raises questions. From the one side, in accordance with represented methods translator transliterates (transcribes) names for tourist to be able to find the festival ‘Tomsk Perekryostok’, for instance, asking the locals. However, guide books also should appreciate immersion of foreigners into the local cultures to understand names. This leads to use several methods in one translation example: direct transfer, adaptation and transliteration (transcription).

b. Geographical cultural terms

This group includes names of local animals, plants, landscapes, etc.: *Михайловская роща* is translated as *Mikhailovskaya coppice*. The method used is calque that is mentioned almost in every classification of Russian and foreign linguists. The other example *Дызвездный ключ* which raises several options to be translated. If we describe the natural monument ‘Дызвездный ключ’ we apply transliteration (transcription) – *Dyzvezdnyi Klyuch*, also adding capital letters. However, if the description concerns spring itself, we apply calque – *Dyzvezdnyi spring*. As in accordance with analysis of this group we may conclude that the most appropriate method is calque.

c. State and Administrative cultural terms

The next example *Музей прикладных знаний* may be translated as *Museum of Natural History and Material Culture (mineralogy, geology, zoology, paleontology, ethnography)*. As can be seen from the example, we are unable to understand clearly what this museum concerns. Therefore we

have no possibility to translate this name in a proper manner. The strategy to translate such names is to study more information about the object. As per description we are able to conclude that this is museum of natural history and material culture that have exhibitions regarding mineralogy, geology, zoology, paleontology, ethnography. The methods selected here is description with adding additional information useful for tourist. The next example is *Гербарий имени П.Н. Крылова* that is translated as *Herbarium named after P.Krylov (department of Tomsk State University)*. As can be seen from the example, translator applied the same method – description adding also direct transfer and transliteration (transcription).

d. Onomastic cultural terms

Example of this group *театр 2+ку* can be translated as just *theater 2+Ku* but this will make no sense for tourists, however, the goal is to facilitate visiting Tomsk sights. Therefore, translator also applies descriptive method here as *2+Ku (theater of alive puppets)* to reveal. The other example is *Томский театр* which is also problematic to understand without any comments, even for locals. Translator applies transliteration (transcription) and adds some comments *Tomsk Teatral (illustrated magazine)*. Thus, the most appropriate methods are transliteration (transcription) together with descriptive method.

e. Associative cultural terms

Group of associative terms should include cultural terms remind us about this or those city, region, country, etc. Association depends on readers and audience. The example *серебряная лошадь* is translated with direct transfer method as *Silver horse (symbol of Tomsk)* adding additional information for tourists who are not familiar with the history of Tomsk, regions and districts. Also, the same methods were applied when translating names and symbols: *норка – mink (symbol on the emblem of Aleksandrovskiy district)*; *пламя природного газа и капля нефти – flame of natural gas and oil drop (symbol on the emblem of Kedroviy town)*.

There is no doubt that a fully equivalent and correspondent translation of cultural terms (realias) and cultural-rooted expressions is almost impossible, especially in the travel guide texts that impose more responsibility on the translator. However, discovering and study information about methods of translation may facilitate the process and give translator basis to choose those or these strategies. As can be seen from the above mentioned examples the most useful methods are direct transfer, transliteration (transcription) and calque. Of course, what translator understands is that these methods are to be applied not individually but that they are close interconnected and, in many cases, cannot exist separately.

Translator understands that (s)he is the only mediator between two cultures. Translation of a guide book may lead to a perfect travel or, oppositely, absolute disaster. Therefore translator bears responsibility and facilitates a process of perception applying methods and strategies to convey cultural terms and phrases.

### **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-наДону: Логос, 2008. – 203 с.
4. Fuentes luque, Adrián, La traducción de promoción turística institucional: la proyección de la imagen de España» in Adrián Fuentes luque (ed.): La traducción en el sector turístico, Granada: Atrio, 2005. – 92 p.
5. Katan, David Translating Cultures. An introduction for Translators, Interpreters and Mediators. – Manchester: St. Jerome Publishing, 1999. – 271 p.
6. Kelly, Dorothy The translation of texts from the tourist sector: textual conventions, cultural distance and other constraints TRANS, 1997. – 170 p.
7. Leppihalme, Ritva Realia. In: Yves Gambier & Luc van Doorslaer (eds): Handbook of Translation Studies. John Benjamins: Amsterdam, 2011. – 192 p.
8. Newmark, Peter. 1988. A Text Book of Translation. – New York and London: Prentice Hall, 1988. – 311 p.
9. Nida, Eugene and Charles R. Taber. The Theory and Practice of Translation. – Leiden: Brill, 1982. – 218 p.

Научное издание

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

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

**Издано в авторской редакции**

Компьютерная верстка *Д.М. Токмашев*  
Дизайн обложки *А.И. Сидоренко*

Подписано к печати 29.12.2017. Формат 60x84/16. Бумага «Снегурочка».  
Печать CANON. Усл. печ. л. 8,38. Уч.-изд. л. 7,57.  
Заказ 08-18. Тираж 100 экз.



**Издательство**

ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ